LA PRÁCTICA EDUCATIVA

HISTORIA, MEMORIA Y PATRIMONIO

Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla
y Luigiaurelio Pomante (Eds.)

FahrenHouse Publishing House

Edita

FahrenHouse

Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:
FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

ISBN (PDF): 978-84-948270-6-8

Título de la obra

La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio

Autores de la obra

Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla y Luigiaurelio Pomante (Eds.)

Diseño y composición

Iván Pérez Miranda

Cómo referenciar esta obra

González, S., Meda, J. Motilla, X. y Pomante, L. (Eds.). (2018). *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio.* Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN- Educación Pedagogía

Fecha de publicación: 05-10-2018

Comité Organizador

Gabriel Barceló (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Marta Brunelli (CESCO – Università degli Studi di Macerata), Pere Capellà (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Pere Fullana (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Llorenç Gelabert (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Sara González (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Juri Meda (CESCO – Università degli Studi di Macerata), Avelina Miquel (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Xavier Motilla (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Luigiaurelio Pomante (CESCO – Università degli Studi di Macerata)

Comité Científico

Carmen Agulló (Universitat de València; SHE-IEC), Anna Ascenzi (CESCO – Università degli Studi di Macerata; SIPSE), Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise), Marta Brunelli (CESCO – Università degli Studi di Macerata), Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia), Maria Helena Camara Bastos (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Delphine Campagnolle (MUNAÉ – Musée National de l'Éducation), Pierre Caspard (ex-INRP – Institut National de Recherche Pédagogique), Antoni J. Colom (Universitat de les Illes Balears; Institut d'Estudis Catalans), Francisca Comas (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Jean-François Condette (Université d'Artois), Carmela Covato (Università degli Studi Roma Tre; SIPSE), Paulí Davila (Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa), Patricia Delgado (Universidad de Sevilla; SEDHE), Agustín Escolano (Centro Internacional de la Cultura Escolar), Marguerite Figeac-Monthus (Université de Bordeaux), António Gomes Alves Ferreira (Universidade de Coimbra; HISTEDUP), Vera Lucia Gaspar da Silva (Universidade do Estado de Santa Catarina), Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; CIRSE), Antonis Hourdakis (University of Crete; GSEH), Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean; GSEH), Alejandro Mayordomo (Universitat de València; SEPHE), Juri Meda (CESCO – Università degli Studi di Macerata), Maria Cristina Menezes (Universidade Estadual de Campinas; RIDPHE), Pedro Luis Moreno (MUVHE – Universidad de Murcia; SEPHE), Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino), Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Eugenio Otero (Universidade de Santiago de Compostela; SEDHE), Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna; CIRSE), Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata), Maria del Mar del Pozo (Universidad de Alcalá de Henares), Roberto Sani (CESCO – Università degli Studi di Macerata), Joan Soler (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya; SHE-IEC), Bernat Sureda (GEDHE – Universitat de les Illes Balears), Antonio Viñao (MUVHE – Universidad de Murcia)

Organizado por:

Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia della Università degli Studi di Macerata (CESCO-UniMC)

Sociedad Española para el estudio del Patrimoni Histórico-Educativo (SEPHE)

Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)

Con la colaboración de:

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE). EDU2017-82485-P

Departament de Pedagogia i didàctiques específiques, Universitat de les Illes Balears (UIB)

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata (UniMC)

Facultat d'Educació, Universitat de les Illes Balears (UIB)

Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE. UIB-GOIB)

Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears

Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca»

Ajuntament d'Inca

Departament de Cultura, Patrimoni i Esports, Consell de Mallorca

Red Iberoamericana para la Investigación y la Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo (RIDPHE)

Página intencionadamente en blanco.

Índice

Introducción 19

CONFERENCIAS

L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine 27
Roberto SANI

L'absentisme de la cultura i el patrimoni en el turisme: un futur millor? 45
Dolors VIDAL-CASELLAS

COMUNICACIONES

Sección 1. Materialidad e inmaterialidad de la práctica educativa

Cultura Material Escolar e Exposições Pedagógicas no Brasil 49
Rochele ALLGAYER

The School Desk between Educational Discourse and Patrimonial Dimension (Romania, 1864-1914) 61
Ramona CARAMELEA

Il maestro degli emigranti: l'esperienza italiana tra il 1900 e il 1915 71
Maura DI GIACINTO

Los personajes universitarios en el cine español del franquismo: presencia y evolución en la década de 1960 83
Valeriano DURÁN MANSO

ISBN: 978-84-948270-6-8

Un cuaderno escolar (1909-1913), testimonio de una actividad didáctica, de su autor, y de un lugar: Tudela de Duero (Valladolid) 95
Mª Lourdes ESPINILLA HERRARTE

A inovação na memória das Casas da Criança na Região Centro de Portugal 105
Rooney FIGUEIREDO PINTO, António GOMES FERREIRA y Luís MOTA

Cadernos Escolares: desvelando aspectos das práticas educativas do curso primário de uma escola confessional do Sul do Brasil na década de 1950 115
António GOMES FERREIRA y Ariclê VECHIA

Finding National Ideologies in Textbook Historiographies. The Prussian Wars in the historiographical and geohistoriographical narratives of German, Danish, Austrian, and French textbooks, from 1871 to 1939 127
Nicole GOTLING

La mujer en la manualística escolar: Análisis del rol femenino transmitido en los libros de texto utilizados en Educación Primaria durante la Transición democrática (1975-1982) 139
Virginia GUICHOT-REINA

Os objetos pedagógicos na educação das crianças cegas através do *Jornal dos Cegos* (1895-1902) 151
Helder HENRIQUES y Aline Martins de ALMEIDA

Les revistes escolars *Juventud* i *Alborada* del col·legi Ramon Llull de Montuïri (Mallorca 1931-1936) 161
Miquel JAUME I CAMPANER

Enseñando a enseñar ciencias (1915-1936). Prácticas y materiales en la obra del profesor Modesto Bargalló 171
Luis MORENO MARTÍNEZ

La Escuela Normal de Maestros de Badajoz: condiciones materiales y recursos pedagógicos (1844-1900) 183
Carmelo REAL APOLO

ISBN: 978-84-948270-6-8

La representación de constructos sociales y políticos en las pruebas de promoción de la enseñanza primaria (1965-66): el colegio Nuestra Señora de la Paloma 195
Carlos SANZ SIMÓN y Miriam SONLLEVA VELASCO

Desfile das letras no reino animal: Abecedários figurativos na história do ensino da escrita e da leitura (França e Brasil, Séculos XVIII a XX) 207
Maria STEPHANOU y Mariana Venafre Pereira de SOUZA

L'édition des manuels, composante essentielle pour analyser l'évolution d'une discipline scolaire 217
Sylviane TINEMBART

Métier(s) d'élève(s), métier(s) d'enseignant(s): comment rendre compte des pratiques éducatives dans une exposition? 229
Laurent TRÉMEL

Livros didáticos: doutrinando a infância e a juventude durante o Estado Novo no Brasil (1937 a 1945) 241
Ariclê VECHIA y António GOMES FERREIRA

Gli spazi della memoria scolastica. Prime riflessioni sugli edifici scolastici come luoghi di apprendimento e monumenti attraverso un *excursus* storico dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo 251
Valeria VIOLA

Sección 2. Los textos sobre la práctica educativa

La Scuola 725. I banchi tra le baracche dell'acquedotto Felice. Roma (1968-1973) 265
Marianna ALFONSI

A presença da teoria Fröebeliana para educar as crianças cegas 279
Aline Martins de ALMEIDA y Helder HENRIQUES

L'ensenyament de l'escriptura a l'Escola Graduada d'Alaior a partir del quadern de preparació de lliçons del mestre 289
Pere Jaume ALZINA SEGUÍ

Reconstrucció de la vida quotidiana dels anys 30 dels alumnes de l'Escola Graduada d'Alaior a partir dels diaris personals 303
Pere Jaume ALZINA SEGUÍ

The school memories of a teacher in the period of transition from dictatorship to democracy. The work library of teacher Maria Riccini 315
Anna ASCENZI y Elisabetta PATRIZI

Desmontando la escuela unitaria: la graduación escolar ideal según Miquel Porcel y Riera 329
Gabriel BARCELÓ BAUZÀ y Sara GONZÁLEZ GÓMEZ

Una fonte inedita per lo studio di pratiche educative cooperative nell'Italia degli anni Cinquanta: il giornalino «Stelle d'oro» 341
Alberta BERGOMI y Evelina SCAGLIA

A revista *Vida Escolar* (1958-1984) e a evolución do discurso pedagóxico: concepcións da orientación educativa na segunda metade do século XX 351
María Eugenia BOLAÑO AMIGO

Les dialogues éducatifs des Lumières, témoignages de pratiques effectives? 363
Jeanne CHIRON

La pratica educativa nelle scuole all'aperto in Italia 375
Mirella D'ASCENZO

Las Memorias de Prácticas de las Escuelas Normales de Málaga como fuente para la Historia de la Educación 385
Pedro José JIMÉNEZ CALVO y Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO

Aspects du système éducatif grec de l'entre-deux-guerres et pratiques éducatives 395
Despina KARAKATSANI y Pavlina NIKOLOPOULOU

Examination Records in the German Abitur 407
Kerrin KLINGER

ISBN: 978-84-948270-6-8

Los expedientes-oposición como fuente histórico-educativa: modelos de archivos de vida 417
Carlos MENGUIANO RODRÍGUEZ

Antonio Gramsci e l'esperienza del «Club di vita morale» 429
Chiara META

Les revues pédagogiques valaisannes. De l'Ami des Régens à l'École valaisanne (1854-1988) 441
Danièle PÉRISSET

Las clases de matemáticas en la Escuela Normal de Baleares. El testimonio de un profesor normalista 451
Encarna SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Escolarização e cultura material escolar na infância de um parlamentar do Brasil Império: José de Alencar, 1840-1842 461
Juarez José TUCHINSKI DOS ANJOS y Etienne Baldez LOUZADA BARBOSA

Práticas de leitura doméstica na autobiografia de um parlamentar do Brasil Império: José de Alencar, 1840-1842 471
Juarez José TUCHINSKI DOS ANJOS y Etienne Baldez LOUZADA BARBOSA

La scuola reggimentale nel secondo dopoguerra attraverso la memoria professionale del maestro Cesare Malservisi 481
Chiara VENTURELLI

Sección 3. Testimonios orales de la práctica educativa

Memórias da ÍdichSchule: movimentos de uma escola judaica, pelas narrativas de estudantes e professores (1922-1956, Porto Alegre/RS) 495
Dóris Bittencourt ALMEIDA

La renovación pedagógica en el País Vasco. La voz de los maestros/as 505
Paulí DÁVILA BALSERA y Luis M. NAYA GARMENDIA

ISBN: 978-84-948270-6-8

Evolución de la enseñanza del baile flamenco: testimonios de tres generaciones de profesores 517
Bárbara DE LAS HERAS MONASTERO

Once upon a... School: la storia della scuola in Versilia 529
Caterina FERRI

Entre passado e presente: A memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal 541
Rooney FIGUEIREDO PINTO, António GOMES FERREIRA y Luís MOTA

Le quotidien solaire sous Vichy raconté par des instituteurs et leurs élèves: la propagande dans les classes 551
Juliette FONTAINE

La formación en los Centros de Menores y de acogida de Mallorca (1959-1978): testimonios 563
Pere FULLANA PUIGSERVER

Aproximación al movimiento de renovación de la práctica educativa a través de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra 573
Llorenç GELABERT GUAL y Xavier MOTILLA SALAS

La memoria escolar durante el franquismo a través de las fuentes orales 583
Erika GONZÁLEZ GARCÍA

La memoria del alumnado. Patrimonio inmaterial de la escuela 593
Isabel GRANA GIL

Memoria colectiva y cambio social: el impacto de los actores sociales de la educación en la transformación de las institucionces de formación de docentes 603
Thérèse HAMEL

La historia oral como recurso histórico-educativo: testimonios de antiguos alumnos de las escuelas del Ave Maria de Dos Hermanas (Sevilla) 615
Ana-María MONTERO-PEDRERA y Carmelo REAL APOLO

ISBN: 978-84-948270-6-8

«Levava a cadeirinha que tínhamos para ajoelhar na igreja, e assim escrever no caderno»: história de vida e escolarização de uma professora leiga 627
Rita de Cássia OLIVEIRACARNEIRO y Verbena Maria ROCHA CORDEIRO

Le pratiche educative nelle scuole marchigiane nella seconda metà del XX secolo nelle testimonianze orali di ex-insegnanti ed ex-alunni 637
Lucia PACIARONI

La Educación Primaria en la II República Española: un análisis a través de testimonios de escolares 649
Teresa RABAZAS ROMERO, Sara RAMOS ZAMORA, Luciane SAGARBI SANTOS GRAZZIOTIN y Miriam SONLLEVA VELASCO

Sección 4. Memoria visual de la práctica educativa

Cartões Postais de Doralice Gonçalves: iniciação em Conservação no Laboratório de Conservação do Museu Nacional, Rio de Janeiro 663
Ivna de Menezes Oliveira ALVES y Márcia Valéria de SOUZA

Imagen y práctica escolar en las memorias de oposición del franquismo. El caso de Baleares 671
Gabriel BARCELÓ BAUZÀ, Sergi MOLL BAGUR y Bernat SUREDA GARCIA

Immagini scolastiche della razza nella scuola italiana nel secondo dopoguerra 683
Carla CALLEGARI

Pizarra y pupitre. La representación de la práctica escolar a través del NO-DO en las inauguraciones de escuelas durante franquismo 697
Josep CASANOVAS PRAT y Núria PADRÓS TUNEU

Comemorações cívicas pós-Regime Militar em Osório-RS: da formação moral e cívica ao movimento de reivindicação 709
Maria Augusta MARTIARENA DE OLIVEIRA

ISBN: 978-84-948270-6-8

Fotografía, cultura física y deporte en la prensa de guerra republicana (1936-1939) 721
Avelina MIQUEL LARA y Francisca COMAS RUBÍ

Memoria gráfica de la asistencia social y educativa a la infancia abandonada: el *Almanaque del Asilo de San José de Calasanz* (Lorca, 1913-1936) 731
Pedro L. MORENO MARTÍNEZ

L'enfance racontée dans la littérature et le cinéma. Deux siècles dans les Alpes suisses 743
Edmund STEINER, Christine SEIPELT WEBER y Johannes GRUNTZ-STOLL

Le film fixe, une source au service d'une meilleure connaissance de l'histoire des pratiques pédagogiques 755
Sylvain WAGNON

Sección 5. Nuevos retos para la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo
Il fondo «Amelia Andreassi» tra ricerca storica ed educazione al patrimonio 767
Rossella ANDREASSI

Museo Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo: Planejamento e organização do inventário de materiais científicos: um informe parcial 779
Katya BRAGHINI

De la investigación histórica sobre las prácticas punitivas escolares, a la educación patrimonial en un museo del patrimonio histórico-educativo. Diseño, implementación y evaluación del taller «¡En castigo!» 789
Marta BRUNELLI y Eleonora RAMPICHINI

A Educação Patrimonial do Programa de Iniciação Científica – PIC Jr como base da iniciação profissional na área de Conservação e Restauração 801
Susana Priscila CERQUEIRA SANTOS y Márcia Valéria DE SOUZA

ISBN: 978-84-948270-6-8

«The Museum, differently» 809
Antonis CHOURDAKIS y Marina SOUKA

Museus, Arquivos e Educação Patrimonial: o caso do Laboratório Central de Conservação e Restauração da UFRJ 815
Márcia Valéria DE SOUZA

La sensibilización en la conservación del patrimonio educativo inmaterial en los estudios de maestro 823
Llorenç GELABERT GUAL, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ y Xavier MOTILLA SALAS

O Acervo de Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos: constituição, tensionamentos e possibilidades de pesquisa (1967-2010) 835
Luciane Sgarbi Santos GRAZZIOTIN y Maria Cláudia DAL'IGNA

Diálogo con la cultura escolar del pasado desde el presente 847
Bienvenido MARTÍN FRAILE

Cultura Material e Práticas de ensino: discussão de fontes para uma historiografia da Educação no Brasil 857
Thaís de MELO

Los recuerdos de la infancia en relación con la naturaleza: un nuevo núcleo de trabajo sobre la memoria reciente 871
Eugenio OTERO URTAZA

El Museo M. B. Cossío como laboratorio de innovación docente. Freinet en las aulas universitarias 881
Teresa RABAZAS ROMERO, Sara RAMOS ZAMORA y Carlos SANZ SIMÓN

Do cotidiano ao Museu: a musealização do material didático científico do Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense 891
Eloisa RAMOS SOUSA, Ellen CORTEZ CONTREIRA y Lùcia Helena MARCHON LEÃO RAMAMLHO

ISBN: 978-84-948270-6-8

El rol del pedagogo/a en el Museo Pedagógico: el prácticum como oportunidad para su formación 901
María José REBOLLO ESPINOSA y Pablo ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ

Guardados ao acaso: vestígios de escolas de imigrantes poloneses no Acervo histórico da Sociedade Polônia (Porto Alegre, RS, Brasil, 1898-1938) 911
Maria STEPHANOU

TALLERES

Taller I. Esporre la scuola e l'educazione. Contributo a una storia del concetto di museo nei contesti educativi: il caso italiano (1874-2017) 923
Anna ASCENZI y Juri MEDA (Coords.)

Dal Museo Didattico Nazionale al Museo Nazionale della Scuola di Firenze (1929-1941) 925
Juri MEDA

I musei didattici nella storia scolastica italiana tra esperienze pionieristiche e modelli commerciali (1860-1945) 939
Mirella D'ASCENZO

Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» di Roma Tre: indagine sul patrimonio e nuove prospettive museografiche 949
Francesca BORRUSO, Lorenzo CANTATORE y Carmela COVATO

Il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova: ragioni, finalità e criteri ispiratori delle collezioni e delle attività 960
Giordana MERLO y Fabio TARGHETTA

La storia dell'Università nelle raccolte museali: il Museo per la Storia dell'Università di Pavia e il Museo Europeo degli Studenti di Bologna 971
Luigiaurelio POMANTE

ISBN: 978-84-948270-6-8

Taller II. Guardar e preservar ego-documentos como testemunhos da prática educativa 983
Maria Helena CAMARA BASTOS, Alberto BARAUSSE y Michela D'ALESSIO (Coords.)

Cartas de Amor Paternal. Um estudo sobre a educação de uma mulher no século XIX 985
Maria Helena CAMARA BASTOS

Le fonti per una storia delle pratiche educative nelle scuole italiane in Brasile: dalla colonizzazione al fascismo 996
Alberto BARAUSSE

O quanto da vida cabe em uma «caixa de lembranças»? Fotografias e egodocumentos de uma trajetória de formação 1011
Maria Celi CHAVES VASCONCELOS

I diari e i quaderni scolastici quali fonti per lo studio delle pratiche educative del passato. L'esperimento didattico del maestro Arcomano nella «scuola nuova» di Basilicata a metà del Novecento 1022
Michela D'ALESSIO

Escrever, homenagear e guardar ego-documentos: práticas de memória e patrimonialização em álbuns de poesias escolares (Décadas de 1940 a 1970) 1034
Maria Teresa SANTOS CUNHA

Taller III. La investigación histórica de la práctica escolar, reflexiones sobre sus fuentes 1045
Francisca COMAS RUBÍ y Bernat SUREDA GARCIA (Coords.)

Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica: algumas escritas e possibilidades 1047
Vera Lucia GASPAR DA SILVA y Gizele DE SOUZA

La prensa profesional del magisterio como fuente para el estudio de la práctica educativa: el caso de *El Magisterio Balear* (1873-1916) 1048
Francisca COMAS RUBÍ, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ y Bernat SUREDA GARCIA

Las memorias presentadas a las oposiciones como fuente para el estudio de la práctica escolar durante el siglo XX 1049
María del Mar del POZO ANDRÉS, Carlos MENGUIANO RODRÍGUEZ, Francisca COMAS RUBÍ y Gabriel BARCELÓ BAUZÀ

I quaderni scolastici come fonti per lo studio delle pratiche didattiche: Il caso italiano (1925-1945) 1050
Juri MEDA

Las fuentes orales: su aportación al conocimiento de la práctica educativa 1051
Sergi MOLL BAGUR y Bernat SUREDA GARCIA

Fotografías escolares: estudio de instituciones y prácticas a partir de imágenes 1052
Maria Augusta MARTIARENA DE OLIVEIRA

Taller IV. La SIPSE e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo in Italia tra ricerca, didattica e terza missione 1061
Roberto SANI y Carmela COVATO (Coords.)

Il Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione in Alto Adige – Facoltà di Scienze della Formazione – Libera Università di Bolzano 1063
Annemarie AUGSCHÖLL BLASBICHLER

L'istituto «Pasquali-Agazzi» di Brescia: per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900 1073
Renata BRESSANELLI y Carla GHIZZONI

ISBN: 978-84-948270-6-8

Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia dell'Università del Molise tra dimensione locale e scenari internazionali 1083
Alberto BARAUSSE y Rossella ANDREASSI

Gli archivi scolastici e la promozione del patrimonio storico-educativo della Calabria 1097
Brunella SERPE

Taller V. Museos pedagógicos y práctica educativa. La reconstrucción de la práctica educativa en España a través de sus museos pedagógicos: recursos, posibilidades e iniciativas 1103
Pablo ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ y Teresa RABAZAS ROMERO (Coords.)

El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco: un relato basado en la identidad 1105
Paulí DÁVILA BALSERA y Luis Mª NAYA GARMENDIA

Museo Pedagógico e Infancia. Pasado y presente de nuestra historia educativa en clave pedagógica 1106
Inmaculada GONZÁLEZ FALCÓN

El fondo del AMEIB, recursos i materiales relacionados con la práctica educativa en el pasado 1107
Antoni AULÍ GINARD

El Museo Pedagógico como laboratorio práctico innovador para la didáctica de la Historia de la Educación en la Universidad 1108
Pablo ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ

Uso didáctico del patrimonio histórico-educativo del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» 1109
Teresa RABAZAS ROMERO

«Érase una vez…, una escuela Igualitaria». Aula Museo de la Educación de Universidad de La Laguna 1110
Ana VEGA NAVARRO

Página intencionadamente en blanco.

Introducción

La Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), la Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), el Grup d'estudis d'història de l'educació de la Universitat de les Illes Balears (GEDHE-UIB) y el Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia della Università degli Studi di Macerata (CESCO-UniMC) convocaron conjuntamente las VIII Jornadas científicas de la SEPHE y el I Congresso Nazionale della SIPSE que tuvieron lugar en Palma (Mallorca) entre los días 20 a 23 de noviembre de 2018. La temática propuesta para el congreso internacional, «La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio», respondió al interés de los grupos de investigación organizadores, GEDHE y CESCO, en el marco de la ejecución de un proyecto de investigación sobre la práctica escolar[1].

Conocer la práctica o prácticas educativas en el pasado, desarrolladas tanto dentro de la institución escolar como fuera de ella, requiere de la existencia, conservación y uso de nuevas fuentes que sean registros tangibles de esta práctica, como pueden ser los espacios y elementos materiales utilizados (espacios, mobiliario, objetos, instrumentos o materiales didácticos, libros escolares, etc.), o que informen directamente de esta práctica (memorias profesionales de los docentes, exámenes, informes o memorias de actividades, memorias de prácticas, memorias de oposición,

[1] Tanto la organización del congreso internacional como la presente publicación, que recoge las aportaciones seleccionadas al mismo realizadas (conferencias, comunicaciones y talleres) para ser publicadas, se ha realizado en el marco del proyecto de investigación C*ultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

ISBN: 978-84-948270-6-8

testimonios personales, cuadernos escolares o apuntes de clase, trabajos de alumnos, fotografías y/o álbumes, anuarios o revistas escolares, etc.). Estos vestigios de la práctica educativa, cuya conservación se ha visto afectada por contingencias múltiples, son también indicios que interpretados nos pueden permitir reconstruir las realidades vividas y reconstruidas en la memoria individual y colectiva que nos acerquen a los imaginarios sobre la educación que comparten las distintas generaciones.

Hasta ahora nuestro conocimiento se ha basado fundamentalmente en fuentes administrativas, políticas o que presentaban los discursos teóricos sobre cómo debía ser esta práctica. En muchos casos estas fuentes han primado las discontinuidades al sobrevalorar los cambios políticos y considerar que las trasformaciones de las prácticas educativas se derivan necesariamente de la modificación de las circunstancias políticas o de los enfoques pedagógicos. Creemos que incorporando al estudio histórico de la práctica educativa estas nuevas fuentes podremos alcanzar un conocimiento mucho más profundo y matizado de esta práctica, y entender sus tiempos, sus dinámicas y sus lógicas, que no siempre son las mismas que se deducen de las fuentes administrativas y/o políticas, o de los discursos teóricos sobre cómo debía ser esta práctica. También creemos que demostrar el valor historiográfico de las mismas puede ayudar a concienciar sobre la importancia de su preservación, y sobre la necesidad de contar con espacios museísticos y archivísticos en los que se valore y conserve este tipo de testimonios del pasado educativo como bienes patrimoniales de nuestra sociedad.

El estudio y la conservación de los testimonios de la práctica educativa, tanto en calidad de bienes patrimoniales como de fuentes para la investigación histórica, deben estar en constante interrelación. Por este motivo, el objetivo de las VIII Jornadas científicas de la SEPHE y el I Congresso Nazionale della SIPSE fue el de convertirse en un espacio para la discusión e intercambio de conocimientos entre la investigación histórico-educativa y la conservación y difusión de su patrimonio a nivel internacional, para alcanzar un mayor conocimiento sobre la práctica educativa en el pasado, sobre la necesidad de preservar sus testimonios y sobre el valor de los mismos como bienes patrimoniales.

En este sentido, la convocatoria conjunta de ambos encuentros científicos posibilitó un espacio idóneo para compartir nuevos conocimientos y perspectivas sobre los ejes propuestos para la presentación de comunicaciones: la materialidad e inmaterialidad de la práctica educativa, los textos sobre la práctica educativa, los testimonios orales de la práctica

ISBN: 978-84-948270-6-8

educativa, la memoria visual de la práctica educativa y los nuevos retos para la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo. Asimismo, se desarrollaron diversos talleres específicos que también se recogen en el presente volumen, en su versión resumida o extensa.

En un primer apartado, el lector podrá encontrar los textos que se corresponden a las conferencias, inaugural y de clausura, desarrolladas, respectivamente, por los profesores Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata) sobre «L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine» y Dolors Vidal-Casellas (Universitat de Girona) sobre «L'absentisme de la cultura i el patrimoni en el turisme: un futur millor?».

En un segundo bloque extenso, se recogen las comunicaciones presentadas y seleccionadas para su posterior publicación según las secciones o ejes propuestos para el desarrollo del congreso. En primer lugar, aquellas que tratan sobre la materialidad e inmaterialidad de la práctica educativa, atendiéndose a los materiales como testimonios de las prácticas en el pasado (carteles, mapas, grabados, cuadernos escolares, libros de texto, etc.) y al patrimonio inmaterial. En segundo lugar, las comunicaciones que se aproximaron a los textos sobre la práctica educativa, acercándose a los escritos de los actores (maestros y alumnos) como testimonios de las prácticas en el pasado (memorias personales, memorias técnicas del magisterio, memorias de prácticas de los alumnos, diarios de maestros, artículos en la prensa escolar o pedagógica, etc.). En tercer lugar, los textos seleccionados sobre los testimonios orales de la práctica educativa (testimonios orales, la memoria de maestros y alumnos de las prácticas en el pasado). En cuarto lugar, las comunicaciones que versan sobre la memoria visual de la práctica educativa, atendiéndose a las fuentes gráficas para el estudio de la práctica escolar y extraescolar en el pasado (grabados, fotografías, dibujos, films, documentales, grabaciones audiovisuales, etc.). En quinto y último lugar, las comunicaciones que trataron sobre los nuevos retos para la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo, centrándose en el patrimonio educativo y los museos, centros de interpretación, institutos y centros históricos, en las actividades y proyectos museísticos y didácticos sobre la práctica escolar en el pasado y en experiencias y reflexiones sobre turismo sostenible y patrimonio histórico-educativo.

Asimismo, las VIII Jornadas científicas de la SEPHE y el I Congresso Nazionale della SIPSE realizaron una convocatoria para la presentación de talleres específicos (bien fueran sus aportaciones exclusivamente orales,

ISBN: 978-84-948270-6-8

bien fueran con textos escritos en caso de desearse) bajo el paraguas de la convocatoria genérica del encuentro científico y sus descriptores. En este sentido, se contó con cinco talleres de los cuales el lector interesado podrá encontrar los diversos resúmenes genéricos de los talleres y las aportaciones en ellos realizadas, así como los textos desarrollados de aquéllos cuyos autores manifestaron interés en su posterior publicación. Los talleres desarrollados versaron, concretamente, sobre: «Esporre la scuola e l'educazione. Contributo a una storia del concetto di museo nei contesti educativi: il caso italiano (1874-2017)», coordinado por los profesores Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata) y Juri Meda (Università degli Studi di Macerata); «Guardar e preservar ego-documentos como testemunhos da prática educativa», coordinado por los profesores Maria Helena Camara Bastos (Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Alberto Barausse (Universitá degli Studi del Molise) y Michaela d'Alessio (Università degli Studi della Basilicata); «La investigación histórica de la práctica escolar, reflexiones sobre sus fuentes» coordinado por los profesores Francisca Comas (Universitat de les Illes Balears) y Bernat Sureda (Universitat de les Illes Balears); «La SIPSE e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo in Italia tra ricerca, didattica e terza missione», coordinado por los profesores Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata) y Carmela Covato (Università degli Studi Roma Tre); y, finalmente, «Museos pedagógicos y práctica educativa. La reconstrucción de la práctica educativa en España a través de sus museos pedagógicos: recursos, posibilidades e iniciativas», coordinado por los profesores Pablo Álvarez (Universidad de Sevilla) y Teresa Rabazas (Universidad Complutense de Madrid).

La participación en las VIII Jornadas científicas de la SEPHE y el I Congresso Nazionale della SIPSE fue diversa y multidisciplinar como se demuestra en las numerosas comunicaciones presentadas en torno a los ejes temáticos antes mencionados y a las aportaciones específicas desarrolladas en el marco de los talleres, y que se publican en el presente volumen, con aportaciones, principalmente, de España, Italia, Portugal, Brasil, Francia, Canadá, Suiza, Alemania, Austria, Rumania, Grecia, Argentina, etc. El volumen recoge los textos de las conferencias, las 78 comunicaciones seleccionadas para su publicación, así como las aportaciones resumidas o extensas de los 5 talleres desarrollados (con 31 aportaciones realizadas en ellos), de autoría compartida o en solitario de numerosos investigadores de la educación, provenientes mayoritariamente del ámbito académico universitario histórico-educativo y/o museístico-patrimonial, en un congreso internacional que se convirtió

ISBN: 978-84-948270-6-8

en un rico espacio compartido de diálogo y reflexión en torno a la práctica educativa (escolar y extraescolar) desde su materialidad e inmaterialidad, textos, testimonios orales y memoria visual, así como también, más allá de la temática concreta del encuentro científico, sobre los nuevos retos para la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo.

Los Editores

Página intencionadamente en blanco.

CONFERENCIAS

Página intencionadamente en blanco.

L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine

Roberto Sani

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata
Email: roberto.sani@unimc.it

1. Gli esiti più maturi di una vera e propria rivoluzione storiografica: origini e sviluppi del filone di ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia

La mia riflessione si propone, innanzi tutto, di lumeggiare le ragioni che sono alla base dell'avvio, all'interno degli Atenei italiani, di una specifica linea di ricerca scientifica e di didattica universitaria incentrata sul recupero, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo.

In Italia, com'è noto, gli studi e le ricerche sul patrimonio storico-educativo hanno avuto un concreto sviluppo solo in tempi recenti. La gran parte di essi, infatti, risale agli ultimi 10-15 anni, a conferma che siamo di fronte ad un filone d'indagine con una storia relativamente breve,

ISBN: 978-84-948270-6-8

le cui origini sono da collegare, da un lato, alla vera e propria *rivoluzione storiografica* che ha caratterizzato, a partire dagli ultimi trent'anni, gli studi sulla storia dell'educazione e della scuola; e, dall'altro, più in particolare, al peculiare influsso esercitato, in epoca più ravvicinata, sulla storiografia scolastica ed educativa italiana da quella spagnola, nell'ambito della quale gli studi e le ricerche sul patrimonio costituiscono da lungo tempo un filone privilegiato e d'indubbia rilevanza, al punto da favorire la nascita, nel 2004, di una specifica società scientifica, la S.E.P.H.E. (*Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*), accanto a quella più antica e nota, la S.E.D.H.E. (*Sociedad Española de Historia de la Educación*), che dal 1989 raccoglie gli storici dell'educazione e della scuola.

Per quel che concerne il primo dei due aspetti, va ricordato che si è passati, nell'arco di un trentennio

- dalla tradizionale e ormai esangue storia della scuola intesa essenzialmente come storia delle teorie e dei modelli istituzionali di scuola (una storia a forte valenza pedagogica, centrata soprattutto su ciò che «avrebbe dovuto essere», piuttosto che su ciò che «è stata realmente» nelle diverse fasi storiche) alla più articolata storia della legislazione e degli ordinamenti, dei *curricula*, delle pratiche didattiche, delle discipline e dei programmi d'insegnamento (Sani, 2008; Sani, 2013);
- per giungere alla più recente storia della *cultura materiale della scuola*, che ha posto al centro dell'indagine aspetti e strumenti quali: l'editoria specializzata e i libri di testo, la stampa periodica per gli insegnanti, i quaderni di scuola, le biblioteche di classe e d'istituto, gli archivi scolastici, i laboratori e gabinetti scientifici, le suppellettili; fino alla strumentazione scientifica, alle carte geografie, ai cartelloni murali e ai numerosi altri ausili e supporti didattici per l'insegnamento (Meda-Montino-Sani, 2010; Meda, 2012; Meda-Badanelli, 2013; Meda 2016);
- e, infine, per approdare agli studi ancora più recenti incentrati sulla cosiddetta *memoria scolastica*, nell'ambito della quale hanno riscosso un'inedita attenzione e sono divenuti oggetto di studio strumenti, pratiche e materiali (la memorialistica, l'onomastica pubblica, l'arte lapidaria e le scritture esposte, le decorazioni e onorificenze al merito, i necrologi e le orazioni funebri ecc.) capaci di lumeggiare quale memoria della scuola e dell'insegnamento sia stata elaborata nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa «politica della memoria», ovvero ad un «uso pubblico del passato» finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità (Viñao Frago, 2005; Ascenzi-Sani, 2016; Yanes Cabrera-Meda-Viñao Frago, 2017).

Una *nuova storia* dunque, quella affermatasi negli ultimi decenni, la quale ha il suo riferimento privilegiato ed essenziale non più nelle teorie pedagogiche e nelle filosofie dell'educazione, ma nello scavo archivistico e

ISBN: 978-84-948270-6-8

nell'utilizzo di una pluralità di fonti – materiali e immateriali – in grado di restituirci la complessità e varietà dei processi formativi scolastici e delle dinamiche di alfabetizzazione e di acculturazione nei diversi ordini e gradi di scuola.

Si comprende bene allora come, in questo nuovo scenario storiografico, anche il più umile strumento e il più semplice e banale supporto didattico acquisiscano, inevitabilmente, una specifica e rilevante *pregnanza ermeneutica*, finendo per assumere la connotazione, allo stesso tempo, di *documento* per ricostruire il passato e di *monumento*, ovvero di vestigia e di testimonianza, dal cui recupero, conservazione e valorizzazione dipende la possibilità stessa di ricostruire quel passato (attraverso la ricerca storica) e, nel contempo, di recuperare e mettere a disposizione di tutti e di ciascuno la *memoria individuale e collettiva* di un'istituzione o di un evento in grado di accrescere la consapevolezza e la coscienza critica del singolo e della comunità (Le Goff, 1978).

2. La centralità dell'approccio storiografico negli studi sul patrimonio storico-educativo contro ogni forma di semplificazione e di riduzionismo

Giunti a questo punto, tuttavia, occorre domandarci: di che cosa parliamo, quando parliamo di patrimonio storico-educativo? Recentemente, tanto in Spagna e in Portogallo (penso alle ricerche e agli studi di Agustín Escolano (Escolano, 2007; Escolano, 2010; Escolano, 2010), Antonio Viñao Frago (Viñao Frago, 2010; Viñao Frago, 2011; Viñao Frago, 2012), Julio Ruiz Berrio (Ruiz Berrio, 2000; Ruiz Berrio, 2006; Ruiz Berrio, 2010) e Maria João Mogarro (Mogarro, 2013; Mogarro, 2014), quanto in Italia con le indagini e le riflessioni di Juri Meda (Meda, 2010; Meda, 2013; Meda, 2014) e di Marta Brunelli (Brunelli, 2013; Brunelli, 2016; Brunelli, 2016; Brunelli, 2018), gli studiosi che più da vicino si sono occupati di questo ambito di ricerca hanno formulato una serie di interessanti proposte riguardo ad una definizione condivisa e il più possibile ampia e inclusiva della nozione di patrimonio storico-educativo, tale – per riprendere la più recente e agile sintesi di Juri Meda – da includere non solamente «l'ampia gamma di arnesi e di oggetti appartenenti al corredo dello scolaro», ma anche «tutti gli altri strumenti di scrittura» che «non sono conservati nelle scuole, ma nelle case»; e ancora gli «arredi scolastici (banchi, lavagne, cattedre), [i] sussidi

ISBN: 978-84-948270-6-8

didattici, [gli] strumenti scientifici e [le] suppellettili di vario genere», oltre che le «biblioteche scolastiche», gli «archivi scolastici» e gli «immobili storici eventualmente sedi delle scuole» (Meda, 2017).

Insomma, una classificazione largamente comprensiva e ad ampio spettro, da tenere senz'altro presente nelle indagini relative al patrimonio; nei riguardi della quale si potrebbe obiettare solamente che, in quanto necessariamente mutuata dalle ricerche e dagli studi sulla storia dell'istituzione scolastica, essa si rivela senz'altro esaustiva per quel che concerne il patrimonio *strictu sensu* scolastico, molto meno invece laddove ci si riferisca al più complessivo «patrimonio educativo», nell'ambito del quale rientrano anche gli spazi, le forme e gli strumenti dell'educazione non scolastica, come quella impartita nelle strutture assistenziali e rieducative, quali ad esempio gli orfanotrofi, i conservatori femminili e gli istituti per minori *corrigendi*, o in istituzioni formative particolari, come nel caso degli oratori parrocchiali e dei ricreatori giovanili d'orientamento laico e socialista (Sani, 2016).

Definito, sia pure nelle sue linee generali, l'oggetto della nostra indagine, si rende necessario individuare quale sia il ruolo dello storico – e dell'indagine di carattere storiografico – nel processo di recupero, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo; una necessità, quest'ultima, derivante dal fatto che un simile processo non solamente coinvolge a vario titolo professionalità e competenze differenti, prime fra tutte quelle che fanno riferimento all'ambito pedagogico e metodologico e che operano sul versante dell'educazione al patrimonio e della didattica dei beni culturali scolastici (Brunelli, 2014); ma anche dal fatto che un filone di studi come quello concernente il patrimonio storico-educativo risulta chiaramente esposto ai rischi dell'*indeterminatezza interpretativa* o, per meglio dire, della *perdita di un effettivo ancoramento all'ambito storiografico*.

Com'è emerso da taluni studi apparsi recentemente sullo scenario internazionale, infatti, la tentazione è quella di sostituire all'*approccio propriamente storiografico* (certamente molto impegnativo) un *approccio di carattere antropologico, etnologico, semiotico* ecc., il quale tende inevitabilmente a smarrire la consapevolezza che solo una lettura in chiave autenticamente storica del patrimonio scolastico ed educativo può restituirci il significato più autentico di un simile patrimonio. Di qui la scelta di porre al centro della nostra riflessione una sorta di *pregiudiziale metodologica* o, per meglio dire, un preciso riferimento alla vera e propria centralità dell'*approccio storiografico.*

ISBN: 978-84-948270-6-8

Identificare e precisare il ruolo e le funzioni proprie dello storico della scuola e dell'educazione nelle diverse fasi del *recupero*, della *conservazione* e della *valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo*, a questo riguardo, significa non solamente evitare confusioni e sovrapposizioni di competenze, ma anche evidenziare la necessità, in tutte le fasi del processo, di quella che potremmo definire la *supervisione storiografica*.

È appena il caso di ricordare, ad esempio, che è compito dello storico della scuola e dell'educazione identificare i materiali recuperati (strumenti, documenti, macchinari, suppellettili ecc.) e fornire di ciascuno di essi le informazioni destinate poi a confluire nella *scheda identificativa* (età, funzione, eventuale collocazione nel corredo scolastico in una determinata epoca ecc.); così come spetta al medesimo specialista lumeggiare il contesto culturale e propriamente «scolastico» entro il quale il singolo oggetto o la serie di strumenti o di documenti reperiti trovano la loro collocazione e il loro più autentico significato.

Non meno decisivo è il ruolo che lo stesso storico della scuola e dell'educazione è chiamato ad esercitare allorché s'intenda dare corpo ad un organico progetto di *conservazione* dei materiali recuperati attraverso l'allestimento di apposite raccolte permanenti degli stessi nei luoghi d'origine, come ad esempio nel caso del recupero e del restauro, a fini espositivi e didattici, degli antichi gabinetti di fisica o chimica o dei musei di storia naturale conservati nei Ginnasi-Licei e negli Istituti tecnici di tradizione sorti nel corso del XIX o al principio del XX secolo; oppure, sempre allo scopo di conservare una ricca e variegata raccolta di strumenti didattici e suppellettili scolastiche, ci si proponga di allestire, in idonei locali opportunamente individuati, un vero e proprio museo della scuola e/o della didattica.

In questo caso, accanto alla realizzazione di *schede identificative* dei vari materiali e reperti via via recuperati o acquisiti *ex novo*, il compito dello storico sarà quello di assicurare che, tanto l'esposizione, in apposite bacheche o raccoglitori, di singoli reperti o di vere e proprie collezioni di materiali e suppellettili, quanto l'allestimento di appositi spazi destinati a «ricreare» luoghi e scenari della scuola del passato (come nel caso di un gabinetto di fisica o di un museo di storia naturale di fine Ottocento; oppure di un'aula scolastica del ventennio fascista ecc.), siano rigorosi e pienamente affidabili sotto il profilo della ricostruzione storica, nonché costantemente adeguati ai più recenti e autorevoli indirizzi della storiografia scolastica ed educativa internazionale (Somoza Rodríguez, 2013; Ascenzi-Brunelli-Meda, 2018).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Solo a questa condizione, infatti, le singole raccolte e collezioni di reperti e i veri e propri musei della scuola e della didattica saranno in grado di garantire al fruitore, al di là dell'apprezzabile impatto visivo ed emozionale, l'effettivo recupero del passato e la sua utilizzazione ai fini della promozione della memoria e dell'identità.

Un'analoga garanzia di acribia filologica e di rigore storiografico dovrà essere assicurata dallo storico della scuola e dell'educazione nella predisposizione degli appositi cataloghi museali e di eventuali altri materiali di presentazione delle mostre e delle esposizioni realizzate nell'ambito di tali progetti di recupero e conservazione del patrimonio (Liceo Ginnasio, 2006; Liceo Ginnasio, 2008).

Più complesso, infine, appare il ruolo che lo storico della scuola e dell'educazione è chiamato a svolgere nell'ambito delle iniziative e dei processi di *valorizzazione* del patrimonio. Se si tiene presente, infatti, che rientrano in questo scenario tanto la progettazione e la concreta realizzazione e gestione dei molteplici percorsi didattici che utilizzano il patrimonio storico-educativo per veicolare conoscenze e competenze (Pizzigoni, 2012), quanto l'approfondimento dell'orizzonte teleologico e axiologico della formazione promossa attraverso la fruizione consapevole del patrimonio medesimo, si comprende bene come, su questo versante, la parte del leone sia esercitata soprattutto da quelle professionalità di ambito pedagogico e metodologico che operano sul versante della didattica dei beni culturali scolastici e dell'educazione al patrimonio (Brunelli, 2018, 44-89).

Se si tiene, tuttavia, presente che nell'ambito della valorizzazione del patrimonio rientrano anche i percorsi universitari destinati alla formazione iniziale dei futuri insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado e dell'addestramento alla ricerca dei futuri ricercatori e specialisti di storia della scuola e dell'educazione, si comprende bene come le specifiche competenze dello storico si rivelino ancora una volta indispensabili ai fini della determinazione di appositi itinerari formativi (cicli di lezioni e seminari, tirocini, esercitazioni sulle fonti ecc.) finalizzati all'acquisizione di indispensabili competenze professionali.

Non è un caso del resto che, sul modello di quanto già sperimentato da tempo in Spagna e in altri paesi europei ed extraeuropei, in talune università della penisola tanto i corsi di studio in Scienze della Formazione primaria e i corsi *post lauream* destinati alla preparazione professionale degli insegnanti di scuola secondaria (ci riferiamo ai cosiddetti Percorsi Formativi Integrati di 24 CFU), quanto i dottorati di ricerca del settore delle Scienze della

ISBN: 978-84-948270-6-8

Formazione abbiano introdotto con ottimi risultati cicli di lezioni, seminari e tirocini pratici incentrati sul patrimonio storico-educativo (Ascenzi-Patrizi, 2014; Brunelli, 2015).

È chiaro, peraltro, che molto resta ancora da fare. Non c'è dubbio, tuttavia, che talune scelte operate recentemente in Italia su questo versante, come nel caso della fondazione della S.I.P.S.E., la *Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo*, fanno ben sperare sul prossimo futuro.

3. Tre sfide prioritarie per gli studi sul patrimonio storico-educativo: l'organizzazione e il potenziamento della ricerca, l'impulso all'internazionalizzazione, la formazione dei ricercatori

Costituita in occasione della *III International Conference on School Material Culture*, svoltasi a Macerata il 12 e 13 settembre 2017 (Pomante-Brunelli, 2017), per volontà delle unità di ricerca di storia dell'educazione e della scuola operanti nell'ambito di una dozzina di atenei italiani (Bari, Basilicata, Bologna, Bolzano, Calabria, Firenze, Foggia, Macerata, Milano Cattolica, Molise, Padova e Roma Tre), la S.I.P.S.E., sul modello della già ricordata S.E.P.H.E., e degli analoghi sodalizi scientifici sorti in questi ultimi anni in Portogallo, Francia, Regno Unito, Grecia, Argentina, Cile e Brasile, si prefigge principalmente di promuovere gli studi e le ricerche sul patrimonio storico-educativo della penisola e di formare una nuova generazione di ricercatori e specialisti del settore (Brunelli, 2017).

A questo riguardo, sulla scelta di costituire la S.I.P.S.E. hanno pesato diverse motivazioni, prima fra tutte la consapevolezza del grave ritardo accumulato in Italia sul versante degli studi sul patrimonio e, in particolare, della drammatica carenza di infrastrutture e strumenti per la implementazione della ricerca in questo settore e per la formazione specialistica dei ricercatori.

La percezione di un enorme vuoto da colmare si accompagnava, peraltro, alla consapevolezza che, di fronte alle impellenti necessità sopra richiamate non era possibile procedere in ordine sparso né affidarsi solamente al lavoro (pur apprezzabile e, in taluni casi, di assoluto valore) di qualche singolo benemerito studioso o di qualche isolata unità di ricerca locale: solo la totale sinergia e la piena e costante collaborazione tra i gruppi di storici della scuola e dell'educazione delle principali sedi universitarie della penisola avrebbe consentito di porre in essere un ambizioso progetto di implementazione e potenziamento delle ricerche e degli studi su questo versante.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Di qui la vera e propria centralità della S.I.P.S.E, la quale però, se vuole realmente guidare il processo di crescita del settore di studi e della comunità di studiosi e ricercatori che a tale settore fanno riferimento, soprattutto in questo delicato momento storico, deve concentrare la sua attenzione e potenziare il suo impegno sul complesso delle problematiche che fanno capo alla ricerca, lasciando sullo sfondo le questioni assai meno urgenti e decisive della rappresentanza dei propri iscritti sul versante accademico e istituzionale, ambiti sui quali operano già altri organismi di rappresentanza, come nel caso del Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa (C.I.R.S.E.) e della Società Italiana di Pedagogia (S.I.PED.), per caratterizzarsi esclusivamente quale punto di riferimento e spazio di confronto e di crescita per la comunità scientifica del settore, sulla base di una serie di obiettivi:

- l'animazione del confronto scientifico e culturale nel rispetto delle varie sedi accademiche, delle differenti tradizioni di studio e dei diversi gruppi di ricerca presenti su questo versante (l'attribuzione del patrocinio S.I.P.S.E. alle iniziative culturali e scientifiche di qualità ecc.);
- il potenziamento e il coordinamento delle attività di ricerca di ampio respiro e dei processi d'internazionalizzazione (grandi progetti di ricerca che implicano la collaborazione plurisede, anche internazionale ecc.);
- infine, ma non per ultimo, l'attivazione e l'accreditamento di appositi percorsi di formazione dei giovani ricercatori (dottorato di ricerca; esperienze di post-dottorato, collaborazioni internazionali ecc.).

Non è possibile naturalmente, in questa sede, approfondire in maniera esaustiva tali obiettivi. Ciò che, più modestamente, crediamo sia possibile fare è provare ad individuare, all'interno di ciascuno di essi, quelle iniziative e strategie prioritarie che consentano di avviare il processo, di innescare la crescita e il potenziamento del settore di studi.

Per quel che attiene all'animazione del confronto scientifico e culturale in seno alla comunità accademica e alla valorizzazione delle differenti tradizioni di studio e dei diversi gruppi di ricerca operanti sul versante del patrimonio storico-educativo, la S.I.P.S.E. è chiamata ad esercitare un compito prioritario: quello di stimolare il confronto interno e di sollecitare il dibattito e la discussione tra le unità di ricerca di storia dell'educazione e della scuola operanti nelle varie sedi universitarie attorno ai nuovi indirizzi della storiografia di settore e attorno ai grandi filoni di studio che caratterizzano lo scenario internazionale.

Un confronto a tutto campo per un indispensabile affinamento delle metodologie e per una più precisa delineazione degli obiettivi della ricerca

ISBN: 978-84-948270-6-8

che coinvolga l'intera comunità scientifica degli storici dell'educazione e della scuola della penisola: questo è l'obiettivo di fondo da perseguire, il quale appare tanto più opportuno ed urgente, quanto più è dato di riscontrare, nella ormai numericamente ridotta e frammentata comunità di ricercatori e docenti di storia dell'educazione e della scuola operanti nelle università italiane, evidenti segnali di isolamento e di ripiegamento sul contesto locale, con la conseguente rinuncia ad esercitare un ruolo nella ricerca scientifica a livello nazionale e internazionale.

Ai fini del potenziamento e dell'affinamento degli studi sul patrimonio storico-scolastico ed educativo, la S.I.P.S.E. è chiamata altresì ad esercitare un'ulteriore e indispensabile funzione: quella di favorire e incrementare un solido confronto e una stretta collaborazione tra gli studiosi e ricercatori universitari e quei soggetti e istituzioni che, a diverso titolo, ma assai spesso con grande rigore e consapevolezza, hanno posto al centro del loro impegno di insegnanti, bibliotecari, archivisti, dirigenti scolastici e funzionari della pubblica amministrazione il recupero, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo.

A questo riguardo, il recente seminario di studi sul tema *Esperienze e riflessioni sul patrimonio storico-educativo delle scuole come fonte per l'insegnamento della storia*, organizzato a Napoli il 6 aprile 2018 dall'Associazione delle Scuole Storiche Napoletane in collaborazione con la S.I.P.S.E., ha mostrato le straordinarie potenzialità di uno stretto raccordo tra il mondo della scuola e delle istituzioni culturali operanti sul territorio e quello della ricerca universitaria per l'approfondimento dei temi sopra richiamati (Paciaroni, 2018).

Anche sul versante dell'indagine scientifica di alto profilo e dei processi d'internazionalizzazione, la S.I.P.S.E. è chiamata ad esercitare una funzione di primaria importanza, sollecitando gli studiosi di storia dell'educazione e della scuola operanti nei vari atenei della penisola ad impegnarsi sul versante dei P.R.I.N., i Progetti di Ricerca d'Interesse Nazionale, e negli ancora più ricchi e promettenti programmi di ricerca finanziati dall'Unione Europea, come pure a non tralasciare quei programmi di finanziamento di più modesta entità erogati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (M.I.U.R.) o dalle regioni nel quadro di iniziative e progetti di conservazione e valorizzazione delle istituzioni scolastiche del territorio e del patrimonio culturale locale.

Ai fini dell'avvio di autentici e significativi percorsi di internazionalizzazione, capaci di far compiere un reale salto di qualità agli studi sul patrimonio e

ISBN: 978-84-948270-6-8

di evitare il ripetersi delle grottesche e imbarazzanti esperienze di pseudo-internazionalizzazione che, nel corso dell'ultimo quindicennio, hanno contrassegnato il nostro settore scientifico-disciplinare, non risparmiando neppure, al suo interno, l'ambito storico-pedagogico.

Su questo versante, il potenziamento dei collegamenti con le altre società scientifiche del settore europee ed extraeuropee e il diretto e costante confronto con i singoli studiosi e i gruppi di ricerca che, nei vari paesi, si occupano degli stessi temi costituiscono solo il primo passo di una strategia destinata a sfociare inevitabilmente – se non si vuole ridurre il tutto alla mera adesione a qualche *call for papers* straniera o alla pubblicazione, *una tantum*, di una monografia o di una raccolta di saggi con autori o curatori di diversa nazionalità – nella creazione di vere e proprie équipe di ricerca sovranazionali e nella promozione dei progetti di ricerca realmente ambizioni, capaci di affrontare temi e questioni di largo respiro non più – o non solo – movendo essenzialmente da una prospettiva inevitabilmente nazionale (quando non, addirittura, locale), ma alla luce di un'inedita e originale apertura allo scenario europeo; apertura, quest'ultima, che appare assai confacente alle tematiche relative al patrimonio storico-scolastico ed educativo, come si evince dai rari contributi di carattere storico-comparato apparsi in questi ultimi anni su tale versante.

Per quel che concerne, infine, l'attivazione e l'accreditamento di appositi percorsi di formazione dei giovani ricercatori del settore, nell'attuale temperie politica e culturale che vede, da un lato, l'università italiana nel suo complesso segnata da una profonda crisi d'identità e, dall'altro, l'introduzione, da parte del M.I.U.R., per il tramite dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (A.N.V.U.R.), di sistemi di valutazione degli atenei e di verifica della qualità della ricerca scientifica universitaria fortemente burocratizzati e caratterizzati da un'ossessiva attenzione a soddisfare *mediane*, a raggiungere *soglie*, a rientrare in determinati *parametri di tipo formale*, a sottostare a specifici *indicatori bibliometrici* o di altra natura, appare sempre più opportuna una radicale modifica dei modi e delle forme tradizionali di addestramento alla ricerca dei giovani studiosi (Sani, 2017).

In altre parole, si rende necessaria una scelta creativa e in netta controtendenza con le strategie e le pratiche fin qui adottate, la quale, provando ad andare oltre gli adempimenti formali e meramente burocratici stabiliti dal M.I.U.R. e dall'A.N.V.U.R., restituisca alla nostra comunità scientifica – e, più in particolare, agli studiosi del patrimonio storico-scolastico ed educativo –, in virtù di una scelta non burocratica, ma di autentica competenza scientifica,

ISBN: 978-84-948270-6-8

il compito di delineare itinerari e programmi di formazione e addestramento alla ricerca per le nuove generazioni di studiosi, sulla base di criteri e indirizzi condivisi e riconosciuti sul piano nazionale e internazionale.

La strategia che abbiamo in mente, si badi, non intende sovvertire le normative e i regolamenti vigenti o porsi in contrasto con l'attuale sistema che, nel nostro paese, regola il reclutamento e la formazione dei giovani ricercatori, quanto, più convintamente, approfittare dei vuoti e delle carenze dell'attuale sistema, che al soddisfacimento degli adempimenti formali assai spesso non è in grado di aggiungere un puntuale programma di ambiziosi obiettivi sostanziali.

Per quel che riguarda il *dottorato di ricerca*, in primo luogo, con il consenso e la stretta collaborazione delle unità di ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo operati nelle diverse università italiane, e senza modificare l'attuale assetto burocratico e amministrativo che il dottorato presenta nei vari atenei della penisola, la S.I.P.S.E. potrebbe assumere la funzione di ente certificatore della qualità del percorso di formazione e addestramento alla ricerca erogato e delle conoscenze e competenze acquisite in materie, al pari di quello che già si verifica sul versante dell'abilitazione alla professione o dell'aggiornamento in quelle categorie di professionisti (giornalisti, medici, avvocati ecc.) che dispongono di un ordine professionale riconosciuto.

Se si tiene presente il fatto che, nell'attuale sistema, non esistono più singoli corsi, e tantomeno scuole di dottorato di tipo altamente specialistico, in quanto, un po' in tutti gli atenei, la tendenza è quella ad aggregare in macro-contenitori differenti tipologie di corsi (*Human Sciences*, *Education* e simili), si comprende come il compito della S.I.P.S.E. sia innanzi tutto quello di costituire un'anagrafe nazionale delle singole borse di studio dell'ambito di storia dell'educazione e della scuola dedicate a tesi di dottorato sul patrimonio storico-educativo.

Spetta poi alla stessa società scientifica delineare un percorso formativo triennale, aggiuntivo e integrato rispetto a quello stabilito dalla singola sede erogatrice della borsa di dottorato, il quale sarà tanto più autorevole ed efficace sul piano scientifico e culturale, quanto più riuscirà a coinvolgere nel percorso di formazione e addestramento alla ricerca – sulla base di una selezionata offerta di cicli di lezioni, partecipazione a convegni e seminari, laboratori e tirocini presso archivi e biblioteche specializzati, musei della scuola e della didattica ecc. – le unità di ricerca sul patrimonio operanti nelle diverse università della penisola e talune delle unità di ricerca, tra quelle a più elevata qualificazione, presenti in Europa.

ISBN: 978-84-948270-6-8

A conclusione di un simile percorso di dottorato di ricerca, che dovrebbe fra l'altro prevedere, a completamento dell'ambizioso progetto, la eventuale pubblicazione della tesi di dottorato – previa valutazione della medesima da parte di una commissione internazionale nominata dalla stessa S.I.P.S.E. – in una collana di monografie o su una rivista scientifica internazionale di elevato prestigio, la stessa società scientifica del settore dovrebbe certificare ufficialmente la qualità scientifica del percorso di dottorato effettuato e degli elevati obiettivi raggiunti; la quale certificazione, lungi dal costituire un mero riconoscimento di carattere formale, avrebbe l'assai più rilevante merito di rappresentare l'esito di una *valutazione di competenza* formulata, attraverso la sua società scientifica di riferimento, dalla comunità degli studiosi del settore.

Sulla falsariga del percorso di dottorato, e su delega delle stesse unità di ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo operanti nei diversi atenei della penisola, la S.I.P.S.E. potrebbe approntare speciali percorsi di formazione e addestramento alla ricerca post-dottorato, concordando, altresì, con la S.E.P.H.E. e con le altre società scientifiche del settore operanti in Portogallo, Francia, Regno Unito ecc. percorsi di internazionalizzazione e di collaborazione a ricerche di respiro sovranazionale.

4. Conoscere per conservare e valorizzare il patrimonio storico-educativo della penisola: il progetto di un censimento dei beni culturali della scuola e delle istituzioni assistenziali ed educative per l'infanzia e la gioventù presenti in Italia

C'è un ultimo aspetto sul quale ci sembra opportuno richiamare l'attenzione. Tra le principali e più urgenti necessità che caratterizzano il settore degli studi sul patrimonio storico-educativo si pone, indubbiamente, quella di avviare il censimento dei beni della scuola e dell'educazione presenti sul territorio nazionale. Operazione, quest'ultima, di non facile realizzazione, stante lo stato di abbandono o, comunque, l'assenza di inventariazione e catalogazione che caratterizza la maggior parte dei materiali e delle suppellettili da censire e, al contempo, la grave carenza di risorse umane e finanziarie da investire in una simile impresa.

È pur vero, tuttavia, che una conoscenza approfondita delle dimensioni e caratteristiche del patrimonio storico-educativo nazionale si configura, a tutti gli effetti, come un'operazione tanto opportuna quanto necessariamente preliminare in vista dell'avvio di ricerche sistematiche e di organici studi sul patrimonio medesimo.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Di qui la proposta, che in questa sede ci permettiamo di avanzare, di dare vita ad un vasto e ambizioso *Censimento dei beni culturali della scuola e delle istituzioni assistenziali ed educative per l'infanzia e la gioventù o, più complessivamente, del patrimonio storico-educativo del nostro Paese* che abbia come artefici e protagoniste – magari sotto l'egida della S.I.P.S.E. – le unità di ricerca di storia dell'educazione e della scuola operanti nelle diverse sedi universitarie della penisola e che, sotto la direzione e con il coordinamento di queste ultime, coinvolga a diverso titolo, nella rilevazione e inventariazione dei beni patrimoniali presenti nel singolo centro urbano o nel più ampio territorio provinciale e regionale, studenti universitari, laureandi e dottorandi di ricerca, ma anche insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, archivisti e bibliotecari.

Una simile impresa, destinata a realizzarsi lungo l'arco di almeno un decennio e incentrata soprattutto sul lavoro di rilevazione e inventariazione completa dei beni patrimoniali condotto in sede locale attraverso il coinvolgimento di un ampio numero di collaboratori, necessita, a nostro avviso di una serie di azioni e procedimenti preliminari e, per più ragioni, indispensabili ai fini della sua piena riuscita:

- la costituzione di un *comitato scientifico internazionale* (che potrebbe essere composto da taluni tra i maggiori specialisti italiani e stranieri di studi sul patrimonio), al quale affidare la direzione e il coordinamento scientifico dell'intero progetto;
- la costituzione di una *commissione tecnico-scientifica nazionale* (che potrebbe essere formata dai rappresentanti delle unità di ricerca degli atenei coinvolti nell'impresa), alla quale affidare il delicato compito di redigere e validare le schede di rilevazione dei beni patrimoniali da utilizzare nell'ambito del censimento;
- la predisposizione, presso una casa editrice di alto profilo, di una collana editoriale specializzata che accolga e valorizzi adeguatamente i risultati del *Censimento*, ovvero pubblichi in singoli volumi redatti con rigore scientifico e corredati di appositi saggi introduttivi, tabelle e illustrazioni, *inventari* e *cataloghi* relativi a beni patrimoniali attualmente conservati presso *antichi istituti scolastici* (ad esempio: musei naturali, gabinetti di fisica o di chimica, arredi e strumenti didattici di singole aule, biblioteche di classe o d'istituto, archivi scolastici ecc.), collezioni e raccolte di strumenti, suppellettili, documenti e oggetti di vario genere esposti presso *musei della scuola, della didattica e dell'educazione*; eventuali fondi patrimoniali di pregio posseduti da *collezionisti privati* (ad esempio: raccolte di quaderni scolastici o di libri di testo o di altri materiali e strumenti del *corredo scolastico* appartenenti a collezionisti); infine, suppellettili scolastiche e strumenti didattici conservati a vario titolo presso *magazzini, depositi e altri centri di raccolta*.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Conclusioni

Al principio degli anni Ottanta, com'è noto, nell'introduzione al suo fondamentale lavoro su *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, uno studioso raffinato e particolarmente attento alle vicende della storiografia scolastica italiana ed europea, qual era Marino Raicich, aveva tracciato un quadro fortemente critico – e a tratti impietoso – dello stato degli studi storico-educativi in Italia, sottolineando fra l'altro come nel nostro paese mancasse una seria organizzazione della ricerca in questo settore e come difettassero ancora gli strumenti indispensabili (repertori, raccolte di fonti ecc.) per un'indagine storica in grado di andare oltre le sintesi frettolose e superficiali, e di fornire contributi di ampio respiro.

La produzione di storici e pedagogisti intorno ai temi della storia delle istituzioni scolastiche – scriveva al riguardo lo studioso – è ampia; eppure mi sembra di dover pienamente consentire con quanto osservato […] intorno alla povertà degli studi in Italia sulla storia dell'istituzione scuola. Assai poco abbiamo di valido; né mi pare si debba qui tener conto delle occasionali brevi storie, compendi *ad usum delphini*, scritte in fretta sull'onda del Sessantotto (Raicich, 1982, 19-26).

A distanza di quasi quarant'anni dalla denuncia formulata da Marino Raicich non sembrano sussistere dubbi sul fatto che le gravi carenze organizzative e metodologiche da lui denunciate e la «povertà degli studi» che egli riscontrava sul versante della storia della scuola e dell'educazione siano state ormai – e da lungo tempo – del tutto superate e costituiscano, dunque, solo un brutto ricordo.

È pur vero, tuttavia, che la stessa mancanza di una seria organizzazione della ricerca (fonti, strumenti, infrastrutture ecc.) si riscontra oggi, in Italia, nell'ambito degli studi sul patrimonio storico-educativo.

Di qui la sfida per la S.I.P.S.E., per le unità di ricerca del settore presenti nei diversi atenei della penisola e per ciascuno di noi a impegnarsi alacremente e ad operare, ai diversi livelli, affinché le carenze ed i vuoti organizzativi e metodologici siano colmati e, anche nella penisola, gli studi sul patrimonio storico-educativo possano compiere un indispensabile salto di qualità.

ISBN: 978-84-948270-6-8

6. Riferimenti bibliografici

ASCENZI, Anna; BRUNELLI, Marta; MEDA, Juri. «Représentation du passé scolaire dans les musées de l'école en Italie**»**, *Première Rencontre francophone des musées de l'école. Actes,* Futuroscope, Chasseneuil-du-Poitou, Canopé Editions, 2018, 45-54.

ASCENZI, Anna; PATRIZI, Elisabetta. «I musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata», *History of Education & Children's Literature*, IX/2 (2014), 685-714.

ASCENZI, Anna; SANI, Roberto. «Between rhetoric celebration and social marginalization. The teachers' and headmasters' memory and celebration through the obituaries published in the school and teachers' magazines in the first century after the unification (1861-1961)», *History of Education & Children's Literature*, XI/1 (2016), 97-117; XI/2 (2016), 121-150.

BRUNELLI, Marta. «La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali», CAVALLERA, Hervé Antonio (Ed.). *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, vol. I, 193-218.

BRUNELLI, Marta. «La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación», DAVILA, Paulí; NAYA, Luis María (Ed.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, San Sebastián, Erein, 2016, 79-95.

BRUNELLI, Marta. «La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)», *History of Education & Children's Literature*, XII/2 (2017), 653-665.

BRUNELLI, Marta. «Pour une histoire de la production industrielle des matériels didactiques en Italie de la fin du XIXe à la première moitié du XXe siècle: premières indications et perspectives de recherche», FIGEAC-MONTHUS, Marguerite (Ed.). *Education et culture matérielle en France et en Europe di XVIe siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018, 109-132;

BRUNELLI, Marta. *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, EUM, 2014.

BRUNELLI, Marta. *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, Franco Angeli, 2018.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BRUNELLI, Marta., «The School Museum as a Catalyst of a Renewal of the Teaching of History of Education. Pratices and experiences from the University of Macerata (Italy)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 26/2 (2015), 121-141.

ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*, Berlanga de Duero, C.E.I.N.C.E., 2007.

ESCOLANO BENITO, Agustín. «La cultura material de la escuela y la educación patrimonial», *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 28/2 (2010), 43-64.

ESCOLANO BENITO, Agustín. «Sherlock Holmes goes to school. Etnohistory of school and educational heritage», *History of Education & Children's Literature*, V/2 (2010), 17-32.

LE GOFF, Jacques. «Documento/Monumento», *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1978, vol. V, 38-43.

LICEO GINNASIO «VITTORIO EMANUELE II» DI NAPOLI – ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI FILOSOFICI, *Il Museo di Storia Naturale «G. Mercalli»*, a cura di L. de Martini, Napoli, Nella Sede dell'Istituto, 2006.

LICEO GINNASIO «VITTORIO EMANUELE II» DI NAPOLI – ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI FILOSOFICI, *Il Museo del Gabinetto di Fisica e Chimica «L. Ciccone»*, a cura di G. Molisso, Napoli, Nella Sede dell'Istituto, 2008.

MEDA, Juri. «Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?», relazione presentata al Seminario di studi sul tema: «Itinerari nella storiografia educativa» (Bari, 10-11 aprile 2017), in press.

MEDA, Juri. «La «historia material de la escuela» como factor de desarollo en la investigación histórico-educativa en Italia», MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (Ed.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en Españ y Portugal durante el siglo XX, Murcia*, SEPHE-CEME de la Universidad de Murcia, 2012, 17-32.

MEDA, Juri. «La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano», MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (Ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011),* Macerata, EUM, 2013, 167-198.

MEDA, Juri. «Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole», *History of Education & Children's Literature*, V/2 (2010), 489-501.

ISBN: 978-84-948270-6-8

MEDA, Juri. «School museums, museums of education and historical educational heritage. A discussion from the experience of the "Paolo and Ornella Ricca" School Museum of the University of Macerata», *History of Education & Children's Literature*, IX/2 (2014), 685-714.

MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, Franco Angeli, 2016.

MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (Ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011),* Macerata, EUM, 2013.

MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Ed.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010, 2 voll.

MOGARRO, Maria João (Ed.). *Educação e património cultural. Escolas, objectos e práticas*, Lisboa, Colibrì, 2013.

MOGARRO, Maria João. «Des objets qui racontent des histoires: le patrimoine educatif dans l'internationalisation des theories et des pratiques pedagogiques», *La Rivista. Études culturelles italiennes Sorbonne Universités*, 2 (2014), 149-159.

PACIARONI, Lucia. «Il patrimonio storico-educativo tra ricerca e didattica della storia. A proposito di un importante seminario di studi», *History of Education & Children's Literature*, XIII/1 (2018), 637-644.

PIZZIGONI, Francesca Davida. «The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for alalysis through their presence on the Internet», *History of Education & Children's Literature*, VII/2 (2012), 557-578.

POMANTE, Luigiaurelio; BRUNELLI, Marta. «Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico-educativa», *History of Education & Children's Literature*, XII/2 (2017), 643-652.

RAICICH, Marino. *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1982.

RUIZ BERRIO, Julio (Ed*.). El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2010.

RUIZ BERRIO, Julio. (Ed.), *La cultura escolar de Europa: tendencias historicas emergente*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

ISBN: 978-84-948270-6-8

RUIZ BERRIO, Julio. «Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2006), 271-290.

SANI, Roberto. «For a history of childhood and of his education in contemporary Italy. Interpretations and perspectives of research», *Cadernos de História da Educaçáo*, 15/2 (2016), 808-862.

SANI, Roberto. «History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research£, *History of Education Quarterly*», 53/2 (2013), 184-195.

SANI, Roberto. «La storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia in Italia tra adempimenti ANVUR e nuove prospettive di crescita culturale e di internazionalizzazione», *History of Education & Children's Literature*, XII/2 (2017), 563-570.

SANI, Roberto. «Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa», MACCHIETTI, Sira Serenella; SERAFINI, Giuseppe (Ed.). *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008, 67-75.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. «Museología de la educación: divulgación cultural, atractivo turístico o práctica historiográfica?», MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (Ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011),* Macerata, EUM, 2013, 141-166.

VIÑAO FRAGO, Antonio. «El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio», *Conciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15 (2011), 141-148.

VIÑAO FRAGO, Antonio. «La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación», *Educação*, 35/1 (2012), 7-17.

VIÑAO FRAGO, Antonio. «La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos», *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*, Murcia, Universidad de Murcia, 2005, 739-758.

VIÑAO FRAGO, Antonio. «Memoria, patrimonio y educación», *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 28/2 (2010), 17-42.

YANES-CABRERA, Cristina; MEDA, Juri; VIÑAO FRAGO, Antonio (Ed.). *School Memories: New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

ISBN: 978-84-948270-6-8

L'absentisme de la cultura i el patrimoni en el turisme: un futur millor?*

Maria Dolors Vidal-Casellas

Facultat de Turisme, Universitat de Girona
Email: dolors.vidal@udg.edu

L'any 1903, Balears, i concretament Mallorca crea la Societat d'Atracció de Forasters. Comença el segle XX i l'èxit absolut de la Fira de Paris que s'ha presentat com a capital turística per excel·lència d'Europa –i del món– anima la societat balear a organitzar-se per tal d'assegurar, en la mesura del possible, que els viatgers que arriben a l'illa tinguin una experiència interessant i positiva. La idea bàsica és organitzar els serveis a favor dels visitants per tal que aquests, a través dels seus dietaris, articles de diari, converses privades en els seus cercles de residència habituals, generin més moviment i a les Balears hi arribin més persones.

Les biblioteques formen part dels recursos turístics que s'ofereixen als visitants. A les guies turístiques en paper de la primera meitat del segle XX, a tota Europa, veiem com *la biblioteca* té una consideració similar al que avui es l'oferta museística per al turisme. Com dèiem abans, la inclusió dels centres de cultura, biblioteques, escoles d'art, escoles de música i similars en l'oferta turística, té a veure, i molt , en el model proposat per Paris.

* Resum-extracte de la conferència de clausura pronunciada el 23 de novembre de 2018 a les VIII Jornades Científiques de la SEPHE – I Congresso Nazionale della SIPSE.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Una guerra, una llarga postguerra i una irrupció turística de massa als anys 60 i sobretot en els 70 i 80, fan que es produeixi un trencament de la tradició espectacular i els recursos culturals que eren bàsics en el turisme anterior, no tinguin solució de continuïtat. Aquest fenomen, es singular en tot l'espai litoral de l'estat espanyol. Ni Itàlia ni França pateixen aquesta situació radical. Quan en el nostre imaginari pensem en aquests dos països, la primera imatge que se'ns presenta no és gairebé mai de mar i de platja.

La democràcia ha hagut de reinventar el turisme. La posada en valor de la cultura i el patrimoni s'ha desenvolupat sobretot al marge de les lògiques turístiques, com una forma de prevenció i d'identitat de la ciutadania resident. I en certa manera, és ara, que comencem a veure que el turista i el ciutadà són elements que participen, molt més del que ens pensàvem, en lògiques i pràctiques similars, com a ciutadans contemporanis, amb hàbits d'ús tecnològics similars i amb expectatives respecte al valor del passat, del present i del futur, molt similars.

L'absentisme cultural, o l'absentisme profund en el turisme d'agents culturals actius ha creat una falla que s'ha de resoldre ara i aquí, i la posada en valor patrimonial, la posada en valor turística d'aquest patrimoni i la inclusió en els plans de promoció turística d'allò que la societat ha decidit que és el seu patrimoni és el repte de la nostra dècada. La situació està madura perquè això sigui així.

El treball que diversos grups de recerca universitaris fan sobre la història del turisme, la participació d'ensenyants en els ens de promoció, la identificació de la cultura com un element essencial de la identitat turística, la valorització dels sistemes educatius com a valor patrimonial demostren que en el nostre present és possible, amb consens, obrir un nou camí d'entesa entre el territori i els seus viatgers.

Aquest any, Europa celebra l'any del Patrimoni Cultural. Aquesta celebració vol ajudar a la ciutadania europea a que ens coneguem millor, que ens prenguem el temps necessari per a comunicar als altres els nostres valors i objectes patrimonials, en definitiva, a la responsabilitat de l'ús i gestió del nostre patrimoni. El patrimoni en la tradició mediterrània ha estat molt tutelada per l'estat i en canvi, la tradició anglosaxona proposa la coresponsabilitat absoluta en la conservació, la gestió, estudi i difusió del patrimoni. I el més important, un model en el que els elements patrimonialitzables siguin els mateixos tant pels residents com pels turistes.

ISBN: 978-84-948270-6-8

COMUNICACIONES

Sección 1. Materialidad e inmaterialidad de la práctica educativa

Página intencionadamente en blanco.

Cultura Material Escolar e Exposições Pedagógicas no Brasil

Rochele Allgayer

PPGE - Universidade Federal do Paraná
Email: allgayer.rochele@gmail.com

RESUMO: O presente estudo pretende abordar aspectos da cultura material escolar em exposições pedagógicas que ocorreram no século XX, vinculadas a alguns congressos brasileiros de educação. Estes eventos apostavam em estratégias de divulgação de práticas educativas e de produção material para a escola brasileira. Tal dispositivo constituía-se em ferramenta para se dar a ver, mas também para fomentar o debate em torno às condições materiais da instrução pública. O espetáculo da narrativa da modernidade e o caminho por ele percorrido já era exposto como perspectiva de «vitrine» desde a segunda metade do século XIX, durante as Exposições Universais, ocorridas em vários lugares do mundo. As fontes, prioritariamente, derivam da imprensa periódica brasileira e as referências teóricas para o auxílio analítico vinculam-se à perspectiva dos estudos sobre cultura material escolar e da história cultural. Destacam-se neste trabalho inicial as Exposições Pedagógicas de 1927, em Curitiba e a Exposição Pedagógica de 1932, em Niterói, no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: cultura material escolar; exposições pedagógicas; congressos brasileiros de educação.

1. Introdução

Este estudo pretende abordar aspectos da cultura material escolar em exposições pedagógicas que ocorreram no século XX, vinculadas a alguns congressos brasileiros de educação. A pesquisa historiográfica em educação busca encontrar parte desta materialidade que era explicitada nas exposições pedagógicas que algumas vezes também se

apresentavam como exposição escolar, exposição cartográfica, exposição didática e exposição de materiais para instrução pública. A construção deste trabalho pesquisa em fontes de textos publicados em periódicos e revistas brasileiras e autores relacionados a cultura material e história cultural.

O século XX foi um período marcado pela retórica da ideia de desenvolvimento, pelas novas descobertas, renovações científicas, novos olhares e comportamentos sociais. O espetáculo da modernidade e o caminho por ele percorrido já era apresentado desde a segunda metade do século XIX, durante as Exposições Universais, que ocorreram em diversos lugares do mundo. Elas eram uma forma de representar o melhor de cada país, bem como os avanços tecnológicos e da ciência. Podem ser consideradas como espetáculos oferecidos à plateias cada vez mais exigentes, ávidas e fascinadas pelo novo. Como indica Pesavento (1997, 29) em sua obra Exposições Universais: Espetáculos da Modernidade do século XIX, «o século XX foi por excelência, um momento de transformação em múltipla escala. A população aumentara, as cidades cresceram e colocaram aos governantes toda uma sorte de exigências, desde a reordenação espacial, redesenhando as ambiências, até o cumprimento dos serviços públicos demandados pelo «viver em cidades». Produtos novos e máquinas desconhecidas atestavam que a ciência aplicada à tecnologia era capaz de tudo ou, pelo menos, quase tudo. O valor dominante era o do progresso, caro às elites que dele faziam o esteio de uma visão de mundo triunfante e otimista».

A educação começava a figurar inserida no interior das Exposições Universais. Nelas, os materiais escolares representavam um simples produto da indústria. Souza (2007, 165) em sua abordagem sobre cultura material escolar, indica «os mais variados materiais estavam contemplados nessas exposições públicas, desde a planta dos prédios escolares, móveis e acessórios, até os materiais de uso de sala de aula para finalidades diretas do ensino: quadro negro, mapas, livros e etc. Essa diversidade é reveladora dos múltiplos sentidos que o termo material escolar obteve no final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX».

Recentemente Vera Lucia Gaspar da Silva e Gizele de Souza (2016, 268) apontaram que «tanto os Museus Pedagógicos como os Escolares tiveram nas Exposições Universais espaços modelares de inspiração e os produtos ali expostos e comercializados prometiam aliar quem os tinha à modernidade tão almejada na virada de século XIX e início do XX. Como vitrine singular a favor da indústria, as Exposições Universais ganham projeção, investimentos

ISBN: 978-84-948270-6-8

de grande monta e setorizam a comercialização de produtos, incluindo aqueles destinados a escola de massas».

Guardadas as devidas proporções, mas seguindo o mesmo caminho, o Brasil fez uso das exposições como uma vitrine para se exibir. Em 1908, a Exposição Comemorativa do Centenário da Abertura dos Portos, promovida pelo Governo Federal, destinava-se a mostrar os progressos da economia do país daquela época. A área, na Urca, no Rio de Janeiro, foi aterrada para tal evento. A luz do trabalho de Júnior (2001) «aqui também havia uma estrada de ferro para a visita a Exposição, que tinha dois edifícios principais, com 20 mil metros quadrados». Segundo Neves (1986, 55), a mostra de 1908 pretendia ilustrar o Estado como agente de modernização do Brasil: «O progresso sobre todos os pontos de vista sociais e econômicos, é tão extraordinário que o período anterior parece uma era antediluviano».

Um boletim comemorativo da Exposição de 1908 trazia dados sobre território, população, economia e movimento social, inclusive com informações relacionadas a educação no país. Embora não haja precisão nos dados, aponta uma população média entre 20 a 22 milhões de habitantes. Em relação aos dados educacionais o relatório trazido por Júnior (2001, 56) «sob o ponto de vista intelectual não são ainda notáveis os progressos na instrução pública do Brasil. Dos elementos apurados e coligidos minuciosa estatística, como não havia sido feita até agora, verifica-se que em 1907, a matrícula e a frequências nas escolas do ensino primário público e particular atingiram o total de 562.922 e 391.188 alunos». No ano de 1900, o levantamento feito pelo IBGE apontava que o analfabetismo chegava a 65% da população brasileira, na faixa de 15 anos ou mais (p. 8), conforme dados do Mapa do Analfabetismo, estudo publicado pelo Ministério da Educação (INEP, 2003). Entretanto, embalado pelo discurso do progresso e da modernidade, o Brasil, numa perspectiva histórica da educação, entra no século XX, realizando reformas educacionais, na tentativa de substituir o civilizar pelo educar para a modernidade.

Nas primeiras décadas do século XX outra exposição ocorrida no Brasil, pretendia mostrar as vitrines do progresso, bem como a representação econômica e social do país. Organizada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 7 de setembro de 1922, a Exposição do Centenário da Independência do Brasil, no Rio de Janeiro, exibia 8 pavilhões: do Comércio, Higiene e Festas; das Pequenas Indústrias; da Viação e Agricultura; da Caça e Pesca; da Administração; de Estatística, aos quais se somavam

ISBN: 978-84-948270-6-8

os palácios das Indústrias e dos Estados. De acordo com Motta (1992, 67) a exposição «se comporia de 25 seções representativas das a Exposição principais atividades do país: a educação e ensino, instrumentos e processos gerais das letras, das ciências e das artes; material e processos gerais da mecânica; eletricidade; engenharia civil e meios de transporte; agricultura; horticultura e arboricultura; florestas e colheitas; indústria alimentar; indústrias extrativas de origem mineral e metalurgia; decoração e mobiliária dos edifícios públicos e das habitações; fios, tecidos e vestuários; indústria química; indústrias diversas; economia social; higiene e assistência; ensino prático, instituições econômicas e trabalho manual da mulher; comércio; economia geral; estatísticas; forças de terra e esportes». Também foi nessa exposição que ocorreu a primeira transmissão de rádio no Brasil, irradiando o discurso do Presidente do Brasil Epitácio Pessoa e trechos da obra O Guarany de Carlos Gomes.

As exposições podem ser descritas como uma mostra pública de objetos, máquinas, plantas entre outros, dispostos com o objetivo de comunicar, apresentar, mostrar uma representação da realidade. As exposições podem ser itinerantes, temporárias e permanentes. Elas se utilizam de pavilhões, edificações modelo, objetos, artefatos, fotografias, cinema, artes e demais formas de representar uma parte da realidade.

Um exemplo do uso das exposições para se mostrar é a fita/película do Paraná exibida no II Centenário da Exposição do Café, em 1927, em São Paulo. O filme, que por si só já se caracterizava como uma representação de uma tecnologia moderna do século XX, encomendado pelo governo do Paraná e produzido pela Botelho Film, retrata um Paraná atento as grandezas do estado, promovendo um notável progresso econômico que abarcava também instrução pública e estabelecimentos de ensino existentes naquele período. O texto de Correia (2015, 06) situa o leitor explicando que a seleção das imagens transmitia a ideia de modernização «Quanto ao desenvolvimento das cidades, o documentário mostrava a «organização do espaço», com as cidades de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá urbanizada e moderna. Além disso, a filmagem focou a construção de novos prédios públicos, e as imagens documentavam a ampliação de novas estradas. Na área da educação, «conformando as mentalidades», as imagens da infraestrutura escolar enalteciam o cotidiano dos grupos escolares e das Escolas Normais de Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa».

Em 1953 a cidade de Curitiba é organizada para a Comemoração do Centenário do Paraná. Dois anos antes um departamento de obras foi

ISBN: 978-84-948270-6-8

instalado para a realização dos projetos necessários a exposição. Foi nesse período também que ocorreram as construções de espaços culturais, bibliotecas, escolas e monumentos na cidade para expor a pujança do estado e deixar marcas para o futuro. O governo do estado daquela época, representado por Bento Munhoz da Rocha, aproveitou para inserir o estado do Paraná no cenário nacional e internacional com o Congresso e a Exposição Internacional do Café que representou a força do estado. O evento foi de grande porte e recebeu a visita do presidente na época, Getúlio Vargas, que presidiu a solenidade de abertura da comemoração e visitou o Grupo Escolar Tiradentes e a Praça Zacarias entre outros compromissos.

2. As exposições pedagógicas no Brasil: uma «vitrine» para a educação

Os movimentos para se expor e de se mostrar de forma organizada também ocorriam em outras esferas como na instrução pública. As reflexões de Carvalho (2003, 24) apontam que «para se fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docente – tudo deveria se dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava». Neste cenário a Associação Brasileira de Educação (ABE) promovia as Conferências Nacionais de Educação (CNEs) já estudadas e detalhadas em outros trabalhos científicos. Fundada em 1924, a ABE atualmente com 94 anos de existência, desenvolveu papel fundamental para o direcionamento e a organização política do sistema educacional escolar no Brasil. A associação funcionava como uma sociedade civil, com adesões voluntárias. Reunia professores, intelectuais e interessados em educação. Sediada no Rio de Janeiro, a ABE mantinha representações em vários estados do país, por meio das seções regionais. Entre as inúmeras atividades realizadas, promovia as Conferências Nacionais de Educação, em diferentes estados.

Anexas e ou paralelas as estas conferências, outros eventos reforçavam a ideia de uma nacionalidade brasileira, da pedagogia do progresso e de modernidade propagandeando as mudanças, bem como os novos objetos de

ISBN: 978-84-948270-6-8

consumo dentro do universo da educação. Há indícios de que algumas das exposições pedagógicas ocorreram paralelamente ou anexas aos Congressos Nacionais de Educação. Entre 1927 e 1967, realizaram-se 13 Conferências Nacionais de Educação no Brasil. Estes fóruns propunham divulgar os novos métodos, conteúdos, os diferentes materiais pedagógicos, bem como constituía-se em um espaço para articulações entre os profissionais de educação, saúde, engenharia, direito e representantes do poder público e igreja, com o objetivo de unir esforços e informações para fazer da educação um caminho de aprendizado que fosse capaz de constituir uma nacionalidade, no período modernista.

Para Telma Valério (2013, 58) em todas as conferências, havia exposição pedagógica e objetos à parte, além de visitas a centro educacionais. «Na IV CNE, realizou-se a exposição pedagógica de objetos didáticos e livros. No VII CNE, dedicado à educação física, realizou-se uma grande parada esportiva composta por cerca de 15 mil atletas, ao lado de um vasto conjunto de exposições, visitas, desfiles, passeios e espetáculos musicais. No VIII CNE, ocorreu a II Exposição Nacional de Educação e de Cartografia e Estatística, organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística».

Certeau (1975, 65) indica que o fazer história «é estabelecer uma relação com o tempo. Escrever a história é gerar um passado, circunscrevê-lo, organizar o material heterogêneo dos fatos para construir no presente uma razão, é para uma sociedade, substituir a experiência opaca do corpo social pelo progresso controlado de um querer fazer». Se o conhecimento da história leva ao reconhecimento do mundo, conhecer a história ou fragmentos das narrativas das Exposições Pedagógicas ocorridas no país, poderia fornecer elementos para perceber que material simbólico os educadores daquele período tiveram acesso, bem como quais as relações de saberes e provimento vieram daquelas exposições.

Seguindo alguns vestígios guarnecidos nas narrativas da história em notícias publicadas em revistas e periódicos encontram-se alguns indicadores da memória das exposições escolares e pedagógicas que poderiam ajudar a revelar um pouco mais sobre como eram as escolas e a dimensão social naquele tempo. Abaixo um quadro com relação Conferências/Exposições com o inventário inicial demarcado com ano, local e tipo de exposição ocorrida naquela época. Na sequência algumas imagens das fontes analisadas, respectivamente as Exposições de 1927 e 1932, em Curitiba, no estado do Paraná; e em Niterói, no estado do Rio de Janeiro, localizados no Brasil.

ISBN: 978-84-948270-6-8

ANO	CNEs	CIDADE/ESTADO	EXPOSIÇÃO	LOCAIS
1927	I CNE	Curitiba/Paraná	Exposição Escolar	Escola Normal Grupo Escolar Xavier da Silva e na Escola Profissional Feminina
1928	II CNE	Belo Horizonte/Minas Gerais	Exposição Escolar	Grupo Afonso Pena
1929	III CNE	São Paulo/São Paulo	Exposição de Exercícios Físicos	Escola do Carmo, Escola Normal da Praça, Escola Profissionalizante Masculino e Feminino da capital e na Escola Profissionalizante de Campinas
1931	IV CNE	Rio de Janeiro/Rio de Janeiro	Exposição Pedagógica	Escola Nacional de Belas Artes
1932	V CNE	Niterói/ Rio de Janeiro	Exposição Pedagógica	Liceu Nilo Peçanha e Instituto Vital Brasil
1934	VI CNE	Fortaleza/Ceará		
1935	VII CNE	Rio de Janeiro/Rio de Janeiro	Demonstração de Exercícios Físicos	Américo Futebol Clube
1942	VIII CNE	Goiânia /Goiás	II Exposição Nacional de Educação e Cartografia	Edifício da Escola Técnica de Goiânia
1945	IX CNE	Rio de Janeiro/Rio de Janeiro		
1950	X CNE	Rio de Janeiro/Rio de Janeiro		
1954	XI CNE	Curitiba/Paraná	Exibição de Filmes e o uso do rádio na Educação	
1956	XII CNE	Salvador/Bahia		
1967	XIII CNE	Rio de Janeiro/Rio de Janeiro		

Quadro 1. CONFERÊNCIA NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ABE E AS EXPOSIÇÕES

ISBN: 978-84-948270-6-8

Figura 1. Exposição na I Conferência Nacional de Educação em 1927: Exposição realizada na Escola Normal de Curitiba, atual Instituto de Educação. Fonte: Imagens cedidas pelos Casa da Memória de Curitiba. Fotógrafo: LINZMEYER, Leo - Reproduzido por: CAMPOS, Marcos, PR.

FEVEREIRO - 1933

VIDA DOMESTICA
Revista do Lar e da Mulher

EXPOSIÇÃO PEDAGOGICA ANNEXA Á 5.ª CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO REALIZADA EM NICTHEROY

NA ESTANTE

FABRICAS DE MOVEIS "LAMAS" DO RIO DE JANEIRO

Salão de gosto simples muito confortavel. Procurem os productos destas grandes fabricas nos principaes casas de moveis do Brasil.

Figura 2. Exposição Pedagógica anexa a V Conferência: Revista Vida Doméstica –Fev. de 1933. Fonte: Hemeroteca Digital - BNDigitalBiblioteca Nacional.

ISBN: 978-84-948270-6-8

No quadro 1 inventariam-se as CNEs com indicativos de ocorrência de algum tipo de exposição para mostrar alguns elementos da composição (suportes materiais e práticas) da educação escolar. Percebe-se nos eventos, que entre as primeiras e as mais recentes exposições, até o momento pesquisadas, variavam entre mostrar os trabalhos escolares de alunos, as práticas dos professores, os exercícios físicos, os elementos materiais disponíveis em cada período. A figura 1 apresenta foto de exposição de trabalhos escolares apresentados na I Conferência, de 1927. A fotografia traz alguns elementos de trabalhos manuais escolares como flores, artesanato, pequena imagem religiosa e trabalhos em entalhe de madeira. Também a identificação daquele grupo escolar, exibindo-se na I Conferência. A figura 2 é uma publicação da Revista Vida Doméstica, de 1933, que mostra a ocorrência da Exposição Pedagógica anexa a V Conferência Nacional de Educação realizada em 1932, com indicação de casa de comércio e fábrica de móveis importante no Brasil, chamada Casa Cavalier.

Ao se examinar parte do material publicado naquele período, na fase inicial desta pesquisa, percebe-se que e a escola é viva e atuante dentro do tecido social, da cultura e da vida de boa parcela da humanidade. Poderia se inferir ainda, a exemplo do que ocorria em outras esferas da sociedade, exibidas nas mais variadas exposições e vitrines, a educação também se utilizava do dispositivo exposições para mostrar as tentativas de organização da escola. Neste sentido, recuperar parte da história do provimento e saberes que eram exibidos e oferecidos pelas vitrines das exposições para quem faz e pensa a educação pode ajudar a identificar que mudanças e ou transformações integraram tal período. Antonio Nóvoa (1994) indica que a História da Educação deve ser cada vez mais História e cada vez mais Educação como uma construção social. Ainda é importante lembrar que o uso dos relatos e narrativas colhidas nos periódicos pode trazer uma representação daquele tempo. Para Vieira (2007, 1) «a imprensa permite uma ampla visada da experiência citadina: dos personagens ilustres aos anônimos, do plano público ao privado, do político ao econômico, do cotidiano ao evento, da segurança pública às esferas cultural e educacional».

3. Considerações Finais

Em face do levantamento já realizado é possível verificar alguns indícios das exposições pedagógicas, vinculadas aos congressos de educação no

ISBN: 978-84-948270-6-8

Brasil, com o intuito de apresentar os novos dispositivos e elementos para a educação. Elas se configuravam em espaços privilegiados para a circulação de ideias e propostas para a educação moderna. Ainda sobre as 13 CNEs VIEIRA (2017, 1) aponta em recente artigo que as conferências eram momentos privilegiados com a reunião e o debate dos protagonistas da educação nacional. Também pontua sobre o tempo de duração de tais eventos, que alcançaram quatro décadas. «A longevidade e a frequência do evento, bem como a diversidade e as diferentes posições ocupadas pelos intelectuais engajados nas CNEs, propiciam a decifração das continuidades e das descontinuidades presentes no interior do discurso educacional entre as décadas de 1920 e 1960».

Levando em consideração que a escola é parte de um tecido social amplo, que envolve todo o contexto, a cultura escolar poderia ser descrita, segundo JULIA (1990) «como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas». Neste sentido buscar os elementos que compunham as exposições pedagógicas, em um percurso histórico, pode auxiliar a compreender que forma e que ferramentas oferecidas nas exposições pedagógicas poderiam ter sido sedimentadas nas práticas escolares.

4. Referências

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História. Rio de Janeiro:* Editora Forense, 1982.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* Petrópolis: Vozes, 1994.

CARVALHO, Marta Maria de Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios.* Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CORREIA, Ana Paula Puppo. *«PELO PARANÁ MAIOR». As representações da arquitetura nas cidades de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá, segundo os documentários do início do século.* http://www.ufrgs.br/gthistoriacul turalrs/05CDANAPAULAPUPOCORREIA.pdf. (Acessado em 09/03/2018).

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. *Lysímaco Ferreira da Costa (a dimensão de um homem)* Curitiba: UFPR, 1987.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BONA JUNIOR, Aurélio. *Educação e modernidade nas Conferências Educacionais da década de 1920 no Paraná.* Curitiba, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

JULIA, Dominique. «A Cultura Escolar como Objeto Histórico». *Revista Brasileira de História da Educação,* Campinas, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001. Tradução de Gizele de Souza.

JÚNIOR Kuhlmann, Moysés: *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as Exposições internacionais (1862/1922***)**. São Paulo: USF/ CDAPH, 2001, 262p.

MOTTA, Marly Silva da**.** *A nação faz cem anos: a questão nacional no centenário da independência Rio de Janeiro.* Ed. da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jutahy**.** *Exposições Universais: Espetáculos da Modernidade do século XIX***.** Editora Hucitec – São Paulo, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. **«**História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial». *In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.) Culturas escolares, saberes e Práticas educativas: itinerários históricos.* São Paulo. Cortez, 2007, 163-169.

VALÉRIO, Telma. F*. Associação Brasileira de Educação: estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942)* - Tese de Doutorado pela UPFR**.**

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele. *Objetos de Utilidade Prática para o Ensino Elementar: museus pedagógicos e escolares em debate*. br/hotsite_anais_ivspct_2/pdf_02/16%20%2011%20Trabalho%20 VeraGaspar%20e%20GizeleSouza.pdf (Acesso em 13/05/2018).

VIEIRA, Carlos Eduardo. **«**Jornal Diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920». *In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda (Org.). Cinco estudos em Historiografia da Educação***.** Belo Horizonte, Autêntica, 2007, 7-40.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Conferência Nacionais de Educação: Intelectuais, Estado e Discurso Nacional (1927-1967*) http://revistas.ufpr.br/educar/ article/view/53670 (Acesso em 13/09/2017).

BOTELHO FILM.PELO PARANÁ MAIOR. Direção de Fr. M. MUCHA. Curitiba: Botelho Film, 1927. 1 cassete (90 mim.): mudo: p&b. – Assistido na Cinemateca em março de 2018.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

The School Desk between Educational Discourse and Patrimonial Dimension (Romania, 1864-1914)

Ramona Caramelea

Art History Institute, Bucharest
Email: rcaramelea@gmail.com

ABSTRACT: The presentation analyses the school desk from the perspective of cultural history focusing on the relationship between material aspects and cultural constructs. At the end of the 19th century, the school desk became standardized and was ascribed new meanings. More than an item for sitting, the desk was considered an instrument of education and became engaged with other objects, people and rules in a complex mechanism. The desk design will be analysed in connection with the educational theories, the concern for hygiene and financial resources of the time. Since the form of the desk reflects the outlook of its role, its functions and the nature of children, one aspect discussed in the presentation is the interplay between design and educational practices, namely how the desk facilitates children's learning, conveys social norms, or shapes the students' body. At the beginning of the 20th century, the school desk became an item in a newly created Pedagogical Museum, the patrimonial dimension overlapping the educational function in an attempt to reconstitute a visual history of Romanian educational system. The visual material (layouts, photographs, advertising leaflets) proved extremely useful in reconstructing the image of desks and in revealing aspects of the students` posture. An analysis of school desks offers insights into the relationship between material culture and social interaction, and also provides a better perspective on the history of education.

KEYWORDS: school desk; materiality; educational theories; hygiene.

1. Context

The social context of Romania at the end of the nineteenth century was dominated by a high percentage of illiterate people. Although a law making education compulsory was passed in 1864, its effects were modest due to the poor application. The efforts to reduce illiteracy hit a series of obstacles, the most frequently invoked being the lack of school infrastructure which became the object of public investments from the Romanian state.

Similar to other European countries, the link between the children's health and the future of the nation concerns the political power and brings forth the role of the school in maintaining health and transmitting a hygienic model. In this context, the school furniture (and not only) has become the subject of intense debates that involved both authorities and professionals.

The transnational knowledge transfer, a characteristic of the nineteenth century has internationalised school policies, institutions and ideas about education, educational resources, school space and furniture. The universal exhibitions, documentation travels, conferences and publications have contributed to the circulation of information and have been a catalyst for change and modernisation by providing scientific models and arguments.

The old school desks from the first half of the nineteenth century, still in use in many schools in the second half of the century, were the subject of a campaign criticism. Designed for the Lancasterian system, these were made of long tables and chairs (between 2 and 4 metres), with a big distance of 20-30 cm between the chair and the table, deteriorated and without a backrest, and aimed to accommodate 15-20 children. Abandoning the teaching method and its replacement with the mutual one made the old school furniture to become an obstacle for the teaching process.

In this context, takes form the idea for a new type of «modern» school desk (the term used at the time), following scientific rules and principles, whose shape was to encompass medical theories and reflect educational ideas. The specialists (educators, medics, architects) phrase the desired properties of school furniture as means to reach the educational process they envisioned. There have been various educational meanings and values ascribed to modern school desks, but the process of assigning significance was rarely dubbed by a cognitive process that explained the link between significance and the signified object. It must be mentioned that there is no clear line between the specialists' discourses about the shape of the desk;

ISBN: 978-84-948270-6-8

the medics know the educational particularities of furniture and they also approach it from this perspective, just like teachers assume the hygienic discourse, even though in a simplified version.

2. The medical discourse

The concern of medics for furniture is circumscribed to their wider interest for the school building and the learning environment. Two major directions are outlined in the medical literature (Ștefănescu, 1873, 117-119; Riant, 1884, 102-167; Bogdan, 1895, 44; Kaminski, 1908, 262-275). The first identifies and discusses the ailments caused by the improper building and furnishings. Eye disorders, spine deformities, stomach pains are just some of the illnesses attributed to improper furniture. The second direction builds on the knowledge provided by the former and defines a model school desk by setting its features, shapes and dimensions.

The model theorized by medics is a result of their preoccupations for the correct position of the student's body. Its definition becomes necessary because the phrase allowed a personal and subjective account of the various professional groups involved in conceiving the furniture. A body in the correct position had to make two straight angles: the back with the thighs and the thighs with the lower limbs, the back should be straight, leaning against the backrest, the thighs should have enough space so the limbs won't get numb, while the arms should rest on the table and the feet on the floor or, possibly, on a slat (Riant, 1884, 116-118, Bogdan, 1895, 44-48, Beiu, 1904, 15). Each piece of the school desk (table, chair, backrest) had to contribute to the correct position and the medical literature abounds in details and prescriptions in this regard, which leaves little room for architects, educators and carpenters to intervene. Another medical principle that radically changed the way furniture was designed, was to correlate the size and shape of the desk with the physical development of children and their size (Bogdan, 1895, 46-47).

3. The pedagogical literature

Similar to medics, the teachers criticize the Lancasterian school desks using their own professional arguments; they see the desks as hindering the educational process and discipline. Getting a student at the blackboard

from a long desk caused a tremendous disorder with consequences on class discipline. V. Urechia, one of the first Romanian teachers to discuss the topic of the school desk, reports the exit of a pupil from a Lancasterian desk as such: the student «is forced to get out over the desks and their colleagues' heads, against decorum and discipline, even against respect – or under the desks, to the detriment of his/her clothes or even his/her head which can be hurt by desks or the others' legs which are very quick to add to their colleague's ordeal» (Urechia, 1868, XV). The principle of individual responsibility to which the teaching staff aspired to was completely absent and it could not be formed in desks where «pupils are crowded, pull and push each other, soil their notebooks» (Urechia, 1868, XV).

Educators, too, debate the subject of the modern school desk, analysing its functions and shape, according to how they understand and practice teaching, and the educational theories of the moment. They considered the desk as being more than a simple place to sit, an object with multiple dimensions and implications: hygienic, disciplinary, didactic, aesthetic and economic. The idea of a school desk that does not affect the pupil's health and which ensures the correct position of the body, according to medical norms, is commonly found in educators` writings (Urechia, 1877, 41; Mihăilescu, 1892, 121-123), suggesting a loan from the medical discourse.

Abandoning the Lancasterian system in favour of new methods of education reduced the great number of pupils and divided the school space into several classes, depending on the pupils' age and their level of education. The change of paradigm required finding new spatial formula and furnishings matching the new pedagogy, allowing the simultaneous work of the pupils under the supervision of the teacher who now held the central role, conducting the educational process and overseeing the pupils. Thus appeared the two seats desks and, if the financial resources allowed, even individual desk were recommended. In teachers' view, the two seats desk had «admirable effects», allowing «the isolation of the pupil» and being considered adequate from a «hygienic, disciplinary and moral» perspective (Urechia, 1877, 41).

The desk had to answer practical requirements of the educational process: to offer the student enough space for activities, for writing, for depositing book and notebooks, it also had to have inkstands and places for pens, as well as spaces to put the schoolbag and hat. These facilities prevented well-known situations with negative consequences on order and hygiene where storage of students' stuff was done on the floor.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Teachers understood the desk as an instrument with educational values and they integrated it into an ample educational discourse, assigning it a normative and prescriptive dimension. Its form and function were designed in close connection with disciplinary practices used in school. The form of the desk had to force the student to pay attention, not giving him the opportunity of indiscipline – «so the pupil can't sleep on the desk or hide under it» (Laurian, 1892, 175). The parts of the desks were engaged in the educational process; the backrest was considered by teachers absolutely necessary, otherwise the body will rest on the table and the pupil will easily fall asleep, but it should not be too inclined to the outside or it would favour indolence. The storage box for books had to be open so the pupil could be monitored during exams, and the edges of the table had to be rounded to prevent children from being injured.

The internal display of the classroom, the positioning of desks, of teacher's desk and the other devices is made from the same disciplinary perspective. Small-sized desks were arranged so that students could easily visualize the board and the teacher, giving the latter the ability to readily observe and supervise the whole class (Urechia, 1868, XV; Laurian, 1892, 175), leading, in theory, to a didactic process without dysfunctions. The teachers were for fixing the desks to the floor to avoid the daily moves by the pupils and the disorder generated by this.

The new desk is contributing to the aesthetic education of students, unlike the old furnishings who had «no aesthetic line». The visual education was presented by teachers as having a national stake, being «in the interest of the real national culture» (Urechia, 1868, XV). Its appearance had to be adapted to official aesthetic canons and to the educational and social model disseminated by and through the school. Thus, it was a plea for a desk with the simplest shapes, without ornaments, with the seat and table designed in a minimalist and functionalist way – without numerous slats and additions «that harm the child's movement and prevent the class from being properly cleaned» (Laurian, 1892, 175). The simplicity option was explained by the fact that «a very comfortable and luxurious desk» hurts the formation of «a sturdy youth» (Laurian, 1892, 175), encouraging their penchant for luxury and consumerism. The limited budgets of the Ministry, the institution buying the furniture, made teachers reject mobile desks with screws that could be adjusted according to the pupils' body, as they were much more expensive and fragile compared with simple, one-piece desks.

Through its form, the modern desk imposed a certain usage, compelled the student to sit in a correct position, medically and pedagogically speaking,

and prevented certain actions, such as stretching and sleeping on the table or on the chair. The pupil, under direct supervision of the teacher, could no longer escape the activities, instead being compelled to pay attention, as his actions were visible.

The school authorities have formulated a way of using the new desk through a system of social rules and interdictions resulting from the social norms of the time. The pupils were forced, under the threat of sanction, to keep the desk in good condition and clean, not to write on it or destroy it, to be responsible. Thus, the idea of property of the state was emerging and, with it, the need for a certain attitude towards it. The educators used the desk as a reward mechanism, the most deserving students, with good results or perfect conduct, being seated in front. In this case, the vision of teachers contradicts the medical logic that supports a height-base positioning (the short pupils in front) or based on the pupils' medical issues (for example, myopic pupils had to be seated in front).

4. Concerns for comfort

Beyond the medical or educational perspective from which school furniture was discussed, the specialists had a common concern: getting a comfortable desk. The concept of comfort lies at the intersection of medical and educational theories. For doctor Beiu (Beiu, 1904, 15), comfort came from a free posture of the body which is invariably a medically correct position. Educators were also interested in comfortable furniture without explaining the concept (Mihăilescu, 1892, 121). We assume that for them, the idea of comfort automatically implied a position that followed all the disciplinary principles. Both theories lead to a school desk which kept the body straight and where the pupils could seat freely (or at least that was the intention). Both socio-professional groups think the furniture from a functional perspective, namely the desk should allow the pupil to move freely and should be easily moved by the cleaning staff.

In the second half of the 19th century in Romanian schools, there were several types of desks, some designed by Romanian teachers and medics, others brought from abroad. The Swedish model was preferred in certain periods, the Cardot desks from Paris schools were introduced in the late 1880s, while Swiss and German desks were very popular among the schools in Bucharest. They were joined by the so-called «Romanian» desks which

ISBN: 978-84-948270-6-8

were born from adapting Western ideas and principles to local specificity. However, all types of desks, regardless of their provenance, share some characteristics: are in line with scientific literature, they apply the principle of adapting to the pupil's size in order to avoid body deformities, the distance between the chair and the table is zero, the table is slightly tilted to avoid myopia, they have backrests and foot support. Despite the variation, the differences between the desks designed in the end of the 19th century were not as big as those existent between them and the Lancasterian ones.

5. The patrimonial aspect of the school desk

In 1910, the Ministry of Education established the Pedagogical Museum. Patrimonial intentions were the basis for creating the museum which was designed to exhibit objects belonging to material culture of schooling from different historical moments and geographical spaces. The desk was co-opted together with other artefacts in the symbolic register of exhibits. Old desks stood next to modern ones and served to pupils as a comparison items in a scenario meant to reflect the progress «made by Romanian education from its beginnings to today, and to enable those studying the cultural history of the nation to have at their disposal the material needed for their research on school system» («Muzeul Pedagogic», 1914, 3). The historicisation of the official memory was tightly linked with patrimony and prevented forgetting: «the museum was to fulfil a desideratum of our national piety and duty, not to forget those of historical interest to us» («Muzeul Pedagogic», 1914, 3). The museum also had an educational and scientific function being conceived with the idea that the exhibits could be studied and consulted by the teaching staff or people interested in Romanian education from various different periods.

6. Conclusion

Starting with the mid-nineteenth century, Lancasterian and old desks become the target of an intense negative campaign from doctors, educators and other professionals and they are being replaced with modern, two-seats desks designed by the above mentioned groups and, rarely, by manufacturers. These professionals resort to a scientific discourse which assigns the school

desk with new meanings and sets its shape. The design of the desk resulted from the intersection of three ideas: the correct position of the body, the concerns for comfort and the educational function assigned to the desk. The introduction of modern school desks has been accompanied by an official way of using them through regulations, normative acts and restrictions.

7. Bibliography

National Archives of Romania – Iași Branch, fond Iași City Hall, file 229, year 1898.

National Archives of Romania, fond Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, file 431, year 1889; file 694, year 1894.

BEIU, I. *Igiena* școlară, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecesane, 1904.

BOGDAN G. *Sănătatea* și *educațiunea copiilor noștri. Regule de higienă concernând internatele, externatele* și școlarii *ce le urmează*, Iași, Tipografia Națională, 1895.

KAMINSKI, Ermina. «Deviațiunile coloanei vertebrale. Influența mobilierului școlar asupra deviațiunilor coloanei vertebrale», *Revista generală a învățământului*, IV/4 (1908), 262-275.

LAURIAN, D. Aug., «Mobilierul școlar», *Analele arhitecturei şi ale artelor cu care se leagă*, III/11-12 (1892), 173-179.

MIHĂILESCU Șt., «Mobilierul școlar» *Analele arhitecturei şi ale artelor cu care se leagă*, III/7-8 (1892), 121-124.

«Muzeul Pedagogic. Istoric. Menirea lui. Organizarea și diviziunile lui», *Buletinul Muzeului Pedagogic al Casei Școalelor*, I (1914), 3-7.

RIANT, A. *Hygiène scolaire. Influence de l'école sur la santé des enfants*, septième édition, Paris Librairie Hachette et Cie, 1884.

ȘTEFĂNESCU, Grigore. *Considerațiuni assupra instrucțiuni publice* și *private* în *România urmate de influența localului* și *a mobilierului* școalei *assupra vederii* și *sănătății copiilor*, Bucuresci, Noua tipographie a laboratorilor români, 1873.

URECHIA, V. A. «Importanţa bancelor din clase», *Anuariul genarale alu instrucţiunei publice pe anulu* şcolariu *1864-65*, II (1868), XIV-XVI.

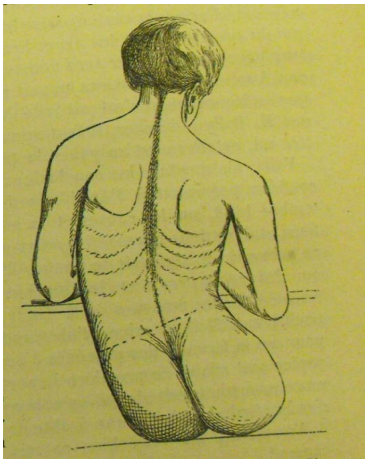
URECHIA, V. A. *Mobiliarul scolasticu, I Pulpitrele*, Bucuresci, Typographia Curtii F. Göbl, 1877.

ISBN: 978-84-948270-6-8

8. Images

An improper posture due to the desk was considered responsible for spine deformities and sometimes even for somnolence

1



2

Image 1 - V. A. Urechia, *Mobiliarul scolasticu, I Pulpitrele*, Bucuresci, Typographia Curtii F. Göbl, 1877, p. 9.

Image 2 - A. Riant, *Hygiène scolaire. Influence de l'école sur la santé des enfants*, septième édition, Librairie Hachette et Cie, Paris, 1884, p. 319.

Standardization of the official school desks was possible through the plan types.

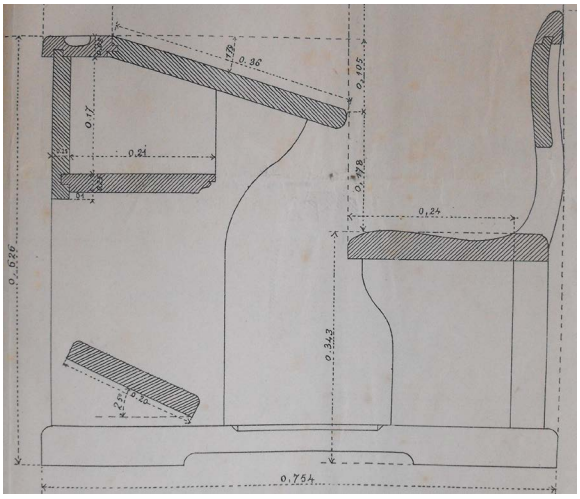
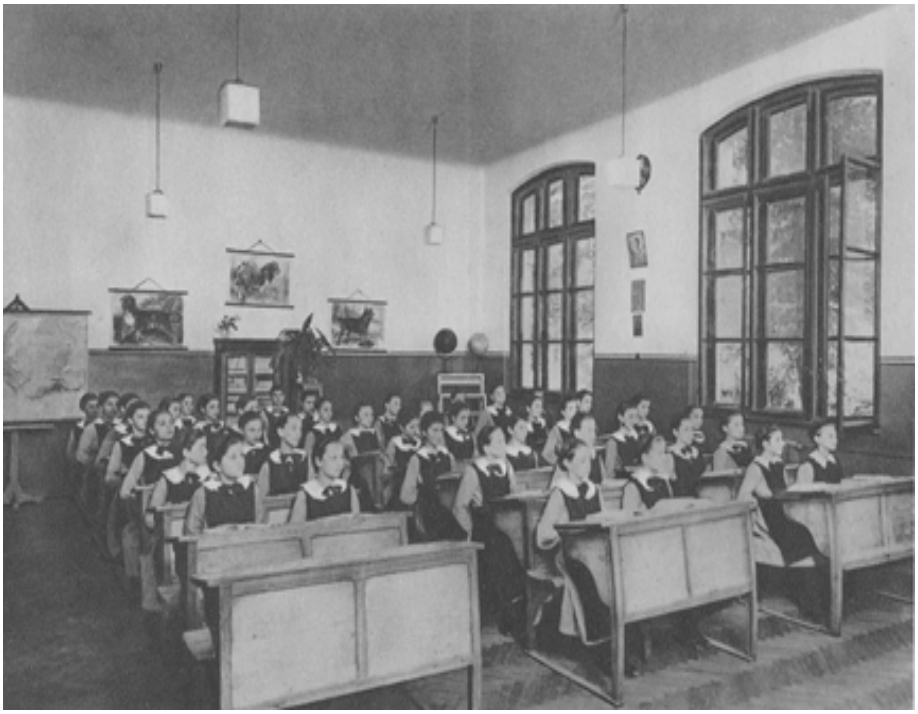


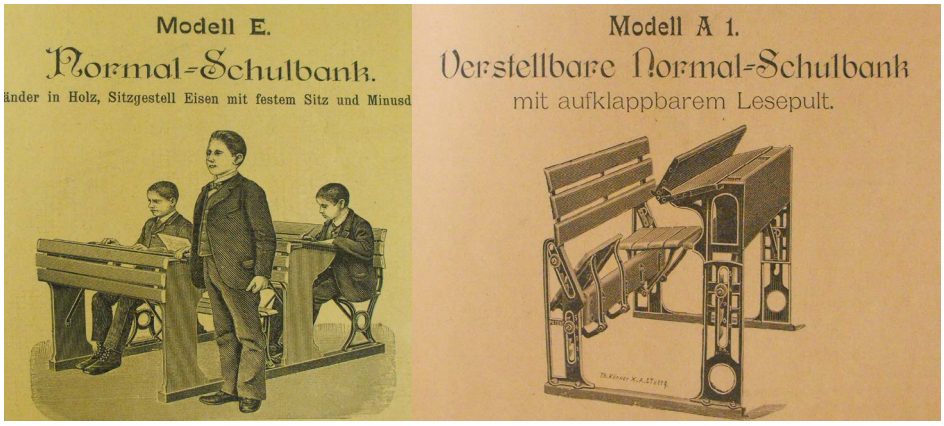
Image 3 - Modern desk from Romanian schools, the end of the 19th century. National Archives of Romania, Iași Branch, fond Primăria Iași, file 229, year 1898, p. 97.

The modern desk compelled the student to sit in a correct position.



Secondary school for girls in Bucharest, beginning of the XXth century. Postcard.

Catalogues with school desks models were sent to the Ministry of Education by foreign furniture manufacturers and served as a source of inspiration for Romanian authorities. German school desks



National Archives of Romania, fond Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, file 694, year 1894, p. 157.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Il maestro degli emigranti: l'esperienza italiana tra il 1900 e il 1915

Maura Di Giacinto

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.
Email: maura.digiacinto@uniroma3.it

ABSTRACT: Numerosissimi sono gli studi storiografici sul fenomeno dell'emigrazione italiana all'estero che rappresenta, nonostante i silenzi e i tentativi di rimozione che l'hanno accompagnata, «una delle dorsali costitutive dell'intera storia nazionale» così come è stata efficacemente definita negli studi più recenti. Fra gli ultimi decenni dell'800 e i primi decenni del 900, ossia nel periodo storico in cui il processo di «costruzione» della nazione si fa più intenso e decisivo, circa 14 milioni di italiane e di italiani emigrano all'estero in via definitiva. All'interno di questa cornice, il presente contributo intende approfondire il tema dell'educazione rivolta agli emigranti prima della loro partenza, finalizzata sia a favorirne l'alfabetizzazione che la qualificazione professionale; il tema è molto vasto ma parzialmente indagato poiché gli studi sulla storia delle migrazioni italiane si sono prevalentemente concentrati sul sistema delle scuole all'estero. Minore attenzione è stata rivolta alle pubblicazioni – manuali e guide – destinate agli emigranti prima del loro espatrio; all'interno di questo genere estremamente vasto, da preservare e valorizzare, vorrei concentrarmi in particolare sulla «Guida per le lezioni e conferenze destinate all'istruzione degli emigrati italiani» destinata alle province meridionali e redatta nel 1910 dal Deputato Angelo Cabrini che contiene, tra l'altro, la Prefazione dell'Onorevole Professore Luigi Credaro, allora Direttore della Rivista Pedagogica. Nella ricerca storiografica sulle pratiche educative, il riconoscimento e l'interrogazione delle fonti consente, tra l'altro, di far emergere l'imprescindibile legame tra conoscenza ed esperienza da un lato e tra conoscenza e conflittualità storica e sociale dall'altro, un tema centrale e permanente della storiografia e della metodologia storiografica.

PAROLE CHIAVE: emigrazione; alfabetizzazione; genere; manuali educativi.

1. Introduzione

Numerosissimi sono stati in passato gli studi che hanno approfondito la dinamica dell'emigrazione italiana nel mondo; in relazione alle sue caratteristiche così composite rispetto alla provenienza territoriale e sociale e così diversificate rispetto ai luoghi di arrivo, l'emigrazione italiana si configura come un fenomeno di lungo periodo, anche se ha raggiunto la sua massima espansione nell'età contemporanea, in particolar modo nel periodo compreso tra gli ultimi decenni dell'Ottocento e gli ultimi decenni del Novecento. Tra il 1876 (anno della prima rilevazione regolare e sistematica degli espatri) e il 1988 (anno in cui il flusso emigratorio si è ridotto considerevolmente) quasi 27 milioni di italiane e di italiani sono emigrati all'estero. Alcune stime indicano che una cifra compresa tra i 12 e i 13 milioni di emigrati sono rientrati in Italia: «alcuni immediatamente perché non ammessi nel paese di destinazione; altri perché delusi da una esperienza migratoria non abbastanza meditata prima di partire o non abbastanza riuscita da un punto di vista economico o professionale; altri ancora, infine, per il desiderio di ritrovare le radici dopo una vita trascorsa all'estero» (Di Giacinto, 2015, 40); al contempo i dati statistici indicano che circa 14 milioni di italiane e di italiani emigrati sono rimasti all'estero, «una perdita molto elevata per un paese che al 1871 contava poco meno di 27 milioni di abitanti e al 1991 poco meno di 57» (Golini; Amato, 2001, 48). Senza voler cedere alla tentazione di proporre riflessioni e analisi di matrice retorica possiamo sostenere che la storia del nostro paese in età contemporanea è frutto anche dell'eredità storica e simbolica del fenomeno emigratorio; i figli e i nipoti di quelle famiglie emigrate tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento sono i testimoni diretti della storia dell'emigrazione italiana nel mondo. Rispetto a questa cornice descrittiva il presente contributo intende ripercorrere alcune rappresentazioni che hanno concorso a definire la percezione dell'emigrazione italiana, un fenomeno che ha influenzato l'esperienza vissuta da milioni di donne e di uomini che sono emigrati all'estero. Nella prospettiva di rileggere e ricostruire l'esperienza emigratoria italiana, il paradigma della «giusta memoria» elaborato da Paul Ricoeur (2004) potrebbe contribuire – è quanto auspichiamo – ad «ampliare di senso i complessi e molteplici aspetti che concorrono alla costruzione e definizione della nostra identità intesa come una dimensione aperta, articolata, plurale e meticcia» (Di Giacinto, 2015, 45).

ISBN: 978-84-948270-6-8

All'interno di questo scenario, il contributo intende approfondire il tema dell'educazione rivolta agli emigranti italiani nel periodo compreso tra il 1900 e il 1915 e finalizzata a favorirne l'alfabetizzazione e la qualificazione professionale prima della partenza. Il tema delle esperienze formative e «delle iniziative intraprese per intercettare quella parte di società in movimento» (Gallo, 2016, 79) è molto vasto e parzialmente indagato poiché gli studi sulla storia delle migrazioni italiane si sono concentrati prevalentemente sul sistema delle scuole all'estero; minore attenzione è stata rivolta, invece, alle tante pubblicazioni – manuali e guide – destinate agli emigrati italiani prima del loro espatrio. Il percorso di analisi intrapreso, l'individuazione delle fonti utilizzate (storiografiche, archivistiche, atti parlamentari e di gruppi politici e sociali, riviste, lettere, guide per gli emigranti), la loro selezione e interrogazione sono stati orientati dalla prospettiva che rinvia all'insegnamento crociano di una narrazione storica che parte dal documento, dalle testimonianze di vita, per farsi storiografia attraverso l'analisi e l'interpretazione del documento stesso; in particolare utilizzare i manuali e le «Guide per lezioni e conferenze destinate all'istruzione degli emigranti italiani» ci ha consentito di ripercorrere il complesso e articolato cammino relativo alla pratiche educative del passato cogliendone insieme il processo e il senso. L'individuazione e l'interrogazione delle fonti diventano, pertanto, centrali e strategiche del «fare storia»: interrogare il passato storico ci consente, tra l'altro, di recuperare «l'imprescindibile legame tra conoscenza ed esperienza da un lato e tra conoscenza e conflittualità storica e sociale dall'altro» (Di Giacinto, 2015, 35).

Per la quantità e la qualità delle fonti individuate si sono rivelati particolarmente utili i fondi archivistici e la biblioteca del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng – sito presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

2. Lo scenario emigratorio tra '800 e '900: il caso italiano.

Il periodo compreso tra il 1861, anno in cui è iniziato il processo italiano di unificazione, e i primi anni del 1900 che precedettero la Grande Guerra è stato individuato come il periodo della «prima globalizzazione» per sottolineare come in quegli anni «lo sviluppo degli scambi di merci, capitali e persone tra paesi avesse di fatto creato un vasto e articolato mercato mondiale e per evidenziarne i legami con molte dinamiche dei giorni nostri» (Bonifazi, 2013, 39).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Se ci concentriamo sull'analisi del fenomeno emigratorio italiano che ha interessato il periodo post-unitario, gli studi storiografici nazionali e internazionali sono concordi nel sostenere che nel 1870 l'emigrazione era un fenomeno già consolidato nella realtà italiana; all'avvio del periodo unitario l'Italia si presentava, pertanto, come un paese che nelle diverse forme di mobilità territoriale trova una delle sue dimensioni identitarie più evidenti. «L'Italia diventò progressivamente (...) il paese d'emigrazione per eccellenza, per le dimensioni del fenomeno e per la complessità che nella penisola raggiunsero caratteri e modalità di flussi di partenza e di ritorno» (Bonifazi, 2013, 74). Dei 14 milioni di italiane e italiani che emigrarono tra il 1870 e il 1914, 6 milioni trovarono occupazione in Europa, 3 si diressero in Argentina, Brasile e altri paesi dell'America Latina; 4 milioni emigrarono negli Stati Uniti e in Canada. Negli anni successivi alla Prima guerra mondiale i flussi emigratori verso gli Stati Uniti si ridussero e aumentarono quelli verso l'Europa con la Francia al primo posto; dal secondo dopoguerra i flussi si orientarono prevalentemente verso l'Argentina, il Canada, l'Australia e la Francia (Ciuffoletti; Degl'Innocenti, 1978).

L'emigrazione italiana, che dopo l'unità raggiunge cifre da vera e propria «diaspora», coglie lo Stato sprovvisto di leggi e di strumenti organizzativi necessari per gestire o, quanto meno, per tenere sotto controllo il fenomeno; sta di fatto che fino all'età Giolittiana l'emigrazione continua ad essere considerata una delle questioni rientranti nella gestione dell'ordine pubblico affidata al Ministero dell'Interno. Nel frattempo s'intensifica il dibattito politico sulle statistiche migratorie e la necessità di disporre di dati ufficiali; le rilevazioni ufficiali e sistematiche sul fenomeno emigratorio prendono l'avvio con il *Censimento degli italiani all'estero* (31 dicembre 1871), che costituisce il primo esempio di estensione del censimento decennale della popolazione anche agli emigrati. È sotto la responsabilità di Luigi Bodio che, a partire dal 1876 e fino al 1925, inizia la rilevazione regolare e sistematica dei dati sull'emigrazione italiana; la presentazione dei dati riferiti all'anno 1876 avviene nel marzo 1877 presso la Giunta di Statistica e nello stesso anno viene pubblicato il primo volume delle Statistiche dell'emigrazione. Il censimento degli italiani all'estero viene ripetuto dieci anni dopo, in occasione di quello generale della popolazione; la «Relazione sui risultati del censimento degli italiani all'estero» realizzato nel 1881, viene presentata il 5 ottobre 1884 dal Ministro degli Affari Esteri Pasquale Stanislao Mancini e dal Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio Bernardino Grimaldi: indirizzata al Re Umberto I presenta i risultati del censimento che «contemporaneamente a

ISBN: 978-84-948270-6-8

quello ordinato dalla legge 15 luglio 1881 per la popolazione del regno, fu dal nazional governo eseguito per gli italiani all'estero» (1881, 5). Il censimento «esterno» del 1871 registra la presenza degli italiani fuori dall'Italia compresa tra le 432 mila e le 478 mila persone; quello realizzato nel 1881 ne registra oltre un milione; «epperò, sommati gli italiani all'estero coi dimoranti nel regno, quasi trenta milioni di cittadini costituiscono oggi, o Sire, il popolo di cui reggete i destini» (1881, 6). C'è da osservare la parziale attendibilità dei dati ottenuti dai censimenti e dalle varie rilevazioni dovuta alla diversificazione della modulistica adottata, alla non omogenea copertura territoriale e alle differenti modalità di raccolta dei dati stessi; a questo modesto risultato si deve aggiungere, tra l'altro che, nonostante gli impegni presi nel 1887 di realizzare rilevazioni del fenomeno emigratorio con scadenza decennale, il successivo censimento degli italiani all'estero si realizza solo nel 1927 sotto l'egida del Ministero degli Esteri. La prima legge sull'emigrazione viene emanata nel 1888 e sancisce anche per l'Italia, così come previsto per gli altri paesi europei, la garanzia di una sostanziale libertà verso la scelta emigratoria. E' il nuovo secolo che vede l'entrata in vigore delle *Disposizioni legislative sulla emigrazione,* con l'emanazione della legge n. 23 del 31 gennaio 1901, che regolamenta il grande esodo migratorio; la nuova legge segna l'avvio di una tutela pubblica del fenomeno emigratorio e si presenta come un provvedimento che tenta di combinare le garanzie di tutela con l'esigenza di promozione dell'emigrazione. Le Disposizioni rappresentano un grande passo nella gestione del fenomeno emigratorio: viene istituito il Commissariato Generale dell'Emigrazione, al quale viene affidata la tutela degli emigranti sia nei comuni di origine che nei porti d'imbarco e a bordo dei piroscafi in servizio d'emigrazione, ma anche nei paesi d'immigrazione e colonizzazione. Particolarmente significativo è il passaggio di competenze sancito dalla legge sulla gestione del fenomeno emigratorio dal Ministero degli Interni a quello degli Esteri attraverso l'istituzione del Commissariato, «l'esodo migratorio cessava, pertanto, di essere prevalentemente un problema di ordine interno, da controllare e limitare, per diventare, come era già avvenuto da tempo in altri stati europei, un momento importante delle relazioni internazionali del paese (...) per tutelare i migranti e curare gli interessi nazionali in settori economici strategici» (Bonifazi, 2013, 101-102). L'articolo 6 della Legge individua, tra l'altro, la prima definizione terminologica dell'emigrante; recita in proposito che «l'emigrante è il cittadino che si rechi in un paese posto al di là del Canale di Suez, escluse le colonie e i protettorati italiani o in un paese posto al di là dello Stretto di Gibilterra, escluse le coste d'Europa»; a partire

ISBN: 978-84-948270-6-8

da questa definizione terminologica, il concetto di emigrante definito dalla normativa viene assunto anche ai fini delle rilevazioni statistiche.

3. Le iniziative educative rivolte agli emigranti

Alla luce dello scenario sinteticamente descritto, si evince che il primo quindicennio del '900 ha rappresentato per le migrazioni italiane all'estero un periodo straordinario a cui hanno concorso una pluralità di elementi a livello politico, sociale, e normativo; in questo periodo si consolida «non solo una compatta economia dell'emigrazione, ma anche una cultura dell'emigrazione, che venne vista e considerata, nelle aree di partenza, come il mezzo più efficace di riscatto individuale» (Bonifazi, 2013, 113). In linea con il programma di tutela dell'emigrazione avviato dalla legge del 1901, che segna il passaggio da una politica di controllo ad una politica di promozione dell'emigrazione, e la nascente «cultura dell'emigrazione» che andava diffondendosi anche all'interno del panorama del quadro internazionale (in cui lo spostamento di forza lavoro da un paese all'altro e da un continente all'altro viene considerato un fattore decisivo e strategico per il funzionamento e lo sviluppo dell'economia mondiale) il dibattito sull'emigrazione da parte del mondo politico e della società civile continua incessantemente. Il deputato Angiolo Cabrini, in proposito, commenta quanto segue: «troppa gente c'è al mondo *interessata ad ingrossare artificialmente le correnti d'emigrazione* senza alcun pensiero per il destino del povero emigrante: governi stranieri in mano a speculatori che abbisognano di mano d'opera per lavori da compiersi nelle condizioni dure e pericolose (…); compagnie di navigazione e singoli vettori che sguinzagliano per ogni dove agenti e vice-agenti e rappresentanti per accaparrarsi emigranti» (Cabrini, 1910, 5). Tra le azioni di tutela avviate nei confronti degli emigranti italiani intercettati prima della loro partenza troviamo una serie di manuali, guide e opuscoli informativi che rispondono a finalità diverse: promuovere i flussi migratori verso determinate mete ad opera di compagnie di navigazione o società commerciali con sede all'estero; promuovere forme di tutela, di protezione e di informazione in favore degli emigranti; o ancora come strumenti rivolti agli emigranti per rinforzare le capacità di orientarsi nei paesi di arrivo e nei relativi mercati del lavoro. Nel programma di sensibilizzazione sociale al problema dell'emigrazione italiana all'estero, troviamo opuscoli informativi e pubblicazioni che rinviano anche alla produzione giornalistica sia religiosa che laica (Studi Emigrazione, 2009);

ISBN: 978-84-948270-6-8

la maggior parte di questi materiali vengono prodotti, tra la fine dell'800 e i primi decenni del '900 e annoverano anche le numerose pubblicazioni edite dal Commissariato Generale dell'Emigrazione di cui la prima è il «Bollettino dell'emigrazione» destinata a far conoscere l'azione del CGE, le notizie riguardanti il fenomeno emigratorio nazionale e internazionale, lo studio delle condizioni degli emigranti e degli italiani all'estero. La maggior parte di questi materiali vengono prodotti da un associazionismo vicino al mondo operaio, da ambienti associativi religiosi e laici, dagli uffici per l'immigrazione e, unitamente al sistema delle scuole italiane istituite all'estero e l'istituzione delle biblioteche sulle navi transatlantiche (normata a partire dagli anni '20), rientrano tra le numerose iniziative educative rivolte agli emigranti, finalizzate alla loro promozione culturale e alla diffusione della nascente «cultura dell'emigrazione». Nella guida destinata all'istruzione degli emigranti italiani il deputato Angiolo Cabrini scrive quanto segue: «la questione dell'elevamento del livello intellettuale dei nostri emigranti si riallaccia al formidabile problema della riforma degli ordinamenti della scuola popolare per la soppressione completa dell'analfabetismo, per la diffusione della coltura e per il miglioramento tecnico del lavoro italiano (…), l'operaio costretto a recarsi a lavorare fuori di patria abbisogni di un corredo di speciali conoscenze le quali devono servire a vincere quelle difficoltà che non attraversano la strada all'operaio occupato in patria» (Cabrini, 1910, 3-4).

Il Commissariato Generale dell'Emigrazione individua tra i suoi obiettivi quello dell'innalzamento del livello di analfabetismo – soprattutto nel meridione – al fine di migliorare l'immagine dell'emigrante italiano in patria e all'estero (Sori, 2003). Conseguentemente, nel 1905 vengono destinate al Ministero della Pubblica Istruzione 50.000 lire per finanziare 450 scuole «nei luoghi più ricchi di analfabeti e di emigranti» (Fauri, 2015, 78); il primo congresso degli italiani all'estero tenutosi a Roma nel settembre 1908, affronta anche il tema dell'istruzione in patria degli emigranti nella prospettiva di promuovere diverse iniziative finalizzate al «dirozzamento delle masse migratrici» (Cabrini, 1911, 23): una maggiore diffusione sul territorio nazionale dell'istruzione popolare pubblica; una maggior diffusione delle scuole serali e festive per adulti specialmente nelle province a forte tasso migratorio e delle cattedre ambulanti d'emigrazione. A conferma di questo forte impegno, l'Onorevole Professore Luigi Credaro, nella prefazione alla guida destinata all'istruzione degli emigranti italiani – datata 29 gennaio 1910 e curata da Angiolo Cabrini – scrive quanto segue: «Noi Italiani, al presente, non possiamo accontentarci di preparare alle difficoltà dell'emigrazione la

ISBN: 978-84-948270-6-8

generazione che cresce nelle scuole; noi dobbiamo istituire corsi speciali accelerati pei giovani e gli adulti» (Cabrini, 1910, VIII). Nel 1912, dietro espresso mandato del Ministero della Pubblica Istruzione, vengono istituite nel meridione circa 200 scuole di Stato per migranti la cui guida viene affidata a maestri formati nell'autunno precedente attraverso il programma utilizzato dalla Scuola pratica di Magistero di Roma, in cui era attivo da qualche anno un Corso Magistrale dell'emigrazione (Ciuffoletti, 1978). Solo dopo la prima guerra mondiale queste azioni educative rivolte ai nostri migranti furono inserite, ad opera del Commissariato Generale dell'Emigrazione - guidato da Giuseppe De Michelis – in un programma nazionale di lotta all'analfabetismo.

4. Conclusioni

La lotta contro l'analfabetismo degli emigranti diventa, pertanto, una priorità nazionale e si diffonde tra gli ambienti intellettuali e politici «la consapevolezza che l'immagine data dall'emigrato nei paesi di arrivo poteva essere determinante per mutare (…) orientamenti delle opinioni pubbliche nazionali. Le lezioni impartite nei corsi del Cge insistevano molto (…) sullo sforzo che gli italiani dovevano compiere all'estero per curare la loro immagine e per innalzare la propria dignità» (Gallo, 2016, 84). Il programma di azione contro l'analfabetismo intrapreso dal Commissariato Generale dell'Emigrazione «non si esaurì con le scuole serali per migranti (…) il Cge si occupò anche di formare un corpo specializzato di insegnati che avessero delle competenze specifiche sul fenomeno migratorio (…). Solo nel 1922 furono formati circa 10.000 maestri degli emigranti nelle 140 scuole in cui funzionarono i corsi di cui 6.000 uscirono con il diploma e il compito di «completare l'equipaggiamento culturale, morale e tecnico del lavoratore che emigra»» (Gallo, 2016, 85). Rispetto alla formazione dei maestri per gli emigranti Cabrini sostiene che «il maestro può diventare un efficacissimo ausiliario dello Stato nella preparazione intellettuale e morale dell'emigrante; ond'è che dobbiamo augurarci che si moltiplichino i *corsi magistrali sulla emigrazione* uso quello organizzato in Roma dalla Scuola pratica di magistero per iniziativa della Signora Tomasi Devito, con questo duplice scopo:

a. Uno vero e proprio pedagogico, quello cioè di mettere i maestri e le maestre in grado di dare nozioni pratiche ed esatte sull'emigrazione, a cui ormai si collegano gli interessi di forse un quarto della popolazione, specialmente rurale, del Regno;

ISBN: 978-84-948270-6-8

b. l'altro, di dare ai maestri delle cognizioni che possano rendere loro possibile di esercitare, per quanto si attiene all'emigrazione, quelle funzioni, si direbbe quasi, di consulenti popolari, a cui pel loro ufficio sono o dovrebbero essere chiamati, nei piccoli centri» (Cabrini, 1910, 22).

L'esperienza formativa delle maestre e dei maestri degli emigranti non ebbe tuttavia seguito, poiché il Ministero della Pubblica Istruzione non concesse per gli anni successivi l'autorizzazione a proseguire i corsi. Nel primo quindicennio de Novecento l'Italia si presenta come un paese in movimento; se mettiamo insieme i dati dei trasferimenti anagrafici, quelli sull'intensità delle migrazioni stagionali, delle emigrazioni europee e transoceaniche e dei rimpatri, si arriva complessivamente a punte di mobilità che coinvolgono il 70% della popolazione presente sul territorio italiano. L'arrivo della Grande guerra segnò la fine della prima globalizzazione e del conseguentemente periodo in cui le migrazioni internazionali e nazionali aveva giocato un ruolo fondamentale per gli equilibri interni e esterni di molti paesi europei e non solo. Ricostruire e ricordare i flussi emigratori che hanno interessato in particolare l'Italia potrebbe contribuire a rafforzare le capacità di contrasto alla dilagante xenofobia che attraversa gran parte del dibattito politico e sociale italiano e europeo. Continuare a ricordare la storia dell'emigrazione italiana potrebbe contribuire, tra l'altro, a rafforzare la costruzione di una memoria sociale collettiva; saranno i prossimi anni a dirci se la memoria pubblica sull'emigrazione sarà riuscita ad andare «oltre» le rimozioni e le distorsioni del recente passato.

5. Bibliografia

BEVILACQUA, Piero; DE CLEMENTI, Andreina; FRANZINA Emilio (eds). *Storia dell'emigrazione italiana. I Partenze,* Roma, Donzelli, 2001.

BONIFAZI, Corrado. *L'Italia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino, 2013.

CABRINI, Angiolo. *Il maestro degli emigranti. Guida per lezioni e conferenze destinate all'istruzione degli emigranti italiani* (Seconda edizione destinata alle province meridionali), Imola, Cooperativa Tip. Edit. Paolo Galeati, 1910.

CABRINI, Angiolo. *Emigrazione ed emigranti*, Bologna, Zanichelli, 1911.

ISBN: 978-84-948270-6-8

CANESSA, Pietro. *La mia pratica ossia i consigli familiari dedicati specialmente all'emigrante nel Nord-America*, Chiavari, Tipografia Artigianelli, 1898.

CENSIMENTO DEGLI ITALIANI ALL'ESTERO (Dicembre 1881). Roma, Tipografia dell'Ospizio di San Michele, 1884.

CIUFFOLETTI, Zeffiro. *«L'emigrazione nella storia d'Italia dal 1868 al 1914»,* CIUFFOLETTI, Zeffiro; DEGL'INNOCENTI Maurizio (eds). *L'emigrazione nella storia d'Italia 1868/1975*, Vol. 1, Firenze, Vallecchi, 1978.

CIUFFOLETTI, Zeffiro; DEGL'INNOCENTI Maurizio (eds). *L'emigrazione nella storia d'Italia 1868/1975*, Vol. 1, Firenze, Vallecchi, 1978.

COLUCCI, Michele. *Momenti di storia dell'emigrazione*, Unità 8, Master di I livello a distanza in Educazione Interculturale, Università degli Studi Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione, Roma, Anicia, 2009.

DI GIACINTO, Maura. *Lontano da dove. Generazioni e modelli educativi nelle famiglie italiane emigrate tra Ottocento e Novecento*, Milano, Angeli, 2015.

DI GIACINTO, Maura. «L'esperienza culturale dell'estraneità nel Novecento: rappresentazioni sociali, modelli educativi e processi migratori», SIPED (ed). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, ETS, 2015, 752-761.

DI GIACINTO, Maura. «Tra ricerca e memoria: genitorialità migranti e modelli educativi», LOIODICE Isabella, ULIVIERI Simonetta (eds). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali. Speciali di «MeTis»*, Bari, Progedit, 2017, 131-142.

FAURI, Francesca. *Storia economica delle migrazioni italiane*, Bologna, il Mulino, 2015.

GALLO, Stefano. «Educare chi se ne va: i corsi statali di alfabetizzazione e formazione professionale per gli emigranti in Italia (1920-1926)», *Studi sulla formazione*, Firenze, University Press, XIX/1 (2016), 77-92.

GOLINI, Antonio; AMATO Flavia. *«Uno sguardo a un secolo e mezzo di emigrazione italiana»,* BEVILACQUA; DE CLEMENTI; FRANZINA (eds). *Storia dell'emigrazione italiana. I Partenze,* Roma, Donzelli, 2001.

INCISA DI CAMERANA, Ludovico. *Storia delle migrazioni italiane nel mondo*, Milano, Corbaccio, 2003.

RASERI, Enrico (ed). *Atlante di Demografia e Geografia Medica d'Italia*, Roma, Istituto Geografico Dott. G. De Agostini & C., 1906.

ISBN: 978-84-948270-6-8

RICOEUR, Paul. *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Bologna, il Mulino, 2004.

SORI, Ercole. «La politica emigratoria italiana, 1860-1973». *Popolazione e storia*, 1 (2003), 36-49.

STUDI EMIGRAZIONE. *La stampa di emigrazione italiana*, Roma, Centro Studi Emigrazione, XLVI/175 (2009), 514-768.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Los personajes universitarios en el cine español del franquismo: presencia y evolución en la década de 1960

Valeriano Durán Manso

Departamento de Marketing y Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Universidad de Cádiz
Email: valeriano.duran@uca.es

RESUMEN: El cine constituye una expresión artística y comunicativa fundamental por su capacidad para reflejar, representar y construir realidades. En el ámbito de la Educación, los filmes centrados en el aula muestran –de forma fiel o idealizada–, el pasado escolar, cómo era la relación entre los docentes y el alumnado, y el periodo histórico al que pertenecen, como se produce en el cine del franquismo (1939-1975). Debido a la combinación entre tradición y ansia de modernidad que caracterizó a España durante la década de 1960, el corpus se centra en las películas con protagonistas vinculados al ámbito universitario, especialmente profesores y alumnos. Así, el objetivo de este estudio es reflexionar sobre los personajes de unos filmes de carácter comercial pertenecientes a la Universidad o aspirantes a ella, pues, aunque esta institución seguía próxima a la élite social, empezaba a tener presencia en el cine e intentaba aproximarse a las clases populares. Para ello, se analizarán los seres de ficción de películas tan dispares y significativas como *Muerte de un ciclista* (Juan Antonio Bardem, 1955), *Margarita se llama mi amor* (Ramón Fernández, 1961), *Canción de juventud* (Luis Lucia, 1962), *La gran familia* (Fernando Palacios, 1962) y *Los chicos del Preu* (Pedro Lazaga, 1967). Desde estas consideraciones, se pretende poner en valor –tanto en el drama como en la comedia–, los prototipos de personajes ligados a la Universidad española de estos años para poder observar el cambio producido desde entonces a nivel educativo, social y cultural.

PALABRAS CLAVE: Cine español; Franquismo; Universidad; Personajes.

1. Introducción

La capacidad del cine para representar realidades tiene un importante valor en el ámbito de la Educación, pues permite conocer el pasado, comprender el presente y mirar hacia el futuro. Las películas, tanto en su vertiente de ficción como documental, aportan datos sobre la forma en que se relacionaban los profesores con los alumnos, las materias que se impartían en el aula, el papel de las familias en la formación de sus hijos, o la propia experiencia de los estudiantes y los docentes. Aunque en numerosas ocasiones la mirada fílmica del pasado educativo ha sido más edulcorada que fiel a la realidad, sobre todo en los periodos dictatoriales y totalitarios, estos filmes suponen un notable material para el estudio de la Historia de la Educación, como se produce, en el presente caso, con el cine realizado en España durante el franquismo (1939-1975). En este amplio periodo, el cine español experimentó una notable evolución, ya que la posguerra estuvo marcada por el ensalzamiento del nacionalcatolicismo (Monterde, 2005), las décadas de los cincuenta y sesenta ofrecieron una imagen amable de la educación con los títulos protagonizados por los niños prodigio (Durán Manso, 2015), y en el tardofranquismo aparecieron filmes más críticos con las aulas del régimen (Sánchez Noriega, 2005; Torreiro, 2005).

Durante la dictadura, la década de los sesenta actuó como bisagra entre la defensa de lo tradicional y la apuesta por la modernidad, debido al tímido aperturismo que se advirtió durante el desarrollismo y que respondía al deseo del régimen por ofrecer una imagen moderna de España en el exterior (Durán Manso y Castro Lemus, 2016). Así se reflejó en el ámbito educativo, especialmente en la Universidad, pues se produjo una novedosa aproximación de la clase media a esta institución superior. La gran pantalla no tardó en plasmar este contexto en el cine comercial, que era el que defendía la dictadura y el que consumían las clases populares. En este sentido, el objetivo de este estudio es realizar una aproximación a los filmes españoles de estos años que tienen protagonistas ligados al ámbito universitario. Con ello, se pretende reflexionar sobre el prototipo de profesor de la época, las aspiraciones de los estudiantes por acceder a la Universidad, el rol de la mujer en del aula, o el esfuerzo de las familias por dar estudios superiores a sus hijos. Para el desarrollo de este trabajo, se ha recurrido a investigaciones de ámbitos como Historia del Cine, Comunicación Audiovisual o Historia de la Educación. Esto permite elaborar un marco teórico e histórico que ayuda

ISBN: 978-84-948270-6-8

a comprender el tipo de cine existente en el periodo de la investigación y el interés fílmico del poder político.

De esta manera, se analizan las películas *Muerte de un ciclista* (Juan Antonio Bardem, 1955), cuyo protagonista es un profesor universitario y entre sus personajes destacan una alumna muy brillante en una clase dominada por chicos; *Margarita se llama mi amor* (Ramón Fernández, 1961), donde una alumna de Filosofía y Letras causa un gran impacto en una Universidad poco acostumbrada a tener presencia femenina; *Canción de juventud* (Luis Lucia, 1961), protagonizada por la estrella juvenil Rocío Dúrcal; *La gran familia* (Fernando Palacios, 1962), un claro exponente de la estructura familiar del franquismo; y *Los chicos del Preu* (Pedro Lazaga, 1967), que exhibe la relación entre los estudiantes y sus padres de una forma más cercana. Esta muestra cinematográfica de carácter comercial abarca un total de doce años que determinaron la evolución del cine español y de la educación superior en España. De esta manera, desde la comedia –y el drama que presenta la primera–, se pretende poner en valor los prototipos de personajes ligados a la Universidad que aparecían en la gran pantalla.

2. El cine del franquismo en los 60: una aproximación narrativa

Los géneros narrativos con más presencia en el cine español de la década de los sesenta respondían a las tendencias de más éxito en los cincuenta: la comedia, el cine con niño y el melodrama. Sobre estos tres ejes se conformó el cine comercial que propugnaba el franquismo para que la gran pantalla no mostrara las críticas al poder establecido, pero que, sin embargo, estaban presentes en las películas de Juan Antonio Bardem y de Luis García Berlanga. Para evitarlo, la censura –de carácter católico y moralizante–, ejercía su poder (Gil, 2009), favoreciendo así el consumo masivo de los tres géneros citados. La comedia fue la principal protagonista, llegando a tener presencia en el melodrama y, sobre todo, en el cine con niño. Caracterizada por situaciones de enredo y costumbristas, dio lugar a numerosas películas que, con un tono amable y sin grandes pretensiones, se dedicaron a mostrar las relaciones familiares de la clase media española, las relaciones sentimentales de los personajes –siempre influidas por el catolicismo–, o la dicotomía entre la arcadia feliz de la vida en el pueblo y la agitada vida en la ciudad. Así, el cine exhibía en cierta medida el estilo de vida que el régimen defendía, como se produjo en las películas protagonizadas estos años por los niños prodigio.

Inaugurado en 1954 con la aclamada *Marcelino, pan y vino* (Ladislao Vajda), las claves de este subgénero residieron en el protagonismo de un niño o niña de gran carisma que centraba totalmente la acción y que, además, cantaba. Esta combinación tuvo una cierta relevancia en el ámbito educativo, pues las películas de Joselito mostraban la educación en el mundo rural; las de Rocío Dúrcal, la de carácter urbano y elitista; y las de Marisol, la educación total, pues interpretó tanto a niñas de origen humilde como acaudalado, y mostró la relación con sus docentes y con su familia (Durán Manso, 2015). Los filmes de estos niños –y adolescentes, pues crecieron ante los espectadores precisamente en los sesenta–, fueron muy destacados en el panorama fílmico español y ejercieron un notable papel en la representación de la educación en la gran pantalla. Asimismo, su carácter musical resultó muy atractivo para los espectadores y se convirtió en una de sus señas de identidad (Blanco Mallada, 2004). Esta idea también caracterizó al melodrama, cuya vinculación musical se afianzó con el estreno de *El último cuplé* (Juan de Orduña, 1957) y se mantuvo en los filmes de este género durante los sesenta (Sánchez Noriega, 2005). Con respecto a las nuevas tendencias, más contestatarias y críticas al cine hegemónico, destacaron las apuestas del Nuevo Cine Español, de la Escuela de Barcelona –que era más experimental–, y de la Tercera Vía (Torreiro, 2005), todas desde el drama.

El cine español durante el franquismo exhibió su preocupación por aleccionar al público en los valores patrios. Esta finalidad propagandística, típica a su vez de los regímenes totalitarios, tuvo su reflejo en las tramas y en las vidas de los personajes que aparecían en los filmes. Tras el interés de épocas pasadas por el falangismo, la historia de España –concretamente la época de los Reyes Católicos o el descubrimiento de América–, o las vidas de religiosos y santos (Sánchez Noriega, 2005), el régimen se enfocó a finales de los cincuenta hacia los logros de su presente. Este es el caso de la etapa de desarrollismo surgida tras el Plan de Estabilización de 1959, que tuvo su reflejo en la rápida expansión del turismo, la evolución de la clase media y, además, el acceso a la educación superior. Por ello, estos fueron algunos de los temas que más se trataron en el cine de los sesenta, especialmente desde la comedia. De esta manera, la divertida colisión entre los turistas extranjeros y los locales nacionales, la exhibición del poder adquisitivo de la sociedad española tanto en las viviendas como en los vehículos, y la presencia de unos personajes que expresaban el deseo de estudiar para prosperar –o de sus propios familiares para que lo hicieran–, adquirieron una relevante presencia en el cine comercial de la década.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. La Universidad en el cine del franquismo de los 60: casos representativos

La Universidad, que estaba relegada tradicionalmente a una minoritaria élite social, empezó a tener una paulatina presencia en la gran pantalla de estos años, mediante una serie de películas que en algunos casos se centraban en la figura del profesor y en otros en la del estudiante o sus familiares. A esta labor contribuyeron los actores de más éxito entre los espectadores, quienes empezaron a encarnar a personajes vinculados con esta institución, tanto en los roles de docente como en los de alumno. Entre ellos destacaron Alberto Closas, Rocío Dúrcal, Mercedes Alonso, Manuel Zarzo, Amparo Soler Leal, Jaime Blanch, María José Alfonso, Emilio Gutiérrez Caba, María José Goyanes, Karina o Cristina Galbó. Así, el proceso de identificación entre público y los seres de ficción se extendió a un ámbito académico que había estado alejado del celuloide, pero que desde entonces se convirtió en un espacio recurrente en la gran pantalla española.

El género narrativo que realizó una mayor aproximación al mundo de la universidad fue la comedia. El carácter popular de la misma y su capacidad para atraer a un público muy amplio fueron decisivos para que a los denominados cines de barrio llegaran películas en las que los personajes aparecían vinculados a la Universidad. Esta institución, que apenas había tenido presencia en los filmes de las décadas anteriores, se acercó al gran público gracias al cine, a pesar de que su realidad quedó en cierto modo sesgada por las características propias del género. La apuesta por ofrecer un mundo amable en el que los personajes evidenciaban un cierto poder adquisitivo; mostrar entornos urbanos con oportunidades de prosperidad económica, educativa y cultural; y presentar a los seres de ficción como unos modelos sociales a los que las clases medias y populares podían –y debían–, aspirar, se convirtieron en algunos de los rasgos de estos filmes. Por otra parte, resultaba complejo realizar un retrato de carácter social debido a la censura imperante (Gil, 2009), de manera que, salvo contadas excepciones –como *Muerte de un ciclista*–, la educación superior tuvo una presencia muy concreta en el cine de estos años.

3.1. Muerte de un ciclista

Protagonizada por Alberto Closas y Lucía Bosé, *Muerte de un ciclista* está centrada en el tormento que sufre la pareja protagonista, Juan y María José, tras el atropello mortal de un ciclista. Aunque la película está muy enfocada

en los temores que padecen por las sospechas que despiertan tanto su relación adúltera como el accidente, resulta destacada la presencia de la Universidad. Juan Fernández Soler es profesor adjunto de Geometría Analítica en la Universidad de Madrid y ve mermada sus facultades por la culpabilidad que siente tras el suceso. Esto lo lleva a enfrentarse con una de sus mejores alumnas –apenas tiene tres frente a una amplia mayoría de alumnos–, quien le reclama que la ha suspendido sin motivo. Las escenas situadas en el aula, el anfiteatro –donde se celebran los exámenes orales–, su despacho y el campus –donde los estudiantes organizan una protesta para defender a esa alumna–, adquieren un notable valor porque la Universidad no estaba muy presente en la realidad española y el cine no solía representarla.

Se puede considerar que esta película es la precursora de las realizadas en los sesenta sobre la Universidad, pues tras ella se estrenaron varias enmarcadas en esta institución, eso sí, desde la comedia. Como era habitual en la obra fílmica de Juan Antonio Bardem, contiene una crítica a la sociedad de la época, en este caso a la alta burguesía, marcada por la opulencia, las apariencias y la doble moral. Además, debido a su espíritu crítico, la película también destaca por presentar «por primera vez una manifestación estudiantil como las que empezaban a producirse en realidad en aquellos años, aunque teniendo que disfrazarla de motivaciones puramente académicas, porque de lo contrario no habría superado el filtro censor» (Pérez Millán y Pérez Morán, 2016, 67).

3.2. Margarita se llama mi amor

Esta comedia gira en torno a su protagonista, Margarita Rodríguez Garcés, interpretada por Mercedes Alonso. Al igual que las jóvenes universitarias españolas de principios de los sesenta, pertenece a una familia acomodada que puede permitirse sus estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense. Ella refleja con precisión que la mujer no solía estudiar en la Universidad y que sólo las de posición elevada lo hacían. Esto explica la práctica ausencia de alumnas en las titulaciones universitarias de la época y el impacto que suponían en sus compañeros y docentes. Margarita despierta pasiones a su paso, y, por ello, su llegada «provoca una gran expectación tanto entre sus compañeros como entre sus profesores, aunque más por su atractivo aspecto físico –como se produce en numerosas escenas–, que por ser mujer en un ámbito académico tradicionalmente ligado a los varones» (Durán Manso y Álvarez Domínguez, 2018, 73).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Por otra parte, Margarita presenta rasgos de mujer independiente y moderna, y no sólo por el hecho de matricularse en la Universidad, sino también por trasladarse al campus en su propio coche: un llamativo descapotable rojo. Esta combinación entre estudiar en la Complutense y saber conducir la convierten en una chica totalmente opuesta a las de su edad, normalmente dedicadas a prepararse para casarse. La protagonista –que es muy consciente de su atractivo–, se convierte en el principal aliciente de sus compañeros en las clases, quienes le silban y la persiguen, también por su vehículo. Sin embargo, para desgracia de ellos, Margarita se enamora de su profesor de Literatura.

3.3. Canción de juventud

Ambientada en dos selectos internados de la Costa Brava, uno para chicos y otro para chicas, este filme muestra las aspiraciones universitarias de algunos de ellos. Aunque la película no se desarrolla en la Universidad, esta institución académica es mencionada tanto por las alumnas como por alumnos que desean continuar sus estudios y forjarse un futuro cuando abandonen el internado. De esta manera, se puede considerar que se trata de la primera película española en la que los jóvenes manifiestan desde adolescentes su deseo por ir a la Universidad. Sin duda, éste empezó a ser uno de los principales anhelos de los estudiantes de clase media española, pues hasta el momento sólo los de clase alta solían realizar estudios superiores.

Este filme de Lucia supone también un reflejo de cómo eran educados los chicos y las chicas, pues esta formación resulta vital para la elección de las carreras universitarias en función del género. Por ello, la educación aparece segregada incluso por asignaturas, teniendo en cuenta sobre todo que el colegio femenino está regido por dos monjas, eso sí bastante liberales. A pesar de que los jóvenes de ambos centros comparten su tiempo de ocio –una iniciativa nunca vista antes en el cine español–, tras un acuerdo alcanzado entre las religiosas y el firme Don César, existe un halo conservador en ellos, quizá por su pertenencia a familias de elevada posición (Durán Manso y Castro Lemus, 2016). Así se constata al final, cuando la protagonista –Rocío Dúrcal–, se va del colegio y un chico se despide confesándole: «Te digo que te quiero. Tú te harás mujer y yo arquitecto. ¿Me podrás esperar, Rocío?». La chica le responde diciéndole que son aún muy jóvenes, pues no está convencida de la propuesta y tiene sus propios planes.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3.4. La gran familia

Esta película, protagonizada por la numerosísima familia Alonso, está relacionada con la Universidad mediante uno de sus hijos, Antonio. Este joven, que es el segundo del clan, estudia Arquitectura, convirtiéndose así en el seguidor de su padre, quien no pudo estudiar esta carrera y trabaja como aparejador. Este planteamiento pone de relieve las esperanzas que los padres tenían en sus hijos para la realización de estudios superiores, hasta el punto de proyectar en ellos sus sueños, anhelos o deseos interrumpidos. En este sentido, en la relación entre padre e hijo no sólo se evidencia la continuidad laboral que supone que ambos puedan trabajar juntos en un futuro próximo, sino un componente emocional. Sin duda, para el padre, Carlos –Alberto Closas–, no hay mayor satisfacción que uno de sus vástagos consiga el título universitario que él nunca tuvo.

Como la película tiene bastantes personajes –el padre, la madre, el abuelo, el padrino y un total de diecisiete hijos, entre otros–, las escenas escolares son numerosas y diversas. Junto a Antonio, destacan sus hermanos, quienes estudian en el instituto y en el colegio, y aparecen en clase de matemáticas, literatura o geografía, unas asignaturas de las que se examinan a final de curso para pasar al siguiente o para acceder a etapas superiores. El caso de Antonio revela que «el régimen utilizaba el cine para demostrar a la sociedad, y exportar a los demás países, la idea de que el franquismo favorecía el desarrollo de la clase media española y el acceso de los jóvenes de familias numerosas a la Universidad, y no sólo el de la élite» (Durán Manso y Álvarez Domínguez, 2018, 73).

3.5. Los chicos del Preu

Este filme se centraba en la educación preuniversitaria y narraba las circunstancias de un grupo de jóvenes sobre los estudios, el amor o la familia. La historia comienza con la llegada de Andrés –encarnado por Emilio Gutiérrez Caba–, a Madrid desde Tomelloso gracias a una beca, y allí descubre la vida en la capital, con sus luces y sus sombras, con sus oportunidades académicas y lúdicas. Aunque en un principio de dispersa, no tarda en compaginar sus estudios con un trabajo de mozo en un mercado para poder contribuir al esfuerzo económico que están haciendo sus padres. Durante el curso preuniversitario, se ponen de relieve las aspiraciones de los personajes –quienes responden a roles como el estudiante de éxito, el pasota

ISBN: 978-84-948270-6-8

o el que estudia y no rinde–, por hacer una carrera u otra, favoreciendo la identificación de los espectadores jóvenes con ellos. Además, en este momento la presencia femenina en la Universidad era mucho mayor que a principios de la década, y esto es algo que también quedó reflejado en la película.

Los chicos del Preu supone el cierre a una década en la que la Universidad fue teniendo una presencia cada vez mayor en el cine. Esto se constata en sus numerosos personajes vinculados a la educación superior (Loscertales Abril, 1999), pues, además, muestra un número equilibrado de alumnos y de alumnas que responde a unos perfiles sociales y culturales diversos. Así, los femeninos poseen las mismas aspiraciones académicas que los masculinos, no aparecen atrapados en un mundo de hombres y no destacan solo por su físico; como ocurría, respectivamente, en *Canción de juventud*, *Muerte de un ciclista* y *Margarita se llama mi amor*. Se trata de un filme emblemático de esta época por su espíritu juvenil y su marcado carácter generacional.

4. Conclusiones

Los filmes abordados constituyen una muestra bastante oportuna para conocer el tipo de educación superior existente en España durante el franquismo, sobre todo desde finales de los cincuenta a finales de los sesenta. Esto permite observar cómo eran los docentes en este periodo, qué alumnado accedía a la Universidad, qué contenidos se impartían, cómo eran las familias españolas que costeaban los estudios superiores de sus hijos, o las diferencias de género dentro del aula. Por ello, las películas seleccionadas favorecen la profundización en uno de los episodios más recientes de la historia de la educación española, y, además, la reflexión sobre los cambios producidos desde entonces a nivel educativo, social y cultural. Asimismo, su visionado y análisis resulta pertinente para cotejar las semejanzas y diferencias entre la imagen de la Universidad que aparecía en el cine y la existente en la realidad franquista del momento.

A excepción de *Muerte de un ciclista*, que se inserta en el drama y tiene tintes de cine negro, las demás películas pertenecen a la comedia. Esto responde a la idea del régimen por apostar por un cine amable y nada crítico que reflejara las bondades del sistema ante una población que seguía reprimida. Por ello, y a pesar de la interesante propuesta de Bardem –que tuvo problemas con la censura–, el cine más popular de los sesenta

ISBN: 978-84-948270-6-8

siguió mostrando una imagen propagandística del poder. Asimismo, existe una evolución entre el estreno del primer título centrado en el ámbito universitario y el último, en lo relativo al aperturismo de la Universidad a la sociedad y a la presencia de la mujer en la misma; un reflejo de que el marco educativo estaba cambiando.

Estas películas se enfocaron especialmente al público juvenil y familiar, y contaron en los papeles principales con intérpretes muy jóvenes y populares, como Rocío Dúrcal, Mercedes Alonso, Jaime Blanch, María José Goyanes o Emilio Gutiérrez Caba, quienes protagonizaron el nuevo *star system* del cine español de la época y personificaron los cambios del régimen en los sesenta. Por último, se puede apuntar que el cine se erige como un espejo de la realidad, aunque a veces proyecte un reflejo edulcorado.

5. Bibliografía

BLANCO MALLADA, Lucio. «El cine musical español (1960-1960)», Área Abierta, 8 (2004), 1-14. URL: https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB0404230002A/4211 [último acceso: 10/06/2018].

DURÁN MANSO, Valeriano. «Los niños prodigio del cine español: aproximación a la educación de los años 50 y 60», *Ridphe_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1 (2015), 128-145. URL: https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIDPHE-R/article/view/7306/6203 [último acceso: 09/06/2018].

DURÁN MANSO, Valeriano y ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. «La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939-1950)», *Revista Educació i Història: Revista d'Història de l'Éducació*, 31 (2018), 59-88. URL: http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/144072/142723 [último acceso: 09/06/2018].

DURÁN MANSO, Valeriano; CASTRO LEMUS, Nuria. «Las mujeres deportistas en el cine español de los años sesenta», ROMÁN SAN MIGUEL, Aránzazu y NÚÑEZ DOMÍNGUEZ, Trinidad (Eds.). *Cine, deporte y género. De la comunicación social a la coeducación*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2016, 133-150.

GIL, Alberto. *La censura cinematográfica en España*, Barcelona, Ediciones B, 2009.

ISBN: 978-84-948270-6-8

LOSCERTALES ABRIL, Felicidad. «Una propuesta para estudiar los valores de la profesión. Estereotipos y valores de los profesores en el cine», *Comunicar*, 12 (1999), 37-45.

MONTERDE, José Enrique. «El cine de la autarquía (1939-1950)», GUBERN, Román. *Historia del cine español*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2005, 181-238.

PÉREZ MILLÁN, Juan Antonio; PÉREZ MORÁN, Ernesto. *Cien profesores universitarios en el cine de ayer y de hoy*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015.

SANCHEZ NORIEGA, José Luis. *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, Madrid, Alianza Editorial, 2005.

TORREIRO, Casimiro. «Del tardofranquismo a la democracia (1969-1982», GUBERN, Román. *Historia del cine español*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2005, 341-397.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Un cuaderno escolar (1909-1913), testimonio de una actividad didáctica, de su autor, y de un lugar: Tudela de Duero (Valladolid)

Mª Lourdes Espinilla Herrarte

Dept. Filosofía, Tª e Hª de la E. Fac. Educ. de Palencia. Universidad de Valladolid
Email: elourdes@flfc.uva.es

RESUMEN: Con la presentación y análisis de este documento de trabajo se pretende rescatarlo del olvido y considerarlo como parte, humilde sí, pero real de una historia escolar pasada. Un contenedor vivo de aprendizaje, de tiempo y de vida, para mí valiosísimo pues su autor, Honorato Herrarte Ortega, era mi abuelo.

PALABRAS CLAVE: Cuaderno de clase; Clases nocturnas de Adultos.

1. El cuaderno en cuestión

El cuaderno que presentamos lleva por título *Cuaderno Para Uso De Honorato Herrarte Ortega –Tudela De Duero–,* y como soporte material está confeccionado por la Imprenta Jorge Montero, Acera San Francisco 4 y 6, en Madrid. Está comprado el día 2 de noviembre de 1909, en Valladolid (Figura 2).

En cuanto al aspecto físico del documento se trata de un volumen con pastas de cartón, rígidas, encuadernado, con unas medidas de 21 x 16 x 2 cm. Consta de 390 páginas de papel blanco, rayadas, fechadas y firmadas. En ellas se recogen ejercicios realizados por el alumno en los años de 1909 a 1923, escritos a plumilla con tintas morada y negra e ilustrados con dibujos (Figuras 1 y 8).

El propietario de este cuaderno escolar, por las fechas en que lo adquirió, contaba con 19 años de edad y asistía a la clase nocturna de adultos de una escuela pública, en ese pueblo castellano, allá por el referido año y siguientes (Figura 3). La Estadística Escolar de España, correspondiente al año 1908, recoge en Tudela de Duero la existencia de 4 escuelas públicas con 401 alumnos de los que sólo 23 eran mayores de 12 años. Y en el apartado de Gastos figura ya una «gratificación de 400 pta. por clase de adultos».

Para su elaboración, por supuesto, precisó de una pauta por parte del maestro, como lo explicita el alumno cuando se refiere a los problemas o a los quebrados «dictados por D. Santiago González Olmos, Maestro de niños en la escuela de Tudela de Duero». El cuaderno se convierte así en un receptáculo donde se materializan sus explicaciones para su posterior asimilación por parte del alumno. Las tareas aparecen corregidas, calificadas, generalmente con un BIEN, y firmadas con el visto bueno del citado maestro (Figura 5 y 7).

Este cuaderno, además, como contenedor de tiempo y de vida, inspira valores y propone actitudes frente al mundo real ayudando a comprender el entorno, sugiriendo prácticas relacionadas con el día a día.

2. Contenedor de un curriculum

Examinando el contenido de este amplio documento de trabajo escolar no cabe duda de que el maestro que figura en él como responsable de la impartición de las materias, D. Santiago González Olmos, seguía al pie de la letra las directrices del *RD 4/10/1906. Reglamentación de las clases nocturnas de adultos*.

En el Art. 10 se fijaba el horario de las mismas, de 6 a 7 de la tarde, y nunca deberían durar más de dos horas. Y en el Art. 17 se decía que «las enseñanzas serán prácticas, intensamente educativas, con aplicación a los problemas y cuestiones de la vida», atendiéndose estas materias:

ISBN: 978-84-948270-6-8

- Lengua castellana, mediante la Lectura y la Escritura. La lectura, con el manejo de libros con contenidos de instrucción cívica, sentimiento de la patria, respeto a las leyes y la propiedad, así como de instrucción agrícola, sobre sindicatos y cooperativas. También de higiene y de problemas sociales del lugar. Con la escritura se cuidará la letra y la ortografía mediante la redacción de cartas, recibos, facturas, instancias y otros documentos.
- Aritmética, operando con números, cantidades concretas, y resolviendo problemas «de prácticas de la vida con datos reales».
- Geometría a nivel elemental con ejercicios de áreas, cubicaciones, agrimensura y sistema métrico.
- Ciencias Físicas Químicas y Naturales, con observación de la naturaleza, saber explicar lo principales fenómenos naturales, conocer las clases de tierras, la nutrición de las plantas y las principales labores agrícolas.

Pues bien, esa heterogeneidad de contenido la encontramos en la larga serie de ejercicios recogidos en este cuaderno que analizamos. Del total de páginas trabajadas, las Matemáticas ocupan el 53,9 %. La Gramática el 22,8 %. La Literatura, el 10,3 %. La Historia, el 5,7 %. Las Ciencias Naturales, también el 5,7 %. Y, finalmente, la Religión, el 1,4 %.

La propuesta y la resolución de problemas figuran como actividad principal reflejada en el documento. Acaparan un 44,3 % dentro de su apartado de Aritmética. Y en cuanto a sus componentes se sigue escrupulosamente el RD anteriormente citado.

En el planteamiento de los mismos, el sujeto podría ser cualquier vecino de la localidad. Textualmente se citan un hortelano, un labrador, un lugareño, un comerciante, un arrendatario, un amo, un almacenista, un albañil, un cantero, un tabernero, un panadero, un carpintero, un soldado, un tratante, un criado, una frutera, un sastre, un vinatero, un estudiante, un cazador...

Y los elementos materiales con los que trabajar son: harina, café, aceite, agua, azúcar, huevos, jamones, tocino, gansos, patos, gallinas, pollos, carneros, corderos, gallinas, cántaras de vino, manzanas, el trigo, centeno, cebada, algarrobas, los garbanzos, pimientos, sacos de sal, sacos de patatas, carros de remolacha, el tren (por Tudela de Duero pasaba la línea férrea Valladolid-Ariza), una plaza de toros, una tienda de ultramarinos, cajas de betún, una estufa, los pinares, la arena y hasta corridas de toros.

Además de las medidas del Sistema Métrico se utilizan las de uso popular tales como: la obrada, la fanega, el celemín, la cuartilla, la cántara, la libra, la gruesa, la docena... A las arrobas se las signa con su abreviación genuina: la @.

ISBN: 978-84-948270-6-8

No es de extrañar, pues, que en un enunciado se nos proponga a un labrador vendiendo «carros de remolacha a la azucarera» o, en otro, a jornaleros «alumbrando cepas». Ambas escenas eran comunes y familiares para este alumnado. Tampoco falta el dato práctico, aleccionador, cuando se pregunta cuántas fanegas de trigo podría comprarse un fumador con el dinero que malgasta a diario con el «vicio de fumar».

En cuanto a Literatura hay abundante material escrito en verso; más de cien muestras entre cantares, coplillas, refranes, adivinanzas y poesías. Este material ocupa el 82,7 % de esta sección.

El estudio y práctica de la Ortografía también es relevante dedicando muchos ejercicios a la llamada «ortografía dudosa», siguiendo el libro de prácticas de D. José de Casas, que, allá por el año 1929, iba ya por la vigesimonovena edición. Dentro del apartado de Gramática esta actividad ocupa el 95,3 % del espacio trabajado. Además hay dictados, relación de abreviaturas y ejercicios de prosodia.

Y con respecto a la Historia el alumno elabora una larga redacción sobre la figura de Juan Martín «El Empecinado», como adalid vallisoletano, considerado «nuevo Cid» y primer «guerrillero», retratado por Goya e inmortalizado como héroe nacional por Pérez Galdós.

3. Diario personal

En este cuaderno figura como maestro el referido D. Santiago González Olmos. El 29 de enero de 1908 había tomado posesión como maestro propietario, con 1.100 pta. de «emolumentos legales», y ocupará esta plaza hasta 1917 en que irá destinado a Torrelavega. En ese período, aparte de las felicitaciones por su trabajo, se va a pedir «un voto de gracias para él por su labor docente, en justa recompensa». A falta de más datos personales sí contamos, en este cuaderno, con un dictado propuesto por él y en el que, por su contenido, podemos adivinar sus inquietudes: las propias de un maestro en la España de principios de siglo (Figura 4). Como buen profesional, pues, va a seguir al pie de la letra todo lo propuesto en el RD antes citado sobre las clases de adultos.

Por su parte el artífice de este documento escolar, el alumno, sí que nos facilita su filiación redactando una a modo de partida de nacimiento. De sólidas raíces tudelanas, a la fecha contaba con 19 años de edad (Figura 3). En anotaciones a pie de margen escribe también el nombre de los componentes de su saga familiar: padres, esposa, hijos, etc.

ISBN: 978-84-948270-6-8

En uno de los ejercicios se afirma como promotor y posterior secretario de la Sociedad de Hortelanos «cuyo fin es el de defender los intereses morales y materiales de sus asociados». También figura su firma al final de la copia del Reglamento de la Sociedad Artesana de la que hablamos más adelante.

Otra muestra de su personalidad la podemos ver en el texto de su «Himno del labrador». Suyo, pues en efecto, al final, apunta textualmente: «escrito por Honorato Herrarte». En él se adivina su clara vocación hortelana con el reconocimiento de la figura del agricultor, de sus sufrimientos y de su labor. Igualmente, el largo período de tiempo escolar recogido y el volumen de datos acopiados, así como la variedad y la minuciosidad de su ejecución nos están dando una imagen de una persona apegada a su tierra, con ganas de saber, que asimila lo que le proponen.

Podemos concluir que el recorrido que se hace en este cuaderno escolar por un espacio y un tiempo tan concretos nos permitiría componer un retrato de este joven alumno que acudía a esta escuela de clase nocturna en Tudela de Duero, una localidad con poco más de 3.000 habitantes y 807 hogares censados, en 1910.

4. Descriptor social y geográfico de un enclave humano

Analizando algunos datos que nos aporta, el cuaderno escolar puede constituirse también en una fuente testimonial de la sociedad más próxima a él. En éste que presentamos constatamos un profundo sentido de la familia. Así lo reflejan en ejercicios de redacción de cartas varias de ellas tienen como destinatarios los sobrinos, primos y tíos. También los amigos. Igualmente recoge una larga y sentida poesía que sirve para felicitar a sus padres en el día de su santo: «os felicito/mientras con este motivo/mis protestas os repito/de sumisión y amor vivo».

A partir de los testimonios reflejados en este mismo cuaderno, la figura del hombre y su papel en el ámbito familiar y en el local responde a los cánones sociales del momento, principios del siglo XX, en un escenario rural. Se trataría de un trabajador agrícola, en su mayoría, curtido, con una personalidad ya madura para su edad y con la meta de ser padre y sustentador de la familia. En consecuencia, en el apartado de «Cuentos baturros», se llega a la conclusión que, siguiendo estos cánones, cabría esperarse: de provecho sólo son los hombres...

ISBN: 978-84-948270-6-8

—¿De a onde vienes, pitusa? —, preguntóle un matraco a la hija de un amigo suyo con quien se tropezó en la calle.

—De la escuela.

—¿Y has aprendido mucho?

—Verá, soy la primera en la escuela.

—Eso es güeno, maña; estudia, estudia y asina con el tiempo serás un hombre de provecho.

Y si hay que proponer un modelo de hombre y héroe se hará con la figura de Juan Martín «El Empecinado», como hemos visto más arriba.

Otro ejemplo de ello lo podemos ver reflejado en el Reglamento da la llamada «Sociedad Artesana» de la localidad. Pensaríamos que se trata de una institución ligada a oficios varios y sin embargo su finalidad era el baile. En su Art. 1º se dice: «Los bailes tienen por objeto proporcionar a los socios el recreo y distracción que requiere la unión de una buena sociedad».

Pues bien, además de hablar de las consabidas cuotas y del organigrama general, nos interesa subrayar que dicha Sociedad es sólo para socios, «mozos»; que podrán llevar invitadas pero que éstas deberán ir acompañadas de un «representante» y no vestirán de corto; además, no se podrá hablar con ellas en los descansos; y en medio del círculo estará un socio de la Junta Directiva «para hacer observar las formas debidas».

La mujer, socialmente, queda en segundo plano pero desempeñando la ardua tarea de ser esposa, madre y administradora de la casa, entre otras tareas. En el cuaderno se alude a ella en el apartado de «Cantares», constituido por un centenar de coplillas, en las que aparece idealizada, como objeto de amor y como motivo de reyerta si otro hombre se pone por medio.

Sin embargo también tenemos unos ejercicios escritos sobre «Mujeres célebres» con una breve reseña sobre Doña Juana de Arco; Areta, hija de Aristipo; Armaut-Mad. de Blanchard; Agustina de Aragón; Arquidamia, hija de Cleonimo; y Artemisa; cada una de ellas depositaria de una virtud especial: el arrojo y la santidad; la sabiduría; la intrepidez; el valor; la determinación; el coraje; y el amor conyugal, respectivamente.

En resumen, un colectivo rural con los roles del hombre y de la mujer perfilados, con la estamentación social correspondiente, con sus asociaciones laborales y lúdicas, y con el enunciado de las tareas que les ocupan habitualmente.

Y una de ellas es ésta de la clase de adultos que oportunamente se establece de noviembre a marzo, justamente los meses de menos tarea en el campo, para un colectivo humano cuya actividad principal era la agrícola (Figura 6).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Juntamente con esa descripción social en el cuaderno se nos proporcionan datos de la geografía local: topografía, toponimia, coordenadas, usos del suelo, así como del callejero municipal, etc. En uno de los Dictados se describe la provincia de Valladolid, sus canales y ríos, sus productos, los pueblos más importantes y las principales vías de comunicación. En otro ejercicio se cita al Archivo General de Simancas al transcribir «La Sentencia de N. S. Jesucristo» que, según el alumno, se conserva en dicho establecimiento en el Legajo 847 de Asuntos de Estado. Se trataría de una «Copia de la sentencia pronunciada por Pilato contra Cristo nuestro Señor, descubierta en la ciudad de Aquilea en los Abruzos el año 1580, en las ruinas de un templo».

En el ejercicio de redacción de una Fórmula de Permuta, aparte de los formulismos de rigor, se recoge el nombre de términos municipales, de parajes y de los usos de las fincas en cuestión. Y a través de numerosos ejercicios propuestos se puede colegir que el entorno donde mora el alumno es una tierra de viñedos y de huerta. Se habla de labores con cepas, se plantean muchos problemas con el tema del vino y se hace una cálida loa a sus propiedades sin olvidar el cómo calcular la cabida de las cubas, bocoyes y pipas donde se almacena (Figura 8).

Al ver el vino en mis manos
brindo a mi patria querida
brindo a mis padres y hermanos
seres que me dieron vida.
.....

Vino que gusta a los hombres
y también a las mujeres
eres alivio de enfermos
y a los niños fortaleces.
.....

Parte de las tierras de Tudela de Duero, regadas por ese caudaloso río más el aporte de las del Canal del Duero, constituyen una huerta que ha dado empleo y buenos alimentos a mucha gente durante siglos. Es lógico, pues, que en referido cuaderno se haga alusión al tema.

Muestra de este entorno huertano la vemos por ejemplo en el vocabulario empleado en los planteamientos de problemas, fundamentalmente, haciendo alusión a toda clase de verduras y también a cultivos extensivos como la remolacha, el tomate o los espárragos.

Y en la línea de dotar de destrezas y habilidades a estos alumnos tenemos una serie de ejercicios prácticos tales como la fórmula para dar de alta de una finca, redactar un pagaré, solicitar un préstamo o bien presentar la dimisión de un cargo. Destaca la redacción propuesta de un formulario dirigido al Gobernador Civil de Valladolid para la fundación de la Sociedad de Hortelanos de Tudela de Duero.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Finalmente, no podría faltar el reconocimiento y correspondiente homenaje al mantenedor de esta actividad: el labrador. Dos de las estrofas de su himno, ya referido, dicen así:

> Vivan, vivan los que al campo se dedican,
> viva la misión del labrador.
> Viva el hombre de la mano encallecida
> y la frente curtida por el sol.
> .....
> De la tierra sacáis cien mil productos
> que alimentan a los seres y mitigan el dolor.
> Las industrias, el comercio
> todo vive de la tierra que remueve el arador.

5. Anexos

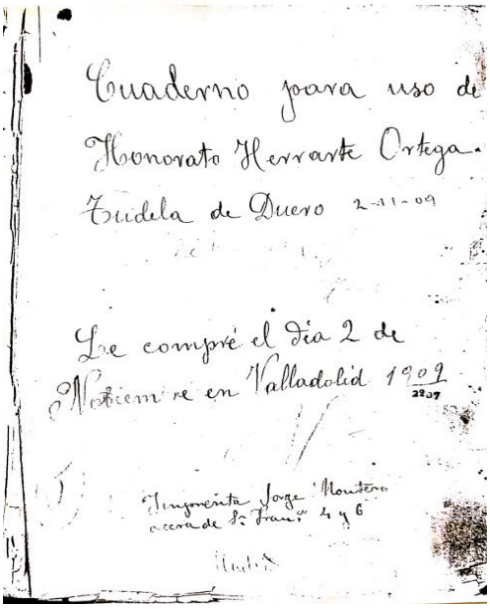


Figura 1

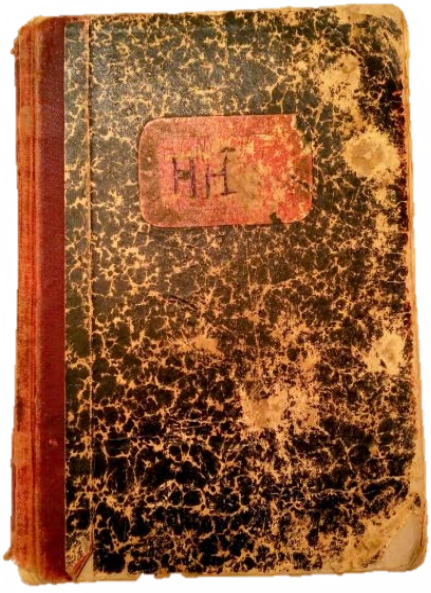
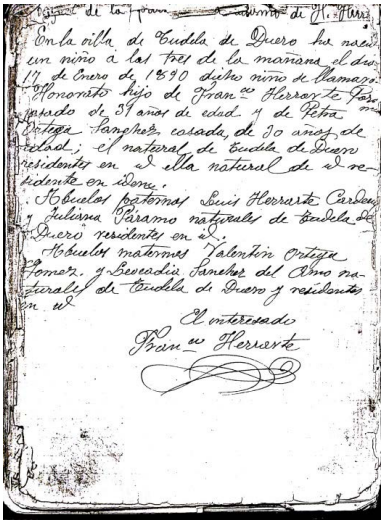


Figura 2

ISBN: 978-84-948270-6-8

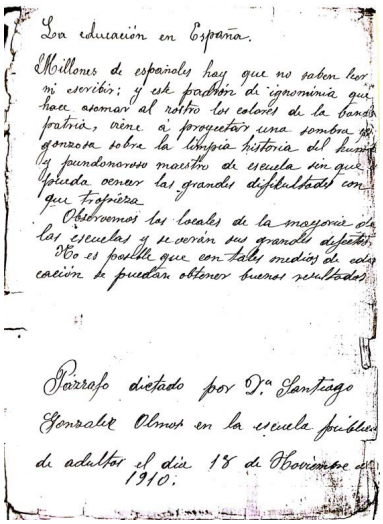


En la villa de Tudela de Duero ha nacido un niño á las tres de la mañana el dia 17 de Enero de 1890 dicho niño se llamará Honorato hijo de Fran.co Herrarte Pazo casado de 31 años de edad y de Petra Ortega Sanchez casada, de 30 años de edad; el natural de Tudela de Duero residentes en id ella natural de id residente en idem.

Abuelos paternos Luis Herrarte Cardeso y Juliana Páramo naturales de Tudela de Duero residentes en id.

Abuelos maternos Valentin Ortega Gomez y Leocadia Sanchez del Amo naturales de Tudela de Duero y residentes en id

El interesado
Fran.co Herrarte



La educación en España.

Millones de españoles hay que no saben leer ni escribir; y ese padrón de ignominia que hace asomar al rostro los colores de la bandera patria, viene á proyectar una sombra vergonzosa sobre la limpia historia del humilde y pundonoroso maestro de escuela sin que pueda vencer las grandes dificultades con que tropieza

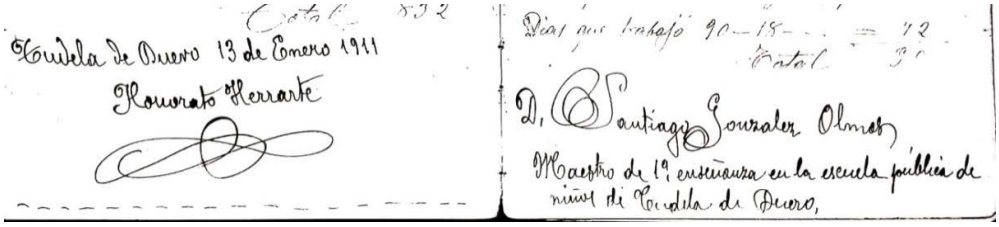
Observemos los locales de la mayoría de las escuelas y se verán sus grandes defectos.

No es posible que con tales medios de educación se puedan obtener buenos resultados.

Párrafo dictado por D.n Santiago Gonzalez Olmos en la escuela pública de adultos el dia 18 de Noviembre de 1910.

Figura 3

Figura 4

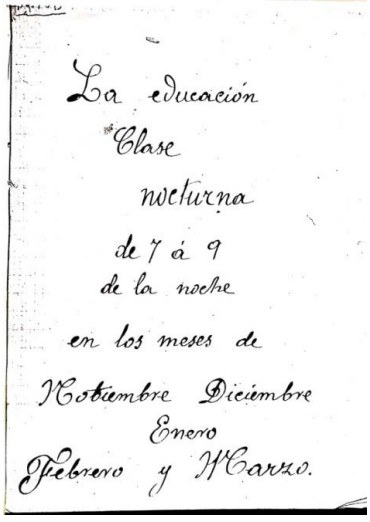


Tudela de Duero 13 de Enero 1911
Honorato Herrarte

Dias que trabajó 90 – 18 – … = 72
Total 90

D. Santiago Gonzalez Olmos
Maestro de 1.a enseñanza en la escuela pública de niños de Tudela de Duero,

Figura 5



La educación
Clase
nocturna
de 7 á 9
de la noche
en los meses de
Noviembre Diciembre
Enero
Febrero y Marzo.

Figura 6

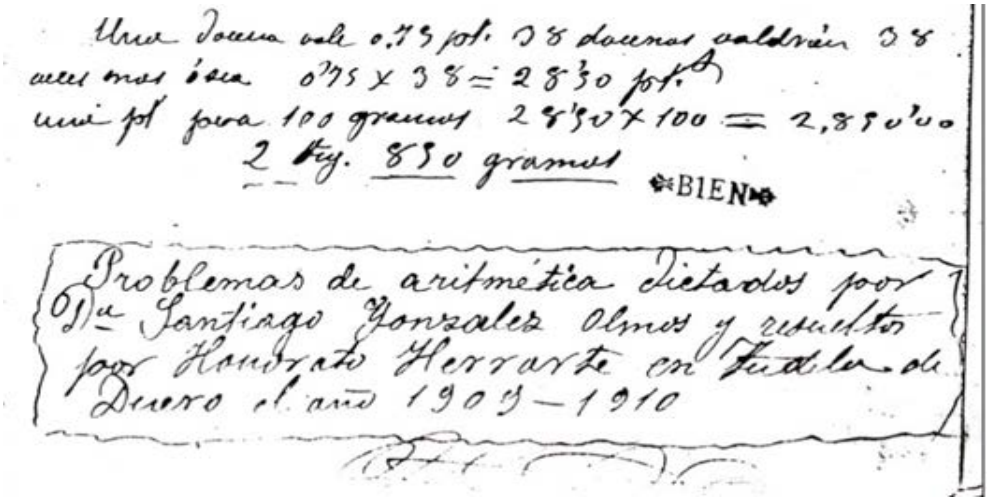

Una docena vale 0.75 pts. 38 docenas valdrán 38 veces mas ésta 0'75 x 38 = 28'50 pts.
una pts para 100 gramos 28'50 x 100 = 2,850'00
2 kg. 850 gramos
BIEN
Problemas de aritmética dictados por D. Santiago Gonzalez Olmos y resueltos por Honorato Herrarte en Tudela de Duero el año 1909–1910

Figura 7

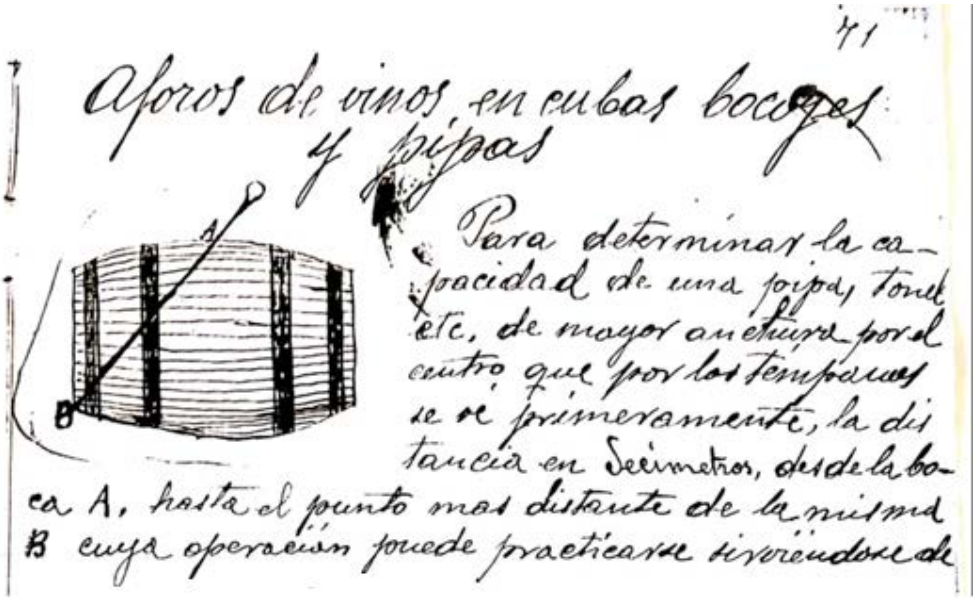

71
Aforos de vinos en cubas bocoyes y pipas
Para determinar la capacidad de una pipa, tonel etc, de mayor anchura por el centro que por las tempanas se ve primeramente, la distancia en Seisimetros, desde la boca A, hasta el punto mas distante de la misma B cuya operación puede practicarse sirviéndose de

Figura 8

ISBN: 978-84-948270-6-8

A inovação na memória das Casas da Criança na Região Centro de Portugal*

Rooney Figueiredo Pinto

GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra
Email: rooneypinto@uc.pt

António Gomes Ferreira

FPCEUC / GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra
Email: antonio@fpce.uc.pt

Luís Mota

ESE, IPC / GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra
Email: mudamseostempos@gmail.com

RESUMO: As Casas da Criança compunham a Obra Social iniciada pelo médico Bissaya Barreto, numa altura em que os índices de pobreza, analfabetismo e mortalidade infantil eram demasiados altos em Portugal. Do ponto de vista educativo e social, aproximavam-se de ações internacionais como *La Maison de l'Enfance* na França e *Casas dei Bambini* em Itália. Como parte de uma investigação em desenvolvimento, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o caráter inovador das Casas da Criança, suas dinâmicas educativas e de assistência à infância e à família. Propomos reflexões às seguintes perguntas: O que nos diz os documentos sobre o funcionamento e o papel educativo e social das Casas da Criança? Existia inovação? Que tipo? Adotamos uma metodologia qualitativa quanto aos métodos e explicativa quanto aos objetivos, com análise documental dos registos/relatórios de internados e relatórios de estágio (1950-1960). A análise dos documentos permite-nos verificar o funcionamento da Casa da Criança, o fluxo de crianças, a situação económico/social e a literacia das famílias assistidas. O aspecto inovador revela-se, sobretudo, na forma como acolhem as crianças carenciadas, na assistência e ações educativas de inspiração Montessoriana. A

* Este trabalho é parte de uma investigação em desenvolvimento no âmbito do Projeto INOVAR – Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX - FCT (PTDC/MHC-CED/0893/2014)

socialização é feita num ambiente rico em jardins, higiênico e saudável, com enfoque na criança nos moldes Escola Novistas. Nossa fundamentação teórica apoia-se, sobretudo, em Barreto Rosa (1970), Cambi (1999), Gomes Ferreira & Mota (2012), Pais de Sousa (1999), Tavares Nogueira (2015).

PALAVRAS-CHAVE: Casas da Criança; Obra Social Bissaya Barreto; Inovação; Educação.

1. Introdução

As Casas da Criança estão inseridas na autodenominada Obra Social do médico e político Bissaya Barreto, durante o período em esteve à frente da Junta Distrital de Coimbra em pleno Estado Novo. Sua aproximação ao regime, sua habilidade política e amizade com Oliveira Salazar permitiram-lhe abertura para desenvolver uma das mais extensas e bem-sucedidas obras assistenciais em Portugal. Partindo de um conjunto de ações voltadas ao combate à tuberculose, com campanhas de profilaxia e construção de espaços de quarentena e tratamento, expandiu sua zona de ação com obras voltadas à proteção da grávida e da criança. As Casas da Criança seguiam a vanguarda europeia nas políticas de puericultura, socialização da criança e preocupação com a infância. Não eram escolas, eram espaços de proteção e educação que recebiam em regime de internamento ou semi-internamento. Assistiam a criança, acompanhavam a família e promoviam a imagem do Estado.

Nossa abordagem parte de uma contextualização geral acerca da infância nos séculos que antecedem o Estado Novo, apresentando pontos de conexão ou de repetição de cenários, apontados no tópico «desafios à infância na memória de tempos distintos». No segundo tópico «As Casas da Criança e a Obra Social de Bissaya Barreto na Região Centro» apresentamos, em breves palavras, um panorama geral das Casas da Criança inseridas no conjunto da Obra Social. Este tópico permite contemplar a extensão da ação levada à frente por Bissaya Barreto, nomeadamente na assistência à criança. Se por um lado as Casas da Criança se assemelhavam a modelos escola novistas que estavam em desenvolvimento em outros países, refletindo um cenário internacional de repensar a educação e socialização das crianças. Por outro, era uma obra que se inseria nas políticas sociais do regime Salazarista, contrariando princípios montessorianos e aproximando-se mais um pouco das ideologias dos regimes totalitários. Ainda assim, não se pode ignorar o papel social e assistencialista das Casas da Criança num tempo em que eram significativos os índices de pobreza, analfabetismo e problemas sociais.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Desafios à infância na memória de tempos distintos

A preocupação com a infância associada à educação sob responsabilidade dos pais e da escola já se destacava no século XVII. O padre provinçal e jesuíta Alexandre de Gusmão, publicou em 1685 um manual de boas práticas para pais e mestres, os quais deveriam zelar pelas crianças e sua boa educação. Intitulou seu Tratado por «Arte de crear bem os Filhos na idade da Puericia» e nele expôs um conjunto de exemplos que resgata à Filosofia, à História e à Teologia. A obra reflete a vocação pedagógica da Companhia de Jesus e o contexto pós Concílio de Trento, em cujas reformas a infância e a família destacam-se como perentório nos discursos religiosos (Ripe & Dillmann, 2017). Embora o enquadramento temporal de nossa investigação não esteja associado ao século XVII, podemos nos servir de alguns pontos para explicitar semelhanças que se distanciam no tempo e se aproximam no discurso. O padre Alexandre Gusmão reflete o pensamento do Antigo Regime (século XVI-XVIII), nomeadamente na «domesticidade», educação de cunho religioso e apelo à responsabilidade dos pais, nomeadamente das mães, sobre sua progenitura (Gomes Ferreira, 2000, p. 20). Três séculos depois, em agosto de 1936, o Estado Novo publica o Decreto-Lei nº 26.893 que institui a «Obra das Mães pela Educação Nacional» (OMEN), «com o objetivo de estimular a acção educativa da família» (João Martins, 2014, 152).

Verifica-se que o interesse pela infância se insere em pelo menos três esferas sociais, a família a escola e a vida em sociedade, uma realidade que não surge durante o Estado Novo e tão pouco se encerra nela. Em cada uma dessas esferas o olhar sobre a infância reflete a cultura e os valores de seu tempo, ainda que possamos verificar um transladar de realidades sociais. Na família do Antigo Regime (sécs. XVI-XVIII), a meninice e a mocidade evidenciam a distinção entre infância e adolescência, talvez porque ao atingir a adolescência se vencia o alto índice de mortalidade infantil. (Guimarães Sá, 2011, 73) O número de óbitos de crianças era significativamente ainda nos finais do século XIX. Em 1890 em Portugal, assim como em outros países da Europa, o número de óbitos era de 235 em cada mil crianças, um índice que atingia especialmente os mais pobres. (Halpern Pereira, 1969, 100) Se já no Antigo Regime «A miséria e/ou a ilegitimidade punham a criança à beira do abismo (Gomes Ferreira, Gerar, criar, educar. A criança no Portugal do Antigo Regime, 2000, 298), durante os primeiros anos do Estado Novo a situação não se apresenta muito diferente. Nos anos de 1950 Portugal possui um alto índice de natalidade combinado com uma elevada taxa de mortalidade

infantil, um retrato um pouco caricato e simplista em tempos de «ideologia natalista» e «celebração da família numerosa» que estava presente na política Salazarista (Nunes de Almeida, 2011).

Quer seja no passado mais distante (Antigo Regime) ou mais próximo (Estado Novo), os olhares sobre a infância refletem seu tempo e contexto. Quando Salazar assume a pasta do Ministério das Finanças, em 1928, (Nunes de Almeida, 2011, 81) Portugal era um país essencialmente ruralizado, com uma elevada taxa de analfabetismo e índice de pobreza. Soma-se a este contexto o cenário externo da crise de 1929, que acentuou o desemprego e a desigualdade social, com aumento da exposição das crianças ao risco de mendicância. (Luís Cardoso, 2012, 384) Se as políticas voltadas à educação e à família tinham um impacto social sobre a infância, o contexto apresentava-se como um terreno fértil à ação do Estado. A infância torna-se numa vertente social do regime, ainda que por vias tortas, Portugal e seu olhar para a infância navega nas ondas seu tempo. Em 1924 é enunciada em Genebra a Declaração dos Direitos da Criança pela Assembleia da Liga das Nações, e em 1959 a Declaração dos Direitos da Criança, pela Assembleia das Nações Unidas. É neste cenário, no limiar do século XX e seus contextos, que surge a Obra Social de Bissaya Barreto e seu olhar sobre a infância em Portugal, com particular interesse para este trabalho as Casas da Criança.

3. As Casas da Criança e a Obra Social de Bissaya Barreto na Região Centro

Fernando Baeta Bissaya Barreto Rosa (1886-1974) foi médico, cirurgião e professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Sua trajetória académica confunde-se com sua biografia ideológica e política em pleno contexto de profundas mudanças políticas e sociais em Portugal. Os ventos políticos que sacudiram o país em 1927 permitiram a aproximação do republicano Bissaya Barreto ao regime que se instalaria no país e abriria a janela de oportunidade para que se desenvolvesse uma obra singular de ação educativa e social. Em março de 1927, integra a comissão administrativa da Junta Geral do Distrito de Coimbra (Pais de Sousa, 1999, 120). Importa destacar que esta posição oferecia um campo de ação privilegiado para o jovem médico, político e professor universitário. Nascido na vila de Castanheira de Pera, no Distrito de Leiria (Região Centro) na Província da Beira Litoral, Bissaya Barreto compreendia bem a importância geopolítica

ISBN: 978-84-948270-6-8

da Região Centro de Portugal, e sua Junta Distrital situada em Coimbra. O Distrito de Coimbra está situado na região centro de Portugal, compondo a histórica província da Beira Litoral. O recenseamento de 12 de Dezembro de 1940, destaca que a divisão administrativa de Coimbra contemplava 17 concelhos distribuídos em quase 4.000 quilômetros quadrados de superfície e uma população residente de 415.827, num total de 106.692 famílias (INE, 1944).

Entre 1927 e 1928 avança com uma reorganização da ação antituberculosa e inauguração do Dispensário Central Antituberculoso, além da aprovação de um orçamento que incluía subsídios para diversas instituições de educação e saúde. A ação de combate à tuberculose em Portugal avançou em poucos anos com o Dispensário Central de Coimbra, Hospital-Sanatório da Colónia Portuguesa no Brasil, Hospital Sanatório Infantil, Hospital de Tuberculose Cirúrgica, Obra de Grancher, Preventório de Penacova, Preventório Ar Alto, Colónias de Férias de Altitude, Colónia de Férias Dr. Oliveira Salazar (Figueira da Foz) (Barreto Rosa, 1970, 14). Sob a liderança de Bissaya Barreto a ação social da Junta Geral Distrital avança nos anos seguintes com a Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança (OPGDC), contemplando uma ampla ação de assistência à infância e à maternidade em Portugal. O Ninho dos Pequenitos, o Preventório, a Escola Profissional e as Colónias de Férias compunham, juntamente com as Casas da Criança, uma iniciativa ímpar no cenário nacional, que Bissaya Barreto coloca sobre a direção de «um grupo de francesas da Congregação Franciscanas Missionárias de Maria, portadoras de formação e qualificação no âmbito da assistência social» (Gomes Ferreira & Mota, 2012, 440).

Embora o conjunto da obra estivesse sob a coordenação final da Junta Distrital, em cada unidade da Casa da Criança uma Assistente Social ou Regente era responsável pelo recebimento, registo e acompanhamento das crianças que se encontravam em situação de internamento ou semi-internamento. Para preparar as profissionais que zelariam pela infância foi criada em Coimbra a Escola Normal Social (ENS), a qual entre 1937 e 1956 prestou formação à Assistentes Sociais e Enfermeiras Visitadoras de Infância para os diversos estabelecimentos de assistência e educação infantil no país (Tavares Nogueira, 2015, 177). No discurso de inauguração do Instituto Maternal, em abril de 1963, Bissaya Barreto aponta o balanço da obra social e refere a Casas da Criança «Rainha Santa Isabel» (Santa Clara, Coimbra), Casa da Criança «D. Joana do Avelar» (Loreto), Casa da Criança «D. Filipa de Vilhena» (Olivais), Casa da Criança «Infanta D. Maria» (Figueira da Foz), Casa

da Criança de Vila Nova de Ourém, Casa da Criança do Luso, Casa da Criança do Salreu, Casa da Criança «Rainha D. Leonor» (Castanheira de Pera) e Casa da Criança de Arganil (em construção).

Do ponto de vista educativo e social, aproximavam-se de ações internacionais como *La Maison de l'Enfance* na França e *Casas dei Bambini* em Itália, cujas origens assentam numa combinação da evolução do olhar sobre a infância e uma visão pedagógica. É neste espaço teórico que se destacam mestres teóricos como o pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), o médico belga Ovide Decroly (1871-1932), o pensador genebrino Adolphe Ferrière (1879-1961) e a pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), vozes da inovação da pedagogia e do olhar para a infância. O Movimento Escola Novista combinava Sociologia e Psicologia numa abordagem da educação com profundos impactos na Pedagogia Ocidental, centrando seu discurso no puericentrismo (papel ativo da criança em seu processo educativo), valorização do fazer, motivação, estudo do ambiente, socialização e antiautoritarismo (Cambi, 1999, 525-527).

Construídas a partir do projeto do arquitecto Luís Benavente, ou ainda adaptadas em edifícios cedidos, tinham suas obras de construção/adaptação/reparo financiadas através de doações de terrenos, edifícios ou mesmo dinheiro, por parte de instituições (misericórdias, municípios) ou beneméritos particulares (Tavares Nogueira, 2015, 172). Do ponto de vista pedagógico, alinhavam-se aos modelos escola novistas, por mais paradoxal que seja o seu contexto político. Em pleno regime totalitário do Estado Novo, a obra social de Bissaya Barreto estava ao serviço dos objetivos sociais e humanitários da Junta Distrital ao mesmo tempo em que atendia aos objetivos ideológicos de um Estado totalitário. Enquanto prestava assistência às crianças, o Estado cobrava aos pais o cumprimento de seu dever progenitor de educar as crianças no respeito a Deus, à Pátria e à Família, numa trilogia ideológica que se repetia na escola do Estado Novo. Entre a ação de assistência à família e à infância e o encaixe numa pedagogia de vanguarda, há vazios ainda por responder.

4. A inovação na memória das Casas da Criança

Nossa reflexão teve como fonte documental os registos/relatórios de internados e relatórios de estágio (1950-1961) existentes no Arquivo da Universidade de Coimbra, produzidos pela Junta Geral do Distrito de

ISBN: 978-84-948270-6-8

Coimbra. De um universo de 25 caixas com documentos e três livros de registos, do Inventário da Assembleia Distrital de Coimbra, consideramos como elegíveis para nossa reflexão apenas 5 caixas, das quais 4 referem-se ao Cadastro de Internados (1950-1961) e 2 livros dos «Processos de Admissão de Internados», nomeadamente, «Em estabelecimentos a cargo da Junta da Província da Beira Litoral». Para além destes documentos, também foi utilizada como fonte primária o primeiro volume da coleção «Uma Obra Social realizada em Coimbra, de autoria do próprio Bissaya Barreto e o livro/catálogo da exposição «Bissaya Barreto (1886-1974). Percorrer uma vida e uma obra», realizada pelo Arquivo da Universidade de Coimbra e Fundação Bissaya Barreto em 2014. Justifica-se esta seleção pelo facto de que apenas neste conjunto de documentos constavam as informações de interesse aos objetivos deste trabalho, adotando a Regra da Pertinência, uma vez que os documentos retidos são adequados enquanto fonte de informação e correspondem aos objetivos que suscita a análise (Bardin, 2011, 124). Adotamos uma metodologia qualitativa na análise dos registos/relatórios de internados e relatórios de estágio (1950-1960). Nosso principal objetivo consiste em refletir sobre o caráter inovador das Casas da Criança, suas dinâmicas educativas e de assistência à infância e à família. Para este fim, propomos algumas reflexões em torno das seguintes perguntas: O que nos diz os documentos sobre o funcionamento e o papel educativo e social das Casas da Criança? Existia inovação? Que tipo?

A análise dos documentos permitiu-nos verificar que as Casas da Criança funcionavam em regime de internamento e semi-internamento, com um fluxo contínuo de crianças. Pelo que verificamos até o momento, há pelo menos três procedimentos que completavam o registo da criança na Casa: Cadastro de Internados; Caracterização Económico-Social em formulário da Junta de Província da Beira Litoral; Livro de Registo. Segundo uma circular assinada pelo próprio Bissaya Barreto, eram documentos essenciais à boa organização dos processos: Requerimento à Junta de Providência, pelo pai ou mãe do menor, pedindo o internamento; Certidão de Nascimento; Declaração do requerente assumindo a responsabilidade de retirar o menor quando a Junta o intimasse para tal; Atestado de pobreza dos pais. (Circular de 21.07.1948, AUC-AD, cx445) Nestes documentos foi possível constatar que a situação económico/social e a literacia das famílias assistidas era quase sempre precária. Este aspeto é repetidamente apresentado como principal justificativa à entrada da criança, bem como os riscos que a criança corria na rua, a necessidade de deixar livre a mãe para que esta ajude o marido

ISBN: 978-84-948270-6-8

no «amanho da terra». Do ponto de vista moral e social, o comportamento religioso era um tema que contava favoravelmente, como podemos ver neste excerto: «São casados pela igreja, católicos praticantes e os filhos são batizados» (JPBL-RF31).

Quanto ao papel educativo e social, os documentos refletem bem as palavras do próprio Bissaya Barreto, ao afirmar que as Casas da Criança eram dirigidas por puericulturas visitadoras de infância, com preparo e apetrecho para as funções, para «abrir o espírito e o coração da criança e não a ensinar a ler e sobrecarregar o seu cérebro infantil», pois a Casa da Criança era «um externato que não rouba aos filhos os deveres das mães» (Barreto Rosa, 1970, 180). Neste ponto, podemos mesmo aproximar as Casas da Criança das lógicas de assistência francesa à família e à infância como L'organisation de la protection maternelle en Meurthe-et-Moselle e as maisons d'enfants (Dessertine, 2006, 252). Estas observações levantam mais questões que respostas, pois nos leva a questionar até que ponto as Casas da Criança eram inovadoras, ou mesmo, até que ponto seguiam tendências inovadoras. No que refere à formação de profissionais capazes para o exercício de funções nas Casas, a ação da Obra Social inova ao introduzir as missionárias francesas em 1936, criar a ENS em 1937 e em 1945 contar com 45 enfermeiras puericultoras visitadoras de infância e 22 assistentes sociais formadas na ENS que assumiam funções de regente ou assistente social (Pedro Paiva, et al., 2013, 73), impulsionando o desenvolvimento desta atividade na região centro. Outro aspeto inovador, nomeadamente para o contexto português, se revela na forma como acolhem as crianças carenciadas, na assistência e ações educativas de inspiração montessoriana (particularmente na constituição dos espaços), permitindo a socialização das crianças num ambiente rico em jardins, higiênico e saudável, com enfoque moldes escola novistas. Contudo, somente com entrevistas a puericulturas que trabalharam nestes espaços é que teremos condições plenas de completar essa afirmação.

Permanem em aberto, ao menos por enquanto, algumas questões que esperamos conseguir melhor responder com a continuação da investigação. Em todo o caso, as Casas da Criança representam um marco ímpar na história da assistência à infância em Portugal, sendo um tema que abre muitas possibilidades de investigação no âmbito da História da Educação, da criança e da infância em Portugal.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Fontes Documentais

Inventário de Séries – Cadastro de Internados: 1950-1959 (cx) Dep II-AD/D/Est 17/Tab 2/61; 1950-1960 (cx) Dep II-AD/D/Est 17/Tab 2/62; 1950-1960 (cx) Dep II-AD/D/Est 17/Tab 2/63 (inclui os de Castanheira de Pêra); 1950-1961 (cx) Dep II-AD/D/Est 17/Tab 2/64

Livros de Processos de Admissão de Internados em estabelecimentos a cargo da Junta da Província da Beira Litoral: 1944-1946 – Cota: Dep II-AD/D/Est 17/Tab 2/542; 1948-1960 – Cota: Dep II-AD/D/Est 17/Tab 2/543

Arquivo Distrital, Caixa 445, Circular de 21 de Julho de 1948 para os estabelecimentos da Junta de Província da Beira Litoral: Semide, Ninho, Penacova, Aveiro, Leiria, Salreu, Ourém , Santa Clara, Loreto, Castanheira de Pera, Sever do Vouga, Olivais e Figueira da Foz.

6. Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* [L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trads.] Lisboa, Edições 70, 2011.

BARRETO ROSA, F. B. *(1970-1971) – Uma Obra Social realizada em Coimbra* (Vol. 1), Coimbra, Coimbra Editora, 1970.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia,* [A. Lorencini, Trad.] São Paulo, Editora UNESP, 1999.

DESSERTINE, Dominique. «Enfance et politiques sociales». *Revue française des affaires sociales,* IV (2006), 245-271. URL: https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2006-4-page-245.htm, [último acceso: 11/06/2018].

GOMES FERREIRA, António. *Gerar, criar, educar. A criança no Portugal do Antigo Regime,* Coimbra, Quarteto, 2000.

GOMES FERREIRA, António; MOTA, Luís. «Memória e História. Das fontes documentais aos testemunhos orais no Projeto das Casas da Criança (1938-1965)», *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la SEPHE*, Múrcia, Espanha; SEPHE; CEME, 2012, 435-451. URL: http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/paper/viewFile/15191/12161, [último acceso: 11/06/2018].

GUIMARÃES SÁ, Isabel dos. As crianças e as idades da vida. MATTOSO, José (Direção), *História da Vida Privada em Portugal. A Idade Moderna*, Porto, Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2011, 72-95.

HALPERN PEREIRA, Miriam. «Demografia e desenvolvimento em Portugal na segunda metade do século XIX», *Análise Social,* XXV-XXVI, 1969, 85-117. URL: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253615P4nSE7oy4Nu53FD1.pdf, [último acceso: 11/06/2018].

INE. (1944). *Volume VII - Distrito de Coimbra.* URL: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=72385318&PUBLICACOEStema=00&PUBLICACOESmodo=2, [último acceso: 11/06/2018].

JOÃO MARTINS, Maria. *História da criança em Portugal,* Lisboa, Parsifal, 2014.

LUÍS CARDOSO, José. «Ecos da Grande Depressão em Portugal: relatos, diagnósticos e soluções», *Análise Social,* CCIII/47-2º (2012), 370-400. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/12426463.pdf [último acceso: 11/06/2018].

MALVA NOVAIS, Noémia. «A ascensão de Salazar e a imprensa». CORDEIRO, C., *Autoritarismos, Totalitarismos e Respostas Democráticas*, Coimbra; Ponta Delgada: Centro de Estudos Gaspar Frutuoso da Universidade dos Açores; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, 2011, 75-91.

NUNES DE ALMEIDA, Ana. «Os mundos da infância: olhares, espaços e personagens». MATTOSO, José. (Direção), & NUNES de ALMEIDA, Ana (Coordenação), *História da Vida Privada em Portugal: Os Nossos Dias,*Porto, Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2011, 142-173.

PAIS DE SOUSA, Jorge. *Bissaya Barreto. Ordem e Progresso,* Coimbra, Livraria Minerva Editora, 1999.

PEDRO PAIVA, José & VIEGAS NASCIMENTO, Patrícia (Coord. Científica); MARTINS, ALCINA, et al. (Textos). *Bissaya Barreto (1886-1974). Percorrer uma vida e uma obra,* Coimbra, Arquivo da Universidade de Coimbra; Fundação Bissaya Barreto, 2013.

RIPE, Fernando Cezar; DILLMANN, Mauro. «Do cuidado, que devem ter os pays dos mininos defuntos: preservação da infância e conselhos espirituais do Padre Jesuíta Alexandre de Gusmão», século 17. *História da Educação,* XXI/51 (2017), 271-295. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592017000100271&script=sci_abstract&tlng=pt [último acceso: 11/06/2018].

TAVARES NOGUEIRA, Cristina Luísa. «A Obra Social de Bissaya Barreto: investigação e fontes em torno da Criança (1927-1974)», *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra, XXVIII*, 2015, 167-190. URL: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/obra_social_de_bissaya_barreto_investigação_e_fontes_em_torno_da_criança_1927_1974 [último acceso: 11/06/2018].

ISBN: 978-84-948270-6-8

Cadernos Escolares: desvelando aspectos das práticas educativas do curso primário de uma escola confessional do Sul do Brasil na década de 1950

António Gomes Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
Email: antonio@fpce.uc.pt

Ariclê Vechia

Programa de Pós Graduação em Educação,Universidade Tuiuti do Paraná
Email: arikele@hotmail.com

RESUMO: O caderno escolar tem-se revelado importante fonte para se conhecer aspectos da «caixa-preta» de uma instituição escolar, porquanto ela permite olhar as práticas através dos registros feitos pelo aluno/a e professor/a**.** Com este estudo pretende-se dar continuidade a trabalhos que vêm mostrando que os cadernos podem elucidar o cotidiano escolar. Ele tem por objetivo desvelar aspectos das práticas educativas de uma escola confessional das Irmãs Salesianas no Sul do Brasil, na década de 1950, a partir de uma coleção de 33 cadernos pertencentes a uma aluna que cursou o ensino primário na referida instituição. A análise dos mesmos mostra que, nos dois anos iniciais, os alunos aprendiam basicamente noções de aritmética, linguagem e religião bem como as técnicas do uso do lápis e do caderno e as habilidades da escrita. Nos cadernos dos anos subsequentes é possível ver o aumento dos conteúdos, então contemplando o ensino dos saberes de Geografia, História, Ciências, Desenho, Caligrafia e estudos mais avançados de Religião. Revelam estes materiais o recurso a exercícios rotineiros como cópias, formação de frases, ditados, questionários, resolução de contas e problemas de aritmética. O uso constante de cadernos de rascunho ou de classe e cadernos a limpo e as múltiplas tarefas para casa, revelam aspectos do percurso trilhado pela aluna em sua aprendizagem. Todavia, importa analisar o conteúdo destes materiais com precaução e em articulação com outras fontes, porquanto estas não são um testemunho pedagógico inequívoco.

PALAVRAS-CHAVE: cadernos; escola confessional; prática educativa; ensino primário.

1. Introdução

Costumamos considerar como natural a existência da escola em nossa sociedade e fazer generalizações sobre a mesma e esquecemos que ela tem uma longa história e corporifica tipos de ensino distintos, condicionados pelo tempo, pelo espaço e pela tecnologia. A escola não é, pois, uma entidade etérea; ela sempre se concretiza num espaço de ação, portanto, com atores e uso de tecnologia. Ela se caracteriza como uma instituição que valoriza a aprendizagem da cultura escrita, portanto, isso indica a existência duma materialidade que nos permite investigar, arqueologicamente, a atividade que ela acolheu num determinado momento.

Para compreendermos o que realmente significa a atuação da escola, temos de encontrar formas de chegarmos às atividades dos professores e alunos. É nelas que se concretiza a intencionalidade educativa e a habilidade pedagógica que deverá capacitar o sujeito escolarizado. Mas não há formas puras e diretas de investigar a vivência escolar do passado, de captar o poder da rotina escolar, de compreender a consistência do ensino ministrado, de ver o desenrolar dos exercícios, de observar a dialética da relação pedagógica, de colocar as questões na exata dimensão que o contexto sociocultural da época permitia.

Neste sentido, os cadernos escolares podem constituir uma importante fonte para o aumento do conhecimento sobre as práticas escolares, porém, é conveniente que a sua análise não os entenda como uma produção ingênua, como um documento fiel da aprendizagem, como um registro integral das atividades do aluno, como um testemunho pedagógico inequívoco. Os cadernos serão tão mais interessantes quanto se conseguir mobilizar para a sua análise um conjunto de conhecimentos de natureza política, cultural e pedagógica, sobre a época em causa.

Os cadernos que analisamos, colocam-nos diante de um conjunto de atividades realizadas no âmbito de uma escola primária em meados da década de 50 do Século XX. A nossa análise incidirá, sobretudo, no sentido de desvelar as práticas pedagógicas e aspectos do cotidiano vivenciados por professores e alunos, no interior da escola. Para que possamos dar significado e tirar ilações mais consistentes ao que foi registrado nas páginas destes cadernos, é preciso olhar às condições políticas e educacionais do Brasil desde o final da chamada Era Vargas até a aprovação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. O contexto de sua produção

Até o ano de 1946, em virtude do sistema descentralizado da educação, o ensino primário estava sob responsabilidade dos Estados que tinham a competência de legislar sobre este nível de ensino e o dever de mantê-lo. O Decreto-Lei n.8529 de 2 de janeiro de 1946 traçava, pela primeira vez, as diretrizes para o ensino primário para todo o país. Mesmo o Decreto tendo sido sancionado depois da queda do governo Vargas, seu conteúdo foi gestado naquele período e trazia as marcas da politica de centralização da educação.

Segundo o Decreto – Lei de 1946, o ensino primário foi dividido em duas categorias: a) ensino primário fundamental, de 4 anos de duração e, b) primário complementar, com um ano de duração, destinado às crianças dos 7 aos 12 anos. O curso primário elementar que deveria ser frequentado por todas as crianças, deveria compreender os seguintes saberes– Leitura e Linguagem oral e escrita; II – Iniciação à Matemática; III – Geografia e Historia do Brasil; IV – Conhecimentos Gerais aplicados á vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; V– Desenho e Trabalhos Manuais; VI – Canto Orfeônico e VII – Educação Física.

Os princípios que deveriam orientar as atividades educativas das escolas primárias revelam a influência dos princípios defendidos no «Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932». Entre outros se podem destacar: a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado segundo os interesses da infância; b) ter como fundamento didático os interesses dos próprios alunos; c) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo (Romanelli, 1999).

A reforma do ensino primário de 1946 ficou em vigor por 15 anos, pois somente em 1961 é que foi aprovada Lei 4024/61, – a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Durante o período de tramitação da proposta da LDB, isto é de 1948 a 1961, ocorreram muitos debates e propostas de renovação educacional para o ensino primário, visando atender as mudanças sócio – econômicas que se verificavam no país tais como a urbanização e a industrialização.

Debatia-se a necessidade da universalização deste nível de ensino e do controle dos altos índices de repetência e evasão escolar. Um novo conceito de escola primária era debatido, urgia a renovação dos programas e métodos de ensino. Discutia-se também a necessidade de adoção de novos

métodos de alfabetização, a introdução do ensino da Matemática Moderna e a integração de conteúdos de várias disciplinas.

O conjunto de 33 cadernos analisado neste estudo, pertence a uma aluna que cursou o ensino primário de 1955 a 1958 em uma escola confessional de uma cidade do interior do Estado de Santa Catarina, no Sul do Brasil. Esta região foi colonizada por imigrantes, em sua maioria italianos que, por serem em maior número, acabaram por imprimir certas características ao Município. O colégio frequentado pela aluna pertence à Ordem das Irmãs Salesianas da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora que, em 1928 fundaram um colégio naquela região com a finalidade de ofertar educação escolar para meninas e meninos e colaborar, com a paróquia, na evangelização e promoção da educação, principalmente para os descendentes de imigrantes italianos. Contudo, a formação cristã das meninas era, sem dúvida, a razão principal da atividade educativa das Irmãs. Além da educação escolar regular, havia outros objetivos importantes: a formação moral, a preparação para a vida do lar e a preocupação com a orientação religiosa para uma possível vida consagrada.

3. O que nos revelam os cadernos

O primeiro subconjunto de cadernos analisados são datados do no de 1955 e contém registros sobre as práticas pedagógicas referentes ao primeiro ano do ensino primário. Os registros demonstram que a aluna teve que aprender as técnicas do uso do lápis e da borracha, bem como do espaço do caderno. A primeira lição da aluna era a de copiar seu próprio nome. A professora

Escrevia seu nome na primeira linha da página e aluna teve que fazer três páginas de cópia do próprio nome, tarefa que duraram vários dias. A primeira e a segunda páginas revelam as dificuldades que aluna tinha para usar o lápis e para escrever. Na terceira página de cópias, a letra já se revela mais legível, demonstrando a gradativa aquisição da habilidade da escrita.

Outra atividade realizada era a de copiar os números. A professora escrevia na primeira linha, um determinado número por 14 vezes, separados por um traço.

Por exemplo:

2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2
2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2
2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2

ISBN: 978-84-948270-6-8

A aluna tinha que preencher a página com a cópia destes números. Aqui estava envolvida a aquisição da habilidade de escrita dos números e do uso do espaço das folhas do caderno, visto que, tinha que tentar escrever um número abaixo do outro. Tendo a página 20 linhas, foi necessário escrever 280 vezes o mesmo número.

Naturalmente, esta aluna estava sendo alfabetizada. A alfabetização envolve o domínio do código de escrita e de leitura, o estabelecimento da relação letra/som ou *grafemas/fonemas,* a compreensão da escrita como a ferramenta de comunicação. Requer também o domínio do uso do papel e do lápis, a percepção das unidades componentes das palavras (silabas e letras, a produção de textos).

Um dos cadernos revela que a professora procurava ensinar noções de estética no seu uso, pois as lições iniciam com a escrita de um cabeçalho contendo o nome da escola, a cidade e data bem como nome da aluna. O caderno possui uma margem impressa que passou a ser respeitada pela aluna. A professora propiciava exercícios para o desenvolvimento de habilidades motoras desde como segurar o lápis, escrever as letras, as silaba e as palavras; escrever em linha reta, etc.Tendo adquirido razoavelmente a habilidade da escrita, as atividades passaram a incluir cópias de frases que a professora escrevia no caderno progredindo para a cópia de pequenos textos.

Analisando-se estes registros, constatamos que os textos eram copiados da Cartilha *Lalau, Lili e o Lôbo* de autoria de Rafael Gris[1], que foi a adotada pela escola. A referida Cartilha foi elaborada segundo o Método Analítico, uma das inovações educacionais discutidas na década de 1950 e adotadas por várias escolas primárias do país. Segundo este método, a alfabetização deveria começar pela: Setenciação: domínio das frases completas, apresentadas e reconhecidas no seu conjunto gráfico; Palavração: decomposição das sentenças em palavras; Silabação: decomposição das palavras em silabas e Soletração: decomposição das silabas em letras. Usava o percurso inverso do Método Sintético (Grisi, 1951).

Um dos textos copiados era o seguinte:

[1] Rafael Grisi nasceu em 1909 em São Paulo. Atuou, como professor de Psicologia Educacional, História da Educação, Pedagogia, Filosofia Educacional e Didática–, em Escolas Normais e Faculdades de Filosofia Paulistas. Autor de livros e vários artigos sobre os métodos de alfabetização. Nos anos de 1950, escreveu a cartilha Lalau, Lili e o lobo e uma série de livros de leitura para o curso primário.

O menino se chama Lalau
A menina se chama Lili
Lalau tem um cavalo
Lili tem uma boneca (Caderno, 1955).

Na sequencia, os textos copiados eram gradativamente mais complexos. Os exercícios de cópia eram entremeados com ditados de sílabas, de palavras e de textos:

Ditado.

Ga, go, gi, ge, gelo, geada.
Gago, guloso, agulha, jiboia
Mugido, tigela, geleira, ginete, geme
Generoso, liga, girafa, geladeira [...]
O rato foge de medo.
Eu já vi uma girafa
A fera fugiu da giboia (*sic)* (Caderno, 1955).

Quando sílabas, ainda desconhecidas, eram exigidas nos Ditados, a aluna demonstrava dificuldades, pois o método não previa o ensino prévio das letras e das sílabas. O Ditado a seguir sugere isto, a aluna não havia aprendido o tritongo *glo,* além de outas itens:

Gorinha *(sic)*
Gorinha está contente (sic). Jleo é dia de seus anos *(sic).*
[...] Gorinha a o ver os presentes não conteve a legria *(sic).*
Abrio a sonbrinha e pós-se a pular e a cantar *(sic)* (Caderno, 1955).

O método, no entanto, permitia a decomposição das palavras já aprendidas em silabas mas a professora, ao que parece, nem sempre utilizava as palavras do texto copiado, para trabalhar com as sílabas. O aprendizado era feito por meio da repetição. A professora escrevia de forma correta as palavras que a aluna errou e esta, por sua vez, deveria copiar diversas vezes a escrita certa tais como: Glorinha, Hoje, alegria, sombrinha.

Um dos cadernos, do segundo semestre, registra as provas semestrais e mensais das disciplinas: Linguagem, Aritmética e Religião. As provas de linguagem eram compostas de Cópias, de Ditados e de exercícios de separação em Sílabas. Tarefas realizadas ao final do ano incluíam Cópias, Ditados sobre os símbolos nacionais, solicitavam a criação de histórias à vista de figuras e o antônimo das palavras. As de Aritmética eram compostas de ditados de

ISBN: 978-84-948270-6-8

algarismos arábicos, de escritas dos números de 1 a 29 e de contas de somar de um e de dois algarismos.

A prova de Religião verificava os conteúdos do Catecismo para o primeiro ano primário, por meio de perguntas e respostas, tais como: Qual é o livro que nos ensina a querer bem a Jesus?; Qual é o livro que nos lembra o Sinal de Cruz?;Qual é a oração que Jesus nos ensinou?; Com que oração você cumprimenta Nossa Senhora?

As atividades desenvolvidas em sala de aula, no entanto, devem ter sido bem mais complexas e dinâmicas do que as que podemos depreender dos registros deixados nos cadernos. Enfim, a aquisição da leitura e da escrita, necessita de uma gama variada de orientações feitas oralmente pela professora, tais como, orientação para a realização de exercícios; a exposição de conteúdos, a explicação de como efetuar os exercícios, além de outras.

O conjunto de cadernos, do segundo ano, entre cadernos de borrão, à limpo, de exercício, de tarefas e de provas revelam que às matérias de Linguagem, Aritmética e Religião existentes do primeiro ano, foram acrescentadas as Noções de História, de Geografia.

Um dos cadernos identificados, como sendo de rascunho, na realidade tem registrado em suas páginas as tarefas a serem realizadas em casa e incluíam os conteúdos de todas as matérias estudadas no segundo ano. O ensino da Linguagem era muito enfatizado, as tarefas solicitadas compreendiam: cópias de trechos de textos, Análise Sintática, escrever aumentativo e diminutivo das palavras, passar do masculino para o feminino, formar sentenças, separar em silabas e a produção de pequenos textos (Caderno de Rascunho, 1956).

Os textos das cópias eram de temas variados: A escola, Nossa Bandeira, A pobreza não é desdouro, Quem sou eu?, O correio, A casa-grande, A muçurana, São Francisco de Assis, entre outros (Cadernos de Exercícios, 1956). Pelos registros efetuados, identificamos que os textos foram retirados do livro *Infância* de autoria de Henrique Ricchetti, publicado em 1952. Dentre os vários textos estudados, destacamos aqui um exercício de cópia sob o titulo, Nossa Bandeira:

> Nossa bandeira é linda!
> É o símbolo de nossa Pátria.
> Suas cores resumem, a nossos olhos, toda a sua grandeza!
> O «verde» é a cor dos nossos mares e de nossas florestas!
> O «azul» côr do céu infinito que nos cobre, do céu em que aparecem em forma de cruz, como para nos abençoar as estrêlas do Cruzeiro *(sic).*(Caderno de Exercício, 1956).

Segundo seu autor, o livro tinha por finalidade aprimorar a aprendizagem da leitura por meio de narrativas de cenas familiares e comuns à vida infantil e de contos. Sugere que cada assunto poderia ser transformado pela professora em «um centro de interesse» de acordo com as modernas tendências da Didática. Ao fim de cada capitulo sugeria exercícios que, poderiam ser explorados para o ensino de história, geografia e, educação moral e cívica. No entanto, percebe-se que o livro não era explorado como indicado pelo autor, que propunha uma metodologia embasada nos princípios da Escola Nova. Exercícios eram propostos pela professora visando a aquisição da escrita correta de palavras mais difíceis ou outros, mas são raras as vezes que a professora aproveitou os exercícios sugeridos no livro.

As tarefas de Religião para casa eram quase que diárias e estavam embasadas no catecismo adotado para o segundo ano primário – *O* Teu *Catecismo*, publicado pela Livraria da Doutrina Cristã (LDC) e divulgado pelas Livrarias Salesianas do Brasil. O catecismo era composto de 30 lições e incluía ainda uma sessão de cantos religiosos e outra de perguntas e respostas sugeridas para verificação da aquisição do conteúdo das lições (Caderno, 1956).

No terceiro ano e quarto anos, às matérias já presentes no segundo ano, foram acrescentados os estudos de Desenho Geométrico e a prática da Caligrafia. De resto, constata-se que a finalidade dos estudos propostos era a de aprofundar o domínio da linguagem oral e escrita, da aritmética e estudar noções de História. Geografia e Conhecimentos Gerais, conforme recomendado pela legislação.

Os registros no caderno de Caligrafia, revelam que a aluna tinha que completar páginas inteiras, escrevendo o nome da escola, seu próprio nome e frases, bem como, treinar a escrita de letras maiúsculas em estilo simples e outro mais rebuscado, sempre seguindo a modelo proposto pela professora. Naturalmente, esta prática, tinha por finalidade aprimorar a escrita da aluna que já dominava o uso da caneta tinteiro.

Um dos cadernos contém os registros das atividades de: Conhecimentos Gerais, História e Geografia. A parte destinada aos Conhecimentos Gerais, revela que esta matéria tratava de noções sobre alimentação; meios de comunicação; questões de saúde e higiene. Ao tratar da alimentação, os textos copiados de um livro, destacam os benefícios de cada tipo de alimento: frutas, verduras, legumes, laticínios, etc ; Os textos sob o título – Meios de Comunicação – abordam noções sobre: aeroplano, telegrafo, telefone, trem de ferro, bicicleta, bonde, automóvel, etc. (Caderno, 1957).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Outro assunto tratado era o da questão da higiene corporal e do vestuário Uma das lições registradas no caderno, explica a função da pele para o corpo humano e a necessidade de mantê-la limpa. Oferecia indicação de como deveria ser feita a higiene corporal e do vestuário:

> Se não tomarmos banho sempre os poros da pele ficam fechados e isto faz mal para as pessoas [...], não sendo possível todos os dias pelo menos 2 ou 3 vezes por semana as pessoas devem tomar banho. Devemos lavar o rosto as orelhas o pescoço e as mãos todos os dias. Além do asseio do corpo é necessário haver asseio do vestuário. Este deve ser trocado 2 ou 3 vezes por semana: a roupa de baixo e a de ciam devem ser bem limpas lavadas e escovadas (*sic*) (CADERNO, 1957).

Já, o estudo de Geografia, pode-se constatar que começava pelo estudo do Município: os bairros, os acidentes geográficos, as estradas, a população, comercio e indústria, limites. A seguir passava ao estudo da Geografia Física do Estado de Santa Catarina: Portos, Ilhas, Cabos, Estreito e outros. Portanto, a organização dos conteúdos começava do mais próximo para o mais remoto, sendo que conteúdos de Geografia Humana apareciam junto com os de Geografia Física. Para o estudo da população, da produção e das vias de comunicação do Estado de Santa Catarina, estão indicadas a páginas a serem estudadas diretamente do livro: *Vamos Estudar*- 3 série primária de autoria de Theobaldo Miranda Santos. As obras deste autor eram indicadas e adotadas em vários estados do país. Os estudos de História também começam pela História do Município e a organização politica do mesmo, na sequencia a História do Estado e, posteriormente aspectos da História do Brasil. Estes conteúdos deveriam ser estudados nos livros anteriormente indicados.

As anotações feitas no segundo semestres revelam os estudos de Conhecimentos Gerais foram retomados. O primeiro tópico trata de identificar, pelos nomes, as autoridades do país. A seguir, identifica e conceitua os órgãos responsáveis pelos serviços públicos e os poderes da República. Estas lições deveriam ser estudadas, do livro *Vamos Estudar,* como por exemplo: Os símbolos Nacionais, As eleições e Noções de Autoridade.

Os temas de Ciências Físicas e Biológicas tais como: a respiração, o ar, o calor, os cuidados com a água, alimentação deveriam ser estudados no livro *A Infância Brasileira*, terceira série de Ariosto Espinheira. Os conteúdos tratados em aula eram baseados, principalmente nos dois livros

ISBN: 978-84-948270-6-8

anteriormente citados. A edição de ambos era de meados da década de 1950, - estavam de acordo com a legislação de 1946.

Nos cadernos de Tarefas, além de registrar tarefas de Linguagem e de Aritmética, destacam – se as tarefas de Religião–, quase que diárias que geralmente remetiam aos estudo dos conteúdos do catecismo *Luz do Céu* da Livraria Editora Salesiana**.** Os registros revelam que o Catecismo era estudado por inteiro. Além do estudo e dos exercícios recomendados, os conteúdos eram avaliados em provas mensais.

4. Considerações

As análises destes cadernos nos revelaram aspectos das práticas pedagógicas vivenciadas por professoras e alunos de uma escola confessional em Santa Catarina em meados de década de 1950.

Constata-se que as professoras, que eram Irmãs Salesianas, colocavam em prática aspectos das inovações pedagógicas adotadas no Brasil naquele período. Pode-se mencionar o método adotado para a alfabetização e os livros didáticos que deram suporte às práticas adotadas e a inclusão da matéria Conhecimentos Gerais.

Contudo, uma cultura escolar baseada em métodos tradicionais de ensino, estava arraigada naquela instituição. Apesar de adotarem o Método Analítico na alfabetização, ele só era aplicado em parte; o livro base para o segundo ano estava alicerçado nos princípios da Escola Nova, porém a professora parece não ter captado seu «espirito» e seguia passando lições de cópias e ditados repetitivamente. As atividades registradas nos cadernos do terceiro e quarto ano revelam ainda mais este aspecto.

Enfim, os registros feitos nas páginas destes cadernos refletem aspectos das práticas pedagógicas do ensino primário da época no Brasil, marcadas por um certo imobilismo pedagógico que dava singularidade ao período, envolto em muitos debates pedagógicos, mas sem que algo de inovador se efetivasse na prática. Refletem também, as finalidades do colégio das irmãs salesianas: ofertar educação escolar para meninas e meninos e colaborar, com a paróquia, na evangelização e promoção da educação, principalmente para os descendentes de imigrantes italianos. O ensino dos princípios religiosos era o eixo central em torno do qual as demais práticas educativas se realizavam.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Referencias

GRISI, Rafael. O ensino da Leitura: o método e a cartilha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, N.43.V16.Jul/Set (1951).

ROMANELLI, Otaiza. *História da Educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1999.

SANTOS, Theobaldo M. *Vamos estudar?*, Rio de Janeiro, Agir Editora, 1956.

6. Fontes

CADERNOS da aluna M.E.G (1955- 1958).

Página intencionadamente en blanco.

Finding National Ideologies in Textbook Historiographies. The Prussian Wars in the historiographical and geohistoriographical narratives of German, Danish, Austrian, and French textbooks, from 1871 to 1939

Nicole Gotling

Department of Education, Research Unit Philosophy of Education, University of Vienna
Email: nicole.gotling@univie.ac.at

ABSTRACT: In the long 19th century, education went from being a privileged institution to one increasingly designed for the masses. This pattern followed the Western nation-building process as nations were becoming nation-states which were trying to, more nationally than socially, unify their citizens through universal education, implementing new school laws and educational curricula which would showcase national ideologies and make citizens with training in the national values. While the implementation of the national agenda into the curriculum can be seen in many aspects of the system, my paper focuses on national historiographical evidence found within the concrete materials of history and geography middle school textbooks from the 19th and 20th centuries. More specifically, I look at how the unification of Germany from the Prussian Wars (1864-1871) was written about in the textbooks of those nation-states which were involved in the wars: namely, Germany, Denmark, Austria, and France. By looking into the concrete historiographical

evidence, I use historical discourse analysis methods to gather evidence of what specific national ideologies were written into their students' textbooks and how they learned about the historical events of the Prussian Wars, either similarly and/or differently, depending on how their histories and geographies were written. The main aim of the work is to showcase how similar materials about similar events which were written from different agendas can affect what is taught to young citizens, especially in terms of specific national values and mindsets.

KEYWORDS: National ideologies; curriculum studies; historical discourse analysis; textbook historiography.

1. Introduction

Our cultures are colored in national ideological spectrums. Some points of nationalism are obvious, like with national anthems. Sometimes national symbols are used as signals, such as with the routines surrounding a national flag and its inherent national aspect. As Michael Billig points out:

> «[w]hen Renan mentioned the "cult of the flag", ceremonies like the daily saluting were still in their infancy. Their strangeness was apparent. A century later the mysticism of pledging oneself to a coloured piece of cloth has become so familiar as to seem unworthy of attention. The theoretical forgetting of the flag is perhaps as remarkable as the act itself» (Billig, 1995, 50).

Nationalism does not just show up in symbols and songs, though. It is not only through symbols like the national flag themselves that we have learned a «natural» sense of love for our nation, but nation-states have imbibed their national ideologies into aspects of their national institutions as well. One of the most integral institutions through which a nation-state makes their «natural» national citizen is through the educational institutions via a (mostly) uniform curriculum and structure (See, Billig, 1995; Osler, 2009; Popkewitz, 1987, 1997; Tröhler, 2016a, 2016b; Özkırımlı, 2010).

If we are to figure out the history of nation-states pushing specific national ideological agendas as expressed through their national curriculum so as to make certain types of future citizens, then the most likely place in time to start our investigation should be with the shift from the early modern era to the late with the Age of Nationalism and the emergence of nation-states themselves. There has been much debate concerning the nature of the nation in the emergence of nation-states: have nations been immemorial aspects of humanity which started forming their own states

ISBN: 978-84-948270-6-8

(primordialist); or is it that nations have been formed from nationalism, an ideology emerging during modern times and therefore only a more recent phenomenon (modernist); or indeed that nations can be an amalgam of the two (ethno-symbolist)? While recognizing these legitimate points of view, each with significant contributions in the debate on nations and nationalism, I use the key terms of this work discursively since the performative nature of nationalism is constantly developing and being reaffirmed (Özkırımlı, 2010, 206-208).

In Europe, nation-states began forming towards the end of the 18th century, and increasingly after the proceedings of the Congress of Vienna in 1814/5. States were incorporating the cohesive concept of «nation» within their borders and developing as nation-states. In this lens, nations were not just «geopolitical or biological realities» but encompassed different aspects from shared ethnic elements, special characteristics, and historicities. This time period, then, also signifies the rise of the concept of «national identity» and the age when states were consciously grouping peoples and regions together which allegedly shared common ethnic (and historical) qualities – unifying these people as a common nation and therefore coming to be called nation-states (Paasi, 1996). Unifying people often also meant changing borders and annexing land, however – thereby often using precisely the rationale of national identity (Kolossov, 2005, 607).

Unifying people also meant that the (new) nation-state's citizens had to be instilled with a sense of national pride and patriotism – or, a loyalty to citizenship along with the nation and its values (Osler, 2009, 88) – so that they would be willing to fight to keep and/or bring their «like» brothers and sisters «home» within the fold of the national homeland. Yet this modern nation-building, or homeland-building, process was not a natural development in the least. At the root of this process, Michael Billig identifies nationalism «as the ideology that creates and maintains nation-states» (1995, 19) by comprising of «the habits of behaviour and belief which combine to make any social world appear... as the natural world... [and] operates to make people forget that their world has been historically constructed» (Billig, 1995, 37). To this end, the «growth of nationalism has influenced historiography and the philosophy of history, [with] each nation [developing] its own interpretation of history» (Kohn, 1946, 23). To explore this, the research here focuses on the «same historical event» to follow and compare multiple nation-states' (geo-) historiographical narratives for the purpose of sussing out the ingrained national agenda being taught to children through the national curriculum.

To do this type of research is important for, if nothing else, it will lend an understanding to the way the national citizen-building process affects what, indeed, we learn in school.

2. Case study of the Prussian Wars

With a need for figuring out the differences and similarities in what is learned across nation-states based on the national ideals and norms inscribed in curricula, a multi-perspective historical work is conducted to discern what these differences appear to be. If a sense of a shared history was seen as the national unifier, and geography as its envisioning through the making of war while simultaneously serving its «essential ideological function [in schools]... of inconspicuously masking the useful practice of analyzing space, especially for the purpose of war as well as for the organization of the state and the practice of its power» (Lacoste, 2012, 59), then the study of how different portrayals of these by nation-states to their own students becomes interesting. From ideas like this, then, I look at how nationalism as a particular ideology has affected (geo-)historiography and how history and geography are told and shown differently depending on who is telling it (and it is indeed here that the geographer Jean-Michel Brabant has correlated this subject as being full of a national «ideological arsenal of power» (Elden and Crampton, 2007, 26). From this, sparked the particular interest to showcase these (geo-) historiographical differences in the context of neighboring nation-states, ones whose students would be learning about the same historical events (in which their own country had had some involvement) yet through different, specific national lenses.

2.1. Research question(s) and case choice

From the idea that (national) history is (often) seen through the eyes of its national writers and that it has been important in the creation and formal school education of national citizens came the idea for the direction of the project. Therefore, this project asks the question:

> How are historiography and geohistoriography used in the curriculum, especially through history and geography school subjects' textbooks, by nation-states for framing the national mind of students?

ISBN: 978-84-948270-6-8

Since the goal of the research is to see the Big Picture of how historiography and geohistoriography in school subjects like history and geography have been used by nation-states for framing the national mind of students in order to fulfill the role of making the nation-state's ideal citizen, the research frame has three focal points: the concepts of the nation-state, the citizen, and school curriculum.

The significance of the nation-state has been variable to different peoples and at different times in history. For the purposes of this research, though, the nation-state is seen as a state whose boundaries are congruent with the limits of a nation (Gellner, 1983, 4-7; Connor, 1978, 382). More specifically, a nation-state is when a sovereign State (with state-legitimacy) and nationhood (ethnonational consciousness) are combined in consciousness under «national self-determination» in that it is «the people» who provide the source of legitimacy of the state which is then sustained via patriotism (state loyalty) (Connor, 2003). Even though this project holds the nation-state as one of its core aspects, there is a full awareness that the nation-building process took place at different times and in different ways for each of the four nation-state territories included in this study (Germany in 1871, Denmark in 1849, Austria in 1918, and France during the 19th century).

Following this connection between the nation-state and «the people» the concept of the «citizen» changes in context depending on the values developed within a nation-state's constitution and the laws it chooses to enforce. The «citizen» is, therefore, a bit tricky to define in a national manner as the German *Bürger* is by no means the same as the Danish *borger*, the French *citoyen*, or even the Austrian *Bürger*. The ways in which each respective nation-state conceptualizes their respective citizens and what it means to be a citizen will become apparent through analyzing the respective national discourses. In order to still refer to the citizen in general terms, then, we must then see the term as a «floating signifier» – one «whose role is to enable symbolic thinking to operate despite the contradiction inherent in it» (Lévi-Strauss, 1987 [1950], 63).

Between the two foci of the nation-state and the citizen is the tool of the national curriculum. «One of the major elements in this educational "making of citizens" was compulsory schooling in the mass school systems» (Tröhler, 2016a, 10) and their curricula – yet curriculum is not objective (Popkewitz, 1987, 20) but «particular, historically formed knowledge» (Popkewitz, 1997, 132) purposed with a national agenda. National ideological changes,

ISBN: 978-84-948270-6-8

implying a new constitution, would be quickly followed with new laws for schooling – See, for instance, Tröhler's examples of Austria (2016b, 287) and of the German Empire (2016b, 288-289) – laws that would work to implement the new ideals which had been set in the constitution of the nation-state. Included in these ideals for the nation-state were the concepts of what the ideal citizen would be, and the «concept of the ideal person is the core of an educational system» (Cummings, 1999, 425). So, the new schooling laws were made to incorporate the new concepts for the ideal into the curriculum of the students, with the addition that the curriculum did not have to focus on what is learned at school, but that it can place emphasis on «what kind of persons students are meant to become» and that «[i]n that sense, the understanding of curriculum is directed towards the organizational structuring of *currere*, the infinitive form of curriculum, as Pinar suggested» (Tröhler, 2016a, 4). Once understood this way, everything in a nation-state's curriculum system can be seen as being bound to the ideologies of the nation-states and their concepts of themselves as nations.

Each of these foci is interconnected with the other, thereby facilitating a comparison of the national (geo-)historiographical narratives that these connections have made through the analysis of one case study: the example of «one» «large-scale» event in European nation-building — the Prussian Wars between 1864-1871 — and tracking how these three wars have been interpreted by four of the separate territories (which became nation-states) involved in these wars (Germany, Denmark, Austria, and France). This time period is examined as it has been written about in the territories' history textbooks and also portrayed in their geographic school atlases, looking specifically into the textbooks published for the last two years of compulsory schooling levels at public schools. All the while, the analysis focuses on what values were written into the textbooks and how these national narratives developed over time. From here, we see how the different national ideologies have defined the (geo-)historiographical narratives written for students, and vice versa, how the (geo-)historiographical narratives written in a nation-state's history and geography textbooks were meant to instill the student with a sense of the national ideologies.

As some researchers have noted, there is «a problem that bedevils, sometimes even threatens the integrity of, the study of nationalism, namely the casual... use of brief historical examples to sustain an argument... theories do not mean much unless tested against actual cases... examined

ISBN: 978-84-948270-6-8

in detail» (Özkırımlı, 2010, 6), adding that «the value of theoretically informed historical analyses and comparative studies... [are a] way out of the analytical stalemate that characterizes current debates» on nationalism (Özkırımlı, 2010, 6). Therefore, these territorial narratives listed above are followed through a comparative trajectory view from the end of the Prussian Wars in 1871 up through the 1930s until the breakout of the Second World War in 1939. This timeframe will show the continual development of the national narratives as they evolved across the formative decades that saw so many shifts in national borders, alliances, and world politics as well as regional. Time constraints limit the project from proceeding further into the timeline, but for this, a few random samples of textbooks from the later twentieth century are included in order to offer rough hypotheses on the future of the national trajectories past the Second World War. With the analyses of these (geo-)historiographical narratives, national ideological reactions to the time period of the Prussian Wars within school curricula becomes evident.

Through the analyses of these history and geography (geo-) historiographies over a length of time, the research question gets enhanced with the addition of a further comparative display of national narratives through the asking of some secondary questions.

> Are there particular (national) patterns, and therefore differences, visible? and have they changed over time?
>
> Have these (particular national) narratives been sustainable over time?

3. Constructing the History of the Present

Since this present research is looking into what we as national citizens are supposed to be learning in our national curriculum as opposed to the content of other nations' curricula, and because this research is done from the understanding that curricula are imbued with the underlying intentions and meanings of the historical actors who drove the writing of certain national ideological attributes into the curricula over others, the framework by Foucault for conducting a genealogy of the present phenomenon will structure the research and how it is conducted. Foucault's approach seeks to delve into the critical aspect of how certain practices developed from a «problematization» into our present practices and «continue to inform our

ISBN: 978-84-948270-6-8

present ways» (Koopman, 2013, 100; Koopman, 2008). This brings us to the case at hand where we are looking at how it has been with the rise of nation-states that nationalistic agendas were being and are still being pushed in the national curricula.

There are three clear and different steps to go about conducting a «history of the present» The first «explicitly and self-consciously begins with a diagnosis of the current situation» (Dreyfus and Rabinow, 1982, 119), the problem. In this case, the research problem being diagnosed, as explained in the «field of interest» is that of the (hidden) national ideologies that have been worked into even the contemporary curricula in accordance with the nation-state and in order to make a particular type of national citizen. The next step is «a descriptive account of the *dispositif* within which the phenomenon is currently constructed and experienced» (Garland, 2014, 367); the *dispositif* being «a thoroughly heterogeneous ensemble of discourses, institutions [etc.]... in short, the said and the unsaid» (Foucault, 1980, 194). This description of the *dispositif* calls for a look at aspects of knowledge and power affecting our contemporary world that we might also see thereby the construction of the problem as experienced in the present as well as its historicity and connections to the past which can be followed through historical analysis. Since the «historicity implicit in genealogy should be understood in terms of its concern with processes of emergence» (Koopman, 2013, 101), it is then from understanding that it is from this historic shift in the emergence of nation-states and the ideology of nationalism as the problematization that we should follow the genealogy in the national narratives as written in the, here specifically, history and geography textbooks.

3.1. Method to the Madness – Historical and Critical Discourse Analysis

After extrapolating on the contextual methodological conceptions within the Foucauldian genealogical framework which structures the research, I analyze the historical data retrieved from the numerous German, Danish, Austrian, and French history and geography textbooks (national public school editions from the last two years of compulsory schooling from each of the stated time periods for analysis). As a guide to using this Foucauldian-inspired historical discourse analysis method within my genealogical framework, Jóhannesson's (2010) and Sharp and Richardson's (2001) (pragmatic) take recommends that to analyze these histories within documents is done with

ISBN: 978-84-948270-6-8

a clear study purpose underlying the work, the aid of guiding questions, and a natural perusal of the material which should then make historical conjunctures clear (Jóhannesson, 2010, 256). The guiding questions are not just like those I have listed as my secondary research questions, but imply an excavation into the controlling of discourse by, as Foucault's analytical approach suggests, asking «how, why, and by whom truth is attributed to particular arguments and not to others» (Sharp and Richardson, 2001, 197). In order to keep track of the historical conjunctures and disjunctures of these truths within many texts, I have created charts which provide an overview of the data in an organized fashion.

The texts and graphics of the history and geography textbooks which pertain to the discourse covering the Prussian Wars is followed in accordance with a uniform chart which keeps track of the answers to each question in relation to each textbook: ie. Are there any patterns emphasized repeatedly within a case's texts? Are there certain aspects of the historical events which are emphasized or ignored? Are there certain characteristics attributed to specific agents, and in what ways? I take note of different emotions – since «[i]deology works most effectively through the stronghold of emotions» (Rogers, 2011, 5) –, as well as values and keywords, which have become apparent in the discourse. From there I spell out what themes, if any, are emerging and extrapolate, from the data, what has become visible in the textbooks of the national ideologies. After this perusal and noting of themes within the documents, I can then look for and analyze any patterns along the national narratives and across nation-states. In this way, with this charted data, we can visualize and make evident those truths which are being highlighted for each nation-state's national citizen.

After the complete and detailed analysis of the research project's timeframe following straight from the end of the Prussian Wars until the start of the Second World War, an effort can be made to show the projection of the national (geo-)historiographical narratives into the future time periods, thus eventually bringing the findings of the research back to the relevance of the contemporary period. In this way, «the historical narrative can be compared to a mirror held up before a community, in order to give it a glimpse of its likely, and possible, and desirable future, all rolled into one» (Kumar, 1991, 8).

4. References

BILLIG, Michael. *Banal Nationalism*, London, SAGE Publications Ltd, 1995.

CONNOR, Walker. «A Nation is a Nation, is a State, is an Ethnic Group is a...», *Ethnic and Racial Studies*, 1/4 (1978), 377-397.

CONNOR, Walker. «Nationalism and political illegitimacy», CONVERSI, Daniele (Ed.). *Ethnonationalism in the contemporary world: Walker Connor and the study of nationalism*, London, Routledge, 2003, 24-50.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, 1982.

ELDEN, Stuart; CRAMPTON, Jeremy. W. *Space, Knowledge and Power: Foucault and Geography*, Aldershot, England, Routledge, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Power and Knowledge*, New York, Vintage, 1980.

GARLAND, David. «What is a «history of the present»? On Foucault's genealogies and their critical preconditions», *Punishment & Society*, 16/4 (2014), 365-384.

GELLNER, Ernest. *Nations and nationalism*, Oxford, Blackwell, 1983.

HEFFERNAN, Michael. «History, Georgraphy and the French National Space: The Question of Alsace-Lorraine, 1914-18», *Space and Polity*, 5/1 (2001), 27-48.

JÒHANNESSON, Ingólfur A. «The politics of historical discourse analysis: a qualitative research method?», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31/2 (2010), 251-264.

KOHN, Hans. *The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background*, New York, USA, The Macmillan Company, 1946 (originally, 1944).

KOHN, Hans. «Romanticism and the Rise of German Nationalism», *The Review of Politics*, 12/4 (1950), 443-472.

KOLOSSOV, Vladimir. «Theorizing Borders. Border Studies: Changing Perspectives and Theoretical Approaches», *Geopolitics*, 10 (2005), 606-632.

KOOPMAN, Colin. «Genealogy as Problematization: Why Foucault's Genealogy Does Not Commit the Genetic Fallacy», Abstract from presentation at The Foucault Circle Annual Meeting, Feb. 2008, Richmond, Indiana, 2008.

KOOPMAN, Colin. *Genealogy as Critique: Foucault and the Problems of Modernity*, Bloomington, Indiana University Press, 2013.

ISBN: 978-84-948270-6-8

KUMAR, Ravinder. «Exploring the Historical Conjuncture», *Social Scientist*, 19/10/11 (1991), 5-18.

LACOSTE, Yves. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, La Découverte, 2012.

LEGRIS, Patricia. «Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010)», École, histoire et nation. *Histoire de l'éducation*, 126 (2010), 121-154.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Introduction to the Work of Marcel Mauss (translated by Felicity Baker)*, London, Routledge, (1987 [1950]).

OSLER, Audrey. «Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history», *Educational Review*, 61/1 (2009), 85-100.

PAASI, Anssi. *Territories, Boundaries and Consciousness: The Changing Geographies of the Finnish-Russian Border*, New York, Wiley, 1996.

POPKEWITZ, Thomas. S. «The Formation of School Subjects and the Political Contexts of Schooling», POPKEWITZ, Thomas S. (Ed.). *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*, New York, Falmer Press, 1987.

POPKEWITZ, Thomas. S. «The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions», *Journal of Curriculum Studies*, 29/2 (1997), 131-164.

ROGERS, Rebecca. «Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research», ROGERS, Rebecca (Ed.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education: Second Edition*, New York, Routledge, 2011, 1-20.

SHARP, Liz; RICHARDSON, Tim. «Reflections on Foucauldian discourse analysis in planning and environmental policy research», *Journal of Environmental Policy and Planning*, 3/3 (2001), 193-209.

TRÖHLER, Daniel. «Curriculum History in Europe: A Historiographic Added Value», *Nordic Journal of Educational History*, 3/1 (2016a), 3-24.

TRÖHLER, Daniel. «Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century», *European Education Research Journal*, 15/3 (2016b), 279-297.

ÖZKIRIMLI, Umut. *Theories of Nationalism: A Critical Introduction (2nd Edition)*, New York, Palgrave Macmillan, 2010.

Página intencionadamente en blanco.

La mujer en la manualística escolar: Análisis del rol femenino transmitido en los libros de texto utilizados en Educación Primaria durante la Transición democrática (1975-1982)

Virginia Guichot-Reina

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social,
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
Email: guichot@us.es

RESUMEN: A lo largo de los años, los manuales escolares han sido uno de los recursos didácticos más utilizados por el profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los libros de texto son un instrumento esencial en la transmisión de un determinado orden social, económico, cultural, mediante el cual los niños y niñas acceden al conocimiento y construyen su propia visión del mundo. La presente investigación se centra en el periodo histórico de la Transición democrática en España (1975-1982), al ser de gran interés por el despliegue creciente de movimientos de renovación pedagógica, que demandaban una escuela pública, gratuita y de calidad, con igualdad de oportunidades para toda la población. Sin embargo, surge una pregunta: ¿eran los manuales escolares sexistas o apostaban por modelos no patriarcales? Un análisis de género aplicado a este recurso didáctico tan extendido en la práctica escolar nos permite desvelar este interrogante que en estudios anteriores centrados en la secundaria fue respondido afirmativamente. En este trabajo se examina el rol social, político, económico y cultural que se atribuye a las mujeres en manuales escolares de educación primaria usados en la Transición, empleándose para ello una metodología mixta, al unir métodos cuantitativos y cualitativos de análisis y recogida de datos. Los resultados revelan el carácter

androcéntrico de los libros de texto, con una notable ausencia de personajes femeninos y una visión muy estereotipada de la mujer, que no animaban a un cambio en su papel dentro de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Educación de la mujer; Transición democrática en España; Manuales escolares; Construcción de la identidad personal.

1. Introducción

El objetivo principal de esta investigación es analizar el rol de la mujer, relacionado con los ámbitos sociopolítico, económico y cultural, transmitido en los manuales escolares de las áreas de Lengua Española y de Ciencias Sociales que fueron utilizados en Educación Primaria durante la Transición a la democracia en España (1975-1982). Nuestro trabajo se estructura en tres partes principales. En primer lugar, describiremos brevemente la situación de la mujer española en el período histórico estudiado, proporcionando datos relativos al terreno educativo, laboral y político que nos ofrecen diferentes investigaciones sociológicas. Seguidamente, se justifica la elección de los manuales escolares como mecanismo de socialización de las jóvenes generaciones y se refieren estudios anteriores que hablan del sexismo detectado en diferentes elementos de los libros de texto, como en el lenguaje o en las imágenes. Por último, presentamos los resultados obtenidos a raíz de nuestra investigación original, realizada sobre dos libros de texto de primaria, uno de Lengua y otro de Ciencias sociales, extrayendo conclusiones que nos ayudan a comprender el condicionamiento sufrido por las chicas en la construcción de su identidad personal mediante un recurso didáctico tan extendido como el manual escolar.

Este trabajo se incluye en el proyecto de investigación titulado «Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición» (EDU 2016-78143-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, en el que formamos parte del equipo investigador.

2. La mujer en la Transición democrática (1975-1982)

El 20 de noviembre de 1975 muere Francisco Franco Bahamonde en la capital de España, Madrid, después de cuarenta años de régimen dictatorial en los que había ejercido como Jefe del Estado. Dicha fecha se considera el

ISBN: 978-84-948270-6-8

inicio de la conocida como «Transición democrática», periodo que se extiende hasta 1982, con la victoria electoral del Partido Socialista Obrero Español el 28 de octubre. Se trata de un período complicado en el que había que abandonar las que hasta entonces habían sido las normas y los principios de un Estado autoritario, definitorios de un determinado modelo de socialización política, económica y cultural, para incorporar nuevas leyes y sobre todo estilos de vida de una auténtica democracia, regida por pilares como el pluralismo político, el respeto activo, la igualdad para todos y todas y la justicia social. Muchos y diversos son los acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales a los que debiéramos aludir para caracterizar la Transición española, como las primeras elecciones democráticas en 1977; los pactos de la Moncloa firmados en octubre de 1977 por el Gobierno liderado por Adolfo Suárez con los principales partidos de la oposición; el referéndum constitucional en diciembre de 1978; el intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981; el triunfo por mayoría absoluta del Partido Socialista Obrero Español, liderado por Felipe González, en octubre de 1982; las terribles acciones terroristas protagonizadas por grupos como ETA o el GRAPO; la aprobación del derecho de asociación sindical; la reforma del sistema tributario para contener el déficit público y conseguir un sistema más flexible y justo, o el establecimiento de medidas urgentes de control financiero mediante el Banco de España para evitar el riesgo de fuga de capitales al extranjero y la quiebra de los bancos, dada la mala situación económica en que se hallaba el país al comienzo de la Transición, que coincide prácticamente con la conocida como primera crisis del petróleo, en 1973.

Junto a todos estos acontecimientos, un tema transversal debe ponerse de relieve: el fuerte progreso, y, estrictamente hablando, emancipación, que experimentaron las mujeres españolas. La Constitución española de 1978 incluía el principio de igualdad y no-discriminación y alentó a los poderes públicos a impulsar las condiciones para que la libertad e igualdad fueran reales y efectivas, lo que suponía la eliminación de fuertes obstáculos y barreras de muy diversa índole -política, económica, social y por supuesto, cultural-. A través de políticas, programas y actuaciones en todos los ámbitos, se intentó garantizar que la igualdad no fuera únicamente formal, sino real.

La educación era uno de los terrenos fundamentales de intervención en aras al logro de una auténtica igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Un cuadro muy ilustrativo de la fuerte evolución que experimenta el género femenino en este terreno nos lo proporciona Judith Astelarra (2005). La autora, tomando como referencia la Transición, establece tres generaciones

de mujeres: a) *pre-transición*, constituida por mujeres que en dicho periodo tenían más de 35 años; b) *transición,* formada por aquellas que contaban entre los 14 y los 35 años; c) *post-transición,* integrada por las mujeres con menos de 14 años. La generación de la pre-transición había sido víctima de la concepción franquista de la mujer, que la relegaba a su papel de madre y esposa ejemplar, mientras que la generación post-transición pudo acceder a un nivel educativo mucho más alto y equiparable al nivel masculino.

	Post-transición	Transición	Pre-transición
Analfabetas	0,38	1,38	10,04
Sin estudios	1,36	8,24	35,54
Nivel primario	8,21	35,29	42,73
Nivel secundario	62,89	38,02	7,89
Nivel superior	27,16	17.07	3,80
	100	100	100

Fuente: Adaptado de Astelarra (2005, 82).

En cuanto al ámbito laboral, si bien es cierto que durante los años del despegue económico español (desde finales de los cincuenta hasta principios de los setenta) muchas mujeres se incorporaron al mercado del trabajo, el porcentaje fue aumentando en estos años. El número de activas en 1978 era el 28,1%, concentrándose en el sector servicios. Es preciso añadir que las ocupaciones de las mujeres respondían a los estereotipos sociales que les atribuían –y atribuyen- cualidades como la delicadeza, la destreza manual y una especial sensibilidad y habilidad para desempeñar actividades de cuidado y servicios a terceros vinculadas a las tareas domésticas (Cebrián López y Moreno Raymundo, 2008, 128).

Respecto al acceso de las mujeres a la política, cabe decir que durante la Transición y los años siguientes, la participación de las mujeres en las dos Cámaras, el Congreso y el Senado, así como en los parlamentos autonómicos no sobrepasaba el 6% (Alonso y Furió, 2007, 28), dato que se multiplicaría por cinco en las décadas de los ochenta y noventa, gracias, en buena medida, a la existencia de acciones de discriminación positiva puestas en práctica, fundamentalmente, por los partidos de izquierda; sin querer con nuestra afirmación minusvalorar las campañas de sensibilización e información acerca de los derechos de las mujeres que se llevaron a cabo.

A pesar de estos avances en terrenos como la educación, el trabajo remunerado o la política, aún quedaba –y queda– un largo camino

ISBN: 978-84-948270-6-8

por recorrer. Así por ejemplo, en el ámbito educativo, aún seguían existiendo carreras muy feminizadas (magisterio, enfermería) y otras muy masculinizadas (ingenierías). Para colmo, los logros en la educación de las mujeres eran valorados de modo muy distinto a los de los hombres a la hora de obtener un empleo: a mayor nivel educativo, mayor diferencia en contra de las mujeres en la tasa de paro (ibídem: 35). Obtenido el empleo, las dificultades no desaparecían: las mujeres conseguían el trabajo en las categorías ocupacionales de mayor estatus. El sector de la enseñanza nos puede servir de ejemplo: mientras que en la Transición, las mujeres eran mayoría en los niveles de preescolar y primaria, eran menos numerosas en el nivel de secundaria y mucho menos en el universitario (García de Cortázar y García de León, 1997). Por desgracia, estos problemas continúan en la actualidad.

3. El sexismo en el curriculum escolar: los manuales escolares

El principal motivo para centrarnos en el currículum escolar es que transmite unos modelos de masculinidad y feminidad jerarquizados, que cambian dependiendo de la clase social y del momento histórico y se convierte en un factor de primer orden en la difusión y reproducción –de forma evidente o enmascarada– de estereotipos, roles de género y conductas discriminatorias hacia las mujeres (Moreno, 2006). Nuestra investigación se centra en el currículum explícito y concretamente hemos analizado uno de los recursos didácticos por excelencia utilizados por el profesorado en el aula, el libro de texto. La elección se debe a que los manuales escolares son una de las herramientas mayormente utilizadas por el profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje a todos los niveles educativos. Los utiliza para planificar sus clases, aunque en muchas ocasiones no son un simple apoyo didáctico sino que, más bien, los propios libros de texto determinan los contenidos de los temas que van a trabajarse en el aula. Ante esta situación, el profesorado no selecciona qué enseñar, son las editoriales quien lo hace y su docencia se limita a reproducir dichos contenidos. No hay que olvidar que el libro de texto es tanto un instrumento de transmisión del saber, como un instrumento del poder. En el primer caso, el manual escolar impone una distribución y una jerarquía de los conocimientos, contribuyendo a formar la armadura intelectual del alumnado; en el segundo, el libro contribuye a la uniformidad lingüística, a la

ISBN: 978-84-948270-6-8

nivelación cultural y a la propagación de las ideas establecidas. La selección de contenidos que se opera en ellos supone unos determinados criterios o puntos de vista acerca del universo social y acerca de lo que se considera como «saberes legítimos». Los libros de texto son una representación del mundo que los escribe y de la cultura que se los apropia (Escolano, 2001). En una cultura patriarcal, como la nuestra, enseñan todo un código de símbolos sociales que conlleva ideologías sexistas.

En este marco, diversos trabajos previos han descubierto manifestaciones de sexismo: en el tipo de lenguaje utilizado, en la omisión de personajes y logros femeninos, y en la infrarrepresentación y desvalorización de las mujeres (Garreta y Careaga, 1987; Subirats y Tomé, 1992; Blanco, 2007; Pérez y Gargallo 2007; López-Navajas, 2015). Además, en el ámbito académico se han hallado también diferentes tipos de estudios o materias con distintivo de género, según la valoración que emite la sociedad en función de su sexo. Aparecen diferencias por género en la elección de unas carreras profesionales u otras, que no tendrían su origen en una menor capacitación real por sexo en un ámbito determinado, por ejemplo, debido a un menor rendimiento femenino en los estudios técnicos, sino que su origen radicaría en una renuncia voluntaria por parte de unos y otras, quienes deciden elegir ocupaciones con las que se identifica más su rol social.

El sexismo en los manuales escolares puede manifestarse implícita o explícitamente. El sexismo explicito aparece cuando existe un gran desequilibrio entre el número de personajes masculinos y femeninos, cuando el lenguaje utilizado invisibiliza al sexo femenino, proporcionando una mayor importancia al varón, etc. El sexismo implícito muestra visiones estereotipadas de los personajes, omitiendo actitudes, comportamientos o actividades de uno de los sexos, con lo que se ofrecen modelos restringidos de identificación personal y social. Aunque no dejemos de lado el sexismo explícito, en nuestra investigación hemos querido desvelar también el implícito, más difícil de diagnosticar, y para ellos nos basaremos en manuales de primaria, debido a que es un nivel mucho menos estudiado que la secundaria (Moreno, 1987; Blanco, 2000; López-Navajas, 2015) y que, sin embargo, fue obligatorio en el período de la Transición, lo que significa que debía ser cursado por todos los niños y niñas. Además, la etapa de primaria es un periodo muy relevante en la construcción de la propia identidad personal, y se asocia a la atribución de roles, valores, espacios de actuación, etc., en relación al género (Flores, 2005).

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Objetivo y metodología de la investigación

El objetivo de esta investigación es examinar el rol social, político, económico y cultural que se atribuye a las mujeres en manuales escolares de educación primaria usados en la Transición.

La metodología empleada en esta investigación es de tipo mixta, es decir, une dos tipos de análisis y recogida de datos: cuantitativo y cualitativo; lo que posibilita enfrentar el problema desde distintas perspectivas y mejorar la comprensión del fenómeno estudiado. Consideramos que no es suficiente con cuantificar cuántas mujeres y cuantos hombres aparecen en los manuales escolares, ya que las mujeres pueden aparecer pero el problema es que se presenten asociadas a estereotipos y roles sexistas.

El marco de muestras utilizado comprende dos libros de texto del nivel de quinto de la educación obligatoria, cursado por niños y niñas de unos 10 años: uno perteneciente al área de Lengua Castellana, publicado en 1982, de la editorial Everest; y uno del área de Ciencias Sociales, también de 1982, de la editorial Barcanova.

5. Resultados

Los datos analizados y recopilados en la presente investigación guardan similitudes respecto a los obtenidos en investigaciones anteriores sobre la temática. A nivel de contenidos, observamos una gran diferencia entre el número de personajes femeninos y los masculinos: el total de personajes que aparecen en el contenido de los libros de texto fue de 267, de los cuales 53 eran mujeres, frente a 214 hombres. O, dicho de otro modo, más del 85% de los personajes que aparecen en los libros de texto examinados se corresponden a personajes masculinos, y solo un 13% femeninos.

Esta desigualdad de género presente en los libros de texto se hace todavía más acentuada si profundizamos en la autoría de las obras. El total de obras con autoría en ambos manuales escolares es de 101, entre las cuales aparecen 87 obras de autoría masculina y 14 femenina, esto es, un 6,3% de las obras tienen como autoras a mujeres. Además, en el caso del manual de Ciencias Sociales, no encontramos ninguna obra de autoría femenina, lo que es realmente preocupante, al suponer una gran pérdida cultural. No olvidemos que en los libros de texto se seleccionan quiénes van a ser los

ISBN: 978-84-948270-6-8

referentes y el legado que se presenta tiene un único rostro: el masculino. Este modelo androcéntrico, en el que no hay voces femeninas, invita a preguntarnos si no ha habido escritoras en nuestra literatura, pensadoras en la historia, etc., que deban ser destacadas y estudiadas en los centros educativos.

A nivel de contenido lingüístico, predomina casi con exclusividad el uso del masculino genérico. Ello nos lleva a plantearnos la cuestión sobre hasta qué punto pueden las mujeres sentirse identificadas dentro de esta generalización. Conviene destacar que el español es un idioma que presenta multitud de posibilidades para nombrar adecuadamente lo femenino y darle el protagonismo, reconocimiento y visibilidad que se merece. De otra forma, estaríamos ocultando a la mujer tras un supuesto colectivo, que en la mayoría de los casos resulta ambiguo y descontextualizado, derivando en confusiones que tienden a asumir a dichos sujetos como masculinos.

En cuanto a las imágenes, el número de aquellas en las que aparecen solo hombres (53,8%) cuadriplica el de las imágenes donde se presentan únicamente mujeres (13,2%).

	Transición		
	Lengua	Sociales	Media áreas
Mujeres	13.5%	12.8%	13.2%
Hombres	61.5%	46.2%	53.8%
Ambos	25.0%	41.0%	33.0%

Porcentajes en los que se representa sexo de las imágenes. Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, es importante reconocer que el principal problema se encuentra en el modo en el que aparecen representadas, es decir, si existe un modelo masculino y femenino estereotipado en el tipo de emociones, actitudes, espacios que ocupan, edades que presentan, actividades que realizan, etc. En el ámbito económico, sólo un 9,86 % de imágenes muestran a mujeres realizando actividades remuneradas económicamente. A su vez, lo más frecuente es encontrar a las mujeres principalmente en actividades del sector terciario, pero es cierto que en el libro de texto de Ciencias Sociales se encuentran representadas las mujeres en otros sectores económicos. Las actividades que suelen desarrollar las mujeres se encuentran repartidas especialmente entre el ámbito social y relacional

ISBN: 978-84-948270-6-8

y el doméstico. Además, nos llama la atención una clara diferencia entre las áreas de conocimiento estudiadas: en Lengua, ninguna mujer aparece representada en los sectores primario y secundario, pero, en Sociales, las mujeres aparecen en casi todos los sectores, como puede observarse en la siguiente tabla.

Sectores económicos	Área	Sexo	Sector primario	Sector secundario	Sector terciario
Transición	Lengua	Mujer	0.0%	0.0%	100.0%
		Hombre	24.1%	0.0%	75.9%
	Sociales	Mujer	30%	50%	20%
		Hombre	36.5%	26.9%	36.5%
	Total	Mujer	15.0%	25.0%	60.0%
		Hombre	30.3%	13.5%	56.2%

Porcentajes de los sectores económicos. Fuente: Elaboración propia.

Por último, entre las actividades incluidas en el sector terciario, realizamos una clasificación pormenorizada en diferentes servicios como protección y seguridad, transporte, enseñanza, sanitario, etc. Encontramos que las mujeres aparecían representadas en un 50% en ocupaciones vinculadas a la enseñanza. En cuanto a los hombres, no solo se encontraban representados en un mayor número de ocasiones en actividades en las que recibían un salario, sino que, además, sus empleos eran mucho más variados: la presencia masculina abarcaba todos los sectores profesionales. Observamos así una clara discriminación en el mundo laboral, en la que se presentaba tanto una segregación horizontal, como vertical. Estas afirmaciones se corresponden con las presentadas por Nieves Blanco (2000). En su investigación, de un total de 56 libros de texto de la ESO, se contabilizaron únicamente 26 ocupaciones desempeñadas por personajes femeninos, frente a 209 profesiones diferentes ejercidas por personajes masculinos. Los niños contaban así con un número mucho más amplio de posibilidades y oportunidades profesionales; hallaban en los libros de texto referentes entre los que poder decidir y elegir lo que quieran ser. En cambio, las niñas apenas tenían la posibilidad de encontrar modelos con los que poder sentirse identificadas y las profesiones que se presentaban solían ser muy estereotipadas y reducidas al cuidado y a las labores del hogar.

Actividad	Área	Sexo	Educativo	Doméstico	Cuidados	Deportivo	Económico	Político	Social	Científico	Cultural	Naturaleza
Transición	Lengua	Mujer	6.1	18.4	22.4	2.0	0.0	0.0	34.7	0.0	2.0	14.3
		Hombre	8.0	9.5	15.3	4.4	5.8	0.7	40.9	0.0	0.0	15.3
	Sociales	Mujer	3.2	16.1	3.2	0.0	19.4	0.0	6.5	0.0	16.1	35.5
		Hombre	2.9	11.7	12.6	0.0	13.6	8.7	12.6	0.0	10.7	27.2
	Total	Mujer	4.7	17.2	12.8	1.0	9.7	0.0	20.6	0.0	9.1	24.9
		Hombre	5.5	10.6	14.0	2.2	9.7	4.7	26.7	0.0	5.3	21.3

Porcentajes de las actividades que realizan los personajes de las imágenes. Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los resultados y conclusiones derivadas de nuestra investigación, que pretendemos ir ampliando aumentando el tamaño de la muestra, al igual que los estudios anteriormente comentados, revelan el carácter androcéntrico de los libros de texto utilizados en la Transición en la etapa de educación primaria, en los que se percibe una ausencia femenina en todos sus ámbitos. Se hace evidente la importancia de continuar investigando y profundizando en los manuales escolares desde la perspectiva de género, ya que nos permitirá comprender mejor cómo las mujeres son condicionadas desde la infancia a apostar por determinada forma de construir su identidad. Asimismo, comprobamos que en el período de la Transición, los manuales escolares eran muy conservadores en la consideración del rol de la mujer, y tendían a reproducir la sociedad patriarcal imperante en vez de apostar por modelos sociales más equitativos y justos para todos y todas.

6. Bibliografía

ALONSO, M.; FURIO BLASCO, E. «El papel de la mujer en la sociedad española. 2007, 1-43, <ha/shs-00133674>. URL: https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/133674/filename/El_papel_de_la_mujer_en_la_sociedad_espanola.pdf [último acceso: 1/7/2018]

ARRIBAS, J. *Mensaje 5 Lengua Castellana,* La Coruña, Everest, 1982.

ASTELARRA, J. *Veinte años de políticas de igualdad,* Madrid, Cátedra, 2005.

BLANCO, N. *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O,* Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BLANCO, N. «Análisis de materiales curriculares», VEGA, A. (Ed.), *Mujer y educación una perspectiva de género*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2007, 105-115.

CEBRIÁN LÓPEZ, I.; MORENO RAYMUNDO, G. «La situación de las mujeres en el mercado de trabajo español: Desajustes y reto», *Economía Industrial,* 367, 2008, 121-137.

ESCOLANO, A. «El libro escolar como espacio de memoria», OSSENBACH G.; SOMOZA, M. (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, 35-45.

FERNÁNDEZ, M.; GARCÍA, L. *Etnos 5 EGB Ciencias Sociales,* Barcelona, Barcanova, 1982.

FLORES, R. «Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida», *Revista Iberoamericana de Educación, 38* (2005), 67-86.

GARCÍA DE CORTÁZAR. M; GARCÍA DE LEÓN, M.A. *Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España,* Madrid, CIS, [Opiniones y actitudes, nº 16], 1997.

GARRETA, N.; CAREAGA, P. *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB,* Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.

LÓPEZ-NAVAJAS, A. Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, 2015.

MORENO, A. El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona, Editorial La Sal, 1987.

MORENO, A. «Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural», RODRÍGUEZ, C. (Ed.), *Género y currículo aportaciones del género al estudio y práctica del currículo,* Madrid, Ediciones Akal, 2006, 103-126.

PÉREZ, C., y GARGALLO, B. «Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares», A.A.V.V. *Actas XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Lectura y Educación*, Universitat Autónoma de Barcelona, Lloret de Mar, 2007, 626-636.

SUBIRATS, M.; TOMÉ, A. *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal.* Barcelona, Institut de Ciènces de l'educació. universitat autónoma de Barcelona, 1992.

Página intencionadamente en blanco.

Os objetos pedagógicos na educação das crianças cegas através do *Jornal dos Cegos* (1895-1902)

Helder Henriques

Instituto Politécnico de Portalegre/Ceis20 – Grupoede – Universidade de Coimbra
Email: helderhenriques@ipportalegre.pt

Aline Martins de Almeida

Faculdade Aliança Educacional do Estado de São Paulo
Email: alinepucsp@gmail.com

RESUMO: Este trabalho assume o propósito de analisar os objetos e as práticas pedagógicas recomendadas para a educação das crianças cegas na transição do século XIX para a centúria de novecentos. Para o efeito, propomos analisar um periódico português especializado no ensino dos cegos, publicado entre 1895 e 1920, destacando a fase inicial da sua publicação (1895-1902). Defendemos a importância dos objetos pedagógicos na formação, principalmente, intelectual e profissional daqueles que estavam condicionados pela ausência de um dos sentidos: a visão. O periódico, em articulação com outras fontes, evidenciará a construção de uma determinada materialidade escolar neste processo de tornar estes sujeitos em indivíduos úteis e produtivos.

Palavras-chave: objetos pedagógicos; periódico; cultura material; formação de cegos.

1. Introdução

Ao longo da modernidade educativa procurou-se normalizar todos aqueles indivíduos, neste caso crianças, que não faziam parte de uma determinada regularidade social. O caso dos cegos é relevante na medida em que objetiva a ideia anterior. Era preciso tratar destes «infelizes» e para isso era necessário encontrar soluções que permitissem

a sua integração na sociedade. Para este efeito, desde o século XVIII, foram criados vários contextos institucionais específicos, um pouco por todo o «mundo ocidental» para que os cegos pudessem aprender e diminuir as dificuldades de integração na sociedade. Acompanhamos Bueno (2006, 167) quando afirma que «a surdez, a cegueira e a deformidade física parecem carregar uma marca não universal ante a espécie que, em última instância, caracteriza-se, em toda a sua história, como possuidora de aptidões para ouvir, enxergar e se locomover». De facto, a criança cega, ou surda, incorpora um problema específico, relacionado com a falta de um dos sentidos, mas que permite a aprendizagem através de técnicas especificas e de contextos técnico-institucionais apropriados.

Parece ser neste sentido que Gay (1989) argumenta quando refere a necessidade de criar oportunidades de aprendizagem para todos aqueles que sendo crianças, ou estando sob o chapéu conceptual da infância necessitam de novos métodos e práticas para captar a realidade e aprenderem. Precisam experimentar instrumentos que interpelem aqueles que não possuem um dos sentidos. O autor (Gay, 1989, 19) afirma a importância do conceito de «experiência» e procura defini-lo como «o encontro da mente com o mundo, no qual nem este nem aquela são jamais simples ou totalmente transparentes».

Parece claro que nos remete para a emergência de uma cultura escolar onde a materialidade assume um lugar central na aprendizagem, por exemplo das crianças cegas. Como afirma Almeida (2018, 21) ao longo da modernidade foram-se «gerando linguagens distintas, numa combinação entre linguagem e método, fazendo emergir uma pedagogia especial, levada a efeito em instituições adequadas». Atendendo ao estudo que estamos aqui a desenvolver, emerge a noção de objeto escolar que se pode entender como um artefacto mediador entre uma determinada realidade e a mente daquele que a pretende estudar ou conhecer.

É neste contexto que Almeida (2018, 101 e 102), na esteira de Burke (2008) e Valdemarin (2010), defende «as sensações, canais que possibilitariam a aquisição do conhecimento pelos sujeitos, [que] concorreram para a formação, no século XIX, por intermédio do empirismo, de uma concepção que valorizasse também os objetos práticos que, combinados com a teoria, permitiriam o estabelecimento de novos significados para o conhecimento, dentre eles, a sua aplicabilidade e utilidade. A educação dos sentidos iria romper com velhas práxis educacionais, pois as crianças aprenderiam por meio da observação do real e da percepção, da intuição, da manipulação e

ISBN: 978-84-948270-6-8

da experimentação dos objetos, ou seja, pela experiência, para que assim fossem introduzidas atividades que desenvolvessem o raciocínio».

A educação dos sentidos e das sensibilidades constituem elementos fundamentais à apropriação de um determinado conhecimento experienciado pelo sujeito que não possui um dos sentidos. As lições de coisas assumiram neste contexto um papel central pela possibilidade que intuitivamente um determinado sujeito podia experimentar e apropriar-se de um qualquer conhecimento. Os objetos escolares tornaram-se essenciais, por exemplo, na educação da criança cega no final do século XIX. Os diversos contextos educativos foram povoados por objetos potenciadores da aprendizagem, particularmente no que respeita às crianças cegas.

Assim, neste trabalho procuramos discutir a educação da criança cega tomando como arena de discussão o periódico *Jornal dos Cegos [JC],* publicado em Portugal entre 1895 e 1920, mas tomando como referência temporal específica o final da centúria de oitocentos (1895-1902). Assumimos a importância da materialidade escolar no contexto educativo da criança cega, identificando objetos e práticas pedagógicas que eram divulgadas no periódico com o objetivo de normalizar estes sujeitos e potenciar as suas capacidades através da estimulação de outros sentidos. O *corpus documental*, além da utilização do *Jornal dos Cegos* (1895-1902), é também composto por materiais relacionados com a antiga Escola Profissional Branco Rodrigues, criada em 1895, em Castelo de Vide (Alentejo, Portugal).

2. A educação da criança cega no final do século XIX: breves incursões

Ao longo das páginas do periódico que tomamos como referência, a criança cega é projetada como um ser «infeliz». Alguém que estava destinado a viver na pobreza, a mendigar e ao eventual infortúnio da clausura asilar. A educação constitui esse elemento fundamental à construção de uma nova perspetiva para a vida de alguém que não possuía um dos sentidos. Para tal, a introdução do sistema Braille tornou-se fundamental. Este sistema de alfabeto possibilitou uma escrita rápida, eficiente e de aprendizagem fácil através de «um punção e de uma pauta especial» (*JC*, fev. 1896, nº 4, 26).

No final do século XIX, em Portugal, eram poucas as instituições que se dedicavam ao ensino das crianças cegas. Um dos protagonistas que procurou mitigar este problema foi o tiflólogo José Cândido Branco Rodrigues. Nasceu em Lisboa em 1821 e faleceu em 1926. Henriques (no prelo, s.p.) refere-

ISBN: 978-84-948270-6-8

se a Branco Rodrigues como «um dos protagonistas mais relevantes para o desenvolvimento do ensino dos cegos em Portugal. Com origem em famílias liberais e burguesas, percorreu um conjunto significativo de países com o intuito de conhecer mais e melhor o problema da cegueira e as possibilidades de ensinar esse grupo de sujeitos».

A partir de final da década de 80, do século XIX, «envidei eu [Branco Rodrigues] bastantes esforços para que o governo (…) decretasse oficialmente o ensino dos cegos» (*JC*, nov. 1895, nº 1, 1). Com o objetivo de ampliar os seus conhecimentos viajou até França onde visitou estabelecimentos dedicados ao ensino dos cegos, nomeadamente o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, e «os processos por que esse ensino se ministrava» (Branco Rodrigues, 1895, 2). Percebeu que o caminho a seguir passava, necessariamente, por um plano educativo onde formação literária e profissional se articulavam com o objetivo de alcançar o maior grau de autonomia possível, em sociedade, à semelhança do que tinha encontrado nas suas viagens, contactos e influências no estrangeiro.

A partir de 1895, sob a influência de Branco Rodrigues, é fundada a primeira escola profissional portuguesa dirigida a cegos no interior do Asilo de Cegos de Castelo de Vide (em funcionamento desde 1863). A direção do asilo «pensou que as creanças cegas tinham direito a receber educação e instrução, que lhes minorasse a sua desgraça» (*JC*, nov. 1896, nº 13, 100). O ensino que se ministrou nesta instituição foi ao encontro do que Branco Rodrigues conhecera, por exemplo, em França.

Além da utilização do sistema braille, as crianças portuguesas que ali se encontravam «asiladas» aprendiam aritmética, conhecimentos de instrução primária, língua francesa, língua portuguesa, geografia, história e, um pouco mais tarde, ginástica. Além destas disciplinas, que correspondiam ao ensino liceal, também se ensinava música, doutrina cristã e aprendia-se um ofício (*JC*, nov. 1896, nº 13, 101). A articulação formativa potenciaria as crianças cegas na sociedade uma vez que seriam capazes de subsistir através do trabalho.

No entanto, para que todo este processo educativo funcionasse era necessário materializar o ensino dos cegos. Isto é, era fundamental que as crianças cegas fossem capazes de, através dos restantes sentidos, alcançarem os conhecimentos desejados e, consequentemente, adquirirem uma profissão. A propósito dos objetos pedagógicos, Branco Rodrigues (*JC*, fev. 1899, nº 40, 322) refere que «em todos os institutos de cegos dos differentes países da Europa, que visitei, existem uns museus interessantíssimos de

ISBN: 978-84-948270-6-8

objectos com os quaes se ministram aos cegos as lições de cousas, taes como: animaes mammiferos, aves, reptis, e peixes, navios, carros, móveis de varias formas, feitos de madeira ou papelão, que as creanças cegas apalpam, para d'elles poderem fazer uma idéa perfeita. Como o nosso país é o único, onde ainda não existe nenhum d'esses museus, e como conheço hoje muitos corações bemfazejos, que se teem compadecido da triste sorte dos cegos e se têem convencido da valiosa importância do seu ensino, venho appellar mais uma vez para a sua generosidade, lembrando-lhes que prestariam um grande serviço, offerecendo aos cegos de Castello de Vide, alguns objectos de sua escolha, que se encontram em todos os estabelecimentos de quinquilharias, os quaes servirão para ministrar conhecimentos uteis aos cegos e dar-lhes idéa do que elles nunca viram nem nunca poderão ver».

Este repto lançado pelo tiflólogo português representa bem a importância das lições de coisas no ensino dos cegos. A relação que se estabelece entre a criança cega e o objeto pedagógico constitui um verdadeiro processo de aprendizagem onde a materialidade adquire centralidade. É neste sentido que Braghini (2017, 67) refere que «a ideia de obtenção de conhecimento por meio da experiência direta com a chamada «realidade» passou a elencar os objectos, ou «as coisas», como recursos imediatos e meios profícuos para que fosse executado o ato de ensinar. Na educação, tal processo foi difundido sob a denominação «método intuitivo», que se fundamentava pela hipótese de que era possível, a partir desse conhecimento do tipo empírico, desenvolver uma educação que partisse de noções concreta, chegando às abstratas».

É esta experiência que promove aquilo que é a educação dos sentidos uma vez que «não há nada na mente que não tenha antes passado pelos sentidos» (Braghini, Munakata & Taborda de Oliveira, 2017, 10). Os autores que estamos a seguir afirmam que «a educação dos sentidos é a ocasião em que se processa a educação pelos sentidos e vice-versa» (idem, 13). No caso de pessoas com falta de visão, as considerações anteriores ganham ainda maior significado. A capacidade de interpretar o mundo acontece através dos sentidos que se encontram aptos para o efeito. É o caso do tato que permite às crianças e pessoas cegas experimentar texturas, tamanhos, densidades, relevos, posições, entre tantas outras práticas pedagógicas relacionadas com os diferentes saberes. A educação dos sentidos, pelos sentidos, baseia-se num processo interativo entre o ser humano e aquilo que tem a função de o interpelar. É neste sentido que Braghini, Munakata & Taborda de Oliveira (2017, 29) destacam a importância dos objetos uma vez que interpelam o ser

humano com diferentes questões: «O que é isso? Para que serve? São objetos didáticos, mas como funcionam? Como os professores davam aula com isso, e como os alunos se comportariam diante de tal máquina, instrumento?».

Assim, os objetos escolares e/ou pedagógicos são «instrumentos» capazes de interpelar o ser humano e permitem o estímulo da curiosidade, dos «outros» sentidos, a apropriação e a valorização do conhecimento. É esse conhecimento, as competências adquiridas por meio dos sentidos, principalmente no que respeita ao público cego, que permitirá alcançar um processo de inclusão social onde a autonomia é palavra-chave.

2.1. Mediadores de aprendizagem: os objetos e as práticas pedagógicas

A divulgação de objetos pedagógicos, dirigidos ao ensino dos cegos, ao longo do periódico que tomamos como referência – o *Jornal dos Cegos* – é uma caraterística permanente daquela publicação. Podemos mesmo dizer que ao longo dos primeiros anos (1895-1902) encontramos em quase todos os números indicações e referências a objetos pedagógicos para o ensino dos cegos. Verificamos que muitos dos objetos ali referidos são «convocados» por Branco Rodrigues e que surgem no periódico como resultado dos seus contactos internacionais e, também, das suas experiências pessoais no ensino dos cegos em Portugal.

A partir da análise realizada ao periódico evidenciam-se três grandes dimensões que permitem, ainda que brevemente, caraterizar o periódico no que a esta matéria diz respeito: a dimensão literária (aprendizagem da leitura, escrita, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais); a dimensão profissional (aprendizagem de um oficio) e a dimensão que diz respeito ao desenvolvimento físico das crianças cegas.

Relativamente à primeira dimensão verificamos a existência de um conjunto alargado de discursos que apontam para a necessidade de promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Entre outros, destacam-se, ao longo do jornal, objetos pedagógicos associados à aprendizagem do sistema Braille, como pautas e punções ou mesmo a utilização de aparelhos mecânicos, já numa perspetiva comercial, como a utilização do typhlógrafo, que permitia a «correspondência com os videntes» (*JC*, nº8, 1896, 59), do phonógrafo, aparelho composto por um teclado onde estão representadas os sinais salientes do alfabeto braille facilitando a escrita (JC, nº14, 1896, 107) ou ainda o aparelho «Dr. Vittorio Cereseto», médico-oftalmologista cujo nome ficou ligado à sua invenção, que assumiu o objetivo de simplificar o processo

ISBN: 978-84-948270-6-8

de escrita mecânica do braille. Sobre este último aparelho refere-se que «o teclado só tem seis teclas, que se abaixam em um plano vertical, dispostas de tal forma que as que correspondem aos dedos indicadores, sorvem para a formação das letras mais usadas, emquanto que as teclas correspondentes aos dedos médios e annulares, que são os mais preguiçosos, servem para os pontos que formam as letras de que nos servimos mais raramente» (*JC*, nº29, março de 1898, 221).

O funcionamento deste aparelho mecânico tentava facilitar os condicionalismos associados à escrita em braille tornando-a mais fácil e rápida. Como se torna evidente, a aprendizagem da leitura e da escrita ocupa um lugar central no periódico em análise onde, no seguimento do pensamento de Gay (1989), é através do desenvolvimento do sentido do tato que o cego encontra o principal canal de contacto com o mundo.

No que respeita à aprendizagem de operações matemáticas, o periódico realça a invenção de M. Martin, diretor do Instituto de Cegos de Paris, criador do cubarithmo. Este aparelho permitia realizar operações de cálculo aos cegos, através do tato. No essencial, correspondia a «uma caixa de madeira com a sua competente tampa, com a superfície de 13 centímetros por 18, dividida internamente por meio de lâminas de metal, formando cento e cincoenta caixotins, dos quaes dez estão collocados à largura e quinze ao comprimento. Sessenta d'estes caixotins são occupados por pequenos cubos de metal de typo, tendo cada um o tamanho de um dado de jogar, e tendo cm relevo nas seis faces os diversos signaes em pontos, que representam os algarismos pelo systema Braille» (*JC*, nº 5, 1896, 34 e 35).

A História, a Geografia ou as Ciências Naturais constituíam outros saberes que contribuíram, através das lições de coisas, para o desenvolvimento do sentido do tato no processo de aprendizagem. Talvez o melhor exemplo que possamos trazer para esta discussão sejam os mapas em relevo e os animais embalsamados «que as creanças apalpam, para d´elles poderem fazer uma ideia perfeita» (*JC*, Rodrigues, nº 40, fevereiro de 1899, 322).

Há um processo de aprendizagem pelo tato que parte de objetos particulares e concretos para construir ideias e alcançar dimensões do abstrato. Estes objetos, em si mesmo, fazem parte de um processo muito mais amplo da modernidade educativa que compreende questões relacionadas, por exemplo, com a escolha dos animais, a produção, a circulação, entre outros, e, naturalmente, as utilizações dos mesmos nos contextos de aprendizagem (Madi filho, 2017, 212).

É por isso que Madi Filho (2017, 229) considera que «a conservação dos animais foi elemento importante para formação duradoura de coleções, sejam científicas ou contemplativas» e, acrescenta, que os animais embalsamados «foram tornados materiais de ensino pela confluência de alguns importantes fatores» circunstanciais da segunda metade do século XIX e primeira do século XX.

Mas, se até agora salientamos principalmente os mecanismos de instrução «intelectual» na perspetiva dos saberes que os cegos deveriam aprender, importa entrar na segunda dimensão – *a formação profissional*. No decorrer da análise que realizamos ao periódico tornou-se evidente a necessidade de educar as crianças cegas numa perspetiva do desenvolvimento da sua autonomia. Este processo realizava-se pela instrução literária mas, sobretudo, pela formação profissional.

Verificamos que o alcance da felicidade pelas crianças cegas, no final do século XIX, estava dependente da aprendizagem de um ofício. Assim, surgem várias propostas relacionadas com a aprendizagem de uma atividade e que passavam, em boa parte dos casos, pela utilização das mãos das crianças cegas enquanto «instrumento» capaz de ter contacto direto com a realidade através dos diferentes objetos potenciadores de uma determinada atividade profissional.

Deste modo, é comum encontrar propostas formativas relacionadas com a aprendizagem dos ofícios de cesteiro, carpinteiro, torneiro ou trabalhos manuais diversos (crochet e rendas) onde era valorizada a observação pela tato. Importa, contudo, referir que além do tato, em alguns ofícios, também se apelava ao desenvolvimento do sentido auditivo. No decorrer do periódico *Jornal dos Cegos* é relativamente consensual a ideia de que na ausência de um dos sentidos do Homem (leia-se criança), como a visão, os outros, como a audição, deveriam ser mais estimulados para a aprendizagem.

No caso dos cegos, verificamos a existência de um conjunto de textos que remetem para a importância e para as vantagens da aprendizagem da música. Em 1899, na sequência do falecimento de Francesco Ziroti, fundador das Oficinas Ziroti, em Milão, o *Jornal dos Cegos* realça a vontade testamentária de Ziroti onde refere que «o estudo do órgão e o da afinação de pianos são os que podem preparar o cego para uma posição suficientemente retribuída» (*JC*, nº47, 1899, 374). Também em Paris, foi criada uma oficina de pianos e órgãos onde os cegos podiam aprender a construir tais instrumentos musicais.

De acordo com Balle (*JC*, 1902, 81) a aprendizagem da música constituía uma das formas mais apropriadas de garantir o futuro dos cegos. É com

ISBN: 978-84-948270-6-8

este sentido que afirma, perentoriamente, estar «averiguado, desde há sessenta annos, que, em França, é no estudo da música que um cego pode esperar encontrar uma carreira, um emprego lucrativo; encontrará, sem dúvida, numerosas dificuldades, mas, com talento e energia, a maior parte das vezes triunfará. Por isso há razão de tentar formar um grande número de músicos: pianistas, professores, afinadores de piano e organistas (…) os estudos de órgão e de música religiosa constituem, todavia, hoje, «a melhor profissão» para os cegos». O caso específico da música implica o desenvolvimento do sentido do tato e do sentido auditivo daí, entre outros motivos, ser considerada uma atividade apropriada aos cegos enquanto meio de subsistência em sociedade.

A terceira dimensão de análise diz respeito ao desenvolvimento físico dos cegos. Branco Rodrigues, depois de visitar o Instituto dos Cegos de Milão, publica um excerto de um relatório que lhe fora oferecido pelo, então, reitor daquele instituto (*JC*, 1899, 390) onde procura revelar a importância atribuída ao desenvolvimento físico dos cegos realçando que, apesar de algumas limitações na execução de movimentos rápidos e na própria constituição física, com alimentação, vestuário, «leitos», dormitórios, banhos e com momentos de recreio e jogo adequados podia potenciar-se o seu fortalecimento físico. Além dos cuidados referidos, evidencia-se a necessidade de promover passeios ao ar livre, atividades de ginástica e acompanhamento médico.

Ao longo do periódico são vários os exemplos de atividades físicas que podiam desenvolver: remar, patinagem, corridas de velocípedes, entre outros exemplos. As imagens anteriores evidenciam o que acabamos de referir: o desenvolvimento físico e a possibilidade de superarem, através do corpo, algumas das suas fragilidades inerentes à cegueira naquele tempo.

3. Conclusões

Os objetos pedagógicos, na segunda metade do século XIX, constituíram uma parte significativa do processo de aprendizagem das crianças cegas. A materialidade assume uma transversalidade no contexto do ensino deste público escolar marcado pela ausência da visão. A análise das fontes permitiu evidenciar três dimensões diretamente relacionadas com a necessidade de uma educação dos sentidos: uma dimensão de caráter literário que permitiu a aprendizagem da leitura, da escrita e de diferentes saberes; uma dimensão

relacionada com a aprendizagem de um oficio – a formação profissional – possibilitando a sua integração social através do trabalho; e, uma terceira dimensão relacionada com o desenvolvimento físico que, no fundo, era condição essencial à construção de indivíduos úteis e produtivos para a sociedade. As dimensões identificadas podem ser objetivadas em casos específicos, espalhados pela Europa, que procuramos evidenciar neste trabalho.

4. Bibliografia

ALMEIDA, Aline, «Ver» pelo mundo do toque e «ouvir» pelo silencia da palavra: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854-1937), Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, PUC - SP, 2018.

BRAGHINI, Katya M. Z., «O que os objetos científicos nos contam sobre a educação dos sentidos, na passagem do século XIX para o século XX?», BRAGHINI, Katya., MUNAKATA, Kazumi & TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus (Orgs.), Diálogos sobre a história da Educação dos Sentidos e das Sensibilidades, Curitiba, Editora UFPR, 2017, 67-92.

BUENO, José Geraldo da Silveira. «A produção social da identidade do anormal», FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da infância no Brasil*, 6ª ed., São Paulo, Cortez editora, 2006, 163-186.

GAY, Peter, *A Educação dos Sentidos: a experiência burguesa – da Rainha Vitória a Freud*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

HENRIQUES, Helder (no prelo), Os cegos «esses infelizes»: sujeitos, instituições e circulação do conhecimento pedagógico (Sécs. XIX e XX). *VI Seminário Internacional sobre Educação Especial*, São Paulo, PUC – SP, 22 de fevereiro de 2018.

JORNAL DOS CEGOS [*JC*] (1895 – 1902).

KUHLMANN Jr., Moysés & FERNANDES, Rogério. «Sobre a história da infância», FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A Infância e sua educação – materiais, práticas e representações [Portugal – Brasil]*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2004, 15-34.

MADI FILHO, José Mauricio Ismael, «Animais taxidermizados: apropriação escolar, saberes e práticas». BRAGHINI, Katya., MUNAKATA, Kazumi & TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus (Orgs.), *Diálogos sobre a história da Educação dos Sentidos e das Sensibilidades*, Curitiba, Editora UFPR, 2017, 211-232.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Les revistes escolars *Juventud* i *Alborada* del col·legi Ramon Llull de Montuïri (Mallorca 1931-1936)

Miquel Jaume i Campaner

Email: mjaume48@gmail.com

RESUM: Una de les particularitats més notables de les revistes *Juventud* i *Alborada* impreses al poble de Montuïri (Mallorca) entre el novembre de 1931 i el juny de 1936 és que van ser promogudes en un col·legi religiós per un mestre que a la vegada era un sacerdot que exercia de vicari a la parròquia del poble on estava situat el col·legi. A la revista *Alborada* (1934-1936) hi van col·laborar també un nombre considerable d'alumnes del col·legi femení «Bona Vista» regentat per Germanes de la Caritat de la congregació de Sant Vicenç de Paül. Existien, certament, altres escoles o col·legis confessionals que mantenien una revista a mode de bolletí de comunicació amb les família dels alumnes, però cap a Mallorca o, que sapiguem, tampoc fora de Mallorca, havia optat clarament per l'aplicació de les tècniques Freinet de la impremta a l'escola. Aquesta singularitat ha estimulat la nostra recerca que ha culminat amb la descripció i anàlisi de les dues revistes i amb l'estudi del col·legi on es van elaborar.

PARAULES CLAU: revista escolar; tècnica Freinet; col·legi religiós; escola confessional.

1. El mestre i sacerdot Joan B. Munar

Joan Baptista Munar i Ramis va nèixer a Costitx el 9 de juny de 1902. Als deu anys va ingressar al Seminari Diocesà de Palma per seguir la carrera eclesiàstica. Era bon estudiant per la qual cosa va obtenir una beca per ingressar al Col·legi de Nostra Senyora de la Sapiència, un

col·legi major fundat l'any 1634 amb la intenció d'ajudar a la formació dels estudiants pobres aspirants al sacerdoci.

El Col·legi de la Sapiència no era substancialment diferent de la resta de col·legis majors espanyols; però tenia un règim de vida que el distingia dels altres i que va fer dir a Menéndez Pelayo: «entre todas las Constituciones y Reglamento que he tenido ocasión de leer en España y en Roma, no he hallado ningunas tan perfectas como las de este colegio. Son un modelo de ciencia pedagógica y visión práctica de una vida de colegio autónomo» (Trias, 1985). El col·legi estava format com a màxim per dotze col·legials selectes que hi ingressaven després d'haver superat unes oposicions. Tot i que estava sota el patrocini del Bisbat i de l'Ajuntament de Palma, no hi havia una autoritat aliena al col·legi mateix que se regia democràticament pel «capítol» format per tots els escolars. Es reunien una vegada al mes per tractar dels assumptes que interessaven a la comunitat amb la presidència del rector que era un col·legial «primus inter pares» elegit anualment per votació on tots tenien dret a vot i a ser votats. La tècnica de vida de la comunitat no es basava en l'obediència a un superior, com era habitual en altres col·legis, internats, escoles i institucions educatives, sinó en la cooperació en totes les feines materials i activitats intel·lectuals o espirituals dels interns. Aquest model d'organització cooperativa que ha estat qualificat encertadament de «monumento de exquisita prudencia pedagógica» (Alcover, 1935, 23) va deixar una forta empremta en la concepció de l'escola que tenia Mn. Munar.

Mentre estava a La Sapiència va fer els estudis de Batxillerat i de Magisteri. La seva curiositat i el seu afany de saber el va portar a participar en diversos certàmens científics-literaris sobre temes tan diversos com una traducció i anàlisi gramatical d'un salm bíblic (1917), una monografia històrica sobre l'església de Biniali (1919), la telegrafia sense fils (1920) i el concepte cristià del treball (1922).

Va ser ordenat prevere el 28 de desembre de 1924, quan tenia 22 anys, i poc temps després, el 14 de gener de 1925, ja era a Montuïri com a vicari de la parròquia de Sant Bartomeu. Hi va exercir com a tal fins el 30 d'abril de 1937 en què va passar a ser rector de Lloret de Vistalegre.

Montuïri és un poble del Pla de Mallorca que tenia aleshores prop de 3000 habitants la major part dels quals es dedicaven a l'agricultura. L'index d'analfabetisme de la població adulta era una mica superior al 50,00%. (Mas & Mateu, 2001, 23). L'arribada al poble de Mn. Munar va significar un fort impuls a la vida cultural lligada a la parròquia ja que va fundar un centre d'ensenyament i per iniciativa seva es va crear un centre cultural catòlic, va

ISBN: 978-84-948270-6-8

posar en marxa un cinema parroquial, va reviscolar un grup de teatre i, pel que fa a l'educació, va introduir nous procediments per a l'ensenyament, com per exemple, les projeccions, el cinema i la impremta a l'escola.

Joan B. Munar va tenir coneixement de la pedagogia Freinet a través del mestre Miquel Deyà que li va recomanar la lectura de «La Imprenta en la Escuela» d'Hermini Almendors i li va contar la seva experiència freinetista amb els alumnes de l'escola de Consell. L'estiu de 1935 ambdós amics van compartir un viatge d'estudis organitzat per Mn. Bartomeu Quetglas Gayà, condeixeble de Mn. Munar al Seminari Diocesà, per conèixer sobre el terreny el funcionament del moviment dels joves obrers catòlics de França, Bèlgica i Suïssa (Jaume, 2001, 171-172). Com que Mn. Quetglas era també mestre d'escola i estava interessat en conèixer les institucions educatives estrangeres, van visitar diversos centres escolars i els prestigiosos *Institut des Sciences de l'Éducation* creat per E. Claparède a Ginebra i l'*Institut des Arts et Métiers* de Bruxel·les. De tornada s'aturaren a París i Miguel Deyà i Joan B. Munar van anar a l'editorial Nathan per comprar gúbies per gravar damunt linòleum i alguns llibres, entre els quals el titulat «Le Lino à l'École» de Julien Ficher.

El professor Joan Miralles el va entrevistar l'any 1970, quan Mn. Munar tenia 68 anys anys i no anava massa fi de memòria. Per exemple, li va parlar del col·legi «Bellavista», en lloc de «Buena Vista» (Miralles, 1995, 422), i del «sistema Fernet» en comptes de «sistema Freinet» (Miralles, 1995, 420). El que sí recordava, i mai ningú no ho ha desmentit, és la seva dedicació entusiasta a l'ensenyament dels infants sense fer distincions entre rics i pobres, ni entre monàrquics i republicans, «i això va fer que tant dreta com esquerra me respetassen, i en certa manera m'estimassen ... Jo no vaig fer dinstinció mai de dretes i esquerres, no, no, no, dins sa classe, sobretot dins sa classe ni fora de sa classe ... Tothom sabia sa meva manera de pensar, però no perquè jo pensàs d'aquesta manera, havia de fer que un nin perdés a lo millor sa seva oportunitat d'aprendre a lo cristià sa ciència o sa cultura que pogués tenir, i no m'havia d'exposar a fer perdre aquell nin perquè era esquerrà...» (Miralles, 1995, 424).

2. Juventud: dues revistes amb el mateix nom

Amb la mateixa capçalera *Juventud* van existir a Montuïri dues publicacions que cal diferenciar per evitar els errors o malentesos que circulen a partir, sobretot de la informació que es dóna a l'entrada «Montuïri» de la Gran

Enciclopèdia de Mallorca quan esmenta les revistes escolars existents en el poble: «La primera que sorgí fou la revista *Juventud* (1930) que publicà el col·legi de la Immaculada, de les Germanes de la Caritat». (Company, 1993, 156). Joan Miralles tampoc esquivava la confusió quan descrivia *Juventud* amb aquests termes: «revista escolar fundada també pel vicari J. Munar. El primer número sortí dia 29 de juny de 1930, però sembla que no arrancà de nou fins el 1 de novembre de 1931, quan torna a començar el número 1. Com l'anterior, tingué poca durada». (Miralles, 1995, 420).

La *Juventud* que es va començar a publicar el juny de 1930 consta de quatre pàgines mecanografiades a doble columna, grandària de foli, impreses artesanalment pel sistema hectogràfic. No era una revista escolar sinó l'òrgan d'expressió del recentment creat Centre Cultural Catòlic de Montuïri com queda clar a la salutació inicial del primer número:

> Estamos en plena época de periodismo por manera que no hay en los tiempos presentes institución sin su revista, hoja o periodiquillo.
>
> Tampoco podía faltar a la naciente sociedad montuirense el órgano de difusión de sus ideas y de compenetración entre los socios.
>
> He ahí, pues, el primer número de JUVENTUD que aparece saludando con el más efusivo de sus saludos a los buenos y simpáticos lectores socios de nuestro «Centro Cultural Católico»
>
> Esta revista será el objeto de nuestros principales cariños y el órgano oficial de la nueva sociedad.
>
> Como jóvenes, haremos de ella y de la misma sociedad centro de altos proyectos y procuraremos elevar muy alto el nivel cultural y científico de nuestra villa.
>
> Como cristianos, tendremos a Dios y a la Virgen como ideal de nuestra vida y les daremos en ofrenda los más puros amores.
>
> Como montuirenses, pondremos empeño en conocer la historia de nuestra patria chica y levantar su prestigio en lo que puedan nuestras escasas fuerzas.
>
> A la sombra de la protección de Ntra. Sra. de la Paz, Madre y Reina de la villa, junto a la blanca pureza de sus benditos pies; ponemos la primera piedra del edificio de JUVENTUD deseando levantarlo gallardo y majestuoso, como las vetustas piedras y preciosas arcadas del templo de nuestro pueblo que guarda silencioso nuestras alegrías y pesares.
>
> Para todos los lectores y amigos da su cariñoso saludo.
>
> LA REDACCIÓN.

El Centre Cultural Catòlic estava format per un equip de joves dirigit per Bartomeu Rossinyol Cerdà -Quetxeto- de 23 anys. El vicari Pere Maria Torrens i Coll era el consiliari d'aquesta societat fundada a la primavera de 1930 però que no tingué estatuts oficials fins l'any 1932. Tenia la seva seu a la Sala

ISBN: 978-84-948270-6-8

Mariana que des de 1914 era el local de la Congregació Mariana de Montuïri. En aquest edifici s'hi feien les reunions ordinàries del Centre Cultural Catòlic, se donaven conferències i gairebé cada diumenge hi havia una funció teatral (Arbona, 1982, 3; Miralles, 1995, 414).

El primer de novembre de 1931 va sortir imprès a Montuïri el primer número d'una altra revista que tenia el mateix nom i disseny que l'anterior, però amb un caràcter i uns objectius ben diferents. Era clarament una revista escolar feta en bona part per alumnes del col·legi de nins La Inmaculada, que després es diria Ramon Llull, fundat l'any 1925 i dirigit sempre pel vicari Munar. A l'article editorial de presentació es diu que *Juventud* «será más bien una hoja de clase que un periódico de calle...» i, adreçant-se als alumnes, el director, Mn. Munar, els anima a participar-hi: «Adelante, pues, niños amados. "Juventud" será vuestra hoja y servirá de aprendizaje al mismo tiempo que para dar a conocer vuestros progresos a vuestras familias que es esfuerzan para vuestro bien». Adverteix els eventuals lectors adults: «Si alguien, que no sea niño leyere esta hoja rogámosle la mire con simpatía: que a veces las "cosas de niños" son "cosas de ángeles" que a los mayores evocan dulces recuerdos del tiempo de la infancia, que queda imborrable en nuestro corazón».

Només hem localitzat els tres primers números, potser els únics, d'aquesta revista escolar que es corresponen al primer de novembre, al quinze de novembre i al vuit de desembre de 1931 (Miralles, 2016, 38). Els tres exemplars consultats són de molt baixa qualitat i de difícil lectura. Cada un d'ells conté quatre pàgines mecanografiades a doble columna, impreses hectogràficament en blanc i negre, sense cap il·lustració. En total, són trenta tres textos publicats, dels quals tretze estan signats per alumnes. De la seva anàlisi es pot deduir que *Juventud* comparteix alguns trets que seran característics del freinetisme. No hi ha, tanmateix, prou elements per sostenir que es tracta d'una publicació inspirada en les tècniques Freinet que aleshores el vicari Munar desconeixia completament (Jaume, 2011, 197-198).

3. El col·legi Ramon Llull

El col·legi Ramon Llull de Montuïri on es van imprimir les revistes *Juventud* i *Alborada* va ser una obra personal del mestre Joan B. Munar que, a la vegada, era vicari del poble. Ell va ser qui va fundar el col·legi l'any 1925 i el va dirigir fins l'any 1937 amb absoluta independència del rector de la parròquia, Mn. Gregori Barceló Escarrer, i del bisbat de la diòcesi mallorquina.

Inicialment el col·legi es deia La Inmaculada, un nom tan poc freqüent per a un col·legi de nins que va fer pensar i escriure a l'autor de l'entrada de la Gran Enciclopèdia de Mallorca que era el nom del col·legi de les monjes de la Caritat (Company, 1993, 156). En una data indeterminada, però posterior a 1931, passà a dir-se Ramon Llull.

El col·legi estava ubicat al saló teatre de la Sala Mariana, un edifici annex a la rectoria, on també tenia la seva seu la Congregació Mariana i el Centre Cultural Catòlic. Es tractava d'un col·legi de pagament on la quota mensual era oficialment de dotze pessetes mensuals per alumne; però, de fet, no tothom pagava el mateix. Els escolanets, per exemple, no pagaven o tenien una reducció molt gran en la quota. El director ajustava els preus segons les possibilitats econòmiques dels pares qui coneixia molt bé perquè volia que anessin a ca-seva a pagar personalment, avinentesa que aprofitava per informar del comportament i progressos de llurs fills. Als primers anys el col·legi tingué una matrícula d'una vintena d'alumnes, xifra que es duplicà durant el temps de la República ja que s'incorporà l'ensenyament secundari i els estudis de preparació per a l'ingrés a l'Institut Balear o a l'Escola de Comerç. Llavors es va graduar l'ensenyament i es va fer necessària la incorporació de mestres auxiliars que van ser els ex-alumnes Joan Sampol, Joan Mayol Veny «Matxó» i un germà d'aquest (Miralles, 1995, 417).

Per a l'aprenentatge de totes les matèries s'utilitzaven els llibres de text de Miquel Porcel que s'alternaven amb els de l'editorial Frère Theophane Durand (FTD) del frares maristes i la d'Edmond Gabriel Bruhnes (E.G. Bruño) dels frares de La Salle. Quant a la metodologia és difícil saber realment quins eren els procediments concrets emprats per a l'ensenyament. Les manifestacions de dos antics alumnes seus entrevistats per Gabriel Gomila Jaume donen a entendre que Munar era bon coneixedor de la psicologia infantil que interpretava des de la perspectiva freudiana. La seva actitud no era distant als alumnes a qui sovint tractava com amics especialment quan participava en els seus jocs o anaven d'excursió. En temps de classe, però, regnava la disciplina que imposava per autoritat moral i no a força de càstigs que aplicava en comptades ocasions. Era partidari, en canvi, se donar premis a base de punts que s'intercanviaven després per llibres. És probable que esporàdicament el vicari Munar utilitzés al col·legi els aparells de projecció d›imatges fixes i de cinema que emprava a la catequesi dominical i a les converses al Centre Cultural Catòlic·

Mn. Munar confessava a l'entrevista de Miralles que seguia el sistema de Manuel Siurot i la pedagogia d'Andrés Manjón (Miralles, 1995, 418).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Recordem que ambdós pedagogs van significar uns dels intents més seriosos de reforma i modernització de l'ensenyament a Espanya des dels supòsits de la religió catòlica com a contrapunt i dura confrontació amb la *Institución Libre de Enseñanza* amb qui, tanmateix, compartia algunes característiques formals no gens anodines com els mètodes actius, les classes a l'aire lliure, la instrucció a través del joc, la cura per l'alimentació, la salut i la higiene, etc ...

La manera d'entendre el catolicisme que tenia Mn. Munar, molt propera a la dels Joves Cristians de Catalunya de Mn. Albert Bonet, no va ser un impediment per adoptar aspectes tècnics com el de la impremta a l'escola d'un mestre laïcista com era Célestin Freinet.

4. La revista *Alborada*

Aquesta revista va sortir a la llum el novembre de 1934 amb la següent capçalera que es mantindria fins al darrer número: ALBORADA. COL·LEGI «RAMÓN LLULL». MONTUIRI - MALLORCA - BALEARS. Se'n publicaren catorze números amb periodicitat mensual fins al número doble 13-14 corresponent als mesos de maig i juny de 1936. Fins al número 9 corresponent a desembre de 1935 es va estampar a una impremta tipus Freinet que el vicari Munar no havia comprat a la *Cooperativa Española de la técnica Freinet* sinó que va fer fabricar artesanalment amb l'assessorament del mestre Miquel Deyà i l'ajuda de l'impressor Antoni Sabater. A partir del número 10 es va substituir per una «Minerva escolar» que permetia una major qualitat d'impressió (Miralles, 1995, 420-421; Jaume, 2001, 128-129). La majoria d'exemplars se composen de 14 pàgines sense numerar en un format de 22 x 16 cm. Són un total de 212 pàgines impreses comptant les 13 portades. Conté 235 textos, 12 vinyetes, 56 gravats amb linòleum i 5 fotogravats.

Alborada es va fer amb la participació de la majoria d'alumnes del col·legi Ramon Llull i amb la col·laboració eventual de les alumnes del col·legi Buena Vista que estava a càrrec de les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül (Llabrés, 2007, 254-259). Per iniciativa d'una mestra d'aquest col·legi, de la qual desconeixem el nom, un grup de 19 alumnes va començar a col·laborar a la revista *Alborada* a partir del número de gener de 1935.

La gestió, la impressió i la direcció de la revista estava en mans exclusivament dels alumnes del col·legi Ramon Llull. A una pàgina del número 3 d'Alborada (gener 1935) hi ha una informació precisa sobre la divisió de funcions en la confecció de la revista on, com deia Mn. Munar, «es al·lots

ho feien tot» (Miralles, 1995, 421). El desembre de 1935 hi va haver una reestructuració de la junta directiva.

Els alumnes autors dels dibuixos i clixés de linòleum van ser: Miquel Arbona Miralles, Francesc Cerdà Oliver, Jeroni Cloquell, Gabriel Llaneras Martorell, Gabriel Martorell, Pere Miralles Cerdà, Josep Sastre Noguera, Joan Servera Garau i Damià Vaquer Tous. Altres gravats van sense signar i nou clixés provenien de la revista *Consell.*

A gairebé tots els números apareix una secció dedicada a donar noticíes de l'actualitat dins l'àmbit escolar i d'abast local. El noticiari estava a càrrec de tres cronistes que se turnaven: Bartomeu Arbona Fullana, Gaspar Bauzá i Francesc Estarellas Tamarit.

Una altra secció que va estar present a molts números d'Alborada va ser la dedicada al futbol, sempre a càrrec de Gabriel Llaneras Martorell i Damià Vaquer Tous. L'afició a aquest esport va augmentar tant que el camp de joc s'omplia cada vegada que jugava el «Montuiri F.C.» que era l'equip del Cercle Catòlic (gener 1935).

Els passejos i les excursions han estat un tema preferent en la majoria de revistes escolars i més encara dins els quaderns inspirats en la pedagogia freinetiana. Recordem que el passeig escolar està a l'origen mateix de les tècniques Freinet. És un tipus d'activitat que entusiasma els infants i que és una font recurrent d'inspiració per als textos lliures. A les pagines d'*Alborada* van apareixer les cròniques de les eixides al Puig de Sant Miquel, a quatre kms. de Montuïri, que era el destí més freqüent.

Aproximadament un 25 % dels continguts textuals i gràfics estan relacionats amb la religió o amb la celebració de festes religioses de caràcter popular com la festa de Sant Antoni (gener 1935) o els Reis d'Orient (gener 1935). La major part d'aquests textos són notícies de pràctiques religioses: el Mes de Maria (maig 1935), la festa del Corpus i del Sagrat Cor de Jesus (maig 1936), primeres comunions (febrer 1936) o conferències apologètiques al Cercle Catòlic (desembre 1935).

Alborada, segons recordava Francesc Cerdà Oliver, un antic alumne que havia estat tresorer de la junta directiva de la revista, «La enviamos a muchos sititos. Incluso al extranjero, a gente que el Padre Munar conoció en sus visitas» (Gomila, 1977, 5). No hi ha constància, tanmateix, de que hi hagués més intercanvis que els que es van fer amb *Consell* de l'escola del poble de Consell, *Aurora* de l'escola d'Establiments (Palma) *i Nuestra Escuela* de la graduada d'Alaior. També va intercanviar amb la revista hectografiada *Sursum* del col·legi de La Sapiència de Palma feta per joves seminaristes majors de 18 anys.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Conclusions

L'experiència personal de vida comunitària en règim d'una certa autogestió democràtica en el col·legi de la Sapiència va propiciar que Mn. Munar donés protagonisme als infants en el projecte de realització de les revistes *Juventud* i *Alborada* on cooperaren pràcticament tots els alumnes del col·legi Ramon Llull de Montuïri.

La revista escolar *Juventud*, impresa hectogràficament des del novembre de 1931 fins una data que no hem pogut determinar, es definia com un «full de classe» del col·legi Ramon Llull fundat i dirigit pel mestre i sacerdot Joan B. Munar. No hi ha prou informació per determinar la seva connexió amb el freinetisme.

Alborada és la segona revista promoguda pel vicari Munar en el col·legi Ramon Llull. Hi col·laboraren també una vintena d'alumnes del col·legi Buena Vista de les Germanes de la Caritat. En sortiren catorze números entre el novembre de 1934 i el juny de 1936. La va fundar amb l'estímul i l'ajuda del mestre Miquel Deyà i Palerm que li va donar conèixer la tècnica Freinet de la impremta a l'escola.

L'anàlisi dels textos i dibuixos d'*Alborada* que tot just hem esbossat mostren que ens els dos col·legis esmentats el professorat tenia la voluntat de donar la paraula als infants perquè s'expressessin lliurament. Massa pocs textos, tanmateix, tenen la frescor i l'espontaneïtat que Freinet demanava als textos lliures, potser perquè no eren escrits amb la llengua pròpia dels infants.

6. Bibliografia

ALBORADA, Montuïri, Col·legi Ramon Llull, [1934-1936].

ALCOVER SUREDA, Miquel. «Origen, naturaleza y valor pedagógico de un colegio luliano», *Razón y fe* (abril-junio 1935).

ARBONA MIRALLES, Onofre. «Encontrada dels montuirers nats l'any 1916 (Quintos del 37)», *Bona Pau*, 359 (abril 1982), 3.

ARBONA MIRALLES, Onofre (ed.). *Montuïrers que han deixat petjada*, Montuïri, Bona Pau, 2001.

ARBONA MIRALLES, Onofre. «Joan Bta. Munar Ramis ('vicari Munar')», ARBONA MIRALLES, Onofre (ed.). *Montuïrers que han deixat petjada*, Montuïri, Bona Pau, 2001, 246-247.

COLOM CAÑELLAS, Antonio J. «Freinet a Mallorca. Una revisió», *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades Història de l'Educació dels Països Catalans,* Girona*,* CCG Edicions, 2003, 155-167.

COMPANY MATAS, Arnau et al. «Montuiri», Gran Enciclopèdia de Mallorca, vol. XI, Palma, Promomallorca, 1993, 134-160.

GOMILA JAUME, Gabriel. *Labor pedagógica de Don Juan Bautista Munar en Montuiri (1925-1937).* Treball inèdit per a l'assignatura «Història de la Pedagogia» impartida pel professor Gabriel Janer Manila a la Universitat de les Illes Balears el curs 1976-77.

GOMILA JAUME, Gabriel. «El siglo de la Sala Mariana», *Diario de Mallorca* (18-9-2014).

JAUME I CAMPANER, Miquel. *Freinet a Mallorca: Miquel Deyà Palerm i l'escola de Consell (1930-1940),* Palma, Lleonard Muntaner, 2001.

JAUME I CAMPANER, Miquel. «Antecedents de Freinet a les Illes Balears», *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana: Revista d'estudis històrics*, 66 (2010), 183-210.

JAUME I CAMPANER, Miquel. «Els inicis de la recepció de Freinet a Mallorca», ZURRIAGA, F. (coord.). *Pàgines vives quaderns Freinet : les revistes escolars de la Segona República*. Castelló: Fundació Càtedra Enric Soler i Godes, Universitat Jaume I, 2012, 103-121.

LLABRÉS I MARTORELL, Pere Joan. *Dos-cents anys de caritat: història de les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül*, Mallorca, Congregació Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül, 2007.

MAS MIRALLES, Guillem; MATEU SOCIAS, Antoni. *La Guerra civil a Montuïri: l'esclafit de la crispació,* Palma, Documenta Balear, 2001.

MIRALLES I MONSERRAT, Joan. *Un poble, un temps*, 2ª ed. ampliada, Palma, Miquel Font editor, 1995.

MIRALLES I MONSERRAT, Joan. «El patrimoni cultural de Montuïri», *Montuïri: patrimoni i festes, II Jornades d'estudi locals,* Ajuntament de Montuïri, 2016, 15-44.

TRIAS MERCANT, Sebastià. «La Sapiència: un model de democràcia». *Diario de Mallorca* (20-12-1985).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Enseñando a enseñar ciencias (1915-1936). Prácticas y materiales en la obra del profesor Modesto Bargalló*

Luis Moreno Martínez

Instituto de Historia de la Medicina y de la Ciencia López Piñero, Universitat de València
Email: luisccq@hotmail.com

RESUMEN: Modesto Bargalló (Sabadell, 1894- México, 1981) fue uno de los principales actores en el proceso de renovación pedagógica que experimentó la enseñanza de las ciencias en España durante el primer tercio del siglo XX. Desde su cargo como profesor de la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara llevó a cabo una intensa labor formando en ciencias fisicoquímicas, naturales y agricultura a varias generaciones de maestros. Dicha actividad se materializó en una prolífica obra que, si bien ha sido mencionada en algunos estudios históricos; no ha sido analizada desde las más recientes perspectivas historiográficas sobre ciencia en las aulas. Desde esta óptica y asumiendo una concepción renovada del género biográfico, la presente comunicación pretende situar la obra de Modesto Bargalló en el marco de los últimos trabajos publicados sobre historia de la enseñanza de las ciencias; presentando una panorámica general de su obra didáctica (especialmente a través de algunos de sus libros y folletos orientativos para maestro) y apuntando algunos resultados de la investigación en torno a las prácticas pedagógicas y la cultura material del aula de ciencias durante el periodo 1915-1936. Se trata de un marco histórico de gran interés por inscribirse en un periodo de profundos cambios en la enseñanza de las ciencias. De este modo, se espera que la comunicación avance conclusiones de interés tanto para la historia de la ciencia como para la historia de la educación, contribuyendo a crear fértiles y renovados marcos de encuentro entre ambas especialidades.

PALABRAS CLAVE: Modesto Bargalló; historia de la enseñanza de las ciencias; ciencia en las aulas; renovación pedagógica.

---

* La presente investigación está financiada por la Fundación Juanelo Turriano a través de su Beca para Tesis Doctorales en Historia de la Ciencia y de la Técnica (Convocatoria 2017).

1. Introducción

La historia de la ciencia es también la historia de las prácticas y materiales de la enseñanza de las materias científicas en diferentes espacios y con diferentes públicos. Es la historia de diferentes actores que hicieron ciencia y produjeron saberes científicos con y para fines pedagógicos. Producción que en modo alguno puede entenderse únicamente en términos de factores científicos o didácticos, sino que se ve igualmente afectada por otros factores de índole social, político o económico.

Desde esta concepción de la enseñanza, la visión de la misma como mera transmisión lineal del saber científico del experto (docente) al profano (estudiante) se revela ineficaz para la comprensión de la ciencia en las aulas. Algo que han puesto de manifiesto las últimas revisiones historiográficas sobre la cuestión, como las de BERTOMEU SÁNCHEZ (2016) u OLESKO (2014). De este modo, el estudio histórico de la enseñanza de las ciencias se ha erigido como un área ampliamente consolidada en la comunidad académica de historiadores de la ciencia.

Asimismo, desde la historia de la educación se ha subrayado la importancia de una historia de las prácticas educativas escrita «desde abajo». Una historia que incorpore a actores que, por no haber sido siempre considerados miembros de la «Alta Pedagogía», habrían recibido menor atención. Un ejemplo en este sentido lo encontramos en la biografía de Justa Freire de POZO ANDRÉS (2013). Para la historiadora de la educación, la biografía de docentes ofrece la oportunidad de evitar una historia polarizada y clasificatoria, que reduce los procesos históricos a la catalogación entomológica en blancos y negros. Por el contrario, el género biográfico se revelaría como una oportunidad de análisis histórico más rico y diverso: una escala de grises.

Este renovado interés historiográfico por el género biográfico también lo encontramos en el ámbito de la historia de la ciencia, como señalan los trabajos de autores como NYE (2006) y SÖDERQVIST (2007). Dentro del mismo, las biografías del profesorado de ciencias -ilustres desconocidos de la historia de la ciencia según BENSAUDE-VINCENT *et al.* (2003)- se han revelado de interés por su potencial analítico y crítico. Interés que contrasta con las escasas y en muchas ocasiones presentistas narrativas históricas sobre el campo profesional de la didáctica de las ciencias experimentales. Campo que habría desatendido la historia de la enseñanza de las ciencias,

ISBN: 978-84-948270-6-8

tal y como apuntó BERNAL (2001). No obstante, el estudio histórico de las prácticas y materiales de la enseñanza de las ciencias proporciona una pléyade de herramientas de interés para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias o la formación del profesorado, tal y como se apunta en BERTOMEU SÁNCHEZ *et al.* (2017).

Desde este marco, el estudio histórico de la ciencia en las aulas se erige como un área de encuentro y diálogo entre historia de la ciencia, historia de la educación y didáctica de las ciencias. Con el fin de ahondar en esta línea, la presente comunicación comparte algunos de los primeros resultados de investigación en torno a la biografía del profesor Modesto Bargalló Ardévol (1894-1981), uno de los principales reformadores de la enseñanza de las ciencias en España en el primer tercio del siglo XX. Tras ofrecer un breve apunte biográfico, se esbozan dos de sus principales líneas de actuación metodológica como maestro de maestro: la historia de la ciencia como fundamento metodológico del quehacer didáctico y el trabajo experimental para el aprendizaje de la ciencia escolar. Aunque a priori pareciesen desligadas, la investigación en curso revela una profunda interrelación entre ambas líneas en la obra didáctica del profesor Bargalló.

2. Breve biografía de Modesto Bargalló (1894-1981)

Modesto Bargalló nació el 4 de enero de 1894 en Sabadell (Barcelona), en el seno de una familia de maestros nacionales. Sus padres, Miguel Bargalló y Conchita Ardévol, fueron también sus maestros, de quienes recibió la primera enseñanza junto a su hermano mayor, Miguel. En 1904 Bargalló ingresó en el Instituto General y Técnico de Tarragona donde cursó los estudios de Bachillerato, finalizados en 1910. Además, obtuvo el título de Maestro Elemental y Superior en la Escuela Superior de Maestros de Huesca. Aprobada la reválida en 1912, se trasladó a Madrid para estudiar en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Dicha institución había sido creada en 1909 y tenía por objetivo la formación de inspectores y del profesorado de las Escuelas Normales, es decir, de los formadores de maestros. En el momento en el que Bargalló inicia sus estudios en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio -el curso 1912-1913- el plan de 1909 había sido sustituido por el de 1911; el cual había introducido una serie de cambios en la formación de los futuros maestros de maestros. Así, durante los dos primeros cursos de los estudios

ISBN: 978-84-948270-6-8

en la Sección de Ciencias de la Escuela (1912-1913, 1913-1914), Bargalló debió cursar las materias de Metodología de las Ciencias Matemáticas, las Ciencias Físicas, las Ciencias Química y la Historia Natural; además de otras materias de índole pedagógico como Historia de la Pedagogía u Organización, Legislación y Administración Escolar; entre otras. Especial mención merecen las materias de Metodología, en las que los futuros maestros de maestros se formaban no solo en los correspondientes saberes científicos de física, química, historia natural o matemáticas; sino también -y especialmente- en cómo enseñarlos.

Durante el último curso de la Escuela (1914-1915), Bargalló debió cursar prácticas pedagógicas y, posiblemente, algunas asignaturas incorporadas con motivo de la entrada en vigor del plan de 1914, que remplazaba al de 1911. No obstante, ambos planes de estudio tenían características comunes. Entre ellas, aquellas referidas al tipo de enseñanzas que debían imperar en la Escuela. Así, tal y como se recoge en MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1911, 1914):

> Las lecciones, siempre que la materia lo permita, se darán en los gabinetes, laboratorios y talleres, sin separar la exposición oral de las prácticas experimentales o demostraciones objetivas (…)
>
> Los Profesores procurarán adiestrar a sus alumnos en la construcción de material de enseñanza, sencillo y práctico, de las respectivas materias, para que se habitúen a no depender exclusivamente del proporcionado por la industria, y para que sepan amoldarlo a las necesidades circunstanciales de las Escuelas primarias.

Estas líneas revelan varios aspectos pedagógicos que encontraremos en la obra didáctica de Bargalló, las cuales se perfilarán en epígrafes siguientes.

Finalizados sus estudios en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1915, Bargalló ejercerá como profesor de Física, Química, Historia Natural y Agricultura en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara hasta 1936. Asimismo, desde 1913 a 1931 cursará los estudios de licenciatura en ciencias en la Universidad Central de Madrid, lo cual revela a Bargalló como un maestro de maestros con una sólida formación pedagógica y científica.

Con motivo de la Guerra Civil, en 1937 fue destinado a la Escuela Normal de Maestros de Cuenca y en 1938, fue nombrado presidente de la Sección Primaria del Consejo Superior de Cultura de la República. En 1939 pondrá rumbo a México en el *Sinaia* junto a su esposa, Luisa Porrera; sus dos hijos,

ISBN: 978-84-948270-6-8

Miguel y Luisa Bargalló Porrera; y su hermano, Miguel. En México, Bargalló desarrollará una intensa labor como docente en el ámbito de la química en el Instituto Politécnico Nacional y una fructífera carrera como historiador de la ciencia, en el ámbito de la historia de la minería, de la metalurgia y de la química. En el exilio recibirá varios reconocimientos a su carrera. Un ejemplo destacado lo constituye la concesión en 1977 del Premio Dexter de la División de Historia de la Química de la *American Chemical Society*, siendo el único español que ha logrado obtener dicho galardón. Bargalló falleció en México en 1981, sin haber regresado nunca a España.

Figura 1. Fotografía de Modesto Bargalló recogida en la página web de la American Chemical Society con motivo de la concesión del Dexter Award.

3. La obra de Modesto Bargalló: La historia de la ciencia como fundamento metodológico de la práctica didáctica

Modesto Bargalló situó la historia de la ciencia como el eje fundamental que debía vertebrar la metodología de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria (MORENO MARTÍNEZ y BERTOMEU SÁNCHEZ, 2017). Desde una concepción del desarrollo histórico de la ciencia de corte comteniano,

Bargalló asumió tres fases en la historia de la ciencia: una primera fase cualitativa, en la que prevalece la observación; una segunda fase cuantitativa, en la que la medida adquiere una mayor relevancia; y una tercera fase en la que se construye el corpus del saber científico (leyes, teorías…).

En *Cómo se enseñan las ciencias físico químicas* (1923) Bargalló hacía apropiación del «método histórico» del devenir de las ciencias, adaptándolo como método pedagógico para el plan de enseñanza de las ciencias en la escuela primaria:

> El plan, por tanto, debe inspirarse principalmente en la génesis histórica de los hechos, condicionaba por lo que en cada grado necesitemos para explicarnos las ideas actuales que nos propongamos enseñar. (BARGALLÓ, 1923, p. 8)

La construcción de dicho método pedagógico al amparo de la historia de la ciencia va más allá de la selección y secuenciación de saberes escolares, encerrando profundas implicaciones para la práctica didáctica. Estas implicaciones son explicitadas por Bargalló en *Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura* (1932a) en los siguientes términos:

> El bosquejo de la evolución de los intereses (del niño y del adolescente) muestra un predominio ascendente con la edad, de la observación, investigación de causas y razonamiento sintético que establece en último término las leyes y abstracciones. Proceso que coincide con el del método en las ciencias y con la evolución histórica de las mismas.
>
> Por consiguiente, la enseñanza de acuerdo con el desenvolvimiento psicológico del discípulo y con los puntos fundamentales de la evolución histórica de las ciencias, habrá de ocuparse en los primeros grados en la observación y experimentación, y en los últimos, en las leyes y teorías; los dos primeros se introducen en todo grado de enseñanza, pero los dos últimos quedaran casi exclusivamente relegados en la enseñanza media y superior. (BARGALLÓ, 1932, p. 62)

De este modo, la enseñanza de las ciencias en la escuela debería centrarse en la observación durante los primeros años. El trabajo cuantitativo iría cobrando mayor importancia según se iría ascendiendo de grado. El estudio de las leyes científicas quedaría de este modo fuera de la enseñanza primaria, en sintonía con las ideas del químico-pedagogo OSTWALD, cuyos *Elementos de Química* fueron traducidos del alemán al castellano por el propio Bargalló (1917).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Asimismo, se observa una concepción piagetiana del desarrollo psicoevolutivo del estudiante, comprensible al tener en cuenta el contacto de Bargalló con las ideas de Domingo Barnés, quien tradujo alguna de las obras de Piaget. En esta línea, cabe destacar que el texto *El desenvolvimiento del niño* (1928) de Barnés es referenciado y utilizado por Bargalló en *Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura* a fin de justificar al papel metodológico de la historia de la ciencia desde el punto de vista del «desenvolvimiento mental» del alumnado.

4. La obra de Modesto Bargalló: Prácticas y materiales para cultivar el hábito científico

Si la historia de la ciencia condiciona la práctica didáctica; también determina la dimensión material del acto pedagógico. De este modo, para la escuela primaria, las dos primeras etapas del método histórico –asimilado como método pedagógico- establecían la observación y la introducción gradual de la medida cuantitativa mediante aparatos que debía construir.

Dentro de estas etapas del método histórico-pedagógico, Bargalló articula la selección de materiales para la enseñanza de las ciencias en las escuela de modo que permitan alcanzar el que para él es el fin último de la enseñanza de las ciencias: crear el «hábito científico». Es decir, guiar al alumnado en la adquisición de «la capacidad de investigar»; algo que compartirá como otros actores de la renovación pedagógica de su tiempo, como la profesora Margarita Comas.

El cultivo de dicho hábito pasaba por hacer que el alumnado observase. Un ejemplo lo encontramos en *La vida de las plantas* (1932b). En esta obra, Bargalló planteó una serie de experiencias sencillas para el estudio de la fisiología vegetal, como la que aparece en la Figura 2. Dicha figura recoge fotografías realizadas por Bargalló en sus clases de la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara a fin de ilustrar la influencia de la luz en el crecimiento de plantas verdes. Para ello, comparaba junto a sus alumnos (futuros maestros) las que fueron sembradas y regadas en presencia de luz (A) y las que lo hicieron en oscuridad (B). Así, los alumnos podían colegir que aunque la luz no es indispensable para la germinación de la semilla, sí lo es para el desarrollo de las plantas.

ISBN: 978-84-948270-6-8

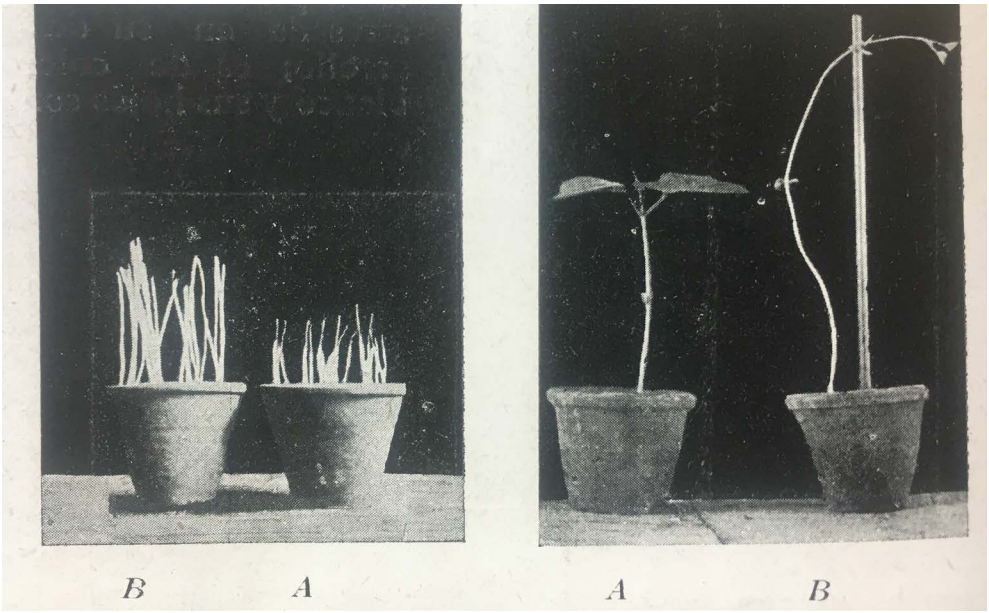


Figura 2. Fotografías realizadas por Modesto Bargalló en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara. Imagen extraída de La vida de las plantas (1932b).

El cultivo de «hábito científico» también pasaba por hacer que el alumnado construyese. Así, en *El Gabinete de Física de la Escuela Primaria* (1924), Bargalló expuso la manera de construir una serie de aparatos de interés para realizar experiencias para el aprendizaje de la física escolar. Construcción que, de acuerdo con Bargalló, debía hacerse antes de exponer la teoría. Experiencias en las que pueda enseñarse los medios inmediatamente después de ver los efectos, buscando enseñar y aclarar antes de sorprender. Asimismo, para Bargalló la construcción de los aparatos no tendría únicamente un fin de adquisición de saberes científicos:

> El Maestro, por consiguiente, procurará que el alumno, al tiempo que adquiere habilidad manual en la construcción de aparatos, desarrolle su inventiva y se acostumbre a reaccionar ante los problemas que toda construcción plantea. (BARGALLÓ, 1924, 7)

Dicha concepción eminentemente práctica de la enseñanza se sitúa en la línea del discurso didáctico de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, tal y como se colige de los aspectos comentados en el epígrafe

ISBN: 978-84-948270-6-8

2 del presente trabajo. Bargalló se erige de este modo como representante de dicha impronta pedagógica, desempeñando una labor activa en el diseño de prácticas concretas para que sus estudiantes –futuros maestros– abordasen una enseñanza de las ciencias en la que la experimentación tuviera un papel central. Experimentación basada en observar y medir (construyendo antes), de acuerdo con el «método histórico» de las ciencias. «Método histórico» convertido en un método pedagógico en la obra de Bargalló.

5. A modo de conclusión

A tenor de lo expuesto anteriormente, cabe avanzar dos conclusiones de interés historiográfico e histórico, respectivamente:

- Las biografías de docentes de ciencias constituyen una herramienta de gran valor a fin de abordar el estudio histórico de la ciencia en las aulas. En este caso, la biografía de Modesto Bargalló se revela como una ventana a un contexto histórico de gran interés: la renovación pedagógica de la enseñanza de las ciencias en España en el primer tercio del siglo XX. De este modo, la reconstrucción histórica de la vida del sujeto nos permite dar un paso más, mostrando su biografía como objeto de interés historiográfico para comprender un contexto histórico a través de su interrelación con otros sujetos, instituciones y discursos.
- La historia de la ciencia actuó como kernel de la innovación metodológica de la enseñanza de las ciencias enarbolada por el profesor Bargalló en el periodo 1915-1936. Así, las prácticas pedagógicas y la cultura material del aula de ciencias en la obra didáctica de Bargalló se inscriben dentro de la concepción de la historia de la ciencia como método pedagógico para la adquisición del «hábito científico».

Futuros trabajos profundizarán en las interconexiones entre práctica pedagógicas, cultura material e historia de la ciencia en las aulas a través de la biografía de Modesto Bargalló. Un sujeto destacado en la renovación pedagógica de la enseñanza de las ciencias del primer tercio del siglo XX. Un objeto de estudio prometedor para el estudio histórico de la ciencia en las aulas. Un marco de diálogo y encuentro para la colaboración entre historiadores de la ciencia y de la educación. Una oportunidad para enriquecer la didáctica actual desde la investigación histórica.

6. Referencias

BARGALLÓ, Modesto. *Cómo se enseñan las ciencias fisicoquímicas*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1923.

BARGALLÓ, Modesto. *El gabinete de Física de la Escuela Primaria,* Reus, Sardá, 1924.

BARGALLÓ, Modesto. *La vida de las plantas,* Reus, Sardá, 1932a.

BARGALLÓ, Modesto. *Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura*, Reus, Sardá, 1932b.

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette; GARCÍA BELMAR, Antonio; BERTOMEU SÁNCHEZ, José Ramón. *L'émergence d'une science des manuels: les livres de chimie en France (1789-1852)*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2003.

BERNAL, José Mariano. *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas pedagógicas y experiencias escolares (1882-1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

BERTOMEU SÁNCHEZ, José Ramón; MORENO MARTÍNEZ, Luis; MUÑOZ BELLO, Rosa; PARIENTE SILVÁN, José Antonio. «Historia y enseñanza de las ciencias. Nuevas perspectivas y oportunidades para la colaboración», *Enseñanza de las ciencias*, Número Extraordinario, (2017), 3779-3783.

BERTOMEU SÁNCHEZ, José Ramón. «Beyond Borders in the History of Science Education», Theodore ARABATZIS; Jürgen RENN ; Ana SIMOES (Eds.). *Relocating the History of Science: Essays in Honor of Kostas Gavroglu*, Dordrecht, Springer, 2016, pp. 159-173.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, REAL DECRETO de 10 de septiembre de 1911. *Gaceta de Madrid*, (258), 712-718, 15 de septiembre de 1911.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, REAL DECRETO de 30 de agosto de 1914. *Gaceta de Madrid*, (245), 567-573, 2 de septiembre de 1914.

MORENO MARTÍNEZ, Luis; BERTOMEU SÁNCHEZ, José Ramón. «Comunicando didáctica e historia de las ciencias: Modesto Bargalló y los usos pedagógicos de la historia de la ciencia (1915-1936)», *Enseñanza de las ciencias*, Número Extraordinario, (2017), 3785-3789.

NYE, Mary Jo. «Scientific Biography: History of Science by Another Means?», *Isis*, *97*(2), 322-329, 2006.

OLESKO, Kathryn. «Science Education in the Historical Study of Sciences». En Michael R. MATTHEWS (Ed.), *International Handbook of Research in*

ISBN: 978-84-948270-6-8

History, Philosophy and Science Teaching, Amsterdam, Springer Verlag, 2014, pp. 1965-1990.

OSTWALD Wilhelm (1917). *Elementos de Química*. Barcelona: Gustavo Gili.

POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona, Octaedro, 2013.

SÖDERQVIST, Thomas .*The History and Poetics of Scientific Biography*, Nueva York, Routledge, 2007.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

La Escuela Normal de Maestros de Badajoz: condiciones materiales y recursos pedagógicos (1844-1900)

Carmelo Real Apolo

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura
Email: apolo@unex.es

RESUMEN: La aparición de las Escuelas Normales significó la ruptura definitiva con el sistema gremial de preparación de los maestros. Su desarrollo en España corre en paralelo a la redacción de la normativa que edifica nuestro sistema educativo. Las primeras germinan con el abono que les propicia la Ley del Marqués de Someruelos de 1838, naciendo el 8 de marzo de 1839 la Escuela Normal Central de Madrid, de la que fue primer director Pablo Montesino. La presencia de estos centros en el resto de las provincias no se hará esperar, así acontecerá en Badajoz, verificándose su inauguración en el año 1844.

Con este trabajo de investigación queremos describir la infraestructura material (enseres y útiles) de esta Escuela Normal para valorar su influencia en la actividad académica. Para ello hemos seleccionado un muestrario de inventarios que nos informan de las condiciones materiales y los recursos pedagógicos que se utilizaron en este establecimiento, descubriendo un patrimonio escaso y sobrio con el que funcionó esta Normal. El resultado de la tasación de estas condiciones materiales y recursos didácticos es el siguiente: espacios austeros, materiales escasos, no siempre de buena calidad, de una acotada diversidad, aportando poco a la actividad pedagógica desarrollada en modestas aulas dotadas con lo imprescindible. Por lo tanto, esta realidad no es la más propicia para estimular el aprendizaje, pues no coopera con los objetivos didácticos ni a la asimilación de abstractos conceptos teóricos, limitando la potencialidad de las reducidas estrategias metodológicas aplicadas por los profesores.

PALABRAS CLAVE: Escuela Normal; Materiales; recursos didácticos; Patrimonio.

1. Introducción

Seleccionando múltiples inventarios de objetos elaborados por los responsables de la Escuela Normal de Maestros de Badajoz preparamos este trabajo de investigación. Ellos nos informan de las condiciones materiales y los recursos pedagógicos que se utilizaron en este establecimiento, descubriendo la infraestructura material escasa y sobria con la que funcionó esta Normal. Casi todos estos inventarios se componen para responder a la Administración Educativa que, en distintas ocasiones, deseará conocer cuál es el equipamiento y ajuar pedagógico de las Escuelas Normales, estas le responderán remiténdole detalladas relaciones de enseres y útiles que delatan la situación logística de estos centros.

Todo lo recogido en estos inventarios de materiales, enseres y mobiliario que constituyeron el patrimonio de la Escuela Normal de Badajoz, pero para no resultar prolijos, aquí sólo destacaremos aquellas relaciones que se elaboraron en momentos de transición y/o cruciales para esta institución, suficientes para realizar un balance general de la dotación de instrumentos y útiles que acondicionaron a este edificio académico, anticipando ya aquí que se trata de un paupérrimo conjunto logístico que también se comprueba en sus escuelas prácticas.

2. Condiciones materiales y recursos pedagógicos: Lo que la normativa dispone

En los reglamentos y disposiciones legales que regularon el funcionamiento administrativo, académico y pedagógico de las Escuelas Normales no abundan las referencias a los recursos y enseres con los que se deben de proveer a estos centros para el cumplimiento efectivo de los propósitos que justifican su existencia y que auxilien a las enseñanzas que imparten (Costa Rico, 1997, 104). Así, el primer Reglamento Orgánico de Escuelas Normales, de 1843, guarda total silencio a este respecto.

El Reglamento de mayo de 1849 no se diferencia mucho del anterior en esta cuestión, pero añade unas breves aclaraciones en su artículo 13 indicando que las Escuelas Normales deberán tener todo «cuanto tenga relación con la enseñanza de los alumnos aspirantes a maestros» y que será costeado por las provincias, una imprecisión y vaguedad que resulta tan

ISBN: 978-84-948270-6-8

elásticas como las diversas realidades materiales que nos encontramos en cada una de estas instituciones.

Nada se indica en el Programa General de Enseñanza de 1853 para la explicación de las asignaturas de grado elemental, tampoco la Ley Moyano de 1857, ni el Programa General para las Escuelas Normales que deviene de ella en 1858 arroja ninguna solución, una omisión absoluta descubrimos en el Real Decreto de octubre de 1866 y nada se dice en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898.

Como poco es llamativo que los diferentes planes de estudios que se pergeñan a lo largo de la centuria decimonónica no incluyan una mínima infraestructura de recursos que aliente el desenvolvimiento didáctico de las nuevas enseñanzas que introducen. Porque, en el caso de la Escuela Normal de Badajoz, los medios y materiales experimentarán pocos cambios en su número y condición o, para ser más exactos, el paso del tiempo mermaría su número y empeoraría su condición, comprobándose pocas renovaciones en los objetos científicos-experimentales pedagógicos y demás aderezos didácticos. En este sentido, la necesidad no legisla.

3. Inventarios de recursos, enseres, útiles y mobiliario: Lo que la realidad propone

Muchos de los inventarios que elaboran los responsables de esta Escuela Normal extremeña responden, como hemos aclarado anteriormente, a los requerimientos de la superioridad por conocer su situación logística. Por su riqueza informativa reproduciremos algunos para aproximarnos con exactitud al escenario material de esta institución docente. Así, justo después de la reforma impuesta por Bravo Murillo, en agosto de 1849, la Administración solicita que, a la mayor brevedad posible, se elabore «un inventario minucioso de cuantos muebles, enseres, útiles y objetos de cualquiera clase que pertenezca a la Escuela Normal con la debida separación de los que correspondan a ambas la elemental de maestros y la práctica» (AHENBA. *Expediente relativo a edificio de la Escuela, útiles que le corresponden*, Nº 8. Año 1849).

De componer este inventario se ocupará el director de entonces, don Francisco Rodríguez del Castillo que, al dejar la jefatura de la Escuela Normal de Maestros, redactará un listado con el menaje que se custodia en ese momento en el centro y que nos ofrece una imagen precisa de sus condiciones materiales (AHENBA. *Expediente…, Nº 8. Año 1849)*:

ISBN: 978-84-948270-6-8

- «Un tablado pequeño para colocar la mesa del profesor de cuatro varas de largo por tres de ancho.
- Una mesa con una bayeta de ule (sic) correspondiente, de vara y media de largo por tres cuartas de ancho y 1 de altura.
- Un sillón de nogal pulimentado nuevo.
- Un marco dorado con el retrato de Isabel 2ª.
- Media docena de sillas nuevas.
- Un encerado de dos varas y media de largo por ½ de ancho.
- Un caballete para ídem [se entiende para soportar el encerado]
- Media docena de mesas para que escriban los alumnos de 3/3 varas de largo por ½ de ancho, algo inclinadas y suficientes altas para el objeto indicado.
- Media docente de bancos para que se sienten los alumnos del mismo largo que las mesas y tercio de ancho.
- La colección de mapas de Herriesson, a saber el Mapamundi general de Europa, Asia, África y América, de más de vara en cuadro, forrados y con media caña.
- El mapa grande España por López, forrado y colocado en medias cañas.
- Una bolsa de beludillo (sic) con 108 bolas blancas numeradas.
- Una esfera armilar y otra terrestre de cartón en francés de un pie de diámetro con su caja para encerrarlas.
- Una caja de hoja de lata, con el sello del establecimiento.
- Dos faroles para alumbrar de noche el comedor y el zaguán.
- Una mesa para el portero.
- Una percha para el despacho del establecimiento.
- Una puerta de dos hojas de tabla, con sus pasadores y picaporte, cerradura y llave, colocada en la entrada de la cátedra. Es nueva.
- Otra puerta de madera con dos hojas colocadas en la entrada de la biblioteca para la cátedra, con sus pasadores, cerradura y llave. Es nueva.
- Dos ventanas de madera y de dos hojas cada una colocadas en las ventanas de la cátedra que dan al corral. Son viejas y tienen cerrojos.
- Dos puertas vidrieras de dos hojas cada una con sus pasadores correspondientes. Son nuevas».

Una rápida revisión demuestra que son en su mayoría aderezos y objetos que rellenan los espacios de la Escuela Normal y de la Escuela Práctica, y que pocos son los recursos didácticos que encontramos que sirvan para apoyar las explicaciones de los profesores de este centro. En este sentido, el que sale ganando es el responsable de impartir la asignatura de Geografía, que puede disponer de algunos recursos con los que ilustrar mejor sus lecciones. Constituyen, en definitiva, un conjunto insuficiente que no atiende por igual a todas las enseñanzas.

Esta primera lista se engrosará poco después, en el momento en que se haga efectivo el traspaso de estos materiales del antiguo al nuevo director, y donde los útiles quedarán divididos según pertenezcan al extinto Seminario

ISBN: 978-84-948270-6-8

de Maestros (que incluye los bienes del comedor, de las habitaciones del director, de las otras dependencias, de la biblioteca y el archivo) o a la Escuela Práctica, adicionándose una gran cantidad de objetos y materiales. Si el primer recuento suma un total de 269 objetos, después se añadirán 130 enseres más que son los que componen la logística de esta Escuela Normal para su atavío y aderezo y para la explicación de las enseñanzas que en ella tienen lugar (AHENBA. *Inventario de los efectos que existen en esta Escuela Normal*).

Sólo cabe decir que la funcionalidad de los objetos indicados está en separar los distintos espacios de este centro y se evidencia, una vez más, el predominio de una infraestructura material que en nada se relaciona con la función docente en sus dimensiones didáctica y pedagógica.

Ultimadas las obras que se acometieron para mejorar las instalaciones de la Escuela Normal Elemental y la Práctica su director, en enero de 1852, escribirá al director del Instituto —máxima autoridad de la Escuela Normal como dictamina la reforma de 1849— para que provea del material y mobiliario necesario a las dependencias normalistas. Recalquemos que en este centro ya solo se imparten las asignaturas de grado elemental por efecto de la reforma de 1849. El señor López Patiño elaborará un inventario muy escueto y austero que incluye solo lo preciso:

a. Para la Escuela Normal: «una mesa para la cátedra con su correspondiente tapete. Barandillas y cajones. Una docena de sillas decentes. Un cartabón. Una regla grande. Un compás para las demostraciones geométricas».
b. Para la Escuela Práctica: «Un sillón de enea para la mesa del maestro ayudante. Cuatro docenas de tablillas para muestras. Docena y media de doble tamaño. Una docena de id. para listas de asistencia. Un marco para una pizarra. Abrir 50 huecos en la mesas para colocación de muestras. Un cajón para guardar las muestras. Una docena de punteros» (AHENBA. *Expediente relativo a edificio de la Escuela, útiles que le corresponden, Nº 8. Año 1849)*.

Antes de que se dicte el programa de estudios de 1853, el director del Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz informará al Rector de la Universidad de Sevilla –órgano del que dependía la administración y autoridad última de esta Escuela— que en la Normal pacense «no se ha hecho en el curso actual innovación alguna, las cátedras se hallan provistas de los útiles necesarios (…)» pero solicita «como una necesidad imprescindible (…) el aumento de la partida de gastos, señalada en el presupuesto provincial para las atenciones de la Escuela Normal» y así

ISBN: 978-84-948270-6-8

mejorar la dotación de materiales y recursos de esta institución docente (AHUS. Leg. 514-04 (1)).

Estos requerimientos a las autoridades competentes se sucederán durante toda la vida de la Escuela Normal, si bien, las peticiones se hacen más precisas cuando desde este centro se deben afrontar cambios en su programa de estudios que pueden verse comprometidos por la falta de recursos pedagógicos con los que desarrollar las lecciones.

La Real Orden de 10 de enero de 1854 se encuentra entre las contadas iniciativas legislativas que intentan aportar alguna solución para que las Escuelas Normales puedan ampliar sus limitados recursos materiales decidiendo que «las existencias que en las mismas resulten después de haber cubierto su atenciones presupuestadas (…) se reserven para la adquisición de objetos y útiles de enseñanza» *(*AHENBA. *Cuentas y libramientos, 1854)*. Según las cuentas del director del Instituto de Badajoz, el remanente de la Normal en su presupuesto de 1853 ascendería a 13.197`12 reales de vellón, cantidad que este director reclamará al Gobernador Civil para llevar a efecto la citada Real Orden, mandándose a reformar el presupuesto adicional para atender esta petición (AHENBA. *Cuentas y libramientos, 1854)*.

Pasan los años y este centro no presenta ni las condiciones materiales deseables ni con los recursos suficientes. El inventario que compone en abril de 1857 el director del Instituto para la Escuela Normal Elemental hace explícita esta circunstancia y donde, además, reclama los siguientes enseres y el arreglo de otros tantos (AHUS. Leg. 531-2 (2)):

- Una colección de sólidos geométricos.
- Un retrato de S. M. con un dosel de seda carmesí.
- Una mesa y escribanía decentes.
- Un brasero con una caja.
- Los mapas de Europa y de España marca imperial.
- Un juego completo de esferas.
- Un escaparate para archivo de la secretaria.
- Un pupitre.
- Componer las seis mesas de la cátedra.
- Formar y rellenar los bancos de la misma.
- Destruir un poyo de material alrededor de la cátedra y solar el piso.
- Pintar el encerado.
- Colocar treinta y siete varas de moldura en la parte superior del friso de la cátedra.
- Pintar de medio color las paredes de la misma.

ISBN: 978-84-948270-6-8

En el largo listado que envía prevalecen los muebles y recoge pocos recursos didácticos para las explicaciones, destacando unas colecciones de Mapamundi de Herriessons, el mapa de España de López, un compás de madera, dos escuadras, una regla, un cuadro del sistema métrico de Merino Ballesteros, otra colección de mapas de Dufour y dos esperas armilar y terrestre de cartón. A excepción de este último recurso, el resto presenta un buen estado (AHENBA. *Expediente…, Nº 8. Año 1849)*.

Tanto el citado inventario como otro posterior responden a la Real Orden de 19 de agosto de 1856 y tienen la intención de informar a la Dirección General de Instrucción Pública de los objetos con los que están provistas las Escuelas Normales del Distrito Universitario sevillano (AHUS. Leg. 531-2 (2)).

Poco antes de que se promulgue la célebre Ley Moyano, y para responder a la petición que realiza el Rector de la Universidad de Sevilla, don Antonio Martín Villa, desde la Escuela Normal se informará el cuadro de materiales y recursos con otro inventario que añade más objetos, recursos didácticos y muebles que posee este centro y, al igual que antes, se hace constar su estado de conservación. De la extensa lista que se remite al Rectorado hispalense extraeremos sólo aquellos efectos que promueven una mejor comprensión de las enseñanzas que se imparten en esta institución, lo que nos permite conocer los soportes pedagógicos que utilizaban los profesores en sus aulas (AHENBA. *Expediente…, Nº 8. Año 1849)*:

- Una colección de mapas de Herrieson compuesta del Mapamundi de Europa, Asia, África, América y el de España por López, en mal estado.
- Un compás de madera para el encerado, dos escuadras y una regla larga de madera, en buen estado.
- Un cuadro del sistema métrico, por José Merino Ballesteros de vara de largo y tres cuartas de ancho, en buen estado.
- La colección de mapas de Dufour (mapamundi de Europa, Asia, África, Américas y Oceanía), en buen estado.
- Una esfera armilar y otra terrestre de cartón, en mal estado.
- Manual de Instrucción Primaria por Avendaño, cuatro tomos en rústica, en buen estado.
- Primer tomo de la obra elemental de Vallejo, en pasta, en buen estado.
- Diccionario español, un tomo, en buen estado.
- El Juanito, libro de los niños, dos tomos, nuevos.
- Un ejemplar del niño ilustrado, otro de la ciencia del hombre de bien y otro del libro de mis hijos, en estado regular.
- Un ejemplar de la Geografía de Ponce, en buen estado.
- Diccionario de materia mercantil, industrial y agrícola.
- Dos ejemplares de las obras del Marqués de Santillana, están nuevos.

ISBN: 978-84-948270-6-8

- Dos ejemplares de la Instrucción Pública en España de A. Gil de Zárate, nueva.
- Ejemplos morales, por Juan Rubio, nuevo.
- La escuela de Instrucción Primaria, por Díaz de la Rueda, nuevo.
- Un ejemplar de Geometría para niños por Andrés Ponce, el Arte de leer por Romo, de la Geografía elemental de España por Flores, la Historia de España por Terradillos, de Nociones Geográficas y Astronomía por Vallejo, de Religión por Balmes, de Moral infantil, por Felipe Antonio Macías.
- Un ejemplar de los cuadernos de lectura de Avendaño y Carderera.
- Un catecismo de Historia Sagrada por el Abad Fleuri.
- Un ejemplar del sistema métrico, por Melitón Martín, en buen estado.
- Prontuario de la Ortografía, de la Real Academia.
- Un ejemplar de Gramática Castellana, Araujo en estado regular.
- Cuaderno primero de lecciones autografiadas, por Flores.
- Definiciones de Aritmética por Vallejo, en buen estado.
- Un ejemplar de los cuadernos 4º, 6º y 7º de Avendaño, en buen estado.

Además, adjunta otra lista en la que se recogen los «efectos que son de absoluta necesidad en esta Escuela Normal de Badajoz» (AHENBA. *Expediente…, Nº 8. Año 1849)*. No detectaremos muchas más variaciones al cuadro material presentado, transcurriendo los años hasta que a partir de 1863 la Escuela Normal pacense inicia una nueva andadura de forma independiente con respecto al Instituto de Segunda Enseñanza de la ciudad y, además, obtendrá la aprobación para impartir las materias propias del título de maestro de grado superior. Sin duda, la Ley Moyano allanó el camino para que esta Normal pudiese lograr la autonomía que exigía pues, al ser encuadrados los estudios de maestros dentro de las enseñanzas profesionales (art. 61), eran aplicables los artículos 271 y 272 a todos los centros que impartiesen este tipo de estudios. Apoyándose en sendos artículos, el de Badajoz intentaría con denuedo emanciparse del Instituto y, después, coronarse como Escuela Normal Superior de Maestros.

El incremento de asignaturas y lecciones que conlleva la impartición del grado superior hace todavía más acuciante la necesidad de recursos. La Real Orden de 29 de septiembre de 1863 supuso algún paliativo a esta escasez de material, concediéndole a la Escuela Normal de Badajoz la cantidad de 6.000 reales para que pudiera invertirla en la adquisición de objetos de Física, para ello se envió el presupuesto al Rector para su aprobación (AHUS. Leg. 513-3 (2)). Pero estos esfuerzos no son los suficientes y, en 1864, el director don Joaquín López Patiño lo evidencia en una Memoria (El epígrafe de la Memoria que recoge este aspecto se rotula con el significativo título de: *«nota del escasísimo material de enseñanza»*. AHUS. Leg. 513-3 (2)) que

ISBN: 978-84-948270-6-8

remite al Rectorado donde relata los medios existentes en cada una de las cátedras repartidas por el edificio. El análisis de esta relación ratifica lo ya sabido: que «el material de esta escuela es bastante escaso, lo cual no es de extrañar, si se tiene en cuenta los presupuestos aprobados al efecto en los años anteriores, pues sólo figuran en ellos 1000 reales para los gastos de cátedras y 1000 reales para reparación de menaje, aseo y limpieza» (AHUS. Leg. 513-3 (2)). Y respecto al mobiliario «no es tampoco muy considerable por iguales razones que las anteriormente expuestas» (AHUS. Leg. 513-3 (2)). Un contexto «tan pobre, en verdad, no podrá pasar desapercibido al Sr. Rector el que, con trabajo, podrán solamente repararse las pérdidas de los objetos adquiridos en su origen, y sólo aumentarse de un modo muy paulatino que no satisface a las exigencias de la época», y la solución «para el aumento del material no puede ser otro que el aumento de las cantidades consignadas en el presupuesto respecto a este punto» (AHUS. Leg. 513-3 (2)).

Con todo, años más tarde, el material y el mobiliario sigue siendo escaso y precario y, en 1866, resulta «indispensable escitar el celo de la diputación provincial a fin de que aprobase las cantidades que con este objeto está reclamando la necesidad» (AHUS. Leg. 513-4). Ese mismo año, la Real Orden de 24 de mayo estipula, en el mismo sentido que otras normas precedentes, que los fondos sobrantes de las Escuelas Normales se apliquen a la adquisición de objetos de enseñanza que falten en ellas.

La reorganización del plan de estudios que decreta la reforma de 1898 desterrará el pesimismo y encarnará un nuevo modelo de formación de maestros con disciplinas muy novedosas como Gimnasia, Antropología o Psicología. Las nuevas materias inducen a que se engrose y diversifique el plantel de docentes de esta Escuela y si bien nos encontramos con nuevos profesores, su realidad material no experimenta ningún cambio significativo que dinamice las enseñanzas de las nuevas materias que explican estos docentes.

En definitiva, estos centros de formación del magisterio, por tónica general, custodian unos recursos pedagógicos o medios auxiliares que en opinión de P. de Alcántara están en un estado «anticuado, pobre y por todo extremo deficiente en la generalidad de las Normales, por no decir en todas». Muy lejos se hallan de los materiales que propone este autor para ellas, quien plantea equiparlas con «láminas de todas clases, fotografías de arte y ciencias, yesos artísticos, mapas de todos los géneros incluso los de relieve, aparatos e instrumentos de Física y Química (no olvidando el microscopio) y los enseres, útiles y substancias precisas para manipular y hacer experimentos, ensayos,

ISBN: 978-84-948270-6-8

etc. constituyen, con el aparato de proyecciones luminosas, un material necesario en una Escuela Normal bien organizada, en la que la enseñanza sea a la vez que práctica y eficaz, adecuada a la clase de alumnos llamados a recibirla» (Alcántara García, 1902, 345), pero para contar Badajoz con todo ello tendrán que transcurrir todavía décadas.

4. Conclusiones

La pretensión de este estudio ha sido la de describir la infraestructura material de esta institución docente y estimar su influencia en su actividad académica durante el siglo XIX. Como resultado de la tasación de las condiciones materiales y los recursos didácticos que podemos efectuar de este centro sería el siguiente: espacios austeros, materiales escasos, no siempre de buena calidad, de una acotada diversidad, aportando poco a la actividad pedagógica desarrollada en las modestas aulas que están dotadas con lo imprescindible. Por lo tanto, esta realidad no es la más propicia para estimular el aprendizaje, pues no coopera con los objetivos didácticos ni a la asimilación de abstractos conceptos teóricos, limitando la potencialidad de las reducidas estrategias metodológicas aplicadas por los profesores.

De los distintos inventarios y listados que hemos analizado comprobamos que, no sólo se procura una dotación de materiales pedagógicos, sino también de otro tipo de utensilios que facilitan las labores académicas y administrativas.

Finalizando el siglo, y con él nuestros análisis, podemos concluir que en esta Escuela Normal es manifiesta la escasa renovación de los recursos y materiales didácticos, así como del mobiliario y enseres, lo que obliga a prolongar su uso, omitiendo cualquier recomendación dictada por tratadistas y afamados pedagogos, arrojando una triste realidad que una corta suma presupuestada no es capaz de remediar.

5. Bibliografía

ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro. *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza.* Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando. 5 Tomos, 1900-1908.

ARCHIVO Histórico de la Universidad de Sevilla (AHUS).

ARCHIVO Histórico de la Escuela Normal de Badajoz (AHENBA).

ISBN: 978-84-948270-6-8

ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro. *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Sevilla en la segunda mitad del siglo XIX.* Sevilla, Alfar, 2 vols, 1986.

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. *Educación en la España contemporánea.* Barcelona: Ariel, 2000.

CARDERERA, Mariano. *Guía para el maestro de primera enseñanza.* Madrid: Imp. de don Victorino Hernando (3ª Edición), 1860.

CARDERERA, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza.* Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando. 4 Tomos, 1884.

CORTÉS CORTÉS, Fernando. *Instrucción primaria e inspección de escuelas. La Baja Extremadura a mediados del siglo XIX*, Badajoz, Diputación de Badajoz, 2005.

COSSÍO, Manuel Bartolomé. *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid, R. Rojas, 1906.

COSTA RICO, Antón. «Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX». *Historia de la Educación, 16* (1997), 91-112.

GIL DE ZÁRATE, Antonio. *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Impr. del Colegio de Sordo-mudos. 3 Tomos, 1855.

GUZMÁN, Manuel de. *Vida y muerte de las Escuelas Normales*, Barcelona, PPU, 1986.

MELCÓN BELTRÁN, Julia. *La formación del profesorado en España*, Madrid, MEC, 1992.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Tomo I (Estudio preliminar de Enrique Guerrero), 1979.

PIMENTEL Y DONAIRE, Miguel. *Colección legislativa de primera enseñanza*, Badajoz, Imp. de la señora viuda de Arteaga, 1874.

REAL APOLO, Carmelo. «Materiales y enseres de las escuelas de Badajoz (1834-1854)». En JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. y otros, *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de La Educación* (p. 271-281), Burgos, Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003.

REAL APOLO, Carmelo. «Creación de la Escuela Normal de Maestros de Badajoz: Instituciones promotoras e influjo de la política liberal». En *Actas del XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (p. 353-363)*,* Cádiz, Universidad de Cádiz, 2013.

REAL APOLO, Carmelo. *La Escuela Normal de Maestros de Badajoz (1844-1900).* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, 2015.

SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad. *El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz en el siglo XIX (1845-1900)*, Badajoz, Diputación de Badajoz, 1985.

ISBN: 978-84-948270-6-8

La representación de constructos sociales y políticos en las pruebas de promoción de la enseñanza primaria (1965-66): el colegio Nuestra Señora de la Paloma

Carlos Sanz Simón

Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid
Email: csa02@ucm.es

Miriam Sonlleva Velasco

Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid
Email: miriam.sonlleva@uva.es

RESUMEN: Las pruebas de evaluación, durante el franquismo, constituyen una línea de investigación innovadora para conocer cómo era transmitida la cultura franquista a los estudiantes. El Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, alberga entre sus fondos, documentos de evaluación pertenecientes al colegio de Nuestra Señora de la Paloma de Madrid. Desde el análisis de este centro, podemos comprobar que el proceso de promoción en la enseñanza primaria constaba de una prueba escrita estructurada en diferentes áreas instrumentales. En el caso del examen de tercero a cuarto, del curso académico 1965-66, las materias comprendidas en dicha prueba eran lectura, escritura, cálculo, conocimientos, dibujo y hábitos y destrezas. Estas actividades generalmente estaban pautadas, por lo que en ellas no cabía la creatividad. Sólo en el área de dibujo, el alumnado tenía la oportunidad de elaborar una ilustración libre. Los 35 ejemplares estudiados, elaborados por estudiantes de entre 9 y 12 años, nos permiten comprobar que, en este ejercicio, los menores plasmaban dibujos que

iban desde la representación de personajes históricos como Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera, hasta objetos propios de la cultura española cotidiana, como los botijos o de la pintura tradicional, como los fruteros, ejemplos del adoctrinamiento en modelos sociales y políticos aprendidos en la escuela.

PALABRAS CLAVE: educación primaria; evaluación; franquismo; identidad nacional.

1. Introducción

La construcción del Colegio-Internado de Nuestra Señora de la Paloma se levantó el 20 de julio de 1910 en la Dehesa de la Villa de Madrid (Berdejo, 1944). Esta institución creada como prolongación del antiguo «Asilo de San Bernardino», fundado en 1833 por el Marqués de Pontejos, tenía como fin mantener educar y moralizar a los niños que ingresaran en él. Podían solicitar el acceso al centro los niños nacidos en Madrid; los hijos de empleados del Ayuntamiento, que llevaran más de tres años residiendo en la localidad; así como los hijos de familias que llevaran residiendo más de cinco años en Madrid. El número de solicitudes de familias para ingresar a sus hijos en el centro fue abundante desde sus inicios, por las posibilidades que el colegio ofrecía. La vida fisiológica de los asilados pasaba por tener cubiertas hasta la edad de dieciocho años sus necesidades de alimentación, vestido, higiene y salud. Además, los niños eran instruidos desde que ingresaban en el centro, a la edad de seis años hasta los catorce en los aprendizajes de la enseñanza elemental. A partir de esta edad se les facilitaba una formación profesional como forma de que pudieran desempeñar un oficio tras la salida de la institución. La Formación Profesional se realizaba mediante clases especiales de Caligrafía, Taquigrafía, Francés, Mecanografía, Dibujo Industrial y Artístico, Modelados y Esgrima. Para el aprendizaje concreto de un oficio se contaban con ocho talleres de mecánica, barbería, vidriería, carpintería, pintura, sastrería, zapatería y cerrajería. El aprendizaje de estos oficios se realizaba fuera del centro. Otro grupo de niños, con cualidades para la música, después de los catorce años pasaban a la Banda de Música, recibiendo en ella las enseñanzas correspondientes al plan oficial del Real Conservatorio de Música. Por último, el propio Ayuntamiento, sufragaba los gastos de aquellos niños con aptitudes académicas sobresalientes, que pudieran llevar a cabo estudios superiores y opositar a diferentes cuerpos del Estado (Tomás, 1921).

El centro contaba con una sección de niñas en Alcalá de Henares, provincia de Madrid, con un régimen de vida semejante al masculino. Igual

ISBN: 978-84-948270-6-8

que los asilados, las pequeñas recibían alimentación, vestido, cuidados higiénicos, asistencia médica y educación moral y religiosa. En su caso, se potenciaba el aprendizaje de los rudimentos domésticos como aprendizajes esenciales para su preparación profesional (Tomás, 1921).

El comienzo de la guerra hizo que los niños de esta institución fueran evacuados a Barcelona en octubre de 1936, ante el riesgo que corría su vida por el inminente bombardeo a la ciudad. La edificación fue ocupada por el Ejército Popular republicano y en ella estableció un puesto de mando. Los menores permanecieron en la ciudad catalana tres años, instalados provisionalmente en el colegio Ramón Llull de Barcelona (Negrín & Vergara, 2010).

Al término de la contienda, en 1939, el Ayuntamiento pidió que los niños volvieran a Madrid y tras su regreso fueron afiliados a la Organización Juvenil de Falange Española y de las JONS, en una ceremonia masiva celebrada en la Dehesa de la Villa. Por entonces, la dirección de la institución estaba a cargo de José Garrido Casanova, miembro activo de Falange Española.

El deterioro que había sufrido el edificio durante el conflicto bélico favoreció que la institución fuera trasladada al antiguo grupo escolar Conde de Peñalver, en la calle Tabernillas de Madrid. La posguerra permitió que fueran modificándose las instalaciones y que el régimen franquista utilizara el inmueble para ubicar en él primero las Escuelas Profesionales Ramiro Ledesma y después la Institución Sindical Virgen de la Paloma, en 1944. En 1946 volvió a recuperar su nombre originario y pasó a depender del Sindicato Vertical. Durante la década de los años cincuenta se acometieron importantes obras de ampliación del centro. Esta Institución se convirtió en centro de referencia para la Formación Profesional en España hasta finales de 1970, con una matrícula que superaba los 4000 alumnos y una estrecha relación con empresas vinculadas al sector industrial (Peñaranda & Liébana, 1992).

Tras la muerte del dictador la institución pasó a depender del Ministerio de Trabajo. En 1983, el centro fue transferido al Ministerio de Educación y en la actualidad, bajo el nombre de Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen de la Paloma, se presenta como centro pionero en innovaciones, que acoge la enseñanza Secundaria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

El Museo Laboratorio «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, guarda entre sus fondos documentación del

ISBN: 978-84-948270-6-8

antiguo Colegio-Internado Nuestra Señora de la Paloma de la década franquista. En una de las búsquedas realizadas a las fuentes albergadas en el museo, se descubrieron un conjunto de pruebas de promoción de diferentes niveles del citado colegio, datados de los años sesenta. A partir de este descubrimiento nos marcamos como objetivo analizar dichas pruebas como forma de profundizar en uno de los campos con menores investigaciones de la educación franquista, la evaluación escolar.

2. La educación primaria española en la década de 1960. Pruebas de promoción

La etapa del desarrollismo supuso la puesta al servicio del mismo de la política educativa del régimen franquista. En estos años triunfa la creencia de que el crecimiento acelerado de la producción es la solución política a los problemas de la pobreza y de que la educación es una pieza clave del desarrollo económico. El éxodo rural, la acelerada urbanización, el ensanchamiento de las clases medias y la modificación de hábitos y costumbres sociales, produjo el tránsito de una sociedad tradicional a una sociedad industrial. Como consecuencia de este cambio urgía crear un sistema educativo capaz de satisfacer las nuevas necesidades (Puelles, 2008).

La Ley de Enseñanza Primaria de 1965 trataba de resolver algunas de estas carencias. Ampliar la escolarización básica hasta los catorce años, promover la construcción de nuevas escuelas o mejorar los centros escolares rurales fueron solo algunas de las medidas tomadas a través de la nueva legislación. A la reforma se sumaban otros hitos como la introducción de las nociones de curso y las unidades didácticas, como instrumentos de trabajo escolar; la presentación de nuevos cuestionarios escolares; la promoción del libro de escolaridad obligatorio; y de un nuevo concepto de la dirección de centros (Viñao, 2014).

Pero, a partir de este año, se sumaron también nuevas iniciativas para la mejora de la calidad y el rendimiento de la enseñanza en el nivel primario. En el curso 1965-1966 la educación primaria española fue escenario de un acontecimiento relevante. Por primera vez en la historia del sistema escolar se aplicaron con carácter general unas pruebas para la promoción de curso, que tenían unos criterios uniformes a nivel nacional. La aplicación de estas pruebas tenía como principales objetivos: determinar el grado

ISBN: 978-84-948270-6-8

de instrucción en las escuelas con respecto a los niveles de rendimiento; conocer la situación instructiva por regiones; clasificar los niveles educativos de las escuelas según el sexo; y determinar el índice de organización en función de la distribución de los alumnos por cursos y edades (Orden Hoz, 1967).

El Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDOCEP) se encargó de remitir a cada centro las instrucciones necesarias para su aplicación, a través de folletos de orientación enviados a los maestros y las maestras. En estos documentos se explicaba también cómo debía realizarse la corrección de dichas pruebas por el magisterio y la interpretación de resultados en términos promocionales. La puntuación de los exámenes se calificó de 0 a 100 puntos siendo una puntuación de 40 puntos la mínima exigida para la superación de la prueba.

La muestra tomada para el estudio fue de 2.509.770 escolares, de los 3.091.230 alumnos matriculados en la enseñanza primaria en ese curso académico. Un total de 205.064 no alcanzaron el nivel establecido. La evaluación de los resultados de dichos exámenes fue objeto de análisis desde esta institución, cuyos datos muestran una media de puntuaciones a nivel nacional que no llega a los 70 puntos; cómo el número de no promocionados va a acrecentándose a partir del segundo curso (siendo significativo el porcentaje entre sexto y octavo curso); cómo menos de la mitad de los escolares españoles se hallan en el nivel correspondiente a su edad; la buena calidad de la educación en escuelas unitarias y de menos de cinco secciones; las apenas diferencias entre el rendimiento de niños y de niñas; y la buena calidad de la educación de algunas provincias como Palencia, Salamanca, Ávila, Alicante, Navarra, Huesca y Lérida, cuyas puntuaciones superan los 73 puntos de media. Regiones como Madrid, se sitúan entre 56 y 73 puntos (Orden Hoz, 1967).

Aquellas pruebas del curso 65-66 se verían institucionalizadas con el Reglamento de Escuelas Estatales de 1967, que estableció pruebas trimestrales de evaluación, así como Pruebas de Promoción para cada curso de Primaria, elaboradas a nivel nacional por la Inspección. Como expone Sánchez-Redondo (2004) después de aquellas pruebas, ya nada volvería a ser como antes. Los maestros no podían hacer que los escolares promocionaran de un curso a otro sin control; ahora había que demostrar haber superado el nivel.

3. Metodología del estudio

3.1. *El fondo del colegio de la Paloma del Museo Manuel Bartolomé Cossío*

Las pruebas de promoción del colegio de Nuestra Señora de la Paloma forman parte del primer fondo que conformó el actual Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío», emplazado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La firma de un convenio con el Ayuntamiento de Madrid en 1990 permitió custodiar en la mencionada universidad un conjunto de fuentes primarias que comprendía manuales escolares, obras de pedagogía, material didáctico, algo de mobiliario escolar, documentos administrativos, cuadernos escolares, y también exámenes, todos ellos pertenecientes al citado centro (Rabazas & Ramos, 2015, 173). A través de este fondo, se puede seguir la trayectoria de un centro de gran relevancia en la ciudad de Madrid, contando con materiales próximos de varias décadas, que abarcan prácticamente toda la dictadura franquista y años anteriores.

Los documentos analizados en el presente estudio son un total de 20 pruebas de promoción de tercer a cuarto curso de alumnado masculino del curso académico 1965-66. Las pruebas están editadas por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, y cuentan con una estructura dividida en tres pruebas, correspondientes a las materias de lectura, escritura y cálculo.

El primero estaba comprendido por un ejercicio de lectura oral, consistente en la «lectura comprensiva de una narración sencilla, que no exceda las X palabras, a una velocidad de 70 palabras por minuto» y una «ejecución de órdenes expresadas por escrito». El segundo abarcaba un «dictado de textos de hasta treinta palabras que no contengan más de 10 de ortografía dudosa, sin que excedan de ocho el número de faltas» y por un ejercicio consistente en «formar frases sobre un asunto dado, hasta 15 palabras». Finalmente, el referido al cálculo recogía la «escritura y lectura de toda clase de números enteros», la «lectura y escritura de decimales hasta las milésimas y de fracciones ordinarias con denominador inferior a diez», el «empleo de las unidades básicas del Sistema Métrico Decimal» y las «multiplicaciones por varias cifras y divisiones por una sola». Adicionalmente, la prueba contempla un ejercicio de conocimientos generales, con 32 preguntas, un ejercicio de dibujo con cuatro apartados –ilustración libre, reproducción de modelos, dibujo «del natural» y geométrico–, un apartado de habilidades y destrezas con tres actividades –hábitos operativos, hábitos mentales y conducta–, y

ISBN: 978-84-948270-6-8

finalmente dos actividades, la primera relativa a la música y el canto y la última de educación física.

3.2. Categorías de análisis

Para la consecución del estudio de las pruebas de promoción, se establecerán un conjunto de unidades categoriales que permitan clasificar el contenido de estas de acuerdo con el objeto de la presente investigación.

En primer lugar, se pretende conocer cuál fue la exhibición de constructos político-patrióticos, que puedan contribuir a la conformación de una identidad nacional. Asimismo, se considerarán los constructos y representaciones de carácter religioso, como parte inseparable e indisoluble del dogma característico del franquismo, el nacionalcatolicismo; y finalmente la aparición de situaciones o conceptos ligados al contexto social, con especial interés con aquellos relacionados con la familia, así como el entorno personal y local del alumnado.

El análisis se llevará a cabo de forma transversal en todos los apartados de las pruebas previamente citados –con especial interés en la sección de dibujo–, con la intención de detectar aquellas materias donde la aparición de este tipo de constructos era más frecuente en las pruebas de promoción, y los modelos transmitidos con ellos.

4. Análisis

4.1. *Constructos político-patrióticos*

En las pruebas de dibujo encontramos imágenes que permiten ver la presencia de símbolos con una clara representación nacional. En todas las pruebas analizadas los escolares reproducen el busto de un soldado empuñando una arma y envuelto con la bandera española.

Estos símbolos no solo se ven representados a través del dibujo sino que aparecen plasmados a lo largo de toda la prueba. En uno de los apartados, el referido a conocimientos culturales, se invita a los escolares a que contesten preguntas como quién fue el fundador de Falange, qué colores aparecen en la bandera de la Falange, cómo se llama su idioma, cómo se llama el himno nacional, o en qué ciudad nació el Caudillo.

Dentro de la puntuación global de la prueba serán estos conocimientos culturales los que mayor puntuación reciban (más de un treinta por ciento

ISBN: 978-84-948270-6-8

del total), superando a la Lectura y la Escritura, las Matemáticas, el Dibujo, los Hábitos y Destrezas, la Música y la Educación Física. Cuando analizamos los resultados de todos los niños en cada una de las materias vemos como es esta prueba de conocimientos es la que más puntúan. Este dato nos permite afirmar que los escolares tenían un perfecto conocimiento de los símbolos e hitos vinculados con la identidad política.

Además, los escolares recrean la bandera, como símbolo de identidad, en la representación geométrica. Todos ellos recurren al dibujo de una tienda de campaña triangular coronada por una bandera nacional ondeando.

La identidad de género también hace gala a lo largo de las pruebas de promoción, exclusivamente vinculada con la figura masculina. En el examen no hay ni una sola referencia a la mujer. La imagen del hombre como representante del espacio público no solo se hace visible a través de las imágenes que los propios niños reproducen, sino que se refleja en enunciados de problemas: «Un padre dejó al morir 380.000 pesetas de las cuales 25.000 mandó que fueran entregadas a un hospital, 16.000 a una escuela y el resto repartido entre sus cuatro hijos. ¿A cuánto tocó cada uno?»; en dictados: «Los medios primitivos de alumbrado empleados por el hombre fueron las teas, las antorchas y las hogueras»; en el apartado de lectura comprensiva, cuyo título se llama «el pastor»; o incluso en el uso de conocimientos gramaticales, donde se pregunta a los menores a qué genero pertenece la palabra libro.

A lo largo de la prueba también aparecen alusiones a la Geografía española. Los límites geográficos por el este de España (con la proximidad correspondiente a países como Italia); o el nombre de algunas cordilleras como la Penibética, dan muestras del valor que se le otorga al aprendizaje de la geografía patria y su historia.

Además, en la prueba se valoran destrezas vinculadas con la Educación Física. La carrera, el salto y el lanzamiento son las tres categorías evaluadas dentro de esta materia, que arrojan datos sobre la importancia que se sigue dando a esta asignatura para la promoción de hábitos militares entre los escolares.

4.2. Representaciones religiosas

En las pruebas de dibujo no se perciben símbolos ligados a la religión. Sí lo hacen en otros apartados vinculados con conocimientos culturales, donde se pregunta a los escolares aspectos como si existe un solo Dios; cuántas

ISBN: 978-84-948270-6-8

personas hay en Dios; cuál es el quinto Mandamiento de la Ley de Dios; o cuál es el cuarto pecado capital, que dan muestras de la importancia que el Régimen otorga a que los escolares conozcan los principales conceptos del Catolicismo.

Además, llama nuestra atención una de las preguntas de este apartado en la que se les consulta a los escolares de qué color debe ser su ropa interior, que debe ser respondida con la palabra «blanca». La promoción de la pureza y de la castidad es la única forma de seguir adoctrinando a los niños en la escuela ante la difusión de nuevos principios morales que se estaban empezando a presentar en la sociedad.

Así, la defensa de la creación del cielo y de la Tierra por el Todopoderoso, se ve reflejada en frases como «el perro es un ser creado por Dios», desde las que se obliga al niño a aprender la importancia de este ser con autoridad suprema.

4.3. Conceptos ligados al contexto social

En relación a las imágenes que aparecen representadas en las pruebas de dibujo encontramos una amplia variedad de elementos. Los menores utilizan la ilustración libre para reflejar situaciones de su contexto próximo. En trece pruebas plasman la imagen de un pastor junto a sus ovejas. La imagen que utilizan los niños siempre es la de un hombre.

Además, tres niños dibujan un molino y cinco plasman la imagen de una casa tradicional. Todos ellos reflejan en el dibujo «del natural» la imagen de un jarrón con flores. Estos dibujos estarían relacionados con una identidad más próxima para los pequeños, una identidad local de carácter eminentemente rural. Estas imágenes que nacen de la cotidianeidad les sirven como apoyo y referencia para la conformación de su propia identidad.

5. Conclusiones

A pesar de las transformaciones sociales que vivía la España de los años sesenta, el análisis de las pruebas de promoción nos ha llevado a observar cómo las escuelas siguen reproduciendo entre los escolares una cultura tradicional que obedece fielmente al nacionalcatolicismo.

El análisis realizado arroja datos concluyentes sobre la importancia que a lo largo de la prueba se da a que los escolares tengan aprendidos ciertos

conceptos vinculados con la identidad política. Se reclama que los niños sean capaces de conocer todo lo concerniente a la Falange Española y la dictadura, como elementos fundamentales de la identidad nacional.

Junto a la promoción de la identidad nacional también aparece la presencia de la religión. Conocimientos relacionados con la imagen de Dios, con los mandamientos o con el pecado son valorados como la cultura necesaria en el nivel primario. Junto a ellos aparecen de forma indirecta otros temas, como la vida y la muerte, alejados de cualquier explicación biológica y centrados en la religión.

Indudablemente a lo largo de toda la prueba puede apreciarse como la representación del poder está encarnada en dos figuras clave: Francisco Franco y Dios. Ambos personajes simbolizan esa unión entre patria y religión tan presente aún a mediados de los años sesenta. La fe y la costumbre priman en la transmisión de conocimientos a la infancia.

Un último apartado de nuestro análisis se centraba en conocer algunos conceptos ligados al contexto social del menor. Las representaciones de elementos como un molino, un jarrón, una casa o la imagen de un pastor cuidando de su rebaño nos devuelven a una imagen de una España tradicional, en la que los pequeños están construyendo su propia identidad. Lo local y lo cotidiano se hacen visibles a través de sus imágenes y de sus representaciones gráficas.

6. Bibliografía

BERDEJO CASAÑAL, M. El municipio de Madrid y su Ayuntamiento, *Revista de Estudios de la Administración Local, 15* (1944), 415-445. DOI: 10.24965/reala.vi15.4008

NEGRÍN FAJARDO, O. & VERGARA CIORDIA, J. *La Educación como dimensión práctica. Una respuesta histórica*, Madrid, UNED, 2010.

ORDEN HOZ, A. (de la). (1967). La promoción de los escolares en la Enseñanza Primaria. Situación actual y previsiones para el futuro. *Revista de Educación- Estudios, 187*, 33-37.

PEÑARANDA, J.M. & LIÉBANA, A. *Instituto de Formación Profesional Virgen de la Paloma: 50 años de FP*, Madrid, ROAL, 1992.

RABAZAS ROMERO, T. & RAMOS ZAMORA, S. «El Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid», RIVERA, Roberto Daniel y

ISBN: 978-84-948270-6-8

GARCÍA, Isabel (Coords.). *Congreso Internacional «Museos universitarios. Tradición y futuro»*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2015, 173-179.

SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*, Cuenca, ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

TOMÁS Y SAMPER, R. *Obra de protección a la infancia que realiza el excelentísimo «Ayuntamiento de Madrid»*, Madrid, Imprenta Municipal, 1921.

VIÑAO FRAGO, A. La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista, 51* (2014), 19-35.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Desfile das letras no reino animal: Abecedários figurativos na história do ensino da escrita e da leitura (França e Brasil, Séculos XVIII a XX)

Maria Stephanou

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Email: mastephanou@gmail.com

Mariana Venafre Pereira de Souza

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Email: marianavenafre@gmail.com

RESUMO: A investigação objetiva contribuir com a história do ensino da escrita e da leitura, ou a história da alfabetização, em dois contextos nacionais e socioculturais, França e Brasil, e apontar o fenômeno da circulação transcultural de modelos, impressos e práticas pedagógicas. Concentra-se nos abecedários para ensino inicial da escrita e leitura, particularmente abecedários figurativos e ilustrados dos séculos XIX a XX, alusivos ao tema «reino animal». Dentre esses abecedários, destacam-se: Alphabet de l´histoire des animaux, orné de 27 gravures (França, séc. XVIII); Abécédaire des petits enfans, orné de 25 gravures (França, séc. XIX); Abécédaire du précepteur français, indispensable pour l´instruction de la jeunesse (França, séc. XIX); ABC à la ferme (França, 1949); ABC das aves e ABC dos animais (Brasil, séc. XX, 1954; 1965); Meu ABC em cores: aves de A a Z (Brasil, 1973); Meu ABC em cores: animais de A a Z (Brasil, 1976); De avestruz a zebra (Brasil, 1982); ABC dos coelhinhos - título da edição original: ABC des petits lapins (França e Brasil, 1984). O exame desses abecedários procura contrastá-los de modo a explorar a noção de circulação transcultural: recorrências, coincidências, especificidades e, sobretudo, adoção comum ou não de modelos, materiais e práticas de alfabetização, suas ilustrações, formas gráficas e princípios. A descrição dos dispositivos tipográficos e textuais adotados pelos editores e/ou autores destaca a associação letras, palavras da história natural ou do reino animal, adotado como tema por sua variedade e versatilidade, e, por vezes, textos que funcionam como dispositivos de didatização. Embora as pequenas narrativas sobre animais que correspondem a determinadas

letras/palavras possam atender a uma lógica da ordenação alfabética, constituem de fato textos heteróclitos, e não fornecem aos aprendizes uma história coesa e lógica, mas sugestiva à memorização das letras do alfabeto e sua sequência.

PALAVRAS-CHAVE: abecedários; séculos XIX a XX; história da cultura escrita; França e Brasil.

1. Introdução

Abecedário é expressão adotada aqui a partir de uma acepção formulada com fundamento nas reflexões de Cagliari (2009) e Faraco (2012) acerca da história da escrita. Abecedário constitui uma invenção que se desdobra da noção de alfabeto. Alfabeto é concebido como conjunto de caracteres que compõe um sistema de escrita e que adota como referência a relação entre grafema/fonema. Abecedário é artefato cultural, histórico, apresenta-se como coleção de letras inseridas em suporte, em geral impresso, embora não exclusivamente, cujo objetivo é proceder à didatização de cada uma e todas as letras do alfabeto com vistas ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita. Convém, assim, compreender que abecedário e alfabeto não são sinônimos, não são coincidentes na história da cultura escrita, embora visceralmente relacionados e que guardam entre si diversas imbricações, entre as quais sobressaem aquelas de implicação, complementariedade, usos conjuntos e funções semelhantes.

Como é sabido, os abecedários possuem uma história longeva. Alguns autores chegam a afirmar que suas origens são tão remotas que parece impossível atribuir-lhes um inventor (EMBS; MELLOT, 2001, 25). Contudo, é no século XIX, com a ascensão da alfabetização e da escolarização, quando as crianças começam a ser alfabetizadas na escola, que os abecedários são consagrados, numa relação entre escola e auxílio na família. Tornam-se variados, são largamente difundidos, progressivamente passam a ser ilustrados, diferenciam-se quanto à forma, visualidade, conteúdos associados, e também quanto às concepções de iniciação à escrita e à leitura de seus editores. Como impressos, apresentam-se em diversos tamanhos, tipos, intenções mnemônicas ou educativas. Diante de materiais pouco convidativos às crianças, como alguns manuais do século XIX, pobres e de rudimentar impressão, sem ilustrações, os abecedários passaram a ser reconhecidos como impressos que incentivavam, divertiam e capturavam a atenção das crianças para o difícil aprendizado do ler e escrever.

Para Embs e Mellot (2001, 25), «o abecedário é, sem contestação, o mais indispensável dos livros da infância, o mais simples na aparência, mas

ISBN: 978-84-948270-6-8

o mais difícil de conceber». Segundo esses autores, e que nos interessa sobremaneira, o abecedário situa-se numa espécie de confluência de dois universos mentais, um antigo, baseado nas percepções da criança e seus sentidos; e um novo, que oferece uma dimensão abstrata, universos que se encontram na justaposição de imagens e letras, que nem sempre correspondem a uma mesma lógica e que caracteriza a maior parte dos abecedários, daí a expressão abecedários figurativos (EMBS; MELLOT, 2001, 26). Embs e Mellot (2001) sugerem uma problematização crucial: Como é possível aprender a abstração da letra A, alternando seu uso em nomes de pássaros, quadrúpedes, flores, viagens, objetos? Se a abstração é necessária para a fixação da ordem alfabética que, sozinha, determina a lógica da estruturação do abecedário, a criança, em muitos casos, se deparará nos impressos com uma sequência desordenada de representações (gravuras, ilustrações) e de textos heteróclitos (lições morais, informações de história natural, preceitos religiosos, poemas, descrições, pequenas historietas fantásticas relacionadas às letras e suas palavras) que, uma vez lidas da primeira à última página, poderão parecer à criança uma história no mínimo absurda (EMBS; MELLOT, 2001). Contudo, ela é a expressão de um modo de proceder do pensamento adulto, de autores, ilustradores, pedagogos, editores e livreiros de abecedários, em diferentes arranjos e combinações na diversidade desses impressos.

Aqui examinamos um conjunto de impressos que reunimos e designamos como abecedários figurativos e ilustrados. Não esgotam, em absoluto, os abecedários que foram impressos no período examinado em ambos os países. A maior parte dos abecedários de fins do século XVIII, na França, não possuíam imagens, à exceção, por vezes, de uma imagem em seu frontispício. Eram uma simples reunião de letras e sílabas destinada à leitura em voz alta (EMBS; MELLOT, 2001, 27). Entretanto, desde então, passou a ser comum a associação de cada letra do alfabeto a uma palavra ou palavras, ou ainda a uma frase evocativa. Inicialmente, diversos são associados a temáticas religiosas, como as qualidades ou boas ações que deveriam caracterizar os exemplos edificantes a serem seguidos pelos pequenos iniciantes. Posteriormente, adotaram outras temáticas.

Procedemos à contrastação de abecedários de diferentes contextos e tempos, de modo a verificar recorrências, coincidências, especificidades e, sobretudo, se é possível afirmar que houve uma circulação de modelos de impressos, suas ilustrações, princípios e, talvez, seus métodos de alfabetização. Como sinaliza Nières-Chevrel a propósito da confrontação de produções

francesas e anglo-americanas de abecedários, sugerimos aqui da mesma forma ao realizarmos uma confrontação de abecedários publicados na França e no Brasil, que tal procedimento permite «observar, ao lado das similitudes, importantes decalagens culturais» (NIÈRES-CHEVREL, 2014, 10). Para Nières-Chevrel (2014), a confrontação possibilita examinar como a história política, social e até mesmo religiosa de cada país comparece nesses impressos que, afinal, ritualizam o ingresso da criança no universo da cultura escrita de seu referente cultural. A contrastação dos mesmos, ainda, nos leva a pensar como alguns abecedários foram e ainda são adaptados de uma língua/contexto a outro e se o que prevalece é a circulação de seus textos ou, sobretudo, de suas temáticas e imagens. Destacamos que, em princípio, não podemos afirmar que tenha havido uma importação mecânica e integral de modelos e conteúdos impressos da França para o Brasil, pois é presumível que tenham sido objeto de adaptações, ora das imagens com textos inteiramente recriados, ora de capas reinventadas, ou de imagens transpostas para outras letras, atendendo às especificidades das palavras evocadoras em cada idioma. Se *âne* do francês corresponde à letra asno no português, assim como *éléphant*/elefante, *giraffe*/girafa, *kanguroo*/canguru, *lion*/leão, *marmotte*/marmota, *ours*/urso, *panthére*/pantera, *rhinocéros*/rinoceronte, *zebra*/zebra, outras possuem a mesma grafia, como jaguar ou tigre, mas diversas implicaram adaptações e substituições: por exemplo, para s, *singe* do francês corresponde a m de macaco em português, apenas para ilustrar. Esses procedimentos implicam recriações que não são evidentes, tampouco banais.

Uma descrição dos abecedários aqui examinados destaca os dispositivos tipográficos e textuais adotados pelos editores e/ou autores, em especial a escolha de abecedários ilustrados com imagens de animais, cujas gravuras operam como dispositivos de didatização da aprendizagem e memorização das letras do alfabeto na relação com seus respectivos sons.

Se o abecedário foi um dos artefatos que possibilitou a consolidação do código escrito de uma época, é preciso que estudemos, na perspectiva da história da cultura escrita, «el significado y el uso que le han dado las respectivas sociedades a lo largo del tiempo» (CASTILLO GOMÉZ, 2003, 96). Pensamos que a partir desta premissa, a escrita produz distintos significados para os sujeitos inseridos na escola e fora dela, o que justifica a análise dos abecedários sob duas grandes divisões: seu uso em contexto escolar e sua presença em âmbitos sociais e culturais diversos.

Os objetos escritos sob a forma de manuscritos, pinturas, impressos e epigrafias, junto às práticas de leitura deles decorrentes, podem ser

ISBN: 978-84-948270-6-8

denominados, segundo Armando Petrucci (1999), como cultura gráfica. Os leitores, ao manusearem o texto veiculado em diferentes suportes, atribuirão múltiplos usos e diversas significações ao que for lido, o que leva-nos a considerar a relevância dos dispositivos editoriais e textuais que constituem os abecedários aqui examinados. Desse modo, reiteramos a importância do suporte, considerando as transformações na configuração gráfica das páginas e dos protocolos de leitura, produzem diversas atribuições de sentido ao que é lido.

O conjunto de abecedários aqui analisados são descritos a partir da caracterização do suporte, como formato, composição gráfica, associações entre letra, palavra e imagem inscritas no interior de suas páginas, além das relações topográficas estabelecidas. Observa-se os protocolos de leitura explícitos sob a forma das imagens figuradas nos impressos e a «semântica» dos temas que elas evocam. A preferência por temas ligados à história natural – vegetais, animais (em especial pássaros, répteis, peixes e quadrúpedes) parece ter predominado nos usos escolares, embora alguns temas derivassem de contextos históricos bem delimitados, como alfabetos de soldados e personagens militares, alfabetos de viagens e paisagens pitorescas, alfabetos de boas condutas e pequenos ofícios. A associação do universo infantil à ludicidade vigorosa das gravuras muito ornadas e de magníficos traçados de animais, mesmo para as letras mais insólitas como o u, w, x, y, que exigiram criações inusitadas, intensificaram sua adoção nesses impressos. Vale lembrar que a similitude com um álbum, cujas letras, palavras e imagens apresenta-se como coleção, possivelmente também tenha contribuído para aguçar a curiosidade, a imaginação e interesse infantis.

2. No jardim das letras, as imagens, suas palavras, sílabas e textos

Na história do impresso abecedário podemos identificar, seja pelo advento de novas técnicas de reprodução, seja pelos novos recursos gráficos, como a xilogravura e a litografia, a inserção de imagens, que passam a integrar edições mais elaboradas, ornadas e com cores mais vivazes. Tais impressos se difundem e são crescentemente requeridos pelo ascenso da alfabetização e da escolarização em meados do século XIX e decorrer do século XX.

Uma fórmula muito difundida será, segundo Embs e Mellot (2001), a letra ornada que podia ser representada em três dimensões, como uma espécie de monumento em torno ao qual eram dispostos os temas representados

por personagens, animais ou objetos, suas palavras correspondentes, por vezes sílabas, frases ou mesmo pequenos textos para leitura.

Explora-se a letra ornada no *Alphabet du gagne-petit* (em torno de 1930) já com influências do movimento *Art Déco*. A letra L, por exemplo, serve como trono e eleva o animal – leão (*lion*), rei dos animais, ao qual estão em reverência os coelhos (*lapin*), os lobos (*loups*), a lagartixa (*lézard*) e a libélula (*libellule*), outros animais com a mesma letra inicial, em associações curiosas, como a presença de animais que não possuem o mesmo habitat.

Nos abecedários brasileiros de nossa empiria não há indícios de letras adornadas em moldes semelhantes às imagens antes referidas. Observa-se, em contrapartida, que a presença das letras comparece com mais de um traçado e com destaque em cores diferentes entre si. A existência de uma diversidade de traçados das letras da maioria dos abecedários leva-nos a sugerir que esses impressos, dentre outras intenções, manifestam o propósito de seu uso para a cópia e aprendizado do traçado das letras. A inscrição dos traçados de letra cursiva está presente em alguns abecedários possivelmente para garantir a compreensão dessas letras consideradas manuscritas. Em outras palavras, visavam dar legibilidade a variados tipos de traçados aos leitores e escreventes iniciantes que manipulavam esses impressos.

A sequência do alfabeto, rigorosamente observada, nem sempre significava a repartição em páginas segundo cada letra, podendo aparecer agrupadas em conjuntos ou distribuídas segundo quantidades eleitas pelo autor ou pelo editor: duas a duas, três a três, quatro a quatro, seis a seis. Por vezes, as letras, sílabas, palavras e frases aludiam a imagens que não eram impressas na mesma página, mas conforme os recursos tipográficos, eram apresentadas em pranchas, agrupadas em páginas ao lado dos textos ou em páginas ao final da relação de todas as letras. No *Abécédaire des petits enfans*, orné de 25 gravures, cada letra está em uma página, escrita em maiúscula e minúscula e acompanhada, em espaços reticulados, de uma gravura e uma palavra em correspondência.

Um exemplo de pranchas somente de ilustrações é o *Abécédaire du précepteur français*, cujas ilustrações são reunidas a cada três letras.

Em ABC das aves e ABC dos animais (Edições Castor) está impressa primeiro a relação da letra inicial com a palavra que nomeia o animal. As letras distribuem-se em uma página inteira, com cores de destaque para a maiúscula e minúscula de imprensa. As imagens aparecem ocupando a página inteira logo ao lado e geralmente centralizadas. Com o mesmo modo

ISBN: 978-84-948270-6-8

de distribuição identificamos os abecedários «Meu ABC em cores: aves de A a Z», «Meu ABC em cores: animais de A a Z», «De Avestruz a Zebra», e «O ABC das aves».

A presença de pequenos textos comparece nos abecedários brasileiros de três formas: quadrinha (uma estrofe com quatro versos rimados no abecedário «De avestruz a zebra»), descrição (características dos animais em «Meu ABC em cores: animais de A a Z» e «Meu ABC em cores: aves de A a Z») e pequena narração de histórias envolvendo uma situação com o animal (no caso, os coelhos do «ABC dos coelhinhos»). De diferentes modos, o texto parece servir para demonstrar a competência comunicativa desse tipo de unidade linguística, inserindo a criança no mundo da leitura.

Em *ABC à la ferme* aparece explícita a sequência alfabética sem relação com as imagens. Essa forma de aparição do alfabeto não consta em abecedários brasileiros de nosso corpus.

Em *Abécédaire figuratif*, as letras do alfabeto são apresentadas, inicialmente, sem imagens ou palavras. Adiante no opúsculo, em uma espécie de seção anexa, intitulada *Explication des figures*, cada figura está acompanhada de sua letra, seu nome, sua explicação.

Em outros abecedários a página inteira parece ter sido elaborada e decorada a partir de um universo representacional associado à letra, com diversas ilustrações evocadoras de seu uso, ricamente compostas e caprichosamente desenhadas, apesar de algumas contorções árduas e sugestivas a que o artista ou o autor, talvez o editor, obrigavam as crianças a compreender ou memorizar (EMBS; MELLOT, 2001, 28). Um exemplo – *Alphabet en images* (1924): letra z – associação do cenário em que personagens, animais, lugar e ação relacionam-se – *Zoé sur un zébre se promène au jardin zoologique* (Zoé sobre uma zebra passeia pelo jardim zoológico).

Em «ABC dos coelhinhos», cada página é dividida em imagem, letra do alfabeto em imprensa minúscula (em destaque colorida) e um pequeno texto (que evidencia a letra em questão com outra cor). A ilustração consiste em fotografia, sendo diferente de todos os demais abecedários. Os coelhos aparecem assemelhados aos humanos e as atitudes estão relacionadas ao que está escrito no texto.

Outro exemplo refere-se ao uso de imagens que parecem «narrar» uma cena. A relação não fica reduzida à imagem do objeto e sua correspondente letra inicial de modo estático. Em *ABC à la ferme*, nota-se que a palavra de referência é *wagon*, contudo ele não está em primeiro plano na ilustração e

a representação de uma mulher compõe o cenário do campo com ilustrações características, como animais e uma plantação.

Algumas vezes os abecedários assemelham-se a álbuns de figuras cuja coleção é a letra inicial para cada conjunto; outras é um universo temático que busca associar todas as palavras/imagens sob a mesma letra inicial.

Nos abecedários brasileiros, em algumas letras específicas, é possível observar a recorrência de determinadas escolhas para selecionar animais. Aparecem no mínimo três vezes nessa amostragem. Para o A, arara; para o B, beija-flor; para o D, dromedário; para o E, elefante; para o G, garça, para o H, hipopótamo; para o L, leão; para o M, macaco; para o N, narceja; para o O, onça; para o Q, quati; para o R, raposa e rolinha; para o S, sapo e sabiá; para o T, tucano e tico-tico; para o U, urso, para o V, veado e para o X, xexéu.

No caso dos abecedários franceses, para o A, âne; para o B, boeuf; para o D, daim; para o E, éléphant; para o F, furet; para o G, giraffe; para o L, lion; para o M, marmotte; para o P, panthère; para o T, tigre e para o Z, zébre. Nesse aspecto, uma contrastação entre abecedários franceses e brasileiros demonstra que coincide a recorrência à presença do animal elefante relacionado a letra E assim como o leão à letra L. No caso de *Abecedaire miniature en actions*, por exemplo, o G coleciona palavras e imagens dificilmente associadas: guirlande (quirlanda), giberne (algibeira), girouette (tipo de catavento), géant (gigante), glaces (sorvetes), girafe (girafa). Quais associações e estratégias mnemônicas são sugeridas aos pequenos leitores? As imagens parecem ter a intenção de demonstrar que o grafema G possui duas representações fonéticas diferentes.

3. Considerações finais

O exame dos abecedarios apresentados procurou contrastá-los de modo a discernir similitudes, coincidências, especificidades. A descrição dos mesmos destacou os dispositivos tipográficos e textuais adotados pelos editores e/ou autores, em especial as imagens de animais que operam como dispositivos de didatização da aprendizagem e memorização das letras do alfabeto na relação com seus respectivos sons.

As imagens, tomadas como ilustrações, foram presença proeminente no conjunto examinado, havendo uma certa regularidade na adoção das figuras de animais associados à letra inicial de palavra proposta, acompanhando as

ISBN: 978-84-948270-6-8

letras sucessivas do alfabeto dado a ver para o aprendizado da escrita e da leitura, aspectos evidenciados em abecedários de ambos os países.

A inscrição do abecedário na história da alfabetização e, mais amplamente, da escolarização, implica analisá-lo como gênero textual inventado, transmutado para fins escolares, o que merece uma atenção particular.

A tradição secular dos abecedários parece resistir a muitas revoluções dos suportes de escrita e leitura, bem como de seus usos sociais e educacionais. Eis que se apresentam renovados e, ao mesmo tempo, sob uma forma gráfica dentre as mais antigas, que os acompanham desde sua emergência como dispositivo de acesso à cultura escrita em diferentes tempos.

4. Referências

ABC das aves e ABC dos animais. Ilustrações de Renato Demonte Ferraz; Liese Modern, São Paulo, Edições Castor, s/d.

ABC à la ferme, Éditions Bias-Paris, 1949.

Abécédaire figuratif, orné de beaucoup de figures, pour esciter la curiosité des enfans, A Valence, Chez marc Aurewl, s.d. (França, s.d., provável séc. XVIII).

Abécédaire des petits enfans, orné de 25 gravures, Lille, Chez Blocquel, s.d. (França, s.d., provável séc. XIX).

Abécédaire du précepteur français, *indispensable pour l'instruction de la jeunesse,* Paris, Chez Amable Coste, s.d. (França, provável séc. XIX).

Abécédaire miniature en actions, souvenirs de petites filles, Par Mlle Julia Michel, Paris, Aubert; Desirée Eymery, s.d.

Alphabet de l' histoire des animaux, orné de 27 gravures, Avignon, Chez Pierre Chaillot Jaune, s.d. (França, s.d., provável séc. XVIII).

Alphabet en images (França, 1924).

CAGLIARI, Luis Carlos. *A história do alfabeto*, São Paulo, Paulistana, 2009.

CARRIL, Maiti Frank. *De avestruz a zebra*, Ilustrações Rodrigo Frank, São Paulo, Ática, 1982.

CASTILLO GÓMEZ, António. Historia de la cultura escrita. Ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, Autores Associados, (2003), 94-123.

EMBS, Jean-Marie; MELLOT, Philippe. Le siècle d'or du livre d'enfants et de jeunesse. 1840-1940, Paris, *Éditions de l'Amateur*, (2001), 25-39.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo, Contexto, 2012.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Préface. In: LITAUDON-BONNARDOT, M.P. *Les abécédaires de l'enfance. Verbe et image*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes; IMEC, 2014.

O ABC das aves. Ilustrações Renato Demonte Ferraz, São Paulo, Melhoramentos, 1965.

O ABC dos animais, Ilustrações Liese Modern, São Paulo, Melhoramentos, 1954.

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedade*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1999.

SCHRAMM, Y.; SOUZA, S. Ilustrador TÂMBALO, Flávio. *Meu ABC em cores: aves de A a Z*, São Paulo: Edições Castor, 1976, Coleção Minha Primeira Enciclopédia.

SOUZA, M. V. P. de. Abecedários, Brasil: contribuições à história dos impressos e sua circulação nos anos 1936 a 1984. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 152f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STEPHANOU, M.; SOUZA, M. V. P. de. Contribuições para uma história dos métodos didáticos de alfabetização: os abecedários em cartilhas escolares (1919 – 1965). In: *Seminário Internacional sobre a História do Ensino da Leitura e da Escrita*, n.2, 2013, Belo Horizonte. Anais Belo Horizonte: UFMG, 2013, p.1-15.

STEPHANOU, M.; SOUZA, M. V. P. de. Abecedários em circulação: entre dicionários, impressos e cartilhas escolares. *História da Educação*, v. 20, n. 50, p.297-325, set./dez. 2016.

TOURANE, Jean. Tradução e adaptação M. Graciete Teixeira, *ABC dos coelhinhos*, Porto Editora, 1984.

ISBN: 978-84-948270-6-8

L'ÉDITION DES MANUELS, COMPOSANTE ESSENTIELLE POUR ANALYSER L'ÉVOLUTION D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE

Sylviane Tinembart

Haute école pédagogique Vaud
Email: sylviane.tinembart@hepl.ch

RÉSUMÉ: En observant l'évolution de l'enseignement du français langue première dans les écoles primaires de Suisse romande entre 1850 et 1920 et en particulier dans le canton de Vaud, nous assistons à deux mouvements évolutifs et connexes. D'une part, nous constatons une disciplinarisation du «Français» et d'autre part, une didactisation progressive des contenus des ouvrages scolaires qui deviennent de véritables manuels se caractérisant par le fait que leurs auteurs les destinent à un usage scolaire ; leurs contenus y sont présentés de manière systématique; ils sont adaptés à l'âge des élèves; ils sont en conformité avec les prescriptions officielles et réglementés par l'État. Pour notre part, nous postulons que pour percevoir l'évolution de la discipline, l'observation du seul manuel ne suffit pas, mais que l'étude de son processus éditorial, de ses acteurs et de leurs interactions est également fondamentale pour connaître ce qui influence les choix au niveau de la forme et des contenus de l'ouvrage.

MOTS CLES: français; manuel scolaire; édition; canton de Vaud.

1. Introduction

Issue d'une recherche doctorale sur l'évolution de l'enseignement du français dans l'école primaire du canton de Vaud (Suisse francophone) au XIXe siècle et de la participation à une large enquête au niveau suisse sur la transformation des savoirs scolaires dans les didactiques de la

langue maternelle, langue seconde et histoire de 1830 à 1980 (Recherche Sinergia financée par le Fonds national suisse de recherche scientifique, CSRII1_160810), cette contribution se centre sur deux thématiques qui sont intimement liées dans le processus de production des savoirs scolaires: l'édition d'ouvrages destinés à l'Instruction publique et la disciplinarisation progressive de la discipline «Français». Pour ce faire, nous prenons pour étude de cas les ouvrages scolaires de français (plus particulièrement ceux de lecture) destinés aux écoles primaires vaudoises et nous adoptons la démarche historico-didactique (Bishop, 2013). D'une part, la perspective didactique met en évidence de quelle manière l'enseignement du français se disciplinarise progressivement et d'autre part, la perspective diachronique tente de comprendre, en les contextualisant, les processus d'édition d'ouvrages scolaires mis en action. Notre étude repose sur l'analyse de divers corpus tels que l'ensemble des manuels scolaires de français officialisés dans le canton de Vaud, les plans d'études en vigueur, les ressources archivistiques et la presse pédagogique.

2. Ouvrages et disciplines scolaires

2.1. *De l'ouvrage élémentaire au manuel scolaire*

Comme l'a démontré Choppin (2008), l'ouvrage scolaire connaît une longue histoire. Sa forme et sa fonction se métamorphosent progressivement dès le XVIe siècle notamment avec la généralisation de l'imprimerie. Hamilton (1990) affirme pour sa part, qu'à la même époque cette transformation va de pair avec l'évolution des considérations pédagogiques en ce qui concerne les conditions de scolarisation. Il observe que «Not surprisingly, my own stance is that textbooks visibly reflect pedagogic considerations. That is, a textbook is not just a book used in schools. Rather, it is a book that has been consciously designed and organized to serve the ends of schooling» (para. 3). En effet, l'apparition de la méthode simultanée dans les Écoles Chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle et son institutionnalisation modifient l'organisation de l'instruction. La division en degrés d'apprentissage requiert un matériel de lecture identique pour chaque groupement d'élèves.

Cependant, c'est au XIXe siècle que les «textbooks», les «Schulbücher», les «libri di testo» ou les «livros scolares» se généralisent avec l'Instruction publique. Les États souhaitent doter les écoles de moyens d'enseignement

ISBN: 978-84-948270-6-8

et recherchent des ouvrages qui répondent à leurs attentes et aux besoins. A ce propos, Jacobmeyer (2013, 18) dit que «Es wandelte sich rasch und ohne Aufhebens von dem kostbaren Einzelbuch des 18. Jahrhunderts zum Massenprodukt des 19. und 20. Jahrhunderts, wanderte vom Lehrertisch in die Schülerranzen». La production d'ouvrages scolaires se densifie en les transformant: leurs contenus se structurent graduellement en chapitres, en thèmes ou en leçons; les savoirs qu'ils contiennent sont de plus en plus élémentés pour être accessibles aux élèves et leurs formes se modifient. Cette mue progressive s'amorce à la fin du XVIIIe siècle et semble s'accélérer à partir du second tiers du XIXe siècle. Choppin (2008) parle alors de «proto-manuels» utilisés principalement par les maîtres. Buisson (1911) différencie encore le «livre élémentaire» et le «manuel». Pour lui, le premier est un ouvrage destiné aux élèves, alors que le second est un condensé de connaissances à mettre dans les mains des adultes. Pourtant, à l'aube du XXe siècle, le livre scolaire revêt les caractéristiques d'un manuel. Ossenbacher et Somoza (2001) définissent ce dernier comme un ouvrage destiné à un usage scolaire, dont les contenus sont présentés avec systématique, adaptés au degré de la scolarité et à l'âge des élèves, conformes aux prescriptions officielles et réglementé par l'État. Pour Choppin (2007), le manuel est aussi

> Un objet fabriqué, un produit industriel et commercial […], un support initiatique de la lecture […] un puissant vecteur d'idéologie et de culture […], le support des connaissances et des savoir-faire dont un groupe social estime la transmission aux jeunes générations indispensable à sa pérennisation, […] un instrument d'enseignement et d'apprentissage, […] un média qui, par l'ampleur de sa diffusion et la nature de ses publics, constitue à plus d'un titre, un enjeu pour le pouvoir politique (Choppin, 2007, 110-111).

2.2. L'enseignement au XIXe siècle, une disciplinarisation progressive des matières à enseigner

Avec l'avènement des démocraties européennes, il s'agit de consolider l'idée nationale en créant une institution capable de former le futur citoyen. Dans ces circonstances, le XIXe siècle voit naître l'Instruction publique qui se donne pour mission de massifier l'enseignement en l'étendant à toutes les couches sociales de la population; il ne s'agit plus de se contenter d'apprendre à lire, écrire et compter, mais de rendre accessibles des savoirs

ISBN: 978-84-948270-6-8

relatifs à l'histoire, la géographie, les sciences et d'enseigner ceux qui sont utiles au quotidien tels que la couture, les travaux manuels, etc. Cette expansion des matières provoque une reconfiguration des programmes, mais aussi un réaménagement des contenus à l'intérieur de chaque matière.

A l'instar du «Français», nous assistons à une lente disciplinarisation des savoirs à enseigner (Schneuwly et al., 2016). Nous avons pu constater qu'au début du XIXe siècle l'enseignement de la langue maternelle se pratique de manière disjointe ayant d'une part, la lecture et d'autre part la grammaire et l'orthographe. Influencé par les théories du Père Grégoire Girard de Fribourg (1844), cet enseignement est peu à peu conçu comme un tout. Tout d'abord, la lecture et l'écriture se traiteront simultanément, puis ce sera l'orthographe et la grammaire (Tinembart et Darme, 2016). Enfin, à l'aube du XXe siècle, ces quatre «matières» seront mises au service de la composition; celle-ci devient alors le but de tout enseignement du français en Suisse romande. Les ouvrages de lecture apparaissent ainsi comme la source de tout apprentissage de la langue maternelle. Ils fournissent les thèmes pour entrainer l'élocution, les notions grammaticales à étudier, le vocabulaires à maitriser. Les dictées, quant à elles, deviennent l'exercice idéal pour consolider l'orthographe et proposer des phrases à imiter dans les compositions (Tinembart, 2015). Les savoirs à enseigner dans l'institution scolaire sont ainsi ré-agencés au fil du siècle et configurés en diverses disciplines qui elles-mêmes sont organisées hiérarchiquement. Pour Reuter et al. (2010, 85), «une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils… articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école», mais ces *subjects* «are not monolithic entities, but shifting amalgamations of sub-groups and traditions» (Goodson, 1983, 3). De fait, celles-ci élémentent peu à peu les savoirs afin de les rendre accessibles à tous. D'une part, pour les maîtres, elles deviennent enseignables et d'autre part, elles sont à la portée des élèves qui peuvent les apprendre. Dans le cas de l'enseignement du «Français», «Cette "disciplinarisation" constitue un processus complexe de transposition didactique de savoirs multiples – savoirs savants, savoirs d'experts – et, sur cette base, de construction de savoirs à enseigner· Le résultat est une discipline qui regroupe en un tout écrire, lire et parler, combinés avec des connaissances sur la langue et avec un bagage culturel littéraire» (Schneuwly et al., 2016, 19).

ISBN: 978-84-948270-6-8

2.3. L'édition des ouvrages et manuels scolaires, au cœur de diverses influences

Pour Ory (2004, 116) un objet culturel, comme le livre, n'existe «jamais en lui-même, mais toujours en relation». Ainsi une constellation d'acteurs agissent, interagissent et expérimentent socialement les diverses étapes de l'édition d'un ouvrage scolaire.

Rocher (2007, 13) considère même que le manuel scolaire est un système social et tente de démontrer que certaines mutations dans la société peuvent l'affecter. Il affirme aussi que le manuel prend vie lorsqu'«il se transforme en un objet d'actions et d'interactions sociales, qu'il entre en service entre les mains de différents acteurs» (Rocher, 2007, 14). Pour Ossenbach et Somoza (2001, 15), «los libros escolares constituyen la condensació en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participatión del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc. Y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico». Mieux connaître la provenance de certains de ces acteurs, leurs idées, leur parcours professionnel semble ainsi essentiel pour comprendre le processus complexe de l'élaboration d'un manuel.

D'autres auteurs tels que Barausse (2008) ou Gerard et Roegiers (2003) ont mis en évidence l'importance du contexte lors de l'édition d'un ouvrage scolaire et des choix qui se font durant le processus d'adoption, de validation ou d'officialisation des manuels. Nous considérons donc que l'évolution de la production de livres scolaires est indissociable de celle de l'édition en général, de celle du contexte scolaire et rejoignons aussi Viñao (2010, 85-86) lorsqu'il déclare que «l'histoire des manuels scolaires ne prend tout son sens qu'en s'inscrivant dans le cadre plus large de l'histoire des disciplines» et «qu'il serait certainement préférable, au lieu de continuer à analyser les disciplines scolaires à travers leurs manuels, d'analyser les manuels en partant de l'histoire des disciplines».

Enfin Choppin (2006, 585) rappelle qu'il est «souvent plus fructueux d'analyser ce que les livres de classe ne disent pas que ce qu'ils disent, car les silences des manuels sont révélateurs». D'où l'intérêt de comprendre leur production autant que leurs contenus et cela en les confrontant à l'environnement du moment.

Nous postulons que certains des acteurs impliqués dans la production et l'édition d'ouvrages scolaires vont accélérer le processus de didactisation de la discipline, en l'occurrence ici pour le «Français» et allons exemplifier ce phénomène au travers du cas vaudois.

3. L'édition des ouvrages et manuels scolaires de français dans l'école primaire vaudoise en quatre épisodes

3.1. *L'État prend l'initiative*

Lorsque le canton de Vaud édicte sa première loi scolaire en 1806, il pose la première pierre de l'Instruction publique. Bien que les hommes d'Église jouent encore un rôle prédominant dans le suivi des écoles, les autorités civiles ont à cœur de parfaire l'alphabétisation de la population et de renforcer chez les enfants l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des rudiments de l'arithmétique. Le débat concernant les ouvrages scolaires est ouvert car il est nécessaire de remplacer les livres religieux en usage pour l'apprentissage de la lecture par des textes profanes permettant d'enseigner les notions utiles aux futurs citoyens. Pendant près de vingt ans, les maîtres ont ainsi la possibilité de conserver les ouvrages en leur possession en attendant l'édition de livres officiels. De fait, les enseignants utilisent pour l'enseignement de la lecture des abrégés de la Bible, des ouvrages chrétiens tels que *Les vérités et les devoirs de la religion chrétienne ou Catéchisme pour l'instruction de la jeunesse* (1728), des ABC comme la *Nouvelle méthode d'enseigner l'ABC et à épeler aux enfants* (1789), des traductions telles que *L'Ami des enfants* de Rochow (1792) et des ouvrages en provenance de la France pour enseigner la grammaire. Les autorités décident finalement d'ouvrir un concours en 1823 pour doter les élèves vaudois d'un ouvrage de lecture qui leur permettront de devenir des «citoyens-électeurs». L'ouvrage qu'elles recherchent doit parler de l'histoire du canton, de l'histoire suisse, des droits et des devoirs du Vaudois et doit permettre aux enfants de lire avec facilité tout en leur inculquant les choses utiles à leur vie future. Nous constatons d'ores et déjà que ce concours réglemente la forme de l'ouvrage en imposant un format et un nombre de pages, mais il définit aussi la fonction du livre attendu: développer la lecture courante tout en inculquant à l'élève des notions d'histoire cantonale, nationale, de civisme et d'agriculture. Suite au concours, les manuscrits qui parviennent aux autorités sont décevants et ne sont pas publiés.

3.2. Un éditeur prend le relais

Un des membre du Conseil académique (autorités scolaires) rédige un rapport en 1827 dans lequel il se dit inquiet et conscient du danger pour l'instruction dans le canton de l'usage excessif d'une multitude d'ouvrages disparates. Il propose

ISBN: 978-84-948270-6-8

au gouvernement d'éditer un «manuel des écoles» qui réglementerait l'emploi de certains livres élémentaires et demande aussi que des inspecteurs surveillent l'emploi des livres élémentaires. En 1831, constatant que le canton n'a toujours pas d'ouvrage pour les écoles, un libraire de Lausanne, Benjamin Corbaz, édite une série d'opuscules destinés aux enfants. La plupart de ses publications sont alors des traductions ou des adaptations d'ouvrages anglais ou français. Il s'inspire d'Anna Letitia Barbauld, de Cyprien Prosper Brard, de Daniel Defoe, etc. Il ne se contente pas de reprendre les textes originaux à l'identique, mais à chaque fois, il demande à des auteurs vaudois de «corriger», d'«augmenter» et d'«apprêter» les contenus pour les adapter au public vaudois. Il veille également à ce que les autorités «approuvent» et «recommandent» chaque publication. Ces ouvrages ont un énorme succès et se répandent largement dans les classes. La *Bibliothèque instructive et amusante de la jeunesse vaudoise* comporte quanrante-trois volumes qui traitent de grammaire, mathématique, histoire, science, physique, lecture, géographie, instruction civique, etc. Chaque ouvrage est destiné à l'enfance et nous constatons un véritable souci de lui rendre accessible le vocabulaire, d'organiser le savoir par thème et d'en faciliter la lecture (texte aéré, police de caractères plus grande, titraille mise en évidence, etc.). L'édition scolaire se développe alors.

3.3. Les instituteurs s'impliquent

Une École normale est créée en 1833 et l'État s'organise pour que tous les enseignants soient formés et diplômés en imposant aussi des formations accélérées pour les plus âgés. Cela suscite alors des vocations chez certains instituteurs qui ne se satisfont plus d'ouvrages adaptés, mais qui souhaitent doter les classes d'ouvrages vaudois qui permettent de planifier des leçons. L'un d'entre eux, Samuel Blanc, décide de faire paraître une revue d'une vingtaine de pages destinée aux enseignants. Dans la première partie, il propose des «petits cours» ou des «résumés de cours». Les contenus y sont structurés en paragraphes et en leçons. Les savoirs sont segmentés et élémentés. Les sujets à mémoriser et les règles sont mises en évidence en gras ou en italique. Dans la seconde partie, il recommande quelques lectures adaptées à différents degrés de la scolarité. Fort de son succès, Blanc s'installe comme éditeur en 1856 et publie en dix ans douze ouvrages scolaires traitant d'arithmétique, de géométrie, d'histoire, de sciences naturelles, de grammaire, d'instruction civique, etc. Ces opuscules sont structurés en une trentaine de leçons. Chacune d'elles comporte l'essentiel du sujet et les contenus y sont présentés de manière

ISBN: 978-84-948270-6-8

progressive. Les ouvrages de Samuel Blanc sont approuvés par les autorités et deviennent de véritables best-sellers dans l'école vaudoise. N'arrivant plus à rédiger lui-même les ouvrages, l'instituteur-éditeur engage des collègues enseignants pour produire d'autres ouvrages élémentaires. Cette période marque un véritable tournant tant du point de vue de la didactisation de la discipline que du point de vue de l'édition scolaire. En observant notamment les ouvrages de français et particulièrement sa *Petite grammaire pratique des écoles primaires dédiée aux instituteurs et à la jeunesse de la Suisse française* (1864), nous constatons tout d'abord que Blanc s'adresse aux élèves dans les paratextes en leur promettant de leur rendre accessible la lecture de l'ouvrage. Puis, il découpe les contenus en chapitres et sous-chapitres. Ensuite, il propose des séries d'exercices progressifs et des règles faciles à mémoriser. Tous les exemples, le vocabulaire ou les références culturelles sont propres à l'environnement du petit Vaudois. Enfin, il met en place une véritable politique éditoriale: il soumet les manuscrits aux autorités scolaires pour validation; il propose aux enseignants des prépublications dans les journaux pédagogiques; il s'associe avec un imprimeur pour réduire les coûts de production et ouvre un magasin à Lausanne dans lequel il vend exclusivement du matériel scolaire.

3.4. L'État reprend la main

En initiant des collaborations avec les autres cantons de Suisse romande dès 1854, l'État exprime une volonté d'harmoniser et d'unifier les moyens d'enseignement. En 1868, il promulgue un premier plan d'études et s'inquiète de ne pas pouvoir fournir aux enseignants des ouvrages permettant de travailler les objectifs attendus. Ainsi, en accord avec les autres cantons, un concours est ouvert pour publier un ouvrage de lecture courante. Deux manuscrits trouvent grâce auprès des experts. En 1871, deux livres de lecture sont édités par la commission intercantonale en charge des moyens d'enseignement. L'*Éducateur* (revue fondée en 1865 par la société pédagogique romande) en parle en ces termes:

> Le plan général de ces manuscrits est bien distribué et ils répondent réellement d'une manière satisfaisante aux conditions du programme. Données aux élèves sous forme de récits et de biographies, les leçons de morale sont instructives et propres à faire naître de généreuses pensées, à produire de salutaires impressions dans le cœur des enfants. (L'Éducateur, 1er mai 1870, n° 9, 137).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Les ouvrages sont également reconnus par les enseignants. Ils marquent aussi un changement fondamental. L'État devient éditeur. En effet, il mandate des auteurs choisis parmi des instituteurs, des inspecteurs ou des spécialistes de la discipline, fait expertiser les manuscrits par des enseignants expérimentés, négocie la publication avec des libraires de la place et impose un cahier des charges stricts comprenant le format, le type de papier, les caractères de police, les coûts de revient à l'unité, etc. Les ouvrages doivent être en cohérence avec le plan d'études et sont destinés aux enfants. Ainsi, nous constatons que les principes adoptés précédemment par Samuel Blanc se généralisent. En décrétant la gratuité du matériel scolaire (1891), le canton de Vaud décide de doter chaque élève d'ouvrages adaptés à chaque degré de la scolarité et pour chaque discipline. L'harmonisation du matériel scolaire vaudois devient une réalité en 1908 avec la distribution gratuite à tous les élèves de première année d'un ouvrage de lecture pour les débutants. Celui-ci revêt alors toutes les caractéristiques du manuel scolaire.

4. Conclusion

Comme nous avons pu le constater dans ce bref historique, les profils des auteurs, tout comme ceux des éditeurs, se modifient au fil du temps. Si des romanciers, des professeurs d'académie, des auteurs étrangers étaient les principaux producteurs d'ouvrages destinés à la jeunesse, l'édition scolaire va naître grâce à des initiatives privées et se développe rapidement dès 1840. La professionnalisation des enseignants marque un véritable tournant puisque certains diplômés deviennent à leur tour auteurs de livres scolaires et quelques-uns se muent en éditeurs. Ces instituteurs-éditeurs comprennent ce dont les enseignants ont besoin et n'hésitent pas à transposer les savoirs à enseigner et à didactiser les contenus des ouvrages qu'ils produisent pour les rendre accessibles aux élèves. L'impulsion est donnée. Vers la fin du XIXe siècle, l'État reprend à son compte l'édition scolaire et en maîtrise tout le processus. Il donne mandat pour la rédaction d'ouvrages, mais désormais pour être choisi comme auteur, il ne suffit plus d'être un romancier reconnu ou un praticien expérimenté pour écrire un manuel, il faut également avoir une certaine expertise.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Bibliographie

BARAUSSE, Alberto. *Il libro per la scuola dall'unitàal fasccismo. La normativa sui libri di testo dalla legge casati alla riforma Gentille (1861-1922)*, Alfabetica, Macerata, 2008.

BISHOP, Marie-France. *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. Dossier en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Note de synthèse. UFR de Sciences de l'éducation, Université de Lille 3 – Charles de Gaule, 2013.

BLANC, Samuel. *Petite grammaire pratique des écoles primaires dédiée aux instituteurs et à la jeunesse de la Suisse française*, Lausanne, Samuel Blanc, libraire-éditeur, 1864.

BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris, Hachette, 1911.

CHOPPIN Alain. «Le manuel scolaire. Un objet commun, des approches plurielles», LEBRUN Monique (Ed.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, 109-116.

CHOPPIN, Alain. «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique», *Histoire de l'Éducation,* 117, (2008, janvier-mars), 7-26.

CHOPPIN, Alain. «Les manuels scolaires». CHARMASSON, Thérèse, *L'histoire de l'enseignement XIXe-XXe siècles. Guide du chercheur*, Paris, INRP, 575-592.

GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier. *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

GIRARD, père Grégoire. De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles, Paris, Dezobry & Magdaleine, 1844.

GOODSON, Ivor F. *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history*, Londres, Croom Helm, 1983.

HAMILTON, David. «What is a text book?», *Paradigm,* 3, July 1990. URL: http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/hamilton.html

JACOBMEYER, Wolfgang. «Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Speigel des Vorworte (Band 1)». *Eckert. Beiträge,* 2013/1. URL : http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/185/EB_Jacobmeyer_Schulgeschichtsbuch_1-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y-

ORY, Pascal. *L'histoire culturelle*, Paris, PUF, coll. Que sais-je?, 2004.

ISBN: 978-84-948270-6-8

OSSENBACH, Gabriela ; SOMOZA, Miguel (Ed.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001.

REUTER, Yves (Ed.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

ROCHER, Guy. «Le manuel scolaire et les mutations sociales». LEBRUN Monique; AUBIN, Paul; ALLARD Michel; LANDRY Anik (Ed.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, 12-24.

S.N. *Nouvelle méthode d'enseigner l'ABC et à épeler aux enfants, en les amusant par des figures agréables et propres à leur faire faire des progrès dans la lecture et l'écriture presque sans maître,* Le Locle, Lausanne, Samuel Girardet, Café littéraire, 1789.

SCHNEUWLY, Bernard; LINDAUER, Thomas; DARME Anouk, FURGLER, Julienne; NÄNNI, Rebekka; TINEMBART Sylviane. «Enseignement de la langue première «Deutsch» - «Français». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (∼1840 à ∼1990) dans une perspective comparative». *Forum lecture,* 2. URL: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/567/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_de.pdf

SUPERVILLE, Daniel de. *Les vérités et les devoirs de la religion chrétienne ou Catéchisme pour l'instruction de la jeunesse*, Lausanne, chez Jean Zimmerli, 1728.

TINEMBART, Sylviane ; DARME, Anouk. «Ouvrages et manuels scolaires de lecture et de grammaire en Suisse romande au XIXe siècle», *Le français aujourd'hui,* 194, (2016/3), 59-70.

TINEMBART, Sylviane. *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19e siècle*, Genève, Thèse de doctorat de l'Université de Genève, 2015.

VIÑAO, Antonio. «Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne», *Histoire de l'éducation* 125, (2010), 73-98.

VON ROCHOW, Friedrich Eberhard. *L'Ami des enfants. A l'usage des Écoles de la Campagne*, Nyon, Chez Matthey & Lapierre, 1792, 2e édition.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Métier(s) d'élève(s), métier(s) d'enseignant(s): comment rendre compte des pratiques éducatives dans une exposition?

Laurent Trémel

Docteur en sociologie, Ingénieur de recherche au MUNAÉ (Rouen, France)
Membre associé du laboratoire CIRNEF (Université de Rouen Normandie)
E-Mail: Laurent.TREMEL@reseau-canope.fr

RÉSUMÉ: L'exposition «Métier(s) d'élève(s), métier(s) d'enseignant(s)» a été programmée au Musée national de l'Education (MUNAÉ, réseau Canopé, Rouen) en novembre 2019. Elle porte sur une période allant du milieu du 19e siècle à nos jours. Le projet traite de points constitutifs de la réflexion développée dans le cadre du Congrès International de la SEPHE: alors que les fonds du MUNAÉ permettent de bien illustrer la partie «historique» à partir des objets détenus dans nos collections, des questions se posent sur les fonds et les objets qui seront mobilisés pour traiter des perspectives contemporaines. Et quels rapports, dans cette exposition, entre la sociologie, l'histoire et le patrimoine? Les objets «historiques» (19e siècle) peuvent être contextualisés à partir des travaux des historiens, mais il manque ici, parfois, le sens que peut apporter la méthode sociologique développée ultérieurement au cours du 20e siècle pour l'étude des pratiques. Alors qu'inversement pour la période récente, nous avons, certes, beaucoup de recherches éclairant le monde scolaire sous l'angle de la sociologie et des sciences de l'éducation, mais un «patrimoine scolaire» restant, en grande partie, à constituer du point de vue muséal. Nous présenterons ici un «état des lieux» de la réflexion engagée dans le cadre de ce projet à l'automne 2018 après avoir, au préalable, indiqué en quelle mesure la thématique de cette exposition s'inscrit dans l'évolution des missions du MUNAÉ et en soulignant le fait que cette réalisation repose sur une réflexion collective.

MOTS-CLEFS: exposition; enseignants; élèves; pratiques éducatives.

1. Une exposition s'inscrivant dans les missions du MUNAÉ et du réseau Canopé

Le Musée national de l'Education (MUNAÉ), héritier du Musée pédagogique fondé en 1879 sous la IIIe République, fut, depuis 1976, rattaché à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Suite à la dissolution de l'INRP, fin 2010, le musée a été rattaché au Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) en janvier 2011. En février 2014, le CNDP a été intégré, avec le MUNAÉ, au réseau Canopé (réseau de «Création et d'accompagnement pédagogiques» du Ministère de l'Education nationale).

Le Décret du 26 décembre 2014 relatif à l'organisation de «Réseau Canopé» précise (art. 3) quelles sont les missions de l'établissement: «(…) il participe à la mise en œuvre de la politique éducative et à son déploiement au niveau académique. A ce titre, il accompagne les pratiques pédagogiques au service de la réussite de tous les élèves, valorise les actions et dispositifs innovants et contribue à la mise en œuvre du service public du numérique éducatif. Il contribue, dans le domaine de l'usage des ressources éducatives, à la formation initiale et continue des personnels enseignants et d'éducation et des personnels d'encadrement et à l'accompagnement de tous les membres de la communauté éducative, notamment en complément des missions académiques de formation et des écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Il contribue à la mise en œuvre de la politique d'éducation artistique et culturelle ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté en s'appuyant sur le centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information. Il participe à l'animation des espaces documentaires et à l'accompagnement des politiques documentaires des écoles et des établissements d'enseignement».

L'article 4 du Décret précise quelles sont les missions du Musée national de l'Education: «Le Musée national de l'éducation est un service du Réseau Canopé. Il gère un fonds documentaire accessible aux chercheurs, contribue à la recherche sur l'histoire de l'éducation et en assure la diffusion».

Le Projet scientifique et culturel (PSC) du MUNAÉ, édité en 2014 (Collectif, 2014), tient compte à la fois de la spécificité de ce service à vocation patrimoniale et des missions du réseau Canopé. Il a conduit à repenser plusieurs éléments structurants pour la politique scientifique et culturelle du musée, notamment au niveau des opérations de «médiation», scientifiques et culturelles, comprenant les expositions.

Traditionnellement lié, du fait de son rattachement à l'INRP, à la discipline «histoire de l'éducation», et aux logiques de recherche inhérentes

ISBN: 978-84-948270-6-8

à ce champ, le MUNAÉ, sans pour autant renier cet ancrage disciplinaire, a été amené ces dernières années à prendre en compte une approche socio-historique, devant s'efforcer de créer un continuum entre ses fonds (constitués pour une partie importante d'entre eux d'items antérieurs à la seconde moitié du XXe siècle) et des questions de société contemporaines. En ce sens, on retiendra notamment ce passage du PSC, évoquant la nécessité de s'intéresser «à une plus grande variété de thèmes» «en lien avec les politiques éducatives ou les programmes disciplinaires»: «(…) des sujets qui accordent une place accrue aux périodes récentes ou aux questions de société comme la parentalité, le «métier d'élève» ou celui d'enseignant, l'éducation populaire, les loisirs en famille, les vacances, la récréation, le décrochage scolaire, la violence à l'école, l'alcoolisme, l'éducation à l'information et aux médias» (op. cit. p. 30).

Depuis le rattachement du musée au CNDP/Canopé, les expositions du MUNAÉ s'efforcent donc de répondre à ces préconisations et, on le comprend, ce sera bien évidemment le cas de «Métier(s) d'élève(s), métier(s) d'enseignant(s)». Au niveau méthodologique, nos expositions développent désormais un cahier des charges prévoyant l'association de chercheurs, d'universitaires, au développement du propos, de même qu'un triple processus de validation: validation par les experts réunis dans le cadre du projet (comité scientifique *ad hoc* de l'exposition), validation interne par les instances décisionnaires du réseau Canopé (Direction générale et comités de programmation), et validation par le Comité scientifique du musée, mis en place depuis octobre 2016. Comme évoqué précédemment, ces dernières années, nous avons essayé de faire appel, dans le cadre des expositions, à des experts relevant de plusieurs disciplines scientifiques: l'histoire, l'histoire de l'éducation, mais également la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation, les didactiques des disciplines, les études littéraires (littérature jeunesse, histoire du livre et de l'édition,…).

2. Une réflexion collective

Lors du Congrès, nous ferons part de l'état d'avancement de la réflexion et de l'état du synopsis de l'exposition à l'automne 2018. Au moment où nous rédigeons ces lignes (mai 2018), nous ne pouvons par conséquent que présenter certains aspects d'une réalisation en devenir.

ISBN: 978-84-948270-6-8

L'exposé se basera sur plusieurs points résultant d'une réflexion collective développée au MUNAÉ depuis le début de l'année universitaire 2017-2018. Précisions ici les acteurs impliqués dans le processus.

Au niveau des personnels du musée: Laurent Trémel, chargé de mission au MUNAÉ, chef de projet et commissaire de l'exposition, Georgia Santangelo, chargée de conservation et de recherche, Saadia Dahmani, chargée de médiation culturelle et Sylvie Lefaucheux, documentaliste.

Trois stages d'appui à la recherche (encadrés par Laurent Trémel):

- Mélanie Neveu, étudiante en Master de sciences de l'éducation (Université de Rouen), du 1er juin 2017 au 31 août 2017. Ce stage a donné lieu à la production d'un rapport (Neveu, 2017).
- Julia Parisel, étudiante en Master Muséologie, Muséo-expographie (Université d'Artois), du 2 mai 2018 au 31 août 2018.
- Florine Dubuisson, étudiante en Master Muséologie (Université de Mulhouse), du 22 mai 2018 au 20 juillet 2018.

Un comité scientifique en cours de constitution, s'est réuni lors d'un séminaire de travail le 16 octobre 2017. Cette rencontre avait associé des personnels du MUNAÉ et de Canopé (délégation Education et Société de réseau Canopé) et des chercheurs invités: Marie-Sylvie Claude, Maître de conférences à l'ESPE de Chambéry, Emilie Dubois, Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université de Rouen, Pierre Périer, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2, Marie Vergnon, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Caen Normandie et Patrick Rayou, sociologue de l'éducation, Professeur émérite à l'Université de Paris 8, qui a accepté d'assurer la fonction de commissaire scientifique de l'exposition.

3. Eléments de problématique

Le séminaire du 16 octobre 2017 a donné lieu à l'élaboration d'une problématique. Nous reprenons ici des éléments issus de la synthèse réalisée à l'issue de cette rencontre par Patrick Rayou et Lauren Trémel.

Il s'agit d'une exposition sur le «métier» (considéré là dans une perspective anthropologique) qui prend ce terme au sens large comme «travail», selon une dialectique entre institué et instituant, dans une société caractérisée par un affaiblissement de la prescription directe et une porosité accrue entre l'école et d'autres sphères de socialisation.

ISBN: 978-84-948270-6-8

L'importance du métier chez les enseignants, comme production de normes, valeurs et gestes issus de leur propre milieu, malgré les tentatives de rationalisation liées à la professionnalisation interroge. Au cours des dernières décennies, les élèves, de leur côté, se sont vus reconnaître un «métier» qui les fait acteurs et pas seulement exécutants d'un rôle fixé par les adultes. Dans les deux cas, l'importance de la subjectivité, qui n'autorise pas la réduction du «métier» à des stratégies maîtrisées ou aux termes des textes officiels, est à prendre en compte et constitue un des traits communs de l'expérience.

La nécessité d'expliciter les choix de l'exposition, notamment dans des parties comme celles qui pourraient donner des représentations artistiques (audio, cinéma, peinture...) du métier d'enseignant a été affirmée. De même que le souci de mettre en évidence l'existence d'idées reçues sur les enseignants et les élèves, qui seront ici interrogées.

Plusieurs projets connexes sont envisagés: exposition itinérante, publication (catalogue d'exposition et/ou ouvrage scientifique), colloque et journées d'études, webdocumentaire, modules audiovisuels destinés à s'intégrer dans le parcours de l'exposition (témoignages d'acteurs et d'experts, séquences d'archives de l'INA ou de la radio-télévision scolaire). En ce sens, on peut se reporter aux réalisations du musée lors de précédentes expositions: «50 ans de pédagogie par les petits écrans» (2014-2016), «Lumineuses projections» (2016-2017), «L'école en Algérie, l'Algérie à l'école» (2017-2018).

La question s'est posée de savoir s'il fallait traiter de l'ensemble des «métiers» du système éducatif. Leur nombre semble trop important et il y a risque de diluer la problématique centrale. Mais le rôle de ces acteurs (dont les parents) sera pris en compte lorsqu'ils interviennent d'une manière ou d'une autre dans le cadre d'interactions avec les enfants et les professeurs. L'idée centrale étant que différents acteurs réalisent une co-construction des situations scolaires tant au quotidien que sur la moyenne durée.

A l'issue de ce séminaire, une ébauche de synopsis d'exposition, recensant plusieurs thématiques, a été proposée, la voici:

Métiers d'enseignants

- Entrer dans le métier, s'y maintenir, y souffrir, le quitter...
- Rapport au savoir, modalités d'apprentissage.

- Travailler dans divers ordres (général, technologique, professionnel, primaire, secondaire) ou différentes zones, différences privé/public.
- Se former.
- Travailler avec l'extérieur de l'école (sous-traitance, partenaires, institutions diverses, périscolaire...).
- Les attentes de l'institution et de la société par rapport au corps enseignant, figure du «bon prof».
- La représentation des enseignants dans les fictions (cinéma, télévision, littérature).
- Des enseignants différents (ex.: Célestin Freinet, Alain jugé par l'inspection et par ses admirateurs).
- Créer ses outils de travail (cartes postales, photocopies, diaporamas, effet du numérique sur la production de ressources...).
- Les groupements professionnels: syndicats, associations, mouvements pédagogiques.

Métiers d'élèves

- L'importance de la notion de genre aux différentes époques concernées: garçons et filles.
- Elèves du primaire, élèves du secondaire.
- Dans et hors l'école: familles, copains, *go between*, les cultures juvéniles à l'école.
- Rapport au savoir et modalités d'apprentissage, exigences selon les disciplines à des époques différentes.
- La participation à l'école «petite société» (Durkheim). L'enquête Meirieu 1998 comme ressource possible.
- La représentation des élèves dans les fictions (cinéma, télévision, littérature).
- S'inscrire dans l'ordre scolaire: les bons élèves, les déviants, les décrocheurs.

Leurs interactions

- L'importance des adaptations intersubjectives et la faiblesse, des deux côtés, des routines de travail.
- La resocialisation professionnelle dans les zones «à public difficile» (la baisse des exigences, les processus de «fraternisation»).
- Les chahuts (traditionnel, anomique, incidents).
- Les partenaires de l'école et leur vision de l'enseignement et de la société à travers les médias (films, etc.).

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Passage d'une approche historique à une approche thématique.

Début 2018, en fonction de travaux préalables effectués sur les fonds du MUNAÉ (notamment les recherches documentaires menées par Mélanie Neveu l'été 2017), un synopsis d'exposition, traitant dans une première partie d'une approche «historique» (fin du 19e siècle et début du 20e siècle) et dans une seconde partie d'une approche contemporaine, fut envisagé. Cette proposition ne fut pas retenue suite à une réunion de l'équipe-projet ayant eu lieu au printemps 2018. On décida alors de s'orienter vers une approche proposant trois «parcours». On trouvera ci-dessous une présentation de ces trois parcours, des thèmes abordés, avec pour chaque thème des indications sur les fonds du MUNAÉ (et d'autres institutions partenaires) pouvant illustrer le propos. A ce stade, l'intention est aussi de s'assurer de la faisabilité du projet en fonction des corpus pouvant être mobilisés.

4.1. Parcours «portraits d'enseignants, portraits d'élèves»

Il s'agirait ici de l'évocation d'enseignants ou d'élèves idéaux, ordinaires, déviants.

- Le «hussard noir» et la figure du prof «héroïque». Corpus envisagé: manuels de formation des enseignants, guides professionnels (ex.: le *Code Soleil*), illustrations «édifiantes» mettant en scène des enseignants dans la vie quotidienne (ex.: enseignant luttant contre un chien enragé menaçant ses concitoyens, enseignante au chevet d'une élève malade), photographies, items permettant d'étudier l'évolution du costume et l'apparence physique de l'enseignant (notamment: port de la barbe, cheveux longs ou courts, etc.).
- L'élève méritant: un modèle à suivre. Corpus envisagé: certificats de fin d'étude, diplômes, livres de prix. La sélection s'opérera en fonction de mentions, inscrites là, pouvant s'avérer significatives dans la logique de l'exposition.
- L'élève «ordinaire»: les outils de l'écolier (à différentes époques).
- Filles et garçons à l'école: importance de l'identité sexuée/genrée. Pendant longtemps, en France, l'enseignement a conduit à une socialisation débouchant sur des rôles sociaux genrés et déterminés socialement (par exemple, dans l'Arrêté du 27 juillet 1882, Jules ferry évoque le fait que, via l'école, il s'agit de «préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femme».). Quelles incidences sur la vie de la classe? Corpus envisagé: instructions officielles, illustrations des manuels scolaires, planches didactiques, archives de la radio-télévision scolaire, etc.

ISBN: 978-84-948270-6-8

- Quelle vision de l'élève et de l'enseignant dans les «pédagogies nouvelles»? Corpus envisagé: travaux d'élèves, photographies mettant en scène des élèves et des enseignants lors de séquences pédagogiques permettant d'illustrer la spécificité de ces pédagogies, textes et ouvrages théoriques.
- L'évolution contemporaine de la figure du «bon prof» (à partir des années 1960). On reprendrait ici les corpus documentaires évoqués pour la figure du «hussard noir». Une question se pose sur le manque d'items se rapportant aux périodes contemporaines, dans les fonds du MUNAÉ (démarche complémentaire effectuée auprès des musées de l'école).
- La socialisation des enfants en dehors de l'école (y compris socialisation via les médias) et les incidences possibles sur la communauté scolaire. Influence d'éléments d'ordre social et politique dans la vie des classes (ex.: évolution des mœurs liées à la sexualité, droits civiques des jeunes, phénomènes de mode liés à la société de consommation: modes vestimentaires et musicales, apparition du téléphone portable). Corpus envisagés: photographies de cours d'école, objets de la vie quotidienne, articles de presse, reportages télévisés (notamment en lien avec les fonds de l'INA).

4.2. Parcours «dispositifs du métier»

- Les dispositifs sont des agencements qui font tenir ensemble des logiques et des acteurs. Ils peuvent servir de support à une mise en évidence des conceptions et des pratiques du métier.
- Les cours d'école hier et aujourd'hui. Corpus envisagés: photographies et objets caractéristiques du lieu (ex: jeu de billes). La recréation d'une cour d'école dans un petit espace (logette ou salle du musée du 3e étage) est envisagée sous la forme du vidéo-mapping.
- Les outils de travail de l'enseignant (cartes postales, photocopies, diaporamas, effet du numérique sur la production de ressources,...).
- L'évolution de l'agencement des salles de classes en lien avec l'évolution des méthodes pédagogiques: cours magistraux, pédagogie différenciée, classe inversée, etc. Le propos sera construit à partir de documents tels que des photographies, des plans d'architectes. Il est envisagé de faire réaliser une ou deux maquettes de salles de classe contemporaines (années 1970 et de nos jours) par des établissements d'enseignement professionnel dans le cadre d'un partenariat avec le musée, de même que l'utilisation d'applications de modélisation (par exemple, utilisation de l'application VirtualHis développée par Canopé en lien avec le MUNAÉ).
- L'intégration des enfants handicapés à l'école: mise en avant de nouveaux acteurs: les élèves handicapés et les accompagnateurs et de nouveaux outils. Corpus envisagés: directives officielles, photographies, matériel pédagogique.
- Les devoirs à la maison. Ce thème donnera l'occasion de s'intéresser au rôle des parents. Corpus envisagés: travaux d'élèves, séquences filmées au domicile familial (notamment en lien avec les fonds de l'INA ou du Pôle image de Normandie).

ISBN: 978-84-948270-6-8

4.3. Parcours «confluence des métiers»

- L'objet est de montrer là les métiers en interaction, pour définir des situations plus ou moins négociées, des adaptations, des conflits.
- Violences à l'école, évolution des chahuts. Chahut «traditionnel» et chahut «anomique», violences à l'école (des enseignants vis-à-vis des élèves, des élèves vis-à-vis des enseignants). Corpus envisagé: documents rendant compte des sanctions, illustrations et récits issus de la littérature et de la littérature pour enfants, photographies, documents se rapportant à des campagnes de prévention (ex. contre le harcèlement scolaire).
- Récompenses et punitions. Le MUNAÉ détient des fonds importants en lien avec cette thématique (bons points, livres de prix, devoirs de punitions, objets se rapportant à la discipline scolaire: férules, martinets, etc.). Toutefois, celle-ci étant déjà traitée dans le cadre du parcours d'exposition permanente du musée, des interrogations subsistent à son sujet.
- Curriculum formel et réel: ce qui est à enseigner/ce qui l'est. De nombreux travaux de sociologie et de sciences de l'éducation montrent le décalage, parfois important, entre les attendus de l'institution et ce que les acteurs retiennent à l'issue d'un parcours scolaire, par exemple en fin d'année scolaire. Des élèves peuvent ainsi, par exemple, avoir l'impression de n'avoir rien appris en classe alors qu'ils ont apprécié des interactions dans la cour d'école ayant donné lieu à l'acquisition de compétences: apprendre à jouer aux billes ou à des jeux vidéo, apprendre à draguer, des enseignants pourront être satisfaits d'une année scolaire si la cohésion de la classe a été bonne malgré des résultats décevants aux évaluations, etc. De même, il existe parfois des décisions ou des recommandations «emblématiques», formulées par les autorités de tutelle, dont l'application s'avère problématique: il en est ainsi des réserves formulées par Ferdinand Buisson (Directeur de l'Enseignement primaire de 1879 à 1896) à propos de l'usage de la dictée, ou encore de la Circulaire du 29 décembre 1956, portant sur la «suppression des devoirs à la maison ou en étude», jamais appliquée. A ce jour, les corpus documentaires liés aux thématiques évoquées là restent à préciser.

5. Les ressources audiovisuelles

L'utilisation de ressources audiovisuelles au MUNAÉ fait débat. Très présentes dans de précédentes expositions réalisées ces dernières années, ces dispositifs ont fait l'objet d'évaluations mitigées par les collègues du Service des publics, portant notamment sur la maintenance des dispositifs en question (gestion des pannes) et sur le fait que les visiteurs appréciaient davantage les «objets réels» que les séquences vidéo proposées dans les parcours de visite. Dans le cadre de l'exposition «Métier(s) d'élève(s),

métier(s) d'enseignant(s)» on envisage donc de limiter l'utilisation de ressources audiovisuelles, qui auraient malgré tout leur place dans certaines sections du parcours d'exposition. A ce stade du synopsis, ces séquences pourraient notamment être utilisées pour évoquer:

- Les devoirs à la maison.
- Filles et garçons à l'école.
- Une évocation de la thématique générale de l'exposition au travers d'une fiction cinématographique se rapportant à une œuvre connue du grand public. En l'état de la réflexion, sélection de séquences (chahut, humiliation du pion par un parent d'élève, etc.) extraites de *Le Petit Chose*, film français réalisé par Maurice Cloche (1938), d'après le roman d'Alphonse Daudet.

6. Conclusion

Suite à cette présentation du synopsis de l'exposition «Métier(s) d'élève(s), métier(s) d'enseignant(s)» dans le cadre du congrès de Palma, nous espérons contribuer, via cet exemple concret de réalisation muséographique, utilisant plusieurs sources, plusieurs corpus, d'époques différentes, à la réflexion tenant à l'articulation entre les pratiques éducatives du passé et la recherche contemporaine, l'histoire de l'éducation, son utilisation dans un contexte patrimonial. Comme indiqué en introduction, l'approche socio-historique développée là vise également à éclairer des débats contemporains concernant les acteurs de l'éducation, et plus particulièrement les relations maîtres-élèves, perspective pouvant, en parallèle à ses aspects muséologiques, être aujourd'hui réinvestie dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

7. Bibliographie

COLLECTIF. *Projet scientifique et culturel du Musée national de l'Education*, Futuroscope, Canopé, 2014.

Décret n°2014-1631 du 26 décembre 2014 relatif à l'organisation administrative, financière et territoriale de l'Etablissement public de création et d'accompagnement pédagogiques dénommé «Réseau Canopé». URL: https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029965540&categorieLien=id

ISBN: 978-84-948270-6-8

NEVEU Mélanie. *Rapport de stage: Musée national de l'éducation, Mission Médiation scientifique*, Munaé, 2017.

RAYOU Patrick (dir.). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses universitaires de Rennes, 2010.

TRÉMEL Laurent (dir.). *50 ans de pédagogie par les petits écrans*, Canopé Editions, 2015.

Página intencionadamente en blanco.

Livros didáticos: doutrinando a infância e a juventude durante o Estado Novo no Brasil (1937 a 1945)

Ariclê Vechia

Ppged, Universidade Tuiuti do Paraná/ Br.
Email: arikele@hotmail.com

António Gomes Ferreira

Fpce,Universidade de Coimbra/Pt.
Email: antonio@fpce.uc.pt

RESUMO: O livro didático, um dos elementos da cultura escolar, pode assumir múltiplas funções dependendo do ambiente sócio cultural dos atores escolares, das disciplinas, dos níveis e métodos de ensino. Assumindo sempre, de forma mais ou menos consciente, uma função de mediação entre o prescrito curricular derivado de um poder dominante e os alunos, o livro didático tem servido como veículo ideológico-cultural contribuindo para a conformação de consciências. Durante o Estado Novo no Brasil (1937-1945), um regime ditatorial de cunho nacionalista e militarista, a escola foi considerada um dos instrumentos principais para a conformação dos cidadãos aos moldes do regime e o livro didático constituiu um importante meio de difusão da ideologia do regime. Este estudo visa verificar como alguns destes livros estavam enfeudados aos propósitos do regime e quais os aspetos que mais se presumia como fundamentais inculcar nas pessoas. Assim sendo, escolheram-se quatro livros publicados pelo Departamento Nacional de Propaganda(DNP), posterior Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) dedicados ao público escolar: *O Brasil é Bom* e *O Catecismo Cívico* de 1938 ; *Getúlio Vargas*: o *amigo das crianças* (1940) e *A juventude e o Estado Novo* (1942). Do estudo resulta claro que estes livros, direcionados para as crianças e jovens, se constituíam em verdadeiras Cartilhas/ Catecismos de inculcação da ideologia do regime e de exaltação da figura do Presidente Vargas. Seus conteúdos procuraram forjar na mente da população quem eram «os inimigos» do Brasil, na realidade, os inimigos do regime do governo então estabelecido no país.

PALAVRAS- CHAVE: Livro; didático; doutrinação; ideologia; Estado Novo.

1. Introdução

Em decorrência de um movimento revolucionário, em 1930, Getúlio Vargas, assumiu o cargo de Chefe do Governo Provisório, abolindo a Constituição vigente. A partir de então, deu inicio à reestruturação do Estado brasileiro, nomeou interventores para governos os Estados, implantou uma justiça revolucionaria. Políticos e militares do Estado de São Paulo contrários ao então auto proclamado Presidente Vargas, revoltaram-se contra o Governo resultando na Revolução Constitucionalista de 1932. Vargas teve que convocar uma Assembleia Constituinte que promulgou nova Constituição em 1934. Vargas foi, então, eleito indiretamente como Presidente da Republica, por um período de quatro anos.

Durante este período constitucional, cresceu a atuação da Ação Integralista Brasileira (AIB), uma organização de inspiração fascista, que tinha por ideário a defesa do nacionalismo e a rejeição ao comunismo. Por outro lado, foi criada em 1935, a Aliança Nacional Libertadora (ANL) que reunia comunistas e socialistas e tinha o objetivo de fazer frente aos princípios da (AIB) e ao Governo de Getúlio Vargas. Estes dois partidos políticos defendendo princípios antagônicos tiveram papel preponderante nos rumos da politica brasileira.

A ideia de construção da nacionalidade brasileira defendida desde o início da República e adotada por Vargas desde 1930, direcionou as politicas durante todo o período de seu governo. Para colocar em prática a política cultural nacionalista, o governo criou órgãos estratégicos e procurou atrair intelectuais das mais diversas formações e correntes de pensamento, nomeando-os para conduzi-los.

Vargas decretou a ilegalidade da ANL, quatro meses depois de sua fundação. Esta ação resultou numa serie de levantes armados que ficou conhecida como «Intentona Comunista» de 1935. Visando conter o «perigo vermelho» Vargas decretou «estado de sitio» em fins de 1935, seguido pela declaração de «estado de guerra» que suspendeu todos os direitos civis.

Em 1937, sob a alegação de acabar com a instabilidade política, Getúlio Vargas deu um golpe de Estado, fechou o Congresso Nacional e impôs uma nova Constituição ao país. Teve inicio então o chamado Estado Novo que durou de 1937 a 1945. Tratava-se de um regime totalitário embasado no militarismo e que fora buscar inspiração nos regimes nazifascistas. Durante este período, o projeto nacionalista recebeu matizes mais acentuados; passava por um projeto de integração nacional que envolvia padronização

ISBN: 978-84-948270-6-8

da cultura, dos costumes, da ideologia e da língua. Sendo assim, previa a eliminação de todos os elementos que fossem estranhos à politica adotada.

Sob o novo regime foram suspensos todos os direitos políticos, abolidos os partidos e as organizações civis. Reforçaram a tendência de criminalização de toda e qualquer dissidência política em relação ao governo. Assim, foram alvo das ações repressivas e da propaganda do Estado, os comunistas, os integralistas e os «estrangeiros nocivos» considerados difusores de «ideologia exótica».

Tendo como alicerces o Ministério da Educação e o Departamento Nacional de Propaganda (DNP), posteriormente o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), o governo do Estado Novo traçou uma estratégia de controle das áreas cultural e ideológica do país. Neste contexto, a educação foi selecionada como importante veículo para a formação do cidadão aos moldes do novo regime e o livro didático foi eleito o mais eficiente veiculo de difusão da ideologia entre crianças e jovens. O Decreto nº 1.006. de 30 de dezembro de 1938 criou a Comissão Nacional do

Livro Didático (CNLD) que se constituiu em um instrumento repressivo e definidor dos manuais didáticos a serem utilizados durante o Estado Novo.

Além disso, o DNP e posteriormente o DIP passaram a publicar livros didáticos que se constituíam em verdadeiras Cartilhas/ Catecismos, veículos de inculcação da ideologia do regime e de exaltação da figura de Vargas direcionados para as crianças e jovens. Este estudo visa verificar como alguns destes livros estavam enfeudados aos propósitos do regime e quais os aspetos que se presumia como fundamentais inculcar nas pessoas. Assim sendo, escolheram-se quatro livros publicados pelo Departamento Nacional de Propaganda (DNP), posterior Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) dedicados ao público escolar: *O Brasil é Bom* e *O Catecismo Cívico* de 1938; *Getúlio Vargas*: o *amigo das crianças* (1940) e *A juventude e o Estado Novo* (1942).

As crianças, mais suscetíveis de inculcação ideológica serviram como instrumento de difusão da ideologia dentro do lar. Enfim segundo o próprio Vargas destacava no livro «Getúlio Vargas – o amigo das crianças» publicado em 1940, era « preciso plasmar na cera virgem, que é a alma da criança, a alma da própria Pátria». (DIP, 1940).

O papel da criança nessa obra de difusão da ideologia era evidente, conforme previa o livro «O Brasil é Bom», publicado em 1938 pelo DIP,

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Menino: «Le este livrinho com atenção. Aprende estes ensinamentos. Se teu pai e irmãozinhos sabem ler, faze com que o leiam contigo. Se eles não sabem ler, prestarás um serviço ao teu Brasil, lendo-o em voz alta para que eles o ouçam e aprendam o que nele se ensina (O BRASIL, 1938).

As finalidades da educação escolar foram expressas na obra, «A juventude e o Estado Novo» produzido pelo DIP, em 1943.

> Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior numero possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primaria em fator eficiente da formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio» (A JUVENTUDE, 1942).

Nesse sentido, também foi delineada a função do professor, como sendo o elemento que além de trabalhar os conteúdos apresentados nos livros didáticos, seria capaz de «manipular» as emoções dos alunos para incutir os valores desejados pelo Estado.

> A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua igualmente pelas sugestões emotivas inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano [...].Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico, infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalada nos grandes destinos do Brasil (A JUVENTUDE, 1942).

Os conteúdos contidos nos livros didáticos, além de contemplar aspectos da organização do Estado, fazer propaganda do regime e de seu Chefe, tratava de identificar os «inimigos» internos e externos da nação e de rechaçá-los. Um dos «inimigos mais atacados era a Aliança Nacional Libertadora, uma organização comunista, porém o Integralismo, os imigrantes e seus nacionalismos também eram alvo de ataques contundentes.

O golpe de Estado de 1937 e a instauração do Estado Novo foi justificada pelo governo como necessário para conter as agitações planejadas pelos comunistas, conforme o Livro *«A Juventude e o Estado Novo*:

> Os agitadores, os mercenários, a soldo de ideias estranhas, os sem pátria e os aproveitadores de todas as situações começaram a perturbar o ambiente da pátria com seus movimentos desagregadores e dissolventes. Inimigos de

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Deus, inimigos do Brasil e inimigos da Família Brasileira, começaram a pregar em associações, supostamente nacionais ideias que punham em perigo a garantia da ordem e a estabilidade de nossas instituições. Essa agitação visava a obtenção do poder com o fim de transformar o Brasil em um pais de opressão e miséria, em que as liberdades perecessem e o trabalho passasse a escravidão [...]Nada há de mais nocivo a uma nação que os agitadores políticos. A política continuava a prejudicar as atividades do Presidente. E ele, pouco a pouco, convenceu-se da necessidade de eliminar do colosso brasileiro esse elemento de destruição e desordem, para que todos os brasileiros pudessem trabalhar em paz e sem expectativas de angustia [....]. Getúlio Vargas, sem arbitrariedades, começou a reconstruir o Brasil com serenidade, calma, patriotismo e Constância» (BARROSO, 1942, 49, 78).

Para dar mais sentido, o texto era acompanhado de uma ilustração que representava uma reunião comunista: homens com feições severas e diabólicas, sentados ao redor de uma mesa, discutindo e tomando decisões. Nas mentes infantis, o comunismo passava a ser representado como algo muito ruim, algo que causava temor.O comunismo, considerado um regime de importação, era combatido com veemência também no livro *O Brasil é Bom* publicado pelo DNP em 1938.

> O comunismo é um mal. No Brasil, não há lugar para o comunismo. Que é comunismo? É o regime de escravidão que reduziu a Rússia à miséria. A Rússia é um país infeliz. Lá impera o comunismo. O Brasil é um país feliz, nele o comunismo não encontra lugar. [...] O Comunismo na Rússia, foi a «divisão da miséria por todos». E o Estado, passou, na Rússia a ser um patrão odioso e cruel de todos os homens quando o fracasso do comunismo se patenteou [...] O comunismo subordina o individuo estritamente ao Estado. O Estado é quem lhe escolhe a profissão. Ë quem lhe determina o limite do ganho. No comunismo, ninguém pode enriquecer. O estimulo do individuo desaparece. O horizonte comum é a miséria. «Por isso, o comunismo é um mal» (O BRASIL, 1938).

Mas, o comunismo não era o único extremismo nefasto a ser combatido. Havia também aqueles que queriam implantar no Brasil um outro regime importado, o integralismo.

> «O que era o Integralismo? Regime de importação. Um regime de tirania e de violência. Um regime que não respeita os direitos individuais. Um regime que esmaga os cidadãos com rolo compressor do Estado (O BRASIL, 1938).

ISBN: 978-84-948270-6-8

O integralismo era uma organização política inspirada no regime fascista, defendia um ideário nacionalista, antiliberal e antissemita e com poder estatal centralizado. Mantinha vínculos estreitos com o governo de Vargas. Porém, Em 1937, virtude do estabelecimento do Estado Novo, Vargas decretou o fechamento da AIB e de outros partidos. Decepcionados, alguns dirigentes integralistas promoveram um levante no Rio de Janeiro para depor o governo, mas foram derrotados. A partir de então, passaram a ser considerados inimigos do regime.

> Ora o Brasil mostrou que não queria o integralismo. O Brasil ama a liberdade'[...] Os homens que queriam arrebatar o poder tomaram armas contra o Brasil e quiseram ferir o Chefe Supremo da Nação. Mas o atentado odioso e sangrento dos inimigos da ordem e da Pátria foi repelido com energia. A bravura do Chefe da Nação foi a bravura de um homem digno do governo. «Ele defendeu o Brasil de dois extremismos: o extremismo dos comunistas e o extremismo dos integralistas» (O BRASIL, 1938).

Um terceiro inimigo do Brasil era o contingente de imigrantes alemães, italianos, poloneses e japoneses, bem como, seus descendentes, principalmente os que viviam na região Sul do Brasil. Estes imigrantes vieram ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX, por formarem grupos populacionais mais ou menos homogêneos e viverem em uma região ainda pouco habitada, passaram a preservar a cultura da terra de origem**.**

Ademais, os imigrantes de todas as etnias, visando preservar a sua cultura, tinham escolas mantidas pelas próprias comunidades, nas quais se ensinava na língua da terra de origem. Estes imigrantes, se no século XIX eram considerados ideais, agora representavam um «elemento perturbador» da ordem estabelecida. Dificultavam a homogeneização ideológica e cultural e por esse motivo passaram a ser considerados «quistos» na nação brasileira; algo que deveria ser extirpado.

Assim, algumas lições do livro «O Brasil é Bom» (1938) tentam explicar para as crianças quem era brasileiro. Portanto, se quem nasceu no Brasil era brasileiro, esta pessoa devia respeitar as leis do Brasil, manter a cultura nacional e falar a língua portuguesa.

> Todos podem viver no Brasil se respeitarem as leis do Brasil. [..] O preto é brasileiro? Ë, sim e é um bom brasileiro se trabalha pela grandeza do Brasil[...]. Filho de japonês é brasileiro, – nasceu no Brasil é brasileiro. Filho de alemão, – nasceu no Brasil é brasileiro [...] Todos são brasileiros, com os

ISBN: 978-84-948270-6-8

> mesmos direitos e deveres. Todos devem respeitar a Pátria de seus pais, mas devem querer e amar, acima de tudo, o Brasil. Os filhos do Brasil não devem obediência a nenhum país estrangeiro. [..] Na casa do Brasil, o menino já sabe, só quem manda é o Brasil.

Em outra lição, a mensagem é diretamente endereçada aos imigrantes que, de maneira geral, mantinham escolas que ensinavam apenas na língua de terra de origem, mantinham a cultura da terra de origem e alguns deles tinham atividade política.

> O imigrante é um mal para o Brasil? Não, o imigrante que trabalha no campo, que exerce atividade agrícola, é um colaborador da riqueza nacional. O imigrante que ensina seu filho a falar a nossa língua e a ser um bom brasileiro merece o nosso respeito e a nossa estima. Só não merecem o nosso respeito e a nossa estima os que se convertem em elementos de perturbação da vida nacional, exercendo atividades políticas proibidas pela Constituição do Brasil. O Brasil é dos brasileiros. O Brasil acolhe os estrangeiros, mas não quer inimigos debaixo de seu teto (O BRASIL, 1938).

Segundo o Catecismo de Civismo (1938), o Estado Novo fez reformulações na organização do Estado, em todos os setores de interesse vita. Algumas questões que afetavam a nacionalidade brasileira foram solucionadas pela aplicação de Decretos-Lei, entre elas destacava-se a Campanha de Nacionalização dos grupos de imigrantes, «que no passado, devido à incúria dos governos, passaram a constituir verdadeiros corpos estranhos enquistados no organismo nacional».

> Estes «quistos» eram as populações que se haviam isolado e entre os quais não se falava a língua nacional e não se desenvolvia nas novas gerações o sentimento de brasilidade, por isso que ali predominavam ainda influencias estrangeiras procedentes de países donde tinham vindo os antepassados daqueles brasileiros. Com grande sabedoria, o Presidente Getúlio Vargas promulgou um decreto-lei proibindo que se continuasse a ensinar às crianças de origem estrangeira outro idioma que não a língua nacional. Agora, em todas as escolas das regiões onde se haviam formado aqueles quistos coloniais, o ensino é ministrado, exatamente, nas mesmas condições em que são educadas todas as outras crianças brasileiras. Deste modo, em futuro próximo, se terá dissipado a principal causa do isolamento moral das referidas populações. Além disso, foram também dissolvidas as organizações estrangeiras que entretinham ali um espírito e costumes incompatíveis com a unidade nacional, que é preciso manter a todo o transe (CATECISMO, 1938).

ISBN: 978-84-948270-6-8

A campanha de nacionalização, comandada pelo exercito brasileiro, provocou o fechamento da maioria das escolas mantidas pelas comunidades de imigrantes e de seus descendentes; o fechamento da imprensa e de todas as Associações recreativas e culturais mantidas pelos imigrantes. O temor era que este contingente populacional, principalmente os alemães, mantivessem ligações com o nazismo. Apesar do sistema político brasileiro guardar semelhança com o nazi fascismo, existia um confronto de nacionalismos. O Comunismo Internacional e os nacionalismos eram considerados os inimigos externos do Brasil, por isto também eram males a serem combatidos.

> Foram também decretadas medidas para evitar que elementos estrangeiros deslocassem para o Brasil «as lutas políticas de suas pátrias «ou tentassem exercer influencia nos negócios internos ou externos. «Para tanto, o presidente determinou a dissolução de grupos partidários e organizações formadas por estrangeiros» (CATECISMO, 1938).

Os inimigos internos eram todos aqueles que de alguma forma não tivessem a mesma forma de pensar e de agir imposta pelo regime. O «Catecismo Cívico» tinha por objetivo, inculcar na população em geral e nas crianças de maneira particular, a nova organização do Estado Brasileiro. O método de ensino empregado era o de perguntas e respostas:

> Pergunta. Pode-se, então considerar os perturbadores da ordem interna como inimigos da pátria?
> Resposta: Sim. Os que promovem qualquer perturbação da ordem interna agridem a Nação, tal qual como um inimigo externo; e, por vezes, o ataque partido do interior é ainda mais perigoso para a segurança da nacionalidade (CATECISMO, 1938).

Em todo o caso, a divergência de opinião não era tolerada, pois o projeto político previa a homogeneização ideológica e cultural da nação.

> Um bom brasileiro ama o seu país. Trabalha pela grandeza do Brasil [...]. O Brasil não quer que os seus filhos, irmãos brasileiros, briguem uns com os outros. O Brasil não quer divergências. Aí está mais uma razão pela qual o Brasil é Bom [...]Si todos os brasileiros são irmãos, o Brasil é uma grande família feliz[...] O chefe do governo é o chefe do Estado, isto é, o chefe da grande família nacional. [...] Por isso, o chefe do governo é o chefe nacional. Quem é o chefe nacional? É o chefe do governo. Quem é o chefe do Governo? O menino sabe que é Getúlio Vargas. Getúlio é um homem que sorri. Sorri porque tem

ISBN: 978-84-948270-6-8

> confiança no Brasil. Todos os brasileiros devem ter confiança no Brasil. Getúlio Vargas é o chefe nacional (O BRASIL, 1938).

Mas, todos aqueles que não se adequassem ao regime receberiam repressão. Esta repressão poderia ser perseguição, prisão e até pena de morte, conforme previa a Constituição de 1937. Avisar as crianças desta possibilidade era uma forma de, por via indireta, enviar um recado contundente aos pais; era na realidade uma ameaça. Assim, o assunto é tratado no livro o «*Brasil é Bom»:*

> A Constituição do Brasil diz que a lei pode prescrever a pena de morte para vários crimes. Pena de morte? Sim, senhor. O menino não fique espantado. A pena de morte não é para o bom brasileiro [...]. A pena de morte no Brasil se justifica em face dos motivos que podem autorizar a sua aplicação: tentar submeter o território da nação ou parte dele à soberania de Estado estrangeiro; tentar, com o auxilio de Estado estrangeiro ou organização secreta internacional contra a unidade da nação, procurando desmembrar o território sujeito à sua à sua soberania; [...] tentar com auxilio ou subsidio de Estado estrangeiro ou organização de caráter internacional, a mudança da ordem política ou social estabelecida na Constituição; tentar subverter por meios violentos a ordem política e social, com o fim de apoderar-se do Estado para o estabelecimento de uma ditadura de uma classe social; tentar a insurreição armada contra os poderes do Estado (1938).

Estas advertências tinham endereço certo. As duas primeiras: «submeter o território da nação [...] à soberania de Estado estrangeiro e, «tentar desmembrar o território sujeito à sua soberania; [...]» eram endereçadas especialmente aos imigrantes alemães, mais especificamente a alguns grupos nazistas que atuavam junto à imprensa dos imigrantes em cidades maiores. Eram endereçadas, também, aos Integralistas e aos demais grupos de imigrantes que também procuravam manter a língua e a cultura das respectivas terras de origem. As duas seguintes referiam-se aos Comunistas, pois o governo temia algum levante para tentar implantar no Brasil a Ditadura do Operariado e a última era direcionada a algumas facções do próprio Exército Brasileiro que já haviam participado de revoltas contra o Estado.

Naturalmente, as crianças e os jovens deveriam seguir o caminho oposto ao seguido pelos maus brasileiros. Para ser um bom brasileiro, deveriam imitar o gesto do Chefe da Nação, defendendo a Pátria contra os extremistas. [...] enfim «Getúlio Vargas é o Chefe Nacional pela vontade do povo brasileiro» (O BRASIL, lição 8, 1938).

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Conclusões

Enfim, os livros publicados pelo Departamento Nacional de Propaganda e posteriormente pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, difundiam a ideologia do Estado, procurando homogeneizar o pensamento; advertiam as crianças e jovens sobre os inimigos da Pátria, os extremistas nefastos e destacavam as qualidades de Getúlio Vargas, o exemplo a ser seguido pelos bons brasileiros. Enfim, o grande projeto de homogeneização ideológica e cultural parece ter conseguido os resultados desejados, quer pela Campanha de Nacionalização das escolas, que foi organizada pelo Ministério da Educação e pelo Exército Nacional, que foi o executor da mesma, quer pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, que orquestrou o controle e a censura de todos os meios de comunicação, de todas as expressões políticas e de todas as manifestações culturais visando a padronização do pensamento do povo brasileiro.

3. Referências

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PROPAGANDA.*O Brasil é Bom*. Rio de Janeiro: DNP, 1938.

DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA *Getúlio Vargas: o amigo das crianças.* Rio de Janeir0o 1940.

DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA.*A Juventude e o Estado Novo*. Rio de Janeiro: 1942.

BARROSO, A. *Getúlio Vargas para Crianças.* Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis Ltda, 1942.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Gli spazi della memoria scolastica. Prime riflessioni sugli edifici scolastici come luoghi di apprendimento e monumenti attraverso un *excursus* storico dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo

Valeria Viola

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi del Molise (Italia)
Email: valeria.viola@unimol.it

ABSTRACT: In accordo con la recente tendenza della storiografia storico-scolastica che intravede il potenziale euristico nei beni scolastici legati propriamente alle pratiche didattiche, il contributo vuole analizzare gli edifici scolastici nella loro doppia valenza di bene patrimoniale e di fonte di studio per la ricerca di settore. Nello specifico, si tenterà di illustrare l'evoluzione del rapporto tra politica, pedagogia ed edilizia nel periodo compreso dall'Unità alla caduta del fascismo, inquadrandolo all'interno del rinnovato scenario di studi che tende a considerare i beni scolastici come beni culturali, in quanto testimoni della cultura e della storia educativa di un Paese. Attraverso il ricorso ad un *corpus* documentario ampio, composto dai repertori normativi, dal materiale archivistico e dalla stampa periodica prodotta dal Ministero della P.I, si cercherà di monitorare l'evoluzione di questo settore dell'edilizia nazionale. In particolare, si tenterà di registrare come la politica scolastica assecondò nel tempo la dimensione e l'articolazione degli spazi educativi alle diverse esigenze ideologiche e didattiche, ma anche alle emergenze come le calamità naturali, i conflitti bellici e i movimenti demografici. Il rapido *focus* di studio sul Molise servirà a comprendere meglio come

furono recepite a livello locale le direttive nazionali in materia di edilizia scolastica e soprattutto in quale modo il regime intervenne nelle zone dell'Italia dalla vocazione spiccatamente agricola del territorio che rappresentano il contesto ideale per veicolare il valore della ruralità nell'ottica della realizzazione di un'Italia fascista e ruralissima.

PAROLE CHIAVE: Italia; edilizia scolastica; storia della scuola.

1. Introduzione

Agli inizi degli anni Novanta Viñao Frago (1993-94, 11) utilizzava gli aggettivi «desatendida o descuidada» per definire la questione dello spazio scolastico all'interno del panorama storiografico di settore storico-educativo del tempo sia spagnolo che internazionale. L'attenzione crescente rivolta negli ultimi anni dalla storiografia di settore verso le fonti materiali ha contribuito a incrementare gli studi intorno alle categorie del tempo e dello spazio della scuola, ma senza far registrare ancora miglioramenti significativi sul tema specifico dell'edilizia. La scuola, intesa come spazio architettonicamente strutturato lamenta, infatti, ancora un numero limitato di visitatori di ambito storico-educativo. Chi si approccia alla questione ha l'impressione che l'edificio «scuola» sia stato spesso inteso come contenitore del patrimonio storico-educativo (Escolano Benito, 2007; Meda, 2013, 2016; Yanes Cabrera; Meda; Viñao, 2017), il contesto fisico in cui sono inserite le aule, gli spazi della didattica per eccellenza. A lungo la considerazione dell'aula come il punto di osservazione privilegiato della «cultura scolastica» indicata da Julia, ha inciso nel mettere in ombra quelli che Meda ha classificato come «beni architettonici» che costituiscono una parte significativa del patrimonio dei «beni culturali della scuola» (Ferrari; Panizza; Morandi, 2008). Il potenziale euristico delle fonti materiali e, in particolare, di quelle architettoniche, ha rappresentato uno dei nodi della riflessione che la sottoscritta ha illustrato nell'incontro di studio internazionale dal titolo «Prospettive incrociate sul patrimonio storico educativo» organizzato dal gruppo di ricerca del Centro di documentazione e ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (Ce.S.I.S.) dell'Università degli Studi del Molise che si è svolto a Campobasso nel maggio scorso. L'evento ha rappresentato l'occasione per inquadrare meglio il tema dell'architettura scolastica in rapporto al patrimonio storico-educativo, misurando i progressi compiuti in termini di produzione scientifica all'interno di un contesto storiografico più ampio non limitato ai confini

ISBN: 978-84-948270-6-8

europei, individuando meglio le criticità e gli orientamenti della ricerca. Dalla VII Jornadas Científicas della SEPHE del 2016 dedicata allo spazio scolastico si registra una maggiore attenzione verso il tema, grazie anche all'aumento delle società di studio del patrimonio storico educativo come la SIPSE italiana, di cui in questa sede si va a svolgere il primo congresso nazionale. In Italia la questione dell'edilizia scolastica rappresenta una novità all'interno degli studi di ambito storico-educativo: prima delle analisi avviate agli inizi degli anni Duemila, la biblioteca di settore offriva qualche riferimento all'interno dei lavori relativi alle inchieste scolastiche promosse dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), come nel caso per esempio di Giacomo Cives e Tina Tomasi. Anche se non si dispone ancora di uno studio dedicato, i contributi più recenti hanno concorso a definire meglio le misure culturali e legislative utili a delineare una prima planimetria della casa della scuola nazionale che si prefigura articolata in ragione delle continue modifiche che subì nel tempo per specializzarne sempre di più la destinazione d'uso, ma anche per renderla meglio funzionale alle diverse esigenze pedagogiche, di propaganda politica ma anche di quelle dettate dalla guerra e dalle calamità naturali. Il contributo che qui si presenta mira ad illustrare i risultati di una ricerca condotta con un approccio di studio multidisciplinare, sensibile alle sollecitazioni provenienti soprattutto dalla storia dell'architettura. I riferimenti iniziali dello studio, infatti, sono rappresentati dai lavori prodotti dagli studiosi della storia delle costruzioni come Isabella (1965), Mugnai (1974), Daprà (1986), Acocella (1986) che hanno fornito i dati principali per inquadrare il contesto culturale e politico da cui scaturirono i principali provvedimenti legislativi emanati in materia. Sono stati oggetto di analisi anche i trattati d'igiene poiché tra Otto e Novecento furono i medici insieme agli ingegneri e agli architetti a definire gli standard costruttivi, sanitari e pedagogici delle scuole, la cui verifica era demandata agli ispettori scolastici nel corso delle visite ispettive. Le relazioni di queste ultime, recuperate presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma, rappresentano fonti assai utili per determinare le effettive condizioni dei locali scolastici e per misurare la distanza tra le condizioni reali da quelle richieste dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI). In tal senso è risultata determinante anche la lettura dei progetti edilizi, delle pratiche di apertura delle scuole nei contesti urbani e rurali rintracciati presso l'Archivio di Stato di Campobasso, gli archivi storici comunali della regione Molise, e l'Archivio dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) di Roma, uno degli enti che tra gli anni

ISBN: 978-84-948270-6-8

Venti e Trenta del Novecento ebbero l'incarico della gestione delle scuole rurali. L'indagine ha preso in considerazione anche le monografie, le riviste specializzate curate dal MPI, recuperate presso diverse biblioteche nazionali, tra cui si segnalano la Biblioteca del MPI, quella dell'ANIMI e del Museo Storico della Didattica «Mauro Laeng» di Roma. All'interno di questa gamma di fonti, costituiscono un punto di osservazione fecondo le relazioni delle esposizioni universali che si svolsero dalla seconda metà dell'Ottocento, che rappresentarono un'irrinunciabile occasione di confronto tra le nazioni per sollecitare il processo di modernizzazione delle istituzioni scolastiche, delle pratiche didattiche e non in ultimo le tecniche costruttive e le tipologie formali delle scuole. In questa sede si cercherà di illustrare l'evoluzione del rapporto tra politica, pedagogia ed edilizia nel contesto italiano nel periodo compreso dall'Unità alla caduta del fascismo, registrando i momenti di maggiore tensione del processo di affermazione culturale dell'architettura scolastica e di evidenziare con quali modalità la politica educativa assecondò di volta in volta la dimensione e l'articolazione degli spazi educativi alle diverse esigenze ideologiche e didattiche, ma anche alle emergenze come le calamità naturali, i conflitti bellici e i movimenti demografici.

2. I beni architettonici della scuola: tra valore euristico e valore patrimoniale

Il potenziale euristico dei beni architettonici messo in luce dalla storiografia che indaga la cultura materiale della scuola ha concorso ad evidenziarne anche il valore culturale e patrimoniale di cui sono portatori. Le scuole, che costituiscono spesso una parte integrante e caratterizzante del tessuto urbanistico nel quale sono inserite, rappresentano al pari degli altri edifici pubblici una fonte di memoria individuale e collettiva di una comunità. Sono fonti materiali che, integrate con quelle tipiche della documentazione amministrativa, politica e teorica, oltre ad agevolare la comprensione delle pratiche educative del passato, consentono di ricostruire le realtà vissute e rielaborate nella memoria individuale e collettiva permettendo di entrare in relazione con gli immaginari educativi condivisi dalle diverse generazioni. Come ha affermato Carmela Covato i luoghi scolastici esprimono «una precisa connotazione sociale della prassi formativa e trasmettono, fra l'altro, il valore che, in ogni tempo, i ceti dirigenti hanno dato al ruolo dell'istruzione e della

ISBN: 978-84-948270-6-8

scuola» Inoltre, l'analisi degli spazi fisici strutturati architettonicamente aiuta a misurare la distanza della condizione reale della scuola dalla visione veicolata dalla propaganda della politica educativa (Covato, 2016, 16). Gli edifici scolastici rappresentano, dunque, «veicoli di memoria» e testimonianze di civiltà e, quando sono anche portatori di valori artistici e storici, rientrano a pieno titolo nella definizione di bene culturale enunciata dal Codice dei beni culturali e del paesaggio (Legge 6 luglio 2002, n. 137). Tali considerazioni vogliono sollecitare a non procrastinare ulteriormente l'approfondimento di questa tipologia di fonti materiali che risultano utili per agevolare la comprensione degli aspetti delle teorie e delle pratiche educative del passato e per velocizzare il processo di riconoscimento giuridico dei beni culturali scolastici. Il rischio di dispersione a cui è soggetto il patrimonio immobiliare scolastico in ragione della sua materialità, consiglia, inoltre, di avviare quanto prima un censimento per conoscerne la consistenza e la qualità. Le considerazioni sin qui esposte vogliono incoraggiare a percorrere finalmente per intero la pista investigativa tracciata da parte dalla storiografia che indaga la cultura della scuola nel suo aspetto materiale, nella sua diretta relazione con l'ambiente fisico nel quale venne prodotta e trasmessa, all'interno della quale rientra a pieno diritto l'architettura scolastica.

3. Una casa per la scuola. Note sull'evoluzione dell'edilizia scolastica in Italia dall'Unità alla fine del primo conflitto mondiale

La politica educativa nazionale cominciò ad avvertire solo dal secondo quarto dell'Ottocento l'esigenza di disporre di «edifici appositamente progettati e costruiti» (Daprà, 1986, 77) ad uso scolastico. Il Regolamento per l'istruzione elementare del 1860, infatti, si limitava a raccomandare che le aule fossero adatte a contenere il numero degli alunni obbligati a frequentarle, idonee da consentire la divisione per genere, «salubri, con molta luce», che sorgessero «in luoghi tranquilli e decenti», e che fossero dotati di una sala ampia o di una tettoia attigua per la ricreazione e, ove possibile, di un cortile fornito dei sussidi per le lezioni di ginnastica. L'aumento del livello di attenzione verso l'architettura delle scuole si registrò dopo la partecipazione dell'Italia alle esposizioni universali che rappresentarono a lungo uno dei pochi canali di aggiornamento in materia per i costruttori e per gli educatori nazionali. All'interno dei padiglioni dedicati all'educazione i paesi partecipanti esponevano accanto al materiale

ISBN: 978-84-948270-6-8

didattico e amministrativo, i modelli tridimensionali, le planimetrie e i progetti delle scuole. Ma fu soltanto dopo la partecipazione all'Esposizione di Parigi del 1878, in cui venne «dato spazio al problema dell'edilizia per la scuola» (Daprà, 1986, 108), che in Italia fu emanata la legge 18 luglio 1878 n. 4460 dal titolo *Dell'intervento dello Stato in favore dell'edilizia scolastica* per aiutare i comuni con mutui e prestiti nella costruzione dei nuovi edifici scolastici. Il provvedimento, che sancì il principio dell'intervento dello Stato a favore dell'edilizia scolastica, non fu risolutivo: i fondi stanziati furono assorbiti dai grandi comuni e continuarono a mancare buoni criteri direttivi tecnici ed economici. La legge 8 luglio 1888 n. 5516 cercò di colmare tali lacune estendendo le agevolazioni per la costruzione anche agli asili d'infanzia e alle scuole medie e prevedendo un tasso d'interesse minore per i comuni più piccoli e più poveri. Anche se i due provvedimenti, non ottennero i risultati sperati, rappresentarono una tappa importante all'interno della storia dell'evoluzione dell'edilizia scolastica italiana, perché dichiararono la partecipazione diretta e più consapevole del MPI all'interno del cantiere edilizio della scuola nazionale che si tradusse in una legiferazione ravvicinata. Il MPI nell'arco di dodici anni «emanò regolamenti, norme e istruzioni in tre tappe»: nel 1888, nel 1900 e nel 1912» (Cantatore, 2001, 79). Con il passaggio di secolo il governo accentuò, inoltre, il controllo della situazione dell'istruzione in generale e dell'edilizia scolastica in particolare, promuovendo due inchieste: una nel 1906 condotta da Alessandro Lustig, e l'altra tra il 1907 e il 1908 da Camillo Corradini, direttore generale dell'istruzione primaria e popolare, i cui risultati furono pubblicati in tre volumi nel 1910 (Cantatore, 2001, 83). Di questi, il secondo dal titolo *La casa della scuola* pubblicato dal MPI del 1911, fornì per la prima volta un'ampia gamma di modelli edilizi a cui le amministrazioni dovevano attingere per costruire le scuole al fine di attribuire un aspetto uniforme al patrimonio immobiliare scolastico di Stato. La campagna edilizia delle scuole avviata dal MPI entrò nel pieno dell'attività con l'emanazione della legge 4 giugno 1911 n. 487 che sanciva nuovi benefici in favore dei comuni, province ed enti morali per la costruzione delle scuole, la cui realizzazione fu disciplinata dal regolamento del 12 gennaio 1912. La guerra segnò la fine della stagione d'oro del cantiere scuola, avviandone un'altra regolata dai criteri dell'emergenza e dalla penuria di risorse finanziarie. Nel periodo post-bellico le prescrizioni si fecero meno intransigenti, lasciando comparire al loro interno con maggiore frequenza rispetto al passato la parola «adattamento».

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. «E bisogna poter costruire, come e appena si può e più che si può». L'edilizia scolastica durante il fascismo

Il governo fascista all'indomani della salita al potere prese coscienza che il patrimonio immobiliare educativo nazionale era stato decimato. I cantieri che si erano fermati faticavano a ripartire a causa anche del mutato valore della moneta. Per affrontare al meglio tale emergenza il governo fascista dopo aver svolto un'inchiesta nel 1922 avviò con l'emanazione del R.D. 31 dicembre del 1923, seguito dal regolamento del 4 maggio 1925, un'intensa campagna edilizia ampiamente documentata da «Gli Annali dell'istruzione elementare» pubblicati dal MPI.

Lo studio dell'edilizia scolastica molisana del periodo fascista, per il cui approfondimento si rimanda ai contributi pubblicati in altra sede (Viola, 2018; Miceli; Viola, 2016), restituisce bene le dimensioni dell'impegno profuso dal fascismo per dare agli italiani scuole funzionali e decorose nell'aspetto, ma che fossero innanzitutto salubri. La lettura della documentazione amministrativa e dei periodici a stampa del periodo recuperati presso gli archivi e le biblioteche molisane attesta che il regime perseguì con determinazione l'obiettivo di impiantare in maniera capillare le scuole anche nei territori più disagiati. La rubrica «Cronaca del Molise» de «Il Giornale d'Italia» riferisce che il fascismo soprattutto a partire dagli anni Trenta cercò di inserire all'interno del tessuto urbanistico dei maggiori centri molisani gli edifici scolastici. La scuola al pari degli atri edifici pubblici con le sue forme e con la sua presenza imponente doveva contribuire a celebrare la grandezza del regime e il suo impegno profuso sul piano dell'educazione e della riqualificazione urbana. Le inaugurazioni delle sedi scolastiche, documentate ampiamente dal giornale, sottolineano questo aspetto. Nel numero del 27 aprile 1933 relativo all'apertura dell'edificio scolastico di Roccamandolfi, per esempio, si legge:

> Mancava a Roccamandolfi, prima del fascismo, un edifico scolastico degno di un Comune civile ed evoluto. Poche e anguste aule situate di qua e di là, prive di tutto o quasi tutto il materiale didattico necessario e malamente arredate, accoglievano i figli del popolo tra le loro pareti. Venuto però il fascismo, i figli del popolo hanno presto avuto la loro casa: una casa unica, grande, luminosa, igienica, tutta bianca e linda («Giornale d'Italia», 1933, 5).

Il *focus* di indagine su una realtà locale, come nel caso del Molise, agevola la comprensione delle modalità con cui il regime intervenne in materia

di edilizia delle scuole soprattutto nelle zone dell'Italia dalla vocazione spiccatamente agricola del territorio che rappresentavano il contesto ideale per veicolare il valore della ruralità nell'ottica della realizzazione di un'Italia fascista e ruralissima (Barausse, 2010). La lettura della vasta documentazione amministrativa rinvenuta presso gli archivi storici comunali, come pure da quella dei resoconti degli enti che si occupavano della loro gestione ha consentito, per esempio, la ricostruzione abbastanza dettagliata delle fasi della campagna edilizia a favore delle scuole di campagna condotta dal fascismo in Molise. Lo studio del carteggio rintracciato ha dimostrato che l'intervento nei contesti rurali non risultò facile come nei centri urbani a causa dell'iniziale scarsa reattività delle amministrazioni comunali, verso le quali il governo intraprese un'azione più decisiva e meno indulgente del passato al fine di garantire anche ai contadini molisani una scuola che non doveva «essere solo di nome Fascista», ma doveva «Fascistamente muoversi ed operare», nella quale «Insegnanti ed alunni» potessero «trovarsi in iscuola meglio che in casa» (Miceli, Viola, 2016, 87). I locali scolastici delle contrade del Molise registrarono un sensibile miglioramento soprattutto dopo il passaggio delle scuole rurali operato col D.M. 15 giugno 1934 dall'ente Consorzio Emigrazione e Lavoro (Camagna, 1938, 95) all'Opera Nazionale Balilla (ONB). Nell'arco di un triennio aumentò il numero delle aule di nuova costruzione, quello delle aule buone e quello delle aule sufficienti, mentre diminuì quello delle aule mediocri e da sostituire. (Camagna, 1938, 84). Dopo aver reso il paesaggio delle campagne più folto di scuole, il passo successivo del regime fu quello di renderlo ovunque più armonioso attraverso l'adozione di progetti edilizi uniformi regolati da criteri costruttivi che rispondevano all'esigenza di garantire ai rurali una casa della scuola decorosa, sobria, con «locali igienici e salubri», in linea con l'identità culturale ed economica del contesto di appartenenza (Archivio Storico Comunale di Isernia, b. 259, f. 5687).

I risultati più alti della politica educativa fascista nel settore edilizio furono raggiunti sotto il dicastero di Bottai attraverso il regolamento R.D. 27 maggio 1939-XVIII n. 875. Il provvedimento mirava a dare agli italiani scuole che esaltassero attraverso un linguaggio formale specifico del razionalismo, i valori politici e pedagogici del regime, bandendo per sempre la logica di adattamento (Viola, 2016, 381). Sulle pagine degli «Annali dell'Istruzione elementare» Marcucci salutava con orgoglio ed entusiasmo il nuovo regolamento che giudicava l'espressione della piena maturità della politica fascista e congedava il vecchio al quale rimproverava di «aver riprodotto

ISBN: 978-84-948270-6-8

le antiche prescrizioni in fatto di locali scolastici», di aver mortificato le esigenze spirituali della pedagogia gentiliana all'interno di spazi partoriti da «una pratica architettonica e tecnica di progettisti e costruttori di casermoni scolastici e di attrezzature scolastiche» (Marcucci, 1940, 359). Marcucci misurava la sconvenienza dell'architettura della prima stagione fascista in rapporto alle nuove dimensioni raggiunte dall'impero. Per tali ragioni riteneva opportuno che il problema dell'edilizia scolastica da quel momento dovesse cominciare ad essere percepito come una priorità nella scala delle emergenze della nazione. «Costi quel che debba costare» –affermava– «essa deve essere in cima ai pensieri degli amministratori della pubblica cosa con tutti i suoi attributi e le sue prerogative» (Marcucci, 1940, 362). Per Bottai l'emanazione del regolamento non rappresentava un risultato finale ma un punto di partenza. Il numero delle aule risultava ancora insufficiente e le scuola già costruite potevano essere migliorate:

> E bisogna poter costruire, come e appena si può e più che si può, nuovi edifici […] L'edilizia scolastica deve avere nel diagramma delle spese un suo posto preciso; e un posto di prima fila. Se, come ho detto, la Scuola è una forza armata della Nazione, la Scuola-casa, la Scuola edifizio, ne è presidio e fortezza (Bottai, 1940, 6-7).

Bottai invocava il dispiegamento delle forze politiche ed economiche per consegnare agli italiani finalmente delle scuole in grado di presidiare la nazione fascista.

5. Conclusioni

Il rapido *excursus* consegnato attraverso il presente contributo, che non ha la pretesa di inquadrare il tema dell'edilizia scolastica nella sua completezza, ha inteso principalmente richiamare l'attenzione sulle potenzialità euristiche delle fonti materiali di tipo architettonico. Come si è avuto modo di dimostrare nel corso della trattazione, la loro analisi consente, da una parte, di aggiungere ulteriori e nuovi dati alla storia della scuola in generale, con particolare riferimento a quella delle pratiche didattiche del passato, dall'altra, di comprendere il loro valore culturale quale veicolo e custode della memoria individuale e collettiva di una comunità, dato che essi sono inseriti all'interno del tessuto storico e urbano dei centri abitati.

Tale complessità di significati contribuisce a ritenere i beni architettonici della scuola finalmente un *focus* di studio irrinunciabile, in particolar modo per quella parte della comunità scientifica di settore che tende a sviluppare il concetto di «memoria» legato ai luoghi educativi e agli oggetti della materialità scolastica. Come si è cercato di evidenziare nel corso della trattazione, proprio la materialità dalle grandi dimensioni che caratterizza i beni architettonici, porta con sé una serie di problematiche soprattutto di tipo conservativo che devono essere ben presenti agli storici della scuola. Risulta fondamentale, in tal senso, che gli studiosi di settore assumano un approccio di studio multidisciplinare che tenga conto delle sollecitazioni provenienti dal versante dell'architettura e dalla conservazione dei monumenti, al fine di ottenere una più articolata conoscenza del patrimonio immobiliare scolastico di Stato, necessaria ad una migliore pratica di valorizzazione.

6. Bibliografia

«Opere littorie per l'istruzione pubblica in Molise. La Casa della scuola a Roccamandolfi», *Giornale d'Italia*, (27 aprile) 1933, 5.

ACOCELLA, Alfonso. «La tipologia «unilineare»: modello dell'edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900», *Edilizia scolastica e culturale*, 1 (1986), 97-107.

BARAUSSE, Alberto. *La scuola in Molise dalla riforma Gentile al libro unico di Stato: 1923-1929,* Campobasso, Habacus*,* 2010

BOTTAI, Giuseppe*. A un anno dalla Carta della scuola: discorso pronunciato alla camera dei fasci e delle corporazioni nella riunione del 6 marzo 1940*, Roma, Tip. della Camera dei fasci e delle corporazioni, 1940.

CABRERA, Cristina Yanes; MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio (Eds). *School Memories. New Trends in the History of Education*, Gewerbestrasse, Springer, 2017

CAMAGNA, Domenico. *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, Agnone, Tipografia Sammartino – Ricci, 1938*.*

CANTATORE, Lorenzo. «Architettura per l'infanzia in Roma Capitale: i nuovi edifici del Comune 1878-1912», ALATRI, Giovanna; ANSOVINI, Emma; CANTATORE, Lorenzo (Eds). *Trucci, Trucci, Cavallucci…Infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, Catalogo della Mostra, Roma, 9-28 ottobre 2001, Roma, Palombi Editori, 2001, 78-109.

COVATO, Carmela. «Luoghi e non luoghi nella storia dell'educazione», *Rivista di storia dell'educazione*, 3 (2016), 13-24.

ISBN: 978-84-948270-6-8

D'ALESSIO, Michela. «L'ANIMI «per la scuola rurale». Un settennio di attività contro l'analfabetismo in Basilicata (1921-1928)», BARAUSSE, Alberto; D'ALESSIO, Michela (eds). *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà,* Lecce, PensaMultimedia, 2018, 153-188.

DAPRÀ, Marcello. «La fondazione dell'edilizia scolastica in Italia. Contributo per un'analisi storica», *Edilizia scolastica e culturale*, 1, 2, 3, (1986), 77-96; 108-133.

ESCOLANO BENITO, Augustin. *La cultura material de la escuela,* Berlanga de Duero, CEINCE, 2007.

FERRARI, Monica; PANIZZA, Giorgio; MORANDI, Matteo (eds). «*I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 15 (2008), 15-192.

ISABELLA, Fernando, *L'edilizia scolastica in Italia. Precedenti e prospettive,* Firenze, La Nuova Italia, 1965.

MARCUCCI, Alessandro. «Edilizia scolastica. Il nuovo regolamento», *Annali della Istruzione elementare*, 6 (1940), 359-371.

MEDA, Juri. «La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano», MEDA, Juri; BADANELLI Ana (orgs), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas: actas del 1. Workshop Italo-Espanol de Historia de la cultura escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011),* Macerata, EUM, 2013, 167-198.

MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

MICELI, Valeria; VIOLA, Valeria. «In iscuola meglio che in casa». L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista. Primi risultati di uno scavo documentario, *Rivista di storia dell'educazione*, 2 (2016), 83-89.

MUGNAI, Mauro. *L'edilizia per l'insegnamento: il quadro istituzionale***,** Firenze, Clusf, 1976.

VIÑAO, Antonio. «El espacio escolar. Introducción», *Historia de la Educación,* 12-13 (1993- 1994), 17-74.

VIOLA, Valeria. «Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali», BARAUSSE, Alberto; D'ALESSIO, Michela. *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, PensaMultimedia, 2018, 65-92.

VIOLA, Valeria. «The school house». History and evolution of the urban and rural school building in Italy during the fascism, BALSERA, Paulí Dávila; NAYA GARMENDIA, Luis María (eds.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia, Erein. 2016, 377-389.

ISBN: 978-84-948270-6-8

COMUNICACIONES

Sección 2. Los textos sobre la práctica educativa

Página intencionadamente en blanco.

La Scuola 725. I banchi tra le baracche dell'acquedotto Felice. Roma (1968-1973)

Marianna Alfonsi

Dipartimento di scienze della formazione, Università degli Studi di Roma Tre
Email: marianna.alfonsi@uniroma3.it

ABSTRACT: Nel cinquantennale della «rivoluzione» del 1968, che ha investito anche l'Italia, ricostruire l'esperienza romana della «Scuola 725» assume un importante significato per aver rappresentato un'esperienza del tutto alternativa all'istituzione scolastica che si inseriva proprio nei suoi vuoti. Don Roberto Sardelli nel 1968 decide di non abitare nella sua parrocchia romana per vivere tra i baraccati dell'acquedotto Felice. Li, in una baracca di tre metri per tre il prete apre la «Scuola 725», dal numero assegnato alla baracca stessa. I suoi ricordi, quelli degli alunni, e la lettera al sindaco di Roma, sono il centro del testo *Vita di borgata. Storie di una nuova umanità tra le baracche dell'acquedotto Felice*. Oltre all'approfondimento della pratica educativa e degli ideali che in quegli anni di tumulto si posero alla base dell'iniziativa scolastica si vuole indagare quella critica alla scuola di Stato cui i «baraccati» diedero voce in una pratica educativa basata sulla necessità di legare politica e scuola. Le fonti per un approfondimento dell'esperienza della «Scuola 725» sono molteplici: dagli audio-documentari ai frammenti di memoria visuale, dal libro di testo *Non tacere*, elaborato, scritto e ciclostilato dagli stessi ragazzi della scuola, sino al settimanale «Scuola 725». Valorizzare questi ricordi e queste memorie consente di avviare un discorso che dia un respiro nuovo all'identità del patrimonio storico educativo sempre più proiettato oggi nel recupero di ogni realtà in grado di restituire una visione complessiva del nostro passato scolastico e formativo.

PAROLE CHIAVE: 1968; Roma; Scuola popolare; Sardelli.

1. Introduzione

> «Scuola 725» è scritto in rosso sulla porta di una delle tante baracche costruite lungo l'acquedotto Felice. Qui due sacerdoti con la collaborazione di alcuni giovani, per lo più studenti, fanno scuola dalla mattina alla sera. […] l'ambiente dove sorge la scuola è quello di tante borgate romane: baracche di mattoni o tirate su alla meglio con materiale di fortuna che ospitano in una, due, massimo tre camerette, famiglie di 5-6 persone, senza luce, senza acqua né fognature, la strada continuamente infangata d'inverno. Di fronte palazzi immensi, ben costruiti e una grande chiesa (AA. VV. , 1969, 5).

Questa descrizione si trova nel secondo numero dei «Quaderni di documentazione» (1969), dedicato all'esperienza della «Scuola 725», che in quell'anno era in piena attività.

Don Roberto Sardelli, già a conoscenza dell'esperienza di don Milani e della scuola di Barbiana, si trovava nel 1968 presso la Parrocchia di San Policarpo dove venne a conoscenza della realtà dei baraccati collocati lungo l'acquedotto Felice. Un perimetro di baracche che accoglievano, tra il fango e l'umidità, persone che vivevano nel disagio, primo fra tutti quello dell'emarginazione che aveva i tratti dello stigma sociale.

Il sacerdote, dopo aver conosciuto i ragazzi che vivevano nelle baracche comincia ad interessarsi alla loro realtà e di li a poco decide di aprire in una delle baracche, la 725 appunto, una scuola per quelli che il mondo dei palazzi chiamava «i baraccati».

Ma chi sono realmente «i baraccati»? E come si inseriscono nel tessuto urbano e sociale della Roma degli anni '60 e '70?

Come afferma Franco Ferrarotti, Roma è una «città spaccata in due, fatta di un immenso ghetto periferico composto di case nuove ad alto fitto[…], di baracche o di «quartieri modello», lontani decine di chilometri e privi di servizi, e di un centro che si avvia sempre di più a divenire un'isola archeologica per inquilini ben paganti» (Ferrarotti, 1979, 10). Secondo lo studioso il termine «borgata» si carica di un'ambiguità notevole, delineando non solo «un certo modo di abitare», ma i «connotati sociali dei suoi abitanti» (Ferrarotti, 1979, X).

La povertà e i disagi del baraccamento, (l'acquedotto Felice è solo uno dei diversi baraccamenti che si affiancavano alla Roma dei palazzi), non determinano solo una povertà materiale, ma delle zone di esclusione e ghettizzazione che generano una nuova umanità, contrapposta e condannata, ai margini dalla città agiata.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Le fonti consultate, che rappresentano solo una parte del materiale che documenta l'esperienza della «scuola 725», permettono di individuare dei filoni tematici che delineano l'immagine di una scuola aperta, di un diverso modo di essere comunità, in una situazione in cui i margini tra esterno ed interno erano ben sottolineati del mondo «fuori», posti ancor più in evidenza da una scuola di Stato penalizzante e mortificante.

Le fonti dirette prodotte dai ragazzi nella scuola, «Il giornale della scuola725», il libro di testo *Non tacere* e La *Lettera al sindaco* del 1970, rappresentano solo la minima parte di un patrimonio documentario più ampio, che spazia dai video-documentari ai quotidiani, alle fotografie. In essi, abbiamo rintracciato filoni tematici che permettono di ricostruire le fondamenta su cui l'esperienza si basava. Il pensiero e le critiche della scuola pubblica statale e il percorso pedagogico in essa presente inizia da una revisione del concetto di povertà e del valore di un percorso di emancipazione sociale e politica.

Era il 1968, Roma era percorsa da un'ondata contestatrice, che trovava nei giovani studenti l'espressione di un malessere più generalizzato. Un fenomeno che «si inquadra in un grande movimento storico che potrebbe portare realmente ad un cambiamento», tuttavia, affermano i ragazzi della «725», «c'è bisogno di un impegno totale del giovane […] che ci pare manchi». E continuano: «la società deve assolutamente mutare. E i giovani non debbono contestare solo per loro, per una carriera migliore, ma debbono lottare soprattutto per gli altri, per i poveri! Come? Il modo per lottare per i poveri sta nel dare loro una «coscienza politica» cioè nel far comprendere loro che vivono in uno stato di sfruttamento» («Scuola 725», n. 13).

2. Il povero come portatore di diritti

Nel 1968 don Roberto accoglie su di sé non solo la fatica di fare scuola in un ambiente materialmente disagiato, ma la fatica della vita che in quello stesso ambiente affonda radici. Egli condivide tutti i disagi dei baraccati, la scarsità di acqua, luce e di igiene, l'umidità e la precarietà, divenendo così testimone di un'esclusione annientatrice della persona. Nella «725» la concezione di povertà, posta sotto una nuova luce, emancipata dallo stato di bisogno, diviene fondamentale per comprendere pienamente l'idea di educazione e di scuola che don Roberto mette in atto. Nel 1968 egli sente l'esigenza di «smettere di parlare ai poveri come se fossero dei vasi da riempire perché non avevano nulla

ISBN: 978-84-948270-6-8

da offrire» (Sardell,i 2013, p. 20). È proprio una concezione di povertà basata su una negazione dell'identità e su una visione del povero solo e unicamente come «persona bisognosa», che nella «Scuola725» si combatte, il prete infatti propone «lo studio come leva per uscire da una situazione umiliante in cui la città del centro li aveva gettati. […] Puntai tutto sull'orgoglio, sulla loro potenziale intelligenza, […] sul riscatto come conquista e non come elargizione dall'alto» (Sardelli, 2013, 21).

È la «valenza psicologica della marginalità» (Ferrarotti, 1979, V) che si deve contrastare nei baraccamenti, in cui gli abitanti, già provati da una povertà materiale che li rende «dipendenti», vengono accusati di essere responsabili della loro stessa segregazione (Ferrarotti, 1979, VI).

Don Sardelli s'impegna così nel tentativo di restituire ai baraccati la dignità che era loro negata già nei luoghi istituzionalmente deputati alla loro formazione.

Da una riflessione critica sulla realtà di degrado che i ragazzi insieme a lui si trovano a vivere si sviluppa, quasi spontaneamente, una diversa percezione della povertà: «imparavamo a spogliarci del vestito di portatori di bisogni, che ci avevano messo addosso, e a indossare l'abito di portatori di diritti» (Sardelli, 2013, 24). Poco più avanti è lo stesso Sardelli che, in una lettera alla Madre Superiora dell'istituto che si occupava della distribuzione dei «pacchi» tra i baraccati dell'Acquedotto, spiega la necessità di un cambiamento interno al baraccamento e, nello stesso tempo, dell'esigenza di un nuovo rapporto tra interno ed esterno:

> Tutte queste persone bisogna recuperarle a una vita dignitosa. Noi dobbiamo lottare contro questa maledetta psicologia assistenziale che addormenta la gente. La gente così addormentata è funzionale a quegli enti che rifiutano, non a caso, di porsi il problema alla radice e mensilmente danno delle pennellate sulle situazioni di bisogno (Sardelli, 2013, 55-56).

Questa «psicologia assistenziale», come viene definita da don Sardelli, mette costantemente gli abitanti del baraccamento in una posizione di debito e dipendenza, che non prevede miglioramenti e, soprattutto, in una situazione in cui sono genericamente associati alla loro situazione di povertà più che ad una definita identità personale, gravati da pregiudizi ed etichette, esclusi. Ferrarotti ben descrive questa situazione, «una comunità di baraccati è essenzialmente una comunità di esclusi, talvolta circondata e assediata dalle strutture della città moderna che si allargano a macchia d'olio, essa ne

ISBN: 978-84-948270-6-8

è tagliata fuori», e continua definendo la baracca una sala d'aspetto dove si sta in silenzio e nella disperazione ad aspettare (Ferrarotti, 1979, 38).

La scelta di Sardelli di scendere e vivere tra i baraccati, abitando l'universo di povertà materiale delle baracche, risiede proprio in questo atteggiamento e in una continua lotta contro le oppressioni, che non permettono una vita dignitosa e rispettabile a chi per necessità vive il disagio della povertà.

Secondo Sardelli è solo vivendo quella stessa situazione di disagio che è possibile capire e trovare il modo per uscire da quei margini così deprivanti, all'interno di una mortificazione apparentemente senza speranza.

La militanza del sacerdote arriva fino al punto di assumere l'esistenza dei baraccati sulla sua persona, a condividere con loro non solo la difficoltà di fare scuola in una baracca di 9 mq umida e buia, ma le loro necessità.

Egli lotta, occupa, partecipa rivoluzionando il mondo di quelle persone, escluse e gettate nella povertà materiale e culturale, attuando quella che potremmo definire una «pedagogia del risveglio», che li renda artefici del cambiamento.

La sua attività nei movimenti di lotta per la casa testimonia come Sardelli non si limiti ad aiutare, potremmo assumere il termine «partecipazione», in contrapposizione al silenzio e all'esclusione, come parola che racchiude in parte il percorso di Sardelli, e ancor più quello della «scuola 725». Una partecipazione che dalle critiche alla scuola di Stato sino alla pubblicazione, che assume un'importante valenza politico-sociale, della *Lettera al sindaco* e del libro di testo *Non tacere*, delinea un continuum lungo il quale è possibile procedere per l'analisi dell'esperienza della scuola nel baraccamento.

3. La critica alla scuola di Stato

La «Scuola 725» nasce come doposcuola per recuperare le lacune della scuola di Stato, «Dalle tre e mezza alle sei e mezza si facevano i compiti della scuola di Stato, poi dalle sei e mezza si discuteva di politica» (Scuola 725, n. 3).

Uno dei filoni di indagine è proprio quello di individuare il ruolo della scuola di Stato per i ragazzi del baraccamento. Qui si restituisce l'immagine di fanciulli segregati in classi differenziali, di studenti mortificati nel loro sviluppo, demoralizzati, privati di qualsivoglia motivazione verso un miglioramento non solo necessario ma possibile.

Scrivono i ragazzi sul n. 82 del giornale:

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Sul giornale abbiamo letto un articolo che parla delle classi differenziali. Queste sono classi differenti dalle altre e ci mandano i bambini che non si adattano alla scuola normale.
>
> Ma perché un ragazzo si dice disadattato e viene mandato in una classe differenziale? Questo è un mistero ma più o meno dovrebbe funzionare così: il maestro vede che uno dei ragazzi della sua classe è troppo vivace, non sta fermo mai e gli dà fastidio. Allora se ne vuole liberare e lo manda in una classe speciale, differente dalle altre.
>
> Così succede anche dei ragazzi troppo tristi o che capiscono le cose un po' più tardi degli altri. Il maestro dovrebbe avere pazienza e aspettare, invece se lo leva dai piedi (Scuola 725, n. 82).

Tra le battaglie di fondo che don Roberto porta avanti con i ragazzi dell'acquedotto Felice, quella contro la scuola di «Stato» viene particolarmente sviluppata e diviene oggetto di profonde riflessioni. Già don Milani, qualche anno prima si scagliava contro una scuola di «Stato» basata sulla selezione, in cui il povero, il contadino veniva escluso e mortificato (Scuola di Barbiana, 1967), e lungo è stato nella stessa direzione il percorso dell'MCE.

I ragazzi della «725» parlano addirittura di *sterminio*

Il numero 53 del giornale della scuola intende fare il punto sulla situazione della scuola di Stato: «Alla fine dell'anno scolastico desideriamo dedicare questo ed altri numeri del giornale alla scuola di Stato». E proseguono «molti alunni riescono ad andare regolarmente avanti negli studi, non per grazia della scuola di Stato, ma per il lavoro di giovani che fanno il doposcuola». Dopo aver considerato le cifre allarmanti, preso in considerazione alcune statistiche riferite all'anno 66/67, ed aver seguito la «storia del loro sterminio», concludono che su 10 bambini che frequentano le elementari 8 non potranno finire la scuola dell'obbligo. Seguono le loro riflessioni:

> O la scuola è deficiente e non capace di accogliere i ragazzi intelligenti.[…]. Se tutti questi alunni non riescono a seguire normalmente il corso di studi obbligatorio la scuola è malata. Gli insegnanti lo sono altrettanto perché con un po' di buona volontà potrebbero evitare un macello del genere. Una volta un professore ha detto: «La scuola è fatta per l'élite» cioè è per poche persone scelte. È la frase di un razzista, non certo di un educatore (Scuola 725, n. 53).

La critica alla scuola statale e ai metodi educativi basati sull'idolatria del programma e sul voto produce ipotesi risolutive, orientate a un fare scuola partecipato e costruito insieme; «La scuola deve servire a preparare il ragazzo a entrare nella realtà della vita. […] Noi dobbiamo conoscere la realtà» (Scuola 725, n.53).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Come già sottolineato da Ferrarotti, spesso, e troppo facilmente si guarda agli stimoli culturali inadeguati, ad una insufficienza delle conoscenze prescolastiche, e questo porta ad affrontare le problematiche che ne derivano in chiave assistenzialistica, «secondo una definizione che li definisce come disfunzioni, irregolarità o incidenti di un problema educativo che non si pone radicalmente in discussione» (Ferrarotti, 1979, 137). Lo studioso continua sostenendo l'ipotesi che «i meccanismi responsabili delle «disfunzioni» del sistema scolastico (ritardo, insuccesso, mortalità) svolgano una funzione sociale precisa, quella di selezionare e discriminare la popolazione scolastica al fine di riprodurre […] la struttura sociale di classe» (Ferrarotti, 1979, 138).

Quello che emerge da questi dibattiti, e ancor più dalle fonti che documentano l'esperienza della «725», è una scuola che si costruisce tutti insieme e dove si attua una critica che non si ferma a essere distruttiva nei confronti del mondo esterno, ma attraverso la pratica che pone in atto tra le mura di una baracca di 9 mq, propone una modalità educativa che, a partire da nuove dinamiche relazionali che valorizzano e stimolano le potenzialità critiche dei giovani, dà agli stessi ragazzi la forza di poter credere in se stessi e il coraggio di far sentire la propria voce.

Sardelli mescolandosi ai baraccati e facendo scuola tra loro, ma ancor più con loro, gli restituisce una dignità negata, rendendoli artefici del cambiamento.

4. La politica alla «Scuola725»

Sulla «Scuola725» nel 1969 si scrive: «per questo la scuola 725 è scuola politica, cioè vuole far prendere coscienza ai ragazzi dell'ingiustizia che loro vivono tutti i giorni che li accomuna a tanti miliardi di poveri di tutto il mondo» (AA.VV., 1969, 6).

Non solo la vita di Don Roberto è partecipe della vita dei baraccati ma è quella della scuola che, facendosi atto politico, parte dalla partecipazione e dalla condivisione di un pensiero critico per costruire un nuovo sapere e insoliti percorsi di sviluppo.

La politica all'interno della baracca assume una funzione importante. I fatti del mondo e la discussione su di essi ampliano il concetto di partecipazione cui ci si riferiva, rendendo i giovani consapevoli del mondo intorno a loro, dei meccanismi che lo regolano, delle ingiustizie che perpetra

ISBN: 978-84-948270-6-8

ai danni dei più disagiati. Quando don Roberto parla di una ragazza che fingeva di abitare nei palazzi perché si vergognava di dire che viveva nel baraccamento, afferma:

> non potevo violentarla e rimproverarla, le cause di questa rimozione erano altrove, non erano nella bambina, però piano piano il mio problema era riportare la bambina nella sua strada non di farla vivere in una strada in cui lei non abitava. Il prendere contatto, coscienza della propria realtà è un momento di forza, il povero che non prende coscienza della sua realtà è fottuto, è spacciato. Sarà sempre oggetto di elemosina che è offensiva per chi la riceve e ancor più per chi la fa perché lo tradisce (Grimaldi, 2007).

Riappropriarsi quindi della propria identità accettando e riconoscendo la propria realtà diviene per don Roberto la premessa per rendere i ragazzi delle baracche partecipi, non solo della propria vita ma della realtà più ampia, sociale, nella quale sono inseriti.

Don Sardelli ribadisce costantemente la funzione politica della scuola del baraccamento,

> i ragazzi già sanno cosa intendo per politica.
>
> Non mi riferisco ai partiti, ma alla coscienza dei ragazzi stessi che deve crescere conoscendo i problemi del mondo e unirsi a tutti gli uomini che lottano per la giustizia, in modo particolare a coloro che sono oppressi e resi schiavi dell'ingiustizia e da una società che la legalizza.
>
> A questi ragazzi io non chiedo che una cosa: aprire la loro coscienza alla scuola, riflettere, discutere studiare, ascoltare (Scuola 725, n. 6).

Roberto Sardelli fa leva sul restituire ai ragazzi la consapevolezza delle proprie possibilità, rendendoli coscienti di avere le chiavi per il proprio riscatto. Favorire il bambino, i suoi tempi, la collaborazione e la cooperazione interna alla scuola, il rapporto con il territorio, urbano e sociale, in cui la scuola e i ragazzi stessi si inseriscono, sono temi che in quegli anni percorrevano la pedagogia italiana. Basti il riferimento ai grandi maestri che tra gli anni '50 e 60' innovarono la prassi educativa orientandola verso il bambino, i suoi tempi e la sua realtà. Freinet, che in Francia elaborò la sua «pedagogia popolare» viene ripreso in Italia dall'MCE, in cui molti guardano proprio a quelle classi disagiate ed escluse, guardando al figlio dell'operaio, lasciato ai margini da un sistema educativo penalizzante e classista.

Parlare di scuola in quei tempi è già di per sé un'azione politica, cui si aggiunge la necessità di portare la politica nella scuola, tra i ragazzi; una

ISBN: 978-84-948270-6-8

politica che potremmo definire «pura» in cui i giovani vengono ascoltati e guidati nel confronto critico con la realtà.

Don Roberto è esplicito nel portare avanti una scuola in cui si fa politica. L'educazione è e deve essere parte della politica, e per farlo deve essere vicina alla vita.

La partecipazione ha rappresentato il fulcro della scuola del baraccamento dell'acquedotto Felice, la condivisione e la costruzione collettiva sulla realtà e della realtà.

Don Sardelli ricorda la fatica, «perché bisognava uscire tutti da un'educazione centrata sull'individuale per costruire in noi stessi una dimensione dove prevalesse l'afflato collettivo. La causa dell'altro è la mia causa», e continua poco dopo: «dov'era il maestro? Dov'erano gli alunni? Ognuno diventava docente dell'altro» (Sardelli, 2013, 22-23).

5. Recuperare la propria voce

In questa scuola condivisa, lontano era anche il libro di testo tradizionale, estraneo alla vita dei ragazzi, futile rispetto al bisogno di comprendere una così precaria realtà:

> Il contrasto tra libro e vita saltava agli occhi appena ci fossimo soffermati a riflettere. Non solo il testo ci parlava di un mondo che non sperimentavamo, ma i modelli proposti, il linguaggio, i messaggi che trasmetteva, erano una continua offesa alla classe e alla condizione operaia.
>
> […] il fatto che su questi libri dovevamo trascorrerci mesi di studio, ci portò lentamente a progettare un libro di testo fatto da noi (Sardelli, 2013, 207).

Il libro di testo *Non tacere,* elaborato dai ragazzi della scuola parte ancora una volta da un concetto esteso di partecipazione alla vita collettiva. Solo questa permetteva un risveglio delle masse «operaie», oppresse. Riprendendo i concetti di Freire relativi all'oppressione e allo stesso tempo all'importanza dell'istruzione e di una «coscientizzazione» in tale situazione, la scuola, e soprattutto una scuola politica e cosciente, diviene il nucleo fondamentale per un cambiamento che coinvolga tutti.

Il concetto di partecipazione muta radicalmente il concetto di «fare scuola», a partire da un diverso concetto di «Storia», che si contrappone alla «storia bugiarda» (Sardelli, 2013, 97), spesso troppo lontana per favorire una comprensione critica della realtà.

ISBN: 978-84-948270-6-8

La Storia alla «Scuola725» parte proprio dagli avvenimenti più vicini, dalla realtà storica che i ragazzi vivono, per comprendere il contesto che abitano ed esserne partecipi.

Nel libro si condensa buona parte di una pedagogia collettiva che si costruisce insieme, e molto racconta della volontà di un'emancipazione sociale e culturale che trova spazio in quella baracca di 9 mq. Nel testo è esplicitamente richiamata questa necessità di educare i ragazzi e interessarli a quello che vivono. Sardelli afferma: « Io i ragazzi li abituo a comprendere la realtà che li circonda. Voi ve ne uscite con la storia di Muzio Scevola. Io farei cominciare a conoscere la storia di oggi e poi se c'è il tempo arrivare per qualche minuto a Muzio Scevola» (Scuola 725, 1971, 38). Critica ancora la scuola di Stato, «si spara sugli innocenti. Il maestro deve avere una forte speranza che i ragazzi possano diventare sempre migliori, sempre più istruiti» (Scuola 725, 1971, 39).

Così nel libro gli eventi politici si intrecciano alla critica, al ragionamento, alla descrizione della vita dei ragazzi del baraccamento. È un libro in cui l'apertura sul mondo esterno diviene centrale. Anche nel commento della Bibbia di cui si ripropongono brani scelti, la riflessione è collegata costantemente alla vita quotidiana dei ragazzi e alle loro riflessioni. I brani riportati sono seguiti da consigli di ricerca tesi ad approfondire la conoscenza della realtà e a collegare sapere e vita reale.

I ragazzi nell'introduzione al libro spiegano che non vorrebbero che fosse un libro di testo «questo, infatti, presenta ai ragazzi racconti e fatti che loro non hanno mai discusso» (Scuola 725 1971, 7) e continuano criticando i libri di testo tradizionali che trattano i ragazzi come persone che capiscono poco. Più avanti affermano: «abbiamo voluto sapere che cosa noi potevamo insegnare agli altri. E perché noi si stava zitti davanti a loro» (Scuola 725, 1971, 11). Tutto, a partire dal titolo scelto, è orientato a rompere il silenzio della loro situazione, un silenzio che si fa complice di uno sfruttamento perpetrato ai danni dei più deboli.

Un silenzio, quello dei baraccati, che ha bisogno di trovare voce, di arrivare con grida alte alle istituzioni. Qui risiede anche l'importanza della *Lettera al sindaco* (1970): uscire dal silenzio per ricordare a chi si occupa della città che la situazione delle baracche non è uno spazio bianco e pulito nel paesaggio urbano ma è una situazione di disagio cui si deve trovare soluzione. Ferrarotti scrive a proposito:

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Qui più che dalle parole è dai silenzi che si indovinano le cose importanti. Le omissioni sono una spia preziosa. […] si perpetua il mito delle baracche come pura frangia, sub-umanità da ascoltare e redimere, immigrati da educare al vivere urbano (Ferrarotti, 1979, 7).

Riappropriarsi della parola, non tacere, gridare; i tre documenti proposti vanno tutti in questa direzione, dal giornale della scuola al libro di testo, sino alla stesura della Lettera, i ragazzi si pongono l'obiettivo di far sentire la loro voce sino ai vertici istituzionali, lo Stato, la Chiesa.

La *Lettera al sindaco* che riescono ad inviare dopo diverse lavorazioni nel 1970, ribadisce le critiche alla scuola, alla società, condanna nuovamente un'elemosina che non si sporca dei problemi reali e ribadisce ancora una volta l'impegno di una educazione politica, consapevole: «Bisogna lottare per uscire da questo inferno: uscirne tutti insieme, e per sempre uniti a coloro che soffrono, è far politica.

La politica è l'unico mezzo umano per liberarci.

I padroni lo sanno bene e cercano di addormentarci» (Scuola725, 1970, punto 38).

Così sull'ultimo numero del «giornale della Scuola725» Don Roberto scrive una lettera personale, i baraccati dopo aver lottato duramente hanno ottenuto delle case a Nuova Ostia. Sardelli ringrazia, i baraccati per tutto quello che gli hanno dato, la scuola era l'iniziativa cui teneva di più, «era per me uno strumento per avviare i ragazzi a un impegno per gli altri, a sacrificarsi per gli altri», e conclude, «ho fatto solo il mio dovere», e ancora «chiedo di non dimenticare le lotte e di pensare che altre ci attendono» (Scuola725, n 108).

6. Conclusioni: Un patrimonio che non tace

Riflettere sull'importanza del patrimonio storico educativo, che spesso viene dimenticato in una biblioteca di periferia, assume nuova rilevanza quando recuperarlo alla memoria e all'approfondimento, diviene cruciale per una riflessione ancorata al presente che si leghi inesorabilmente a uno studio critico della scuola e della prassi educativa, che ancora oggi si attua nel nostro paese.

Analizzare le fonti di un'esperienza dimenticata significa allora ancora una volta dare voce a chi, con diverse modalità, vive una scuola ai margini.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Non un patrimonio recuperato che resta fine a se stesso, all'interno di una ricerca storica distante dal presente, ma che recupera alla storia la possibilità di orientare il futuro.

È qui che l'insegnamento sardelliano va ripreso, costruendo una storia e in una politica che diventi viva nel presente dell'azione educativa: «la scuola non può non essere politica – rispondevo – perché solo così essa diventa strumento di educazione per tutti» (Sardelli, 2013, 38).

7. Bibliografia

AA. VV. «Il giornale della scuola725», *Quaderni di documentazione*, n. 2, Padova, Rebellato, 1969.

BARBAGLI, Marzio; DEI, Marcello. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969.

BENCIVENNI, Antonio. *Don Milani: esperienza educativa, lingua, cultura e politica,* Roma, Armando, 2004.

FERRAROTTI, Franco, *Roma da capitale a periferia*, Roma-Bari, Laterza, 1969.

FERRAROTTI, Franco, *Vite da baraccati: contributo alla sociologia della marginalità*, Napoli, Liguori, 2004.

FREINET, Elise. *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

FREIRE, Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele, 2011.

INSOLERA, Italo. *Roma moderna. Un secolo di storia urbanistica 1870-1970*, Torino, Einaudi, 1993.

RIZZI, Rinaldo, *Pedagogia popolare, da Célestin Freinet al MCE-FIMEM*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.

SANTORIGIU, Antonio. *Don Milani. Una lezione di utopia,* Pisa, ETS, 2011.

SARDELLI, Roberto. *Vita di borgata. Storie di una nuova umanità tra le baracche dell'acquedotto felice*, Lecce, Kurumuny, 2013.

SCUOLA725, «Il giornale della scuola725» (1969-1973).

SCUOLA725. *Non tacere*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1971.

SCUOLA DI BARBIANA. *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.

ISBN: 978-84-948270-6-8

SOCRATE, Francesca. *Sessantotto. Due generazioni*, Bari-Roma, Laterza, 2018.

TAVAGLIA, Alfredo. *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, Bologna, EMI, 2011.

Filmografia

CORONATI, Marzia. *I nuovi cittadini. Scuole popolari di ieri e di oggi*, 2017.

GRIMALDI, Fabio*. Non tacere*, 2007.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

A presença da teoria Fröebeliana para educar as crianças cegas

Aline Martins de Almeida

Faculdade Aliança Educacional do Estado de São Paulo
Email: alinepucsp@gmail.com

Helder Henriques

Instituto Politécnico de Portalegre/Ceis20 – Grupoede – Universidade de Coimbra
Email: helderhenriques@ipportalegre.pt

RESUMO: Este estudo tem por finalidade apresentar as atividades que foram desenvolvidas no Asilo de Cegos de Castelo de Vide e que contribuíram para a escolarização da infância cega em Portugal no final do século XIX e início do século XX. Esta educação tinha por pressuposto a formação integral da criança possibilitando o desenvolvimento e educação dos sentidos através do pensamento e da metodologia de ensino de Fröebel, com foco no desenvolvimento dos trabalhos manuais, ao qual atribuiu o nome de dons e ocupações. Estes trabalhos representavam para a infância em geral o desenvolvimento da expressão, da liberdade e do sentimento por meio do contato com a natureza. Para as crianças cegas, esta metodologia também possibilitou a compreensão de um mundo vedado aos seus olhos por meio do desenvolvimento de outros sentidos. Para compreender o quotidiano desta instituição, analisaram-se, de forma teórica e histórica, relatórios divulgados no Jornal dos Cegos e na Revista Fröebel, além dos materiais pedagógicos e do acervo documental do próprio Asilo. O aporte teórico metodológico tem como base a Cultura Material Escolar, pois este estudo busca apresentar a materialização das práticas que permearam o quotidiano escolar desta Instituição, problematizando seus usos e significados.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Cegos; Teoria Fröebeliana; Cultura Material Escolar.

1. Introdução

O Asilo de Cegos de Castelo de Vide, localizado na região alentejana de Portugal, foi instituído em 20 de julho de 1863 por João Diogo Juzarte de Sequeira Sameiro e por sua esposa Dona Helena Isabel de Barros Castel Branco Juzarte de Sequeira e Sameiro, um asilo de cunho privado, para manter cegos de ambos os sexos em Castelo de Vide. Esta instituição foi criada para propiciar assistência aos membros da família Sameiro que sofriam com o problema da cegueira. Anos mais tarde, suas portas foram abertas ao público invisual e desvalido de toda a região. Para a manutenção do estabelecimento, contavam com o pagamento de pensões e doações para os menos desfavorecidos. Atualmente, funciona como um asilo para idosos e seu nome foi modificado para Fundação Nossa Senhora da Esperança (FNSE) em 1987.

O que nos chama a atenção nesta instituição são as marcas de modernidade e inovação no final do século XIX e início do século XX. Contando com o apoio de Branco Rodrigues, um jovem tiflólogo português, e com o diretor Antonio José Repenicado, um dos diretores no Asilo, em 1894, é criada a Escola Profissional Branco Rodrigues. Anteriormente um mero asilo de amparo aos invisuais que se transformou, a partir dessa data, num local de práticas de atuação educacional e profissional, podendo ser considerado como um lócus «consagrador» de métodos e de experiências direcionados à educação dos cegos de Portugal.

Esta «consagração» deu-se por meio de vários enquadramentos institucionais: o assistencial (o cuidar), o educativo (o educar), o industrial (a formação para o trabalho), o metodológico (aplicação de diversos métodos, materiais e experiências) e o mercadológico (comercialização do *Jornal dos Cegos* – 1895-1920 – como fonte de veiculação de estudos no campo tiflológico) tal como acontecia noutros países da Europa, da Ásia e, especificamente, também no Brasil.

Em conformidade aos programas das instituições européias e do Brasil, o método adotado no Asilo de Cegos de Castelo de Vide atendeu ao seguinte currículo: a leitura e a escrita em pontos salientes, segundo o sistema braile, a ortografia, o cálculo, o estudo pelo tato dos objetos usuais, as lições de coisas, a geografia, por meio de mapas em relevo e globos especiais, fabricados na própria escola, as narrações mais importantes da história nacional, a biografia dos grandes homens, os exercícios de recitação, as explicações das palabras e a música. Aos 13 anos e depois de um exame de disciplinas que aprenderam, os alunos entravam para a oficina (*Jornal dos Cegos*, 1896).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Para que o currículo proposto pudesse ser cumprido, o método adotado para a educação dos infantes cegos foi o fröebeliano, o qual propunha, dentre diversos aspectos de sua teoría, o desenvolvimento dos sentidos e, para este caso em específico, a audição, a fala, o tato e o olfato. Este método foi eleito por traduzir os princípios de inovação no campo educacional, além da transmissão cultural de valores e normas sociais vigentes à época.

O Asilo de Cegos de Castelo de Vide passou a assumir este novo projeto: plantar sementes da cultura intelectual, moral e física, para que estas pudessem germinar e multiplicar os gérmens da ordem e do progresso, plantando nos corações e nas mentes a silhueta do homem novo, com utilidade mesmo na ausência de um dos sentidos – racional, administrado e industrioso.

Contando com o aparato da cultura material escolar, este trabalho nos possibilita compreender como os mecanismos educativos, didáticos e pedagógicos foram efetivamente vivenciados nesta instituição enquanto lugar de normalização, formação, práticas pedagógicas, de objetos-memória (Escolano, 2010) e de interações históricas, culturais e sociais.

2. A formação integral da criança proposta por Fröebel

De acordo com Almeida (2013, 2017), o conceito fundamental da filosofia educativa de Froebel é sua identificação com a natureza, cujas leis podem ser aprendidas. Sua programação busca uma educação integral, harmônica e gradual, que se funda em seis leis: 1) a lei do esférico (que tem como principio a unidade entre o físico e a moral); 2) a lei do equilíbrio (que se fundamenta na conciliação dos contrastes existentes na natureza como partir do conhecido para o desconhecido por meio da comparação); 3) a lei das alterações (que tem por princípio a possibilidade de conhecer novos objetos e novas ideias); 4) a lei das transformações – articulada em conjunto com a quinta lei; 5) a lei da harmonia (pelas quais a natureza se desenvolve e se transforma harmonicamente para atender e suprir as suas necessidades); e, 6) a lei do destino (pela qual todos os seres têm uma vocação e devem desenvolvê-la, por meio da liberdade e da espontaneidade).

Para que as crianças pudessem receber esta formação, o elemento essencial a ser desenvolvido seria a teoria dos jogos manuais, aos quais atribui ao nome de dons e ocupações. Os dons seriam os materiais concretos, que levariam a criança do pensamento concreto ao pensamento

ISBN: 978-84-948270-6-8

abstrato. Já as ocupações, seriam entendidas como as atividades de criação, destreza manual e educação do intelecto das crianças por meio de desenhos, dobraduras, produção de artefatos, recortes e colagens. Assim, «a diferença fundamental entre dons e ocupações é que a atividade da criança não produz alterações permanentes sobre o material dos dons, enquanto que com as ocupações o material passa a ser transformado» (Bordes, 2007, 72).

Estes jogos representariam para as crianças o desenvolvimento ascendente para a elevação do espírito, por meio da intuição material do objeto para a abstração, seguindo uma ordem rigorosamente matemática. Estes são organizados tendo como princípio geral a atividade criadora da criança, os quais os jogos são compostos sempre pela decomposição das peças e agrupação (Almeida, 2013, 2017).

Por meio de uma experiência sinestésica, do contato com a natureza e com os objetos, os sujeitos estabaleceriam a ideia de unidade, pois «cada criança deve ser tratada como um homem, como um membro necessário e essencial da humanidade. Os pais devem sentir-se, como educadores, responsáveis perante Deus, a humanidade e a si mesmos» (Fröebel, 1913, 20).

De acordo com Almeida (2013, 2017), para o desenvolvimento de experiências, dons e ocupações, foi preciso estabelecer o uso de objetos que deveriam consistir em atividades práticas por meio do estabelecimento de três classes de invenções: a vida, o conhecimento e a beleza. Para as formas da vida se estimula a observação, pois se constroem sinteticamente objetos cotidianos do entorno da criança. Com as formas do conhecimento se materializam ideias de número, ordem e proporção. Já com as formas de beleza se exercita a fantasia criando modelos de simetria. Para atender a esses princípios de vida, de conhecimento e de beleza, o programa de Froebel foi baseado em dez dons e em dez ocupações que são assim classificados:

Os Dons:

- Primeiro dom: A esfera, associada tanto ao formato quanto ao desenvolvimento e apreciação das cores;
- Segundo dom: Consiste em uma caixa contendo uma esfera, um cilindro e um cubo de madeira de iguais dimensões, diâmetros, cuja finalidade é proporcionar a criança os contrastes existentes na natureza;
- Terceiro dom: Consiste em uma caixa de cubos de madeira, dos quais estão divididos em dois, quatro e oito cubos menores de iguais proporções, tendo como finalidade o desenvolvimento e a construção de formas;

ISBN: 978-84-948270-6-8

- Quarto dom: Consiste em uma caixa de paralelepípedos de madeira, os quais também estão divididos em dois, quatro e oito paralelepípedos menores de iguais proporções tendo como finalidade a construção gradual da natureza por meio dos blocos;
- Quinto dom: Consiste em uma caixa, também de madeira, contendo cubos, prismas e esferas, os quais podem ser divididos para a montagem de diversas figuras, como estruturas arquitetônicas, por exemplo, uma casa;
- Sexto dom: Consiste em caixa de madeira contendo as peças descritas no quinto dom, acrescidas de paralelepípedos de vários tamanhos e espessuras. Este dom além de propiciar o desenvolvimento de construções, também tem como finalidade despertar os sentidos tanto no que compete ao tato quanto à diferença das estruturas presentes na natureza;
- Sétimo dom: Consiste em uma caixa de madeira contendo apenas losangos e triângulos de vários tamanhos e tipos. Este dom tem por finalidade introduzir a criança o contato com a construção de diferentes superficies;
- Oitavo dom: Consiste em retângulos de madeira flexível em que predominam outras dimensões de construção como o uso de linhas para se obter o formato de uma estrela e também de possibilitar os primeiros entrelaçamentos na construção de figuras;
- Nono dom: Consiste em palitos de madeira de várias espessuras e também de semi-circunferências que se assemelham a anéis tendo como foco o desenvolvimento de construção de figuras abstratas e também no uso de cálculos;
- Décimo dom: Consiste em uma caixa repleta de esferas de madeira e retomam a ideia original do primeiro dom: a esfera. Só que no ultimo dom este tem como finalidade buscar a unidade, por meio da vida, do conhecimento e da beleza.

As Ocupações:

- Primeira ocupação: o picado de papel para a obtenção de desenhos e de figuras;
- Segunda ocupação: o bordado;
- Terceira ocupação: o desenho com o uso de um papel quadriculado;
- Quarta ocupação: o trançado de papel;
- Quinta ocupação: tecelagem, por meio do trançado de tecidos;
- Sexta ocupação: o recorte de papel;
- Sétima ocupação: a dobradura;
- Oitava ocupação: a colagem;
- Nona ocupação: montagem de sólidos geométricos com o uso de retas e pontos;
- Décima ocupação: a modelagem.

Com essa proposta de ensino, Froebel (1913) considera que a educação baseada em dons e ocupações propicia a formação integral da criança, pois desde o nascimento, desde sua aparição sobre a terra, a criança deve ser tratada de acordo com a sua verdadeira essência, de modo que possa ampliar sua energia com liberdade em todas as direções.

ISBN: 978-84-948270-6-8

No caso das crianças cegas, no exemplo institucional que aquí trazemos, também parece sugerir a importância da utilização dos dons e ocupações de Froebel junto dos públicos que não possuiam visão. Vejamos como podemos objetivar o que acabamos de defender no ponto seguinte.

3. Dons e ocupações: a educação da infância cega em Castelo de Vide

Para orientar a educação das crianças normovisuais e visuais tanto no jardim da infância quando no ensino primário sob os princípios fröebelianos, duas revistas foram publicadas no final do século XIX e início do século XX em Portugal: A Revista *Froebel* e o *Jornal dos Cegos.*

A Revista *Froebel, Revista de Instrução Primária,* de publicação quinzenal, circulou no período de 1882 a 1884, tendo dois objetivos: prestar homenagem ao pedagogo alemão *Friedrich Wilhelm August Fröbel* (1782-1852), no dia do seu centenário e formar os educadores portugueses em prol de torná-los «romeiros pela instrucção primaria (…) cheios de amor pelo magistério primário, pelo progresso da instrucção do nosso paiz e dispostos a perguntar aos mestres, a descubrir [sic] no estudo quanto podermos dizer em favor da causa, que abraçamos» (Revista *Froebel*, 1882).

Já o *Jornal dos Cegos*, uma revista de tiflologia, educação, ensino intelectual e profissional dos cegos foi editada em Lisboa sob a responsabilidade de Branco Rodrigues, no período de Novembro de 1895 a 1920, num total de vinte e três volumes. O valor da venda dos jornais seria repassado às Oficinas Branco Rodrigues e, posteriormente, às escolas de cegos de Lisboa e do Porto.

A educação da infância cega, em Castelo de Vide, contou com o aparato teórico de Fröebel, que, como vimos, previa a formação integral do sujeito. Por meio de uma educação que favorecesse o desenvolvimento dos sentidos, por meio do concreto, do observável e do experienciável, a aprendizagem não limitava-se à mera «visão» ou ao mero «toque» passivo dos objetos ou à contemplação das coisas, mas incluía a atividade intelectual por meio da qual eram criados os objetos. Esse conhecimento, segundo Froëbel, seria manifestado de maneira elementar pelos dons e ocupações, despertando a aprendizagem das partes para o todo.

Com o aparato de duas revistas de instrução, o Asilo de Castelo de Vide, adotou, sobremaneira, o uso dos dons para educar seu alunado. O foco nos dons permitiu a educação primária dos sentidos e da percepção, por meio do contato

ISBN: 978-84-948270-6-8

com a natureza e com objetos, constituindo a base tanto para o conhecimento do mundo como para a linguagem, pois esta seria a representação dos objetos do mundo exterior e das relações entre os mesmos (Arce, 2002, 43).

De acordo com o *Jornal dos Cegos* (1896), o método de Fröebel deveria ser ensinado a alunos muito jovens; em seguida, para o mais avançado, com a profissionalização da cestaria, das atividades de trançado escovação, tricô, crochê, e vários outros artesanatos, por exemplo, bolsas de seda, chinelos, sacos de jogo.

Estes materiais deveriam ser utilizados para que as crianças pudessem fazer uma ideia perfeita dos objetos e, a partir da compreensão destes, poderiam produzir materiais tão perfeitos quanto o que sentiam a priori.

Figura 1: Objetos pedagógicos utilizados para a aprendizagem dos dons fröebelianos. (Fonte: Fundação Nossa Senhora da Esperança [FNSE, Portugal]; JC).

Os dons e as ocupações de Fröebel foram fundamentais para o progresso social, pois «produziu a divisão do trabalho, a especificação das aptidões; uma educação que pretende acumular no mesmo individuo aptidões que são mais productivas quanto distribuidas por diversos, pretende voltar ás condições primitivas da sociedade» (*Revista Froebel*, 1883).

A Revista *Froebel* (1883) também preconizava «desenvolver o interesse por tudo, mas a capacidade de o subordinar a um fim determinado, eis a regra da educação». Ou seja, todos deveriam conhecer um pouquinho de tudo; mas cada um deve ser *virtuoso* n'uma especialidade.

A partir da própria especificidade do sujeito (cegueira) é que a educação por meio dos dons promovia as especialidades, pois as ações são feitas de opostos capazes de conviverem em harmonia graças à sua relação com a unidade (Arce, 2002). Ou seja, para que os sujeitos pudessem de fato aprender, seria necessário perceber as diferenças e as semelhanças na

diversidade, por meio de uma educação sensorial que previsse a perfeição nos objetos e na natureza por meio da temperança e do equilíbrio entre as atividades dos sentidos, do corpo e dos membros.

Figura 2: Objetos pedagógicos para o ensino dos dons oriundos de Amsterdam (Fonte: FNSE).

Deste modo, a especialização das aptidões no campo da educação para os cegos concentrou-se nos dons, pois estes permitiam a compreensão concreta dos objetos para uma compreensão abstrata dos mesmos. Este movimento de exteriorização e interiorização necessita da ação para mediá-lo, necessita de vida e atividade, não de palavras e conceitos como ilustra o *Jornal dos Cegos* (1902): «que apalpem o que lhes ficar ao alcance da mão: plantas, móveis, esculturas, animaes, tudo finalmente o que lhes seja possivel. Que escalem os rochedos à beira-mar, ou os cumes dos rochedos nos paises montanhosos, para conhecerem as asperezas do solo. Que utilizem os perfumes, as ondas sonoras, a posição do Sol, para saber onde estão, de onde vem, e para onde vão, quando atravessarem uma localidade qualquer».

De acordo com Escolano (2010), a escola, e em especial o Asilo de Cegos de Castelo de Vide, nos deu uma ferramenta material, um enxoval ergológico, que é um reflexo da cultura empírica que passou a construir-se neste espaço, da tradição corporativa e de formação atribuída à profissão docente, aos discursos teóricos e normativos projetados tanto para a educação formal quanto para a «normalização» de práticas pedagógicas direcionadas a diferentes públicos.

4. Conclusões

Os dons fröebelianos fizeram-se presentes no cotidiano escolar de Castelo de Vide para promoção não apenas da apendizagem intelectual

ISBN: 978-84-948270-6-8

e moral de crianças, jovens e adultos, mas sobretudo, para a formação profissional dos sujeitos.

Os objetos-memória revelaram que seu uso foi imprescindível para a concretização de atividades que aconteciam no interior deste espaço. Pudemos evidenciar, que o método froebeliano não precisou ser adaptado para o uso dos cegos, mas sim, foi funcional para atender a demanda de formação para o mercado de trabalho.

Com isso, podemos perceber que a «normalização» de indivíduos que antes eram vistos e tratados como «anormais» ou «infelizes» passaram a ser vistos, não apenas como sujeitos aptos a aprendizagem e ao trabalho, mas sujeitos capazes de criar e expandir mercados, horizontes e experiências no cenário educacional.

5. Bibliografia

ALMEIDA, Aline, «Ver» pelo mundo do toque e «ouvir» pelo silencia da palavra: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854-1937), Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, PUC - SP, 2018.

ALMEIDA, Aline Martins, A escolarização da infância por meio de dons e ocupações. BRAGHINI, Katya, MUNAKATA, Kazumi & TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus (Orgs.), *Diálogos sobre a história da Educação dos Sentidos e das Sensibilidades*, Curitiba, Editora UFPR, 2017, 309-338.

ALMEIDA, Aline, Ritos e rituais na escolarização da infância em são paulo (1896-1912), Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, PUC - SP, 2013

ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel. O pedagogo dos jardins de infância*, Petrópolis, Vozes, 2002.

Escolano, Agustín Benito, Patrimonio material de la escuela e historia cultural. *Revista Linhas*, v. 11, n. 2 (2010). Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125/1628 (Acesso em: 30/04/2018).

BORDES, Juan. *La infância de las vanguardias. Sus professores desde Rousseau a la Bauhaus*, Madrid, Cátedra, 2007.

CHAMON, Carla Simone. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869-1914). Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ISBN: 978-84-948270-6-8

FRÖEBEL, Friedrich. *La educacion del hombre*. Tradución del alemán por Luis de Zuleta, s/l, Daniel Jorro Editor, 1913.

Jornal Dos Cegos [*JC*] (1895 – 1902).

Revista *Froebel* (1882-1884).

ISBN: 978-84-948270-6-8

L'ensenyament de l'escriptura a l'Escola Graduada d'Alaior a partir del quadern de preparació de lliçons del mestre

Pere Jaume Alzina Seguí

Departament de Pedagogia i Psicologia de l'Educació, Universitat de les Illes Balears
Email: pere.alzina@uib.es

RESUMEN: A partir del diari original de preparació de lliçons (octubre 1932-març 1935) del mestre Andreu Bosch, director i mestre de l'Escola Graduada d'Alaior, hem pogut reconstruir les pràctiques adreçades a l'ensenyament de l'escriptura i els preceptes pedagògics que les sustenten. En la comunicació analitzem i comentem les pràctiques adreçades a l'ensenyament de l'escriptura: la confecció d'un periòdic escolar seguint la metodologia Freinet, la composició escrita de temes diversos, la redacció d'un diari personal sobre fets i esdeveniments propers (autobiografia), els dictats, la reflexió sobre les faltes ortogràfiques, la confecció d'àlbums sobre temes concrets (com per exemple, un de caricatures, personatges de l'any o un sobre geografia d'Espanya), activitats de cal·ligrafia, lliçons de gramàtica i revisió correcció dels textos en gran grup. En segon lloc analitzem els supòsits pràctics que avalen les pràctiques descrites. Entre elles destaquem: la importància de la conversa per ajudar a estructurar el pensament; un horari flexible; l'absència de càstigs; la necessitat de reflexionar sobre el perquè s'han de fer les coses d'una determinada manera; la necessitat de desenvolupar la imaginació i la creativitat, l'atenció, la memòria i l'observació; el foment de la democràcia participativa (mitjançant votació); la necessitat de preparar per a la vida I la necessitat de fer agradable l'ensenyament mitjançant la intuïció, la varietat de tasques i un bon mètode.

PARAULES CLAUS: didàctica de l'escriptura; Freinet; premsa escolar; reflexió.

1. Introducció

El redreçament de bona part de l'arxiu particular del mestre Andreu Bosch, ens ha permès reconstruir bona part de la pràctica quotidiana i dels referents pedagògics de l'Escola Graduada d'Alaior (Alzina, 2014) durant l'època republicana, període en que el desenvolupà una extraordinària tasca pedagògica i social, reconeguda per molts dels seus alumnes encara vius que atresoren materials del seu període d'escolarització com autèntiques relíquies.

Dels materials classificats de l'arxiu esmentat hem localitzat bona part dels apunts d'un viatge d'estudis a Barcelona que el mestre Andreu Bosch realitzà el 1931, no sabem si sol o acompanyat; tampoc sabem si fou becat per aquest viatge o hi anà per iniciativa pròpia. Segons el seu fill, Andreu Bosch, mantenia contactes freqüents amb l'escola del Bosc de Barcelona (recorda que li havia contat que hi havia fet varies visites i que hi mantenia correspondència freqüent).

D'aquest viatge de 1931 conservem quatre quadernets d'apunts on consten les característiques bàsiques del projecte i algunes anotacions. Tenim documentades les visites a l'Escola del Mar, al grup escolar Pere Vila, a l'Escola del Bosc de Montjuïc, als Seminaris i Laboratoris de la Universitat de Barcelona i a l'Arxiu Històric de la ciutat. Juntament amb aquests apunts d'aquestes visites trobem el que sembla que són els apunts d'una conferència sobre l'escola única, el que ens fa pensar que estem al davant d'un viatge organitzat i subvencionat per alguna institució amb l'objectiu de formació del professorat (González, Marquès, Mayordomo, Sureda, 2002). El que està clar és que totes les idees innovadores que el mestre Bosch i els seus companys apliquen a l'escola graduada d'Alaior neixen d'aquest viatge a Barcelona. Tot i que era una persona de profundes conviccions religioses va ser jutjat i depurat per les innovacions que portà a terme (Miró, 1988).

Dels quaderns de preparació de classes del mestre Andreu Bosch hem pogut identificar els principals aspectes de la seva didàctica i fer un esment especial a l'escriptura de la història quotidiana com una activitat de reflexió i de textualització que facilita l'adquisició i el desenvolupament de l'expressió escrita. Hem consultat nou diaris de preparació de classes del mestre Bosch que inclouen el curs escolar 1932-33 i el curs 1934-35. Del seu estudi hem pogut identificar els principis que regien la seva pràctica educativa i la voluntat ferma per millorar dia rere dia i introduir els plantejaments de l'escola nova europea (Buenaventura, 2000).

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Pla de feina centrat en els fillets

Els quaderns del mestre esdevenen una programació del que vol, del que fa i del que reflexiona. En els quaderns de preparació de classes del mestre Bosch trobem múltiples exemples de programació, de plans de feina i de previsió d'activitats. Vegem un exemple; en aquest pla de feina apareix la idea de publicar el periòdic escolar seguint la metodologia Freinet (Campaner, 2001):

> Día 2 (Lunes) de Enero de 1933. Esta mañana, será más bien un cambio de impresiones, una conversación con los niños o quienes expondré el plan de trabajo para esta nueva etapa del curso hasta el mes de abril. Es el siguiente:
>
> 1º- Asignaturas- hemos de terminar el grado, o sea dar toda la intensidad a las asignaturas en que estamos más atrasados y terminarlas todas hasta al mes de abril.
>
> 2º- Especiales- además de continuar el plan que me fijé en un principio, de desarrollar todas las facultades: la imaginación, la atención, la memoria, la observación, la fantasía, etc. Con trabajos manuales, con ejercicios variados, y, desde ahora también, como procedimiento particular mío y a título de ensayo, con pasatiempos (jeroglíficos, charadas, etc.).
>
> 3º- Fundación de un periódico escolar. Este era mi gran secreto y la grata sorpresa que guardaba para mis niños. Y al exponerles mi plan, vibraban de entusiasmo. Designé de entre ellos, jefes de redacción, encargados de las noticias, de los anuncios, de la administración, etc. Igualmente votaron los niños al director del mismo.

En aquests plans es preveuen i s'anuncien les intencions, es valoren les decisions i s'argumenten pedagògicament. Quan planifica pensa en els fillets; els fillets són el centre dels processos d'ensenyament i aprenentatge. L'escola nova situa el fillet en el centre dels processos d'aprenentatge, sense minvar el paper del mestre; és el fillet qui aprèn i és ell el que ha d'aconseguir vèncer els errors i les dificultats per seguir endavant amb el suport i guia del professor:

> Día 10 (Martes) de Enero de 1933 Impresiones de ayer: el niño ha de ser el eje de la escuela. Los programas, la metodología han de tener como finalidad el desarrollo de la personalidad del niño, por lo tanto no pueden cohibirla. Más vale, por esto, una tarde de libertad bien orientada, que dos días de trabajo sin libertad. No se pierde tiempo cuando se deja un rato a los niños dedicarse a lo que quieran. Ellos –al menos los de mi escuela– quieren ocupar el tiempo, no quieren perderlo. Unos hicieron trabajo manual, otros dibujo, otros estaban descontentos del diputado de su lección y hacían elecciones para poner a otro

> más de su gusto y más cumplidor. Se quejaban de que no apuntaba los puntos y tenía descuidadas las cosas de la lección.

El mestre no imposa, suggereix, orienta, prepara les activitats i les evidències o les contradiccions que afavoreixen el pensament dels alumnes, talment com sinó fes res, de manera que els fillets sentin que porten progressivament el control sobre els seus processos d'ensenyament i aprenentatge:

> Día 13 (viernes) de Enero de 1933 Impresiones de ayer. Nuestro periódico va a ser una hermosa realidad. Imprimimos con el hectógrafo la primera página y nos ha resultado bastante bien. Puedo decir que los niños han tenido la intervención que cabe en ellos, dada su preparación. Ellos están convencidos de que ellos lo hacen todo. Pero esto es el secreto para que lo hagan: empezar por hacer nosotros y que crean ellos que lo han realizado por su esfuerzo. ¿Quién conocería en estos niños dóciles y entusiastas de hoy, aquellos otros ariscos y apáticos que encontré? La acción combinada de la actividad del maestro y de lo de los alumnos impulsada por el mismo maestro. ¡Saldrá nuestro periódico! Dicen los niños. ¡Sabemos vencer todas las dificultades! La confianza en sí mismo, base del éxito personal se va infiltrando en ellos. Confiar en sí mismo, cuando se ven sorteadas una a una todas las dificultades, he allí la clave. Mi labor quiero que sea más bien eficiente que brillante.

Facilitar la tasca als alumnes, donant-los protagonisme, talment com si totes les dificultats les superessin sols, oferir-los suport i ajuda discreta (eficient diu el mestre però no brillant) els fa sentir que sols poden superar les dificultats i els reptes que els proposen. A mesura que els alumnes aprenen i progressen es poden anar deixant més àmbits de decisió i més iniciatives. Contínuament nous reptes i noves iniciatives; si el periòdic escolar ha sortit més o manco bé i ha tingut un ampli ressò, el mestre es disposa a preparar una altra activitat també motivadora que, de nou, suposarà, un nou repte: les vetllades literàries.

3. L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura: eix de la pràctica educativa

Un dels objectius fonamentals de totes les propostes pràctiques del mestre Bosch és aconseguir un sòlid aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. El periòdic escolar, les narracions de *Mi historia* (Alzina, 2011), la

ISBN: 978-84-948270-6-8

història del municipi i de Menorca, l'escriptura de contes i rondalles, etc. són activitats dirigides exclusivament a millorar l'escriptura. Els fillets escriuen cada dia i són corregits immediatament de manera reflexiva (els fa pensar). Una costant en els plantejaments didàctics del mestre Bosch és la pràctica de l'escriptura a partir de situacions reals, contextos propers i narracions de fets quotidians que ajuden a ordenar el pensament i a sistematitzar els aprenentatges:

> Día 15 (miércoles) de Febrero de 1933 Impresiones de ayer: Veo ya, en su alborear, los beneficios del periódico escolar que he fundado. Hay algunos niños que escriben bastante bien.

Segons el mestre Bosch tres són els elements bàsics que milloren el procés d'escriptura:

- Els dictats escollits de bons autors; bons models d'escriptura.
- Escriure cada dia la seva autobiografia, titulada *Mi historia*. Abans d'escriure la pensen i, alguns, l'expliquen oralment al mestre abans de començar.
- De les conversacions freqüents i de la manera d'impartir certes lliçons, concretament la història, que l'han d'explicar primer oralment per després passar-la a escrit.

Sens dubte, els escrits i composicions pel periòdic escolar també ajuden en aquesta tasca. El periòdic *Nuestra Escuela* esdevé el centre de tota l'activitat escolar: tot allò que s'estudia, tot el que s'aprèn i tot el que volen expressar queda reflectit a la revista que aconseguí un gran èxit.

4. Aula democràtica i ambient de llibertat

Un dels principis bàsics de l'escola republicana i dels eixos de la Institución Libre de Enseñanza és la llibertat i la vivència de la democràcia a l'aula, on les decisions se prenen mitjanant votacions. Els plantejaments de Freinet també s'orienten en la mateixa direcció. Seguint aquests principi, els fillets de l'escola graduada sovint elegeixen els seus representants i decideixen sobre múltiples qüestions:

> Plan de la tarde: *Esta tarde haremos la elección de cargos para la biblioteca, etc. Se darán papelitos y escribirán los nombres. Ellos mismos*

> *serán los ejecutadores. Luego se escribirá el acta de lo realizado. Luego breve comentario (Importancia, atribuciones, etc.).*

Per formar ciutadans necessitem que aquests aprenguin a assumir i gestionar responsabilitats i aprenguin a participar en la vida social. En aquest àmbit, el mestre Bosch engega l'estalvi escolar i gestió del diners de la classe. La millor manera de formar persones autònomes és oferint-los responsabilitats progressives, com per exemple la gestió de les despeses i els ingressos de la classe; en aquest cas es tracta dels diners recollits en la venda del periòdic *Nuestra Escuela*:

> Día 7 (martes) de Febrero de 1933. Impresiones de ayer: Ayer, al llegar a la escuela, los niños encargados de ello trajeron el dinero producido por la venta del periódico. Aún tenemos que pagar los gastos, pero lo que sobre será para los gastitos que ocasiona la escuela. Mañana mismo comprarán con ellos una caja de palillos para el trabajo manual.

5. L'escola: un aprenentatge per a la vida

L'escola ha de respondre a les necessitats dels fillets i els ha d'educar per a viure en societat, l'escola:

> Día 13 (lunes) de Febrero de 1933. Impresiones de ayer. Muchas veces me he dicho a mí mismo que los niños, en la escuela, no van principalmente a aprender gramática, aritmética y otras asignaturas, sino a aprender a vivir, a prepararse para la vida.

En totes les activitats que dissenya inclou continguts de lectura i escriptura (exercicis variats de creació, composició, comprensió i reflexió, còpia, mecanització, lectures i dictats). Pels resultats de les composicions escrites podem afirmar que van aprendre adequadament la lectura i l'escriptura, tot i les dificultats ja apuntades de les traduccions literals del rallar en pla:

> Día 8 (miércoles) de Noviembre de 1933: Plan de trabajo. Mañana. Explicación: desde el curso pasado funciona en mi clase un periódico que redactan, escriben y tiran con el bolígrafo los mismos niños. Solemos hacer unos cien ejemplares de los cuales más de veinte son remitidos a las escuelas

ISBN: 978-84-948270-6-8

> y revistas y los otros se reparten por el pueblo. Da muy buenos resultados como factor de educación social. También contribuye a esto el banco que tengo funcionando en mi clase. Tengo billetes que corresponden a los puntos que ganan en la escuela. Y dichos puntos son pagados por el banco cada sábado. Se lleva la contabilidad por partida doble, y depositan su capital en la cuenta corriente. No creo necesario enumerar los beneficios que reporta esta institución, tanto instructiva como educativa. Sólo quiero dejar consignado que la disciplina no cuesta nada, que el estímulo es constante, y que nunca necesito castigar.

Amb els diners que recullen amb la venda del periòdic han creat un banc i aprenen els rudiments reals de comptabilitat, molt necessaris per moltes famílies analfabetes, petits comerciants i sabaters que poden demanar ajuda als seus fills gràcies al que aprenen a l'escola els serveix per la vida. Alguns dels exalumnes entrevistats recorden l'aula com un taller, on diferents grups treballaven alhora en diferents tasques complementàries (Coll, 2008).

El mestre reflexiona sobre la seva tasca, analitza les activitats i en proposa de noves; explica que ensenyar es tracta bàsicament d'enraonar a partir d'elements reals i propers, ajudar a identificar les seves característiques, intentar classificar-los i ordenar-los entre el conjunt d'altres elements. La intuïció va seguida de la reflexió guiada per part del professor que basteix i orienta el camí per resoldre adequadament el problema plantejat.

6. L'educació moral a partir de l'exemple i la reflexió

L'educació moral s'ensenya a partir de l'exemple i la reflexió, no partir de grans discursos. L'escola republicana intentà capgirar aquesta situació i molts mestres utilitzaren els fets de la vida quotidiana per introduir reflexions morals i ètiques. La reflexió conjunta ajuda a estructurar el pensament, i un pensament ordenat és la base per elaborar bones composicions escrites (creatives, espontànies i fresques).

Els fets de la vida quotidiana o les lectures esdevenen moments adequats per introduir alguna reflexió de tipus ètic i moral i fugir dels discursos buits i dels sermons que no s'acabaven mai:

> Día 12 (Sábado) de Noviembre de 1932. Observaciones y sugerencias: entre los ejercicios semanales, reservo para el sábado unos momentos para la lectura del hermoso libro de Amicis «Corazón». Es un libro lleno de sentimientos

> humanos, de párrafos que impresionan vivamente a los niños, porque es su vida reflejada con sencillez y naturalidad. A veces, cuando termino la lectura, dirijo la mirada en torno mío, observo a los niños y veo algunos ojos humedecidos de lágrimas. Les impresionan estos hechos que lo mismo pudiera ocurrirles a ellos. Y pienso que es mejor este sencillo procedimiento de educación moral y cívica, que largos discursos de ampulosa retórica y de palabras que los niños no entienden y de razones que su razón no penetra. Ven la realidad de la vida, y piensan que ellos obrarían de aquella forma. Además, de paso, consigo notables adelantos en la lectura. Oyen leer y aprenden a leer mejor.

La lectura i l'escriptura sempre apareix com objectiu fonamental en tota activitat dissenyada. El mestre Bosch tenia ben interioritzada una idea que encara és vàlida: primer aprenen de llegir i escriure i després aprenen llegint i escrivint.

7. La conversació i la reflexió: eines per a la construcció del coneixements.

De l'anàlisi dels quaderns de preparació de lliçons hem pogut deduir que la conversa i la reflexió esdevenien eines centrals per a construir nous coneixements i per a superar dificultats. Anem a veure alguns exemples. Centrar el tema objecte d'estudi i parlar-ne per fer aparèixer allò que saben o allò que desconeixen sobre el tema és una estratègia fonamental per anar construint nous coneixements:

> Día 9 (Miércoles) de Noviembre de 1932: Haré especial hincapié en la conversación. Observaciones y sugerencias: es muy útil y eficiente la conversación con los niños. Son mayores, pero no lo necesitan menos. Y esto porque no lo han hecho cuando más pequeños. Casi todos mis niños pueden considerarse como retrasados. Algunos, en lo que hemos estudiado se han puesto al corriente, pero todos en algo, manifiestan un retraso.

Construir coneixement a partir de la conversa espontània, una eina també de l'escola nova europea que intenta oferir protagonisme al fillet i a les seves idees, vivències, aportacions i coneixements (Martorell, 1978). Partir de la pràctica i de la realitat quotidiana és la millor manera per teoritzar, per elaborar explicacions, per comprendre millor el funcionament de la naturalesa i aprofundir en l'estudi de determinats objectes i tot tipus d'éssers vius.

ISBN: 978-84-948270-6-8

El mestre Bosch es mostra interessat per tot allò que envolta l'escola i la vida dels fillets i ho aprofita per reflexionar i introduir continguts i ensenyaments. Aquests coneixements han de ser sistematitzats després a través de l'ordenament de tots els treballs i temes en àlbums temàtics o genèrics. Aquests àlbums apunten novament a pràctiques reals de lectura i escriptura:

> Día 5 (Sábado) de Noviembre de 1932. Tenemos muy adelantados los álbumes: esta tarde casi por completo la hemos dedicado a experiencias y trabajo manual. Porque yo considero como hermoso y provechosísimo trabajo manual la confección de este álbum en que intervienen el interés, la preocupación por buscar grabados e ilustraciones, el desarrollo de sus conocimientos y, al confeccionarlos el ejercicio de cortado y pegado, que desarrolla los sentidos. Hemos terminado otra semana, y creo que puedo señalarla con piedra blanca.

Hem localitzat alguns d'aquests àlbums originals; són com uns llibres enquadernats de folis enllaçats i cosits amb fill i agulla que desenvolupen temes molt variats: aspectes de geografia física i política, col·leccions de plantes i flors, tipus d'indústries i productes molt variats amb il·lustracions i fotografies retallades de premsa escrita i revistes, dibuixos de llocs propers, carrers, cases i comerços del poble, dibuixos i pintures copiades i al natural. Disposem d'un àlbum de caricatures, un de personatges de l'any i un tercer sobre geografia física d'Espanya.

El mestre Bosch porta a terme un notable esforç per aconseguir que els fillets entenguin les coses que treballen. La reflexió sobre el que fan és una estratègia imprescindible. Persegueix la comprensió, no la memorització:

> Día 3 (Sábado) de Diciembre de 1932. Observaciones y sugerencias: Hemos terminado otra semana. Como finalidad a perseguir en la semana próxima y consecutiva tendremos los problemas. Quiero que los razonen, que los presenten bien, que las operaciones sólo las pongan indicadas, que estén ordenados. Es una labor constructiva. No basta que sepan hacer rápidamente las operaciones. No basta que intuyan, por así decirlo, las operaciones que tienen que hacer, es necesario que se den cuenta. Hasta darse cuenta, este seguir paso a paso su propio desarrollo, como se persigue con el cuaderno de rotación, les forma y educa, les hace hombres optimistas. Para lograrlo haremos primero práctica oral, en círculo. Que razonen primero en voz alta, luego razonarán gráficamente.

ISBN: 978-84-948270-6-8

La reflexió els permet aprendre el més llunyà i complex a partir del més proper i simple. Per aprendre conceptes abstractes, com els de la història o els algoritmes matemàtics cal relacionar elements molt propers per facilitar el pas progressiu a l'abstracció:

> Día 14 (Miércoles) de Diciembre de 1932. Observaciones y sugerencias: Me da muy buenos resultados este modo de explicar historia. En el centro de interés de hoy, hemos levantado un plano parcial de Alayor. Lo hicimos primero en la pizarra; después cada uno en una cuartilla ha hecho el plano. Son curiosos algunos detalles, como los nombres de casas conocidas, etc. Me estoy convenciendo que los niños son dúctiles hacia la ciencia, si el maestro les quiere conducir con tino y con alegría.

Els errors i el temps presumptament perduts solen convertir-se en perillosos indicadors de que les coses no acaben d'anar bé; però de fet, són tot el contrari, sense errors no hi ha aprenentatges i sense perdre temps no és guanya:

> Día 5 (Jueves) de Enero de 1933. Proyecto: El periódico. Esta mañana celebrarán una reunión todos los que forman el cuadro de redactores y personal. Será presidida por el director del periódico, que tornará la palabra, etc. Este será el primer eslabón de una cadena de reuniones que llegarán a conseguir la deseada intervención de los alumnos en la gestión escolar. Es mi intención desarrollar las aptitudes del niño; nada me parece imposible. Los niños son lo que queremos que sean. Y yo quiero que sean lo que han de ser: es decir que, conservando su personalidad, se hagan lo más aptos posible.
>
> Tarde: La reunión de esta mañana se ha celebrado con toda regularidad y con éxito. Siendo la primera, no se puede pedir más soltura y facilidad. Pero con perseverancia desarrollaremos el espíritu social y de colectividad en los niños. Han asistido los maestros de las otras secciones. Hay varios niños de ellas que intervienen en el periódico. Como ya estaba escrito, hemos probado de imprimirlo, con la hoja hectográfica. Estoy contento de que haya habido defectos y no haya ido bien. Esta ha hecho reaccionar más a los niños que están empeñados en que el sábado ha de salir el primer número. Les he dicho que hay que volver a fundir la pasta, y que si la tienen bien, y lo arreglan lo imprimiremos. La efervescencia, el entusiasmo que reina entre los niños, paga con creces el trabajo que me impongo.

El mestre Bosch gaudeix amb els processos d'innovació que porta a terme i aquesta actitud se transmet als seus alumnes. Novament podem comprovar com el periòdic esdevé una eina d'ensenyament i aprenentatge fonamental, en aquest cas, els errors en la confecció del diari es converteixen

ISBN: 978-84-948270-6-8

en oportunitats per aprendre. Cal ensenyar a aprofitar les situacions adverses per aprendre. Ser capaç de reconvertir qualsevol situació, encara que sigui negativa, en una nova oportunitat per aprendre és l'essència del bon mestre:

> Día 6 de Enero de 1934. Comentarios personales: Porque la escuela moderna, como hábil y optimista seleccionador, debe convertir en favorables las circunstancias más hostiles. Todos los materiales- cosas, hechos, ideas- son aprovechables en la escuela. Pero nosotros estamos bajo el peso de los convencionalismos seculares. Y creemos que ciertos modos de enseñar, es perder tiempo. El maestro es un sembrador. Vive de esperanzas. El éxito de hoy es hojarasca. El éxito de mañana es el triunfo de la vida. El éxito actual es orgullo no pocos veces, esperado es lucha y virilidad. Todo lo que preparaba al niño para el éxito de mañana, aunque hoy sean actos oscuros y triviales, debe ser considerado por el maestro como buena semilla.

Innovació, intuïció, reflexió, optimisme, varietat i mètode, les eines i les estratègies bàsiques del bon professional de l'educació.

8. Conclusions

Sens dubte ens trobem al davant d'un dels intents més reeixits i coherents d'innovació pedagògica a l'illa de Menorca, en un municipi on ja existia una Escola Laica (Alzina, 2014) amb un llarg historial d'innovacions. L'èmfasi del mestre Andreu Bosch d'ensenyar a llegir i escriure i d'aprendre llegint i escrivint al voltant de la confecció de la revista *Nuestra Escuela* marcà tota una generació que ha conservat gelosament els treballs, els quaderns i moltes de les revistes a casa seva. Hem de destacar necessàriament alguns conceptes didàctics transversals que impregnen les experiències portades a terme:

La importància de la conversa reflexiva per comprendre els conceptes amb profunditat i per ajudar a estructurar els pensaments per després escriure'ls. El mestre formulava preguntes que incitaven a la reflexió sobre les faltes d'ortografia, sobre com se podia escriure una frase per ser entesa millor, sobre els principis bàsics de raonament en que es basen els algoritmes matemàtics, sobre les causes i les conseqüències dels fets històrics...

La flexibilitat dels horaris, de tasques diverses realitzades per grups d'alumnes en temps i espais diferents.

La necessitat de desenvolupar la imaginació i la creativitat, de pensar més enllà del que ens aporten els sentits.

ISBN: 978-84-948270-6-8

El treball de l'atenció, la memòria i l'observació a partir d'elements propers, reals i coneguts per arribar als conceptes més abstractes (com la gramàtica o els algoritmes matemàtics).

El foment de la democràcia participativa per educar persones responsables, coherents i conseqüents entre el que pensen i les seves accions.

La necessitat de fer agradable l'ensenyament mitjançant la intuïció, la varietat de tasques i bon mètodes pedagògics.

9. Bibliografia

ALZINA, Pere. «100 anys de l'escola graduada d'Alaior (1910-2010). Illa de Menorca», *Educació i Cultura*, 22 (2014). 151-187.

ALZINA, Pere. *Moviment obrer i Escoles Laiques a Menorca (1900-1936)*, Palma, Edicions Documenta Balear, Quaderns d'Història Contemporània de les Balears; número 74, 2014.

ALZINA, Pere. «Mi historia: diaris escolars durant la Guerra Civil a l'illa de Menorca», COMAS, Francesca; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat (Ed.). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014, 75-86.

CAMPANER, Miquel. *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'escola de Consell (1930-1940),* Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner Editor, 2001.

COLL, Roberto. *Un viaje de ochenta años. Memorias personales desde Menorca,* Lleida, Editorial Milenio, 2008.

DELGADO, Buenaventura. *La institución Libre de Enseñanza en Catalunya*, Barcelona, Editorial Ariel, 2000.

GONZÀLEZ, Josep; MARQUES, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro; SUREDA, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià.* Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

FREINET, Celestin. *Técnicas de la escuela moderna,* Madrid, Siglo Veintiuno editores, 1969.

JIMENEZ, Fernando. *Freinet en Espanya. La revista Colaboración*. Barcelona, EUP, 1996.

LOZANO, Claudio. *La educación republicana*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980.

ISBN: 978-84-948270-6-8

MARTORELL, Artur. *Com realitzar pràcticament una escola nova*, Barcelona, El Tremp, Quaderns d'Escola, 1978.

MIRO, Santiago. *Maestros depurados en Baleares durante la Guerra Civil*,Palma, Lleonard Muntaner Editor, Col·lecció Llibres de la Nostra Terra, 36, 1988.

VIÑAO Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal Universitaria, 1990.

Página intencionadamente en blanco.

Reconstrucció de la vida quotidiana dels anys 30 dels alumnes de l'Escola Graduada d'Alaior a partir dels diaris personals

Pere Jaume Alzina Seguí

Departament de Pedagogia i Psicologia de l'Educació, Universitat de les Illes Balears (UIB)
Email: pere.alzina@uib.es

RESUMEN: La localització de més de vint diaris escrits a classe per iniciativa del mestre Andreu Bosch ens permet reconstruir bona part de la vida quotidiana d'aquests joves d'entre 9 i 12 anys. Aquests diaris esdevenen un recurs etnològic únic. La comunicació desenvolupa i exemplifica els diferents àmbits de la vida quotidiana: la vida escolar (tasques escolars, innovacions educatives, excursions, centres d'interès...), la vida a casa, en família i en societat (aixecar-se prest per fer les primeres feines, anar a l'escola, els menjars, el treball en petites indústries de sabates...), el temps lliure i els dies festius (jugar amb els amics, el futbol com esport principal, l'assistència a obres de teatre...) i especialment les nombroses feines que feien: anar i venir portant partides de feina a cases particulars, ajudar als sabaters, netejar, repetir productes de diferent índole... tot plegat per portar a casa algunes monedes més que permetessin l'abastiment dels productes bàsics a les famílies. Hem de tenir en compte que els alumnes que assistien a l'Escola Graduada pública eren els fills d'obrers i de famílies amb pocs recursos econòmics; els sectors benestants portaven els seus fills a La Salle, mentre que un altre sector de població també desfavorida acudia a l'Escola Laica, en la qual, molts alumnes, rebien ajut econòmic per part de l'associació *Instrucción Popular* que gestionava aquesta escola. La societat alaiorenca estava profundament dividida a nivell polític, econòmic, social i educatiu.

PALABRAS CLAVE: Escola Graduada d'Alaior; diaris escolars; innovació educativa; vida quotidiana.

1. Introducció

Alaior era un municipi on prosperà, no sense dificultats, la fabricació artesana de la sabata de qualitat d'home i les bosses de malla de plata, confeccionades bàsicament per dones. Sorgí, per tant, una petita burgesia amb poc capital inversor d'ideologia republicana i un sector obrer marcadament anarconsindicalista. Durant les dues primeres dècades del segle XX es constituïren societats i cooperatives en defensa de les classes obreres; és el cas de la societat de socors mutus *El Porvenir de la Vejez* o del sindicat *La Buena Semilla* (Alzina, 2014).

El Porvenir de la Vejez lluità per la graduació escolar. El 1910 obria a Alaior la primera escola graduada de l'illa de Menorca; moltes capitals de província no en disposaven. La manca de mestres titulats menorquins (cada curs ocupaven les places mestres nous procedents de diferents indrets de l'Estat) impedí una adequada organització i un funcionament deficient del centre fins que, amb la proclamació de la II República, ocuparen la plaça dos mestres menorquins, formats i ben preparats per introduir les innovacions pedagògiques del moment: Andreu Bosch i Llorenç Palliser. Entre el 1931 i el 1939 aplicaren les metodologies Freinet, els centres d'interès de Decroly, el mètode intuïtiu, l'educació moral a partir de l'exemple, la conversa i la reflexió conjunta i l'escriptura de textos i del diari escolar. En aquesta comunicació ens centrem en l'anàlisi d'aquests diaris localitzats gràcies a la col·laboració de familiars d'aquells alumnes. Estem, per tant, al davant d'un material inèdit, no classificat ni ordenat (Alzina, 2011)

Aquests quaderns localitzats ens han permès, a través dels diaris que escrivien els alumnes d'entre 9 i 14 anys, conèixer la vida quotidiana d'uns fillets procedents dels sectors més desfavorits de la societat que acudien a l'escola pública. Un bon aprenentatge de la lectura i l'escriptura era un dels objectius prioritaris de l'Escola Graduada i els tres mestres planificaven múltiples activitats per aconseguir-ho: els diaris coneguts com *Mi historia* ens permeten reconstruir bona part de la vida quotidiana d'aquests fillets en temps de la II República i al llarg de la guerra civil (Alzina, 2014).

2. Context històric

El municipi d'Alaior va passar de ser una societat rural amb petits comerços i manufactures a una societat contemporània amb una clara divisió política,

ISBN: 978-84-948270-6-8

social, econòmica, educativa i cultural. Durant les dues darreres dècades del segle XIX i les quatre primeres del segle XX, el municipi va viure una expansió de la indústria de la sabata i de la fabricació de moneders de plata que va contribuir a la creació de dos col·lectius enfrontats que lluitaven contínuament pel control dels ressorts del poder: els monàrquics i conservadors (entre els que hi havia un sector molt radical de l'integrisme catòlic) i els republicans (federalistes, moderats, centristes, democràtics i liberals) que juntament amb el sector obrerista (de marcat caire anarcosindicalista, amb elements també molt radicalitzats) aspiraven a la secularització i modernització de la societat a través de l'educació reglada però també a través de la que ara nomenem educació no formal.

3. La vida quotidiana narrada a través dels diaris escolars Mi Historia.

Una de les innovacions més rellevants i ben documentades que hem localitzat de l'Escola Graduada d'Alaior en temps de la II República són les llibretes titulades *Mi historia*: petites biografies dels alumnes de l'escola que narren les seves vides i els fets quotidians que els envolten. Aquests quaderns esdevenen uns dels testimonis més rellevants de la nostra història de l'educació i esdevenen un patrimoni etnogràfic de primera magnitud.

La gran majoria d'al·lots que van a l'escola graduada són fills de sabaters o pagesos; l'escola graduada acull les famílies desfavorides de la població, pares i mares assalariades, amb sous baixos i poca cobertura social que es veuen obligats a fer altres feines per tirar endavant la seva família, normalment nombrosa. La vida per als fills d'aquestes famílies no era gens fàcil.

Hem intentat reconstruir bona part de la vida quotidiana a partir de la lectura i transcripció de deu quaderns de *Mi Historia* pertanyents a diferents alumnes; els hem comparat i ens hem centrat en un en concret, el den Joan Mercadal, ja que conté la majoria de fets, esdeveniments, anècdotes i tasques que realitzaven els joves de la seva edat.

3.1. El dia a dia dels fillets

La jornada pot començar a les sis de la matinada o abans, segons les necessitats. El berenar no és massa consistent, cafè i sopes i aquí comença la primera de les feines remunerades abans d'anar a l'escola: el repartiment de

panets recent fets del forn de pa. Si el dia era feiner la següent activitat era anar a l'escola i si era festiu, solien anar al cinema o al teatre:

> El día 18 me he levantado a las seis y me comió una tasa llena de café y sopas y después me marché al horno para repartir panecillos por las tiendas. Al salir del horno me marché a mi casa y mi padre me mando que había de ir a buscar el burro. Por la tarde fui a la función de ca los padres que hicieron mucho reír y al salir me paseé un poco y me marché a mi casa a cenar y después de haber cenado fue a la cama para descansar. 18 de septiembre de 1932 Juan Mercadal

El passeig pels carrers cèntrics del poble era una de les activitats més recordades (anar a fer una volta).

3.2. Les tasques de l'escola

L'escola acomplia un paper fonamental en la vida d'aquests al·lots; pilotava bona part del dia i tot el que allà es feia era molt tingut en compte. Molts paràgrafs de *Mi Historia* fan referència a activitats realitzades a classe, com el relat d'alguna excursió, contada detalladament o els incidents produïts per una baralla entre els al·lots. La confecció del periòdic escolar, seguint la metodologia Freinet, (Campaner, 2001) també té clar reflex en les històries.

> Este día del maestro fue porque al entrar en la escuela siempre nos dice que hagamos mi historia después nos hace decir la lección y después hacemos prácticas. 27 de septiembre de 1932. Juan Mercadal.

Una de les constants al llarg del diaris són els girs i les expressions del que a Menorca diem rallar en pla (el dialecte del català a l'illa). Són contínues les expressions en aquest dialecte i alguns mots esdevenen autèntiques relíquies lingüístiques ja que o s'han perdut o només se feien servir a Alaior:

> En la escuela hay unos que son muy alegres pero el vecino de la derechas está muy gordo y casi a de menester la mesa por el solo y siempre me hace *borinar* (moverme) y hay uno detrás de mí que nunca escucha y trae lentes y a la sección roja hay dos de pequeños y casi siempre saben la lección. 30 de septiembre de 1932. Juan Mercadal.

ISBN: 978-84-948270-6-8

El dijous era el dia de l'excursió; organitzàvem llargues caminades, visitaven llocs, coneixen la vida dels pagesos i aprenien sobre plantes, arbusts i arbres. Feien el dia fora, se preparaven el dinar i era costum, en la tardor (anomenada a Menorca primavera d'hivern) anar a cercar bolets (concretament esclata-sangs, molt apreciat i valorat en la cuina menorquina):

> Un día de andar. Hoy a las 7 y tres cuartos nos hemos marchado por el camino a la Roca y por el camino el Sr. Maestro nos dijo que eran muy alegres aquellos bosques. Y al entrar en las barreras de la Roca encontramos al hermano de Javier que hablaba y le mandamos ayer si eran lejos las casas y nos dijo que no y nos marchamos hacia las casas y después al llegar allí vimos unas gallinas y después nos sentamos un poco y volvemos a marchar hacia un pozo y después fuimos a la marina descargamos y unos cuantos niños quedaron a guardar la comida y unos otros fueron a ver si encontraban ningún hongo y después al venir con el maestro hicimos fuego cocimos patatas y costellas (costillas) y huevos y después comimos y después fui a traer agua. 12 de octubre de 1932. Juan Mercadal.
>
> Después fuimos por arriba nos miramos por donde habíamos de partir para ir a Mercadal y bajamos a poco a poco y algunos se caían y después vimos una finca y fuimos a beber y nos *daron* el camino por donde habíamos de ir a Mercadal y les damos las gracias y nos marchamos y al entrar a Mercadal toda la gente nos miraban espantados y el Sr. Palliser nos dijo a ver cómo era eso y el Sr. Maestro les contó todo y después dejamos las senajas (bosses, senalles) allí y nos marchamos a un café, y nos dieron una bebida al Sr. Palliser para comprar bombones y después fuimos hacer unas cuantas vueltas por dentro de Mercadal y después nos marchamos a Alayor. 27 de abril de 1933. Juan Mercadal.

Les caminades eren llargues; d'Alaior a Mercadal hi ha uns 9 quilòmetres. Anar i tornar significava una mitjana de quatre hores caminant a bon pas.

3.3 Les feines de casa

Després de l'escola, les feines que els manaven a casa ocupaven un lloc d'importància en la vida dels fillets i al·lots adolescents dels anys trenta. Les feines que els manen són múltiples i variades: des de fer un estri de cuina, anar a sembrar qualsevol producte, fer net el galliner o l'estable dels animals...

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Por la mañana al salir del horno me comí el panecillo y mi madre me dijo: *Hoy podrías hacer una amasadora con el torno con este trozo de leña tan buena* y le respondí: *Lo haré, pero si me sale mal será causa del trozo de leña porque aun es verde y como yo dije salió y esto es la amasadora*. 1 de mayo de 1933. Juan Mercadal.
>
> Por la tarde fui con dos amigos sembrar sandías a un campo de la Argentina y había mucha gente, la sembramos y fuimos a beber y había un hombre que siempre nos hacía reír porque era muy cómico. Al haber terminado nos marchamos y al llegar a Alayor nos pusimos a jugar a la pelota hasta que fue de noche. 7 de abril de 1933. Juan Mercadal.

Hi havia tot tipus de feines: fer net l'estable del bestiar, anar als mestres sabaters a fer enviats (comandes) per després cobrar per les feines fetes entre les hores de classe, les feines de casa i el temps lliure. També els feien espedregar (retirar pedres de zones de sembra) i fer net els galliners:

> Por la mañana fui a la escuela y al salir fue a los maestros y luego a comer. Por la tarde no hubo escuela y limpié el establo y la quintana del bué (boyera) y al haber terminado esto me marché a mi casa y trabajé con mi padre y luego me limpié y fui a cobrar para los maestros luego cobré y hube terminado el trabajo y me marché a jugar. 20 de mayo de 1933. Juan Mercadal.
>
> (…) Por la tarde fui a descansar un poco y al levantarme fui a espedragar a la quintana y el galliner y no lo hice bien al gallinero porque lo tenía que hacer con la mano y lo hice con la escoba y una pala. 30 de junio de 1933. Juan Mercadal.

La disciplina a la família també era rígida i rigorosa. Les pallisses eren freqüents i els raonaments ben pocs:

> Por la mañana vino mi padre a hacerme levantar y me amenazó y me dijo: ¡levántate si no te voy a dar una paliza! Y eso lo dijo porque estaba rabioso del día anterior porque no había limpiado bien el gallinero y también me dijo con gran tono ¡Y los vas a limpiar antes de la comida y sino no comerás! 1 de julio de 1933. Juan Mercadal.

Alguns dies, la feina començava molt més prest, encara de nit; de vegades aprofitaven algun dissabte i, sobretot, els diumenges matí a primera hora:

> Por la mañana nos levantamos a las cuatro bien decididos y partimos a las patatas (…) Y yo me quedé más harto de patatas que no sé qué. 9 de julio de 1933. Juan Mercadal.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Com podeu veure el nivell d'exigència era molt elevat. L'expressió final és prou rellevant del final d'uns dies molts durs que difícilment podríem aguantar avui en dia.

3.4. Les feines remunerades

Per als adolescents dels anys trenta no només hi havia feines i exigències de tasques a casa sinó que també havien de fer feines, més o manco remunerades, ajudant a mestres sabaters a fer activitats diverses. Els dijous és el dia que l'escola surt d'excursió, però moltes famílies no valoraven el significat de les sortides i preferien que els seus fills fessin feina a casa. En Joan ens ho relata afirmant que va ser un dia trist, ja que no el van deixar anar d'excursió:

> Un día triste. El jueves es muy triste porque los de la escuela por la tarde fueron a hacer una excursión con el maestro pero yo no pudo ir porque tuvo que deshacer un carro que tenemos que hacerle las varas nuevas y además cosas y cuando lo tenía casi desecho los maestros zapateros me llamaron porque me tenían que enviarme después de haberme enviado fui a hacer la merienda y a jugar un poco. 22 de septiembre de 1932. Juan Mercadal.

Aprofitaven qualsevol ocasió per treure diners; en aquest fragment ens conta que van vendre un tord que havien caçat mentre jugaven un diumenge:

> Domingo. Por la mañana un poco antes de medio día yo y mi amigo Enrique jugamos con los aros después fui a la comida después a jugar con la pelota y con los aros más tarde fuimos a vender un tordo que había cogido mi amigo después fuimos por la plaza de la República y más tarde fui hacer la merienda y en la calle Mayor dos amigos y encalsamos (corrieron detrás de) después a Antonio y Alberto hasta que fue hora de ir a la iglesia. 30 de octubre de 1932. Juan Mercadal.

3.5. Els esdeveniments del poble

El diari *Mi historia* reflecteix la vida municipal. Qualsevol fet que surt de la normalitat és narrat. Expliquen els fets tràgics com si formessin part de la mateixa quotidianitat; la mort d'un home és narrada com un fet més del que succeïen:

> Al salir de la escuela. Cuando salí de la escuela me marché a ver si los maestros me habían de enviar me enviaron a traer un cántaro lleno de agua y después vi a Miguel Guardia que había traído dos bicicletas nuevas y fui a verla y eran muy hermosas y después me llamaron para la comida. 25 de octubre de 1932. Juan Mercadal.
>
> Por la tarde cuando hacia la merienda estaba cerca del depósito de gasolina había un auto que le daban y venia de Mahón y dijo que había un hombre que se caía de un carro y otro iba a salvarlo e hizo una fuerza que no la podía hacer y saca sangre por la boca y fue muerto. 9 de abril de 1933. Juan Mercadal.

Encara que molts obrers, comerciants, botiguers i sabaters eren republicans, els seus fills solien anar a missa, especialment quan s'hi celebrava alguna festa especial. Molts republicans moderats eren creients, no tant practicants.

L'agitació social de la II República i les eleccions tenien una àmplia repercussió entre la població. Les eleccions de 1933, les segones de la República, eren les primeres on el sufragi universal era real, podien votar, per primera vegada les dones i s'hi jugava molt: la continuació d'una política reformista i progressista o el govern d'una dreta conservadora radicalitzada i centralitzadora. En Joan ho expressa amb tota la ingenuïtat però també amb tot el dramatisme que la situació aportava a un poble petit com Alaior:

> Por la tarde al salir de la escuela fui a los maestros me enviaron a unas cuantas casas y luego hube terminado, después me marché hacer vueltas y había muchos gritos de niños que se peleaban porque el domingo tenían que hacer votos. 7 de mayo de 1933. Juan Mercadal.
>
> Por la mañana a les 10 y media me mudé y me marché por la plaza y encontré unos cuantos niños con la bandera republicana y cantaban la marsellesa y gritaban viva la republica y luego seguí por arriba al llegar a la plaza encontré los monárquicos y decían que habían ganado de 127 y ellos habían roto las urnas cuando se habían visto perdidos.

Van ser les eleccions que van donar el triomf a la dreta en el marc de la II República i s'inicià un nou període. En aquestes breus notes ja s'observa la tensió que es vivia al municipi entorn a les eleccions. El poble es trobava dividit en tres grans fraccions perfectament delimitades: el grup més gran, els conservadors i els monàrquics; el segon grup, els republicans i el tercer grup, els anarquistes. Aquests darrers havien anat sempre de la mà dels republicans fins la proclamació de la II República.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Les famílies més desfavorides no es podien permetre dispositius de darrera generació, com la ràdio i era costum anar als comerços on es podien comprar o en alguns bars i casinos on el tenien en marxa per escoltar i rebre les darreres notícies.

3.6. El temps atmosfèric

Un dels temes més recurrents en totes les històries quotidianes de municipis petits és l'estat del temps. Els quaderns de *Mi historia* reflecteixen aquesta realitat perfectament; un poble arrelat a la terra, proper a la terra, que viu de la terra, està molt preocupat per tot el relacionat amb el temps i la majoria de la població en té coneixements:

> Por la mañana me levanté muy cansado del día anterior y hacía un sol muy sombroso y luciente y por la tarde ya se puso nuboso y muy negro y casi no se veía y cuando fueron las cinco y media empezó a hacer piedra, agua, y viento, todo junto y cada granizo era como un huevo de palomo y había de más grandes y más pequeños y duró mucho tiempo y cuando hubo terminado a casi todas las casas tenían agua dentro y esto hizo mucho daño a todo porque lo destrozaba; yo fui al huerto y había un sandiar y los tomates y todo los despallizó (despeluzó) que ahora no tendremos nada para comer de esto, y por la noche toda la gente hablaba de esto y unos decían que por el huerto den Reloche (s'Hort den Rellotge, al barranc de Calan Porter) casi todo el fruto lo había hecho caer otros decían otra cosa y así se pasó la noche. 28 de junio de 1933. Juan Mercadal.

Un fet com aquest provoca un autèntic daltabaix en el poble; fa malbé tota la producció d'estiu de fruites i hortalisses i pèrdues econòmiques importants.

3.7. Els entreteniments i els jocs

Entre l'escola i les feines de casa i fora de casa sempre hi quedava algun marge de temps per jugar. Els dissabtes i diumenges eren els dies que normalment tenien més temps i solien anar al cinema, al ball o al teatre:

> Por la tarde fui al baile del casino republicano donde había el chofer de la orquestina de Mahón que bailaba solo y hacía reír mucho porque casi siempre pegaba a un joven que se llama Cristobal. 13 de noviembre de 1932.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Un dels jocs més populars era el jocs de les bolles (jugar a mervels), joc de dinàmica senzilla que consistia bàsicament en anar tirant les bolles en una zona determinada i tocar les del company per guanyar-les. Així, després de cada partida, un al·lot pot guanyar o perdre moltes bolles.

> El viernes fui a la escuela por la tarde a un la escuela no estaba abierta y jugué a bollas y vino un amigo de la escuela pequeño y delgado me dijo ayer si le quería dejar una bolita y le dije que si le dejé y se fue a jugar con otros y ganó seis. 18 de noviembre de 1932.

Una de les trapelleries més conegudes dels adolescents i fillets era anar a fer pastellet, que consistia en toca el pastell de les portes fent veure que algú intentava entrar a una casa, fent sortir a algú de la casa i rient-se d'ell després d'amagat i fugir corrents.

> (…) Después en tiempo que llovía fuimos a hacer pastellito por las casas y nos bañábamos y Antonio Pons fui a traer un paraguas. 27 de noviembre de 1932

Un dels problemes més rellevants del temps d'oci i temps lliure del joves menorquins era la tendència a maltractar o matar espècies animals; les autoritats feien constants crides a les famílies i als mateixos al·lots per evitar o minvar aquestes actituds; però com podem veure, aquestes activitats estaven ben arrelades; sargantanes, nius, pardals de tots tipus i altres eren les víctimes de les trapelleries dels joves, com podeu comprovar:

> (…) Por la tarde fuimos con un amigo llamado Vicente a cazar pájaros y cogimos cinco gorriones y matamos tres y los damos al gato y cuando cazábamos pasó un rancho de niños que iban a hacer la merienda al campo. 5 de junio de 1933. Juan Mercadal.

Finalment, el futbol era el divertiment i l'esport més practicat. El foot-ball es va fent cada vegada més lloc en el temps d'oci i de cada vegada són més els al·lots que hi juguen per salut i benestar personal. Els mestres els recomanen per exercitar-se i aprendre a jugar en equip.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Conclusions

La troballa d'aquests quaderns va significar un salt qualitatiu a l'hora d'analitzar la pràctica educativa real a les aules de l'Escola Graduada d'Alaior. Sovint, trobem notables diferències entre el que es diu que es fa i el que realment es treballa a les aules. En aquest cas, aquests quaderns juntament amb les llibretes d'apunts i de preparació de les classes del mestre Andreu Bos, ens ha permès no només conèixer la pràctica educativa sinó que el que més ens ha interessat ha estat el relats d'aquests fillets que identifiquen i descriuen amb detall, bona part de la seva vida quotidiana. Si bé ens hem centrat en un relat, hem intentat comparar amb la resta de quaderns recollits per comprovar la coherència, les línies narratives i descriptives i els fets i esdeveniments descrits. Les coincidències són evidents i per aquest motiu ens permeten identificar les següents conclusions:

La innovació educativa portada a terme a l'Escola Graduada d'Alaior generà un clima molt favorable a l'assistència més regular a les aules. L'assistència solia minvar en èpoques de molta feina a les fàbriques de sabates i durant els períodes de més tasques al sector primari. Les persones que encara he pogut entrevistar ens han permès comprovar com anar a escola era una activitat plaent, enriquidora i productiva; s'assenyala que s'ensenyaven continguts útils per a les activitats productives del municipi.

El segon aspecte més rellevant és el treball infantil; fillets d'entre 9 i 14 anys treballen entre l'horari escolar (de 12 a 14:30) i a partir de les 16:30. El dijous el dedicaven a excursions i el dissabte matí hi havia classe. Les feines que portaven a terme els fillets eren manades per les seves famílies (pare i mare) però també treballaven fora de casa, ajudant en tasques mecàniques, de suport i de transport de productes als sabaters per les quals rebien gratificacions setmanals que solien donar íntegrament a la seva família. Realitzen feines dures. La jornada quotidiana era llarga: la majoria s'aixecaven entre les 6 i les 6:30 del matí. L'escola començava a les 9 hores. Per tant, molts fillets disposaven d'unes tres hores per realitzar diferents tasques i feines. Entre les 9 i les 12 acudeixen a escola; entre les 12 i les 14:30 aprofitaven per fer feines de casa o fora i dinar. Entre les 14:30 i les 16:30 tornaven a classe i a partir de les 16:30 iniciaven el treball remunerat ajudant als sabaters i d'altres oficis, fent feines a casa i fer els deures comanats. El sopar era devers les 21 hores i a les 22 anaven dormir. Descansaven unes 8 hores i treballaven entre l'escola, la família i les feines remunerades fora de casa unes 16 hores diàries. L'escolarització i la formació postobligatòria

ISBN: 978-84-948270-6-8

(amb poques opcions) esdevenien la possibilitat de millorar les condicions socials i econòmiques. L'accés als estudis de batxillerat (amb el conseqüent desplaçament a la ciutat de Maó) era pràcticament inaccessible pels sectors més desfavorits de la societat.

La situació descrita no és massa encoratjadora, tot i que el to i l'estil de les narracions no reflecteix el patiment que, sens dubte, existia, per subsistir; ans al contrari, les composicions de *Mi historia* exterioritzen un realisme en positiu; la lectura dels diaris localitzats mantenen aquest estil, ingenu, de vegades poc conscient però globalment optimista. Les persones que hem pogut entrevistar expressen aquesta satisfacció i recorden positivament aquesta etapa de la seva vida, tot i les penúries que no neguen però relativitzen.

5. Bibliografia

ASENSI, Jesús. «Estudio de una localidad en dos cuadernos escolares de 1946-1947», *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea], 9 (2013). URL: http://revista.muesca.es/relato-escolar9/271-estudio-de-una-localidad-en-dos-cuadernos-escolares-de-1946-1947 [últim accés 10/06/2018].

ALZINA, Pere. «100 anys de l'escola graduada d'Alaior (1910-2010). Illa de Menorca», *Educació i Cultura*, 22 (2014), 151-187.

ALZINA, Pere. *Moviment obrer i Escoles Laiques a Menorca (1900-1936)*, Palma, Edicions Documenta Balear, Quaderns d'Història Contemporània de les Balears; número 74, 2014.

ALZINA, Pere. «Mi historia: diaris escolars durant la Guerra Civil a l'illa de Menorca», COMAS, Francesca; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat (Ed.). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma,Universitat de les Illes Balears, 2014, 75-86.

CAMPANER, Miquel. *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'escola de Consell (1930-1940)*, Palma, Lleonard Muntaner Editor, Llibres de la Nostra Terra, número 48, 2001.

CASTILLO, Antonio. Los cuadernos escolares a la luz de la cultura escrita. URL: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6758/Cuadernos%20Escolares.pdf?sequence=1&isAllowed=y [últim accés 14/06/2018].

ISBN: 978-84-948270-6-8

The school memories of a teacher in the period of transition from dictatorship to democracy. The work library of teacher Maria Riccini*

Anna Ascenzi

Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, Macerata University
Email: anna.ascenzi@unimc.it

Elisabetta Patrizi

Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, Macerata University
Email: elisabetta.patrizi@unimc.it

ABSTRACT: In recent years, the historical-educational research has greatly expanded the spectrum of sources used to reconstruct the history of school, combining traditional research tools (normative sources, schoolbooks, private memoirs, diaries, autobiographies) to other more innovative (exercise books, scoreboards, geographical maps, school furniture, etc.) in order to understand the entire scholastic experience. The present article focuses on this close dialogue between sources of different types, in order to reflect on the heuristic potential of teachers' work libraries. We refer to a typology of documentary and book

* All the paragraphs of this article are the result of a shared reflection between the authors. But we specify that: Anna Ascenzi is responsible of paragraphs 1 and 5, while Elisabetta Patrizi is responsible of paragraphs 3, 4 and 5. Finally, we point out that the translations of quotations in the text are by authors.

collections that is unique and invaluable in its kind, as it contains heterogeneous material, which – in the most fortunate cases – ranges from autobiographical sources to the school textbooks adopted by the teacher, up to the exercise books and various memories of the students. Analysed in their entirety, these libraries offer a unique insight into the daily life of educational practices in a school context. The authors intend to offer an example on this particular research perspective, focusing on a representative case: the Maria Riccini Fund (1892-1975) preserved at Macerata University.

KEY WORDS: school memories; teachers' libraries; educational practises; Italy XX century.

1. Introduction

This paper intends to focus on the libraries and personal archives of teachers. These are resources for research until now little used, at least in Italy, both for the inevitable difficulties of preservation, which this particular type of source involves, and for the problems inherent in their internal analysis. When we talk about libraries and personal archives of teachers, in fact, we intend to refer to an extremely heterogeneous set of sources, not only of a book and documentary nature, but also material, which appears as the direct result of the teaching profession. These are usually tools and work materials that – in the most fortunate cases – range from autobiographical sources (memories, diaries, personal notes, correspondence, etc.) to registers, diaries and class reports; from the textbook studied and adopted by the teacher to the teaching aids that have accompanied the professional activity (printed or hand-made posters, alphabet teaching aids, educational films, etc.); from the simplest elements of professional equipment (nibs, straws, ink bottles, pens, pencils, etc.) to the exercise books and compositions produced by several generations of students. Analysing a teacher library-archive in its entirety, as you well understand, means opening a window on the educational practices of the past; it means having the opportunity to understand how the school legislation has been truly interpreted and applied; it means, finally, link the national macro-scenarios to the everyday stories of school life concretely made and acted.

Historiography has given us important pages on the libraries of great intellectuals of the past who committed to education and pedagogical reflection, such as Silvio Antoniano, Severino Fabriani and Giovanni Gentile, just to mention some names of the Italian context (Patrizi, 2010; Sani, Saladini, 2001, 807-861; Colli et al., 2015), but has neglected those related to

ISBN: 978-84-948270-6-8

less prominent intellectual figures such as teachers, humble workers of the school, who instead deserve particular attention for the fundamental impact that the exercise of their profession has had in the lives of the individuals and communities in which they operated (Chiosso, Sani, 2011, II-XIV). Until now, scientific literature has accustomed us to biographical profiles of teachers reconstructed with the help of sources found in public archives (scholastic, municipal, State), through the analysis of professional periodical publications (see for e.g. Chiosso, 1992; Chiosso, 1993; Chiosso, 1997) and, more recently, through the teacher memories (Yanes-Cabrera, Meda, Viñao Frago, 2017). Therefore, what should be the added value given by teachers' libraries and personal archives? Well, in our opinion, these deserve to be fully added to the group of those 'new sources' on which the historical-educational research is moving in recent years, as they allow to implement the framework of information useful to reconstruct not only the evolution of the figure and the role of the teacher in the cultural, social and scholastic history of a country, but also, and above all, to give a direct look at the real educational practices of the past (Simon; Depeape, 2012).

To demonstrate the heuristic potential of the teacher libraries-archives, we shall employ the Maria Riccini Fund, deposited at the Centre of Documentation and Research on the history of schoolbook and children's literature of Macerata University in 2007 (Brunelli, 2009). It represents the first fund of this type accepted in the Centre and is, currently, one of the richest of this kind, both for the quantity and for the variety of the materials which collect, as well as for the historical period that it embraces, as it presents materials ranging from the early Twentieth century to the Seventies of the last century. In fact, it covers a rather extensive and also rather complex chronological period of Italian history, because it spans through the Giolitti age, the Fascist period and the first years of republican democracy; thus covering various stages of transition in national history, which saw the consolidation of the unitary state, the beginnings, the developments and the decadence of the totalitarian regime and, finally, the advent of democracy (Ascenzi-Kira, 2017).

2. Maria Riccini's fund

Maria Riccini was born in Ancona in 1892, she graduated from the normal school «Caterina Franceschi Ferrucci» of her city in June 1910. She began

teaching very early, since 1911, at the rural schools of in the area of Ancona. In 1919 she obtained a diploma in teaching calligraphy in Ascoli Piceno and between 1919 and 1923 she attended the postgraduate course for normal school students at the University of Bologna (D'Ascenzo, 2003). This type of course, also known as the Pedagogical School, was established with the Italian R.D. n. 29 19.01.1905 and offered an opportunity towards legitimate aspiration of cultural enrichment and career advancement, which animates the teaching class of the Giolitti age.

From 1930 she began teaching at urban schools in Ancona. She worked for one year at the primary school «Benicasa» then, in 1931 she moved to the primary school «Mazzini», where she remained for 27 years until retirement, arrived in 1958. She died in 1975, spending the last years of her life to rearrange memories and school cards, jealous and careful custodian of a past that we can imagine she had sensed to be a precious testimony for posterity.

The Maria Riccini fund has been the subject of a detailed cataloguing project involving a group of students from the old Faculty of Education of Macerata University. The project has allowed to rearrange the vast and heterogeneous material received in the fund according to ten categories, which offer a first effective instantaneous image on the many interpretative resources of the fund: I books, II extracts, III articles, IV printed material, V periodicals, VI teaching aids, VII non-printed documentary material, VIII images, IX laws and circulars, X toys.

The 'size' of the fund can be better seen by taking into analysis some data. It includes: 816 volumes relating to 774 monographs; 200 articles mostly drawn by authoritative teachears' periodicals; 143 miscellaneous printed materials (brochures, collections of educational articles, occasional publications promoted by local authorities, etc.); over 300 issues of periodicals related to professional activity and the Marche context; 120 teaching aids of different types (printed and hand-made geographical maps, wall posters, aids for drawing and painting, etc.); 293 unpublished documents (personal correspondence, work notes, disciplinary exercise books, programs and school chronicles, school materials produced by pupils); 238 images (postcards, holy cards, exercise books covers), a small collection of laws comprising 5 documents (the penal code of the Kingdom of Italy of 1889, the 1927 work charter, the Italian constitution, two draft laws concerning the legal-economic status of primary school teachers, dated 1955 and 1956) and two games of some interest (the board game «Alfabeto e numeri (Alphabet

ISBN: 978-84-948270-6-8

and numbers)» and the constructions «Impariamo a fare i cesti (We learn to make baskets)».

For the purposes of our research, it seems important to focus on the most substantial category of the fund, as it offers various points of reflection on the cultural orientation, training and professional practice of Riccini. We will therefore concentrate on the books owned by the Ancona teacher.

3. The training library

Under the category books are enclosed texts ranging from the late nineteenth century to the last years of life of the teacher Riccini. Considering the years of edition of the works, bearing in mind that about 20% of these are devoid of dating, it can be stated that a significant core of texts, about 24%, belongs to the years of normal school and the first experiences of teaching; while the most important part of the library presents works published during the Fascist period, which make up 31% of the total. This last element is not surprising, given that in these years is concentred the central part of the work activity of schoolmistress Riccini. We would like to point out, however, that 19% of Riccini's book collection is between the years after the Second World War and the retirement of the teacher, while only 6% of the library belongs to the last years of her life. These figures confirm the impression of a work library, which Riccini was able to enrich especially in the years when she was active as a teacher.

This hypothesis is attested by the analysis of the titles. Many texts, probably the most ancient ones, belong to the period of youth and accompany the years of study at the normal school and those of the specialization course in Bologna. It is at this stage that Maria Riccini comes into contact with one of the most important disciplines of her study course: pedagogy. Initially, she approaches the subject through texts of long fortune such as the three-volume work «Linee di pedagogia elementare, per le scuole normali e i maestri secondo i vigenti programmi governativi (Lines of elementary pedagogy, for normal schools and teachers according to current government programs)» by Saverio de Dominicis (Roma, Società editrice Dante Alighieri di Albrighi, Segati e c., 1908); but it is above all during the Bolognese study period that Riccini has a way of strengthening her pedagogical preparation. It should also be noted that in this phase she approaches the study of philosophy through the guidance of two skilled teachers: Giuseppe Tarozzi,

whose she reads «Filosofia morale e nozioni affini ad uso dei maestri e del corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali (Moral philosophy and related notions for the use of masters and the specialization course for the dismissed of normal schools)» (Bologna, Zanichelli, 1920), and Angelo Valdarnini, whose she studies «Il metodo sperimentale da Aristotele a Galileo (The experimental method from Aristotle to Galileo)» (Bologna, Zanichelli, 1920) and «Elementi scientifici di psicologia e logica (Scientific elements of psychology and logic)» (Torino, Paravia, 1920). The approach to philosophy, a discipline not included in the curriculum of the normal school, responds to the need to expand initial teacher education that was being implemented in those years by the Gentile Reform, with which the old normal school was replaces by the Institute for Primary education (Istituto magistrale) to replace (Charnitzky, 2001, 93-191).

As regard to the deepening of pedagogical knowledge, Riccini can benefit from another important professor who teaches at Bologna: Giuseppe Michele Ferrari (D'Ascenzo, 2011). Started from a Kant tendency in philosophy and Herbat in pedagogy, Ferrari gradually approached spiritualism, which was in line with his deeply religious orientation and attention to social issues. His most famous work, «La Pedagogia come scienza e la sua legge suprema (Pedagogy as a science and its supreme law)» published in Bologna in 1912, was one of the sources used by Riccini in drafting the final paper of the specialization course, entitled «La funzione educativa nella sua importanza (The educational function in its importance)», which shows the total dedication and authentic vocation with which Riccini dedicated herself to the teacher profession (Perini, 2008-2009, 55-57). During the Bologna period Riccini, thanks to Ferrari, studied pedagogy on the works of men who would soon become protagonists of the Italian educational scenario, one as Minister of Education and the other as General Director of Primary Education. We refer, of course, to Giovanni Gentile, whose Riccini reads the «Sommario di pedagogia generale come scienza filosofica (Summary of general pedagogy as a philosophical science)» (Bari, Laterza, 1920) and to Giuseppe Lombardo Radice, whose she reads «Lezioni di pedagogia generale (the General Pedagogy Lessons)» (Palermo, Sandron, 1922) and carefully follows the literary production over the years, as shown the presence in her library of other works by pedagogist from Catania (Cavallera, 2011; Cantantore, 2011).

In these years Riccini also approaches the writings of another eminent Italian pedagogist of the time, who is distinguished by his line of thought independent from Gentile's idealism: Giovanni Calò (Meda, 2011), whose

ISBN: 978-84-948270-6-8

Riccini studied during the Bologna period one of his best-known texts «L'educazione degli educatori (The education of educators)» (Brescia, La scuola, 1923). It is interesting to note that in the pedagogical section of the Riccini library there are also texts by two prominent female exponents of the so-called active pedagogy and new schools, also known during the years of education, namely Maria Montessori, represented by the monograph «Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini (The method of scientific pedagogy applied to infant education in children's homes)» (Maglioni e Stiri, 1918), and Rosa Agazzi, whose Riccini possessed three texts, among which we can mention one of her most successful works, i.e. «Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza (As I intend the educational museum in the education of childhood and childhood)» (Brescia, Tipografia vescovile querinaria, 1923).

An interesting category of the Riccini library consists of the classics of pedagogical literature. These are few titles, mostly belonging to the youth period, but representative of the good cultural level of the teacher and her will to cultivate spaces for personal training. We have texts like the «Some Thoughts Concerning Education» by Locke (Milano, Trevisini, 1918), «How Gertrude Teaches her Children» by Pestalozzi (Milano, Trevisini, 1927) and «Discourse and social Contract» by Rousseau (Bologna, Cappelli, 1932).

Always during the years of the normal school and the improvement in Bologna, Riccini approaches children's literature. Among the first texts that enter in her library, we find an example of nineteenth-century self-help literature: «Il carattere (Character)» by Samuel Smiles (Firenze, Barbera, 1875). There are obviously other texts representative of foreign children's literature, such as Uncle Tom's Cabin (Salani, 1903), The Call of the Wild by Jack London (Milano, Madella, 1933), a re-adaptation for children of Robinson Crosué by Defoe (Firenze, Sani, 1932) and the unfailing fables by Grimm brothers, present with two collections, one from 1933 and one from 1946. On the front of Italian children's literature, there are two name that stand out: Carlo Lorenzini, alias Collodi, present with Minuzzolo (1921), the novel «Le avventure di Pinocchio (The Adventures of Pinocchio)» (1934) and two editions of Giannettino (one without date and one on 1922); and Edmondo de Amicis, present with five works among which his masterpiece «Cuore (Heart)» (Garzanti, 1969). It is significant also the presence of the Florentine writer Ida Baccini «Tonono in calzon lunghi con altri racconti per ragazzi (Tonono in long pants with other stories for boys)» (Salani, 1913).

The corpus of titles related to children's literature is not very nourished, but appears guided by choices that are perfectly in line with the time. These data certainly confirm a limited attention to children's literature and appear to be consistent with the role of the primary teacher of time, who spreads the knowledge of children's literature mainly the anthological pages inside the schoolbooks.

4. The working library

If until now we have spoken mainly of Riccini's training texts, referring above all to the first books that become part of his personal library, it is time to focus on the working books, which accompany the long years of teaching of this untiring «vestal of the school».

An important voice, in this direction, consists of what we could define the tools of the work. We refer to the classic Italian-language dictionaries, such as the one written by Enrico Mestica (Editrice libraria italiana, 1943), and to vocabularies specifically designed for children, such as «Indovina, Grillo! Allegro vocabolario nomenclatore per i fanciulli (Guess, cricket! Cheerful nomenclature vocabulary for children)» by Arpalice Cuman Pertile (Firenze, Bemporad, 1923). We also intend to refer to works of an encyclopedic nature, such as the «Enciclopedia popolare illustrata (Illustrated popular encyclopedia)» (Roma, Edoardo Perino, 1887-1904) and the «Enciclopedia del cattolico (Encyclopedia of the Catholic» (Milano, Bianchi-Giovini, 1948). But within this category you can also include the collections of school regulations, as well as the various guides to the programs for the primary school, which Riccini gradually collects to fulfil the ministerial indications. There are also several guides for preparing the primary school exams, as well as handbooks from which to draw inspiration in the daily didactic activity (such as the works by Secondo Mollo published by the Libreria Editrice Internazionale of Torino in 1916).

If it is true that the types of texts listed so far represent an important part of Riccini's work library, it is equally true that the most significant part –from the qualitative point of view– for the purposes of our discourse is represented by schoolbooks. In this context, the historical watershed is given by the entry into the scene of the State book, with the law of January 7, 1929, which radically changes the Italian schoolbook market, imposing the adoption of schoolbooks approved by the Regime for primary school

ISBN: 978-84-948270-6-8

(Ascenzi-Sani, 2009). Here it is surprising to see how the teacher has kept just few copies of State books. We have the reading book for the second class by Ornella (alias Oronzina Quercia Tanzarella) and that for the fourth class by Angelo Silvio Novaro, whose advent was preceded by publications like «Il fascio: nuovissimo sussidiario completo Bemporad (Fascio: new full primary school textbook Bemporad)» of 1928, and a few other readings clearly attributable to the fascist school, as: «La vita di Arnaldo (The life of Arnaldo)», brother of il Duce (The leader), written by Mussolini himself; the children's tale «Balilla» by the translator and writer for children Albertina Palau and «Il giro dell'anno (The turn of the year)» by a prolific author of books for school and children as well as a convinced supporter of fascism: Giuseppe Fanciulli. The fact that the advent of the «fascist book» is poorly recorded in the library of Riccini, can be traced back to a deliberate choice of the teacher, who probably decided to make a precise selection in the conservation options of her library.

We have no evidence to confirm this hypothesis in an absolute way, but it is significant to note that most of the schoolbooks kept in the Riccini library date back to the 1920s. These are texts that have as protagonists real children, who are no longer the exact copy of adults, as it was in nineteenth-century textbooks, and that present subjects endowed with an extraordinary vital charge, whose spontaneity and all behaviours typical of childhood, even when they occur in the form of little pranks and mischiefs, are appreciated. These are texts which appear to be the most fruitful derivative of the affirmation of that Lombardo-Radice pedagogical idealism to which Maria Riccini seems to adhere firmly. We refer to reading books such as «Albe radiose (Radiant sunrises)» by Angelo Zaccaria (Torino, Paravia, 1924) or to the well-known «Cieli serene (Serene skies)» by Bianca Lena Pistamiglio (Milano, Mondadori, 1925), and reading books for rural schools such as «Il granello di senape (The mustard seed)» by Giulia Varisco (Brescia, La scuola, 1924), which appear to reflect «the reader's psychological reality» (Bacigalupi-Fossati, 2000, 168).

A good number of schoolbooks is dedicated to teaching physical education, singing and religion. As regard to the latter category, it is worthwhile to spend a few more words. We are undoubtedly faced with the typology of schoolbooks most represented in the Riccini library. It could not be otherwise, seen the robust Catholic faith that supported the teacher throughout her entire life and her passion for good readings of religious subject, ranging from hagiographies, among which are

distinguished the numerous works dedicated to St. John Bosco, as many as six; to the classics of spiritual literature, such as «Combattimento spiritual (The Spiritual Combat)» by Lorenzo Scupoli (Torino, Marietti, 1909); from works that testify the attention of Riccini for Rosmini, among which we find the work «Scritti pedagogici (Pedagogical writings)» in the 1940 edition with introduction and notes by Mario Casotti; to the writings of personal edification, some of which in French. As for the school manuals for teaching religion, we have the classic publications edited by the school publishing La scuola of Brescia, as «Prime lezioni di catechismo (First catechism lessons)» of 1924.

Among the schoolbooks related to teaching practice, from which obviously the teacher Riccini drew ideas and suggestions to set up her lessons, we find several theatrical texts adapted or specially designed for children, such as «Componimenti teatrali per fanciulli (Theatrical pieces for children)» by the schoolmister and inspector Raffaele Mariani (Lanciano, Stab. Tip. Edit. Fratelli Mancini, 1924). Perhaps this is the most significant testimony of Riccini's desire to translate into practice that idea of a new school, alive and active, theorized by Lombardo-Radice, which this tireless and humble teacher tried to follow in the exercise of her profession.

5. The transition period: some final considerations

As regard to the post-World War II period, the Riccini teacher's working library presents significant elements for interpreting the teacher's action in this delicate season of political transition. As regard to this period, the library of Riccini -once again- preserves a few but emblematic texts, among which we can find authors of long course also active in the previous season, like Giuseppe Fanciulli, whose we have the text «Lisa-betta» in the 1947 edition, and Pietro Bargellini, present with «Il fiore, III classe (The flower. Third class)» (Firenze, Vallardi, 1951). Maria Riccini lives as a teacher only the first decade after World War II and experiences on her skin all the effort of turning the page. The primary school, in fact, despite being the subject of specific attention, testified by the first enactment of the Washburne programs of 1945 and then of those Ermini of 1955, is struggling to leave behind the previous season and also the school manuals often recurs to the old authors and books, mildly purged from the most compromised pages with fascism. To have new-generation manuals, as you know, you will have to wait

ISBN: 978-84-948270-6-8

for the Fifties, but those that appear will not be authentic vehicles for the construction of the new citizen participant in the democratic government, but neutral texts, that wearily reiterate nineteenth-century clichés (Ascenzi, 2009, 309-333).

The difference in this context is given by the individuals and, in particular, by all those teachers who, like Riccini, are committed to introducing citizenship education experiences within the classrooms, testifying with their silent example the decisive role exercised from the teachers' class in guiding the younger generations towards the new. The teacher Riccini –in fact– studies and prepares herself for the new season, as evidenced by the presence in her library of guides to new programs. She promotes in her classes different experiences of democratic participation, such as the referendum for the election of the student in charge of the school library *(Registro di Classe,* a.s. 1947-'48) and of education for solidarity and civil coexistence, such as joining the campaigns to fight tuberculosis promoted by the Red Cross *(Registro di Classe,* a.s. 1946-'47 and *a.s. 1951-'52*).

In light of these first surveys in the Maria Riccini Fund, we can say that we are only halfway through the work. There is still much to do, as the fund is very rich in materials and deserves to be analyse in all its dimensions. Already at first glance, it leaks the impression of being in front of a teacher who deviates from the usual image of the State official who, during the fascist period, limits himself to apply passively the ministerial directives, uncritically participating in the construction of that State school, which told us some reconstructions of recent school history (Sani, 2011, 493-495). Specifically, Riccini's library has allowed us to arrive at the cultural matrix of the educational action of the teacher, revealing an autonomous personality, firm in her convictions, who adheres exclusively to two creeds: the religious and the school. The first derives from family education and a profound personal adhesion to Catholic values; the other is that of the profession, which she marries with rigor. This brings her close to the pedagogical idealism of Lombardo Radice and to the real needs of the students, for whom she chooses from time to time the teachings that, in conscience, she consider more coherent with the current season, looking -though- not to never betray the essential references of her personal and professional existence: the Catholic religion and the value of childhood.

6. Bibliography

ASCENZI, Anna. *Metamorfosi della cittadinanza. studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

ASCENZI, Anna; SANI, Roberto. *Il libro per la scuola nel Ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica, 2009.

BACIGALUPI, Marcella; FOSSATI, Piero, *Da plebe a popolo: l'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, rist. anast., Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università cattolica, 2000.

BRUNELLI, Marta. «The "Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature" in University of Macerata (Italy)». *History of Education & Children's Literature*, IV/2 (2009), 441-452.

CANTANTORE, Lorenzo. «Lombardo Radice Giuseppe», CHIOSSO; SANI (Eds.), *DBE: Dizionario biografico dell'educazione*, Milano, Editrice bibliografica, 2011, 2 voll. URL: http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html [ultimo accesso: 03/06/2018].

CHARNITZKY, Jürgern*. Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, Firenze, La nuova Italia, 2001.

CAVALLERA, A. Hervé. «Gentile Giovanni», CHIOSSO; SANI (Eds.), *DBE: Dizionario biografico dell'educazione*. URL: http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> [ultimo accesso: 03/06/2018].

CHIOSSO, Giorgio, *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La scuola, 1992.

CHIOSSO, Giorgio. *Scuola e stampa nell'Italia liberale: giornali e riviste per l'educazione dall'unita a fine secolo*, Brescia, La scuola, 1993.

CHIOSSO, Giorgio. *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, Brescia, La scuola, 1997.

CHIOSSO, Giorgio; SANI, Roberto. «Presentazione», CHIOSSO; SANI (Eds.), *DBE: Dizionario biografico dell'educazione*. URL: http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> [ultimo accesso: 03/06/2018].

COLLI, Gaetano et al. *La biblioteca privata di Giovanni Gentile [...] la Biblioteca di filosofia, Sapienza-Università di Roma, 17 giugno 2015: atti*, Roma, Vecchiarelli, 2017.

ISBN: 978-84-948270-6-8

D'ASCENZO, Mirella. «Ferrari Giuseppe Michele», CHIOSSO; SANI (Eds.), *DBE: Dizionario biografico dell'educazione*. URL: http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> [ultimo accesso: 03/06/2018].

D'ASCENZO, Mirella. *La Scuola pedagogica di Bologna*, «Annali di storia dell'educazione», X (2003), 201-242.

DEPEAPE, Marc; SIMON, Franck. «Sources in the Making of History of Education: Proofs, Arguments and Other Forms of Reasoning from the Historian's Workplace», DEAPEAPE, Marc (Ed.). *Between education and appropriation. Selected Writings on the history of modern educational systems*, Leuven, Leuven University Press, 2012, 477-496.

MAHAMUD ANGULO, Kira; ASCENZI, Anna. «Textbooks in Periods of Political Transition after the Second World War», *Journal of Educatinal Media, Memory, and Society*, IX/1 (2017), 1-16.

MEDA, Juri. «Calò Giovanni», CHIOSSO; SANI (Eds.), *DBE: Dizionario biografico dell'educazione*. URL: http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html [ultimo accesso: 03/06/2018].

PATRIZI, Elisabetta. *Del congiungere le gemme de' gentili con la sapientia de' christiani: la biblioteca del card. Silvio Antoniano tra studia humanitatis e cultura ecclesiastica*, Firenze, Olschki, 2011.

PERINI, Francesca. *Maria Riccini. biografia intellettuale e professionale di una insegnante (1910-1952)*, Università di Macerata, Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, tesi di laurea in Storia dell'educazione, a.a. 2008/2009.

Registri di Classe, sez: Cronaca di vita della scuola, osservazioni sugli alunni, in Archivio storico dell'Istituto Comprensivo «A. Novelli» di Ancona, fondo «Scuola elementare «Mazzini» di Ancona», serie «Registri di classe», a.s. 1946-'47; a.s. 1947-'48; a.s. 1950-'51.

SANI, Roberto; SALADINI Paola Patrizia. *Severino Fabriani: un ecclesiastico ed educatore nella Modena della restaurazione*, Roma, Città Nuova, 2001.

SANI, Roberto. *Sub specie educationis: studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011.

YANES-CABRERA, Cristina; MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio. *School memories. New trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017.

Página intencionadamente en blanco.

Desmontando la escuela unitaria: la graduación escolar ideal según Miquel Porcel y Riera*

Gabriel Barceló Bauzà

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/ IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: gabriel.barcelo@uib.cat

Sara González Gómez

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: sara.gonzalez@uib.es

RESUMEN: El regeneracionismo educativo de principios del siglo XX trajo consigo toda una serie de propuestas que tenían como principal misión reformar una escuela primaria que presentaba graves carencias. Las medidas introducidas se apoyaron sobre tres pilares fundamentales: construcción de escuelas, graduación de la enseñanza y mejora de las condiciones económicas y de formación del magisterio. Dentro de este contexto enmarcamos al maestro mallorquín Miquel Porcel y Riera (1869-1933), buen conocedor de los métodos y modelos educativos renovadores en boga, desde finales del siglo XIX, en países como Suecia, Bélgica, Dinamarca o Alemania, entre otros. Su toma de contacto con aquella realidad le motivó a emprender acciones tendentes a la modernización de la Escuela práctica agregada a la Escuela Normal de Maestros de Baleares, de la cual fue regente entre 1891 y 1931. Entre sus anhelos personales estaba la consecución de una verdadera graduación del sistema escolar, acorde con los postulados pedagógicos renovadores del momento. Prueba de ello es una memoria técnica explicativa dirigida al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, fechada en 1915, en la que el maestro Porcel detalla, de forma pormenorizada, el proyecto de graduación ideal que debería seguirse en la mencionada

* Esta comunicación se ha realizado en el marco del proyecto: *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

escuela. El objetivo principal de este trabajo es analizar este documento desde una triple dimensión: la del contenido de la memoria; la comparada entre ésta y la normativa escolar; y, finalmente, la posible distancia o proximidad entre esas dos dimensiones y el plano organizativo real de aquella escuela –sondeable a través de otras fuentes–.

PALABRAS CLAVE: memorias del magisterio; Escuela de prácticas; graduación escolar; Baleares.

1. Introducción

La escolarización universal de la infancia en España, así como en el resto de sociedades, es un proceso que se enmarca en secuencias temporales de larga duración. Si bien en la Constitución de Cádiz de 1812 ya encontramos la voluntad política para que toda la población infantil acceda a una instrucción elemental, no es hasta los años de la transición democrática del pasado siglo cuando ésta llega a hacerse efectiva de forma generalizada (Escolano, 2006). Esta adquisición de la cultura letrada a nivel global, debemos entenderla como un hito ligado al triunfo de los planteamientos decimonónicos. Aunque la institución escolar ya existía desde antes, con el inicio de la política educativa liberal la escuela pasa a depender de la iniciativa pública y no únicamente de la privada y/o religiosa. Los ensayos, teorizaciones y debates en torno a cómo debía organizarse un sistema educativo público que garantizase la formación de los más pequeños fueron una constante en los programas políticos regeneracionistas de finales del siglo XIX y principios del XX. Disciplinas como la psicometría, la higiene o la pedagogía experimental ejercieron su influjo en la escuela, hecho que trajo consigo la aplicación de nuevos métodos, prácticas, formas de organización, etc.

En este texto presentamos una memoria técnica redactada por el que fuera regente entre 1891 y 1931 de la Escuela práctica agregada a la Escuela Normal de Maestros de Baleares, Miquel Porcel y Riera (1869-1933). En este documento, fechado el 20 de marzo de 1915, el maestro Porcel nos detalla el proyecto de graduación que ideó para la escuela que dirigió durante casi cuatro décadas. En él se presenta un contexto narrativo que entremezcla el discurso ideal con el empírico, ilustrándonos las diferentes dimensiones que regulan el funcionamiento de las instituciones educativas. Por una parte, los esquemas teóricos diseñados por el mundo político y academicista y, por otra, los resultantes de la actividad desarrollada por los enseñantes en su día a día.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Miquel Porcel y Riera (1869-1933), maestro de maestros

Acercarnos a la figura del maestro Miquel Porcel implica aproximarnos a uno de los personajes más representativos de la pedagogía en Baleares. De hecho, según algunos estudiosos se le puede considerar, sin temor a exagerar, como el mejor pedagogo mallorquín de la época contemporánea (Oliver, 2010). No obstante, antes de empezar, es preciso remarcar los trabajos en los que se trata, de forma completa o parcial, la vida y obra de este maestro. Entre los principales estudiosos podemos destacar a Antoni J. Colom (1980, 1984, 1991, 2010, 2016), Jaume Oliver (1978, 1992, 2010), Bernat Sureda (1998, 2000), Pedro Payeras (2008, 2013) o Francisca Comas (2001). Realizadas estas breves consideraciones, presentamos a continuación algunos datos relacionados con su biografía y trayectoria profesional.

El maestro Miquel Porcel y Riera nació en Manacor el 28 de junio de 1869. Hijo de Petra Riera y del también maestro Josep Porcel, realizó sus estudios primarios en la escuela pública de niños de Montuïri (1874-1880). Prosiguió con su formación académica en el Instituto Balear (1880-1885) y, posteriormente, cursó el grado de maestro de enseñanza elemental en la Escuela Normal de Baleares (1886-1888). Años más tarde, concretamente en 1890, aprueba con éxito en la ciudad de Valencia las asignaturas del grado de maestro de primera enseñanza superior, en la modalidad de alumno libre. Gracias a este bagaje formativo, se presenta a las oposiciones para ocupar la plaza de regente en la Escuela de prácticas aneja a la Normal masculina. Aprobada la oposición, es nombrado el 11 de marzo de 1891 regente de la escuela, cargo que ocupó hasta su jubilación en diciembre de 1931. Además de su tarea como regente de la Escuela aneja, también formó parte del claustro de la Normal ejerciendo de profesor en las asignaturas de Prácticas de Enseñanza, Teoría de la Lectura, Teoría de la Escritura y Caligrafía (Payeras, 2008). En este sentido también debemos destacar los cursos que implementó desde 1891 de cara a la formación permanente del magisterio, así como los artículos que publicó en la prensa especializada de la época, como era el caso de la revista *El Magisterio Balear* (1873-1936), órgano de la Asociación de Maestros de Baleares.

No obstante, la figura de Porcel y Riera va mucho más allá. Tal como ha puesto de manifiesto A.J. Colom (1980, 2010, 2016) su actividad profesional fue el nexo de unión entre la pedagogía institucionista –en el caso de Mallorca debemos destacar dos iniciativas: la Institución Libre de Enseñanza de Pollensa (1879-1936) y la Escuela Mercantil (1880-1886), posteriormente

denominada Institución Mallorquina de Enseñanza– y las prácticas educativas de carácter renovador que se empezaron a implementar en Mallorca entre finales del siglo XIX y principios del XX. Sin su figura la renovación educativa en Baleares se hubiera llevado a cabo, con casi total seguridad, con una menor celeridad. De hecho, el maestro Porcel ejercerá un doble papel. En primer lugar, es el que enseña a nuestros maestros las prácticas renovadoras que empiezan a gestarse a lo largo del siglo XIX (trabajos manuales, graduación, paseos y excursiones, fomento del ahorro infantil, colonias escolares, etc.), hecho que a la vez traerá asociado un segundo aspecto, que los maestros empiecen a tener curiosidad por ensayar en sus escuelas con algunos de los métodos que las sistematizan (Decroly, Montessori, Freinet, método de proyectos de W.H. Kilpatrick, etc.).

A continuación, pasaremos a detallar algunas de las aportaciones más relevantes realizadas por Miquel Porcel. En primer lugar, queremos destacar que fue el primer maestro que aplicó la graduación de la enseñanza en una escuela pública de Baleares, concretamente lo hizo en la Escuela de prácticas en el curso 1897-1898. No obstante, cabe precisar que, antes de su experiencia, la Escuela Mercantil –una institución privada – ya la había aplicado (Colom, 2010). Que el maestro Porcel decidiera implementar este nuevo sistema de organización se debe al viaje que realizó en 1890 por diferentes países de Europa (Bélgica, Alemania, Suecia, Dinamarca, etc.). Esta actividad, subvencionada por una beca que le concedió la Diputación Provincial de Baleares, le permitió ver algunos de los centros pedagógicos más vanguardistas del momento. Entre los que visitó encontramos la escuela bruselense de *Boulevard Hainaut*, dirigida por el pedagogo Alexis Sluys. En este centro Porcel observó por primera vez como se llevaba a cabo la graduación. Cabe añadir que lo realmente importante de esta nueva forma de organización no era que los escolares estuvieran agrupados en función de su edad y nivel de conocimientos, sino el sistema didáctico que se empieza a implementar a raíz de su introducción. Nos referimos al conocido como «método cíclico» o «método concéntrico» –mismas materias cada año, ampliadas de forma progresiva en función del grado que se cursa (preparatorio, elemental, medio, superior, etc.)–. Por otra parte, la graduación de la enseñanza también traerá consigo otro aspecto; nos referimos a la necesidad de contar con manuales adaptados. Siendo consciente de ello, Miquel Porcel empezó en 1895 a publicar libros de texto que facilitaban su aplicación. Su éxito fue notable, prueba de ello es que de los conocidos popularmente como «Grados de Porcel» se llegaron a vender, entre España

ISBN: 978-84-948270-6-8

y otros países de Latinoamérica, más de un millón de ejemplares. Por último, debemos precisar que Porcel y Riera no es el primer maestro de Baleares que redacta textos para la implementación del sistema cíclico en la escuela. Fue Gabriel Comas, maestro de la escuela de niños de Alaior (Menorca), quien en 1894 publicó los primeros libros graduados. En este caso, se realizaron pocas ediciones y su difusión no excedió los límites de la isla (Colom, 1984).

La siguiente práctica que introduce Miquel Porcel entre nuestro magisterio son los trabajos manuales, una forma más de activismo escolar. Gracias a la beca antes mencionada, el maestro Porcel pudo asistir en verano de 1890 a un curso sobre las técnicas del *slöjd* o trabajos manuales con madera que se celebró en el *Slöjdlärare Seminarium* de Nääs (Suecia). Este curso, realizado bajo la dirección del especialista Otto Salomon, le permitió ser el introductor, tanto en Mallorca como en el resto de España, de esta novedosa práctica (Comas, 2001; Payeras, 2013). Para ello escribió una memoria en diciembre de 1890, dirigida a la Diputación Provincial, que tituló *Los trabajos manuales en la escuela primaria*. Su posterior publicación en 1892 facilitó que numerosos centros y maestros pudieran conocer de primera mano cómo debía sistematizarse su aplicación en el aula. Otras actividades que realizó a favor de la introducción de los trabajos manuales fueron los tres cursos para el aprendizaje del *slöjd* –celebrados en la Casa de la Misericordia de Palma entre 1892 y 1893–, las conferencias sobre trabajos manuales –organizadas por la Escuela Normal de Maestros en 1892, 1893 y 1896– o las exposiciones en las que se mostraban algunos de los trabajos traídos del *Slöjdlärare* de Nääs –la primera de ellas se realizó en 1897 en el municipio de Sóller; y posteriormente, el Museo Pedagógico Provincial, inaugurado en 1918, habilitó una sala para que se expusieran de forma permanente– (Payeras, 2013). De la aplicación y difusión del sistema de Nääs en el resto del país, también tenemos constancia gracias a la normativa que aprobó en 1901 el Ministerio de Instrucción Pública relativa a la obligatoriedad, tanto en escuelas normales como en las de enseñanza primaria, del estudio de los trabajos manuales con madera (Comas, 2001).

Otra de las aportaciones a destacar es la introducción de las colonias escolares. Éstas, realizadas por primera vez en España en 1887, gracias a la iniciativa del Museo Pedagógico Nacional, son otro ejemplo de práctica institucionista que se introduce en Mallorca gracias a la labor de este maestro. Las primeras colonias, subvencionadas por la Diputación Provincial, se realizaron en el Puerto de Sóller durante los veranos de 1893 y 1894, siendo Porcel el encargado de su organización y dirección. Tras un breve

ISBN: 978-84-948270-6-8

paréntesis, se volvieron a reiniciar en 1901. Porcel y Riera, por su parte, dirigió por última vez una colonia en 1913. También debemos añadir que el juego, los paseos y excursiones, la gimnasia, el dibujo o el fomento del ahorro infantil, son otras de las prácticas renovadoras que llegan a Baleares gracias a su labor.

Por último, cabe señalar que las experiencias y prácticas introducidas por M. Porcel seguramente se difundieron con mayor facilidad gracias a que su escuela era la que acogía a los aspirantes a maestros durante sus prácticas de enseñanza (Colom, 2016). Fue allí donde se ensayaron por primera vez algunas de las innovaciones pedagógicas antes referenciadas, hecho que facilitó que los futuros maestros ya las conocieran de primera mano durante su periodo formativo.

3. Las memorias técnicas del Magisterio: la graduación escolar ideal según Miquel Porcel

En este punto presentamos una memoria técnica redactada por el que fue regente de la Escuela práctica agregada a la Normal de Baleares entre 1891 y 1931. En este documento, dirigido al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Miquel Porcel explica su proyecto de graduación ideal. El principal motivo de su elaboración se debe a que si bien sabemos que desde el curso 1897-1898 la escuela en su día a día funcionaba en régimen graduado, a nivel oficial no se le consideró como tal hasta el año 1917. La causa principal era que el centro no estaba ubicado en un edificio construido ex profeso para la graduación de la enseñanza. El propio Porcel lo relataba así: «Las disposiciones oficiales que ordenaron se graduasen las Escuelas prácticas, tuvieron una excepción, por razones que no es del caso aducir, al aplicarse en nuestra Provincia […]» (1915, 2). Se refería al Real Decreto de 29 de agosto de 1899, que aprobó el reglamento sobre el que debían regirse las escuelas graduadas anejas a las Normales de Maestros y Maestras. En su artículo 49 ya se apuntaba la excepcionalidad del caso balear: «Las Escuelas graduadas anejas a las Normales de Maestros de Huesca y Palma (Baleares) se organizarán, en cuanto sea posible, con sujeción a las prescripciones de este reglamento […]» (Gaceta de Madrid, 5 de septiembre de 1899, 864). Tuvieron que pasar casi dos décadas hasta que la Escuela de prácticas masculina se trasladó a un edificio que sí cumplía con los requisitos necesarios. Fue en 1917 cuando pasó de la calle de la Confraria de Sant Miquel al nuevo edificio

ISBN: 978-84-948270-6-8

de Vía Alemania (actual Instituto de Enseñanza Secundaria Joan Alcover). A partir de ese año, ya recibió oficialmente la denominación de graduada.

Realizada esta apreciación, presentamos a continuación el proyecto de graduación ideal que redactó Porcel para conseguir que la Escuela de prácticas masculina recibiera el nombre de graduada. En primer lugar, cabe decir que la memoria consta de un total de 17 folios, todos ellos mecanografiados. A nivel físico, se ubica en el Archivo Histórico de la Universidad de las Islas Baleares (AHUIB), concretamente en la caja 83 del Fondo de la Escuela Normal de Magisterio y Aneja (FENMA). Este acervo, además de conservar el fondo de las antiguas Escuelas Normales (de maestros, de maestras y mixta), también custodia la documentación que generaron entre 1881 y 1986 las escuelas de prácticas. Distribuida en más de ochenta cajas, encontramos diferente tipo de documentación –trámites administrativos, actas de los exámenes, diarios de clase, listas de asistencia, materiales de enseñanza elaborados por los alumnos que realizaban allí sus prácticas, etc.–.

Pasando al contenido de la memoria, debemos indicar que ésta empieza con una breve descripción de la visita que realizó Miquel Porcel en 1890 a la escuela graduada de *Boulevard Hainaut*. Gracias a esta estancia, tal y como hemos comentado anteriormente, nuestro protagonista tuvo su primera toma de contacto con un centro de estas características. Así lo explicaba: «fue para mí una revelación de lo que debía ser la enseñanza […] a partir de entonces trabajé lo que me fue dable para introducir la graduación en nuestra enseñanza primaria» (Porcel, 1915, 1). En estos primeros párrafos también explica como unos meses después de su vuelta, concretamente en marzo de 1891, es nombrado regente de la Escuela práctica agregada a la Normal de Maestros. Este hecho le sirvió para empezar a desarrollar un proyecto que tenía como meta principal la aplicación del mismo sistema organizativo que había observado en la escuela bruselense. Durante los primeros años su implementación fue muy dificultosa debido a que el edificio no contaba con una organización espacial adecuada y los maestros auxiliares no tenían la formación necesaria. No obstante, pese a los contratiempos iniciales y a la falta de un edificio apropiado, su implementación fue una realidad en el curso 1897-1898.

El siguiente punto tratado en el documento hace referencia al carácter excepcional que tenía el centro que dirigió. Era una escuela que funcionaba en régimen graduado, pero a nivel oficial no tenía tal consideración. Y es que mientras la normativa para la regulación del funcionamiento de las escuelas anejas a las Normales se publica en 1899 –obligándose a que haya un

ISBN: 978-84-948270-6-8

mínimo de tres secciones en cada una de las graduadas anejas a las Escuelas Normales elementales (como era el caso de la de Baleares) y de cuatro en las anejas a las Normales superiores y centrales–, no es hasta 1917 cuando la Escuela de prácticas masculina de Baleares se adecúa a las exigencias de la misma.

Respecto al número de grados que debe tener el centro, en la memoria se apunta que dependerá de los maestros que haya en plantilla. Para Porcel, en una Escuela de prácticas no puede haber menos de seis secciones, siendo un mínimo de tres los maestros auxiliares encargados de su gestión –es decir, por cada grado tres maestros–. Realizadas estas consideraciones, apunta que debido a la falta de recursos su escuela se dividirá provisionalmente en cuatro clases. No obstante, añade: «Cuanto mayor sea el número de secciones que funcionen, se obtendrá mayor igualdad en las condiciones de los alumnos de cada sección» (Porcel, 1915, 3).

Los cuatro grados que establece –a la espera de que la escuela pueda tener un mayor número de maestros– son los siguientes: preparatorio –niños de hasta 8 años–, elemental –escolares de 8 a 9 años–, medio –alumnos de 9 a 11 años– y superior –niños de edad superior a los 11 años–. Dicha distribución se realizará teniendo en cuenta los conocimientos que poseen los escolares, así como su edad, siempre y cuando no sea un obstáculo para el buen funcionamiento de las clases. Esta división también permitiría que cada una de ellas se desdoblase, siempre que el número de maestros lo permitiera.

Distribuidas las secciones se indican las materias que debían cursarse cada año, indicándose sus contenidos y distribución temporal. Para su aplicación se debía seguir el método cíclico: «Los alumnos, durante el curso, recibirían lecciones de todas las asignaturas del programa oficial de primera enseñanza, estudiándolo en la extensión correspondiente a su grado» (Porcel, 1915, 4). Las materias cursadas en el grado preparatorio eran: Lectura, Escritura, Dibujo, Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Aritmética, Geometría, Gramática, Geografía, Historia, Ciencias, Agricultura, Industria y Comercio, Canto, Gimnasia, Trabajo manual, Urbanidad, Educación cívica e Higiene; en la sección elemental: Lectura, Escritura, Dibujo, Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Aritmética, Geometría, Gramática, Trabajo manual, Urbanidad, Derecho, Educación cívica e Higiene. En el grado medio: Lectura, Escritura, Dibujo, Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Aritmética, Geometría, Gramática, Geografía, Historia, Ciencias, Agricultura, Industria y Comercio, Canto, Gimnasia, Trabajo manual, Urbanidad, Derecho, Educación

ISBN: 978-84-948270-6-8

cívica e Higiene. Por último, en la sección superior se debían cursar las materias de: Lectura, Escritura, Dibujo, Doctrina Cristiana, Aritmética, Geometría, Gramática, Geografía, Historia, Ciencias, Agricultura, Industria y Comercio, Canto, Gimnasia, Trabajo manual, Urbanidad, Derecho usual e Higiene.

En la memoria también se apunta que todos los maestros del claustro deberán rotar año tras año, a excepción del regente que siempre se hará cargo de la sección superior. No obstante, su aspiración es que un día la escuela tenga los recursos suficientes para que un determinado grupo de alumnos pase por todos los grados bajo la tutela de un mismo maestro. Por último, se incide en la necesidad de contar con la figura de un secretario –será un maestro que combine tareas docentes y administrativas– y un portero –se encargará de vigilar el edificio, limpiar las dependencias del centro, etc.–.

En última instancia, Porcel y Riera apunta que la organización de una Escuela de prácticas no puede limitarse exclusivamente a programar actividades relacionadas con la enseñanza reglada, sino que entre sus objetivos también está el de impulsar nuevas iniciativas que ayuden a la promoción y difusión cultural –bibliotecas y clases de adultos, conferencias dominicales, sesiones literarias, paseos y excursiones, cantina y mutualidad escolar, funciones teatrales, etc.–.

4. Conclusiones

El estudio de la práctica desarrollada por los maestros desde una perspectiva histórica requiere de testimonios más tangibles y directos –memorias, objetos, libros y cuadernos escolares, materiales didácticos, etc.–. En esta comunicación nos hemos servido de una memoria técnica redactada por el regente de la Escuela práctica agregada a la Normal de Maestros de Baleares entre 1891 y 1931. A través de ella hemos querido ilustrar uno de los múltiples registros que nos permiten acercarnos a la realidad de los centros escolares, desde una visión diferente de la que se desprende de aquellas fuentes más ligadas al ámbito académico y político –normativa, documentación administrativa, prensa, etc.–. En el documento se presenta un contexto narrativo que entremezcla el discurso ideal con el empírico y se ejemplifica una vez más la interacción que se produce entre las dimensiones que regulan el funcionamiento de la institución escolar. Por una parte, los

ISBN: 978-84-948270-6-8

esquemas teóricos diseñados en la esfera política y académica, y por otra, la traducción de éstos en la realidad cotidiana de la escuela.

Además de la interrelación entre los diferentes niveles de prescripción que conforman el universo de la cultura escolar, la memoria analizada nos ha permitido acercarnos a la concepción que tenía el maestro Porcel de la graduación escolar que debía seguirse en su escuela. Nuestro protagonista, tal y como se aprecia, era consciente de las graves carencias que presentaba la enseñanza primaria. De aquí su lucha por introducir en el panorama pedagógico algunas de las prácticas y formas de organización más novedosas del momento, como era el caso de la graduación. En este sentido, fueron determinantes sus viajes pedagógicos al extranjero, los cuáles le permitieron conocer algunos de los modelos que sentaron las bases para la renovación educativa en Baleares.

5. Bibliografía

COLOM, Antoni Joan. «Un cas d'influència institucionista a Mallorca: els inicis de l'activisme escolar», *Lluc: revista de cultura i d'idees*, 693 (1980), 181-183.

COLOM, Antoni Joan. *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Palma, Centre d'estudis socialistes Gabriel Alomar, Gràfiques Miramar, 1984.

COLOM, Antoni Joan. *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca Contemporània*, Palma, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic de la Universitat de les Illes Balears, Impremta Politècnica, 1991.

COLOM, Antoni Joan. «Miquel Porcel Riera, entre la pedagogia institucionista i la pràctica renovadora de l'educació», COMAS, Francesca; OLIVER, Jaume (coord.). *L'Escola Annexa. 175 anys de formació pràctica de mestres a les Illes Balears (1835-2010)*, Palma, Lleonard Muntaner Editor, 2010, 103-124.

COLOM, Antoni Joan. *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936). Assaig de síntesi*, Palma, Lleonard Muntaner Editor, 2016.

COMAS, Francisca. «Introducción y primeras aplicaciones del slöjd –trabajos manuales según el sistema de Näas (Suecia)– en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20 (2001), 261-282.

ESCOLANO, Agustín. «Introducción. La invención de la escuela», ESCOLANO, Agustín (Dir.). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de*

ISBN: 978-84-948270-6-8

perspectiva histórica, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, 13-19.

GACETA DE MADRID. *Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras*. 5 de septiembre de 1899, 248, 863-865.

OLIVER, Jaume. *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX*, Palma, Editorial Moll, Gràfiques Miramar, 1978.

OLIVER, Jaume. *L'higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*, Palma, Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, Impremta Politècnica, 1992.

OLIVER, Jaume. «La formació pràctica del Magisteri. Una aproximació històrica a les Escoles Annexes a les Escoles Normals de les Illes Balears (1835-2010)», COMAS, Francesca; OLIVER, Jaume (coord.). *L'Escola Annexa. 175 anys de formació pràctica de mestres a les Illes Balears (1835-2010)*, Palma, Lleonard Muntaner Editor, 2010, 13-42.

PAYERAS, Pedro. *Miguel Porcel y Riera (1869-1933). Manuales escolares cíclicos y activismo escolar*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.

PAYERAS, Pedro. «El viaje pedagógico realizado por Miguel Porcel y Riera a Nääs (Suecia): los inicios de la renovación educativa en las Baleares», *Revista de Educación*, 361 (2013), 306-328.

PORCEL, Miquel. *Escuela práctica agregada a la Escuela Normal de Maestros de Baleares. Memoria explicativa de la organización de la graduación que habría de implantarse en esta Escuela*. Archivo Histórico de la Universidad de las Islas Baleares (AHUIB), Fondo de la Escuela Normal de Magisterio y Aneja (FENMA), Caja 83 (20 de marzo de 1915).

SUREDA, Bernat. *L'educació a les Balears en el segle XIX*, Palma, Edicions Documenta Balear, Gràfiques Mallorca, 1998.

SUREDA, Bernat. *L'educació a les Balears en el segle XX*, Palma, Edicions Documenta Balear, Gràfiques Mallorca, 2000.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Una fonte inedita per lo studio di pratiche educative cooperative nell'Italia degli anni Cinquanta: il giornalino «Stelle d'oro»

Alberta Bergomi

Dipartimento di Scienze Umane e sociali, Università degli Studi di Bergamo
Email: alberta.bergomi@unibg.it

Evelina Scaglia

Dipartimento di Scienze Umane e sociali, Università degli Studi di Bergamo
Email: evelina.scaglia@unibg.it

ABSTRACT: Fondato a Fano nel 1951 da Giuseppe Tamagnini e da un piccolo gruppo di insegnanti elementari, il Movimento di Cooperazione Educativa (CTS-MCE) ebbe il fine di divulgare le tecniche Freinet nelle scuole italiane di ogni ordine e grado e di promuovere la formazione di uomini liberi attraverso la partecipazione attiva alla costruzione sociale. Nel delicato passaggio tra la fine della dittatura fascista e l'affermazione dell'assetto repubblicano uscito dalla seconda guerra mondiale, la scuola rappresentò uno degli strumenti chiave per la fondazione di una nuova coscienza civica italiana fondata sulla libertà, il rispetto degli altri e la cooperazione tra le classi sociali. Il sistema educativo promosso dal MCE si realizzò mediante la costruzione di comunità di pratica che trovarono nella tipografia a scuola il punto più alto. Maestri e studenti, insieme, realizzarono e fecero circolare nelle scuole italiane e all'estero alcuni giornalini composti, illustrati e redatti interamente nelle classi, che testimoniano la volontà di costruire dal basso una effettiva «unità nazionale italiana». Il giornalino «Stelle d'oro», redatto a Roccanova di Potenza negli anni '50, rappresenta una fonte di periodico di ragazzi per ragazzi utile per la messa a fuoco di alcune specifiche forme di «scritture bambine» e per la ricostruzione del sistema didattico cooperativo messo in atto dai maestri del MCE. Per questo, l'opuscolo assume un significato che travalica il semplice manufatto, per diventare testimonianza di una pratica educativa democratica che ha anticipato la moderna «didattica per competenze» attraverso forme embrionali di cooperative learning, learning by doing e peer to peer education.

PAROLE CHIAVE: scuola; pratica educativa; cooperazione; periodici illustrati.

1. Introduzione

Trattare una fonte come il giornalino «Stelle d'oro», pubblicato dal 1955 al 1959 dai bambini della scuola elementare rurale di Roccanova (Potenza) con la supervisione del maestro Arturo Arcomano (Russo, 2012, 13-14), richiama innanzitutto la necessità di ricostruire la cornice storica, culturale e pedagogica all'interno della quale ha preso vita tale iniziativa, di particolare interesse per lo studio delle pratiche educative di tipo cooperativo promosse dai maestri freinetiani italiani (fra i quali Tamagnini, Pettini, Ciari, Lodi) nella scuola elementare degli anni Cinquanta.

2. Una cornice di fondo

È nell'Italia che sta risorgendo dalle macerie di una guerra sanguinosa, in cerca di una via verso la democrazia (Ginsborg, 1989, 3-15), che un gruppo di maestri desiderosi di farsi «sperimentatori» di nuove prassi dà avvio a Fano (Pesaro e Urbino), il 4 novembre 1951, alla Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS), dal 1958 ri-denominata Movimento di cooperazione educativa (MCE) (Pettini, 1980, 5). In mancanza di una riforma strutturale della scuola, lungi dall'essere realizzata dopo l'arenamento in Parlamento del disegno di legge n. 2100/51 presentato dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella, da poco nominato segretario politico della DC, la strada del cambiamento sembra perciò passare necessariamente dall'innovazione didattica avviata da piccoli gruppi di insegnanti, siano essi di area cattolica – come nel caso dei «maestri sperimentatori» di Pietralba, guidati fin dal 1948 da Marco Agosti e Vittorino Chizzolini sulla scia della didattica di Mario Casotti – siano essi di area laica e attratti dalle tecniche del maestro francese Célestin Freinet. Entrambe le realtà sono convinte di poter in questo modo «voltare pagina» rispetto ad una scuola elementare che per un ventennio è stata terreno di un processo progressivo di fascistizzazione e di esasperato accentramento burocratico (Ostenc, 1981; Charnitzsky, 1997), senza però allontanarsi da quella figura di maestro «pernio della vita della scuola», esaltata nel 1925 da Giuseppe Lombardo Radice, «padre» di generazioni di insegnanti italiani (Lombardo Radice, 1925, 243).

Una delle cifre caratterizzanti la CTS, fin dai suoi esordi, è stata la volontà di collegare alla nascente democrazia italiana esperienze educative e di

ISBN: 978-84-948270-6-8

insegnamento-apprendimento ad essa coerenti, identificate con la proposta di Freinet e del suo *tâtonnement expérimental* (Pettini, 1980, 2). Tale scelta, fortemente voluta dal fondatore Giuseppe Tamagnini, avrebbe contribuito secondo i suoi sostenitori a colmare il «vuoto pedagogico» prodotto dalla condizione di autarchia culturale in cui l'Italia aveva vissuto durante il regime e a dare una risposta in termini «concreti» all'esigenza di una rinnovata formazione pedagogico-didattica degli insegnanti, al di fuori del «canone idealistico» e in linea con i nuovi programmi per la scuola elementare del 1945 (meglio noti come «programmi Washburne») (Santoni Rugiu, 2006, 129-136).

Il mondo universitario, *in primis* gli studiosi raccolti attorno alla «Scuola di Firenze» (Codignola, Borghi, De Bartolomeis, Visalberghi, ma anche Laporta, Tornatore, Santoni Rugiu), inizia a seguire con interesse le iniziative della CTS, parallelamente all'impegno assunto nella divulgazione del pensiero di John Dewey in Italia. Ha un ruolo di primo piano nella costruzione di una rete con i CEMEA (Centri di Esercitazione nei Metodi di Educazione Attiva), il CEIS (CEntro rieducativo Italo-Svizzero) di Rimini diretto da Margherita Zoebeli, la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze diretta da Anna Maria ed Ernesto Codignola, la CEL (Coopérative de l'Enseignement Laïc), al fine di promuovere la diffusione nel nostro Paese del pensiero e dell'opera del maestro francese, forte dell'ideale comunitario, laico e popolare che lo connota. Questo non significa, però, che tale rete abbia costituito un'espressione «ortodossa» del movimento freinetiano; anzi, come ricordato da Aldo Pettini, uno dei suoi principali animatori, «nonostante esistesse un permanente rapporto con Freinet, Tamagnini manteneva un atteggiamento critico proprio della migliore pedagogia italiana quale quella di Lombardo Radice e di Codignola» (Pettini, 1980, 24).

Non si può negare che la CTS (poi MCE), al pari dei «pietralbini» cattolici, sia stata espressione di un movimento «tardivo» di educazione nuova, veicolato da «élite magistrali» impegnate ad innovare la scuola elementare (o «scuola del popolo» *par excellence*), attraverso la ricerca di un metodo naturale di insegnamento-apprendimento (Chiosso, 2015, 54-57). Nel contempo, ha rappresentato una «fucina» di riflessione pedagogica attivistica, che ha avuto come sua cifra caratterizzante – in linea di continuità con la «critica didattica» effettuata da Giuseppe Lombardo Radice nelle scuole serene degli anni Venti (Lombardo Radice, 1925) – la ricerca delle ragioni a sostegno del rinnovamento dei metodi, degli spazi, dei tempi e, più in generale, dei processi educativi nelle scuole comuni. Il tutto animato da una costante istanza di carattere popolare, che ora si è «colorata» di un valore

ISBN: 978-84-948270-6-8

pienamente democratico, in aderenza a quanto affermato dagli articoli 3, 33 e 34 della Costituzione italiana e ad una concezione dell'insegnante come protagonista del rinnovamento dall'interno (Pazzaglia, 1988; Sani, 1990), in una scuola pubblica sempre più oggetto di un processo di «esplosione scolastica» (Santoni Rugiu, 1987, 665).

La pratica della cooperazione (fra allievi, ma anche nello stesso corpo magistrale) rappresenta il principio cardine che ha spinto maestri, come Arturo Arcomano, ad introdurre nelle loro classi le tecniche freinetiane, evitando però di cadere in forme di tecnicismo fini a se stesse, per orientarsi invece ad un «fare scuola» sempre più a misura delle esigenze psicologiche e sociali dei ragazzi, della vita moderna, della pedagogia e, non da ultimo, del perseguimento di una nuova prospettiva di azione educativo-didattica. A suffragio di questa interpretazione vi è anche la constatazione, effettuata in due momenti diversi da Giacomo Cives e da Gianfranco Bandini, di come il legame fra la promozione di nuove pratiche educative e didattiche democratiche e la diffusione delle tecniche Freinet in Italia sia stato sancito dalla messa in atto delle stesse in un contesto di «vita autentica interpersonale» (Catarsi, 1997, 55), in grado di far esperire ai ragazzi e ai loro insegnanti il «gusto autentico» della ricerca per una crescita culturale e sociale radicata in «formes de vie éducative réelle» (Bandini, 2013, 359). L'«esperienza di vita», che ne è conseguita, ha dato il senso di una «via "alternativa", di una tecnica didattica profondamente connessa al clima educativo che determina, di un intervento teso ad un processo di salvaguardia e di liberazione delle risorse "naturali" del soggetto ed insieme impegnato nello sviluppo delle capacità relazionali e di socializzazione intrinseche al livello e alla qualità della formazione culturale ed umana» (Rizzi, 1995, 143-144). La pratica di una cooperazione educativa così configurata ha favorito, dunque, lo sviluppo di una vera e propria «sociabilité éducative» (Bandini, 2013, 360), grazie alla quale è stato possibile ai maestri freinetiani far fronte ai limiti del perdurare, anche in era repubblicana, di una concezione di scuola come «apparato» ideologico, tecnico e giuridico-amministrativo dello Stato (Bertagna, 2008, 25-26).

3. «Stelle d'oro», un fonte documentaria da valorizzare

L'esperienza della CTS-MCE ha riunito maestri e studiosi di tutto il Paese. All'inizio, come si è visto, a fare da traino sono state le regioni centro-settentrionali, con le Marche dei «padri fondatori» e la Toscana del gruppo

ISBN: 978-84-948270-6-8

di Firenze in primo piano. Il Mezzogiorno è poco rappresentato e i contatti sono sporadici e saltuari, per le difficili condizioni strutturali in cui versavano le scuole del Sud (Scotellaro, 1955) e il conservatorismo ancora molto diffuso tra i maestri (Arcomano, 2013).

In questo quadro di marginalità del Mezzogiorno rispetto alla CTS e più in generale rispetto al rinnovamento pedagogico avviato in Italia dopo il 1945 si distingue – per antitesi – l'opera educativa di Arturo Arcomano, giovane maestro lucano che negli anni Cinquanta intraprende una sperimentazione didattica fondata sull'uso della tipografia. È, quella realizzata nella scuola elementare di Roccanova (Potenza), «un'esperienza unica, pionieristica […] che lo ha visto protagonista indiscusso negli anni Cinquanta di una grande opera di trasformazione e di avanzamento civile della società meridionale» (de Sciciolo in Arcomano, 2013, 168).

Arcomano inizia la sua carriera di insegnante nel 1946. La Basilicata, dove era nato e lavorava, era una terra povera e ancora isolata, anche se negli anni '50 cercava di avviarsi sulla strada della modernizzazione (Marselli, 2016). Certo, non era più la Lucania immobile, «fuori dal tempo e dalla storia» dell'inchiesta Zanardelli e delle pagine di Carlo Levi, ma pur sempre un mondo – sono parole di Arcomano – «che ancora non ha concrete possibilità per una vita veramente nuova, fuori dagli schemi tradizionali, più umana, più dignitosa, più moderna» (Arcomano, 2013, 128). Per lui, «azionista» e poi iscritto e attivo nel PSI, il rinnovamento sociale passava attraverso il rinnovamento dell'ambiente-scuola. In un mondo culturale, come scrive, «ancora popolato di fantasmi, di dubbi, di paura, ancora chiuso nei confronti delle verità scientifiche» (Arcomano, 2013, 123) e in una struttura educativa priva di dotazioni moderne (Scotellaro, 1955), la realizzazione di una tipografia in classe offriva l'opportunità di una «educazione non libresca, non accademico-letteraria, un'educazione calata nella vita, legata alla concretezza dell'esistenza intera dell'uomo» (Arcomano, 2013, 124).

A testimonianza di questo esperimento rimangono i «giornalini di classe» che i suoi alunni pubblicano tra il 1952 e il 1959, «La Lucerna» e «Stelle d'oro». Prodotto principale della tipografia, «Stelle d'oro» esce dall'aprile 1955 al maggio 1959. Sono 18 numeri (più un supplemento speciale) per un totale di 170 pagine e vi scrivono una quarantina di «redattori» – gli allievi di Arcomano – che cominciano a comporre il giornalino in prima elementare e continuano fino alla quinta (perciò dai 6 agli 11 o 12 anni), quando l'esperienza si conclude perché – come scrivono i bambini – «gli autori non saranno più a scuola» (Stelle d'oro, V/4 1959).

Come venisse redatto il giornale, ce le spiega lo stesso maestro Arcomano in un articolo uscito su «Lucania» nel 1955. A occuparsi di tutti i passaggi editoriali sono i bambini, mentre al maestro spetta il coordinamento. Le pagine vengono stampate solo sul *recto* e possono contenere anche immagini realizzate a mano, ad acquarello o con la linoleografia. Come prima cosa, gli studenti apprendono a lavorare in gruppo: quattro tirano le copie, altri ripuliscono il materiale usato, mentre la classe intera seleziona i contenuti da pubblicare. È dunque una scuola «orizzontale» e democratica, quella di Arcomano, che attraverso un rinnovamento didattico che parte dal basso, dagli alunni e dai maestri, ambisce (come ha scritto Lombardo Radice) a educare «l'ambiente, le altre coscienze che sono in rapporto con l'alunno, e delle quali l'alunno, pur nella sua infanzia, ma più in tutto il suo futuro sviluppo, è collaboratore e rinnovatore» (Lombardo Radice, ed. 1954, 58). Di questo rinnovamento della scuola e della società, a partire dalla pratica didattica, i giornalini sono il punto di partenza.

Una volta stampato, «Stelle d'oro» viene spedito ad alcune classi di Milano, Firenze, Fano, Roma con cui il maestro aveva stabilito contatti attraverso la rete della Cooperativa della tipografia a scuola. Al compito primario di «approfondire la propria umanità attraverso la collaborazione» in classe, si aggiunge dunque l'ambizione di togliere Roccanova dal suo isolamento. In una scuola senza dotazioni moderne, per gli alunni impegnati nella redazione «Stelle d'oro» è un mezzo per superare i limiti del proprio mondo, «il cui orizzonte si ampliava, superando la cresta delle montagne che circondano il paese» (Arcomano, 2013). Ci fa comprendere meglio questo aspetto Rocco Scotellaro (che cita una *Statistica dell'Istruzione elementare* compilata dall'Istituto Centrale di Statistica): nel 1945-46, ci dice, le scuole di Basilicata dotate di una biblioteca rappresentavano il 28,3% del totale (contro il 41,1% della media nazionale), quelle prive di un impianto radio erano l'80,7%, solo due scuole avevano un apparecchio per proiezioni fisse e soltanto una possedeva l'impianto cinematografico (Scotellaro, 1955).

A differenza di altre classi CTS-MCE, i contatti degli alunni di Roccanova rimasero circoscritti entro i confini nazionali. Tuttavia l'interesse personale di Arcomano per la cultura pedagogica straniera trovò una soddisfazione parziale in un viaggio in Russia nell'estate del 1957, durante il quale ebbe modo di visitare alcune scuole elementari di Mosca, di cui lasciò nel suo diario un giudizio entusiastico (Russo, 2012, 29) (non riuscì ad andare invece in Cina, come avrebbe sperato).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Quanto ai contenuti di «Stelle d'oro», il giornalino «non poteva essere e non fu un pretenzioso organo di informazione, né fu di quelli su cui si esercitano le velleità letterarie e giornalistiche di qualche maestro o direttore didattico» (Arcomano, 2013, 134). È un giornale di bambini per bambini e pubblica testi che non corrispondono né al componimento tradizionale né al tema libero né al diario, ma sono una libera espressione di sé di fronte a motivazioni immediate. Per questa ragione «Stelle d'oro» ci permette di intravedere il mondo lucano degli anni Cinquanta, ancora legato per molti versi a una tradizione contadina che concedeva poco spazio all'infanzia e dove i metodi educativi moderni stentavano a entrare.

Sappiamo che il Novecento ha conferito ai bambini lo status di «soggetti» autonomi (Gibelli, 2010) e che la scolarizzazione di massa ha messo a disposizione degli studiosi molti testi infantili. Come è stato più volte sottolineato, quella scolastica è spesso una scrittura pubblica, a carattere eterodiretto e strumentale, prodotta per compiacere i genitori, gli insegnanti, l'autorità (Gibelli, 2010; Montino, 2006). All'opposto delle «scritture controllate, indotte» (Montino, 2006), i giornalini di Arcomano favoriscono la spontaneità e la soggettività dell'infanzia perché prodotti con testi «liberi», scritti dagli alunni per altri alunni senza interferenza delle figure adulte. Rileggerli a cinquant'anni di distanza consente, pertanto, di riflettere su alcuni aspetti di storia sociale della Basilicata degli anni Cinquanta (condizioni igieniche, produttive, professionali) e di comprendere l'«identità infantile» di gruppi classe che scrivevano per i coetanei di altre città.

I bambini di Roccanova descrivono soprattutto le stagioni (la neve, la fioritura primaverile: «Marzo è come un bambino che piange e un poco ride. E nevica e la gente non può andare in campagna», II/5), gli animali (la lupetta, il serpente, il maiale), il lavoro nei campi o nella stalla, le percosse («Io sono andato a prendere l'agrifoglio. Mio fratello si è punto, e dopo lui ha punto anche me alla gamba. E poi mia madre ci ha bastonati tutti e due». *L'agrifoglio*, II/4) mentre non fanno quasi mai accenno a giocattoli o premi ricevuti (quello di Giuseppe consiste nell'accompagnare il babbo «a Castello Saraceno [Castelsaraceno] con l'asino», II/6). Temi comprensibili, data la condizione sociale della classe: su 35 iscritti, 3 avevano un genitore insegnante, 2 erano figli di artigiani, 1 di un piccolo industriale e i rimanenti 29 erano figli di contadini (Arcomano, 1956).

È il mondo di Ernesto De Martino, che con «l'amico Arcomano» ebbe una lunga familiarità. Di questa persistenza della tradizione nei giornalini emergono tracce frequenti: tracce di cultura materiale («Ieri ho ucciso il

ISBN: 978-84-948270-6-8

maiale e la mia zia mi ha fatto un brindisi –racconta Giuseppe– […] Gli altri ci battevano le mani e io bevevo il vino». *Il brindisi*, II/4) o di «superstizioni» arcaiche (un altro studente scrive: «Ha detto mio padre che a tempi di prima c'era una donna col suo marito. Il marito morì e rimase solo la moglie. La sera vide una lucciola vicino alla sua casa con le «luciarelle» accese. Lei credeva che era lo spirito del marito, e la acchiappò». *Leggenda*, IV/3).

Ma la modernità è alle soglie, e con essa gli strumenti di comunicazione di massa. Giuseppe è affascinato dalla radio («Oggi quando sono uscito dalla scuola ho trovato la radio in casa; l'aveva comprata il mio babbo. Io sono rimasto tanto contento. Poi mi sono messo vicino alla radio, e ho imparato a conoscere le stazioni. A me piace stare vicino alla radio». *La radio*, II/6 1956). Un altro Giuseppe è colpito dalla televisione («Ieri sera sono andato alla televisione. L'ultima canzone l'ha cantata una signorina e ha cantato così: «Avevo una casetta piccolina in Canadà»». *La televisione*, III/3 1957). Di lì a poco, nel 1960, anche il maestro Arcomano avrebbe lasciato Roccanova per trasferirsi in città.

Sebbene testimonianze dei principi, delle pratiche e delle tecniche promossi dalla CTS/MCE siano rinvenibili negli scritti dei maestri «frenetici» (come scherzosamente si chiamavano) Giuseppe Tamagnini, Giovanna Legatti, Bruno Ciari, Fiorenzo Alfieri e Mario Lodi, così come nelle «cronache» dei primi anni di lavoro raccolte da Aldo Pettini nel 1980 nel volume *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958),* sono ancora pochi i documenti «di prima mano» in grado di illustrare l'impegno profuso in tutte le sue tonalità. Per questo motivo, il giornalino «Stelle d'oro», redatto e stampato dagli allievi lucani di Arturo Arcomano (Russo, 2012, 15-16), può costituire come si è visto una fonte significativa sia per far conoscere meglio l'operato di insegnanti che hanno lavorato nell'«ombra» nella quotidianità di scuole spesso collocate in zone decentrate dai principali canali di comunicazione e di produzione culturale, sia per analizzare forme di «scritture bambine» (Antonelli, Becchi, 1995) nate dall'utilizzo delle tecniche Freinet.

4. Conclusioni

È possibile, perciò, concludere sostenendo che la sua importanza per la storia dell'educazione non discende solo dall'essere un manufatto prodotto dai ragazzi – e dunque oggetto di possibili ricerche di storia materiale

ISBN: 978-84-948270-6-8

dell'educazione e della scuola – ma anche la testimonianza diretta di un processo di rinnovamento educativo e didattico condotto all'interno della scuola da maestri volonterosi, a fronte di una mancata riforma istituzionale della scuola elementare italiana.

5. Bibliografia

ANTONELLI, Quinto; Becchi, Egle (Ed.). *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente,* Bari, Laterza, 1995.

ARCOMANO, Arturo. «La scuola attiva di Roccanova», *Lucania*, II/3-4 (1955), 19-23.

ARCOMANO, Arturo. «Storia di una classe in Lucania», *Riforma della scuola*, VIII/9 (1956), 19-21.

ARCOMANO, Arturo. *Scuola e Società nel Mezzogiorno,* [1963], Bologna, Clueb, 2013.

BANDINI, Gianfranco. «Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie», *History of Education & Children's Literature*, VIII/2 (2013), 357-376.

BERTAGNA, Giuseppe. *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Brescia, La Scuola, 2008.

CAMBI, Franco; TREBISACCE, Giuseppe (Ed). *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico,* Pisa, ETS, 2012.

CATARSI, Enzo (Ed.). *Freinet e la «pedagogia popolare» in Italia,* Firenze, La Nuova Italia, 1997.

CHIOSSO, Giorgio. *La pedagogia contemporanea,* Brescia, La Scuola, 2015.

GIBELLI, Antonio. «Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate», *Contemporanea*, XIII/2 (2010), 385-397.

GINSBORG, Paul. *Storia dell'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988,* Torino, Giulio Einaudi Editore, 1989.

LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena,* Firenze, Bemporad, 1925.

LOMBARDO RADICE, Giuseppe. «Il maestro elementare nella riforma Gentile (Discorso ai maestri di Firenze)», Lombardo Radice, Giuseppe. *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica,* Torino, Paravia, 1925, 243-265.

LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Lezioni di didattica,* [1913], Firenze, Sandron, XXX ed., 1954.

MARSELLI, Gilberto Antonio. «Dal mondo contadino alla società di oggi», *Forum Italicum*, L/2 (2016), 349–370.

MONTINO, Davide. «Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento», *Contemporanea*, IX/4 (2006), 629-651.

PAZZAGLIA, Luciano. «Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)», PAZZAGLIA, Luciano (Ed.). *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del dopoguerra, 1945-1958,* Brescia, La Scuola, 1988, 495-544.

PETTINI, Aldo. *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958),* Milano, Emme, 1980.

RIZZI, Rinaldo. *«Me sa che voi non menerete!». Fano 1951 – Nascita e prime prove della «Pedagogia popolare» in Italia,* Provincia di Pesaro e Urbino, 1995.

RIZZI, Rinaldo. *Pedagogia popolare: da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa,* Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.

RUSSO, Tommaso. *Arturo Arcomano: ritratto di un intellettuale educatore,* Bologna, CLUEB, 2012.

SANI, Roberto. *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra, 1944-1958,* Brescia, La Scuola, 1990.

SANTONI RUGIU, Antonio. *Storia sociale dell'educazione,* [1979], Milano, Principato, II ediz., 1987.

SANTONI RUGIU, Antonio. *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari,* Roma, Carocci, 2006.

SCOTELLARO, Rocco. «Scuole di Basilicata – II», *Nord e Sud*, II/2 (1955), 73-101.

ISBN: 978-84-948270-6-8

A revista *Vida Escolar* (1958-1984) e a evolución do discurso pedagóxico: concepcións da orientación educativa na segunda metade do século XX

María Eugenia Bolaño Amigo

Departamento de Pedagoxía e Didáctica, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela
Email: mariaeugenia.bolano@usc.es

RESUMEN: Este traballo pretende analizar a evolución da concepción da orientación educativa na revista oficial *Vida Escolar*, editada entre os anos 1958 e 1984 por parte do Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) do Ministerio de Educación, indagando en como esta incorporou a dimensión educativa orientadora e titorial, presente no discurso pedagóxico, na súa función comunicativa de cara ás e aos profesionais docentes. A introdución de ideas, de prácticas formativas e de instrumentos técnicos docimolóxicos ligados á concepción moderna de orientación educativa foi abríndose paso, con persoas impulsoras que expresaron o seu pensamento a través de diversos medios, entre os que destacou no panorama educativo español a revista *Vida Escolar*. Deste modo, realizamos unha análise a partir da metodoloxía histórica, que neste caso incide no estudo xenealóxico e non só estrutural e sistémico da cuestión. Efectuámola, fundamentalmente, mediante a análise documental como procedemento técnico máis relevante da investigación. Concretamente empregamos: a revisión bibliográfica e da pertinente documentación normativa en relación co discurso pedagóxico, para proceder criticamente e con rigor na elaboración do corpo teórico que sustenta o traballo; e a análise cualitativa de contido, para posibilitar o exame dos diversos volumes da publicación periódica. Os resultados do estudo permítennos aludir a

diferentes concepcións da orientación educativa que predominaron ao longo da publicación de *Vida Escolar*, en consonancia cos cambios sociopolíticos acontecidos na segunda metade do século XX.

PALABRAS CLAVE: revista *Vida Escolar*; orientación educativa; discurso pedagógico; Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

1. Introducción

Efectuar unha aproximación á conceptualización e nocións da orientación educativa resulta unha tarefa de certa complexidade porque –malia a súa relativamente recente presenza tanto no eido científico como, particularmente, no marco do sistema educativo español– pode caracterizarse por certa confusión, debido fundamentalmente «á falta de precisión á hora de delimitar os principios e as funcións da orientación e, en consecuencia, os seus obxectivos, modelos, áreas e contextos de intervención, así como os axentes da orientación ou os métodos empregados» (Grañeras e Parras, 2009, 32). En palabras de Fernández Rey (2010, 440): «a confusión terminolóxica existente historicamente sobre o concepto de orientación débese a tres razóns fundamentais: a súa adxectivación diversa e, ás veces, excesiva (educativa, académica, escolar, profesional, vocacional…); o emprego indistinto de termos conceptualmente diferentes (*counseling, guidance*); a multiplicidade de funcións asignadas aos profesionais».

Porén, semella existir consenso respecto a que a actualmente considerada «concepción moderna» da orientación emerxe no marco legal educativo do Estado español a partir da década de 1970, coa promulgación da Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa –LXE– (Álvarez e Bisquerra, 2012; Fernández Rey, 2010), e desenvólvese especialmente a partir da Lei Orgánica 8/1985, de 3 de xullo, reguladora do Dereito á Educación (LODE); da Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), de 3 de outubro de 1990 que, co seu artigo 2, onde se formula como principio educativo a atención psicopedagóxica e orientación educativa e profesional, e co artigo 60, que contempla a titoría e a orientación do alumnado como elementos inherentes á función docente, marcará o desenvolvemento de todo o modelo de orientación educativa posterior (Rodríguez-Moreno, 2002); e, aínda, da Lei Orgánica da Participación, a Avaliación e o Goberno dos Centros Docentes (LOPEG), do 20 de novembro de 1995. A través destas disposicións legais vaise realizando un amplo proceso de clarificación terminolóxica que ten a súa repercusión

ISBN: 978-84-948270-6-8

na relevancia que paulatinamente vai adquirindo na educación escolar, hoxe asentada no marco lexislativo regulado pola Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE) que modifica parcialmente a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE).

Actualmente, diversas autoras e autores coinciden en poñer de relevo o progresivo desenvolvemento dunha concepción moderna da orientación educativa, a partir –como indicamos atrás– das formulacións contidas na LXE, pero que só encontran expresión suficiente no texto da LOXSE; unha concepción caracterizada polos seguintes trazos definitorios: «consideración de disciplina científica; proceso de axuda destinado a todas as persoas sen límites espaciais nin temporais (consideración da orientación en sentido amplo); desenvolvemento integral da persoa no seu contexto como finalidade; proceso integrado na actividade educativa, profesional e vital do individuo, non concibido como intervencións illadas; e carácter esencialmente preventivo no que teñen importancia as variables contextuais» (Fernández Rey, 2010, 440).

A noción da orientación educativa á que aludimos foise elaborando a través da valoración de que a existencia de diferenzas individuais debía ter un recoñecemento e un tratamento na educación dos escolares. Tales diferenzas viñan sendo empiricamente constatadas nas prácticas de formación, pero tamén recollidas desde o máis tradicional e positivo discurso pedagóxico, logo confirmado e enriquecido mediante a metodoloxía de análise positivista desde as décadas finais do século XIX, a través dos estudos de psicoloxía experimental e dos *child studies* americanos.

Esta percepción foi impregnando tenuemente as distintas regulacións legais que permitiron abrir curso á conformación dos sistemas educativos nacionais, aínda que non só se foi fraguando e construíndo a través da normativa legal, pois a institución escolar (con todos os fundamentos e representacións que xiran en torno a ela) non resulta ser só un produto das regulacións externas, senón que se artella como unha «construción social que produce en si mesma e transmite determinadas pautas culturais, desenvolvendo produtos específicos e certas tradicións propias que exercen resistencias ás reformas e regulacións que se xeran fóra da escola» (Ossenbach, 2009, 9). Nesta complexidade inciden moi diferentes e variados elementos entre os que podemos referirnos ao que desde a historiografía educativa contemporánea se ten denominado como «caixa negra» da cultura escolar (Escolano, 2010), na que converxen representacións sociais que, á súa vez, e se nos referimos en concreto á segunda metade do século

XX, resultan condicionadas e atopan o seu reflexo en manuais, dicionarios e publicacións periódicas, entre outras.

Deste modo, valoramos que a introdución das ideas ligadas á concepción moderna de orientación educativa foi realizándose de forma progresiva, mediante o impulso de diversos profesionais da educación que expresaron o seu pensamento a través de diversos medios, entre os que destacou no panorama español a revista *Vida Escolar*, publicación editada desde o ano 1958 por parte do Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) do Ministerio de Educación. Precisamente, a relevancia da citada publicación periódica, xunto coa ausencia de traballos previos que analicen o seu contido no referido á orientación escolar, así como o noso interese e experiencias previas no manexo de fontes de características semellantes e desde unha perspectiva histórico-educativa, resultan as motivacións fundamentais que nos levaron á elaboración deste estudo.

2. A revista *Vida Escolar*

A publicación *Vida Escolar* comeza a ser editada no ano 1958 por parte do Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP). Este organismo, creado no mesmo ano, contaba como antecedente co Centro de Orientación Didáctica (COD), que fora constituído no 1954 co obxecto de desenvolver unha «orientación didáctica» no ámbito da educación primaria e secundaria. Mediante o CEDODEP, baixo a premisa de modernizar a didáctica e a organización das escolas, favorecendo a renovación do sistema educativo en xeral (Escolano, 2002), preténdese «racionalizar cada vez máis as prácticas escolares e (…) ao inicio dos anos sesenta aumenta de forma importante e significativa a preocupación pola organización e os resultados desas prácticas, baixo a crenza de que a escola debe ser rendíbel» (González-Astudillo, 2008, 618). Este convencemento levará ao paulatino desenvolvemento dunha maior sistematización na organización do traballo escolar, na comprobación do rendemento do alumnado, na avaliación do sistema e na formación do corpo docente (González-Astudillo, 2008). En palabras de González-Astudillo (2008, 619): «Este centro instituíu unha tripla vía de contacto co maxisterio á vez que incorporaba os novos modos curriculares. Por un lado publicaba unha importante e práctica revista, *Vida Escolar*, que chegaba a todas as escolas de España puntual, gratuíta e

ISBN: 978-84-948270-6-8

mensualmente (...). Por outro, o CEDODEP elaboraba anualmente unha listaxe de temas a abordar e facilitaba as necesarias referencias bibliográficas para que os diferentes Centros de colaboración Pedagóxica realizaran actividades de actualización pedagóxica. Ademais editábanse outras publicacións que gozarían de enorme difusión sendo, en moitos casos, adoptadas como libros de texto nas escolas de Maxisterio.

Alén de promover seminarios e cursos de formación para o persoal docente e directivo da ensinanza primaria, «o CEDODEP levou a cabo diversas iniciativas de deseño e experimentación de novas técnicas pedagóxicas, de plans e programas didácticos e de sistemas de organización institucional e avaliación» (Escolano, 2002, 194). Á fronte do CEDODEP sitúase como director, durante os primeiros anos da súa existencia, o mestre e inspector Adolfo Maíllo García , que foi promotor e autor de múltiples textos en *Vida Escolar*, revista educativa que perdurou «moito tempo despois do seu declive, certo é que cun perfil moi diferente» (Mainer e Mateos, 2011, 30).

Vida Escolar é distribuída gratuitamente en todos os centros escolares e, se ben no inicio da súa andaina (durante a ditadura franquista) valoramos que prevalece un ton paternalista, de afán moralizante e adoutrinador, na medida en que avanzan os anos e fundamentalmente a partir de mediados da década de 1970 (coincidindo co inicio do período recoñecido na historiografía contemporánea española como Transición) tende a fornecerse unha ollada renovada e innovadora no seu tempo, dando a coñecer, á par que estimulando «a adopción dalgúns cambios metodolóxicos e participativos, constituíndose no mellor vehículo para transmitir a visión da ensinanza» (González-Astudillo, 2008, 619).

Nas páxinas da revista publícanse moi diversos textos e artigos referidos a nocións teóricas sobre pedagoxía e psicoloxía; documentos de normativas e cuestións lexislativas; numerosas guías didácticas relacionadas coas diferentes áreas do currículo escolar; artigos de opinión e de divulgación de experiencias; convocatorias de reunións, congresos e conferencias; recensións de libros de posíbel interese para docentes; convocatorias relativas aos postos de traballo e promoción dos mestres; novas educativas tanto do panorama estatal como internacional; entre outras cuestións. Moitos dos números da publicación son editados a modo de monográfico.

O primeiro número da publicación periódica na que nos centramos neste informe, incorporaba orientacións de carácter didáctico e organizativo, guións de traballo escolar sobre materias diversas dirixidos a mestras e mestres, informacións sobre lexislación educativa a nivel estatal e internacional

e recensións bibliográficas. No que se refire ás tendencias pedagóxicas dominantes no voceiro, expresa Escolano (2002, 194) que «unha simple ollada aos temas e aos autores visíbeis na publicación permite constatar a presenza de dúas correntes fundamentais: unha que intenta modernizar a vida escolar desde unha perspectiva estritamente funcionalista, asociada por conseguinte ao positivismo didáctico que reanuda as tradicións da escola nova e activa europea e americana; outra que trata de lexitimar a acción educativa desde un discurso que combina o humanismo e personalismo de posguerra coa ideoloxía do réxime, se ben a linguaxe na que esta se expresa non mostra xa a belixerancia agresiva do primeiro franquismo».

A creación da revista *Vida Escolar* quere significar, tal e como se indica no Editorial do primeiro número, «un paso más en el mejoramiento de técnicas y procedimientos» escolares (*Vida Escolar*, 1, 1), e ten como finalidade «ofrecer estos trabajos destinados a impulsar, facilitar y perfeccionar las actividades de tantos Maestros que, llenos de entusiasmo y vocación, dedican día a día sus mejores esfuerzos a la formación de la infancia. En la problemática actual de la Enseñanza Primaria dos objetivos primordiales deben ocupar el primer plano de nuestros esfuerzos: estender y perfeccionar la escolarización» (*Vida Escolar*, 1, 1).

Se ben desde os comezos da publicación os anceios de innovación e cambio son expresados, é no mes de setembro do ano 1959 (número 11) cando se pon de relevo no editorial: «Este curso *Vida Escolar* va a experimentar algunas modificaciones, que irán acercándola lentamente a ese ideal acariciado por cuantos sienten el acicate inquietante del progreso de nuestras escuelas, que es tanto como decir de la mejor capacitación de los niños españoles» (*Vida Escolar*, 11, 2).

Así, no curso 1959-1960, intensifícase a sección destinada a metodoloxía e organización (incorporando dous artigos por número); amplíase o *Noticiario*, tanto no que respecta á información estatal como á estranxeira; increméntase o número de páxinas da sección destinada a cuestións xerais de cultura *Conviene saber*, entre outros aspectos. Mais é a partir do ano 1965 cando poden apreciarse cambios tanto no formato (fundamentalmente mudan as dimensións da revista e increméntase notablemente a incorporación de material gráfico) como no contido da publicación periódica, e unha década despois, cando estas mudanzas se tornan máis substanciais. Deste modo, o editorial do primeiro número (xaneiro, número 65) de 1965, asinado por Joaquín Tena Artigas (nese tempo Director Xeral de Ensinanza Primaria), destaca: «La revista, hoy renovada en su formato y contenido, ha sido

ISBN: 978-84-948270-6-8

desde su aparición, en octubre de 1958, un valioso utensilio al servicio del perfeccionamiento de nuestras escuelas. Con este objetivo se fundó, y hoy podemos decir con satisfacción que la primera etapa ha sido superada. En estos momentos, el fin fundacional sigue siendo esencialmente el mismo: la elevación del nivel de la Escuela Primaria española, mediante la actualización de las técnicas y procedimientos de educación y enseñanza, de acuerdo con las exigencias de nuestra sociedad (*Vida Escolar*, 65, 3).

A revista publícase cunha periodicidade mensual –se ben existen números monográficos de publicación bimestral– con continuidade ata o ano 1984, pechando a súa edición no número 129-130. O número de páxinas de *Vida Escolar* adoita oscilar en torno ás corenta, se ben nalgúns números é menor e noutros incluso chega a cuadriplicarse (fundamentalmente a partir do ano 1970, cando tamén se incrementa a publicación conxunta de dous números). Do seu consello de redacción formaron parte, como directores/as: Juan Manuel Moreno, Rogelio Medina Rubio, Orencio Sánchez Manzano, María Pura Sánchez Fernández e Jaime Naranjo González, entre outros; e, como secretarios/as, Ambrosio J. Pulpillo Ruiz ou Jaime Acebrón Orozco, entre outros. Tamén, como asesores ou membros do consello de redacción e autores de variadas contribucións na revista, cómpre citar a: Eliseo Lavara Gros, Arturo de la Orden, Victorino Arroyo del Castillo, María Josefa Alcaraz Lledo, Consuelo Sánchez Buchón, Antonio Blanco Rodríguez, Jesús José Bustos Tovar, Julio Camuñas y Fernández, David de Francisco Allende, Remedios García Rodríguez, José Martín-Maestro, Serafín Pazo Carracedo, Arsenio Pacios, Ricardo Martín Ibáñez, Carlos Vidal Box, Fernando Chiclana, Manuel Burillo, José Costa Ribas, Manuel Rico Vercher, Álvaro Rodríguez Sanmartín, Jesús Sobrado Villaseca, Antonio García Correa, Trinidad Crespo Álvarez, Maximino Sanz López, Baltasar Martínez Miñambres, Agustín Escolano, Juan García Yagüe, ou Ángel Lázaro Martínez .

3. Análise da concepción da orientación educativa na revista Vida Escolar

As páxinas que se dedican á «orientación educativa» na publicación non resultan abondosas se as valoramos no conxunto das editadas pola revista, mais si valiosas de cara a comprender a concepción da «orientación educativa» e a súa evolución neste medio de comunicación. Estas constitúen

183 páxinas, que supoñen o dous por cento da totalidade de páxinas revisadas, das que 154 páxinas corresponden aos números 183-184, publicados nos meses de novembro e decembro de 1976 nun único monográfico destinado integramente á «orientación escolar».

O primeiro número da revista escolar que destina algún fragmento á orientación educativa é o 62 (outubro de 1964), se ben observamos un claro aumento de textos publicados arredor desta temática a partir do ano 1965. O maior despunte ven marcado polo Monográfico destinado á orientación educativa no ano 1976.

Así, a partir da análise de contido da revista *Vida Escolar* (que aquí non procedemos a detallar debido ás características formais deste texto) podemos apreciar diferentes concepcións do constructo «orientación educativa» (en múltiples ocasións tamén adxectivada na publicación como «orientación escolar»):

a. Orientación didáctica e normativa. Unha noción da «orientación» como «orientación didáctica» (así pode apreciarse no texto Notas para un ensayo de orientación didáctica, escrito por Maíllo, entre outros fragmentos de semellantes características) e «normativa» de carácter pedagóxico, dirixida a mestres e mestras, e dictada desde a Inspección Educativa. Os textos que trasladan esta concepción reduccionista e academicista, atendendo habitualmente a aspectos lexislativos e de organización escolar, están maioritariamente escritos por Adolfo Maíllo e publicados entre os anos 1958 e 1965.
b. Axuda e consello vocacional ou terapéutico. Unha conceptualización da «orientación educativa» como «axuda» e «consello», predominantemente vinculada á «orientación vocacional» ou ben, en menor medida, de carácter «terapéutico». Baixo esta ollada tende a prevalecer un carácter docimolóxico e taxonomizador marcadamente influenciado polos avances da psicoloxía experimental de comezos do século XX. Esta perspectiva, de influxo tecnocrático, aparece na revista a partir de 1965 e tende a fornecerse desde o 1970, momento no que atopamos varios artigos que atenden a esta cuestión.
c. Actividade educativa relevante. Unha concepción da «orientación educativa» como «actividade educativa» que, desexabelmente, debe ser desenvolvida dende os centros educativos. Esta perspectiva traslada as influenzas da psicoloxía construtivista piagetiana e da psicoloxía cognitiva, introducindo unha inflexión no tratamento da orientación escolar. Emerxe na publicación durante o ano 1970 e consolídase coa publicación do número monográfico destinado á orientación educativa que se edita no ano 1976. Valoramos que esta noción ten correspondencia coa comprensión da «orientación educativa» como dereito e principio do Sistema Educativo que se consolidará teórica e legalmente coa promulgación da LOXSE no ano 1990.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Comprendemos que as dúas primeiras concepcións da orientación educativa ás que nos referimos nos parágrafos anteriores (orientación como «orientación didáctica», «orientación vocacional» e «orientación terapéutica») resultan visións presentes nun «modelo tradicional» da orientación marcadamente condicionado pola docimoloxía, a orientación vocacional, e a consideración dunha psicoloxía individual e dos trazos individuais; mentres que a terceira visión á que nos referimos (orientación como «actividade educativa») incorpora os influxos da psicoloxía construtivista piagetiana e da psicoloxía cognitiva, mudando o paradigma no que se refire á visión da orientación educativa, o que nos permitiría aludir a unha «moderna» concepción da orientación.

4. Conclusións

Co desenvolvemento deste traballo partimos dunha previa aproximación á evolución da concepción da orientación educativa desde comezos do século XX (que aquí non detallamos), para logo proceder na reunión, sistematización e revisión das diferentes achegas que sobre a orientación educativa se recollen nas páxinas da revista *Vida Escolar*. Así, mediante o desenvolvemento da análise cualitativa de contido –procedemento que nos posibilitou indagar nas contribucións da publicación periódica con respecto ao desenvolvemento da concepción moderna da orientación educativa– puidemos analizar a evolución da concepción da orientación educativa na revista *Vida Escolar* (1958-1984) .

Neste sentido, observamos que, lonxitudinalmente (ao longo dos anos de publicación da revista), poden detectarse notábeis continuidades e algúns cambios no que á concepción da orientación educativa respecta, camiñando desde unha visión tradicional ata a paulatina construción dunha noción moderna da orientación, mais non de forma lineal, senón xerando «harmonías» e incluso «disonancias» entre as visións subxacentes a artigos escritos por diferentes autores nos mesmos números ou durante intervalos relativamente curtos de tempo.

Así, nos primeiros anos de edición da revista prevalece unha concepción da orientación como «orientación didáctica» e «normativa» (1958-1965), que logo dá paso a unha visión da orientación ligada predominantemente á «orientación vocacional» (1965-1975). Esta perspectiva convive durante diversos anos de edición cunha moderna concepción da orientación como

«actividade educativa» (1970-1984), a cal se consolida no ano 1976 coa crucial publicación do monográfico integramente destinado á orientación educativa.

Valoramos que, se ben a concepción moderna da orientación educativa emerxe na revista practicamente de forma paralela á publicación da Lei Xeral de Educación no ano 1970, esta preconiza boa parte das innovacións que logo recollerá a Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo, de 1990. Desde esta perspectiva, a revista resulta, a partir da década dos setenta –en consonancia cos cambios sociopolíticos deste momento– unha ágora de transformación do discurso teórico da educación que, probabelmente, chega a incorporar innovacións que se adiantan aínda á praxe orientadora de moitas realidades actuais. Deste modo, nun relativamente curto período temporal, o discurso pedagóxico sobre a orientación educativa en *Vida Escolar* vive unha transformación cualitativa sen precedentes neste voceiro. Este discurso parte inicialmente da asunción tradicional da orientación como proceso de axuda que se dá dun suxeito experto a outro inexperto e que decorre en paralelo á acción educativa; unha concepción clásica que focaliza a súa atención no carácter externo da axuda e que tende a priorizar un modelo eminentemente clínico con forte contido psicolóxico-terapéutico, sobre a que logra sobrepoñerse, co avance na edición, unha concepción de carácter integradora, que asume a vontade necesariamente educativa da orientación.

A identificación e análise histórica destas categorías conceptuais, ás que vimos de aludir, en torno á orientación educativa, permítenos valorar criticamente e con rigor a situación actual deste ámbito de desenvolvemento profesional. Unha realidade marcada pola notábel influenza tecnocrática derivada, en boa medida, das modificacións legais introducidas pola Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa 8/2013, que poñen o foco nunha orientación vocacional asentada na idea de «emprendemento» –situando a educación escolar ao servizo da empregabilidade– e na sobre-diagnose clínica e terapéutica do alumnado, aspectos que tenden a camiñar da man. Supoñendo, entón, un retroceso con respecto á evolución da concepción da orientación educativa que semelleba consolidarse a partir dos anos 90.

Coa realización da análise cualitativa de contido centrada na evolución da concepción da orientación educativa na revista *Vida Escolar* podemos apreciar, en consonancia co sinalado por Escolano (2002), como correntes pedagóxicas dominantes, dunha banda, unha visión que intenta modernizar a vida escolar desde unha perspectiva estritamente funcionalista, asociada

ISBN: 978-84-948270-6-8

entón ao positivismo didáctico; e, doutra banda, unha ollada que trata de lexitimar a acción educativa desde un discurso que combina o humanismo e o personalismo de posguerra coa ideoloxía do réxime, se ben a linguaxe en que esta se expresa non presenta, en palabras do propio Escolano, xa a «belixerancia máis agresiva» do primeiro franquismo. Esta última corrente, á que se refire Agustín Escolano, desde a nosa perspectiva, transfórmase notabelmente a partir do ano 1976 (ano da publicación do monográfico sobre orientación educativa), cando ese discurso pedagóxico humanista e personalista maioritario se moderniza, transformando as concepcións anteriores e incorporando outras emerxentes, como tivemos ocasión de comprender co desenvolvemento deste traballo.

É por isto que consideramos de interese continuar afondando no estudo desta revista, non só pormenorizando en maior medida nos aspectos relacionados coa orientación educativa, senón tamén con respecto á evolución do discurso pedagóxico en xeral, e aínda atendendo ás innovacións que se introducen noutras áreas particulares, estudando en que medida estas converxen ou non nas diversas temporalidades, e tentando comprender os intereses que vehiculan os cambios nos discursos pedagóxicos con respecto ás mudanzas contextuais e lexislativas.

Estimamos pertinente destacar que a revista *Vida Escolar* foi un órgano que, se ben nos seus primeiros anos contribúe a reproducir a cultura escolar, as prácticas didácticas e os discursos pedagóxicos tradicionais que responden aos intereses discursivamente dominantes nos órganos de poder, a partir da década dos 70 desenvolve amplas renovacións que se dirixen, prioritariamente: á formación inicial e permanente do profesorado, á investigación educativa nos seus diversos campos e á innovación nas súas diferentes modalidades e sectores.

5. Bibliografía

ÁLVAREZ, Manuel e BISQUERRA, Rafael (Coords.). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*, Madrid, Wolters Kluwer España, 2012.

ESCOLANO, Agustín. *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

ESCOLANO, Agustín. La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2010), 43-64.

FERNÁNDEZ REY, H. «Orientación educativa», CARIDE, José Antonio e TRILLO, Felipe (Dirs.). *Diccionario galego de pedagoxía*, Vigo, Galaxia, 2010, 440-442.

GONZÁLEZ-ASTUDILLO, María Teresa. La transición hacia la matemática moderna en España: la revista Vida Escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 25 (2008), 615-631.

GRAÑERAS, Montserrat e PARRAS, Antonia (Coords.). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*, Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica, 2009.

MAINER, Juan e MATEOS, Julio. *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del estado: Adolfo Maíllo*, Valencia, Tirant lo Blanc, 2011.

OSSENBACH, Gabriela. Presentación. Dossier Manuales Escolares, Educación e Interculturalidad. *Historia Caribe*, 15 (2009), 9-10.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Les dialogues éducatifs des Lumières, témoignages de pratiques effectives?

Jeanne Chiron

Université de Rouen
Email: jeanne.chiron@univ-rouen.fr

ABSTRACT: Un patrimoine littéraire a jusqu'ici été totalement délaissé par les études littéraires comme par les travaux d'historiens: toute une paralittérature ayant été créée dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, visant à renouveler les pratiques éducatives en mettant en scène des moments partagés entre maîtres ou parents mis face à des enfants et à leur parole. Ces dialogues éducatifs, textes visant à reproduire, mimer ou montrer l'exemple d'éducations réussies, ont tenté de rendre compte ou d'instaurer de bonnes pratiques pendant près d'un demi siècle. Mais à quelles conditions utiliser ces textes éducatifs qui se disent *pratiques*? Est-il envisageable de défendre la valeur historique de textes utilisant les artifices de la fiction? Dans la recherche qui anime ce colloque, celle de données permettant d'obtenir plus d'informations sur la pratique éducative et sur l'éducation dans sa matérialité, cette forme spécifique employée par des éducateurs et éducatrices des Lumières peut être un lieu d'investigation, à condition d'en envisager les biais. Aux frontières du discours prescriptif et normatif, usant des ressorts de l'artifice littéraire tout en congédiant la fiction, ces textes éducatifs *utiles* et *pratiques* sont de remarquables types de témoignages du passé éducatif, dont la valeur historique ne peut être que conditionnelle.

KEYWORDS: dialogue; bias; representation; epistemology.

1. Introduction

Dans le cadre de la recherche de nouvelles sources pour notre connaissance des pratiques éducatives passées, il pourrait être fructueux de réhabiliter un patrimoine totalement délaissé par les études littéraires comme par les travaux d'historiens, à savoir

toute une paralittérature s'étant créée, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle français, pour renouveler l'éducation à partir d'expériences d'enseignement particulières, et pour créer des supports adaptés à une enfance nouvellement redéfinie.

À cette époque, nombreux sont ceux, philosophes comme praticien·nes de l'éducation, qui veulent placer la *pratique* éducative au premier plan, tout en jetant dans le même temps le discrédit sur les pratiques éducatives formalisées, celles des collèges notamment. Témoigne de cette volonté de refonte éducative à partir du primat de l'expérience toute une production littéraire à la frontière entre réalité et fiction. Les dialogues éducatifs, textes visant à reproduire, mimer ou montrer l'exemple de bonnes pratiques éducatives, se sont ainsi extraits du corpus des textes théorico-prescriptifs pour se faire spectateurs, observateurs et instigateurs de nouvelles pratiques d'éducation publique et privée, plus ou moins idéalisées, mais attestant chacun d'un rapport singulier à la pratique éducative et à l'activité de recension des bonnes pratiques existantes. Ce faisant, ces textes de praticien·nes de l'éducation s'imposent comme un corpus révélant les traces et les places effectivement prises par des pratiques éducatives quelquefois ancestrales, d'autres habilitées ou réhabilitées, notamment par le biais de l'éducation des filles alors en complète refondation. Dans cette recherche de données permettant d'obtenir plus d'informations sur l'éducation dans sa matérialité, les textes éducatifs «pratiques» des Lumières, écrits par les acteurs et actrices de l'éducation, peuvent être des lieux d'investigation.

Le présent article voudrait montrer le caractère *conditionnel* d'une telle affirmation, en dégageant les exigences définitionnelles de ce type de corpus, et les conditions de leur analyse dans un cadre historique. Cela équivaut à relever un défi épistémologique de taille, à savoir justifier d'une hypothétique valeur historique de textes littéraires.

Si cette proposition peut sembler aberrante au vu des critères de scientificité contemporains que nous avons de ces deux disciplines, elle a le mérite toutefois d'être doublement féconde: d'une part, elle reconduit l'absence de distinction existant, de fait, entre discours descriptif et discours normatif en éducation – le second émanant du premier dont il tire sa légitimité (tout discours éducatif efficace tire sa légitimité et sa puissance de généralisation de sa réussite même). D'autre part, cette enquête s'attachera avant tout à l'analyse des limites d'une telle ambition – et voudrait œuvrer pour un *usage pondéré* des textes éducatifs comme des types de témoignages spécifiques du passé éducatif, dont la valeur historique est conditionnelle.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Nous voudrions ici tenter de dresser une approche méthodologique rigoureuse des conditions d'exploitations de ces sources qui sont certes des traces des pratiques éducatives existantes mais qui nourrissent en leurs seins les biais limitant leur juste appréhension – alors même qu'ils permettent de révéler les idéaux éducatifs d'une époque clé.

2. Le second XVIIIe siècle: un possible lieu d'enquête sur les pratiques éducatives?

Les sources permettant de se faire une idée précise des pratiques éducatives effectives dans la seconde moitié du XVIIIe siècle nous semblent achopper face à deux principaux problèmes. Le premier, que l'on peut formuler comme le primat de la théorie éducative, a fait l'objet d'une reconstruction *a posteriori* où l'importance accordée aux discours théorico-prescriptifs a pu oblitérer les études moins spéculatives, concentrées sur l'éducation comme pratique.

Les transformations vécues en France dans le champ éducatif, pendant la seconde moitié du XVIIIe siècle, ont souvent été envisagées, dans l'histoire des idées éducatives, à partir de deux causes présentées comme essentielles: l'interdiction de l'ordre des Jésuites dans le royaume de France en 1762, et la publication de l'Émile de Rousseau. La première aurait créé un espace institutionnel vacant, pouvant être investi par la réflexion sur une éducation nationale (Baczko, 1982); la seconde aurait été un espace de réflexion européen sur les conditions d'une éducation du citoyen (Granderoute, La Chalotais, 1996). Ce rapprochement, déjà daté des années 1980, insistait sur la mise en relation de ces deux données historiques, ce qui est en soi révélateur: la suppression du plus grand ordre enseignant de France, en termes d'élèves concernés (Compère, 1984), est mise en regard de la publication des «rêveries d'un visionnaire sur l'éducation» (Rousseau, 1762, 242), comme si le champ politique et le champ idéologique étaient alors inextricablement liés, comme ils le seront lors du tournant révolutionnaire. Pourtant, si l'œuvre de Rousseau créa effectivement une véritable lame de fond européenne sur la question éducative, ses conséquences sur les pratiques existantes sont restées très largement inconnues jusqu'à une époque tout à fait récente. La redécouverte, en Suisse romande et latine, de livres d'éducation d'inspiration rousseauiste, permettent de mesurer, au quotidien, les inflexions d'une pratique éducative sous la plume de parents

et d'enfants attachés à faire de leur éducation un examen attentif, dans un corpus étudié notamment par Danièle Tosato-Rigo et Sylvie Moret-Petrini de l'Université de Lausanne (les résultats de ce recensement sont accessibles en ligne sous la forme d'une base de données: www.egodocuments.ch). Cette histoire de la temporalité éducative est encore à faire, de la même manière que celle de la matérialité éducative – même si elle a été il y a déjà longtemps défrichée par Daniel Mornet, qui fait désormais l'objet d'un regain d'intérêt du point de vue du champ de recherche des cultures de l'enfance.

Le second relève du problème d'équilibre existant entre pratiques éducatives hétérogènes, qu'elles soient institutionnalisées ou domestiques. Dans le cas des pratiques institutionnelles, le manque de synthèses existant sur les éducations congréganistes (Rogers, 2007), due à des témoignages éclatés, aussi conjoncturels que non linéaires, rend difficile la connaissance systématique – dans tous les cas vouée à l'échec du discours général face à l'hétérogénéité des pratiques. La nécessité de collecter, agencer et faire parler les archives de congrégations dispersées, et souvent peu explicites sur leurs contenus pédagogiques, implique un travail polyvalent que peu de chercheurs ont su mener avec l'efficacité et l'ambition des grandes études révolutionnaires (Langlois *et al*., 1987). Toutefois, des lignes de forces sont perceptibles: Martine Sonnet, s'étant affrontée à la question de l'éducation institutionnelle des filles au XVIIIe siècle, peut conclure que celles-ci sont un «impensé» (Sonnet, 2011) des Lumières.

Restent les éducations domestiques. Là, délaissant l'ambition de la systématisation comme celle de l'exhaustivité, l'enquête est nouvelle. La demande en textes éducatifs à destination des enfants, pourtant, explose dans la seconde moitié du siècle, et est le fait non plus de commandes institutionnelles, mais le fait des familles: quelles traces de la pratique éducative résident dans ces données éditoriales? À quelles conditions peut-on prendre ces textes en compte comme témoignages du passé éducatif, voire comme sources dans la recherche historique sur les pratiques éducatives?

3. Vers des textes «pratiques»

Si l'explosion du marché du livre est une des caractéristiques communément admise pour le XVIIIe siècle, de surcroît très bien documentée (Martin, Chartier, 1984), les conséquences de cette nouvelle empreinte de

ISBN: 978-84-948270-6-8

l'objet-livre dans les pratiques éducatives le sont moins. Les pratiques de lecture évoluent alors, l'accès au livre aussi, et l'histoire de l'édition montre une intense diversification de la production. Si l'on ne peut être aveuglés par une lecture démocratique des Lumières et ses contradictions internes, et ne pas généraliser à outrance l'«accès au livre», la baisse des prix de production du papier, et donc des prix de vente des ouvrages, laisse à penser que la diffusion de certains textes, combinés à des pratiques de lecture groupées, fut importante.

Existant depuis des siècles, mais relativement inclassables, les textes éducatifs à destination des enfants se spécialisent au cours du XVIIIe siècle, jusqu'à constituer une véritable manne économique au début du XIXe siècle, étudiée notamment par Guy Rosa (1990). Nous n'en sommes, en cette fin du XVIIIe siècle, qu'à une étape d'essor de cette production, comme à un moment d'essai de définition des textes «à destination des enfants». Si la librairie éducative, comme nouveau domaine économique, se développe surtout au début du XIXe siècle, nous pouvons considérer notre période d'étude comme un vaste champ expérimental qui se concentre sur les formes et les usages des méthodes et des textes éducatifs.

En effet, la diversité de lieux de production s'ajoute à la diversification des formes littéraires employées: aux abécédaires, Croix de par Dieu, civilités, catéchismes et autres ouvrages d'édification (rassemblant toujours près de 70% de la production selon Julia, 1984) s'ajoutent progressivement, au fil du siècle, un ensemble de textes polymorphes, écrit par une population de nouveaux mercenaires de l'éducation, répondant à une demande éducative – et soucieux d'investir un champ éditorial potentiellement prestigieux, à tout le moins permettant de vivre de sa plume. Les formes destinées à l'édification de la jeunesse ne sont alors pas constituées: les historiettes morales, dont la vogue européenne est lancée, pour la France, par Berquin, continuateur de Campe, n'ont pas encore pris le dessus sur les publications pour la jeunesse comme elles le feront dans les années 1830 dans le mouvement des «bons livres» (Artiaga, 2007), littérature catholique dont le principal effort est d'éloigner les enfants des périls moraux auxquels la vie et la littérature pourraient les confronter. Au contraire, la recherche de formes est totale, dans un objectif reconduit par de nombreux auteurs: montrer une éducation en train de se faire, laissant une place à la parole et aux interrogations potentielles des enfants.

4. Les dialogues éducatifs, témoignages de pratiques éducatives effectives?

Au sein de ce corpus polymorphe, les dialogues éducatifs sont l'objet d'une vogue importante dans cette seconde moitié du XVIIIe siècle français, succès que j'ai analysé et documenté dans mon travail de doctorat sous la direction de Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval. Ces textes inventés pour répondre à une demande de textes éducatifs adaptés à l'enfance se démultiplient à la suite du succès du *Magasin des enfants* de Leprince de Beaumont (1756), ouvrage réinvestissant une forme déjà répandue par l'ouvrage au succès immense de l'abbé Pluche, *Le Spectacle de la nature* (1732-1739), réédité tout au long du XVIIIe siècle.

Ce qui nous intéresse ici est justement la complexité inhérente à la forme du dialogue. Il s'agit à la fois d'une fiction qui se donne une apparence de réalité, et d'un texte d'instruction qui se donne une apparence de divertissement: le dialogue éducatif joue avec les limites intellectuelles et pratiques de son usage. Il rassemble en fait deux types d'usages du texte éducatif, qui ne seront séparés qu'à la fin du XVIIIe siècle (Chalmel, 2004, 223), celui du texte scolaire et celui du texte d'éducation morale. Dans ce jeu aux marges de la fiction, les dialogues éducatifs proposent des témoignages de pratiques éducatives inévitablement biaisés: il faut y montrer une éducation réussie, dans un texte dont l'objectif est d'être vendu. Mais en déjouant ces biais, il peut devenir un témoignage singulier du passé éducatif du XVIIIe siècle.

4.1. Déjouer la construction d'un ethos d'enseignant

La question du prestige né de la pratique auctoriale est une des données clés pour comprendre ce type de texte. Les préfaces sont nourries d'un double *topos*: le désir de faire œuvre d'utilité publique en proposant un texte pouvant servir d'adjuvant à l'éducation des enfants; une mise en scène de l'écriture d'un texte fait pour servir à l'éducation de ses propres élèves: c'est toujours un tiers qui, constatant l'intérêt du texte pour la nation, a poussé son auteur à la publier.

Si ces affirmations récurrentes sont bien sûr des lieux communs des paratextes, ils revêtent une fonction importante au sein des textes éducatifs: ces œuvres se situent sous le primat épistémologique de la pratique éducative, et s'autorisent de leur expérience dans le monde réel pour rendre

ISBN: 978-84-948270-6-8

recevable, et légitime, la généralisation de leur discours. Ils se situent donc à l'opposé des propositions philosophiques d'un Rousseau, qui dans l'Émile affirme la valeur de son texte en s'opposant justement à toute forme de pratique éducative existante: «Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si l'on me disait: Proposez de faire ce qu'on fait; ou du moins proposez quelque bien qui s'allie avec le mal existant. Un tel projet, sur certaines matières, est beaucoup plus chimérique que les miens; car, dans cet alliage, le bien se gâte, et le mal ne se guérit pas. J'aimerais mieux suivre en tout la pratique établie, que d'en prendre une bonne à demi. (Rousseau, 1762/1969, 242)

Nous verrons, par l'analyse détaillée de certains paratextes, les formes que peuvent prendre ces constructions d'*ethos* enseignants, situées à mi-chemin entre principes déontologiques et *captatio benevolentiae.*

4.2. Déjouer la mise en place d'une pratique éducative idéale

Dans l'objectif primordial de trouver un public, les dialogues éducatifs se doivent de proposer des éducations réussies: les enfants sont donc mis en situation d'approbation voire de validation de l'éducation proposée, dans une mise en scène de la parole dont les ressorts sont à déjouer. Émergent ainsi des types de discours enfantins, faits d'enthousiasme et d'affectivité, dont les codes se mettent progressivement en place. Nous avons déjà montré (Chiron, 2018) comment ces textes dialogués pouvaient être considérés comme les lieux de constitution d'une parole stéréotypée de l'enfant, qui connaîtra ses grandes heures avec la littérature de jeunesse de la première moitié du XIXe siècle. Nous analyserons ici à quel point la parole du maître doit être évaluée à l'aide d'une analyse fine des précautions oratoires distillées dans la mise en scène de sa parole: à cette condition peut apparaître un témoignage des formes de la parole enseignante sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

4.3. Déjouer la doxa empiriste

Un des parti-pris de ces textes semble être de proposer une éducation *in situ*, permettant de donner littéralement corps à l'éducation: les corps des maîtres, des parents et des élèves sont évoqués et mis en activité, dans une exploration du monde qui affirme faire feu de tout bois pour proposer aux enfants une éducation qui tienne compte de leurs sens et de leur sensibilité. Le lexique empiriste, popularisé par les traductions de Locke et

ISBN: 978-84-948270-6-8

entériné comme une *doxa* au milieu du XVIIIe siècle (Grandière, 1998), est omniprésent dans ces textes: alors qu'il pourrait être analysé comme une entrée du monde voire de la leçon de chose dans les textes éducatifs, ce lexique doit être recontextualisé et soumis à la question.

5. Les dialogues éducatifs, témoins de pratiques effectives

Partant d'une prise en compte approfondie de ces biais, constitutifs du caractère littéraire de ces textes, ils peuvent être considérés comme des témoins d'une pratique éducative qui, bien qu'idéalisée, donne des pistes intéressantes pour appréhender les pratiques éducatives d'une époque qui se rêve réformatrice: à la fois comme pistes pour appréhender ce que le succès de certains textes permet d'apprendre des pratiques éducatives existantes; comme pistes d'analyse des *représentations*, que se faisaient les acteurs de l'éducation, de ce qui conviendrait aux enfants et à leurs parents; enfin comme données permettant d'appréhender ce que la parole des maîtres endosse comme propos et comme responsabilités éducatives. Ces perspectives seront appréhendées à l'aide du corpus primaire proposé dans la bibliographie jointe.

5.1. La rançon du succès

L'étude des textes éducatifs à succès mérite une réflexion approfondie: que nous enseignent les *best-sellers* sur une époque? L'analyse du *Magasin des enfants* comme parangon d'une pratique éducative encyclopédique –et de ses limites– constituera le principal objet de cette piste de réflexion.

5.2. Espace et temporalité: valorisation de deux catégories de pensée éducatives

La mise au premier plan, dans ces dialogues, de l'espace dévolu à l'éducation et au temps qui y est consacré, en termes de rythme, de séquençage et de temporalités, est un point crucial pour mieux comprendre les stratégies éducatives domestiques d'une époque: l'idée de faire *tout* œuvrer à l'éducation des enfants a des conséquences pratiques qu'envisagent les dialogues éducatifs, se heurtant ainsi à leurs limites formelles. Nous étudierons ici ce que ces textes permettent de comprendre des enjeux d'une éducation faisant entrer le monde réel dans l'espace éducatif, et ce

ISBN: 978-84-948270-6-8

qu'il advient du texte-même, progressivement dépossédé de sa fonction de support.

5.3. Pratiques de la parole magistrale

L'intérêt de ce corpus est aussi de faire apparaître des figures d'éducateurs-modèles, endossant la responsabilité totale de l'éducation des enfants. La perception de l'éducation y laisse en effet transparaître une absence de distinction entre éducation et instruction: tout apprentissage relève de la science des mœurs prise dans son sens le plus large, et la parole du maître propose des constants liens et rappels entre les enseignements. La parole magistrale y est, en définitive, ce qui révèle le plus explicitement les types d'injonctions faites aux enfants, et permet d'appréhender avec précision ce qui échappe aux textes théorico-prescriptif: les formes de la menace éducative.

6. Bibliographie

1. *Corpus primaire*

ANONYME, *Premières notions de morale*, Paris, Aubry, 1794.

BERQUIN, Arnaud, *L'Ami des enfans*, Paris, Pissot et Barrois, 1782.

CAMPE, Joachim Heinrich, *Le Nouveau Robinson pour servir à l'amusement et à l'instruction des enfans de l'un et de l'autre sexe*, Londres et Versailles, Poinçot, 1785.

CAPINAUD, Antoine, Étrennes à la jeunesse, s.l., 1797, 582 p.

CŒURDEROY, Claudine, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, Paris, Rondonneau, 1801.

DUBROCA, Jean-François, *Entretiens d'un père avec ses enfans, sur l'histoire naturelle*, Paris, Des Essarts, 1797. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49041j

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Les conversations d'Émilie. Nouvelle édition*, Paris, Humblot, 1781. 2 vol. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5657352r

FILASSIER, Jean-Jacques, Éraste*, ou l'Ami de la jeunesse*, Paris, Vincent, 1773.

GAULTIER, Louis, *Leçons de géographie*, Paris, rue Neuve S. Augustin, 1788.

ISBN: 978-84-948270-6-8

HENRIQUEZ, Louis-Marin, *Principes de civilité républicaine*, Paris, Hugand, 1795, 90 p.

LE NOIR, Marie-Antoinette, *Conversations d'Ernestine*, Londres, B. Dulau, 1798.

LE NOIR, Marie-Antoinette, *Les Promenades de Victorine*, Londres, T. Boosey, 1804.

LE NOIR, Marie-Antoinette*, L'Institutrice et son élève, ou Dialogues à l'usage des jeunes demoiselles*, Londres, Baylis, 1798. 2 vol.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Magasin des adolescentes, ou Dialogues entre une sage gouvernante & plusieurs de ses élèves de la première distinction*, Londres, s.n., 1760.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Magasin des enfans, ou Dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première Distinction*, Londres, J. Haberkorn, 1756.

LOQUET, Marie-Françoise, *Entretiens d'Angélique pour exciter les jeunes personnes du sexe à l'amour et à la pratique de la vertu*, Paris, B. Morin, 1781.

PERRAULT, *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse*, Strasbourg, Koenig, 1786. URL: http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1041457r

PLUCHE, Antoine, *Le Spectacle de la nature*, Paris, Vve Estienne, 1732-1739, 9 livraisons URL: http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62417616.r=pluche%20spectacle

ROEDERER, Pierre-Louis et ROUSSEAU DE THELONNE, Woldemar, *Conseils d'une mère à ses filles par W. M., épouse de J. R.*, Paris, impr. de Roederer et Corancey, 1789.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Œuvres complètes IV - Émile - Éducation - Morale - Botanique*, éds. Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969.

SICARD, Roch-Ambroise, *Manuel de l'enfance, contenant des* élémens *de lecture et des dialogues instructifs et moraux*, Paris, Le Clère, 1797.

2. Corpus secondaire

ARTIAGA, Loïc et MOLLIER, Jean-Yves (Préf.), *Des torrents de papier: catholicisme et lectures populaires au XIXe siècle*, Limoges, France, Pulim, 2007, 193 p.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BACZKO, Bronislaw (éd.), Une éducation pour la démocratie: textes et projets de l'époque révolutionnaire,Genève, Suisse, Droz, 2000, 526 p.

BAKER, Donald N. et HARRIGAN, Patrick J. (éds.), *The Making of frenchmen: current directions in the history of education in France, 1679-1979*, Waterloo (On.), Canada, Historical reflections press, 1980

LA CHALOTAIS, Louis-René de, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, éd. Robert Granderoute, Paris, France, CNRS-Éd., 1996, 124 p.

CHIRON, Jeanne, «Les Lumières face à la parole de l'enfant: la construction d'un style enfantin**»,** *Regards portés sur la petite enfance en Europe (Moyen Âge-XVIIIe siècle)* URL: http://www.unicaen.fr/mrsh/hce/index.php?id=660

DAINVILLE, François de, *L'Éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris, Éd. de Minuit, 1978.

DARNTON, Robert, *Gens de lettres, gens du livre*, trad. M.-A. Revellat, Paris, O. Jacob, 1992, 302 p.

JULIA, Dominique, «Livres de classe et usages pédagogiques» in *Histoire de l'édition française, Le Livre triomphant*, éds. Henri-Jean Martin et Roger Chartier, Paris, Promodis, 1984, p. 468-497.

GRANDIÈRE, Marcel, *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century n°361, 1998, 432 p.

LANGLOIS, Claude, JULIA, Dominique, LACLAU, Alexandra et BERTRAND, Huguette, *Atlas de la Révolution française. 2 – L'enseignement, 1760-1815*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1987, 105 p.

MANSON, Michel, *Rouen, le livre et l'enfant de 1700 à 1900: la production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse*, Paris, INRP, 1993, 268 p.

MARTIN, Henri-Jean et CHARTIER, Roger (éds.), *Histoire de l'édition française, Le Livre triomphant: 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, 653 p.

MARTIN, Philippe, *Une religion des livres: 1640-1850*, Paris, les Éd. du Cerf, 2003, 622 p.

MORNET, Daniel, «Les enseignements des bibliothèques privées, 1750-1780», *Revue d'histoire littéraire de la France n°17*, 1910, p. 449492.

PASSERON, Jean-Claude, «La forme des preuves dans les sciences historiques», *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, juillet 2001, p. 3176.

ISBN: 978-84-948270-6-8

RENONCIAT, Annie (éd.), *Voir, savoir. La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé, du XVIe au XXe siècle*, Futuroscope, SCÉRÉN-CNDP-CRDP, coll. Patrimoine références, 2011, 254 p.

ROCHE, Daniel, «Le précepteur dans la noblesse française : instituteur privilégié ou domestique?», in *Problèmes de l'histoire de l'éducation*, de Boccard, Rome, École française de Rome, 1988, p. 1326.

ROGERS, Rebecca, «L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie», *Histoire de l'éducation*, septembre 2007, p. 3779.

ROSA, Guy, «Comptes pour enfants. Essai de bibliométrie des livres pour l'enfance et la jeunesse (1812-1908)», *Histoire et mesure*, V, 1990, p. 343369.

SONNET, Martine, *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, les Éd. du Cerf CNRS éd, 2011.

ISBN: 978-84-948270-6-8

La pratica educativa nelle scuole all'aperto in Italia

Mirella D'Ascenzo

Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'G. M. Bertin', Università di Bologna
Email: mirella.dascenzo@unibo.it

ABSTRACT: Tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento si svilupparono in Europa e nel mondo le prime esperienze di scuole all'aperto, denominate waldenschulen in area tedesca, open air schools in area anglosassone, ècoles en plein air in area francofona, e escuelas a l'aire libre in area spagnola. Nate per ragioni di tipo medico ed igieniche connesse alla lotta contro la tubercolosi, esse misero a punto via via pratiche educative e didattiche finalizzate sia alla cura sia all'istruzione dei particolari alunni presenti. In molti casi, tali pratiche si collocarono inizialmente nel solco della didattica tradizionale ma finirono poi per ampliare l'orizzonte verso modalità più innovative, partecipando al movimento internazionale dell'educazione nuova. In questo contributo sarà focalizzata l'attenzione sulle pratiche educative e didattiche delle scuole all'aperto in Italia. Ancora poco note in sede storiografica, le scuole all'aperto italiane hanno definito via via pratiche quotidiane connesse all'igiene ma anche alla didattica delle discipline, centrata su un nuovo rapporto indoor e outdoor, sull'osservazione ed esplorazione della natura, ad esempio con pratiche di giardinaggio ed esplorazioni sul territorio. Tramite fonti archivistiche e a stampa coeve si cercherà di entrare nel cuore della pratica educativa e della black box of schooling di tali esperienze scolastiche, intese anche come patrimonio storico-educative da conoscere, conservare e porre a disposizione di una più consapevole memoria collettiva.

PAROLE CHIAVE: pratica educativa; scuole all'aperto; Italia; patrimonio storico-educativo

1. Introduzione

Tra il 1882 e il 1944 si verificò una stagione importantissima per la storia, non solo della medicina, ma anche della scuola e dell'educazione. Sono infatti, rispettivamente, le date della scoperta del bacillo responsabile della tubercolosi compiuta da Robert Koch e la scoperta dell'antibiotico in grado di sconfiggere definitivamente tale

bacillo. In questo arco temporale dentro e fuori dall'Europa si svilupparono studi e proposte di attivazione di istituzioni educative come colonie e scuole all'aperto in cui collocare bambini gracili o predisposti alla tubercolosi e ad altre malattie pericolose dell'epoca come il tracoma e la difterite (Châtelet, Lerch, Luc, 2003; Châtelet, 2011; Thyssen, 2009, 2010, 2015). Furono soprattutto medici e igienisti che profusero tutto il loro impegno nella promozione, in quella che Pogliano ha definito «utopia igienista» (1984, 589-631) per la formazione della nazione sana (Bonetta, 1990) a tutti i livelli, con riviste, opuscoli di propaganda, volumi, trattati e soprattutto l'intervento diretto sulle associazionismo e sulle amministrazioni comunali preposte all'organizzazione delle città e delle scuole. In Italia ciò si realizzò con particolare impulso a partire dalla nascita della Reale Società d'Igiene nel 1879, che vide Luigi Pagliani e i suoi allievi medici-igienisti collocati poi non solo nella Direzione Generale di Sanità, presso il ministero dell'Interno, ma anche nelle sedi universitarie del Regno come docenti di Igiene e autori di volumi e opuscoli di grande diffusione. Il loro impegno creò le condizioni per la nascita delle prime scuole all'aperto in Italia, particolarmente collegate, tutte, all'Associazione per la lotta alla tubercolosi che a livello locale era costituita da filantropi, nobildonne, maestri e, ovviamente, medici. La diffusione delle scuole all'aperto fu ampia e massiccia in Italia, ben oltre quanto finora noto (D'Ascenzo, 2006, 2014, 2015, 2016, 2017). Nel contributo soffermerò l'attenzione sulle particolari pratiche didattiche sviluppate in diverse scuole all'aperto italiane, alcune esempio della specificità medico-igienica di queste istituzioni, altre invece espressione di pratiche didattiche più tradizionali della scuola del tempo e, in moltissimi casi, delle scuole innovative dell'epoca, nel quadro del nascente attivismo pedagogico contemporaneo.

2. Le pratiche educative nelle scuole all'aperto in Italia

2.1. *Pratiche medico-igieniche*

La prima scuola all'aperto in Italia, almeno secondo le ricerche attuali, appare quella avviata a Padova nel 1905 su iniziativa della locale Associazione per la lotta alla tubercolosi e del Comune di Padova, auspice Alessandro Randi, medico e contemporaneamente assessore comunale all'igiene (Zamperlin, 2013). Padova fu l'esperienza italiana pilota sorta su ispirazione

ISBN: 978-84-948270-6-8

di quella tedesca di Charlottemburg di qualche anno prima, costituita nelle foreste dei dintorni di Berlino. Già in quella padovana era presente la duplice dimensione delle scuole all'aperto cioè quella medico-igienica e quella pedagogica a cui si può aggiungere quella di tipo sociale, intendendo le scuole all'aperto come esperimento di pedagogia sociale teso alla lotta delle forme di marginalità dell'infanzia malata e povera - specie urbana - con l'offerta di soluzioni compensative ma stimolanti anche sul piano della crescita educativa.

Proprio la condizione speciale di tali alunni, scelti dai servizi di Igiene scolastica comunale, suggeriva articolazioni del tempo scolastico molto diverse da quelle della scuola tradizionale solo al mattino. Tutte le esperienze italiane offrivano infatti un tempo di scuola più lungo, dal mattino fino alle 17 o 18 a seconda della stagione. Ciò implicava ovviamente la fornitura dei pasti, completi di colazione al mattino, pranzo e merenda al pomeriggio, sotto il controllo dietetico del medico scolastico, il quale aveva anche il compito di effettuare regolari controlli della salute degli alunni e monitorare così la loro crescita, annotando ogni elemento nella carta biografica individuale. La giornata scolastica era scandita da un'alternanza di pratiche didattiche e di pratiche propriamente igieniche. Nella prima fase delle scuole all'aperto italiane le lezioni a Padova ed in alcune scuole all'aperto si svolgevano al mattino in maniera comunque tradizionale, con i banchi di legno disposti frontalmente di fronte alla cattedra, con lunghe pause tra una lezione e l'altra. Tuttavia proprio la scelta all'aperto permetteva l'utilizzo intenzionale dell'ambiente naturale esterno, come annotato da Ragazzi «non si tengono sempre, né soltanto, sotto i padiglioni, i quali d'ordinario sono riserbati alle lezioni scritte. Quando il tempo lo permette, tutte le lezioni orali sono tenute fuori dei padiglioni e dei banchi, sull'erba, all'ombra delle piante. I fanciulli siedono sui sediolini o su coperte ripiegate, in modo da formare una specie di cuscino soffice e comodissimo» (1910, 12). Al pomeriggio, dopo i pasti gli alunni erano invitati al riposo sotto gli alberi, infatti «ad ogni fanciullo è data la propria copertina numerata che egli distende sul prato ombroso e sulla quale riposa un'ora e mezza. I fanciulli occupano una zona e l'altra e le fanciulle un'altra zona del prato, gli uni e le altre sempre sotto la vigile sorveglianza delle Direttrici» (Ragazzi, 1910, 12). Altre attività di natura medico-igienica per il recupero fisico erano costituite dal canto e dagli esercizi di ginnastica respiratoria, infatti «l'orario contempla, oltre alla lezione sotto i padiglioni o fuori, (a seconda che trattasi di lezione orale o scritta) gli esercizi di ginnastica respiratoria, il canto e i lavori di giardinaggio. La lezione

ISBN: 978-84-948270-6-8

di ginnastica è impartita da insegnanti dell'associazione ginnastica e sport, il canto è affidato alle Direttrici» (Ragazzi, 1910, 10). Quanto ai tempi scolastici così riassumeva nel 1915 il dottor Albertini, medico scolastico di Milano, per le scuole all'aperto in generale in Italia «l'orario delle scuole all'aperto è sempre ridotto alla metà o a meno di quello in uso nelle scuole ordinarie. Le classi sono poco numerose, 20-30 scolari circa, e le lezioni sono assai brevi, al massimo di mezz'ora e limitate quasi esclusivamente al mattino, lasciando libero il pomeriggio per l'educazione fisica, le escursioni, il canto, la ginnastica respiratoria. Lunghi sono i riposi tra una lezione e l'altra, benché l'insegnamento all'aperto, veramente oggettivo e occasionale, stanchi assai meno di quello impartito con fatica di scolari ed insegnanti nelle aule chiuse» (Albertini, 1915, 179).

L'igiene era ovviamente particolarmente curata, con controlli della pulizia delle unghie, delle mani e del capo. Per questo erano frequenti i pediluvi nella scuola all'aperto di Caltagirone «alle 15 hanno preso il pediluvio, praticate le abluzioni alle gambe, alle braccia, nella vasca, destinata tal uopo, in cui l'acqua si è trovata riscaldata dal sole; così abbiamo creduto d'integrare il bagno di aria e di luce, nell'attesa di vedere, col nuovo anno scolastico, funzionare le docce» (La Rosa, 1922, 16). Come indicato nella citazione, oltre all'acqua era importante la cura del sole, con veri e propri bagni di sole a cui erano esposti i bambini delle scuole all'aperto nelle ore centrali, secondo le indicazioni dell'elioterapia sviluppata in quegli anni dal medico svizzero Rollier, e nota in Italia anche nella traduzione di Roatta (1914), che prevedeva tempi e modi di esposizione al sole anche dal punto di vista dell'abbigliamento più adatto.

Ecco così che si moltiplicarono nella Penisola i tentativi delle amministrazioni comunali di avviare scuole all'aperto come forma di provvidenza profilattica e sociale, fino ad entrare ovviamente nei dettagli di natura organizzativa per la progettazione degli spazi, dei tempi e delle pratiche didattiche possibili. Così indicava un documento d'archivio dell'epoca dell'istituenda scuola all'aperto di Bologna «perché una scuola all'aperto possa raggiungere il fine che da essa gli igienisti si aspettano è necessario seguire i seguenti criteri: 1) La località dove la Scuola verrà collocata sarà isolata, lontano da strade polverose e da luoghi rumorosi, con molti alberi di alto fusto (…); 2) La località deve essere provveduta: a) di un locale chiuso (baracca Döcker) ove gli scolari rimarranno quando le condizioni atmosferiche non permetteranno in maniera alcuna di restare all'aperto. b) di un'ampia tettoia sotto la quale i ragazzi staranno quando piove. Essa sarà munita di tende da tutti i lati da abbassarsi facilmente quando sia necessario far riparo

ISBN: 978-84-948270-6-8

a correnti troppo forti. 3) Gli alunni saranno scelti tra quelli che frequentano la III e la IV classe elementare ed assegnati ad un maestro in numero non superiore ai 30-35, potendosi, in caso di necessità, istituire delle classi frequentate indifferentemente da alunni in parte della III ed in parte della IV. 4) La scuola funzionerà più a lungo che sia possibile. 5) L'orario giornaliero incomincerà presto al mattino (ore 8) e sarà continuato fino all'imbrunire. 6) Le lezioni regolari avranno una durata non superiore alle ore 2 e ½ e verteranno intorno a quelle materie che hanno bisogno dell'occorrente per scrivere. Esse saranno distribuite durante la giornata e non dureranno più di mezz'ora per ogni volta. Si faranno in baracca nelle giornate rigide di inverno e in tutte le altre nelle quali non è possibile stare all'aperto. Nelle altre giornate si faranno all'aperto e per questo gli scolari saranno forniti di un piccolo tavolo e di una seggiola facilmente trasportabili. Le restanti materie di insegnamento saranno svolte dal maestro in forma di conversazione ed in maniera tale da renderle facilmente comprensibili agli scolari e senza che essi provino stanchezza. Écerto che in tutti i luoghi dove esistono scuole all'aperto i ragazzi hanno tanto approfittato, che quantunque essi siano sottoposti ad una fatica mentale minima, hanno potuto mettersi subito alla pari degli altri compagni, appena ritornati dalle scuole ordinarie. 7) I pasti saranno tre: a) un mezzo litro di latte con caffè e pane appena i ragazzi saranno giunti sul posto; b) una minestra, un piato di carne con verdura e pane a volontà alle 12; c) un mezzo litro di latte con caffè e pane alle 16. 8) Dopo il pasto delle 12 i ragazzi dovranno riposare almeno per un'ora e mezza. Per questo fine saranno forniti di una seggiola sulla quale si possano sdraiare, quando non sia possibile mettersi per terra, e di un panno di lana per avvolgersi. (…) 10) Gli scolari saranno con molta cura sorvegliati dal personale medico dell'Ufficio di Igiene, il quale si recherà alla Scuola normalmente due volte per settimana (ASCB, Istruzione, 1913, b. 221, Dattiloscritto s.d. allegato al verbale di Giunta del 22/4/1913, in D'Ascenzo, 2006, 148-149).

3. Pratiche didattiche

La dimensione medico-igienica, che era all'origine delle scuole all'aperto, non fu la sola presente. Accanto ad essa vi era quella di tipo didattico dovuto alla natura stessa dell'istituzione scolastica, cioè la trasmissione del sapere nella scuola elementare. Tra le pratiche più diffuse, derivanti dall'osservazione della natura, ma anche dalla necessità di azione pratica,

ISBN: 978-84-948270-6-8

era diffuso il giardinaggio, introdotto nelle scuole dal pensiero di Fröbel, earricchito dalle osservazioni della Montessori, Pizzigoni e di Lucy Latter. Già nell'esperienza di Padova era presente questa pratica, con esplicito riferimento teorico proprio all'educatrice inglese Lucy Latter, la cui opera del 1906 era stata tradotta in italiano da Bice Ravà ed era stata divulgata dall'instancabile educatrice Alice Franchetti, anima operosa delle Scuole della Montesca in Umbria. Infatti nel 1910 Mario Ragazzi scriveva che per il giardinaggio «hanno una guida sapiente nel manuale prezioso (Lucia R. Latter - Il giardinaggio insegnato ai bambini -) a noi gentilmente inviato in dono dalla baronessa Alice Franchetti, geniale cultrice di studi pedagogici, amatrice intelligente di floricoltura e orticoltura, della quale la esimia traduttrice Bice Ravà fa il ben meritato elogio nella bellissima prefazione. I lavori di giardinaggio costituiscono l'occupazione prediletta dei nostri fanciulli e, anche per secondare questa loro naturale inclinazione, noi ci proponiamo di renderli sempre più soddisfatti completando, perfezionando questo ed altri argomenti affini del nostro programma» (1910, 10).

Tuttavia i docenti coinvolti in prima persona nella conduzione delle scuole all'aperto, molti dei quali poi autori di scritti coevi e successivi, non mancavano di precisare con orgoglio che la scuola all'aperto era una scuola particolare, certamente, ma che si atteneva ai programmi didattici in vigore per le scuole elementari ed essi adattavano alla particolare utenza solo le forme e i modi nella pratica didattica. Ad esempio per le scienze nella scuola all'aperto 'Fernando Fortuzzi' di Bologna l'insegnamento era condotto in modo per cui occorreva «attraverso un metodo rigorosamente scientifico, far nascere far nascere il bisogno dell'indagine, del ragionamento, della prova e per mezzo della visione diretta della costante ed alterna vicenda con cui la vita rinnova le sue forme: mercé la constatazione dei favori che la Natura concede ai vigilanti, col senso dell'armonia che emana da tutte le cose, dare ordine e preveggenza alla mente, gentilezza all'anima, lealtà e rettitudine alla coscienza, tenacia al volere» (Mingarelli, 1919, 177). Tutta la natura era studiata partendo dall'osservazione del vero, con curioso atteggiamento di scoperta, condotto in maniera cooperativa sotto la guida della maestra, infatti «tutto è studiato sul vero. Animali, vegetali, minerali: in botanica specialmente gli alunni della scuola all'aperto sono piccoli sapienti (…) sulle prime, davanti a un fiore sconosciuto, la presenza di un insetto ignoto domandavano alla maestra: «Come si chiama?» Ora non è più così. Con l'incognita tra le mani e l'aspetto di scienziati in miniatura corrono a dire: «Ci dà i libri che vogliamo identificare questo fiore, questo insetto?

ISBN: 978-84-948270-6-8

E sfogliano e confrontano e discutono, raccolti attorno allo sconosciuto ed al libro che tutta sa e, poi… eureka! Arrivano trafelati ad annunziare che la scoperta è fatta e via di nuovo ad altre conquiste» (Mingarelli, 1919, 178-179).

Anche l'insegnamento della geografia e della storia erano svolti in maniera particolare, attraverso le passeggiate scolastiche, come indicato da Fratus per Bergamo «un giorno mi trovavo sugli spalti delle mura e facevo una lezione di geografia. Segnavo ai miei alunni il vasto orizzonte, le linee sinuose del Brembo e del Serio, mostravo le cime biancheggianti delle Alpi, indicavo lontano lontano gli Appennini che si confondevano con l'azzurro del cielo. I miei alunni si interessarono assai alla lezione e rimasero attentissimi per una buona mezz'ora» (1914, 162). Così per la storia lo stesso Fratus raccontava di aver iniziato proprio da passeggiate ed uscite didattiche nel territorio: «i monumenti e le lapidi ricordanti i fatti del nostro Risorgimento mi portarono a fare opportuni raffronti con l'Italia d'oggi e quella d'altri tempi, tra gli uomini che nei tempi moderni hanno contribuito a rendere la nostra patria una e forte e quelli che nei tempi andati fecero grande il nome di Roma; potei insomma con fatti apparentemente staccati ricostruire i punti principali della storia romana in modo che gli alunni ne avessero un'idea chiara e precisa. Questi episodi svolti occasionalmente e resi con la vivacità che presentano, gli insegnamenti all'aperto, mi furono di grande aiuto per fare nella scuola opera di rinnovamento e di riepilogo» (1914, 206).

Anche l'aritmetica e la geometria furono soggette a nuove forme di pratica didattica, come espresso nella Relazione della dottoressa Maria Gasca Diez promotrice delle scuole all'aperto di Roma «l'insegnamento dell'aritmetica e della contabilità sarà molto agevolato dai mezzi naturali che offre la scuola all'aperto (conteggio di fiori, di frutta, di animali, e operazioni pratiche di calcolo sulle quattro operazioni, bilanci, sistema metrico, quesiti reali per il lavoro e la refezione (compra e vendita di materiali e di lavori ecc.). Inoltre crediamo che la scuola all'aperto debba adottare la tavola pitagorica animata, che facilita in modo sorprendente il calcolo mentale sulle quattro operazioni» (Gasca Diez, 1925, 24) e così tutte le altre materie scolastiche, prima e dopo la Riforma Gentile ed i *Programmi didattici* di Giuseppe Lombardo Radice, con ulteriori forme di adattamento al nuovo contesto dell'attivismo neoidealistico.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Conclusioni

Tutte le materie erano coinvolte e trattate nelle scuole all'aperto in Italia, anche se – nel complesso – in maniera nuova. Nonostante in una prima fase alcune lezioni fossero svolte in un *setting* tradizionale e di tipo frontale, la documentazione a disposizione, attualmente ancora in fase di rielaborazione, rivela che in realtà proprio le condizioni di un'infanzia debole e malaticcia, spesso povera e socialmente fragile, nonché il *setting* all'aperto previsto per il recupero fisico condussero gli insegnanti alla ricerca di soluzioni didattiche diverse dalle pratiche tradizionali legate alla lettura e ripetizione dei libri di testo, all'immobilità, alla disposizione frontale delle aule al chiuso. Lo spazio esterno divenne sempre più preponderante nella gestione del tempo scolastico e diventò esso stesso fonte di osservazione, esplorazione e conoscenza capace di fungere da «sfondo integratore» (Canevaro, Lippi, Zanelli, 1988) per tutte le discipline scolastiche dei *Programmi didattici*. Innegabile fu il legame con le esperienze di scuola nuova ed attiva che, pur rivolte ad alunni normali, mostravano punti di contatto metodologico con le pratiche didattiche, in un intreccio difficile da districare per ogni singola disciplina scolastica ed ogni singola esperienza di scuola all'aperto in Italia, nel corso del tempo. Durante il fascismo le scuole all'aperto conobbero un grande fervore e rilancio. Le pratiche igieniche e didattiche furono sempre più perfezionate e arricchite in termini sempre più funzionali al regime. Le prime furono interpretate in nome della costruzione della razza italiana capace di conquistare l'Impero, infatti «i risultati raggiunti con tanta dovizia di provvidenze e di cure sono quelli prestabiliti dal Regime. Redimere la fanciullezza minorata dalla sfortuna perché possa inquadrarsi fra tutte le forze giovanili della patria, forte nei muscoli e viva nello spirito, operosamente rivolta verso gli ampi orizzonti dell'Italia fascista» (Ministero dell'educazione nazionale, 1940, 65). Le seconde furono strumentalizzate in funzione della fascistizzazione della gioventù, espressa nelle immagini fotografiche d'epoca attraverso fantasmagoriche coreografie inneggianti al Duce e consegnate nel volume del Ministero dell'educazione nazionale del 1940 nel quale era scritto che «la scuola all'aperto è dunque la scuola ideale di tutti i bimbi, malati, deboli o sani, è la scuola dell'avvenire che il popolo italiano saprà costruire con la stessa fede con cui ha costruito il suo Impero, la scuola che il DUCE ama e protegge» (Gabrielli, 1940, 30).

Nel secondo dopoguerra le scuole all'aperto rifiorirono con rinnovato vigore, restando in alcuni casi luoghi di innovazione educativa ed in altri casi

ISBN: 978-84-948270-6-8

abbandonando invece l'entusiasmo degli esordi fino alla loro scomparsa e trasformazione in scuola comune.

5. Bibliografia

ALBERTINI, Alfredo. «Medicina scolastica preventiva», REALE SOCIETÀ D'IGIENE. *Igiene scolastica (volume primo*), Milano, Tipografia Ditta Pietro Agnelli, 1915.

BONETTA, Gaetano. *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1990.

CANEVARO, Andrea; LIPPI, Giampiero; ZANELLI, Paolo (Eds.). *Una scuola uno sfondo. Sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, Bologna, Nicola Milano Editore, 1988.

CHÁTELET, Anne-Marie. *Le soufflé du plein air. Histoire d'un project pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*, Geneve, Metisse Presses, 2011.

CHÁTELET, Anne-Marie; LERCH, Dominique; LUC, Jean-Noël (Eds.). *L'*ècole *de plein air. Une experience pedagogique et architecturale dans l'Europe du XX siècle. Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe,* Paris, Editions Recherches, 2003.

COMITATO PROVINCIALE ANTITUBERCOLARE DI CATANIA, *La scuola all'aperto in Caltagirone. Relazione sanitaria per l'anno 1922 redatta a cura del Dr. Gesualdo La Rosa*, Caltagirone, Stab. D'Arti Grafiche Francesco Napoli, 1922.

D'ASCENZO, Mirella. «Le esperienze di scuola all'aperto in Italia nel primo Novecento. Avvio di un'indagine», TOMARCHIO, Maria; TODARO, Letterio (Eds.). *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*, Milano, Maggioli editore, 2017, 101-122.

FRATUS, Francesco. *La scuola all'aperto. Relazione di un esperimento con fanciulli normali*, Firenze, R. Bemporad, & F., 1914.

ID. «I luoghi dell'educazione. Le scuole all'aperto in Emilia Romagna», *Rivista di storia dell'educazione*, 2 (2016), 49-54.

ID. «New education within an architectural icon? A case study of a Milanese open air school (1922-1977)», *History of Education & Children's Literature*, IV, 1 (2009), 243-277.

ID. «Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto nel primo Novecento in Italia», TOMARCHIO, MARIA; ULIVIERI, Simonetta (Eds.).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Pedagogia militante Diritti, culture, territori. *Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014*, Pisa, ETS, 2015, 675-681.

ID. «Quando l'Outdoor education non si chiamava così», FARNÈ, Roberto; AGOSTINI, Francesca (Eds.) *Outdoor Education L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior, 2014, 45-49.

ID. «The 'Trotter' open-air school, Milan (1922–1977): a city of youth or risky business?», *Paedagogica Historica*, 45, 1-2 (2009), 157-170.

ID. *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale 1911-1933*, Bologna, CLUEB, 2006.

La nuova scuola all'aperto. Relazione alla Commissione nominata dal R. Commissario per il riordinamento della scuola all'aperto presentata dalla Dott. ssa Maria Diez Gasca e dal Prof. G. Nobile-Ventura, Roma, Tipografia Ditta L. Cecchini, 1925.

MINGARELLI, Argia. «La scuola all'aperto», *Vita cittadina. Rivista mensile di cronaca amministrativa e di statistica del Comune di Bologna*, 5 (1919), 177.

MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE (compilato da Camillo Quercia). *Le Scuole all'aperto in Italia*, Milano, S. A. Alfieri e Lacroix, 1940.

POGLIANO, Claudio. «L'utopia igienista (1870-1920)», DELLA PERUTA, Franco (Ed.). *Storia d'Italia. Annale 7 Malattia e medicina*, Torino, Einaudi, 1984, 589-631.

RAGAZZI, Mario. «I ricreatori e le scuole all'aperto a Padova», *Igiene della scuola*, I, 1 (1910), 2-13.

ROATTA, Giovanni Battista. *L'elioterapia nella pratica medica e nell'educazione*, con prefazione di A. Rollier, Milano, Hoepli, 1914.

THYSSEN, Geert. «Engineered Communities? Industry, open-air schools, and imaginaries of belonging (c. 1913-1963)», *History of Education & Children's Literature*, X, 2 (2015), 297-320.

ZAMPERLIN, Patrizia. «Salute e scuola nei primi anni del Novecento a Padova», DAL PIAZ, Vittorio (Ed.). *«Raggi di Sole» sulle mura di Padova: scuole e strutture ospedaliere contro la tubercolosi*, Padova, Il Prato casa editrice, 2013, 51-60.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Las Memorias de Prácticas de las Escuelas Normales de Málaga como fuente para la Historia de la Educación

Pedro José Jiménez Calvo

Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga
Email: pedrojosejcp@gmail.com

Carmen Sanchidrián Blanco

Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E., Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga
Email: sanchidrian@uma.es

RESUMEN: El estudio de la historia de la práctica escolar ha tenido, y aun tiene grandes lagunas que la historia de la educación ha ido completando con diarios, cuadernos, memorias, testimonios orales, etc. Mediante una beca de colaboración en el Archivo General de la Universidad de Málaga (en adelante AGUMA) se han recuperado 511 memorias de alumnos y alumnas, de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras de la ciudad de Málaga, datadas entre 1914 y 1936. De estas 511 memorias, 239 son de alumnas y 272 de alumnos. Estas memorias fueron realizadas durante los diferentes períodos de prácticas que debía realizar el alumno. Aparecen memorias de Escuelas Unitarias, Graduadas y Mixtas de diferentes pueblos y ciudades, la mayoría de ellas pertenecientes a la provincia de Málaga que aportan información sobre la cultura escolar de la época, el tipo de pedagogía que se aplicaba, la organización escolar y la explicación de lecciones concretas. También dan a conocer, en ocasiones, el material escolar del que disponía la escuela y cómo eran los edificios y locales donde se ubicaban las escuelas. El estudio y análisis de las memorias nos acerca a la realidad del aula y a la de los alumnos en prácticas que escribieron su percepción de las escuelas desde dentro, lo que permite reconstruir algunos aspectos de la vida cotidiana en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: memorias de prácticas; Málaga; historia de la educación; Escuela Normal; cultura material.

1. Introducción

La investigación en torno a la historia de la cultura material de la educación, como es bien sabido, se ha desarrollado especialmente durante los últimos treinta años. Autores como Ruiz Berrio (2010), Viñao (2006, 2012) o Escolano y Hernández Díaz (2002) han defendido y argumentado la importancia de conocer la historia de la educación no solo en el ámbito de la pedagogía, sino en el ámbito material, organizativo y estructural. Era necesario aportar a la historia de la educación nuevos enfoques, complementando los anteriores, para llegar a interpretar la realidad escolar y entender lo que algunos llaman cultura empírica de la escuela (Escolano, 2000). De manera metafórica, Depaepe y Simon (1995) comenzaron a utilizar el término «caja negra» de la escuela, refiriéndose de ese modo a aquello que ocurría dentro del aula. El valor patrimonial de la cultura material en relación a la educación se ha ido realzando en los últimos tiempos y la labor museística desarrollada al respecto es una buena prueba de ello (Ruiz Berrio, 2006 y Álvarez, 2016).

Las investigaciones sobre las memorias de prácticas son un recurso primordial a la hora del estudio de la cultura material e inmaterial ya que a través de ellas se pueden analizar métodos didácticos, contextos, edificios, escuelas, entre otros aspectos. Algunos autores que han centrados sus estudios en este tema son: Fernández Soria y Agulló (2002), Domínguez Cabrejas (1999), Mateos y Córdoba (2012), Barceló, Comas y Sureda (2016), Poveda y Rabazas (2012), Colmenar (2012), Pericacho (2012), Rabazas y Poveda (2014) y Barceló y Rabazas (2014). Podemos ver cómo en los últimos años se concentran la mayoría de las publicaciones que analizan estas fuentes que abarcan, además, distintos contextos geográficos (Mallorca, Madrid, Baleares, Badajoz, Zaragoza, Valencia) y distintos períodos históricos. Por ejemplo Barceló, Comas y Sureda (2016) cuentan con memorias desde 1940 a 1948 y Mateos y Córdoba (2012) de 1919 a 1926. Además, en función de las memorias encontradas, se pueden estudiar los planteamientos pedagógicos de los alumnos con relación a la Pedagogía, la educación infantil, la primaria, etc.

Los estudios realizados nos han llevado a conocer un poco mejor la escuela «por dentro». Esas memorias forman parte de la cultura material y, en este caso, de la cultura escrita por el tipo de documentos que son. En este sentido, algunas de las observaciones que se hacen con relación a los cuadernos escolares pueden servirnos para estas memorias ya que, aunque

ISBN: 978-84-948270-6-8

no son escritas por niños de las escuelas, sí lo son por alumnos de las Normales. Así, al igual que los cuadernos escolares son un soporte importante que nos permite conocer, reconstruir e interpretar históricamente la escuela» (Martín y Ramos, 2015, 12). Estos autores continúan diciendo que «los cuadernos escolares son únicos. Lo son porque los escriben personas diferentes en un tiempo determinado, porque el espacio también es irrepetible tanto en su localización como en el aula donde se escribe y, de la misma manera y consecuentemente, es diferente su contenido. En ellos hay dos facetas que se complementan: la razón y el sentimiento» (Martín y Ramos, 2015, 14). Esto mismo ocurre en el caso de las memorias de prácticas. Cuando Marín y Ramos hablan de «la razón», se refieren a la enseñanza puramente curricular, en nuestro caso lo que los alumnos y alumnas debían recoger en esas memorias por directrices de los profesores. Cuando utilizan la palabra «sentimiento» quieren hacer alusión a las vivencias que han transmitido a los niños y la que los niños les han transmitido a los maestros en práctica.

En las memorias de prácticas se pueden encontrar descripciones de lo que realmente acontecía en las aulas, permitiendo así reconstruir algunos aspectos de la vida cotidiana de la misma, aproximándonos de este modo a la práctica y a la realidad (Delgado y López, 2012). Las memorias de los alumnos y alumnas de las Escuelas Normales de Málaga localizadas en el AGUMA son la base documental de esta investigación. A través de ellas no solo pretendemos analizar y descubrir la organización escolar de una zona concreta o la metodología que se llevaba a cabo sino, como dicen Barceló, Comas y Sureda (2016, 63) «evidenciar el valor de estos documentos como fuente para la historia de la escuela». Estos textos constituyen una fuente privilegiada, pues con su lectura y análisis, y partiendo desde la práctica y la realidad docente sabremos cómo era la enseñanza de las diversas materias que se aplicaban a los alumnos y alumnas de primera enseñanza.

2. Memorias de Prácticas

2.1. *¿Cómo surge este documento?*

La primera vez que los alumnos y alumnas de las Normales tuvieron que hacer una memoria de prácticas recogida por ley fue con el Plan de Enseñanza del Ministro Bergamín García, aprobado por el Real Decreto de 30 Agosto de 1914.Con el objetivo de hacer más eficientes las prácticas, se exigía

a los alumnos que presentasen una memoria de prácticas que permitiera apreciar, a la vez, la pericia adquirida, el espíritu de reflexión y la observación del examinado. Esta memoria era obligatoria para poder presentarse a los ejercicios de reválida tal y como lo indican los artículos 25, 27, 28, 29 y 32 del R.D. de 30 de agosto de 1914.

La utilización de las memorias como parte del procedimiento de reválida pasará también a ser un recurso didáctico utilizado por los profesores de las Normales en la asignatura de prácticas que debía cursar el alumno en algunos cursos del magisterio.

Estas memorias se estuvieron realizando por parte del alumnado durante sus prácticas hasta el comienzo de la Guerra Civil en 1936 aunque se han encontrado de forma esporádica algunas en la década de los años cuarenta. Se siguieron haciendo durante el franquismo y con la democracia y hoy día son un instrumento de uso generalizado en los nuevos grados universitarios como método reflexivo, de aprendizaje, observación y, claro está, de evaluación.

2.2. Procedencia de las memorias

El descubrimiento de estas memorias ha sido posible a un trabajo minucioso de revisión de cada uno de los expedientes de los alumnos que se encuentran en el AGUMA. Los siguientes gráficos permiten apreciar las dimensiones de nuestros fondos.

Figura 1: Porcentajes de alumnos y alumnas que realizaron Memorias de Prácticas en las Escuelas Normales de Málaga. Elaboración propia a partir de las memorias del AGUMA.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Figura 2. Porcentaje de Memorias de Prácticas según el género. Elaboración propia a partir de las memorias del AGUMA.

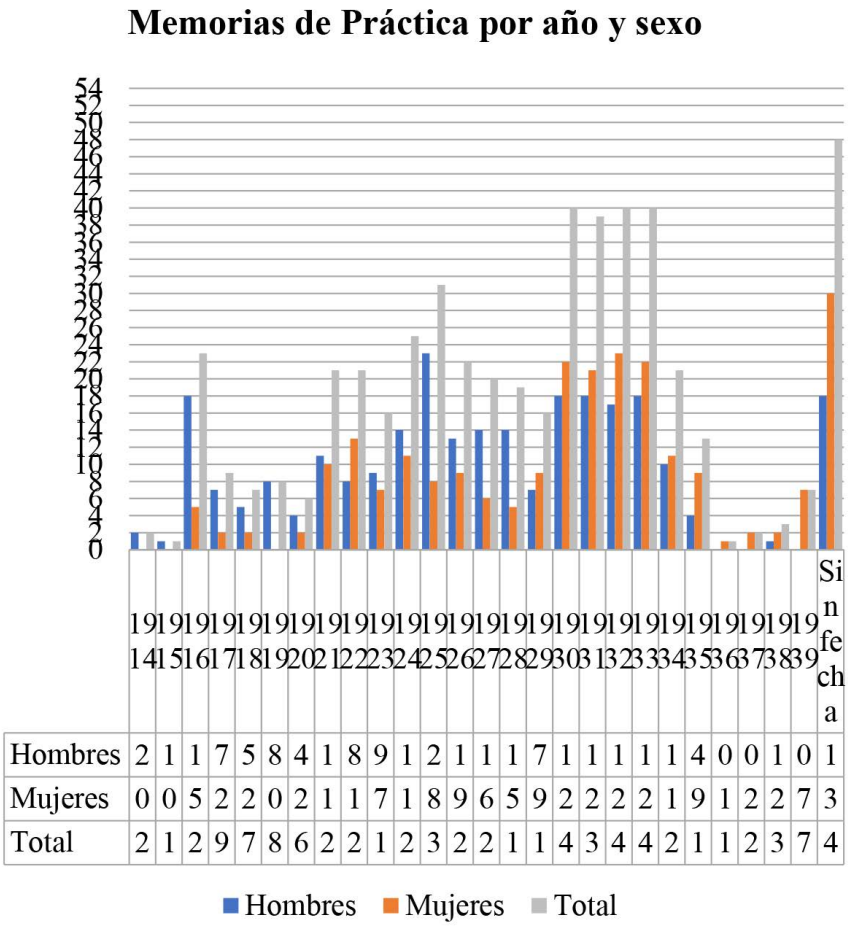
Debido a que durante el plan de 1914 había dos cursos de prácticas, algunos expedientes conservan las dos memorias, una por cada curso. A veces esas memorias se realizaban durante el mismo curso académico; otros expedientes conservan una memoria y otros ninguna. Lo mismo ocurre con el plan de 1931. En total hay 363 estudiantes de los que se conserva, al menos, una memoria correspondiente a sus estudios de magisterio en Málaga, 163 alumnas (45%) y 200 alumnos (55%). Se han encontrado en total 511 memorias, de las cuales 239 (47%) son de alumnas y 272 (53%) de alumnos. En ambos casos, el porcentaje es mayor entre los varones que entre las mujeres. Queremos comparar estas cifras con las del alumnado de las Normales para ver si podemos extraer alguna conclusión dado que, en general, el alumnado era más abundante en las Normales de Maestras que en las de Maestros.

Con el fin de ser lo más fiel posible a las memorias, se ha incluido una variable denominada «sin fecha» (Figura 3) para las que no estaban datadas. No obstante, consultado el expediente académico del alumno o alumna se podría deducir en qué año presentó la memoria en relación a su matrícula en la asignatura de práctica, pero no nos daría una fiabilidad total. En el intervalo de fecha desde 1914 a 1939 aparecen los siguientes casos:

1. Aparecen memorias escritas únicamente por hombres en los años 1914, 1915 y 1919. Por el contrario, aparecen escritas únicamente por mujeres en los años 1936, 1937 y 1939.
2. El año en el que más memorias redactadas por hombres se conservan es en 1925 con un total de 23 memorias, en el caso de mujeres es 1932, con un total también de 23.

3. En cuanto al número de memorias por año, se conservan más de 1930, 1932 y 1933, de hombres y de mujeres, mientras que sólo hay una memoria de 1915 y otra de 1936.

Como se ha podido observar, la Universidad de Málaga cuenta con un gran volumen de memorias de prácticas, cuya existencia se ignoraba hasta la fecha. Este fondo abre una puerta a esa «caja negra» de la escuela, pudiendo ahora descubrir un poco más sobre la realidad de las escuelas de primera enseñanza, en la provincia principalmente.



	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	Sin fecha
Hombres	2	1	1	7	5	8	4	1	8	9	1	2	1	1	1	7	1	1	1	1	1	4	0	0	1	0	1
Mujeres	0	0	5	2	2	0	2	1	1	7	1	8	9	6	5	9	2	2	2	2	1	9	1	2	2	7	3
Total	2	1	2	9	7	8	6	2	2	1	2	3	2	2	1	1	4	3	4	4	2	1	1	2	3	7	4

Figura 3. Número de memorias realizadas por año en función del género. Elaboración Propia a partir de las memorias del AGUMA.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2.3. Aspectos a tener en consideración y características de las memorias

Las memorias de prácticas son documentos de elaboración personal e individual por lo que el principal aspecto a tener en cuenta es el grado de objetividad-subjetividad de cada una de las memorias. Esto no quiere decir que se esté cuestionando el valor o la validez de estas fuentes para su estudio. Como señalan Barceló, Comas y Sureda (2016) el simple hecho de elegir sobre qué cosas merece o no merece la pena escribir en la memoria ya crea un nivel de subjetividad. Esta subjetividad viene influenciada por diversos factores como pueden ser la formación académica, ideológica, religiosa, psicológica, etc. Estos elementos van a condicionar al futuro maestro o maestra en su capacidad de compresión durante las prácticas, al igual que también dependerá el grado de libertad que tuviese el alumno para realizar la memoria, ajustándose a veces a una serie de pautas y expectativas que hubiera manifestado el profesor o comisión calificadora que va a evaluar esas prácticas y esas memorias.

Las memorias no solo nos van a permitir conocer la parte metodológica de algunas asignaturas escolares durante las prácticas, sino que aportan información sobre aspectos organizativos, rutinas o materiales dependiendo del criterio del alumno. La mayoría comienzan haciendo alusión a la disposición legal que le lleva a prensar la memoria, dedicando en ocasiones algunas palabras al tribunal y refiriéndose al lugar donde han realizado las prácticas y quién lo ha tutorizado durante las mismas. En lo referente al tipo de escritura, las hay tanto escritas de forma manual como a máquina de escribir, todas a ellas a tamaño A5 aproximadamente. En ellas se desarrolla alguna de las materias que impartían en el aula, atendiendo a un grado o a distintos grados. Algunas se centran más se centran en la explicación de lecciones, metodología y ejercicios, mientras que otras (sobre todo de mujeres) hablan más de los valores a transmitir prestando menos atención a los contenidos.

Estas memorias de prácticas aportan información sobre aspectos muy concretos, que pueden ser estudiados minuciosamente a partir de ellas. En primer lugar, nos dan a conocer la ubicación de la escuela y su estado. Esto nos sirve para saber cómo era la escuela físicamente, si habían sido creadas para tal fin o si utilizaban espacios construidos con otros fines, que dimensiones tenían, cómo se repartía el espacio del edificio así como el de las aulas. En segundo lugar, la mayoría de las memorias hacen alusión de forma breve a los materiales didácticos (pizarra, mapas, murales, enciclopedias...) como

a los constituían la escuela. Esto nos ayuda a identificar si se atendía a la pedagogía del momento y al uso que se les daba. Los aspectos pedagógicos son los que más abundan, ya que este era el fin de las memorias: explicar cómo se impartían las diferentes materias. El análisis de esta parte de las memorias nos permite conocer los contenidos y las metodologías utilizadas, cuestiones, muy enriquecedoras para adentrarnos en la caja negra de la escuela.

3. Conclusiones

La interpretación y análisis de las memorias de prácticas nos permite, junto con otras fuentes, como las bibliográficas y legislativas acercarnos a una historia de la educación más próxima a la realidad del aula y a la vida diaria de maestros y alumnos, poniendo en valor y enriqueciendo al mismo tiempo nuestro patrimonio cultural. Aunque estas memorias comparten una estructura y formato similares, el contenido descrito por cada alumno o alumna es único, lo que permite que unas memorias complementen aspectos de otras, consiguiendo de este modo construir una visión global más enriquecedora sobre las escuelas de enseñanza primaria en la provincia de Málaga.

Entre las posibles líneas de trabajo a seguir, tras su catalogación y digitalización, está la elaboración de una base de datos que incluya distintas categorías (fecha, tipos de escuelas, temas abordados, niveles, materiales y género, entre otras) a partir de la cual sea posible hacer estudios detallados de temas relativos a la metodología, labor del maestro, concepciones en torno a la educación y la enseñanza, relaciones con el entorno, etc. Las imágenes incluidas en las mismas serán objeto de especial atención. Esperemos que en los múltiples archivos universitarios que hay sin catalogar sigan apareciendo más memorias de prácticas que nos permitan mejorar nuestro conocimiento de la intrahistoria de las escuelas.

4. Bibliografía

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. (Coord.). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad,* Gijón-Sevilla, Ediciones Trea y Editorial Universidad de Sevilla, 2016.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BARCELÓ, Gabriel; RABAZAS, Teresa. «La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del «Fondo Romero Marín», COMAS, Francesca; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat (Eds.). *Imatges de l'escola, imatge de* l'educació, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014, 87-99. URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5497381 [último acceso: 24/05/2018].

BARCELÓ, Gabriel; COMAS, Francisca; SUREDA, Bernat. «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación,* 371, (2016), 61-82. DOI 1.4438/1988-592X-RE-2015-371-308

COLMENAR, Carmen. «El fondo Romero Marín del Museo Manuel Bartolomé Cossío. Memorias sobre las prácticas escolares: La educación infantil», MORENO, Pedro Luís; SEBASTIÁN, Ana (Eds). *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX,* Murcia, SEPHE Y CEME, 2012, 197-210. URL: http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/paper/viewFile/15031/12001 [último acceso: 30/05/2018]

DELGADO MARTÍNEZ, María Ángeles; LÓPEZ MARTÍNEZ, Damián. «Los diarios del alumnado de la Escuela Normal de Magisterio de Murcia (1931-1933) como muestra de la práctica y el quehacer diario en las clases de Primitiva López», MORENO, Pedro Luís; SEBASTIÁN, Ana (Eds.). *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX. III,* Murcia, SEPHE y CEME, 2012, 419-434. URL: http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/paper/viewFile/15181/12151

DEPAEPE, Marc.; SIMON, Frank. «Is there any Place for the Histroy of «Education» in the «history of Education»? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools», *Pedagogica Historica,* 31/1, (1995), 9-16.

DOMÍNGUEZ CABREJAS, María Rosa. «La percepción de la escuela y la actividad escolar a través de las memorias de prácticas de los alumnos aspirantes a maestros», RUIZ BERRIO, Julio; BERNAT, Antonio; DOMÍNGUEZ, Mª Rosa y JUAN, Víctor (Eds.). *La Educación en España a examen (1898-1998),* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando El Católico, 1999, 479-199.

ESCOLANO, Agustín. «El manual escolar y la cultura profesional de los docentes» *Tendencias Pedagógicas,* 31/1, (2009), 169-180.

ESCOLANO, Agustín. «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros» *Revista de Educación,* (2000), extraordinario, 201-218.

ESCOLANO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José M. (coords.). *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada,* Valencia, Tirant lo Blanc, 2002.

FERNÁNDEZ, José Manuel y AGULLÓ, María del Carmen. *Los temas educativos en las Memorias del Magisterio Valenciano*, Valencia, Universitat de Valéncia, 2002.

MARTÍN, Bienvenido y RAMOS, Isabel. *La historia contada en los cuadernos escolares*, Madrid, Editorial La Catarata, 2015.

MATEOS CARRERAS, María José y CÓRDOBA CARO, Luís. «La Educación Física en las Memorias de Prácticas de las alumnas de la Escuela Normal de Badajoz (1919-1926)», *Campo Abierto. Revista de Educación,* 31/1, (2012), 149-166.

PERICACHO GÓMEZ, Francisco Javier. (2012) «El fondo Romero Marín del Museo «Manuel B. Cossío». Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la SEPHE*, 2012, 311-322. URL: http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/paper/viewFile/15111/12081 [último acceso: 01/06/2018]

POVEDA, María; RABAZAS, Teresa. «El Fondo Romero Marín del Museo Manuel B. Cossío. Análisis de las memorias de las prácticas de Pedagogía», MORENO, Pedro y SEBASTIÁN, Ana (Eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE y CEME, 2012, 323-336. URL: http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/paper/viewFile/15121/12091

RABAZAS, Teresa y POVEDA, María. «El archivo etnográfico del Museo «Manuel B. Cossío»: las prácticas de pedagogía como fuente para la Historia de la educación española. *Revista Linhas,* 15/28 (2014), 09-32.

RUIZ BERRIO, Julio. «Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos, *Historia de la Educación*, 25, (2006), 271-290.

RUIZ BERRIO, Julio (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio,* Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

VIÑAO, Antonio. «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación,* 25, (2006), 243-269.

VIÑAO, Antonio. «La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación», *Educacão,* Porto Alegre, 35/1, (2012), 7-17.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Aspects du système éducatif grec de l'entre-deux-guerres et pratiques éducatives

Despina Karakatsani

Department of Social and Education Policy, University of Peloponnese
Email: despikar@yahoo.gr

Pavlina Nikolopoulou

Department of Social and Education Policy, University of Peloponnese
Email: panpan0812@gmail.com

RESUME: Le système éducatif grec, institutionnalisé et développé au cours du XIXe siècle, se caractérise par une organisation centralisée. En raison de ces attributs, ainsi que de la structure du réseau éducatif même, les programmes et les méthodes d'enseignement appliqués dans les écoles durant cette période sont contrôlés et dirigés de manière centrale par le gouvernement et présentent une forte uniformité dans l'ensemble du système éducatif grec. Pourtant l'étude des lois et des documents administratifs officiels est loin d'être suffisante pour nous permettre de former une idée claire et complète du fonctionnement de l'école grecque dans ses diverses périodes historiques. La présentation de la politique éducative officielle de la période d'entre-deux-guerres lors de notre communication révélera la complexité des facteurs liés à la programmation des institutions éducatives à cette époque politiquement troublée. Nous allons présenter des aspects du fonctionnement du système éducatif qui ne sont pas prévus et souvent ne sont pas consignés dans les documents gouvernementaux officiels. Notre objectif est de révéler et d'analyser la situation dans l'école primaire grecque (mœurs scolaires, rapports maitres-élevés, discipline, vie scolaire, activités pédagogiques, rôle du maitre) et révéler des aspects de la vie scolaire en classe étant donné que les enseignants, eux, sont les médiateurs des directives pédagogiques et administratives centrales et les transforment en les adaptant dans la réalité éducative et pédagogique et de leur classe. Le lieu, la temporalité mais aussi la personnalité des enseignants et leur formation pédagogique ont un impact décisif au choix des pratiques éducatives de sorte que la réalité de la classe se différencie nettement de celle qui est profilée dans les sources administratives. Notre recherche historique des pratiques éducatives est effectuée à travers de nombreuses sources écrites de cette période: les articles des enseignants dans les magazines pédagogiques spécialisés et le journal de la Fédération des Enseignants, les rapports des inspecteurs, les journaux des enseignants et les archives des écoles.

KEYWORDS: Entre-deux-guerres; Pratiques éducatives; Magazines pedagogiques; instructions officielles.

1. Introduction

Hiver 1915: dans les montagnes d'Arcadie une bande de jeunes filles se précipitent en pleine nuit sous la faible lumière d'une lampe tempête, afin d'atteindre l'école publique de nuit la plus proche à vingt-cinq minutes de leur village. Leur image arrive chez nous grâce à un rapport rédigé par l'inspecteur des écoles primaires des cantons de Gortine et de Megalopolis, P. Konstantinopoulos, publié dans la revue pédagogique de l'entre-deux-guerres, *L'Inspection Pédagogique* (Konstantinopoulos, 1917, 101-103). Il se peut qu'il n'aurait pas fait l'objet d'intérêt particulier si le fonctionnement institutionnel des «écoles de nuit» du pays ne s'était pas réalisé quatorze ans plus tard, en 1929, ainsi révélant le paradoxe de l'existence et du fonctionnement des «écoles de nuit» de la partie montagneuse de l'Arcadie à ce temps-là.

Le système éducatif grec, institutionnalisé et développé pendant le XIX siècle, se caractérise d'une organisation faîtière. La structure du réseau éducatif, les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement appliqués aux écoles pendant cette période, sont contrôlés par une autorité centrale, sont commandés par les choix gouvernementaux et indiquent un niveau élevé d'uniformité dans tous les domaines du système éducatif grec. Des pratiques, équivalentes à celle que nous élaborerons dans la suite de notre communication, se déploient en marge de la politique éducative officielle, par occasion tolérées, parfois à son insu, et constituent des aspects du fonctionnement du système éducatif, souvent pas inscrites aux registres gouvernementaux officiels, imprévues, qui contribuent légèrement à la contestation de certaines des «vérités» constantes de notre historiographie éducative. Elles dévoilent la complexité des facteurs relatifs au fonctionnement et à la planification du programme scolaire durant cette période agitée et démontrent que l'étude des lois et des documents administratifs officiels est loin de nous permettre de nous former une opinion explicite et concrète sur le fonctionnement de l'école grecque, tout au long de diverses périodes historiques.

D'après le Rapport, en hiver, 1915, le tuteur du village Kassimi (aujourd'hui appelé Marathounta) de Megalopolis de la région montagneuse d'Arcadie demandera la permission de rassembler, pendant le soir, trois ou quatre filles 'plus âgées' à l'école, qui étaient illettrées et qui voulaient apprendre à lire et à écrire. L'inspecteur y donne son consentement, toujours d'après son rapport, par une proposition plutôt indéfinie sur les actions prescrites pour

ISBN: 978-84-948270-6-8

l'éducation, si bien que, un mois plus tard, 'L'école de nuit pour les filles', qui comptait trente filles de douze à trente ans, a été mise au service public dans le village. Bientôt, au cours de ce même hiver, douze écoles primaires de nuit pour les filles seront instituées dans les villages de Gortine et de Megalopolis, auxquelles sont inscrites vingt à vingt-cinq élèves, en moyenne, parmi lesquelles, dans certains cas, on rencontre des jeunes femmes et des femmes mariées. Les écoles de nuit fonctionnent sur une base quotidienne de deux heures, chaque soir, donné que les filles travaillent pendant le jour. Il s'agit des paysannes et des bergères, qui travaillent aux champs familiaux et aux troupeaux et qui s'engagent personnellement à récompenser leurs tuteurs par des produits tel que *le blé, le maïs, le fromage, la laine, le bois de chauffage*.

Le programme d'enseignement varie d'une école à l'autre et il s'ensuit qu'il est créé par les tuteurs conformément au niveau des élèves. Elles sont enseignées l'écriture et le calcul. Certaines à un niveau élémentaire, d'autres à un niveau avancé. Il y a des écoles qui ont formé deux cycles. Un cycle débutant et un cycle avancé. Dans certaines écoles on enseigne également la religion, l'histoire et la géographie grecque, tandis que dans d'autres l'épouse du tuteur leur fait apprendre des activités typiquement 'féminines' comme le tricot, la couture et la broderie. Il découle, clairement, du rapport qu'en instituant les écoles de nuit, ainsi dénommées par les paysans, on répond aux exigences des collectivités rurales, lesquelles, d'ailleurs, leur apporte leur soutien financier.

2. Education des femmes et illettrisme

L'éducation des femmes en Grèce a été intégrée dans le système éducatif public, dès le début du XIXe siècle, par le décret du 6/18 février 1834, qui inscrit dans la législation le droit de la femme Grecque à l'enseignement primaire, public et obligatoire. Néanmoins, l'interdiction de la mixité qui sera imposée par la loi en 1852, le manque de ressources portant création à des écoles pour les femmes dans la plupart des municipalités du pays, les préjugés relatifs à l'opportunité de l'éducation des femmes, les priorités des parents ainsi que des théories de déterminisme biologique, constituent un frein à l'expansion de la fréquentation des écoles primaires par les femmes, surtout en province. En réalité, la loi reste totalement inappliquée (Frangoudaki, 1990, 29-30). A la fin du XIXe siècle, l'illettrisme des femmes

ISBN: 978-84-948270-6-8

approche les 93% (Dalakoura, Ziogou-Karastergiou, 2015, 29-30). L'appel, cependant, pour une diffusion du droit de participation à l'enseignement des filles des classes sociales défavorisées et des régions rurales, se généralise multipliant, au crépuscule du siècle, les voix qui revendiquent la diffusion de l'enseignement jusque-là destiné pour les grands centres urbains et pour une seule classe sociale.

Pendant la première décennie du XXe siècle, les revendications d'une éducation et d'une profession pour les femmes Grecques s'étendent de manière visible et systématique. Les interventions publiques et les propositions des femmes concernant leur éducation au sein de la 1ère Conférence Grecque sur l'Education en 1904, les propositions législatives en 1908 par le ministre Spyridonas Staïs intitulées «De l'organisation de l'éducation des femmes» et «De la fondation d'une école des filles», l'augmentation progressive du nombre d'écolières dans les écoles provinciales d'enseignement secondaire, destinées aux garçons jusqu'à ce moment-là, où les filles s'inscrivaient sans disposition législative spéciale publiée au préalable, pratique tolérée par la société, le lancement de l'Ecole Supérieure pour Filles à Volos, où Alexandros Delmouzos tente la mise en œuvre, dans le cadre de formation, des principes de la Reforme Pédagogique et de l'École du travail, tout cela dans leur ensemble marque une nouvelle orientation pour l'Education des femmes, contenant des idées novatrices sur le rôle social des femmes et leur éducation.

Au cours de la même période commence la tentative la plus importante et réussie pour la modernisation urbaine du pays. Une coalition des classes sociales dirigée par la classe moyenne du monde des affaires, soutenue par les petits-bourgeois affiliés et surtout les sans-terre, étayait et promouvait les renouvellements nécessaires, selon le modèle occidental, dans le cadre du capitalisme et sous la direction de la bourgeoisie. Sur le plan politique, le parti libéral de Eleftherios Venizelos, cet homme politique de l'île de Crète, qui domine la scène centrale politique grecque, manifestait principalement ses intérêts (Mavrogordatos, 1992, 9-21). En novembre 1913, le ministre de l'Education sous le gouvernement libéral, Ioannis Tsirimokos, déposera au Parlement Grec des propositions législatives pour l'Education qui visent à former les éléments constitutifs d'une reforme éducative bourgeoise. Son idéologie, qui détermine leur contenu, est fondée sur le rationalisme bourgeois (Frangoudaki, 1990).

Les propositions prétendent l'adaptation, non pas la soumission, de l'institution de l'enseignement aux besoins du développement économique.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Elles aspirent à la création d'une véritable école primaire 'laïque', généralisé, autonome, indépendant, de sorte que les besoins d'apprentissage des classes, qui se limitaient à ce niveau d'apprentissage, sont servis (Dimaras, 1992, 21-32). En même temps, on vise au renforcement de l'orientation pratique du système éducatif, à l'évolution du domaine de la formation technique et professionnelle, à la promotion de l'Education des femmes et la disparition de l'illettrisme, surtout chez les femmes, dont la prévention a une mention séparée dans le rapport explicatif des propositions.

Par conséquent, le fonctionnement des écoles de nuit des villages montagneux d'Arcadie, ne résulte pas du changement du cadre législatif et de l'orientation de la stratégie politique centrale pour l'enseignement primaire en ce moment historique de l'année 1915. Il est évident que la tentative générale pour la modernisation urbaine du pays et la diffusion des idéologies du rationalisme bourgeois qu'elle impliquait, ainsi que l'amplification des revendications des femmes pour le droit à l'éducation et la profession ont entraîné un contexte plus large, qui a rendu possible et admissible l'initiative spécifique des tuteurs en Arcadie.

A notre avis, pourtant, les nouvelles conditions, en cours d'élaboration, ne pourraient pas constituer le seul, notamment le facteur déterminant de cette tentative spécifique contre l'illettrisme. Dans son rapport, l'inspecteur de la région donne une image déprimante de la situation. Pendant la deuxième décennie du XXe siècle, celle-ci reste identique à celle de la fin du XIXe siècle. Dans les villages, notamment les plus petits, qui ne disposent pas d'une école primaire pour les filles, les paysans n'inscrivaient pas les filles à l'école, tandis que cette proportion minimale, qui y fréquentaient pendant une ou deux années, le faisait de manière incomplète et de ce fait la plupart d'entre elles n'arrivaient pas à apprendre à lire ou à écrire. La très grande majorité des filles des régions rurales du département se trouvaient en dehors du système éducatif. Les sanctions prévues par la loi pour les parents qui refusaient d'inscrire leurs enfants à l'école, intéressaient peu les paysans parce que, comme l'observe l'inspecteur, le travail accompli au sein de l'économie paysanne de la famille était tellement nécessaire et importante que toute amende infligée par l'état, ne constituait pas un facteur dissuasif.

En outre, selon le rapport, des croyances et des préjugés consolidés au fil des siècles, dans des régions où les convictions patriarcales étaient profondément ancrés, dans lesquelles la femme était encore considérée esclave de son patron, contribuaient à estimer l'enseignement un luxe superflu pour les filles. Les filles elles-mêmes se montrent modestes et

ISBN: 978-84-948270-6-8

timides au sein du rapport, dans certaines circonstances si détachées des biens et des modèles de la culture urbaine, qu'elles vivaient dans l'ombre d'un homme inconnu et qu'elles ne faisaient pas le bon signe de la croix pendant la prière. Bien qu'il y ait des références à des adolescentes qui ont menacé de cesser de travailler dans les champs familiaux au cas où elles ne seraient pas autorisées à aller à l'école de nuit, rien dans le rapport ne nous amène à la conclusion que la mise en marche de ces écoles était le résultat des revendications des filles contre la volonté de leur famille, d'autant plus du groupe social plus large.

Dans le présent cas, la constatation de Dimitris Glinos, selon laquelle la femme Grecque a ouvert toute seule la voie à l'étude et au travail (Glinos, 1971, 57-59) au début du XXe siècle, ne semble pas pouvoir être confirmée, une constatation qui s'est réalisée à cause de l'inscription aux écoles secondaires des garçons, des filles des couches inférieures et moyennes, bien que la loi prévît de façon différente. Il est clair que dans le cas, cependant, du fonctionnement des écoles de nuit pour les filles dans les régions rurales, malgré nos constatations d'une absence de cadre législatif favorable, les filles fréquentent l'école avec le consentement, parfois à l'instigation de leur famille.

3. Le cas de l'enseignement des femmes dans des régions rurales

Quel était donc le facteur décisif qui a poussé les paysans à réclamer et à financer le fonctionnement des écoles de nuit dans leur région, alors que, dans les centres urbains, l'alphabétisation des filles, provenant des couches inférieures, reposait principalement sur les efforts des syndicats féminins et la charité des dames d'honneur (Dalakoura, Ziogou-Karastergiou, 2015, 77)? Quelles étaient les raisons pour la mise en marche de cette innovation particulière dans la masse montagneuse, dix ans avant qu'elle soit institutionnalisée, même si, dans les environnements bourgeois de grandes villes, les efforts pour l'éducation des femmes rencontraient de fortes résistances, comme en témoigne le sort des projets de loi à ce sujet? Le noyau familial restait l'unité de base de la société rurale grecque de la période concernée. Le milieu naturel et climatique de la campagne déterminait également le type de culture qui pourrait y prospérer. Dans le Péloponnèse, les possibilités des cultures intensives, qui occuperaient de vastes terrains, étaient limitées, la grande variation qui caractérise les milieux naturels, obligeait la famille rurale à travailler dans de petits territoires dispersés.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Les conditions favorisaient les cultures méditerranéennes et le petit élevage. Autrement dit, elles favorisaient la production, à petite échelle, d'une grande variété de produits, qui nécessitaient un investissement personnel et un travail diversifié, distribué inégalement au cours de l'année et s'organisait sur la base de la planification familiale. Cette manière spécifique de travailler renforçait l'organisation de la production autour de petites unités familiales. Le travail dans les champs, l'élevage, les réseaux communicatifs et d'échange répandus, l'emploi saisonnier qui souvent entraînait une migration temporaire et qui finalement aboutissait à une migration permanente. La famille rurale recevait des revenus d'une multitude d'emplois, qui constituerait son trait vital au fil du temps. Le «multitâche» (terme introduit par l'historien G. Dertilis) servait de stratégie de survie, ce qui démontre, d'une part, ses efforts d'adaptation au milieu naturel et historique, d'autre part, sa capacité de provoquer la transformation de ce même milieu.

Pendant des siècles – sinon des millénaires et vers le milieu du XXe siècle, un alliage de production de marchandises, d'autoconsommation, de multitâche et de migration domine parmi les sociétés de la péninsule grecque (Dertilis, 2010, 78-79). Pendant la période examinée, celle du début du XXe siècle, la «crise du raisin», qui a commencé en 1893 et concernait la réduction importante de l'absorption des raisins corinthiens par les marchés étrangers, sévit dans le Péloponnèse. Il s'agit d'un produit qui est le principal produit d'exportation de Péloponnèse, un levier important de sa croissance économique.

Les populations des provinces semi-montagneuses et montagneuses de l'arrière-pays, particulièrement touchées par la diminution du travail saisonnier dans les vignes littorales de la région, n'étaient pas impliquées dans des activités commerciales, agricoles ou non, et vivaient loin des centres urbains vifs, où ils pourraient trouver des solutions alternatives à un emploi saisonnier ou autre (Petmezas, 2002). Ces populations vivaient dans les villages cités dans notre communication et qui, dans un effort de survie économique, ont choisi la solution de l'immigration pour pouvoir faire face à leurs obligations financières. Il ne s'agissait pas de choix individuel. Une grande partie du flux migratoire grec, entre les années 1890 et les années 1920, consistait en une réponse stratégique de la famille aux nouvelles conditions sociales, auxquelles la Grèce rurale était confrontée.

Depuis 1903, déjà, la migration des populations provenant des zones rurales, domestique et à l'étranger, s'est intensifiée. Les membres les plus hardis, ambitieux, aventureux et instruits des communautés ont pris le chemin

ISBN: 978-84-948270-6-8

de la migration, en tant que plus susceptibles de réussir financièrement. C'est ainsi que les premiers à émigrer étaient de jeunes hommes, au début temporairement, tout en maintenant les liens avec leur communauté d'origine, afin de recueillir de leur travail le montant, qui permettrait aux autres membres de la cellule familiale de maintenir leur petite propriété foncière, de continuer la production et de répondre aux obligations de leur statut social (Kitroef, 2002). Environ une décennie plus tard, nous observons un certain changement de la physionomie des immigrants : la proportion de jeunes femmes à s'expatrier a augmenté et le pourcentage des hommes mariés, enfants des personnes âgées, a gonflé.

Au sein des familles rurales, les activités, menées par les migrants, devaient être assumées par le reste de la famille. Les jeunes femmes, dans ce cas, constituaient un groupe de population dynamique et approprié, qui était capable, par une formation adaptée, de répondre aux nouvelles conditions. Les idéologies de la modernité adoptées, en ce moment historique, par la grandissante classe moyenne urbaine, favorisent cette option, en créant un contexte d'acceptation plus large, ou même de tolérance envers les mouvements de prévention de l'illettrisme des femmes et envers la liberté de l'accès des femmes aux biens culturels. Cependant, une indication de la dissidence entre les déclarations officielles et la pratique de l'école, était le manque de livres et d'éclairage adéquat, des phénomènes observés dans de nombreuses écoles qui obligeaient les filles à étudier tous ensembles dans une salle de lecture misérable partagé, un obstacle qui empêchait leurs efforts.

4. Une innovation pédagogique dans un contexte conservateur et de domination de la patriarchie

L'inspecteur, dans son rapport, n'examine pas les raisons qui ont entrainé la fréquentation des écoles de nuit par les filles. Malgré l'esprit pragmatique qu'il aperçoit chez les paysans, qui ne permettent pas aux jeunes filles, à l'âge approprié, de fréquenter les classes de l'école primaire pendant le matin, refusant ainsi de manquer le profit tiré de leur travail et abandonner leurs perceptions patriarcales, qui continuent de dominer la région, l'inspecteur attribue la tentative des écoles de nuit pour les filles aux bonnes intentions inattendues des communautés rurales. La seule autre raison explicitement citée dans le texte, fait référence aux jeunes femmes mariées et constitue...

ISBN: 978-84-948270-6-8

la nécessité de communiquer avec leurs maris absents [qui les] amène (sic) à franchir la porte de l'école.

La communication avec ceux qui ont émigré, et la possibilité de migrer elles-mêmes, étaient, à notre avis, l'une des principales raisons pour laquelle l'acquisition des compétences d'écriture et de lecture s'est avérée nécessaire pour les adolescentes et les jeunes femmes, dans la mesure où ce fait a contribué à la préservation essentielle des liens de la communauté avec ceux qui avaient émigré, au début temporairement. Les jeunes femmes étaient le groupe le plus approprié à être enseigné les compétences de la lecture et de l'écriture. D'ailleurs, elles ne privaient pas la communauté des bénéfices de leur travail, étant donné qu'elles étaient enseignées pendant la nuit après la fin de leurs obligations.

Vu que, enfin, la crise du raisin a contribué à maintenir la famille en tant qu'unité économique, il en va de soi qu'elle garderait les contacts avec les réseaux communicatifs et d'échange répandus dans le Péloponnèse et surement avec les structures administratives de la région. Il s'agissait de jeunes femmes, principalement, qui pourrait maintenir la communication, au cours de cette période d'une grande vague d'immigration, qui, au moins, dans une certaine mesure, exigeait et était certainement facilité par la connaissance de l'écriture.

Par ailleurs, nous n'aurions pas dû penser que la migration était le seul choix dominant pour faire face à la crise. Le « multitâche « qui caractérise la famille rurale, concernait tous ses membres. Nous considérons que le choix d'un emploi saisonnier pour les jeunes filles favorisait l'augmentation des revenus de la famille. Dans les unités industrielles et artisanales créées au cours de cette période aux grandes villes voisines (Dertilis, 2010, 865), les filles des zones rurales pourraient être employées sur une base saisonnière, comme elles pourraient également offrir leurs services, en tant que femmes de ménage, aux familles des centres urbains, sans interrompre les relations et la communication avec le noyau de la ferme familiale. Le travail dans le tissu urbain a été facilité, dans une certaine mesure, par leurs compétences de lecture et d'écriture.

Les raisons qui ont poussé les tuteurs à accepter et à soutenir la solution des écoles de nuit pour les filles sont, d'abord, évidentes. Les tuteurs de petits villages souvent à distance, à ce temps-là, des grands centres urbains et éloignés des biens culturels, étaient confrontés à des problèmes graves de logement, de nourriture, des frais médicaux et d'hospitalisation. Toute aide aux revenus serait la bienvenue. Toutefois, il ne faudrait pas négliger le

ISBN: 978-84-948270-6-8

fait qu'un nombre important de tuteurs considérait l'alphabétisation de la population, spécifiquement en milieu rural, une mission laquelle il est invité à entreprendre. Les tuteurs étaient les intellectuels qui étaient plus proches que les autres aux populations rurales, leur vie était souvent organiquement liée à elles et leur contribution à la hausse du niveau d'instruction de la campagne, ainsi que la lutte contre l'illettrisme ont été un facteur déterminant/ont été décisives.

En achevant cette brève annonce, nous souhaitons d'attirer à nouveau l'attention sur la dissidence entre la politique éducative publique officiellement communiquée dans les documents administratifs et législatifs et la réalité scolaire, dont l'étude présente une image souvent très différente des intentions et déclarations formelles. Il convient également de souligner la grande capacité d'adaptation dont ont fait preuve les familles rurales de l'entre-deux-guerres, en tant qu'unités de production économique à statut spécial, dans leur lutte pour la survie au cours des années de crise. Au sein de cette même cellule familiale, des communications comme la nôtre tentent de mettre en lumière les actions, le travail et la contribution des femmes qui ont soutenu la survie économique des communautés rurales. L'histoire de ces femmes inconnues, de leurs désirs et de leurs silences.

5. Bibliographie

DALAKOURA, Ekaterini; ZIOGOU-KARASTERGIOU, Sidiroula. *L'éducation des femmes. Les femmes au sein de l'enseignement*, Athènes, Ouvrages et Manuels Académiques Grecs (www. Kallipos.gr) 2015.

DERTILIS, Giorgos. *Histoire de l'Etat grec 1830-1920*, Volume B', Athènes, Estia, 2010.

Didaskalikon Vima, «La maison du tuteur», période C' No. 51, 10.9.1947, p. 3.

DIMARAS, Alexis. «Libéralisme urbain et programmes éducatifs», MAVROGORDATOS, Georgios, «Venizelisme et modernisation urbaine», MAVROGORDATOS, Georgios; CHRISTOS CHATZIIOSIF (Ed.). Héraklion, Editions Universitaires de Crète, 1992, 21-32.

FRANGOUDAKI, Anna. *Reforme éducative et Intellectuels libéraux. Vaine lutte et impasses idéologiques de l'entre-deux-guerres*, Athènes, Kedros, 1990.

ISBN: 978-84-948270-6-8

GLINOS, Dimitris. *Humanisme Féminin (Un discours sur le début d'une œuvre)* Eklektes Selides, Volume A, Athènes, Stochastis, 1971, 57-59.

KITROEF A., «La migration transatlantique»: Histoire de la Grèce au XXe siècle. Les origines 1900-1922, CHATZIISOF, Christos (Ed.). History of Greece at the 20th century, 1922-1940, volume A, 1e partie, Athènes, Vivliorama, n.d., 2002, 123-171.

KONSTANTINOPOULOS, P. (inspecteur des écoles primaires de Gortine et de Megalopolis). «Ecoles de nuit pour les filles, possibilité de leur fonctionnement malgré nous», *Inspection Pédagogique,* dir. Z. D. Zamani), Volume A, No B, novembre-décembre (1917), 101-103.

PETMEZAS, Sokratis. «Démographie. La conjuncture démographique: la deuxième phase du processus de la «Transition Démographique» et la Migration transatlantique: Histoire de la Grèce au XXe siècle. Les origines 1900-1922. CHATZIISOF, Christos (Ed.). History of Greece at the 20th century, 1922-1940, volume A, 1e partie, Athènes, Vivliorama, n.d., 2002, p. 47.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Examination Records in the German Abitur

Kerrin Klinger

Research Library for the History of Education (BBF) of the German Institute for International Educational Research (DIPF)
Email: klinger@dipf.de

ABSTRACT: Every final examination of one German school class has its own record that was checked by the school administration and later stored in the schools archive. The presentation will focus on the Abitur, the German A-level exam, in the first half of the 20th century. The analysis is part of the project «Abitur Examination Practices and Respective Essays from 1882 to 1972» at the Research Library for the History of Education in Berlin. Since its successful introduction in the 19th century, Abitur records play an important role in the examination practices. The records are the vehicles of the examination process as an administrative act. Also, the record's function was to portray the students as mature and well educated. Moreover, the Abitur is not only a state examination of the student's knowledge and capacity, but also of the teacher's pedagogical performance.The record has to be created along mandatory guidelines: the regulations determine what content should be displayed in the documents and how the examiners and examinees have to prepare and arrange it. The written texts – personal letters by the examinees with résumés, assessments, lists on the examinees' personal data and grades, the test papers and protocols of the written and oral exams and so on – approve the exam as valid and binding. The presentation questions the potential tension between the administrative order and the valid educational standards on the one hand, and analyses the concrete writing practices in two secondary schools in Berlin, on the other hand.

KEYWORDS: Examination; Writing Practices; School Records; Abitur (German A-level exam).

1. Introduction

The paper's research is part of a cooperation project between the Research Library for the History of Education (BBF), the Information Center for Education (IZB), both departments of the

German Institute for International Educational Research (DIPF), as well as the Humboldt University of Berlin. The project is funded by the Leibniz Association and will explore the Abitur (A-levels) exams in the subject German for some chosen schools in the regions of Prussia, Bavaria and Baden and Wurttemberg between 1882 and 1972. The project understands the examination as one of the central school practices. Part of the project is the development of a virtual research platform, which contains scans, transcripts and further sources related to the examination essays.

The material heritage is an important complement to linguistic sources. There is no need to say, that human practices engrave itself in the material. From a historical distance, one can decipher the traces. Thus historical exam files are also material sources for the history of examination as school practice. The text media will be described in this paper as artifacts and so understood as vehicles of cultural practices. Which traces are left on the surviving documents?

Between 1890 and 1970, the German Abitur examination is characterized by continuities in its material heritage. The Abitur consists of paper. Papers as text media play a central role in the performance of the examination act. The papers become files and must be stored in the school's archive. According the obligation for safe custody every school has to keep the files for legal reasons, and therefore need an own archive. Generally, the obligation ends after a certain time period, but now and then the files were accumulated longer.

The oldest files in this archive – which this paper will portray – date back to the end of the 19th century, the beginnings of the school in question as secondary school in Berlin.

The school archive is a particular place of custody with limited space, which was neither planned nor built for its usage. In this case a small and dusty room on the basement floor of a huge building houses the archive. The windows are fitted with bars. The chamber is furnished with wall high office cabinets, a tiny school desk, two stools, a number of boxes, paper roles and other stuff like art projects. It is in fact a storage room. The schools memory is located in this room. The cabinets are mostly unlocked and the labels on their doors show the contents' time of creation. The archive is a chronological repository of school files. There is no inventory. Most cabinets contain Abitur files.

In the late 19th century, the Abitur examination was fully established in Prussia. Initially the examination was held at two times a year, later only once every year. For each class who was took the exam a new file was opened.

ISBN: 978-84-948270-6-8

The paper questions whether the analysis of these files can elaborate the practices of examination in the historical change.

Based on the Berlin school archive the Abitur was and still is a cyclical repeated operation. Like said before, the earliest files date back at the 1890s, the youngest to the last year. The files until the 1930s are stored in eight simple archive boxes with graphite signatures. The office cabinets are (well-) filled with inscribed slipcases– one or two for each year. If two or more classes underwent the examination, the files were put together in the same slipcases. The central principle of order is the chronological order of the year-based classes.

In the archive boxes of the first years are stitched files in the historical paper size called 'folio' (330x210mm). The single sheets are folded in the middle and were bundled between harder covers (see fig. 1). The files are dry and dusty, the paper is yellowed, the ink faded. The paper's edges are broken by usage and by age. Overall, the files have aged naturally. Later on, since the 1920s the new German DIN A4 format (297 x 210 mm) was used more often. At first the administrative forms and later the schools own documents were printed and written on this smaller paper format (see fig. 2).

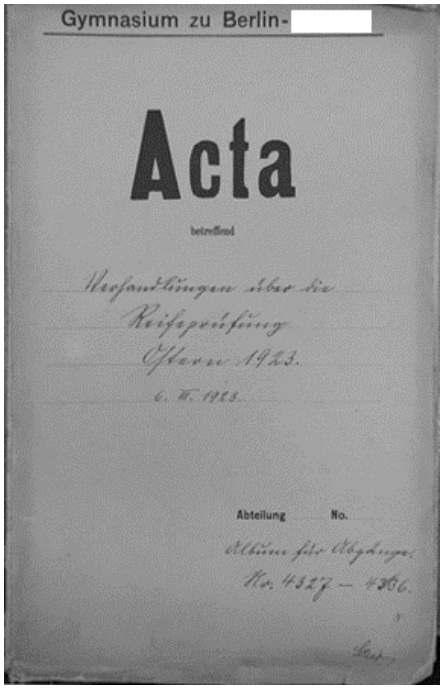


Fig 1: Abitur examination file, Berlin 1923

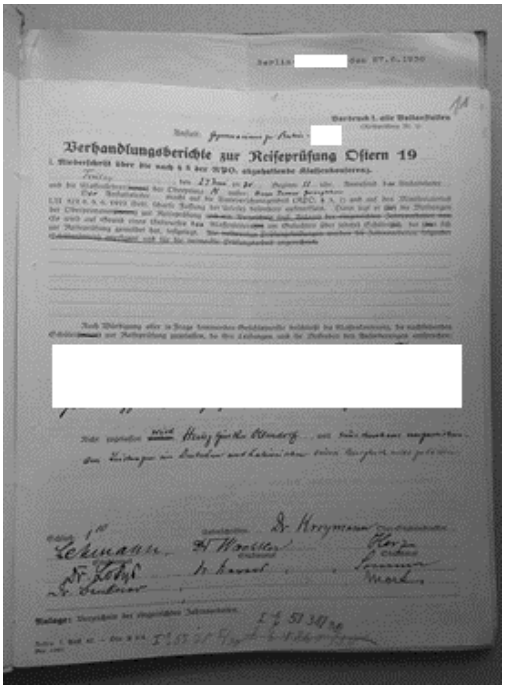


Fig 2: Different paper sizes in 1930

ISBN: 978-84-948270-6-8

The schools and the governmental offices stamped the papers, different supervisors countersigned the writings. They also left their checkmarks with colored pencils and crayons – some times with no more than short bold strokes.

Do these files demonstrate certain examination practices? At first, they are results of paper technologies. These technologies were not developed especially for schools; they were adopted for administrative reasons. The paper technologies' origin is the bureaucracy of the administrative state. At this point one can see parallels to how the state ran hospitals. On the file the sick person is entitled as a patient, who can be treated by the hospital staff. In school the file entitled the student as in Germany so called 'Abiturient', the examinee, who can be examined by the school examiners.

The Abitur files consist of separate documents in specific arrangements: correspondence between school administration and the governmental supervision of schools, reports of the teacher conferences and the written and oral exams, lists with the student's personal data and grades, assessments (Gutachten) and certificate forms. The written examinations are normally kept in separate files. This file system remains stable and reliable. Obviously, the textual contents may vary, but in their aesthetics they remain also kind of stable.

Gradually for each type of document printed forms were established; also a table of contents was introduced. But while an index is post-script, this content list appears more as a checklist. One can check if all necessary documents are put together in the right order. The printed forms govern the writing and the archiving processes. Also the forms determine the collection of data and their inscription; because the forms specify the location and their notion's size and length.

The reports are less determined at first; they are subordinate to the conferences and oral examinations. But soon report-forms were initiated as well. Here the form generated an agenda for the teachers' conferences and in result, what is writeable at all and what is irrelevant. Striking is, that the reports are not written in the fair copy style but briefly jotted down, sometimes in different handwritings. The visibility of the quick writing act guaranteed the report's authenticity in representing the oral conversations and furthermore it's bounding nature. The validity is also granted by the countersignature of all teachers.

Besides the year-based class files, there are also special cases like external or female examinees, which had not studied at this particular school, but

ISBN: 978-84-948270-6-8

took their exam there. In Addition in both World Wars there were emergency examinations, the so-called 'Notabitur'. In these cases the files appear slightly different. The documents are collected individual per examinee or small groups of examinees. Systematically, documents or notations are omitted in these special files, which required teacher's observations in class. Cases of fraud were also treated differently. Here the correspondences between school, the administration and the parents are mingled with individual examination documents. Remarkable is, that the parents would not address the headmaster, but the governmental supervisor directly in their letters.

The list as a phenomenon is old and established in school since the beginnings. (see fig. 3) The list gives overview and produces clarity; they form data records and provide comparability not only per class, but also diachronically and synchronically. In every file one can find lists of grades and personal data, which is ordered alphabetically, by the students names regardless their individual qualities. Sometimes amongst the written exams hand written lists are filed away with student names ordered hierarchically by the grades or the chosen examination topic.

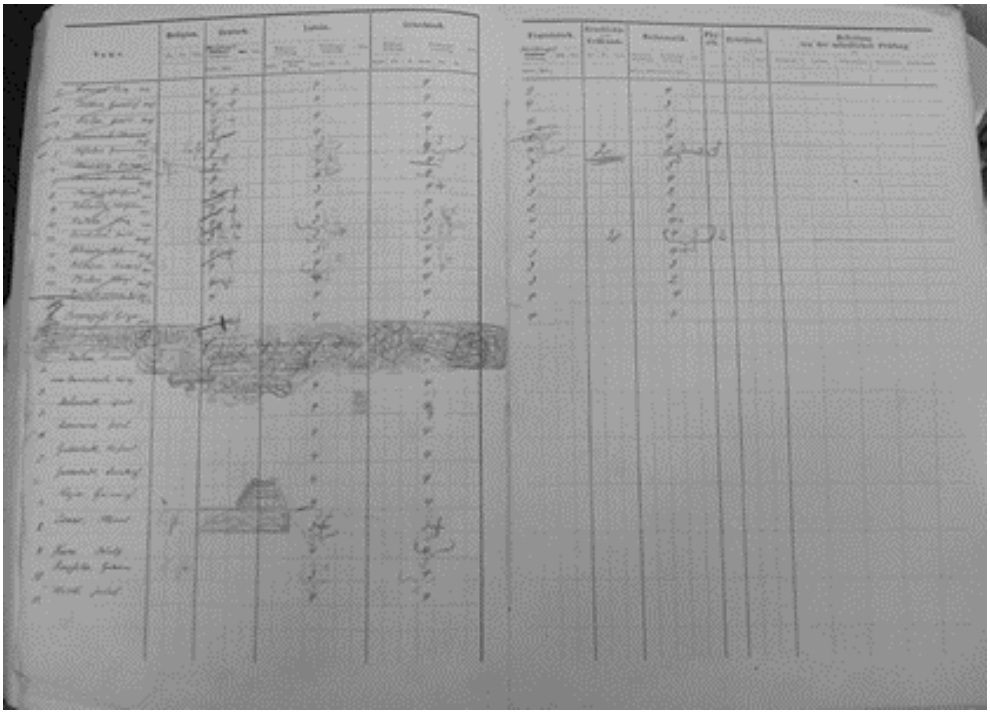


Fig 3: Preprinted and filled in list in the abitur file with crayon scribbels

ISBN: 978-84-948270-6-8

Generally, the student names are important criteria for the files' inner arrangement. Usually, the alphabet is the first regulatory framework to order things regardless their qualities. The lists are more than lists, because there are more columns than just the name column. In addition forms provide columns for addresses, schooling times, assessments or grades. Also timetables with the teachers' supervision terms, or lists with notes, at what time examinees submitted their written exams or had to go to the toilet, were added.

The lists address the students as a class in alphabetical order. Even though the reports name single students, they are class or event oriented. The list creates the possibility of statistic evaluation and comparability. The examinees are ordered in rows, in series. Lists and tables are figures of ordering and engaged with regimes of order. Furthermore they are instruments of governing, like Foucault said.

«*The examination, surrounded by all its documentary techniques, makes each individual a 'case'*: a case which at one and the same time constitutes an object for a branch of knowledge and a hold for a branch of power. The case […] is the individual as he may be described, judged, measured, compared with others, in his very individuality; and it is also the individual who has to be trained or corrected, classified, normalized, excluded, etc.» (Foucault, 1976, 191, highlighting in original).

The files' structure is well known to every experienced teacher. Mostly, the teachers – except for the headmaster – act as a collective. The teachers are familiar with most of the files' documents, some they wrote themselves, some countersigned as a collective – and this over years. The only subtle changes in the forms and the layout create also the image of permanence. So the continuity in the files could tempt one to think the Abitur as a cyclical but overall static procedure. Instead, the Abitur is whilst performed a lively exchange process. Documents and letters passed between the students, the headmaster as school's representative and the school administration. Checkmarks, stamps and signatures leave traces of these physical exchanges. Only in the archive the files come to rest.

The file aims for seriousness, orderliness, neatness and tidiness of the typeface. As two colorful scribbled lists with grades indicate, there was also boredom during the teachers' conferences (see fig. 3). But the lists were rewritten in the conventional form, which refers to the agreement of the fair copy; or in German 'Reinschrift'. So the file itself is an instrument of governing and disciplining. The principle of the fair copy was valid not only

ISBN: 978-84-948270-6-8

for the students in their written exams, but also for the teachers. Like a deed, the fair copy claims validity in the official form.

But one group of participants is only a giving part of the examination event – the examinees are not allowed to read the file, they have only to submit certain letters and CVs, they have to perform the examination which is recorded by the teachers in reports and the written examinations themselves. For the examinees the file process remains concealed.

Not only the documents circulate, but also the focus switches systematically between individual and supraindividual representations. The mostly male actors interact courteous with polite phrases. Documents with individual focus are the personal letters by the examinees with résumés, assessments and certificate forms. In a sense, the latter are receipts of the individual course of education in this particular school.

While lists create a supraindividual overview and were gradually formalized in the Weimar Republic, the individual documents became more focused and formalized at the same time. For each student a different form was filed in with his or her assessments and grades. Before that, these assessments were written in special columns in the list of names. The individual case and also the teachers' opinions about the student's individual personality became more relevant. Apparently, these kinds of narrative assessments play a particular role in the examination process itself – the teachers' collective formulates a pre-judgment about the students' maturity. If they judge the student as mature with doubts, then the examination would have been an acid test with the likelihood of failure. These assessments were abandoned in the late 1960s to emphasize the grades in class.

But other than the hospital patient records the Abitur file would be not analyzed for pedagogical reasons. The file's building finishes the act of examination. The examination file is kind of an essence of the regular student file. The assessments and judgments condense the teachers' observations and were formed into file documents with legal binding.

The file is booking the Abitur examination; the data are accounted in the prescribed administrative order. The files' logic follows not a specific pedagogical logic, but it is the bureaucratic logic of the schools administration. The process of file building governs the actors in their performances and assigns authority.

As paper remains the files represent not only the receipts of individual educational careers and the involved knowledge regimes, but also the actors' physical participation. The actors left their official marks. The handwritings

are legal writing acts in the practice of examination. The written texts confirm that the exam is valid and binding. In contract law a personal signature operates as a person's substitute: the writing is «a trace of body movement» and is acknowledged as authentic. In the act of writing down the specific examination situation gets fully accepted by the participants. Furthermore, this acceptance is not only practically performed but also recorded in a certain way. The file is designed as a formal document. Also the file collects and displays numerous personal data from the examinee and is thus an instrument of identification from the school's perspective. The essay-artifact is both, result and legitimatization of the examination. The file is an element and a vehicle of the examination practice in schools and in this way constitutes school as a symbolic order of meaning.

But what did this administrative technology aim for? The answer can be found in the states authorization system, the standardized graduations and diplomas. But then another question is left: Why are the files stored in the schools' archive, if they legitimate the state's authority to cary out the examinations?

The archive's core consists of the Abitur files. So one can assume, that the Abitur is the central element for this school's identity throughout history.

2. Bibliography

AUBRY, Carla (ed.). *The backbone of schooling: entangled histories of funding and educational administration.* Abingdon, Routledge, 2016.

BÖLLING, Rainer. *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn [u.a.], Schöningh, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Translated from French by Alan Sheridan. New York, Vintage Books. 1977.

FOUCAULT, Michel. *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*, New York, Vintage Books, 1994.

FRESE, Tobias; KEIL, Wilfried E. Schriftakte/Bildakte. In: Meier, Thomas; Ott, Michael; Sauer, Rebecca (Ed.). *Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken.* Berlin/Boston, De Gruyter, 2015, 633-638.

GEISS, Michael (Ed.). *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden, Springer VS, 2012.

ISBN: 978-84-948270-6-8

HESS, Volker; LEDEBUR, Sophie. Taking and Keeping: A Note on the Emergence and Function of Hospital Patient Records, *Journal of the Society of Archivists*, 32:1 (2011), 21-33.

HESS, Volker; MENDELSOHN, J. Andrew: Case and Series: Medical Knowledge and Paper Technology, 1600–1900, *History of Science*, 2010, Vol.48 (3-4) (2010), 287-314.

MENDELSOHN, Andrew J.: The world on a page: Making general observation in the eighteenth century. Daston, Lorraine; Lunbeck, Elisabeth (Ed.). *Histories of Scientific Observation*, Chicago/London, 2010, 396-420.

RICKEN, Norbert (Ed.). *Praktiken der Prüfung*. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 2017.

RICKEN, Norbert. *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden, Verl. für Sozialwissenschaften, 2006.

THOMPSON, Christiane (Ed.). *Die Sache(n) der Bildung*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2017.

VISMANN, Cornelia. *Akten. Medientechnik und Recht*. Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verl., 2001.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Los expedientes-oposición como fuente histórico-educativa: modelos de archivos de vida*

Carlos Menguiano Rodríguez

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá.
Email: carlos.menguianorodr@edu.uah.es

RESUMEN: Nuestra propuesta tiene como fin la presentación y evaluación de una fuente inédita, de estructura singular. Nos referimos a los expedientes-oposición de las oposiciones a direcciones de escuelas graduadas de 1932, únicas convocadas para este cuerpo especial durante el periodo republicano y de gran relevancia para la reforma de la escuela republicana. A ellas acudieron maestros y maestras en activo de todas las provincias. Para formar expediente, las bases reguladoras requerían de los opositores la presentación de una memoria profesional no pautada, acompañada de cuantos documentos se considerasen oportunos para avalarla. Este procedimiento reservaba un margen de creatividad para la elaboración de dichos expedientes. Esta libertad de composición nos permite entender cada expediente-oposición como una práctica de archivo de vida: una selección significativa de documentos y fragmentos textuales mediante los cuales el opositor construye y representa su identidad profesional ante el tribunal, pero también ante sí mismo. A partir de este planteamiento, observamos una pluralidad de estrategias de composición de estos archivos de vida: desde la variedad de estilos de redacción y contenido de las memorias, hasta la diversidad de documentos que las acompañan (certificados, cuadernos, trabajos escolares, fotografías, etc.). Propondremos una tipología provisional de modelos de construcción del archivo con tres tendencias: a) Curricular-burocrática; b) Metodológico-profesional; c) Biográfico-narrativa. La interpretación de estas tendencias servirá de preámbulo para un posterior análisis de la fuente, que nos permitirá abordar la reconstrucción de las identidades

* Esta comunicación se ha realizado en el marco del proyecto: Cultura y prácticas escolares en el siglo XX. EDU2017-82485-P. Programa estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI/FEDER, UE).

profesionales de estos docentes, sus imaginarios pedagógicos y sus reflexiones sobre la práctica educativa que desarrollaban.

PALABRAS CLAVE: memorias de oposición; archivos de vida; oposiciones al magisterio; educación republicana.

1. Introducción

El estudio de la práctica educativa en los diversos periodos históricos requiere atender a nuevas fuentes que hasta el momento han sido desatendidas y, a su vez, reflexionar sobre los medios para trabajarlas. Proponemos aquí valorar una de estas nuevas fuentes textuales que emanan directamente de uno de los actores principales de la labor educativa –los maestros y maestras de enseñanza primaria– y su utilidad para el estudio del magisterio, de sus discursos y de sus prácticas.

El objetivo de esta comunicación es la presentación de una fuente inédita y que actualmente estamos trabajando. Se trata de los expedientes presentados al concurso-oposición para proveer 50 plazas de directores y 50 de directoras de grandes escuelas graduadas –seis o más grados– convocadas a finales del año 1932. Estas oposiciones fueron las primeras y únicas celebradas durante la Segunda República para este tipo de cargos, cuya importancia era clave –al menos programáticamente– para la revolución pedagógica que el nuevo gobierno deseaba emprender. A dichas oposiciones se acudirían más de 500 docentes en ejercicio de todas las provincias del país y de los más diversos perfiles.

Para comprender la importancia de estos puestos de dirección, es necesario resaltar el valor simbólico que el ideal organizativo de los grandes grupos escolares suponía para la renovación pedagógica. La escuela graduada representaba una verdadera innovación educativa: un nuevo sistema de organización escolar que inauguraba nuevos espacios y tiempos en la enseñanza, favorecía nuevos métodos y prácticas educativas, comportaba una redistribución de poder entre los agentes educativos e inéditas posibilidades pedagógicas, materiales y sociales. En definitiva, la escuela graduada constituía una « una nueva cultura escolar» (Viñao, 2004, 379) cuyo potencial pedagógico sólo se realizaba de modo efectivo en las grandes escuelas graduadas. En esta cultura escolar, el director de escuela graduada cobraba un papel clave: debía coordinar y liderar la acción armónica de todos los elementos de la escuela mediante la aplicación de un ideal pedagógico que se proyectaba dentro y fuera de ella (Viñao, 1999, 65).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Por este motivo, se comprende que la cuidadosa selección de estos docentes, los cuales deberían ocupar los puestos de dirección de los nuevos grupos escolares, reservase un procedimiento especial. Asimismo, la importancia de estos puestos y su potencial innovador resultaron enormemente atractivos para una parte del magisterio, que interpretó este proceso selectivo como un espacio en el que reconocerse como parte de la vanguardia pedagógica del momento.

Trataremos de mostrar cómo el conjunto de los expedientes que forman la oposición constituye una fuente rica y heterogénea que plantea retos metodológicos a fin de sacar el mayor rendimiento de su análisis. Para ello, proponemos concebir cada uno de estos expedientes como el resultado de una práctica de *archivo de vida*. También plantearemos diversos modelos de construcción de esos archivos, los cuales marcan sendas tendencias de composición, con el fin de interpretar esa práctica y sus posibilidades y poder así analizar los discursos, prácticas e identidades representadas por este segmento significativo del magisterio republicano.

2. Los expedientes-oposición como una práctica de archivo de vida

El día 3 de diciembre de 1932 se publicaba en la Gaceta de Madrid la convocatoria del concurso-oposición para proveer direcciones de grandes escuelas graduadas de nueva creación. La particularidad de esta fuente radica en la nueva regulación que afectaba al proceso selectivo para estos cargos y que condicionaba su composición.

Las bases reguladoras exigían como requisito indispensable, además de los requerimientos usuales –hoja de servicios, hoja de estudios y al menos cinco años de experiencia en propiedad– la presentación de una *memoria de la labor profesional* desarrollada por el aspirante y cuantos documentos se considerasen oportunos para avalarla. Este requisito, junto con un ejercicio escrito, constituía un elemento de juicio determinante con el cual las comisiones provinciales –responsables de una primera selección– debían evaluar a los aspirantes.

Sin embargo, no se especificaba en modo alguno cómo debía cumplimentarse este esencial requisito, quedando a disposición de cada opositor un cierto margen de libertad y creatividad para componer el expediente. Esta indeterminación abría un espacio de decisión que cada opositor podía explotar bajo su propia responsabilidad con el fin de

ISBN: 978-84-948270-6-8

cumplimentar la impuesta tarea. Por efecto de esa misma indeterminación, nos encontramos ante una fuente rica y diversa, ante la que es necesario plantearse el marco teórico desde el que hacernos cargo de esa heterogeneidad y sacar el máximo provecho de todos los materiales que ofrece.

En consecuencia, hemos propuesto concebir cada expediente-oposición como una práctica de archivo de vida (Artières, 1998) según la cual, cada aspirante realiza una selección significativa de diversos documentos y fragmentos textuales mediante los cuales trata de representar una identidad profesional ante el tribunal calificador, pero también ante sí mismo. Aplicando la noción de Philippe Artières, esta práctica selectiva de la construcción del expediente supone, en primer lugar, una cierta reflexividad y distanciamiento de la vida que se va a representar y de los medios y materiales con los que se realiza dicho relato de sí, que trata de presentarse de forma coherente y sin fisuras. También conlleva un afán de testimonio, puesto que la vida representada trata de manifestar un ideario pedagógico por el cual ha de valorarse al candidato. De igual forma, la construcción del archivo de vida pone en funcionamiento mecanismos de resistencia en el marco institucional de la oposición: se abre un espacio de crítica y denuncia pública, pero también de asunciones u omisiones significativas. Tan importante será lo enfatizado como lo que no aparece o es silenciado y cada gesto crítico o complaciente tiene como contrapartida la escenificación de una identidad. Por último, debe tenerse en cuenta la condición de publicidad del archivo: la construcción del expediente-oposición supone la publicación de una identidad profesional que pretende ser defendida y justificada ante y mediante los otros.

En definitiva, archivar la propia vida conlleva un proceso de reconstrucción de una representación de la propia vida que ha de ser validada, negociada o impugnada por los otros –en este caso, el tribunal. Teniendo en cuenta estas condiciones de producción, podemos afirmar que cada serie de decisiones, independientemente de su grado de veracidad, es significativa y, lejos de reproducir una identidad preconcebida, la produce, anticipando su contexto representativo y la autopercepción de su productor.

Si tratamos, por tanto, la unidad de cada expediente-oposición como una práctica de *archivo de vida* que realiza cada aspirante, estaremos dotándonos de un marco hermenéutico para trabajar esta fuente. Dicho marco nos permite englobar e interpretar la variedad de elementos que se presentan en los expedientes, como fruto de aquellas decisiones, permitiendo el análisis de la construcción de los discursos, prácticas y autopercepciones de los docentes que ven impelidos a archivar su vida.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. Modelos de construcción del archivo de vida

Como ya hemos anticipado, la indeterminación de las bases reguladoras del concurso-oposición reservaba un margen de libertad para componer los expedientes. Esta libertad permitía una pluralidad de estrategias de composición del *archivo de vida* y se refleja en la variedad de las memorias y de los documentos probatorios que las acompañan.

Respecto a las primeras, podemos encontrar ostensibles diferencias en todos los aspectos: longitud; contenido; estilos de redacción; medios de elaboración y presentación –manuscritas, mecanografiadas, encuadernadas, *collages*–, etc. En cuanto a los documentos anexos, la diversidad es considerable. Podemos encontrar certificados de las más diversas clases y procedencias; trabajos escolares; cuadernos escolares, diarios de clase, de correspondencia, de rotación, etc.; láminas, mapas y dibujos; gráficas; fotografías y postales; publicaciones; recortes de prensa; memorias institucionales –de mutualidades, colonias, excursiones, etc.–; ensayos pedagógicos inéditos, etc.

Sin embargo, podemos identificar al menos tres modelos arquetípicos de construcción de estos *archivos de vida* que conforman sendas tendencias y que, si bien no son exclusivas, ayudan a aproximar una tipología desde la que clasificar estos expedientes-oposición y anticipar claves interpretativas para cada uno de ellos.

3.1. Modelo curricular-burocrático

El primer modelo que podemos identificar es el denominado *curricular-burocrático*. Nos ocupamos aquí de expedientes limitados, donde la voz y personalidad del aspirante queda reducida a un valor mínimo. Esta estrategia de construcción del archivo de vida se destaca por la exigua extensión de las memorias presentadas –constando algunas de hasta un solo pliego de papel– y el uso recurrente de una aséptica narración en 3ª persona. El contenido de estas « memorias» se acerca mucho a lo que Antonio Viñao ha tipificado –dentro de las modalidades de literatura autobiográfica institucional– como *relaciones de méritos y servicios* (Viñao, 1997, 251). Se trata en este caso de memorias-listado en las que figuran reseñados, a modo de currículo, los méritos obtenidos hasta el momento por el aspirante concedidos por instancias oficiales: votos de gracias de autoridades pedagógicas o gubernativas, premios, informes favorables y

ISBN: 978-84-948270-6-8

laudatorios, etc. Este tipo de expedientes van a menudo acompañados de un buen número de documentos oficiales visados por la Sección Administrativa y de certificados compulsados que prueban cada uno de los méritos que se alegan. Hay casos en los que esta obsesión burocrático-acreditativa justifica la omisión de méritos al no disponer de documentos oficiales probatorios de lo que se desearía alegar.

De esta tendencia de composición se desprenden dos reflexiones. Por una parte, puede advertirse una crítica interna al nuevo sistema de memorias que forma parte de la exigida construcción de expedientes, así como una velada o explícita denuncia de los problemas de veracidad que dichas memorias encierran. Este tipo de expedientes manifiestan de modo elocuente una cierta incomodidad del opositor para emprender una narración propia de la trayectoria profesional, considerándose inhabilitado para la misma y dejando la valoración de su trayectoria en voces de jueces que reconocen como más capaces por su oficialidad. Consideran, por otra parte, que son estos documentos y méritos los que mejor reflejan su labor profesional, no sintiendo la necesidad de alegar otros que escapen del marco oficial.

La contrapartida de esta interpretación nos viene sugerida por otra posibilidad, la cual explicaría la suficiencia que supuso para algunos de estos aspirantes la elaboración de un mero inventario de méritos. Podría apuntarse a las redes de influencias que se tejen en el magisterio de algunas provincias, dado que este tipo de expediente podría estar asociado a maestros de mucha visibilidad o reconocido prestigio, activos en asociaciones del magisterio, juntas o consejos provinciales de primera enseñanza u otro tipo organizaciones pedagógicas o políticas, siendo ya conocidos y reconocidos por las comisiones calificadoras provinciales que debían juzgar la práctica de *archivo de vida*.

Con el análisis de estos expedientes puede abordarse, como bien ha indicado Viñao, el estudio de los procesos de profesionalización del magisterio y el influjo de la vigencia del principio meritocrático –en su sentido más burocrático– en la autopercepción de los docentes. Pero también son una oportunidad para advertir, en casos especiales, las redes de relaciones entre el magisterio y las autoridades pedagógicas en el contexto de estas oposiciones y de su influencia en la construcción de sus identidades profesionales.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3.2. Modelo metodológico-profesional

El modelo de construcción de archivo que hemos denominado *metodológico-profesional* describe aquellos expedientes que están centrados específicamente en la práctica escolar. Esta estrategia de construcción se distingue inicialmente por el contenido temático de las memorias: se trata de escritos que se ocupan, en su mayor parte o en exclusiva, del relato de las prácticas escolares de quien las narra. La longitud de estas memorias metodológicas y el estilo narrativo varían según el caso, aunque comienzan a tomar importancia la redacción en primera persona y el plural de modestia. La estructura de dichas memorias las hace reconocibles: suelen relatar de modo prolijo las prácticas realizadas en el aula, la forma de organizar la enseñanza y de clasificar el alumnado y, frecuentemente, aparecen desgloses de los programas creados y de las metodologías ensayadas, ordenadas por grados y materias curriculares. Respeto a los documentos anexos a estas memorias, pueden encontrarse muestras de la labor escolar diaria: extractos de cuadernos y diarios de clase, gráficas, fichas antropométricas, horarios, etc. Todo lo cual formaría una variada muestra de aquello que Antonio Viñao denominó «el imperio de lo escrito» (Viñao 1999, 107) y que adquiere en este contexto todo el peso probatorio de una labor escolar y de un perfil profesional.

Cabe notar que algunos de los expedientes que siguen esta estrategia de construcción del archivo de vida omiten deliberadamente todo desempeño anterior al destino que poseen en el momento de presentarse a la oposición, pasando a narrar, ya sea de forma concisa o profusa, el sistema de enseñanza vigente en sus escuelas o grados actuales. Y también señalar cómo en muchas de estas memorias se narra con predilección la práctica educativa desarrollada *con los alumnos en el marco del aula*. En el caso de los maestros de sección que desempeñan escuelas graduadas, puede entenderse este proceso con cierta naturalidad: muchos de ellos entendían que el funcionamiento de estas escuelas implicaba la idea de una labor conjunta que se realizaba mediante la compenetración de todo el profesorado. Esta condición diluía la responsabilidad individual de los éxitos y fracasos de la escuela entre los maestros de sección, haciendo difícil la atribución de unos y otros a la aislada labor de uno solo. Aceptando esta retórica del sistema graduado, es comprensible que algunos de los aspirantes optasen por este modelo de archivo. En cuanto a los maestros de escuelas unitarias o mixtas, son muchos los que enfatizan las posibilidades del «modelo francés de graduación» (Del

ISBN: 978-84-948270-6-8

Pozo 2000, 106 y ss.) desarrollado por un solo maestro y el cual era extensivo a toda la escuela rural española. La clasificación de los niños y la adaptación de modernas metodologías, en ambos casos, constituyen soluciones más o menos creativas y reflexivas según el aspirante.

Esta tendencia de composición del archivo desvela una anticipación peculiar a la hora de representar una identidad profesional, ya que supone el criterio esencial para valorar una labor docente. Para estos aspirantes, lo que mejor puede representar su perfil pedagógico es *su* sistema de enseñanza. Por ello, estos expedientes resultan muy útiles para interpretar el significado de la renovación pedagógica y de las prácticas percibidas como innovadoras, así como su identificación con la reforma educativa republicana por parte de un sector importante del magisterio. Todos los expedientes que participan de esta tendencia permiten llevar a cabo un inventario de las prácticas exhibidas, atender a aquellas que son mostradas con más énfasis, los espacios y condiciones en las que se desarrollan, su nivel de coherencia interna –entre los diversos elementos que componen el expediente– y su mayor o menor grado de apropiación y originalidad.

3.3. Modelo biográfico-narrativo

El último modelo o tendencia de construcción de estos archivos atiende a los expedientes que aprovechan este novedoso sistema de memorias y documentos para tomar la voz y narrar una historia vital. Las memorias son más nutridas en referencias y en extensión y predomina en ellas la narración en primera persona, a veces en tono confesional. La diversidad y cantidad de documentos de estos expedientes es más variable que en los anteriores, así como sus usos y vinculaciones con la memoria: aparecen certificados e informes oficiales y no oficiales, trabajos escolares, recortes de prensa y fotografías, memorias pedagógicas e institucionales, publicaciones diversas, etc.

Las características principales de estos expedientes son la orientación expansiva de lo relatado y el énfasis narrativo de su exposición. Se ponen en práctica una serie de estrategias discursivas que podríamos concebir como *narrativas de la renovación pedagógica* y que se articulan sobre un esquema temporal: el relato de la labor profesional es el *relato biográfico* del docente y de sus peripecias y experiencias desde la finalización de los estudios hasta el momento en el que se recopilan y se exponen. Estas narraciones presentan diferentes itinerarios que son a menudo progresivos, si bien, no exentos

ISBN: 978-84-948270-6-8

de tropiezos, de fracasos, críticas y testimonios únicos sobre el avance o retroceso de la escuela nacional, sus apoyos y sus obstáculos. Son historias que integran también las relaciones con autoridades, familias, compañeros de profesión, etc. Como historias vitales, exceden –aunque sin omitirla– la práctica en el aula en la que estaban centradas las memorias metodológicas, sugiriendo iniciativas más amplias, implicaciones sociales y afiliaciones ideológicas al representar sus identidades profesionales.

El modo mediante el cual se representan estos aspirantes implica el desarrollo de un nuevo concepto de escuela pública en la que el magisterio es su principal activo. Son relatos en los que la escuela sale de sí misma mediante los desvelos y proyecciones del docente, abriendo la puerta a la educación social y popular a través de instituciones complementarias y una abundante labor social y propagandística. La misión educativa, socializadora y legitimadora que el régimen republicano proyectaba sobre la escuela (Fernández, 1998 y ss.) puede ser reconocida en la labor presentada por estos maestros. Éstos serían tal vez los más ilusionados con el espacio de reconocimiento que abren estas oposiciones y, quizá por ello, toman la palabra con mayor énfasis: contar su historia les parece atractivo, aun cuando podrían no hacerlo.

Quizás son los expedientes construidos bajo este modelo los que mejor nos permiten acercarnos –sin olvidar el contexto mediado que supone la oposición– a la reconstrucción de las identidades profesionales y los idearios pedagógicos de estos docentes que, no olvidemos, habían ejercido la mayor parte de su labor en los años previos a la proclamación de la república. El valor icónico de lo que eligen contar y el valor testimonial de sus relatos permiten estudiar, gracias a su amplio contexto narrativo, los discursos pedagógicos e ideológicos en los que se fundan, la responsabilidad con la que representaban su labor, el modo de percibir sus prácticas escolares y extraescolares y, en definitiva, los procesos de autopercepción y construcción de la imagen pública de la escuela nacional y su magisterio.

4. Conclusiones

La singularidad de los expedientes-oposición que hemos presentado se funda en la peculiar exigencia a la que se veían obligados los aspirantes a direcciones de escuela graduada: la construcción de un archivo de vida. El resultado de esta práctica es de una rica heterogeneidad, que procede

ISBN: 978-84-948270-6-8

directamente de las decisiones que estos docentes tomaron. Ante una fuente tan heteróclita, hemos propuesto una tipología provisional de modelos de construcción de estos archivos de vida.

Ciertamente, nos hacemos cargo del componente de ficcionalidad que encierra toda taxonomía y aceptamos las limitaciones de la que aquí proponemos. Los tres modelos expuestos funcionan como casos ideales a los que los diversos expedientes se adecuan con mayor o menor precisión. Por supuesto, hay algunos expedientes arquetípicos que pueden usarse como ejemplo y en los cuales nos hemos basado para la definición de nuestros modelos. Pero habrá muchos otros en los que estos márgenes se desdibujen. De este modo, encontraríamos expedientes en los que el modelo metodológico y narrativo se mezclan, se implican o incluso se derivan. También hallamos otros en los que la obsesión burocrática marca la exposición de contenidos o la reflexión sobre la veracidad de memorias más testimoniales o metodológicas, siguiendo al pie de la letra o incluso forzando la interpretación de los documentos oficiales.

Sin embargo, entendemos que esta prueba de la complejidad de la fuente no anula la utilidad de los modelos propuestos, los cuales ayudan a configurar y proyectar horizontes interpretativos para los expedientes en su conjunto, respetando los elementos que presentan en cada caso. No se menosprecia el valor de estos elementos por separado, cuyo interés documental e historiográfico queda fuera de duda, pero hemos tratado de primar una solución metodológica con la que comprender la fuente en su totalidad. Si además complementamos la mayor o menor participación de estas tendencias de construcción de los expedientes con la inclusión de otras variables –como pueden ser la edad, el género, la procedencia, etc., sin ignorar el éxito o penalización que cada fórmula implicase para con las listas de aprobados de cada comisión calificadora– podremos proyectar un plan sistemático con el que estudiar la construcción de las identidades de los docentes que se vieron llamados a estas oposiciones.

Por último, quisiéramos reflexionar sobre el uso de esta fuente para el estudio de las prácticas educativas. No dudamos de su potencial para describir e inventariar aquellas que aparecen en estos expedientes. Pero debemos, una vez más, ser cautelosos respecto del contexto y las condiciones en las que estos expedientes fueron elaborados. En efecto, las prácticas que aparecen en algunos de ellos podrían no ser más que una moneda de cambio del ideario pedagógico del momento y, por tanto, no acercarnos demasiado a la realidad educativa. Sin embargo, esto no invalidaría su utilidad para

ISBN: 978-84-948270-6-8

que, mediante el análisis de sus reiteraciones y sus excepciones, sea posible estudiar la construcción y reconstrucción de las identidades profesionales, idearios pedagógicos y niveles de reflexividad de quienes se representaron en ellos y que fueron actores esenciales para el desarrollo de dichas prácticas.

5. Bibliografía

ARTIÈRES, Philippe. « Arquivar a Própia Vida», *Revista de Estudos Históricos*, 11, no. 21 (1998), 9-34.

FERNÁNDEZ, Juan Manuel. Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970), Valencia, Tirant lo Blanch, 1998

POZO, María del Mar del. *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

VIÑAO, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990.

VIÑAO, Antonio. « Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos». *Sarmiento*, 3 (1999), 223-253.

VIÑAO, Antonio. « La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural». *Educação*, 27, no. 2 (2004), 367-415.

Página intencionadamente en blanco.

Antonio Gramsci e l'esperienza del «Club di vita morale»

Chiara Meta

Dipartimento di Scienze della Formazione, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Roma Tre
Email: chiarameta@libero.it

ABSTRACT: Scopo di questo contributo è prendere in esame la complessità della riflessione educativa di Antonio Gramsci, per comprendere la quale sono molto importanti gli articoli giovanili, dei quali va preservato il valore culturale e documentario. Proprio in quel tornante storico tra Otto e Novecento in cui gli Stati nazionali sono alle prese con programmi di riforma dell'istruzione pubblica generalizzata, il suo sguardo è rivolto ai problemi dell'educazione dei lavoratori. Nello sforzo di delineare una nuova pratica educativa egli dà vita ad una serie di esperienze, tra cui, nel marzo del 1918 il «Club di vita morale», in cui tenta di estendere i contenuti della pedagogia idealistica anche alle classi subalterne. Gramsci critica l'allora in voga modello delle Università popolari che propugnava la codificazione di una cultura divulgativa per le masse. Facendo tesoro dell'esperienza degli anni universitari trascorsi nell'ateneo torinese, esempio di serietà e di rigore scientifico, egli volle dar vita ad un esperimento di didattica concepito sul modello del seminario in cui il ruolo dell'educatore fosse concepito in modo bilaterale, seguendo la lezione dell'attivismo pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice. L'obiettivo doveva essere quello di far acquisire anche alle classi subalterne non tanto una quantità di nozioni apprese in modo mnemonico e astratto, quanto piuttosto la disposizione al ragionamento, alla mentalità del rigore propria del pensiero critico.

PAROLE CHIAVE: formazione; attivismo; idealismo; classi subalterne.

1. Il giovane Gramsci e la «sua Torino»

Per comprendere l'importanza, seppur nella «brevità» dell'esperimento didattico messo in campo, del *Club di vita morale*, all'interno del percorso politico e intellettuale del giovane Gramsci, occorre situarlo nell'ambito di una cornice ben definita.

Nel 1911 il giovane sardo approda nella ex capitale del Regno d'Italia, dopo aver ottenuto una borsa di studio per l'iscrizione all'ateneo torinese: supera l'esame e si iscrive alla Facoltà di Lettere (Filologia moderna). Riesce a superare otto esami fra mille difficoltà dovute alle condizioni economiche e di salute.

La città che accoglie il giovane studente era allora già una grande metropoli e ciò desta nel giovane «provinciale» un iniziale sgomento. Non era solo la città della Fiat con un proletariato organizzato e agguerrito nelle federazioni del Partito Socialista e nelle leghe sindacali (Spriano, 1972, pp. 159-62); nell'autunno del 1911 l'Esposizione Universale celebrò la città di Cavour come sede di prolifiche attività manifatturiere, dalla moda al cinema all'indotto dell'automobile (D'Orsi, 2017, pp. 59-63).

Gramsci fece così le sue prime prove di ambientamento, colpito immediatamente dalle condizioni atmosferiche, che gli apparvero particolarmente infelici anche a causa delle sue precarie condizioni di salute. Ad aggravare il quadro le ristrettezze economiche a cui dovette sottostare. Risalgono a questi primi anni torinesi, le continue lettere indirizzate al padre che paiono suppliche in cui spesso traspare la rabbia, quasi il disprezzo per un genitore poco preoccupato del presente e del futuro dei suoi figli. Sono le lettere ai famigliari di questo periodo una testimonianza di una situazione difficilissima che portò il giovane sull'orlo della disperazione.

Nonostante l'intelligenza vivace e gli ottimi rapporti instaurati con alcuni docenti dell'ateneo torinese, fra cui Umberto Cosmo, studioso di letteratura italiana e militante socialista, il quale –come ricorderà molto tempo dopo Gramsci in una lettera indirizzata alla cognata Tatiana– lo instradò ai principi di un pensiero laico e moderno sulla scia dell'idealismo crociano (G. a Tatiana, 17 agosto 1931 in LC, pp. 464-468) ma anche il glottologo Matteo Bartoli, il quale avrebbe voluto fare del giovane studente un grande linguista(Lo Piparo, 1979); il giovane studente, nel luglio del 1913, fisicamente e psicologicamente provato, fece ritorno in Sardegna, ove era in corso la campagna elettorale: probabilmente fu allora che egli divenne socialista (D'Orsi, 2017, p. 67).

Ritornò nel capoluogo sabaudo nell'autunno dello stesso anno. Ora la città cominciava ad apparirgli meno ostile, cominciò ad aprirsi alle relazioni,

ISBN: 978-84-948270-6-8

umane e politiche. Proprio in quel frangente Torino stava diventando uno dei centri del «nuovo socialismo» che si andava differenziando dalla tradizione riformistica turatiana legata ad una idea di compromesso governativo con il «riformismo giolittiano», ormai sulla via del tramonto. Nuovo anche rispetto alla tradizione del massimalismo del noto Giacinto Menotti Serrati, propugnatore di una linea politica da sempre ostile agli aspetti della formazione culturale delle masse. Da qui dobbiamo partire, da questo mutamento, per comprendere l'evoluzione del pensiero di Gramsci. In quel tornante infatti, tra il 1914 e il 1915, si situa la formazione del suo pensiero politico. Fu Angelo Tasca, uno dei futuri redattori insieme a Palmiro Togliatti e allo stesso Gramsci, della rivista l'«Ordine Nuovo», di poco più giovane di lui, ma già conquistato alla causa socialista, ad instradarlo nel conteso politico cittadino (Tasca, 1971, p. 88). Si tratta di un passaggio «epocale» per il giovane sardo, soprattutto sul piano personale come ricorda in una lettera coeva alla sorella Grazietta:

> La colpa è mia, lo sento; avrei dovuto comportarmi altrimenti. Non avrei dovuto staccarmi, così come ho fatto, dalla vita. Ho vissuto per un paio d'anni, fuori dal mondo; un po' nel sogno[…] Ho vissuto tutto per il cervello e niente per il cuore[…] mi sono fatto orso, di dentro e di fuori. È stato per me come se gli altri uomini non esistessero, ed io fossi un lupo nel suo covo (L, pp. 84-5).

Fu in questo contesto che matura la decisione di diventare «giornalista militante» (Fiori 1966, p. 18). A partire dall'autunno del 1915 inizia a collaborare con il settimanale di orientamento socialista, *Il Grido del popolo* e, nel corso dello stesso anno, entra a far parte della redazione torinese dell' «Avanti!», organo del Partito socialista, dove si occupa di costume, critica teatrale e problemi della cultura.

Egli molto precocemente mostra un'attitudine che potremmo definire pedagogica nella quale il giornalista è anche il formatore di «coscienze critiche», disvelatore agli occhi dei ceti subalterni, vittime delle operazioni di falsificazione sistematica dei fatti, delle menzogne delle classi dominanti.

In numerosi articoli del periodo egli si fa portavoce della necessità di istruire le masse. Del resto nel tornante storico compreso tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, come noto, gli Stati nazionali sono alle prese con programmi di riforma e diffusione dell'istruzione pubblica «di base» generalizzata (De Fort, 1995). Lo sguardo di Gramsci è subito rivolto ai problemi dell'educazione dei lavoratori, del proletariato, di tutte quelle classi

sociali che non hanno goduto del «privilegio di istruirsi». Egli guarda alla necessità che il proletariato costruisca una propria cultura, base essenziale per lo sviluppo di una coscienza rivoluzionaria.

Gramsci affronta i problemi dell'educazione sostenendo la necessità di preservare e rafforzare la scuola classica, mostrando una consonanza con i modelli educativi elaborati dall'idealismo nella pedagogia, da Lombardo Radice a Gentile, ma l'incontro avviene, in special modo, attorno ad alcuni principi che Gramsci condivide per la loro valenza metodologica –come vedremo a proposito del *Club di vita morale*– ritenendoli funzionali anche al progetto educativo socialista (Manacorda, 1970, pp. 13-37). Egli infatti sottolinea l'esigenza di combattere quella concezione aristocratica che considera il patrimonio letterario umanistico ambito riservato a ristrette élite, secondo una visione astratta e «snobisitica» nei confronti della pratica. In una serie di articoli del 1916 tematizza la questione della complessità connessa all'educazione intesa come ricerca di sintesi tra cognizione e applicazione. In uno di essi, apparso sull'«Avanti!» nel 1916 con il titolo *La scuola del lavoro*, sottolinea come di fatto lo Stato italiano, «con quella cecità che è caratteristica delle borghesie latine arretrate e misoneiste» (CT, p. 441), non ha fatto altro che accentuare la divaricazione tra la scuola classica e quella del lavoro. Emblematico in questa chiave interpretativa risulta un altro articolo sempre del 1916, dove Gramsci ribadisce «che prima dell'operaio vi è l'uomo, al quale non bisogna precludere la possibilità di spaziare nei più ampi orizzonti dello spirito, invece di asservirlo subito alla macchina» (Gramsci, *Uomini e macchine*, in «Avanti!», 24 dicembre 1916, ora in CT, p. 670).

1.1. Positivismo e Idealismo

Ciò che, dunque, nel complesso della formazione del giovane sardo si evince è un debito profondo nei confronti del neoidealismo ma non solo: Gramsci mostra particolare consonanza con tutto il clima culturale delle avanguardie culturali di inizio Novecento (Garin, 1997, pp.97-110). Come è stato ricordato, infatti, sin da giovanissimo aveva letto avidamente molta produzione culturale legata alle riviste d'inizio secolo, in cui «trovava gli autori prediletti» (Fiori 1989, p. 66). A Cagliari, in particolare, studente di liceo classico, legge assiduamente «La Voce» di Prezzolini. Già nella testa del giovane il meridionalismo salveminiano si sposa perfettamente con le posizioni liberiste dei vari Prezzolini e Croce; l'obiettivo polemico è il

ISBN: 978-84-948270-6-8

medesimo: il protezionismo del blocco giolittiano che aveva coinvolto su queste posizioni, sia pure in funzione subalterna, anche le aristocrazie operaie del Nord, il sindacato e la componente riformista del Psi. L'ideologia liberista era all'epoca diffusa soprattutto attraverso la pubblicistica liberale e «La Voce» di Prezzolini che ne era un canale fondamentale.

Sotto il segno dell'idealismo crociano del resto il giovane sardo si accinge a scrivere – dopo aver interrotto i suoi studi universitari e iniziato la collaborazione alla stampa socialista– nel febbraio del 1917 il numero unico *La Città Futura*, redatto integralmente da lui su invito del comitato della Federazione giovanile socialista piemontese. In quel numero, ripubblicando un brano di Croce su *Religione e serenità*, tratto da *Frammenti di Etica*, in cui il filosofo veniva a parlare di una religione civile intesa come un'etica per non credenti, Gramsci lo definisce «il più grande pensatore d'Europa in questo momento» (CF, p. 21).

Inoltre la rivendicazione del diritto della persona all'autodeterminazione del proprio codice di comportamento nelle circostanze della vita è ciò che più attrae il giovane Gramsci dell'idealismo; l'appello alle energie individuali, alla capacità di iniziativa autonoma è all'origine di un tratto fondamentale del suo pensiero: «il proposito di ricomporre nell'unità sociale la tensione fra autonomia e disciplina, fra iniziativa individuale e organizzazione» (Rapone, 2011, p. 64).

Fu proprio questa diversa origine, nutrita di studi filologici e filosofici, che permise a Gramsci di polemizzare contro la tendenza riformistica tipica del socialismo italiano, la quale non avendo compreso la sostanza delle dottrine marxiste, non seppe andare mai oltre un rivoluzionarismo sentimentale e una intransigenza verbale.

In particolare Gramsci rimprovera al socialismo italiano la mancanza di teoria e la riduzione del materialismo storico a una concezione, sulla scorta del Positivismo, deterministica dello sviluppo storico, nella pretesa che i processi sociali siano riducibili a quelli naturali, senza riguardo per l'iniziativa umana. In numerosi articoli compresi tra il biennio 1917 e il 1918 – sull'onda anche degli echi suscitati dalla Rivoluzione Russa e dalla rottura dei Bolscevichi di Lenin – che Gramsci giudicherà una rivoluzione «contro il Capitale» (CF. pp. 513-7), ovvero contro l'interpretazione evoluzionistica del pensiero di Marx, la quale prevedeva la presa del potere da parte del proletariato solo in un paese a capitalismo avanzato, egli si scaglia duramente contro il fatalismo e il correlato atteggiamento di passività difensiva. Esso viene individuato da Gramsci come modello pratico ed educativo per un proletariato ancora

ISBN: 978-84-948270-6-8

abituato a subire l'iniziativa e l'egemonia della classe borghese dominante. Poiché infatti la coscienza di classe non si è sviluppata in maniera automatica e spontanea con lo stesso ritmo del processo di crescita conflittuale del capitalismo, essa, per Gramsci, è rimasta ingabbiata nella duplice morsa del fatalismo da un lato e dello spontaneismo dall'altra. Per Gramsci tali posizioni, il determinismo positivista presente nel riformismo socialista, ma anche il volontarismo che si nutre di fonti plurime, dal pragmatismo al sindacalismo di origine soreliana, penetrato poi nel massimalismo socialista (Badaloni, 1975), sono entrambe insufficienti a costruire l'azione autenticamente rivoluzionaria.

Di qui la centralità della «questione educativa» per la crescita della soggettività politica delle masse.

Un bersaglio polemico poi di questa deriva oggettivistica individuata nel socialismo italiano è anche la convinzione, fatta propria da larga parte delle organizzazioni sindacali di tendenza riformista, che il sapere vada semplificato, divulgato in modo dottrinale per le masse. Di qui, in seno alla sezione socialista cittadina, ricorrenti manifestazioni di diffidenza, quando non di aperta ostilità, verso gli inviti all'istruzione e gli elogi della cultura (Spriano, 1972, p. 326, 357).

In un articolo apparso sull' «Avanti!» il 29 dicembre 1916, dal titolo *L'Università popolare* (CT, pp. 673-6) Gramsci aveva apertamente denunciato la popolarizzazione della cultura di impronta positivistica, del genere di quelli a cui si ispiravano le Università popolari.

1.1.1. Il club di vita morale

Il valore attribuito alla cultura e il rifiuto di ogni concezione enciclopedica e ricettiva del sapere, conduco Gramsci, negli scritti del periodo, dal numero unico *La Città futura*, citato in precedenza, al *Club di vita morale* del marzo 1918, ad una aperta polemica, come abbiamo detto, con la linea del Psi e ad una forte sottolineatura del momento soggettivo dell'istruzione. Si tratta di vera e propria consonanza morale e intellettuale con la temperie idealista del tempo. Convinzione profonda per il giovane sardo è l'idea che le nozioni apprese in modo meramente ricettivo e passivo, senza il «lavorìo individuale di ricerca e della consapevolezza della storia della materia non abbiano alcun valore» (Manacorda, 1970, p. 24).

E proprio nell'organizzazione del *Club*, sia nella selezione dei testi che vengono scelti per istruire gli operai, perché l' «alta» cultura borghese

ISBN: 978-84-948270-6-8

divenga patrimonio collettivo della classe operaia, sia nell'impostazione del progetto pedagogico con cui le lezioni dovevano essere svolte, Gramsci non esita a chiedere consiglio al miglior interprete della pedagogia idealista, Giuseppe Lombardo Radice, rammentandogli anche, di aver preso ad oggetto d'indagine nelle lezioni oltre al «suo opuscolo sull'educazione, un capitolo di *Cultura e vita morale* di B. Croce» (LC, p. 92). Da questa ripresa dei temi cari all'attivismo pedagogico, emerge una visione della cultura intesa come «disciplina del proprio io interiore», conquista di una concezione superiore, che non può avvenire per evoluzione spontanea «giacché l'uomo è soprattutto spirito, cioè creazione storica e non natura» (CT, p. 99).

L'auspicio è inoltre nei confronti di una organizzazione del sapere e della scuola intesa come «associazione di cultura» e di «controllo morale reciproco», come emerge da ricordi di alcuni frequentatori del *Club*. Andrea Viglongo, a quel tempo impiegato privato e corrispondente da Torino dell' «Avanguardia», ebbe a dichiarare che il proposito era «che noi quattro» lui e gli altri partecipanti, oltre a Gramsci anche altri due giovani militanti socialisti, Attilio Carena e Carlo Boccardo, «lavorassimo insieme, scambiandoci informazioni a diverso livello, facendo relazioni intorno a letture e temi studiati, provocando poi discussioni collettive, cui partecipava Gramsci in veste di pilota e moderatore» (in Quercioli, 2010, p. 123).

A questo proposito ha ricordato Boccardo come Gramsci non assumesse mai – nonostante fosse più grande degli altri - «l'atteggiamento del teorico depositario di tutta la sapienza; gli piaceva far tesoro delle idee altrui ed ascoltava volentieri. Poi quando, intervenendo per ultimo, inquadrava il problema, noi capivamo i nostri errori e li correggevamo» (in Fiori,1966, p. 132).

Traspare nettamente da queste ricostruzioni un'idea che potremmo definire «socratica» della cultura, nel senso che essa si configura come «un pensar bene qualsiasi cosa si pensi» (Mancorda 1970, p. 33) e, dunque, allude all'acquisizione di un abito critico volto al ragionamento.

Gramsci e i suoi compagni intendono valorizzazione il momento culturale dell'organizzazione politica e sociale, rifiutando ogni forma di «intellettualismo», che fosse pronta a dare ma anche a ricevere gli impulsi provenienti dalla base operaia e proletaria (Dorsi, 2017, p.94). Per questa ragione, anche, la gran parte dei suoi maestri dell'università gli apparivano ora personaggi adusi all'erudizione più che alla cultura autentica.

Ebbe così a dire di Gramsci ancora Viglongo:

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Lui era […] contro la cultura quantitativa, di acquisizione di concetti; lui voleva della gente che sapesse pensare, che sapesse ragionare, che fosse cioè stimolata dalla cultura a sviluppare dei pensieri […]. Noi si conversava sempre, eravamo filosofi peripatetici, passavamo giornate e nottate intere a conversare. Gramsci […] assegnava a ognuno di noi un tema e chi lo svolgeva, prima della discussione, passava il suo elaborato agli altri due. Gli altri due facevano le proprie osservazioni, dopo di che avveniva una conversazione a quattro, nella quale Gramsci indicava gli errori di svolgimento, soprattutto le conclusioni sbagliate, in che cosa si doveva andare oltre, tutte le possibilità dimenticate nello svolgimento del tema (in Bermani 1987, p. 45).

Da questo punto di vista la scelta, la selezione dei testi da sottoporre allo studio dei membri del *Club* non può risultare casuale.

In primis I *Ricordi* dell'imperatore Marco Aurelio chiariscono la simpatia per la morale razionale, umana, «laica», del seguace romano della filosofia del Portico (Bergami, 1977, p. 123). Attira, i discepoli torinesi, la coerenza, scevra da adattamenti e compromessi pratici, di cui i dodici libri dei *Ricordi* sono sottesi. Ciò che viene colto nella filosofia dello stoico romano è un moralismo sincero e disinteressato di cui deve essere erede un socialismo umanistico, cosciente dei problemi storici non risolti dalla civiltà borghese capitalistica.

In tema di «morale razionale» a Carena viene affidato la lettura e il commento di un Brano di Croce. Egli pubblica sul «Grido» il 3 novembre 1917 un articolo dal titolo *Fede e programmi*. Si tratta in sostanza di una recensione al volume di Croce *Cultura e vita morale* uscito per Laterza nel 1914 (Bergami, pp. 159-160). Il tema centrale rimane il concetto di una fede laica a cui il socialismo deve aspirare in un'ottica immanentistica, mirando ad una «concezione filosofica o religiosa delle cose sotto specie di eterno» (ivi, p. 160).

Si tratta dell'acquisizione di un abito religioso non idolatrico, capace di suscitare ed educare le coscienze ad una fede morale rigeneratrice. Di qui la condanna dei costumi di violenza e sopraffazione della società borghese e, sulla base del testo di Croce, l'individuazione dei diritti e dei doveri di ciascuno in seno alla collettività.

Ne emerge un primato accordato alle energie spirituali e ai doveri della coscienza individuale nel progresso morale dell'umanità.

A questo clima di richiamo alla virtù della morale vanno anche riferiti i contributi di Viglongo, usciti sul «Grido del Popolo» nel 1917-1918. In particolare uno, *Il concetto dell'educazione* pubblicato sul «Grido» il 16

ISBN: 978-84-948270-6-8

marzo 1918 (in Bergami, 1977, pp. 156-159), che illustra l'opuscolo omonimo di Giuseppe Lombardo-Radice, pubblicato dal pedagogista nella «Biblioteca popolare», da lui diretta, «Scuola e Vita» nel 1915, esorta a formarsi «un chiaro concetto di disciplina pedagogica, all'infuori d'ogni pregiudizio positivistico, ed al sicuro da ogni insidia empiristica» (ivi, p. 127).

Sempre a *Il concetto dell'educazione* si rifà lo stesso Gramsci nella lettera summenzionata, indirizzata al pedagogista. Al di là del fatto che Lombardo-Radice reagirà duramente, rispondendo che, di fronte all'emergenza bellica, «non è l'ora delle accademie pedagogiche, ma della azione per la Patria e per le Patrie!» (in Garin, 1975, p. 312). Qui non ci interessa, infatti, entrare nel merito delle discussioni sulle ragioni della scelta «neutralista» del Psi di fronte alla Prima Guerra mondiale. Ciò che ci preme cogliere è l'esplicitazione, da parte di Gramsci, del metodo «seminariale» adottato dai membri del *Club* sulla scorta delle indicazioni del pedagogista in merito all'organizzazione della didattica. In particolare prezioso è il richiamo, di ascendenza attivistica, al lavoro intellettuale inteso come «ragionamento collettivamente svolto» e come controllo reciproco, ovvero relazione dialettica tra docente e discente, evidente quando a Lombardo-Radice Gramsci descrive il modo di procedere:

> I lavori procedono così: io, che ho dovuto accettare il compito di *excubitor*, perché iniziatore dell'associazione, assegno a un giovane un compito: il suo opuscolo sull'educazione, un capitolo di *Cultura e vita morale* di B. Croce, dei *Problemi educativi e sociali* del Salvemini […] Il giovane legge, fa uno schema, e poi in una seduta espone ai presenti i risultati delle sue ricerche e delle sue riflessioni. Qualcuno dei presenti, o io stesso, fa obiezioni, prospettiamo soluzioni diverse, allarghiamo il dominio di un concetto o di un ragionamento. Si apre così una discussione, che si cerca di non chiudere finché tutti i presenti siano stati messi in grado di comprendere e di far propri i risultati più importanti del lavoro comune (in Bergami, 1977, p. 128).

Gramsci in sostanza intende mutuare dalla pedagogia attivistica la convinzione circa la «reciprocità» del rapporto educativo nel quale attraverso il contraddittorio non si persegue la prevalenza di un'opinione sulle altre, ma uno scopo comune connesso alle esigenze educative di tutto il gruppo. Ciò mostra anche quanto il giovane Gramsci sia debitore della filosofia idealistica, in particolare non solo Croce, Lombardo Radice, ma anche Giovanni Gentile. Nasce da qui, da questa iniziale contaminazione con una fonte ideale esterna alla tradizione del marxismo teorico, la convinzione, che permarrà anche nel Gramsci maturo, circa il fatto che la politica non sia solo lotta per

ISBN: 978-84-948270-6-8

il soddisfacimento di bisogni e interessi, ma anche attività formativa volta al potenziamento spirituale del soggetto e all'affinamento della sua capacità di dominare intellettualmente la realtà (Paggi, 1970, pp. 125-137).

Inoltre, pur nel mutamento che interverrà successivamente nell'orizzonte ideale del pensatore sardo, ovvero l'approdo, a partire da questa iniziale e giovanile istanza «soggettivistica» ed idealistica, al materialismo storico di Marx, rimarrà forte la convinzione circa la necessità di riformare i luoghi di diffusione della cultura all'insegna di un diverso modo di concepire la fruizione culturale. In numerosi luoghi dei *Quaderni del carcere* Gramsci tornerà su alcuni momenti autobiografici della propria esperienza universitaria nell'intento di sottolineare, in special modo, la mancata influenza delle università nella vita culturale del paese (Manacorda, 1970, p. 154), che, all'interno della cornice delle note carcerarie, non sarà altro poi che l'esito di quel distacco tra intellettuali e popolo e che sarà anche uno dei temi centrali della ricerca gramsciana.

2. Bibliografia

- Testi di GRAMSCI, Antonio:

CF, *La città futura*, 1917−1918, CAPRIOGLIO, S. (Ed.), Torino, Einaudi, 1982.

CT, *Cronache torinesi 1913−1917*, CAPRIOGLIO, S. (Ed.), Einaudi, Torino, 1980.

EN-E1, *Ediziona nazionale degli scritti di Antonio Gramsci*. Promossa dalla Fondazione Istituto Gramsci. *Epistolario 1: gennaio 1906−dicembre 1922*, BIDUSSA, D., GIASI, F., LUZZATTO VOGHERA, G., RIGHI, M.L. (Ed.), Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2009.

L, *Lettere, 1908−1926*, SANTUCCI, A.A. (Ed.), Torino, Einaudi, 1992.

LC, *Lettere dal carcere*, CAPRIOGLIO, S., FUBINI, E. (Ed.), Einaudi, Torino, 1965.

LC2, *Lettere dal carcere*, SANTUCCI, A.A. (Ed.), Palermo, Sellerio, 1996.

QdC, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci, GERRATANA, V. (Ed.), Torino, Einaudi, 1975.

- Opere su GRAMSCI, Antonio:

BERGAMI, Giancarlo. *Il giovane Gramsci e il marxismo 1911−1918*, Milano, Feltrinelli, 1977.

BERMANI, Cesare (Ed.). *Gramsci raccontato*, Edizioni Associate, 1987.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BADALONI, Nicola. *Il marxismo di Gramsci. Dal mito alla ricomposizione politica*, Torino, Einaudi, 1975.

DE FORT, Ester. *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995.

GRAMSCI, Antonio. «La nostra città futura. Scritti torinesi (1911−1922)», D'ORSI, Angelo (Ed.). *Antonio Gramsci e la sua Torino*, Roma, Carocci, 2004, 17−97.

D'ORSI, Angelo. *Gramsci. Una nuova biografia*, Milano, Feltrinelli, 2017.

GIUSEPPE, Fiori. *Vita di Antonio Gramsci*, Bari, Laterza, 1966.

FROSINI, Fabio. *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2003.

GARIN, Eugenio. *Intellettuali italiani del xx secolo*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

GARIN, Eugenio. *La formazione di Gramsci e Croce*, Roma, Editori Riuniti, 1997.

LOSURDO, Domenico. *Antonio Gramsci dal liberismo al comunismo critico*, Roma, Gamberetti, 1997.

DE CASTRIS ARCANGELO, Leone. *Estetica e Politica. Croce e Gramsci*, Milano, Franco Angeli, 1989.

LO PIPARO, Franco. *Lingua, Intellettuali, Egemonia in Gramsci*, Roma-Bari, Laterza, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970.

MARTELLI, Michele. *Etica e Storia. Croce e Gramsci a confronto*, Napoli, La Città del Sole, 2001.

MATTEUCCI, Nicola. *Gramsci e la filosofia della prassi*, Milano, Giuffrè, 1977.

QUERCIOLI, Mimma Paulesu. *Gramsci vivo nelle testimonianze dei suoi contemporanei*, Oristano, Iskra, 2010.

PAGGI, Leonardo. *Gramsci e il moderno principe*, Roma, Editori Riuniti, 1970.

RAPONE, Leonardo. *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914−1919)*, Roma, Carocci, 2011.

SPRIANO, Paolo. *Storia di Torino operaia e socialista. Da De Amicis a Gramsci*, Torino, Einaudi, 1972.

TASCA, Angelo. *I primi dieci anni del PCI*, Bari, Laterza, 1971.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Les revues pédagogiques valaisannes. De l'Ami des Régens à l'École valaisanne (1854-1988)

Danièle Périsset

Institut de recherche pour le développement de l'école (IRDE),
Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), Suisse
Email: daniele.perisset@hepvs.ch

ABSTRACT: Un journal pédagogique est diffusé auprès de tous les enseignants de l'école primaire en Valais (Suisse) depuis 1854. Il a été mis en place et financé par les départements successifs auxquels l'instruction publique a été rattachée aux 19e au 20e siècles. Ces journaux pédagogiques sont un miroir de ce que les élites politiques et pédagogiques ont souhaité; ils reflètent les préoccupations sociales auxquelles les enseignants doivent être attentifs lorsqu'ils enseignent. L'enfant – l'élève – est le grand absent des textes. Il est donné à voir «en négatif» et apparaît à travers ce qui est dit des modes d'éducation, des dispositifs didactiques, des normes et valeurs sociales auxquelles il faut le conformer. Pour effectuer cette analyse diachronique, nous nous sommes basés sur une périodisation scandée par les éditions successives des revues pédagogiques, soit sur environ un millier de documents numérisés: *L'Ami des régens* (1854-1856); L'École primaire (1881-1956); *L'École valaisanne* (1956-1988). Des ruptures sont lisibles lors de chaque nouvelle forme éditoriale, composant des *temps de l'éducation* que nous avons analysés.

KEYWORDS: revues pédagogiques; histoire de l'éducation; politique; instituteur.

1. Introduction: la mise en récit des revues pédagogiques valaisannes

Une revue pédagogique existe en Valais, canton suisse sis au cœur des Alpes suisses, depuis le milieu du XIXe siècle. Cette revue, qui a évolué à travers le temps, a été mise en place, soutenus financièrement, éditée et

diffusée par les Départements l'Instruction publique (DIP) successifs jusqu'à aujourd'hui. En ce sens, elle est un miroir (Lussi et Périsset, 2012) de ce que les élites cantonales, politiques ou pédagogiques, ont souhaité, au fil des années, pour l'école publique, miroir aussi des préoccupations sociales et de ce qui doit guider les enseignants, formés à dessein, pour éduquer les enfants du peuple.

Pour effectuer ce travail de rétrodiction, nous nous sommes basés sur une périodisation scandée par les éditions successives de la revue pédagogique valaisanne: *L'Ami des Régens* 1854-1856; *L'École primaire* 1881-1956; *L'École valaisanne* 1956-1988. Notre article s'appuie le contenu de ces journaux, soit sur un corpus d'un millier de documents numérisés disponibles sur l'Internet.

2. L'Ami des Régens (1854-1856): pour faire avancer la cause des instituteurs

C'est sous la responsabilité éditoriale d'un Conseiller d'État (soit un ministre de l'éducation du niveau cantonal) particulièrement éclairé, Ch.L. de Bons, notaire, journaliste et écrivain, que *L'Ami des Régens* [sic] paraît dès 1854.

2.1. Une revue destinée aux instituteurs et au politique

L'Ami des Régens «*paraissant deux fois par mois pendant la durée des écoles*» (soit de novembre à mars) affiche sa vocation éducative qui est de compléter autant que faire se peut la faible formation que les régents reçoivent à l'École normale le temps d'un été (il faudra attendre 1873 pour que le cours soit rendu annuel, sur 2 ans. Jusque-là, la formation est donnée dans les locaux des écoles de Sion délaissés par les élèves le temps des vacances d'été. Voir Périsset, 2003): «À l'École normale, l'instituteur n'a appris, vu le peu de temps qu'il lui a été donné d'y passer, que les éléments des matières qu'il doit enseigner le reste de sa vie. Dès lors, il n'a plus aucun moyen de perfectionner son instruction. Il n'a point de livres, sauf les livres rigoureusement prescrits, et il ne saurait, la plupart du temps, en acheter d'autres. Comment le ferait-il*? Son traitement est à peine suffisant pour faire face à ses premiers besoins*. […] *Prolonger la durée des écoles normales afin de soigner l'éducation*

ISBN: 978-84-948270-6-8

des régents à l'instar de leur instruction, et pour rendre celle-ci plus complète, ce serait entraîner l'État à des dépenses que la modicité de ses ressources ne lui permet guère d'assumer. […] *Amener les communes à augmenter le traitement des régents présente une difficulté non moins grande. Comment faire entendre raison, sous ce rapport, à beaucoup d'administrateurs qui trouvent ce salaire un argent jeté par les fenêtres, et que ce qui a été fait jadis est encore excellent aujourd'hui?»* (*L'Ami des Régens*, 1, 1e janvier 1854, 1-4).

Ch. L. de Bons se réjouit de ce que le Grand Conseil permette à *l'Ami des Régens* de voir le jour comme il se réjouit du soutien manifesté par le clergé. Le journal est distribué gratuitement *«1° au président de la commission scolaire de chaque commune;* 2° aux régents et institutrices de la commune*»*, ces derniers devant aller le retirer auprès du président de la commission des écoles à qui *l'Ami des Régents* est envoyé. (L'Ami des Régens, 4, 15 février 1854, 32)

En 1854, l'Ami des Régens (1, 1e janvier 1854, 5) publie une statistique: sur les 324 instituteurs et institutrices qui enseignent dans les écoles du Valais (écoles fréquentées par 13'200 enfants, 7008 garçons et filles 6192 filles), 177 ont un brevet délivré par l'École normale, 147 n'en ont pas. Ch. L. de Bons se fait – en vain – défenseur de leur cause, tant au niveau de leur formation qu'à propos de leur salaire trop modeste: le débat sur cet objet est alors juste ouvert. Relevons qu'il faudra encore plus d'un siècle, soit jusqu'en 1964, pour que le salaire des instituteurs leur permettre de vivre sans s'engager dans un autre emploi et pour que l'égalité de traitement entre hommes et femmes soit établie.

2.2. La fin de l'expérience, faute d'intérêt de la part du politique

La publication de l'Ami des Régens prend fin en mars 1856. Ch.-L. de Bons le regrette amèrement:

«*Ce n° termine le volume que nous avons commencé il y a trois ans. Nous avons entrepris cette publication dans le but de stimuler les communes, de les réveiller de leur indifférence et d'appeler l'attention des autorités municipales et des familles sur les avantages de l'instruction.* [...] *Les graves intérêts dont nous nous sommes occupés auraient exigés toute l'activité d'un homme exclusivement voué à cette partie importante de l'administration.* [...] *Il est à désirer, selon nous, que l'Ami des Régens puisse continuer à l'avenir.* [...] *Comment suppléerait-on d'ailleurs à l'Ami*

ISBN: 978-84-948270-6-8

des Régens? Par des lettres adressées aux communes où la négligence se faire remarquer? [...] *Les Conseils [communaux], l'expérience ne l'a que trop prouvé, s'inquiètent trop peu des ordres qu'ils reçoivent et des recommandations qui leur sont faites.* [...] *Ce petit journal est nécessaire aussi aux régens qui sont abandonnés à eux-mêmes et qui luttent contre les embarras d'une position précaire et beaucoup trop peu récompensée. Il soutient leur moral, les excite au travail et les empêche de faire fausse voie. Dans les autres cantons, il faut trois, quatre et jusqu'à six ans d'étude pour former un bon régent. Chez nous, les cours de l'école normale ne durent guère que six mois. Eh bien ! L'Ami des Régens compense jusqu'à un certain point la brièveté déplorable des études que font nos Régens* [...]*. Espérons que le Grand Conseil se pénétrera de ces vérités et qu'il nous permettra de continuer la publication dont le premier volume est maintenant achevé. Il n'y a rien de plus important que l'éducation du peuple*» (L'Ami des Régens, n° 29 du 15 mars 1856, 218-219).

Il faudra attendre 25 ans pour que le travail commencé par L'Ami des Régens se poursuive et qu'une nouvelle revue pédagogique soutenue par l'État du Valais voit le jour.

3. L'École primaire (1881-1956): Religion - Dévouement - Science

Une seconde revue cantonale est éditée en 1881-1882: le «Bulletin pédagogique». La formation à l'École normale dure à présent deux ans, pourtant, elle reste insuffisante. Comme avec *l'Ami des Régens,* le DIP espère pallier le manque de formation par l'édition de cette revue. Dès novembre 1881, «L'École primaire», dont la devise est «Religion – Dévouement – Science», devient *l'Organe de la Société valaisanne d'éducation*. Son objectif: faire connaître au personnel enseignant, aux commissions scolaires et aux autorités communales les expériences et préoccupations des instituteurs. Inspecteurs et enseignants participent à son contenu, offrent des conseils, des modèles de leçons et des documents pédagogiques sur différents thèmes: calcul mental et sciences naturelles, prévention de l'alcoolisme, lutte contre le patois ou manière d'écrire une lettre (Salamin, 2004). *L'École primaire* parait, comme *L'Ami des Régens*, deux fois par mois pendant le temps de l'école, soit du début octobre à la fin avril.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3.1. L'Éducation nouvelle pour inspirer les instituteurs valaisans

En 1942, le directeur de l'École normale des instituteurs (ENG), L. Boucard, docteur en pédagogie, membre de la Société de Marie, est directeur de l'École normale des instituteurs entre 1937 et 1954. voir Périsset, 2003), publie un long article à propos des travaux des candidats au brevet de capacité. Ceux-ci doivent lire et commenter un ouvrage de R. Dottrens «L'enseignement individualisé» publié en 1936. Dans cet article, Boucard commente deux thèmes: «L'ouvrage de M. Dottrens et le problème religieux; l'autorité et la liberté à l'école». À ceux qui se lèvent contre les accusations faites à l'école traditionnelle d'être celle de la passivité et de la contrainte et à ceux qui fustigent l'école nouvelle, celle de l'activité et de la liberté, il propose la lecture de Dewey (cité par Dottrens): «*En fait, les élèves resteront toujours des disciples et le maitre sera là pour les guider et les aider à faire la conquête de la vérité qui s'impose à tous. Si certains lecteurs, fidèles à l'école traditionnelle, pensent que M. Dottrens est partisan d'une discipline relâchée ou mal comprise, qu'ils se rendent à l'École du Mail: ils seront sans doute surpris de voir les élèves, à la fin d'une récréation, se ranger par classe, sous le préau de la cour, et gagner ensuite leur salle de travail dans un ordre parfait…*». (*L'École primaire,* 6, 1942, 173-176)

La bataille rhétorique entre les anciens et les modernes n'est pas nouvelle. Ce qui est certain, c'est que les professeurs de l'École normale des instituteurs et leur directeur ont choisi dès les années 1930 le camp de l'Éducation nouvelle développée activement à l'Institut J.-J. Rousseau de l'Université de Genève et ses chercheurs renommés: Claparède (et son Éducation fonctionnelle qui propose de donner aux enfants ce dont ils ont besoin pour s'épanouir) puis Piaget. Des textes à propos des pédagogies actives de Montessori ou Freinet, pour ne citer qu'eux, sont également régulièrement publiés. Mais on n'abandonne pas pour autant abandonner l'idéal chrétien qui fonde la culture cantonale: l'école valaisanne de l'après-guerre est à peine séculière.

3.2. Faire cohabiter idéal catholique et modernité: un défi éducatif délicat

Le 30 avril 1956 paraît le dernier numéro de *L'École primaire* – 75e année. La rubrique «Supplément d'âme» propose un long texte d'un rédacteur régulier, C. Gribling. »Le Chemin Difficile» est un hymne à l'éducation chrétienne du pays, au danger du matérialisme qui gagne et oblige à repenser l'éducation chrétienne:

«*L'école ne peut ignorer ces changements, au risque de se trouver en marge de la vie. Mais il en est de l'éducation comme de la vie individuelle: sous les apparences changeantes des phases successives du développement persiste une identité fondamentale, une continuité où l'on reconnaît les traits du départ.* […] *Il faut nous souvenir de la hiérarchie des valeurs, les unes relatives, les autres absolues. Nous devons sans doute préparer nos élèves à s'intégrer dans la société mouvante actuelle, les familiariser avec un pays en marche et leur permettre d'occuper leur place dans un monde qui ne tourne pas seulement astronomiquement.* […] *L'honnêteté n'est pas une génération spontanée. Elle suppose des valeurs plus hautes encore qui appartiennent au domaine spirituel, chrétien, surnaturel. Nos élèves sont faits pour Dieu, et c'est dans la doctrine et la vie du Christ que nous trouvons la règle suprême de notre vie comme l'éducation.* […] *L'école valaisanne à tous les degrés est censée donner cette éducation chrétienne.* […] *Il faut donc repenser le problème de l'éducation chrétienne en fonction de la situation actuelle et de l'évolution prochaine. Une nouvelle mission nous est échue: trouver le chemin difficile qui conduise de la pratique traditionaliste à une vie religieuse chrétienne plus personnelle*. […]».

En 1956, le journal pédagogique ne peut plus ignorer l'évolution de la société. Lors de la rentrée d'automne, L'École primaire aura mué; le temps de la tradition conservatrice comme fondement de l'école valaisanne est compté. Dès 1970, la réalité de l'école valaisanne rejoint celle du reste de la Suisse et des pays voisins.

4. L'École valaisanne - 1956-1988: la professionnalisation de la revue pédagogique

En 1956, l'édition de la revue pédagogique est reprise par le tout nouvel Office de documentation et d'information scolaires (ODIS) géré par l'École normale des instituteurs (ENG). La revue pédagogique parait mensuellement au cours de 10 mois de l'année scolaire.

4.1. La place donnée à l'éducation nouvelle

Dès le premier numéro, en novembre 1956, la touche professionnelle (avant d'être traditionnelle et chrétienne mais sans l'exclure) est annoncée: «*L'école doit apprendre à apprendre. Tout doit venir de l'enfant. L'intérêt est*

ISBN: 978-84-948270-6-8

le seul moteur valable de l'enseignement. L'enfant, doit redécouvrir par lui-même ce qu'il doit savoir. L'école active, les méthodes actives. L'école vivante et joyeuse. Les centres d'intérêt. L'étude du milieu. Les tâches d'observation. Le travail libre. Le travail en équipe. Les coopératives scolaires. L'enseignement individualisé. L'école sur mesure. La méthode Decroly. La méthode Montessori. Le self-government. L'école pour la vie et par la vie» (*L'École valaisanne,* 1, novembre 1956, 13-15).

Cela ne signifie pas que l'ENG fasse totalement allégeance à la modernité pédagogique. Il s'agit surtout de permettre à la revue valaisanne d'évoluer et d'entrer enfin dans le 20e siècle pédagogique sans perdre son âme ni sa foi et de soutenir les écoles dans un développement qui s'inspire de ce qui se fait ailleurs depuis quelques décennies.

4.2. La marque de l'évolution sociale: la loi sur l'instruction publique de 1962 et la coordination romande

En 1962, une importante loi scolaire est votée (loi qui, largement aménagée, est encore en vigueur en 2018. À propos de cette loi, voir Périsset, 2003, 287-301), marque d'un changement de paradigme que vit alors l'école valaisanne. En 1969, la Société pédagogique valaisanne (SPVal) est la dernière des cantons francophones à adhérer à la Société pédagogique romande (SPR. Voir Durand, Hofstetter et Pasquier, 2015, 104-105). Alors qu'en 1955, *Religion-Dévouement-Science* étaient encore inscrits au frontispice de l'école valaisanne, 15 ans plus tard seulement, ce sont les fruits de la collaboration intercantonale qui posent les balises de ce qui est enseigné dans les écoles du Valais. Dans l'École valaisanne, les nouveaux moyens d'enseignement romands sont décrits, commentés. Dans la continuité de ce qui était déjà là dès les années 1930, sont publiés des articles sur les médias, sur l'élève, sa psychologie, son développement afin de soutenir la différenciation pédagogique, par ex. à travers les travaux de Bloom (les objectifs pédagogiques adaptés à chaque élève) et ceux de Piaget (les stades de développement). Plus récentes: les questions du redoublement, de l'hétérogénéité, des élèves en difficulté ou inadaptés, des différents types d'évaluation.

D'autres sujets, emblématiques des années 1970, sont présents: les questions liées à l'environnement, à l'énergie (nucléaire et pétrolifère), au développement Nord-Sud. L'informatique fait aussi son entrée dans les classes: la revue ouvre ses colonnes à ses promoteurs comme à ses

ISBN: 978-84-948270-6-8

détracteurs, tout en avertissant du caractère inéluctable de cette évolution technologique.

4.3. L'identité cantonale catholique (ré)affirmée

La revue n'oublie cependant pas ce qui fonde l'identité cantonale: la religion catholique et la morale chrétienne font l'objet d'articles réguliers. En 1975 cependant, les élèves qui ne sont pas de confession catholique ont la possibilité d'être dispensés des cours de catéchèse, sans remettre en cause la conception catholique de l'école valaisanne.

Quelques années plus tard, en 1982, lors des consultations liées au projet de nouvelle loi scolaire, le débat sur la présence du catéchisme à l'école primaire reprend. Le rédacteur de *l'École valaisanne* constate qu'«*il est une vertu sur laquelle [le canton] ne tergiverse pas: son insertion dans une riche tradition religieuse. Il y a là comme un rempart, comme une ancre contre les dérives,* […] *comme un défi à l'indifférence, à l'anesthésie ou mieux encore, comme un remède à la carie des croyances idéologiques, de droite et de gauche*» (*L'École valaisanne*, 9, mai 1982, 3).

Peut-être est-ce aussi une affirmation identitaire face aux bouleversements que vit le canton? Dans les années 1980, les migrants viennent de plus en plus loin. Le temps de la prise en compte d'élèves issus d'autres cultures et d'autres religions, comme l'islam qui arrivera principalement avec les migrants d'ex-Yougoslavie (Kosovo), est arrivé.

5. Conclusion: les revues pédagogiques, miroirs d'une société

Les revues pédagogiques éditées en Valais parlent peu de l'enfant, de l'élève (pour l'histoire de l'enfance, se référer à Becchi et Julia, 1998; Hofstetter, 2012). C'est la manière de l'éduquer aux valeurs religieuses qui sont au cœur des préoccupations de ceux qui en sont en charge de son instruction: les secrétaires du Département de l'Instruction publique, les inspecteurs, les professeurs de l'École normale, les instituteurs et les institutrices. C'est la conception qu'ils ont de l'éducation et de l'instruction qui doit lui être donnée que nous donne à lire l'histoire des revues pédagogiques du Valais.

L'Ami des Régens (1854-1856)*:* il faut un homme politique éclairé pour défendre la cause de l'instruction. Pour l'élite d'alors, l'enfant pousse comme il peut dans le contexte où la Providence l'a placé et où il est appelé à passer

ISBN: 978-84-948270-6-8

sa vie, (presque) sans éducation. L'enjeu de la démocratie et le droit de vote ne contraignent pas encore l'amélioration de l'instruction du peuple. Il faut attendre la seconde moitié du XIXe siècle et la menace de la centralisation scolaire que représentent les travaux préparatoires de la Constitution fédérale suisse de 1874 pour que le Canton améliore les conditions d'instruction publique en renforçant la formation des instituteurs et des institutrices et en obligeant les communes à construire des locaux scolaires salubres (Périsset, 2003).

L'École primaire (1881-1956): l'élève est à éduquer et à instruire dans la religion et le dévouement – un futur citoyen appelé à demeurer encore à la place assignée par sa naissance. Pourtant, dans l'entre-deux guerres, la modernité atteint aussi le Valais. Le citoyen doit être préparé à vivre dans un monde qui n'est plus uniquement rural et traditionnel. Les articles et débats rapportés dans *l'École primaire* dès les années 1930 montrent les tensions entre ceux qui, d'une part, croient dans les principes réformateurs de l'Éducation nouvelle qui promeut un enfant acteur de ses apprentissages, et ceux qui ne peuvent pas se résoudre à abandonner une vision traditionnelle de l'instruction chrétienne, catholique, vision dans laquelle l'enfant doit apprendre par le travail et l'abnégation. C'est sans doute à cette période que, dans les colonnes de *l'École primaire*, les débats sont les plus vifs, témoignant de la transformation de la société valaisanne: d'un côté, il y a les textes qui défendent l'actualité pédagogique la plus pointue dès les années 1930, avec de nombreuses collaborations éditoriales avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève et de l'autre, il y a ceux qui souhaitent que perdure l'ancienne manière d'instruire dans la stricte obéissance à l'éducation catholique traditionnelle. À la fin des années 1950, un changement est à l'œuvre: ce sont les professeurs de l'École normale des garçons, plutôt réformistes, qui reprennent la revue pédagogique. Celle-ci devient professionnelle avant d'être idéologique, sans pour autant renier les valeurs de la Foi catholique.

L'École valaisanne (1956-1988): la société valaisanne est à présent entrée dans la modernité. L'élève est à éduquer en fonction de besoins en phase avec le développement du monde occidental et ses nouvelles problématiques que sont l'environnement, les migrations, les relations nord-sud; les innovations techniques (radio-télévision scolaire, informatique) entrent à l'école. L'autorité de l'enseignant devient professionnelle, fondée sur des connaissances scientifiques. Les valeurs traditionnelles du Valais sont cependant clairement et régulièrement réaffirmées.

In fine: la société valaisanne, fière et jalouse de son identité, de sa culture, de sa religion, a su en préserver la tradition jusque dans les années 1960. Dans les années 1970, les traditions valaisannes sont bousculées. Le mouvement, timidement initié dès les années 1930-40, s'accélère. Les contenus de la revue pédagogique de la fin du XXe siècle (dont le titre est: *Résonances*) montrera que l'école valaisanne se nourrit désormais aux mêmes sources scientifiques que toutes les écoles du monde dont elle partage les préoccupations. La société valaisanne, malgré le poids de la tradition, a évolué inexorablement, toujours en adéquation avec ses valeurs, parfois trop lentement – ont dit certains, souvent en tension mais toujours pleinement inscrite dans son temps.

6. Bibliography

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident. Tome 2. Du XVIIIe siècle à nos jours,* Paris, éditions Points Seuil, 1998.

DURAND, Georges; HOFSTETTER, Rita; PASQUIER, Georges. *Les bâtisseurs de l'école romande,* Genève, *éditions* Georg, 2015, 104-105.

HOFSTETTER, Rita. La transformation de l'enfant en écolier (du XIXe au milieu du XXe siècle): les «eurêkas» des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un «naturalisme» de l'enfance, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48/1, 2012, 31-50.

LUSSI *,* Valérie; *PÉRISSET*, Danièle. «*École normale? Université*? L'Éducateur, miroir d'un siècle de débats», *Éducateur, numéro spécial, Les bâtisseurs du* «*siècle de l'enfant», cent ans de recherches et d'innovations pédagogiques,* 2012, 48-50.

PÉRISSET, Danièle. *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion, Suisse, Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10, 2003.

Revues pédagogiques valaisannes, archives depuis 1854-1988. URL: https://www.resonances-vs.ch [last accessed: 39/04/2918]

SALAMIN, Jean-Pierre. «L'histoire de Résonances: il était une fois...», *Résonances*, (avril 2004), 4-5.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Las clases de matemáticas en la Escuela Normal de Baleares. El testimonio de un profesor normalista

Encarna Sánchez Jiménez

Facultad de Educación, Universidad de Murcia
Email: esanchez@um.es

RESUMEN: El propósito de esta comunicación es analizar los escritos del profesor de la Escuela Normal de Baleares José María Eyaralar Almazán, en los que relata y da razones de cómo eran sus clases de matemáticas en dicho centro. Se trata de varios artículos publicados en un momento de intensa renovación pedagógica, los años previos a la Segunda República, por una de las personas que lideraron los cambios educativos. La identificación de los distintos tipos de dispositivos y gestos didácticos que propone, en general asociados a prácticas matemáticas concretas, con cierta independencia de los contenidos matemáticos a los que se aplican, permite entrever las ideas dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, o el modelo pedagógico respecto a la enseñanza de las matemáticas –y no solo de esta disciplina– en aquel momento histórico.

PALABRAS CLAVE: Prácticas educativas; Testimonio personal; Escuela Normal; Diseño de una lección.

1. Introducción

José María Eyaralar Almazán es una de las figuras más representativas de la renovación metodológica que tuvo lugar en España durante la llamada Edad de Plata. Y si nos referimos a la formación de los maestros en matemáticas y en metodología de la matemática, fue quien hizo, sin duda, las propuestas más sobresalientes (Sánchez-Jiménez, 2015).

Nacido en Guadalajara, se trasladó con su familia a Huesca siendo niño y fue allí donde realizó brillantemente sus estudios de bachillerato; se licenció en Química en la Universidad de Zaragoza, aunque desde que finalizó, su interés se centró en las matemáticas, primero en la propia disciplina, ya que solicitó pensión a la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) en 1914, tras acabar sus estudios de licenciatura, para estudiar algunas ramas de la matemática superior con matemáticos destacados del momento (Eyaralar, 1914); aunque esa inclinación evolucionó muy pronto hacia las cuestiones relacionadas con la enseñanza de esta materia. Prueba de que la dedicación a la formación de maestros no fue circunstancial es no solo sus estudios en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio entre 1915 y 1918, sino el hecho de que habiendo obtenido por oposición sendas plazas de profesor de escuela normal y de catedrático de bachillerato, optaran por la primera.

Fue profesor en las Escuelas Normales de Cádiz, Huesca, Barcelona y Baleares, aunque su paso por las dos primeras fue muy breve. Siendo profesor en Barcelona le fue concedida una estancia en Francia, becado por la JAE, para visitar escuelas desde maternales hasta primarias superiores y también la normal de Saint Cloud. Su aprovechamiento fue tal que la JAE publicó la memoria que presentó a su vuelta, con el título La enseñanza de las Matemáticas en las Escuelas francesas (Eyaralar, 1924).

Los trabajos en los que nos basamos para estudiar la metodología didáctica de este profesor para enseñar matemáticas a los alumnos de las normales fueron escritos siendo profesor de matemáticas en la normal de Baleares y publicados en la Revista de Escuelas Normales (Eyaralar, 1927). Se trata de tres artículos –o más bien uno en tres partes–, en los que explica cómo organizar las lecciones en la escuela normal. El libro Metodología de la Matemática (Eyaralar, 1933) servirá para contrastar alguna de estas ideas con las que recomendaba para la escuela primaria.

Al tratarse de una investigación en historia de la educación y, más concretamente, historia de la educación matemática, la forma de abordar nuestro estudio combina los métodos históricos con el uso de ciertos instrumentos de la didáctica de la matemática, pertenecientes a la Teoría antropológica de lo didáctico (Chevallard, 1999, 2001), que promueve un enfoque que considera de manera combinada los aspectos más relacionados con la matemática y aquellos más pedagógicos, en particular los relativos a la institución y al momento histórico en el que se desarrolla el estudio de aquella.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Analizamos la lección y nos referiremos a algunos dispositivos asociados, como la utilización del libro, los ejercicios, etc. Los dispositivos utilizados (libros cuadernos, trabajos colectivos…) junto con la manera en la que se utilizan estos dispositivos, los «gestos» que llevan asociados, conforman las técnicas didácticas que tratamos de identificar y de describir (Chevallard, 1999). No consideramos pues estas técnicas asociadas a una clase de matemáticas en relación con contenidos o prácticas matemáticas concretas, sino más bien centramos la atención en las rutinas que conllevan, tratando a la vez de reconocer las funciones asignadas a cada uno de los dispositivos vinculados a una lección (Chevallard, 2001a), como la evaluación o la institucionalización de lo aprendido.

2. La lección en la Escuela Normal

La estructura de las lecciones es común a las tres asignaturas de matemáticas del Plan de 1914, Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría, en primer curso, Aritmética y Geometría, en segundo y Álgebra, en tercero. Es decir, se trataba de clases de matemáticas, ya que la asignatura Metodología de las Matemáticas no se impartía antes de implantarse el Plan de1931, aunque este profesor procurara tener en cuenta la institución en la que enseñaba e incorporara aspectos metodológicos, como se desprende del análisis de sus libros y artículos publicados (Sánchez-Jiménez, 2015). Declaraba que, en tercer curso, a partir de febrero no se dedicaba a impartir propiamente álgebra (con menos presencia en la escuela primaria que la aritmética y la geometría), sino actividades para formar a los alumnos en metodología didáctica y más relacionadas con la práctica profesional (Eyaralar, 1924).

Las tres clases semanales, de hora y media cada una, se dividían en lecciones propiamente dichas, dos de ellas, y clases de problemas, la restante. En las dos clases que no se destinan exclusivamente a ejercicios, la división del tiempo es siempre la misma: los primeros 40 o 50 minutos hace salir a unos pocos alumnos a la pizarra para preguntarles la lección del día anterior (en número tal que se le pregunte a cada alumno al menos dos veces cada mes); los 20 o 30 minutos siguientes el profesor explica la lección de ese día, y a la vez va proponiendo problemas sobre lo que se está explicando; los minutos restantes son para entregar revisados los cuadernos que entregaron los alumnos a los que se les había preguntado el día anterior y hacerles el profesor las observaciones oportunas.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Eyaralar explica qué función tiene cada uno de los gestos didácticos que tienen lugar durante la lección. El interrogatorio en la pizarra permite no solo evaluar al alumno (que recibe la nota al final), y así animarlo a ir al día, sino hacer que exprese sus conocimientos, que comunique ideas matemáticas; al mismo tiempo, el profesor puede conocer qué aspectos no han quedado claros y ayudar a los alumnos a comprender, «conocer al alumno» (Eyaralar, 1927a, 12). Pero esta labor de revisión, en la que hace intervenir a toda la clase, redirigiendo al resto de la clase las preguntas cuando quien es preguntado ese día no conoce la respuesta o no la expresa del todo bien, sirve a la institucionalización de lo aprendido en la clase anterior.

La fase de explicación, en la que se introducen los conocimientos matemáticos nuevos, comienza con un problema, enunciado como tal o surgido a partir de la propuesta de un trabajo manual, cuya función es motivar el nuevo conocimiento matemático que se pretende introducir, proporcionándoles una razón de ser. Por ejemplo, empieza preguntando «¿Cuántos diptongos pueden formarse en castellano?» (ib., 12) para, dar sentido a la introducción de los problemas combinatorios de variaciones. Vemos muestras de este mismo gesto didáctico en sus libros de aritmética (Sánchez-Jiménez, 2015). Finalmente las definiciones, propiedades o procedimientos generados se destacan para que los alumnos puedan identificarlos y recogerlos en sus cuadernos, contribuyendo así a la función de institucionalizar lo aprendido.

La última parte de la clase se dedica a entregar a los alumnos los cuadernos del día anterior, corregidos, y comentarlos con ellos. La función que Eyaralar asigna a este dispositivo es hacer que los alumnos repasen lo estudiado y además, que lo expresen con la precisión exigible; vemos como las técnicas didácticas están respaldadas por la epistemología de este profesor, que le hace ser consciente de la importancia de la comunicación y de las peculiaridades de esta comunicación cuando se trata de expresar ideas matemáticas.

Del mismo modo se observan las influencias institucionales en su modelo docente; él mismo reconoce «la escasa preparación de los alumnos que ingresan en las Normales» (Eyaralar, 1927c, 181) y por ello opina que «seguramente la inspección de un cuaderno de estos haría sonreír un tanto a los matemáticos que tienen una idea demasiado sublime de la ciencia que profesan» (Eyaralar, 1927b, 143).

Estas mismas restricciones afectan al cumplimiento del programa de la asignatura, y no duda en reducir en los contenidos que considera más

ISBN: 978-84-948270-6-8

prescindibles, para poder dedicar los dos últimos meses del curso a lecciones de repaso, que no concibe como una mera síntesis de lo estudiado ni como «una carrera precipitada a través de la asignatura», pues la función que les asigna es la de «reforzar los puntos débiles, interrogar a un crecido número de alumnos y darles espacio para ejercitar sus harto débiles facultades expositivas» (Eyaralar, 1927c, 181). Para satisfacer esta función, la estructura de las lecciones de repaso cambia y toda la clase se dedica a hacer preguntas.

Pero, tal como señala Chevallard (2001a), los cambios estructurales afectan a los contenidos, y las lecciones de repaso implicaban suprimir aquellas partes del programa que consideraba más prescindibles «aun a riesgo de romper el maravilloso encadenamiento que es uno de los mayores atractivos de las Matemáticas» (Eyaralar, 1927c, 182). Es una muestra del logos de Eyaralar, y de la codeterminación entre las organizaciones matemáticas –la matemática estudiada– y las prácticas didácticas en una institución (Chevallard, 2001b).

2.1. Las clases de ejercicios

Las clases de resolución de ejercicios pueden considerarse un dispositivo auxiliar del dispositivo «lección» y tienen la función de ayudar a entender y afianzar los conocimientos adquiridos en aquella. Justifica la necesidad de este dispositivo didáctico aludiendo al carácter abstracto de las matemáticas y, unido a él, la estructura jerárquica de esta materia; considera los conceptos matemáticos «como peldaños de una escalera sobre los que todavía sin fraguar se apoyasen los siguientes» (ib.). Esta reflexión epistemológica tiene efectos en la organización de las asignaturas. El primero es que estas sesiones dedicadas de manera exclusiva a la resolución de ejercicios se plantean como un complemento indispensable de las «lecciones» y deben tener asignado al menos un tercio del tiempo disponible; el segundo es que considera que las clases de problemas deben estar intercaladas entre las lecciones que podríamos denominar hoy teóricas o de contenidos propiamente, una tras cada dos lecciones, y no al final de un tema completo o parte de la asignatura.

Si bien la estructura de la clase de problemas podría calificarse de «clásica» –un alumno resuelve el problema propuesto en la pizarra y mientras sus compañeros lo van haciendo en su sitio–, lo que verdaderamente caracteriza a este dispositivo es cómo se estructura el conjunto de los problemas, y la explicación que da Eyaralar sobre los tipos de ejercicios que deben contemplar las clases y las funciones de cada uno de ellos.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Clasifica los ejercicios en tres grupos, según sirvan para afianzar conocimientos, para ampliarlos -en este caso habrán de presentarse al alumno convenientemente graduados- o para servir a fines educativos, cuyo valor puede ser, a su vez, intelectual o moral· Y para servir a fines intelectuales no sugiere simplemente proponer a los alumnos problemas más o menos interesantes o apropiados, sino que marca claramente criterios para seleccionar las clases de problemas «que son otras tantas direcciones ideales en que se acostumbra la inteligencia a moverse con desembarazo» (ib., 144).

La primera clase comprende problemas para ser resueltos por el método de análisis-síntesis, un esquema clásico de resolución de problemas que, aunque Eyaralar en obras posteriores se mostrará partidario de no seguir rígidamente, le reconocerá la ventaja de favorecer que el alumno plasme todo el camino seguido hasta llegar a la solución, al tiempo que sirve a la función de comunicación: «Nótese que el análisis empieza con la pregunta del problema, y se continúa utilizando las magnitudes desconocidas que van surgiendo […] La síntesis sigue una marcha rigurosamente inversa, terminando con la respuesta pedida» (ib.).

Sin embargo el dispositivo «ejercicios» no persigue, en última instancia, la capacitación para que el alumno resuelva problemas puntuales; al contrario, se trata de resolver clases de problemas, lo que requiere que el alumno construya técnicas generales de resolución asociadas a ciertos tipos de problemas. Eyaralar, consciente de la dialéctica entre resolver problemas puntuales y construir técnicas más generales, aplicables a todo un conjunto de problemas, utiliza para servir a esta función un dispositivo asociado, las series de problemas. Consiste en proponer los problemas agrupados en series formadas por un problema tipo que se resuelve en clase –con la ayuda del profesor– y otros seis ordenados por orden de dificultad, que quedan a cargo del alumno en el tiempo de estudio personal.

Un tercer dispositivo auxiliar consiste en resolver un mismo problema con técnicas aritméticas (método de análisis-síntesis) y a continuación algebraicas (de manera «directa», ya que el poder manejar desde el principio cantidades desconocidas evita que hayamos de ir calculando datos desconocidos a partir de los que nos proporciona el enunciado o vamos deduciendo). Este gesto didáctico –que realiza de manera que califica de metódica– provoca que los alumnos hayan de abordar la resolución del problema desde diferentes «marcos», aritmético y algebraico, lo que servirá para trabajar de manera relacionada estas dos

ISBN: 978-84-948270-6-8

ramas de la matemática y para ayudarles a comprender qué supone la resolución algebraica.

Otra de las funciones de los ejercicios es servir a la educación moral del alumno, acorde con la pedagogía dominante en ese periodo, basada en las ideas de la nueva educación. Y esto lo procura con el gesto de elegir problemas en los que el contexto del enunciado posibilite cumplir con esta función. Propone varios ejemplos, entre ellos «la representación gráfica de la distribución del territorio español para la producción agrícola, que hace visible la vergüenza de tener inculta media España» (ib., 145).

Un último dispositivo auxiliar vinculado a los ejercicios son los trabajos colectivos, ejercicios más o menos rutinarios que los alumnos realizan de manera autónoma y en pequeños grupos, y que satisfacen diferentes funciones: sirven como ejercicios de práctica y rutinización de técnicas (construir una tabla de números primos menores que 8000); pueden ser utilizados en las prácticas en las escuelas primarias, sirviendo así a la intención profesionalizadora que debían tener las escuelas normales; pueden aligerar las rutinas al trabajar otros problemas, incluso poder abordar problemas que de otro modo no se podrían quizá abordar (hace elaborar tablas de anualidades de capitalización, con el fin de poder abordar este tipo de problemas sin que se precise usar logaritmos); pone de manifiesto el valor del trabajo de los alumnos, al quedar el material para que sea utilizado -o incluso ampliado- por las promociones siguientes.

3. La lección en la escuela primaria

En aquellos momento no solo se hacían, para el estudio de las distintas disciplinas, propuestas renovadoras relativas a los aspectos metodológicos, también eran importantes las cuestiones organizativas. Eyaralar (1933), como otros formadores de maestros, incluye entre los contenidos de su libro de metodología indicaciones acerca de cómo organizar una clase de matemáticas en la escuela primaria. Diferencia entre lecciones de «elaboración», cuya finalidad es introducir un conocimiento nuevo, de «repaso», o aplicación de los conocimientos recién estudiados y, por último, las de «recapitulación», que tienen por objetivo sistematizar lo aprendido y que no se contemplan para los primeros grados de la enseñanza primaria.

Estructura la clase en varias fases, que cambian según que la lección sea de elaboración o de recapitulación. Para las lecciones de elaboración

ISBN: 978-84-948270-6-8

la secuencia es: planteo de un problema relativo al contenido de la lección; obtención de reglas o expresión de propiedades; realización de ejercicios para afianzar la comprensión; realización de ejercicios de ampliación. El segundo tipo de lecciones, las de repaso, estarían centradas en la tercera de estas fases.

Para el grado preparatorio considera solo este primer tipo de lección y además la reduce a dos fases: sugerir la actividad –en este caso el dispositivo es el juego– y ejercitarla, mediante ejercicios y problemas (ib., 333).

Cuando se trata de lecciones de recapitulación la estructura se adapta a su finalidad: primero se recuerdan los conocimientos matemáticos que se pretende que los niños relacionen; tras ello se busca establecer relaciones entre esos conocimientos; y acaba la clase con la realización de problemas que hagan ver a los alumnos la utilidad de haber hecho una síntesis y presentado los conocimientos matemáticos de forma sistemática.

A pesar de la diferencia entre ambas instituciones, la escuela normal y la escuela primaria, podemos identificar un cierto paralelismo en la organización de las clases de matemáticas. Así, las dos primeras partes de la lección de elaboración en la escuela primaria concuerdan con la fase de explicación de la lección –partiendo de un problema– en la escuela normal. En definitiva, se trata de que sea de la propia comunidad de estudio, compuesta por el enseñante y los alumnos (Chevallard, 1999), de donde emerjan las propiedades y los procedimientos matemáticos. La parte de ejercicios de comprensión se correspondería con la propuesta de problemas -cuatro- durante las lecciones en la escuela normal. Por último, hay similitud entre la clase semanal del problemas en esta y el final de la lección en primaria, dedicada a ejercicios de ampliación.

El paralelismo que, salvando las diferencias, se observa en la estructura de la lección en una y otra institución se corresponde con el que hay entre las funciones que Eyaralar atribuye a cada uno de los dispositivos auxiliares asociados a ella (Sánchez-Jiménez, 2015). Las características que este profesor dice que han de tener las lecciones en la escuela de niños son el reflejo de su epistemología, así como de las ideas pedagógicas imperantes: «La amenidad del lenguaje, la inclusión de anécdotas, la relación con la vida corriente, la apelación a la actividad del alumno, y en los primeros grados el juego, la dramatización, etc., son cualidades que debe reunir toda lección» (Eyaralar, 1933, 333).

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Conclusiones

El análisis de los testimonios que José María Eyaralar dejó acerca de cómo eran sus clases de matemáticas en la Escuela Normal de Baleares pone de manifieto la influencia del modelo pedagógico de la Escuela Nueva, el cual se advierte en la importancia que concede al trabajo individual o colectivo de los alumnos, en la elaboración de materiales –no necesariamente manipulativos– como parte integrante de las clases de ejercicios, en el papel formativo que atribuye a la evaluación y a los exámenes o en el valor de las matemáticas para contribuir a la educación moral del individuo. Asimismo

De este análisis se deduce que las técnicas didácticas que describe no son técnicas espontáneas, pues aunque algunos de los dispositivos puedan parecer clásicos, Eyaralar tiene claras su estructura y sus funciones, lo que le lleva a describir con precisión los gestos asociados, la manera en la que es empleado cada dispositivo. Y, sobre todo, la justificación de las técnicas didácticas no es banal; no se trata de un modelo didáctico improvisado o imitado de manera irreflexiva, sino el producto de una reelaboración de las ideas pedagógicas extendidas en aquel momento, que este profesor adapta considerando la epistemología de la matemática y las características que ha de tener el estudio de esta materia.

En unos momentos en los que la metodología de la matemática se hallaba en un estadio protodisciplinario, Eyaralar manifiesta expresamente el interés de compartir con sus colegas sus ideas sobre cómo impartir una clase de matemáticas y cómo organizar el curso completo, ya que «es conveniente exponer cómo trabaja cada uno, para mejor conocernos, para común estímulo, y para aprender, tal vez, algunas cosas los unos de los otros» (Eyaralar, 1927a, 11).

5. Bibliografía

CHEVALLARD, Yves. «L'analyse des practiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique», Recherches en Didactique des Mathématiques, 19/2 (1999), 221-266.

CHEVALLARD, Yves. «Organiser l'etude: 1. Structures & Fonctions». DORIER, Jean-Luc; ARTAUD, Michel; ARTIGUE, Michel; BERTHELOT, René; FLORIS, Ruhal (Coord.). *Actes de la XIème École d'été de didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, 2001, 3-32.

CHEVALLARD, Yves. «Organiser l'etude: 3. Ecologie & régulation». DORIER, Jean-Luc; ARTAUD, Michel; ARTIGUE, Michel; BERTHELOT, René; FLORIS, Ruhal (Coord.). *Actes de la XIème École d'été de didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, 2001, 41-56.

EYARALAR, José María. «Carta al Excmo. Sr. Presidente de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas», Expediente JAE / 49-170 Madrid: Residencia de Estudiantes. Archivo JAE (1914), 1-2.

EYARALAR, José María. «Lo profesional en la enseñanza de las matemáticas», Revista de Escuelas Normales, 1924, 14, 115-116.

EYARALAR, José María. «Una clase de Matemáticas I», Revista de Escuelas Normales, 41 (1927a), 11-12.

EYARALAR, José María. «Una clase de Matemáticas II», Revista de Escuelas Normales, 44 (1927b), 143-145.

EYARALAR, José María. «Una clase de Matemáticas III», Revista de Escuelas Normales, 45 (1927c), 181-183.

EYARALAR, José María. Metodología de la Matemática, Madrid, Reus, 1933.

SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, Encarna. Las Escuelas Normales y la renovación de la enseñanza de las matemáticas (1909-1936), Tesis Doctoral, Universidad de Murcia (2015). URL: http://hdl.handle.net/10201/47449 [Último acceso: 25/05/2018].

ISBN: 978-84-948270-6-8

Escolarização e cultura material escolar na infância de um parlamentar do Brasil Império: José de Alencar, 1840-1842*

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília
Email: juarezdosanjos@unb.br

Etienne Baldez Louzada Barbosa

Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná
Email: blb_etienne@hotmail.com

RESUMO: Nesta comunicação a análise historiográfica se volta para o egodocumento, publicado como autobiografia, pelo brasileiro José de Alencar (1829-1877). Suas lembranças retornam ao período em que estudava no Colégio de Instrução Elementar, no Rio de Janeiro, conduzindo-nos em um relato de dois anos de duração (1840-1842). No decorrer da sua escrita, é possível observarmos a configuração da materialidade escolar, com seus usos e sentidos – quando o autor trata, por exemplo, dos «livros sobraçados», do uniforme de «fraque e boné», da «sineta para abertura das aulas», entre outros – e as práticas voltadas para a escolarização, que levam José de Alencar a afirmar que «sabíamos pouco, mas esse pouco sabíamos bem» (Alencar, 1893). O conjunto descrito abre para o historiador a possibilidade de reconstituir alguns vestígios das práticas de escolarização, de representação e apropriação de uma cultura material escolar, objetivo do presente trabalho. Nesse sentido, os conceitos de prática e representação (Chartier, 2002) norteiam este estudo, atentando-se ainda para a não neutralidade do relato feito por José de Alencar, uma vez que é fruto de uma produção de *memória*, uma imagem do passado construída com base em vestígios concretos sobre os

* Esta pesquisa integra o projeto «Os Arquivos de Brasília e a História da Educação Brasileira no Império: inventário de fontes e perspectivas de pesquisa», financiada pela FAP-DF, a quem registramos agradecimentos.

quais o autor construiu significados (Pollack,1992). Não se trata de somente arrolar aqui os objetos e práticas identificados no texto, porém pensar as ações e a materialidade em uma perspectiva cultural da escola, imbricada nas relações sociais e nos modos de produção de um passado, que contribuiu para a formação do futuro parlamentar e do conceituado romancista brasileiro, no século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: Século XIX; Egodocumentos; Práticas de Escolarização; Materialidade escolar.

1. Introdução

Quando pensamos em uma sala de aula, mesmo que distantes no tempo e no espaço de uma escola, conseguimos traçar uma imagem que nos remeta a ela, uma lembrança que faz parte da memória de grande parte da população. A sala de aula, cercada por uma materialidade específica – carteiras, mesas, lousas, cadernos, lápis, murais, etc. – possui elementos palpáveis (materiais) e abstratos, como os saberes, os modos de fazer, os sentidos e os desdobramentos do que dali se leva ao longo da vida. É para uma sala de aula que nos voltaremos, acompanhando o menino José de Alencar no seu cotidiano escolar, dos 11 aos 13 anos de idade, no Colégio de Instrução Elementar, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

Esse acompanhamento se faz por meio do egodocumento – texto onde o escritor é autor e sujeito presente na narrativa, deixando suas marcas e referências na escrita, falando de si (Viñao, 2000; Dekker, 2002) – intitulado «Como e porque eu sou romancista». O referido relato foi escrito em 1873, por José de Alencar, quatro anos antes do seu falecimento. Nele, o cearense, que cresceu como carioca na cidade do Rio de Janeiro, revisita o passado e aponta, logo no início, como seria pertinente escrever para os filhos uma autobiografia literária, «onde se acharia a história das criaturinhas enfezadas, de que, por mal dos [seus] pecados [tem] povoado as estantes do Sr. Garnier» (Alencar, 1893, 08). O senhor mencionado, Baptiste-Louis Garnier, foi um dos principais editores do Brasil na segunda metade do século XIX, sendo referência na publicação dos livros de José de Alencar (Bezerra, 2009, 200). E as «criaturinhas enfezadas» são os personagens de seus livros.

No período em que escreve seu relato, José de Alencar era romancista conhecido, que havia cursado a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, onde criou a revista «Ensaios Literários», sendo posteriormente jornalista e redator-chefe de jornais como o Correio Mercantil e o Diário do Rio de Janeiro. Sua carreira parlamentar foi galgada desde seu acesso como deputado estadual do Ceará (1861), passando pela chefia da secretaria do Ministério da Justiça (1859), até sua função como

ISBN: 978-84-948270-6-8

Ministro da Justiça (1868-1870). Visitar seu relato é considerar que o texto de ego não é neutro, é fruto de uma produção de memória que constrói uma imagem do passado por meio de vestígios concretos, produzindo, então, um significado (Pollack, 1992). Escrito no formato de uma correspondência, o relato não nos dá acesso a uma realidade dos acontecimentos descritos, ele nos permite adentrar a uma interpretação da mesma, em um movimento que desvela ou oculta. (Perrot, 2009).

O conjunto descrito por José de Alencar, passando pela sala de aula, abre ao historiador a possibilidade de reconstituir alguns vestígios das práticas de escolarização, de representação e apropriação de uma cultura escolar, objetivo do presente trabalho. Conforme define Roger Chartier, as representações são «esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado» (Chartier, 2002, 17). Com base nessas representações do mundo social – que são sempre coletivas, embora às vezes partilhadas somente por um grupo ou classe e não necessariamente por toda uma sociedade –, são realizadas, por meio das práticas individuais que as efetivam, diferentes apropriações, isto é, processos singulares por meio dos quais «é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação». (Chartier, 2002, 24).

Perceber a apropriação é entender que os sujeitos interpretam e criam maneiras de utilizar os diferentes suportes que manuseiam, ou seja, as interpretações desses senhores responsáveis pela instrução estão «inscritas nas práticas específicas que as produzem» (Chartier, 2002, 26). A apropriação não deve ser tomada de forma a desconsiderar que ela depende dos recursos e das práticas de cada comunidade e de cada leitor, portanto, neste sentido, ela é singular. Todavia, como pontua Chartier (2001), identificar as apropriações feitas por determinados sujeitos é ter cuidado com o relativismo, no sentido cultural, não se deixando de atentar para a percepção das relações de dominação e para as relações de poder. Isso é possível quando as situamos «dentro das relações sociais que definem um mundo social particular» e «como resultado de um conflito, de uma luta, de uma vontade em confronto com outra» (Chartier, 2001, 116). Dessa forma, algumas questões norteiam este estudo: como José de Alencar descreve o período de sua instrução elementar? Que práticas comparecem em seu relato? É possível vislumbrar elementos de uma cultura escolar?

Eleger a cultura escolar como eixo de análise é considerar a escola como espaço de institucionalização do saber que produz e transmite cultura,

ISBN: 978-84-948270-6-8

hábitos e valores e que, portanto, possui uma configuração que lhe é própria, ainda que parte da sociedade em que se insere. De modo sucinto, quando pensamos em uma cultura escolar, estamos remetendo aos elementos que são legitimados e institucionalizados ao cotidiano da escola (os modos de pensar e fazer, a organização do espaço, a materialidade que a compõe) (Viñao, 1995). O relato de José de Alencar faz referência à utensílios próprios da escola, o que possibilita aqui se atentar para a noção de cultura material escolar, para os usos e sentidos dos objetos pertencentes à escola, para as experiências escolares (Pesez, 1990). Não se trata de somente arrolar aqui os objetos e práticas identificados no texto, porém pensar as ações e a materialidade em uma perspectiva cultural da escola, imbricada nas relações sociais e nos modos de produção de um passado, que contribuiu para a formação do futuro parlamentar e do conceituado romancista brasileiro, no século XIX.

2. Vestígios do cotidiano escolar

Após os preâmbulos explicativos do seu texto de ego, José de Alencar apresenta ao leitor aquele que foi o início do caminho que contribuiu para que ele se tornasse romancista: a escola. Conhecida como «colégio de meninos» ou «Colégio de Instrução Elementar», situava-se no número 17 da Rua do Lavradio, na cidade do Rio de Janeiro. Rua que recebeu o nome do responsável pela sua criação, o Marquês do Lavradio e que, ao longo do século XIX, contribuiu para a vida artística, política e social da cidade, tendo ali fixado residência ou comércio pessoas reconhecidas, tais como: o tipógrafo Laemmert, o Regente do Império Araújo Lima (Marquês de Olinda), os engenheiros André Rebouças e Vieira Souto, o médico José Pereira Rego (Barão de Lavradio), bem como casas de teatro e maçonaria. Sobre a cidade, é pertinente destacar, como explica Alessandra Schueller (1999), que a melhoria dos serviços e das estruturas urbana acontecia desde a década de 1830 e que a maioria da população do Império permanecia vinculada ao meio rural, elevando-se paulatinamente o número de habitantes nas cidades e a urbanização. Na segunda metade do Oitocentos, os paradigmas de «civilização» e «progresso» ganham força, com referenciais europeus e norte-americanos, intensificando a vida urbana e as construções de prédios públicos (Schueller, 1999). Foi lembrando desse colégio e cidade, que José de Alencar lançou mão do seu

ISBN: 978-84-948270-6-8

«fio das reminiscências»: «Quando me recolho da labutação diária com o espírito mais desprendido das preocupações do presente, e sucede-me ao passar pela Rua do Lavradio pôr os olhos na tabuleta do colégio, que ainda lá está na sacada do nº.17, mas com diversa designação; transporto-me insensivelmente àquele tempo, em que de fraque e boné, com os livros sobraçados, eu esperava ali na calçada fronteira o toque da sineta que anunciava a abertura das aulas. Toda a minha vida colegial se desenha no espírito com tão vivas cores, que parecem frescas de ontem, e, todavia, mais de trinta anos já lhes pairaram sobre. Vejo o enxame dos meninos, alvoroçando na loja, que servia de saguão; assisto aos manejos da cabala para a próxima eleição do monitor geral; ouço o tropel do bando que sobe as escadas, e se dispersa no vasto salão, onde cada um busca o seu banco numerado» (Alencar, 1893, 09).

Encontra-se nesse trecho o endereço do colégio, a sua identificação (na tabuleta), o uniforme usado pelos alunos (fraque e boné), o objeto do trabalho do educando, que era carregado embaixo dos braços (livros), o dispositivo que informava que a aula começaria (sineta) e a informação de que ali funcionava uma classe de ensino mútuo (enxame de meninos, eleição do monitor geral, vasto salão, banco numerado). Esses objetos e organização dos ritos escolares «se não se apresentam imediatamente como registros documentais do passado, portam vestígios das práticas escolares instituídas historicamente» (Vidal, 2005, 04). Dominique Julia (2001) define o uso desses materiais atrelado às normas às quais os professores devem acatar para utilizar esses dispositivos pedagógicos como integrantes de uma cultura escolar, «(...) como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas» (Julia, 2001, 10).

É possível apontar que as normas e as práticas são elementos constitutivos da cultura escolar. A mobília e utensílios utilizados na escola fazem parte do que chamamos de cultura material escolar. Todavia, não se trata de algo separado, estático, mais sim correlacionado dentro do espaço educativo e que o diferencia de outros locais, pois tem uma especificidade que lhe é própria. No entanto, o que o faz singular não é o local onde a mobília e utensílio se encontra, porém, os hábitos, as tradições de usos e sentidos que dão a ela os sujeitos da escola: professores e alunos. Quando José de Alencar recupera o cotidiano da escola elementar que estudou, ele acaba

por demonstrar um processo de organização da aula, rituais, o método de ensino, procedimentos e representações de alunos e professor.

Sobre a aquisição de conhecimentos durante esse período, José de Alencar escreve: «sabíamos pouco; mas esse pouco sabíamos bem» (Alencar, 1893, 16). No Colégio de Instrução Elementar ensinava-se: leitura e ortografia, caligrafia, noções de ideologia e gramática geral, aritmética, religião (instrução primária) (Almanack Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1844-1885, 244). No ano de 1840, o resultado dos exames finais da 1ª classe do Colégio de Instrução Elementar comparece nas páginas de dois jornais na província do Rio de Janeiro. Por meio da publicação, sabe-se que 19 alunos fizeram o exame final, sendo 2 aprovados simplesmente, 9 plenamente e 8 com adiantamento. O menino José Martiniano de Alencar foi aprovado plenamente em leituras prosaicas, leituras poéticas, caligrafia, aritmética, gramática prática e em doutrina cristã (O Despertador, 20/12/1840, 03 e Jornal do Comércio, 21/12/1840, 05). No confronto das disciplinas ministradas no colégio com o resultado de José de Alencar nos exames finais, percebe-se que ele conseguiu aquilo que relembra no seu relato: saber bem o que foi ensinado.

Quando escolhe uma lembrança do seu período na escola, José de Alencar enfatiza a figura do diretor do Colégio de Instrução Elementar: «mas o que sobretudo assoma nessa tela é o vulto grave de Januário Mateus Ferreira, como eu o via passeando diante da classe, com um livro na mão e a cabeça reclinada pelo hábito da reflexão» (Alencar, 1893, 10). O colégio contava com dois diretores: José da Costa Azevedo (diretor científico) e Januário Matheus Ferreira (diretor econômico), que, entre suas funções, realizava os exames anuais dos alunos (Diário do Rio de Janeiro, 09/02/1846, 03). Sobre o segundo diretor, José de Alencar continua: «Januário era talvez ríspido e severo em demasia; orem nenhum professor o excedeu no zelo e entusiasmo com que desempenhava o seu árduo ministério. Identificava-se com o discípulo; transmitia-lhe suas emoções e tinha o dom de criar no coração infantil os mais nobres estímulos, educando o espírito com a emulação escolástica para os grandes certames da inteligência» (Alencar, 1893, 10). Acompanhar essas representações do papel desempenhado pelo diretor – ora aquele que é severo e ríspido, ora aquele que se identifica com o aluno – é perceber que essas características estão imbuídas por uma construção de memória, por uma formulação feita pelo adulto, que considerou os fatos recordados em conjunto com o aproveitamento decorrente da prática do diretor para a vida do aluno. O adulto José de Alencar, ao revisitar suas memórias, identifica

ISBN: 978-84-948270-6-8

positivamente a prática do diretor, uma vez que ele conseguia desenvolver cognitivamente os alunos.

O Colégio de Instrução Elementar contava com uma média de 14 professores, que se alternavam em turmas específicas (Almanack Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1844-1885, 244). José de Alencar pontua que «dividia-se o diretor por todas as classes, embora tivesse cada uma seu professor especial; desse modo andava sempre ao corrente do aproveitamento de seus alunos, e trazia os mestres como os discípulos em constante inspeção» (Alencar, 1893, 10). João Barroso (2004) aponta que uma das marcas da cultura escolar é conseguir homogeneizar normas, espaços, tempos (dos alunos, dos professores, dos saberes) e os processos de inculcação (Barroso, 2004). Nesse sentido, percebemos o princípio da homogeneidade na prática do diretor Januário, uma vez que, mesmo com professores distintos para cada classe, ele exercia o papel docente – ao examinar o aproveitamento dos alunos, indicar leituras, escolher monitores – e o papel de inspetor do ensino, fiscalizando os próprios docentes. Esse modo de agir do diretor contribuía para que todos do colégio, professores e alunos, se atentassem para a existência de um processo de organização pedagógico único.

3. Conclusões

No reencontro com o espaço escolar, José de Alencar muitas vezes apresenta suas memórias com o cotejamento da sua percepção como adulto. Logo no início do relato sobre sua presença na turma, ele escreve: «pertencia eu à sexta classe, e havia conquistado à frente da mesma, não por superioridade intelectuais, sim por mais assídua aplicação e maior desejo de aprender» (Alencar, 1893, 11). Em seguida, ele apresenta o fio condutor de sua lembrança do colégio: a arguição feita pelo diretor Januário à turma, no final da tarde, perto do término da aula.

José de Alencar relembra que, no desvelo de responder prontamente, se equivocou na ordem dos alunos nos bancos, falando quando não era a sua vez. «Um olhar de Januário gelou-me a voz nos lábios», remonta o autor, que continua: «porém, creio que minha fisionomia se estampou com a sinceridade e a energia da infância, o confrangimento de minha alma» (Alencar, 1893,12-13). Daquele momento em diante ele se viu assombrado pela vergonha de não ter o destaque de honra dado ao monitor da turma, o

que todos os outros alunos do colégio perceberiam quando a classe saísse em fila para o pátio. Ele relembra: «saltaram-me as lágrimas, que eu traguei silenciosamente, para não abater-me ante a diversidade» (Alencar, 1893, 14). Todavia, o diretor Januário fez algo atípico naquele dia e, mesmo tocando a sineta do final da aula e sendo ele «de uma pontualidade militar», realizou novas perguntas e José de Alencar conseguiu responder e retomar seu posto de honra. Segundo ele, o diretor ficou em júbilo e não podendo se conter abraçou-o diante da classe.

Analisando a atitude do diretor, com os olhos da maturidade, José de Alencar pontua que talvez o mesmo tenha percebido que ele tinha muita autoconfiança e que isso deixava «em repouso» suas faculdades mentais, sendo a causa do seu descuido ao responder. Por meio dos seus apontamentos e o cotejamento com outras fontes e textos, é possível assinalar que o desempenho na escola elementar e a relação afetiva que travou com o diretor Januário contribuíram para traçar o seu modo de transitar pela escrita e, consequentemente, na sua formação como romancista.

Quando o autor escreve que, depois do triunfo da resposta correta pode retomar seu lugar, erguendo-se «trêmulo para tomar a cabeça do banco» (Alencar, 1893, 15), ele demonstra que aquele lugar e objeto específico (o banco escolar), possuía um sentido diferenciado. É para esses usos e sentido que se volta o olhar dos pesquisadores, quando se percebe a existência de uma cultura material escolar. São essas construções de experiências coletivas e individuais, que perpassam a memória, o afeto, o sentir e o utilizar, ou aquilo que se tem de material e imaterial no processo de escolarização, que torna possível aqui identificar as contribuições da cultura escolar na vida do romancista e parlamentar José de Alencar.

4. Bibliografia

ALENCAR, José de. *Como e porque sou romancista*, Rio de Janeiro, Typ. Leuninger, 1893.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO (1844-1885). Colégio de Instrução Elementar, p.244. *Hemeroteca da Biblioteca Nacional*. Brasil.

BARROSO, João. *Políticas educativas e organização escolar*, Lisboa, Universidade Aberta, 2004.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BEZERRA, Carlos Eduardo de Oliveira. *Adolfo Caminha:* um polígrafo na literatura brasileira do Século XIX (1885-1897) / Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación: estúdios sobre historia cultural.* Barcelona: Gedisa Editorial, 2002.

DEKKER, Rudolf. Introduction. In DEKKER, Rudolf (Ed.), *Egodocuments and history: autobiographical writing in its social context since the Middle Ages*, Hilversum, Verloren, p. 7-20, 2002.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Método utilizado no Colégio de Instrução Elementar, em 09 de fevereiro de 1846. *Hemeroteca da Biblioteca Nacional*. Brasil.

JORNAL DO COMÉRCIO. Exames do Colégio de Instrução Elementar. 21 de dezembro de 1840. *Hemeroteca da Biblioteca Nacional*. Brasil.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação.* Tradução: Gizele de Souza. São Paulo: Autores Associados/SBHE, nº 01 (2001), 09-43.

PERROT, Michelle. A Vida em Família. *História da vida privada, 4*: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra / organização Michelle Perrot; tradução Denise Bottmann, Bernardo Joffily — São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10 (1992), 200-212.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Rev. bras. Hist. [online].* (1999), vol. 19, n. 37, 59-84. ISSN 0102-0188. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004.

O DESPERTADOR. Exames do Colégio de Instrução Elementar. 20 de dezembro de 1840. *Hemeroteca da Biblioteca Nacional*. Brasil.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (ogs). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las autobiografias, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipologia y usos. *Teias.* Revista da Faculdade de Educação da UERJ. Ano 1, n. 1 (2000), 82-97.

Página intencionadamente en blanco.

Práticas de leitura doméstica na autobiografia de um parlamentar do Brasil Império: José de Alencar, 1840-1842*

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília
Email: juarezdosanjos@unb.br

Etienne Baldez Louzada Barbosa

Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná
Email: blb_etienne@hotmail.com

RESUMO: Esta comunicação toma por objeto de estudo as práticas de leitura ocorridas em âmbito doméstico no Brasil Império, recorrendo ao testemunho de um parlamentar e famoso romancista brasileiro da época: José de Alencar (1829-1877). Suas reminiscências publicadas em forma de autobiografia conduzem-nos aos anos de 1840-1842, no Rio de Janeiro, onde, dada a importância da leitura no cotidiano das famílias da elite, ele ocupava o cargo de «ledor» na casa de sua mãe, ao tempo da infância. Partindo dessas considerações e dialogando com os conceitos de prática, apropriação e representação (Chartier, 2002) bem como de «artes de fazer» (Certeau, 1999), o objetivo é analisar as maneiras pelas quais se efetivava a prática da leitura na residência dos Alencar. Submetendo a autobiografia aos procedimentos de crítica historiográfica, aplicados a egodocumentos (Viñao, 2000), foi possível analisar a recorrência das práticas de leitura no período do dia imediato ao repouso noturno, denominado «serão»; o jornal, as cartas e os livros de romance como suportes favoritos de leitura; a prática de leitura em voz alta, como forma de entreter o trabalho noturno das mulheres da casa; a adoção de recursos, como a eloquência, para a efetivação da leitura; a «leitura de ouvidos», isto é, a

* Esta pesquisa integra o projeto «Os Arquivos de Brasília e a História da Educação Brasileira no Império: inventário de fontes e perspectivas de pesquisa», financiada pela FAP-DF, a quem registramos agradecimentos.

participação do público na leitura por meio de silêncios, interrupções, aprovações e reprovações; as relações entre instrução escolar e as práticas de leitura doméstica e, por fim, o papel que essa modalidade de leitura teria ocupado na formação de um político e escritor do Brasil Império.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de Leitura; Brasil Império; Século XIX; Egodocumentos.

1. Introdução

Esta comunicação nos leva ao Rio de Janeiro, capital do Império do Brasil, entre 1840 e 1842. Como de hábito, ao cair da noite, na casa número 55 da Rua do Conde – conhecida por algumas movimentações políticas no período, que culminaram com a declaração antecipada da maioridade de D. Pedro II como solução para trazer equilíbrio à agitação política reinante no país ao longo de quase dez anos de Regência – cadeiras são arrastadas em torno da mesa de jacarandá da sala do fundo da residência, longe de olhares curiosos, sob a luz de um candeeiro. Mulheres se ajeitam para a costura e a conversa amena. Eventualmente, alguns homens tomam parte. A certa altura chamam o filho primogênito da dona da casa, de doze anos aproximadamente, incumbindo-o de uma tarefa importante naquele contexto familiar ao lusco fusco: realizar, em voz alta, a leitura de textos selecionados a fim de ocupar o tempo e embalar mais um serão noturno na casa dos Alencar.

A cena descrita baseia-se no relato feito, cerca de trinta anos mais tarde, pelo próprio José de Alencar – o menino leitor –, na sua autobiografia literária «Como e porque sou romancista», publicada originalmente em 1893. Nela, fazendo um balanço de sua vida como político (chegou à Câmara dos Deputados em 1861, com várias reeleições, mas sem conseguir assento no Senado por conta de divergências políticas com o Imperador) e, sobretudo, literato (tornou-se um dos grandes nomes do Romantismo brasileiro), evoca reminiscências de seu passado, em particular a infância, tentando demarcar as influências recebidas e que, a seu ver, teriam contribuído para que se constituísse no escritor afamado do seu tempo. Aqui, porém, esse relato interessa-nos menos por sua potencialidade para uma história intelectual que pela possibilidade que oferece ao historiador da educação de se estudarem as práticas de leitura ocorridas em âmbito doméstico no Brasil Oitocentista enquanto formas de educação na família.

Partindo das noções de prática, representação e apropriação de Roger Chartier (2002), é possível concordar que a leitura «é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum

ISBN: 978-84-948270-6-8

redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros, ela é uma caça furtiva» (Chartier, 2002, 123). Assim, se por um lado, o hábito da leitura em voz alta embalando reuniões familiares é bastante documentado no Ocidente no Oitocentos, como vai apontar Anne Martin-Furgier (1995) para o contexto francês ou Gilberto Freyre (2013) para o contexto brasileiro; por outro, entre diferentes grupos e classes sociais, era praticada de maneiras diferenciadas, evidenciando, assim, formas distintas de leitura e de contato com a palavra escrita. Era, nesse sentido, uma das «artes de fazer» de que fala-nos Michel de Certeau (1999) – maneiras discretas e poderosas de construir o mundo social pelos usos específicos dos produtos culturais em circulação. Quais seriam, então, as maneiras pelas quais se davam as práticas de leitura na residência dos Alencar, no Rio de Janeiro da década de 1840, segundo é possível apreender a partir da autobiografia de um dos membros dessa família oitocentista? Qual o seu alcance educativo naquela família? Construir respostas a essas questões é o objetivo desta comunicação.

Antes de prosseguirmos, porém, temos que considerar os limites e possibilidades do relato autobiográfico enquanto fonte para a escrita da história da educação. Inserindo-o na categoria dos egodocumentos – «aqueles textos nos quais o sujeito fala ou se refere a si mesmo, nos quais o eu encontra refúgio e se converte em elemento de referência» (Viñao, 2000, 11, *tradução livre*) – é preciso ter presente ser esse tipo de documento uma elaboração muito posterior das experiências que narra, que chegam a nós de forma extemporânea, permeadas pelas marcas que a memória enquanto fenômeno social de lembranças e esquecimentos lhes imprimiu (Burke, 2000).

Contudo, da mesma forma que esquecimentos e obliterações podem tornar opaco um egodocumento, este, enquanto história de vida, no sentido emprestado de Marianne Gullestad «...tem vários pontos de contato com a história ao mesmo tempo. Primeiro, uma história de vida é uma relato subjetivo das inter-relações de um indivíduo histórico com o mundo social. A subjetividade faz parte da história. Segundo, a história de vida costuma conter informações históricas sobre pessoas e acontecimentos. Terceiro, quando essas informações são modificadas para se conformarem com certos ideais e objetivos, essas transformações podem informar a respeito dos valores e ideias culturais de grupos específicos (Gullestad, 2005, 521).

Nesse sentido, cabe ao historiador, no manuseio do egodocumento de José de Alencar, flagrar suas contradições, silêncios e esquecimentos, bem como as ênfases e lembranças, tomando-as não como limitações, mas,

ISBN: 978-84-948270-6-8

antes, evidências com diferentes níveis de assertividade (Ragazzini, 2001) do papel que a leitura teve na trajetória do egoautor e daqueles com quem se relacionava na infância, a ponto de registrá-la como elemento fundamental na história de sua vida e do tempo social em que ela se desenrolou.

Feitos esses esclarecimentos, tomemos assento e participemos de um desses encontros noturnos, guiados pelos fios da memória e da narrativa egodocumental de José de Alencar.

2. Modos de viver, modos de ler

Embora a leitura provavelmente ocorresse em momentos diversos no cotidiano dos moradores da Rua do Conde, 55, foi a leitura em voz alta, realizada no período do dia imediato ao repouso noturno denominado «serão», a que mais impactou a infância de José de Alencar: «Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costuras e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, passava-se à leitura e era eu chamado ao lugar de honra» (Alencar, 1893, 19). Há uma referência constante à centralidade da mãe na vida familiar dos Alencar, não apenas por ser a figura feminina fundamental da sociabilidade familiar burguesa, cuja administração do tempo é seu instrumento essencial (Martin-Furgier, 1991) – inclusive o tempo livre que, como se vê, era empregado na costura – mas por um arranjo familiar particular acerca da qual o egoautor nada fala. Seu pai era o padre José Martiniano de Alencar, Senador do Império e que contraíra relações consideradas ilícitas, face a moral da época, com sua prima Ana Josefina de Alencar. Por conta dessa situação delicada – mas que, de modo algum, era incomum no Brasil Oitocentista! – parece que ambos não viviam na mesma casa, ainda que visitas à companheira e aos onze filhos (dos quais José de Alencar era o mais moço) não devam ter sido raras e o uso da casa para reuniões políticas um tanto frequente (Alencar, 1893). Isso, entrementes, mais do que um mexerico doméstico, explica ao historiador a relação tão próxima do filho com a mãe e o quase matricarcado doméstico desta, a congregar mulheres em torno de si, presidir serões e convocar seu primogénito a tomar parte, como leitor, nesses momentos de sociabilidade familiar.

Segundo registra José de Alencar, a instrução elementar recebida por ele na infância, apesar de não ter ido muito além «do que as chamadas primeiras letras (...) valeu-me em casa o honroso cargo de ledor, com que

ISBN: 978-84-948270-6-8

me eu desvanecia, como nunca me sucedeu ao depois no magistério ou no parlamento» (Alencar, 1893, 16-17). Se levarmos em conta os dados do recenseamento de Império de 1872 – pouco antes do período de escrita do egodocumento –, segundo os quais a taxa de analfabetismo no país alcançava a 78% (Ferraro, 2009), o domínio da leitura era, sem sombra de dúvida, um poderoso distintivo social. E o deve ter sido ainda mais, na infância de José de Alencar, o que torna compreensível considerar o orgulho que sentia, em menino, de ser o *ledor* da casa, incomparável, insiste ele, até mesmo à honra de ensinar ou exercer a política no parlamento. Afinal, como observou Faria Filho acerca dessa questão, ao longo do século XIX brasileiro «foi se produzindo uma noção bastante naturalizada do alfabetismo, em que ele é tido e havido como a forma (natural) de ser do homem e da mulher civilizados e não ignorantes» (Faria Filho, 2011, 156). Não é possível, ao fim, saber se sua mãe era analfabeta, mas é plausível supor que, ao destacar e valer-se dessas habilidades do filho, o fazia, também, como forma de dinstingui-lo e distinguir-se diante de suas visitas e amigas.

Mas, o que lia o menino Alencar em sua casa e para sua família? Ele próprio responde: «Era eu quem lia para minha boa mãe não somente as cartas e os jornais, como os volumes de uma diminuta livraria romântica formada ao gosto do tempo» (Alencar, 1893, 17). Esse material, no geral, era o que compunha o repertório de leitura de outras famílias brasileiras à época, como se depreendem de diversas fontes egodocumentais ou biográficas (Cavazzani e Gomes, 2014; Marcondes, 1926). Todavia, se os analisarmos enquanto suportes de leitura – isto é, textos cuja materialidade pode mais ou menos delimitar a apropriação que deles se fará – podemos enxergar melhor as operações leiturísticas de que podiam ser objeto. No caso de cartas, a leitura pode ter sido o momento em que os ouvintes se atualizavam dos acontecimentos relacionados a pessoas próximas, parentes, amigos (lembrando que a família Alencar, originalmente, era da Província do Ceará, encontrando-se, em 1840, longe dos seus). Por seu turno, o jornal, ao ser lido em alta voz, permitia que se tomasse ciência dos acontecimentos do cotidiano para além do círculo familiar e, sobretudo, aqueles da política, que davam o tom à maioria dos hebdomadários e não era um tema alheio aos Alencar, com o qual o pai do egoautor estava visceralmente envolvido. Por fim, o livro do gênero romance, segundo as análises de Loïc Artiaga, é a «forma narrativa por excelência da burguesia. Seu crescimento está historicamente ligado ao da classe social que assume progressivamente os poderes econômico e político (...) o romance exprime a modernidade do seu

tempo e carrega as mudanças de sensibilidade ligadas a ele» (Artiaga, 2016, 171). Nesse sentido, além de atualizar-se nos asuntos familiares e políticos, a familia partilhava das aspirações românticas da modernidade possível dos trópicos, umas das formas de participação no «mercado de hábitos de consumo relativamente europeizados, num ultramar ainda pouco ocupado por essas «falsas Europas» (Alencastro, 1997, 36), avaliariam, século e meio mais tarde, os historiadores.

Para bem cumprir com seu papel de «ledor», o pequeño José de Alencar parece ter adotado alguns recursos, próprios da matriz humanística do ensino oitocentista que ainda tinha na retórica e na oratória suas referências essenciais, não apenas no ensino secundário, mas também no primário, no qual, segundo nosso egoautor, seu professor sempre insistiu em aspectos com eloquência, nobreza e correção de pronúncia na leitura (Alencar, 1893). Mas, diante do público feminino que se constituía em sua plateia nos serões familiares, o menino adaptava a esse modelo aprendido a sua marca pessoal: «Lia-se até a hora do chá e tópicos havia tão interesantes que eu era obrigado a repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditorio, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mal personagem ou acompanhava, de seus votos e simpatías, o herói perseguido» (Alencar, 1893, 20).

Se recuperarmos aquí a informação do repertório de leitura disponível na casa dos Alencar – cartas, jornais, romances – e acrescentarmos, agora, a informação dos recursos de leitura por ele utilizados, podemos categorizar melhor as práticas de leitura ali adotadas como de leitura intensiva, aquela em que, segundo Chartier, «os leitores tradicionais tinham acesso a um conjunto de livros fechado e limitado, os quais eram lidos e relidos, memorizados e recitados, possuídos e transmitidos de uma geração para outra» (Chartier, 1999, 24). Essa familia estava, portanto, ainda distante de um outro modelo de leitura que, embora sempre tenha coexistido com o primeiro, iria ganhar espaço ao longo do século XIX europeu – mas dependente de uma alfabetização em massa acompanhada de impressão em larga escala de livros, o que, no Brasil, se daría somente no século XX – o da leitura extensiva, na qual «os novos leitores devoravam um grande número e uma grande variedade de impressos efêmeros. Eles liam rápida e ávidamente, submetendo o que tinham lido a um julgamento crítico imediato.» (Chartier, 1999, 25).

Mas mesmo no que clasificamos como leitura intensiva – ou seja, uma prática partilhada por determinadas comunidades de leitores – encontramos

ISBN: 978-84-948270-6-8

espaço para a inventividade e singularidade, própria das apropriações culturais feitas no ato da leitura, tanto do ledor – que insere pausas e repetições – como do público ouvinte que, em certa medida, também participava da leitura, conferindo sentidos ao que «lia com os ouvidos», recriminando ou simpatizando com personagens das narrativas feitas por José de Alencar. Sobre essa forma de participação dos ouvintes na leitura, o que escreveu Margit Frenk Alatorre sobre o Século de Ouro espanhol não é menos verdadeiro para a relação de muitos brasileiros com a leitura no século XIX, conforme evidenciada no relato do nosso egoautor: «…dada la importancia que la voz seguía teniendo en la trasmisión de los textos, el publico de la literatura escrita no se limitaba a sus "lectores", en el sentido moderno de la palabra, sino que se extendía a un elevado número de oyentes. Cada ejemplar de un impreso o manuscrito era virtual foco de irradiación, del cual podían emanar incontables recepciones, ya por su lectura oral, ya porque servía de base a la memorización o a la repetición libre. El alto grado de analfabetismo no constituía en principio un obstáculo para la existencia de un público muy numeroso: bastaba con que en una familia o en una comunidad hubiese *una* persona que supiese leer para que, virtualmente, cualquier texto llegara a sir disfrutado por muchos» (Frenk Alatorre, 1980, 115-116).

3. Conclusões

No decorrer desta comunicação foi possível analizar, no cotidiano da familia Alencar, a recorrência das práticas de leitura no período do dia imediato ao repouso noturno, denominado «serão»; o jornal, as cartas e os livros de romance como suportes favoritos de leitura; a prática de leitura em voz alta, como forma de entreter o trabalho noturno das mulheres da casa; a adoção de recursos, como a eloquência, para a efetivação da leitura; a «leitura de ouvidos», isto é, a participação do público na leitura por meio de silêncios, interrupções, aprovações e reprovações e as relações entre instrução escolar e as práticas de leitura doméstica.

Mas, qual teria sido o alcance educativo dessas práticas de leitura em voz alta nos serões familiares na educação recebida por José de Alencar? Na avaliação dele próprio – feita ao fim de sua vida, uma vez que faleceu pouco tempo depois de redigir seu egodocumento, afirmou: «Nosso repertório romántico era pequeno; compunha-se de uma dúzia de obras entre as quais

primavam a *Amanda e Oscar*, *Saint-Claire das Ilhas, Celestinas* e outros que já não me recordo. Esta mesma escassez e a necessidade de reler uma e muitas vezes o mesmo romance, quiçá contribuiu para mais gravar em meu espírito os moldes dessa estrutura literaria, que mais tarde deveriam servir aos informes esboços do novel escritor» (Alencar, 1893, 22). Como se vê, a prática da leitura em voz alta na infancia, somada a determinada repertório de leitura que lhe estava ao alcance, na opinião do egoautor, teria influenciado na sua escolha pelo romance como estilo literário ao qual dedicou a vida. Também o modo de realizar tal leitura – a chamada leitura intensiva – teve seu quinhão de influencia, na medida em que levou-o a incorporar os moldes literários próprios do romance, com os quais teria iniciado sua carreira como literato.

E qual o alance educativo dessa prática na vida das mulheres que, como ouvintes, participavam do mundo da leitura a partir do ofício do pequeño José de Alencar naqueles serões da Rua do Conde, 55? Aquí, sem dúvida, entramos no espaço da penumbra e do silêncio, sobre o qual o egodocumento – escrito tendo como referencia uma vida masculina – não nos permite acesso. Todavia, é plausível aventar que os conteúdos com os quais as mulheres da casa tomavam contato tinham, também, algum efeito sobre suas maneiras de ver e apreender o mundo. Tanto que a mãe do nosso egoautor insistia que essa prática fizesse parte do cotidiano da sua familia, no qual ao cair da noite, cartas, jornais e livros eram lidos e ouvidos por todos.

4. Bibliografia consultada

ALENCAR, José de. *Como e porque sou romancista.* Rio de Janeiro, Typ. Leuninger, 1893.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império, ALENCASTRO, Luiz Felipe *(Ed.) História da vida privada no Brasil 2.* São Paulo, Companhia das Letras, 1997, 11-94.

ARTIAGA, Loïc. O romance e os leitores populares (1830-1914), CASTELLANOS, Samuel L.; CASTRO, César A. (Eds.) *Livro, leitor e leitura: perspectiva histórica.* São Luís, EDUFMA, 2016, 171-182.

BURKE, Peter. História como memória social, BURKE, Peter. *Variedades de História Cultural.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, 67-90.

ISBN: 978-84-948270-6-8

CAVAZZANI, André M.; GOMES, Sandro A. R. (Eds). *Antonio Vieira dos Santos: reminiscências e outros escritos.* Curitiba, UFPR, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.* Petrópolis, Vozes, 1999.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa, 2002.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente, ABREU, Márcia (Ed.) *Leitura, História e História da Leitura.* Campinas, Mercado das Letras, 1999, 19-32.

FARIA FILHO, Luciano M. de. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX, GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antonio A. G. (Eds.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos.* Belo Horizonte, Autêntica, 2011, 151-174.

FERRARO, Alceu R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2009.

FRENK ALATORRE, Margit. Lectores y oidores. La difusion oral de la literatura en el Siglo de Oro. *Actas del Septimo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas.* Roma, Bulzoni, 1982, v. 1, 101-123.

FREYRE, Gilberto. *Ordem e Progresso.* Rio de Janeiro, Global, 2013.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e das sociedades nas histórias de vida. *Educação e Sociedade.* 26/91 (2005), 509-534.

MARCONDES, Moyses. *Pae e Patrono.* Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1926.

MARTIN-FURGIER, Anne. Os ritos da vida privada burguesa, PERROT, Michelle. (Ed.) *História da Vida Privada 4.* São Paulo, Companhia das Letras, 1995, 193-262.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? *Educar em Revista*, 18 (2001), 12-28.

VIÑAO, Antonio. A modo de prólogo, refugios del yo, refugios del otros, MIGNOT, Ana Cristina; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa (Eds.) *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica.* Florianópolis, Mulheres, 2000, 9-15.

Página intencionadamente en blanco.

La scuola reggimentale nel secondo dopoguerra attraverso la memoria professionale del maestro Cesare Malservisi

Chiara Venturelli

Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G. M. Bertin»,
Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
Email: chiara.venturelli4@unibo.it

ABSTRACT: Nell'ambito della storia dell'educazione formale degli adulti e della lotta all'analfabetismo si inserisce anche l'istituzione delle scuole reggimentali, ovvero delle classi scolastiche create all'interno dell'esercito con lo scopo di insegnare a leggere e scrivere ai coscritti che non avevano compiuto l'obbligo scolastico o avevano perso l'istruzione ricevuta. Tale istituzione è stata oggetto dell'attenzione della storiografia scolastica ed educativa in particolar modo per il periodo compreso tra l'Unità d'Italia ed il primo Novecento, anche attraverso ricerche che si sono occupate degli aspetti legati alla sua specifica cultura materiale, in particolare la produzione editoriale, o ai metodi di insegnamento. Tuttavia resta ancora in gran parte da indagare l'ultima fase della loro esistenza prima di essere definitivamente chiuse nel 1974. In questo contributo si analizzeranno le pagine di memoria professionale scritte da Cesare Malservisi a seguito della sua esperienza di maestro nella Scuola Reggimentale di Bologna tra 1956 e 1957, intrecciandole con i manuali da lui stesso conservati e la letteratura coeva specializzata sul tema, nell'intento di delineare un quadro delle funzioni, delle pratiche educative e dei protagonisti di questa particolare forma di scuola nell'Italia del secondo dopoguerra.

PAROLE CHIAVE: storia della scuola; storia dell'educazione per gli adulti; scuola reggimentale; ego-documenti.

1. Introduzione

La questione dell'istruzione popolare e delle risposte istituzionali fornite per contrastare il problema dell'analfabetismo – anche degli adulti – in Italia rappresenta uno dei filoni di interesse della storiografia educativa e scolastica, e non solo (Cipolla, 1971; Demetrio, 1977; De Sanctis, 1978; Soldani, Turi, 1993; De Fort, 1995; Cattaneo, Pazzaglia, 1997; Toscani, 1999; Chiosso, 2011). All'interno di questo ambito, indagato soprattutto attraverso le prospettive legislativa-amministrativa e della specifica produzione editoriale, possono essere inseriti gli studi che hanno concentrato l'attenzione sulle scuole reggimentali (Catalano, 1966; Bonacasa, 1975; Mastrangelo, 2008; Prada, Sergio, 2011; Della Torre, 2011). Tale istituzione, la cui esperienza nella lotta all'analfabetismo si colloca storicamente già dall'epoca preunitaria e si sviluppa fino agli anni Settanta del XX secolo, è stata in particolare investigata per il periodo compreso fra l'Unità ed il primo Novecento, mentre ancora poco nota ed esplorata è la sua storia negli anni dal secondo dopoguerra alla loro chiusura nel 1974, come quella relativa alle pratiche didattiche in essa realizzate.

Può essere pertanto interessante provare a tracciarne un quadro circa l'organizzazione, gli insegnanti e gli alunni, oltre che sulla funzione e sulle pratiche educative presenti in essa possibili attraverso l'analisi delle pagine della memoria professionale di un maestro che vi operò a metà degli anni Cinquanta. In particolare l'ego-documento (Viñao Frago, 1999; Ascenzi, Patrizi, 2016) preso in esame, conservato nell'archivio della famiglia Malservisi-Ciampi, è costituito dalla Relazione dal titolo *Scuole reggimentali di Bologna. Bologna anno scolastico 1956-57* (d'ora in poi Relazione) che il maestro bolognese Cesare Malservisi (1935-2005) scrisse a seguito dell'anno di lavoro – tra novembre 1956 e giugno 1957 – svolto nella Scuola Reggimentale per militari analfabeti e semianalfabeti istituita presso il 40° reggimento fanteria della Caserma «Mameli» di Bologna.

2. La scuola reggimentale

Le scuole reggimentali, come istituzione organizzativa e scolastica creata all'interno dell'esercito e della marina militare per insegnare a leggere e scrivere ai coscritti analfabeti o semianalfabeti, risalivano già al

ISBN: 978-84-948270-6-8

periodo preunitario ed avevano cominciato a trovare un iniziale sistematico ordinamento tra 1849 e 1858 attraverso i regolamenti emanati dal Ministro della guerra Alfonso La Marmora. Dopo aver registrato, nei primi vent'anni dell'Italia unita, un forte successo in termini di diffusione e di contributo all'educazione degli adulti e alla lotta all'analfabetismo – tanto da stimolare uno specifico dibattito e la produzione di una pubblicistica educativa ad hoc – le scuole reggimentali venivano prima ridimensionate nel 1882 e poi soppresse nel 1892, pur sopravvivendo in alcune iniziative promosse a discrezione di singoli comandanti di corpo.

A ripristinarle dopo la loro chiusura formale era stato il Titolo V della legge Daneo-Credaro del 1911 che le faceva rientrare nell'educazione formale per gli adulti e segnava contemporaneamente un importante cambiamento. Per la prima volta infatti interveniva nella gestione delle scuole reggimentali il Ministero della Pubblica Istruzione e l'autorità militare perdeva l'esclusivo controllo sulla loro direzione. Il tasso di analfabetismo all'inizio del Novecento era ancora molto elevato – circa metà della popolazione non sapeva leggere e scrivere – ed inoltre si poneva il problema dell'analfabetismo di ritorno, di coloro cioè che non avendo avuto occasioni per esercitarla avevano perso l'istruzione ricevuta. Nelle scuole reggimentali – di cui si sanciva l'obbligo di frequenza e in cui si inserivano insegnanti civili – si individuava, per la particolare condizione data dall'obbligatorietà della leva, una situazione favorevole per rispondere alla necessità di una scuola per adulti.

Tale istituzione era poi rimasta attiva, senza interventi degni di nota, fin oltre la seconda guerra mondiale. Nel 1947 tra i corsi previsti dall'istituzione della scuola popolare per contrastare l'analfabetismo, ed allo stesso tempo rispondere al fenomeno della disoccupazione magistrale, figuravano anche quelli realizzati all'interno delle caserme, la cui organizzazione ed il cui funzionamento erano poi precisati da una apposita circolare ministeriale del 1948. Qui si davano disposizioni circa la durata dei corsi, gli esami e l'assunzione degli insegnanti, scelti dall'autorità militare sulla base di elenchi predisposti annualmente dal Provveditorato agli studi. Infine nel 1956 – proprio l'anno in cui Malservisi vi veniva chiamato come maestro – un'ulteriore circolare ne stabiliva il passaggio alla dipendenza del Comitato Centrale per l'Educazione Popolare presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. La scuola reggimentale di Bologna nelle carte del maestro Cesare Malservisi

Cesare Malservisi, maestro bolognese di scuola elementare tra anni Sessanta ed Ottanta, ma anche bibliotecario e cantautore dialettale, era nato nel 1935 all'interno di una famiglia operaia e di area socialista. Dopo aver frequentato la scuola elementare e media negli anni tra seconda guerra mondiale e ricostruzione, aveva proseguito gli studi iscrivendosi nel 1949 all'Istituto Magistrale «Laura Bassi» di Bologna. Nel 1953, concluso con successo il suo percorso magistrale e desideroso di continuare ad approfondire la propria formazione culturale, Malservisi si era immatricolato presso l'Università di Firenze al Corso di Diploma di abilitazione alla vigilanza scolastica nelle scuole elementari, che conseguì nel 1960. Durante gli anni della formazione universitaria Malservisi entrò in contatto con diversi esponenti di quella che ormai storiograficamente è riconosciuta come la «scuola di Firenze», stringendo anche lunghi sodalizi culturali ed umani soprattutto con Lamberto Borghi, Renato Coèn e Raffaele Laporta. In quello stesso periodo Malservisi aveva cominciato inoltre a muovere i primi passi della gavetta magistrale, comune alla maggioranza dei neomaestri, attraverso incarichi come insegnante supplente nelle scuole elementari statali, educatore nei centri giovanili e ricreativi e nei campeggi marini del Comune di Bologna e bibliotecario nelle biblioteche decentrate di quartiere appena istituite dall'amministrazione in una stagione di grandi iniziative culturali e pedagogiche (D'Ascenzo, Ventura, 2016). La prima di queste esperienze come insegnante precario era stata in particolare proprio presso la scuola reggimentale. Un anno di lavoro di cui – come precedentemente indicato – è rimasta la testimonianza della Relazione, che si intende ora analizzare, e che si dimostrò un importante momento di formazione sul campo per il giovane maestro, in special modo per quanto riguardava gli aspetti della pratica docente legati alla gestione della classe e alla costruzione di significative situazioni di apprendimento.

Dall'analisi della Relazione emerge come l'impressione di Malservisi sulla scuola reggimentale fosse stata di un'istituzione su cui in generale era riposta una scarsa fiducia, da cui non ci si aspettava molto, ed in cui si cercava di operare come meglio possibile in un misto tra «serietà e comprensione, onestà e generosità» (Relazione). Il primo aspetto che Malservisi si era trovato ad affrontare, e di cui scrive, era stato quello relativo alla gestione e al controllo sui corsi e quindi della relazione tra insegnante ed autorità

ISBN: 978-84-948270-6-8

militare. Nelle circolari, precedentemente menzionate e che normavano le scuole reggimentali, appariva infatti uno sdoppiamento di funzioni fra cariche direttive ed ispettive scolastiche – a cui spettava la vigilanza sulla didattica – e militari – con il compito invece della sorveglianza generale sui corsi – che sfociava in un incrociarsi e sovrapporsi di competenze e controlli. Così mentre la suddivisione degli alunni all'interno dei diversi corsi attivati era lasciata agli insegnanti, che si scontravano subito con il problema delle assenze, al contrario il rispetto dell'obbligo di frequenza era oggetto di ispezione da parte delle autorità militari. Nessuna preoccupazione invece era prestata al lavoro svolto in classe, per il quale gli stessi programmi ministeriali si limitavano a fornire solo qualche indicazione o suggerimento didattico. Ne conseguiva una vigilanza blanda, nonostante i controlli formali effettuati con molto zelo, ed inefficace nel cercare di coniugare la specificità propria della vita militare con l'attività educativa e le esigenze didattiche, lasciando all'educazione scolastica, affidata all'impegno e alla responsabilità dei singoli insegnanti, un ruolo del tutto marginale. Malservisi si soffermava dunque, nella sua relazione, sulle figure dei maestri operanti nella scuola reggimentale, tratteggiandone i profili e riportando le difficoltà conseguenti alla precarietà dell'incarico. Se infatti la scuola popolare era stata istituita allo scopo di rispondere al problema, ancora esistente nell'Italia del secondo dopoguerra, dell'analfabetismo fra la popolazione adulta, essa – come già ricordato – era esplicitamente pensata anche per alleviare quello della disoccupazione magistrale. Per le scuole reggimentali infatti era specificata – dalla circolare del 1948 – la preferenza «agli idonei dei corsi magistrali e a quelli forniti di titolo di studio superiore all'abilitazione magistrale (laurea)» (Circolare Ministero della Pubblica Istruzione 15 gennaio 1948 n. 159/2) tuttavia la nomina era soggetta a forti elementi di aleatorietà, tra cui l'essere a carico dell'autorità militare, oltre a quello della sua durata annuale. Inoltre, come riportato dallo stesso Malservisi, il carico complessivo di lavoro e la relativa modesta retribuzione costringevano alla ricerca di un altro impiego: «lo stipendio, che non arriva alle ventimila lire mensili, costringe i maestri a cercare un altro lavoro, non importa molto di quale genere, purché sia possibile guadagnare qualcosa, e che lasci libere le ore serali per la scuola reggimentale» (Relazione). Tutto questo andava ad incidere profondamente sulla possibilità di reclutamento di personale particolarmente qualificato e motivato e portava ad un continuo avvicendarsi di docenti, anche di quelli che lavoravano presso la Caserma «Mameli», di cui Malservisi scriveva «uno lavora nel doposcuola del Comune, un altro in una scuola privata, e uno

è rappresentante di una ditta di detergenti. C'è poi chi lavora presso una ditta di autotrasporti, chi vende accendisigari di contrabbando, chi chiede ai segretari delle scuole elementari qualche giorno di supplenza e chi si prepara al concorso nelle ferrovie dello Stato» (Relazione). Si contribuiva così a creare quel clima di scarso interesse e quasi impotenza che Malservisi aveva avvertito nei primi giorni di servizio e riportato nell'introduzione del suo resoconto: «nessuno ha il coraggio di chiedere una preparazione speciale per l'insegnante di queste scuole e nessun insegnante cerca di studiarne in qualche modo i problemi. Chi fa qualche altro lavoro non ne ha il tempo; chi invece avrebbe tempo lo impiega nel cercare un lavoro o nell'arrabbiarsi. Tutto quello che gli insegnanti della scuola reggimentale fanno (in realtà non è molto), lo fanno più che per un alto senso del dovere, per umana simpatia verso gli altri ragazzi più sfortunati che non hanno potuto studiare e che inoltre stanno anche facendo il servizio militare» (Relazione). L'azione degli insegnanti poi si inseriva e doveva confrontarsi con la complessiva educazione militare, su cui Malservisi rifletteva in particolare attraverso un lungo ed approfondito esame del volume predisposto dal Ministero della difesa *Il buon comportamento* e distribuito ai soldati con l'intento di aiutarli nell'adattamento al nuovo ambiente e alle sue regole. Malservisi ne operava un'azione di svelamento, dietro i toni amichevoli o addirittura scherzosi di consigli e raccomandazioni, del fine di inquadramento più generale e di livellamento e negazione del «patrimonio intellettuale e affettivo che ogni persona ha portato con sé» (Relazione) per sostituirlo con «una mentalità diversa, di tipo standardizzato» (Relazione). Oltre alle esortazioni sugli aspetti della cura e dell'ordine della persona, della divisa o delle camerate, venivano infatti formulati veri e propri ammonimenti sul comportamento da tenere in caserma e in pubblico, con particolare enfasi sull'onore di appartenere all'esercito ed attenzione ai pericoli della politica, fino a quello verso le donne. Regole e divieti trasmessi e rafforzati anche da superiori, istruttori e cappellani finché, come notava Malservisi, le reclute imparavano a non lamentarsi più e cominciavano invece «a vivere da veri soldati» (Relazione), tanto che, riteneva il maestro, solo «pochi riescono a rimanere se stessi fino alla fine del servizio militare» (Relazione). Nelle pagine dedicate da Malservisi a questa riflessione non è difficile scorgere, oltre alle sue personali posizioni, anche il segno del richiamo ad un'educazione democratica e alla libertà e del rifiuto per ogni forma di autoritarismo e conformismo affermate dalla pedagogia fiorentina, e dunque caratterizzanti la formazione universitaria che stava completando in quegli anni. Anche per

ISBN: 978-84-948270-6-8

questo Malservisi affermava come «i problemi che si presentano nelle scuole reggimentali sono quindi diversi da quelli delle altre scuole popolari; altro è l'ambiente e soprattutto molto differente è lo stato d'animo degli alunni. Costretti, quelli delle classi inferiori (I II III) a frequentare le lezioni, stanchi per un giorno di lavoro faticoso, o annoiati per una lunga giornata passata in ozio; svogliati e sospettosi verso tutto ciò che sa di vita militare, la maggior parte di essi si presenta nei primi giorni di scuola con lo stesso atteggiamento che assumono quando si preparano a spazzare un enorme casermone, o a pulire venti grandi marmitte» (Relazione).

Dopo queste considerazioni lo spazio maggiore della relazione era riservato da Malservisi ai suoi studenti, giovani, praticamente a lui coetanei e provenienti in maggioranza dai borghi agricoli del Sud Italia, che dovevano frequentare la scuola reggimentale poiché «contadini, braccianti, muratori, conduttori di trattori, quasi tutti hanno conosciuto molto presto la fatica nei campi e nei cantieri. La guerra, la miseria, la morte dei genitori, la famiglia troppo numerosa li hanno chiamati al lavoro: due braccia in più, anche se non molto robuste, sono utili in certe condizioni» (Relazione). Malservisi aveva sviluppato, attraverso la realizzazione di un questionario in collaborazione con Renato Coèn, una piccola inchiesta fra un gruppo di alunni da cui aveva tratto interessanti dati circa la professione svolta prima di effettuare il periodo di leva, l'età in cui avevano abbandonato la scuola e cominciato a lavorare, l'ultima classe frequentata da loro e dai familiari, la tipologia di letture fatte, l'occupazione all'interno della caserma e la frequenza della scuola reggimentale. Su 70 ragazzi intervistati ben 14 (il 20%) non erano mai andati a scuola, la maggior parte aveva iniziato a lavorare tra gli 11 ed i 14 anni, e solo in 3 avevano completato il ciclo elementare fino alla V^{a} classe.

Tuttavia, forse, le pagine più significative della memoria di Malservisi sono quelle in cui riporta direttamente brani dai temi che assegnava loro ed in cui chiedeva di raccontare della propria vita, infanzia e famiglia o del perché non erano andati a scuola. Sono infatti pagine che restituiscono, oltre al dato numerico, uno spaccato sulle condizioni dell'infanzia e adolescenza che ancora riguardavano tanti giovani dell'Italia tra seconda guerra mondiale e anni Cinquanta, come ad esempio la storia di Mario (prima della leva operaio in una fabbrica di ceramica): «io da piccolo ho cominciato andare a scuola che avevo sette anni, ho cominciato a fare la prima elementare. In questo anno sono stato promosso dopo ho fatto la seconda sono stato promosso anche in terza elementare e poi non sono andato più perché ci stava dei bombardamenti aerei. Infatti non sono andato più a scuola che

ISBN: 978-84-948270-6-8

io avevo già dieci anni e poi di questo periodo mi è morta la mia mamma e allora col dispiacere di mia mamma il mio papà non mi ha lasciato più andare a scuola. Dopo un periodo di tempo sono andato a lavorare anche io che avevo quattordici anni in uno stabilimento di ceramiche. Io sono stato molto contento perché ho imparato a fare il trafilatore e il modellista e stampatore, tre mestieri sono capace di fare dopo sette anni di lavoro e dopo sono stato chiamato alle armi il giorno 7 novembre 1956 destinazione Fano» (Relazione, punteggiatura originale). O ancora di Nicola (contadino): «dunque io posso raccontare che da quando sono nato ho visto i primi guai. Che appena la buonanima di mia mamma mi ha portato alla luce, perché era malata e non aveva latte per allattarmi sono stato allattato da tante mamme. Poi sono stato tante volte ammalato e infatti fino che avevo 14 anni ero sempre secco e magro dalle malattie che avevo da piccolo. Poi quando avevo 8 anni mia madre si è messa a letto e io ho voluto smettere di andare a scuola perché non c'era nessuno che aiutava mia madre. Perciò sono 12 anni che non vado a scuola e mi sono dimenticato tutto. Poi quando avevo 10 anni mia madre morì e io me ne sono andato in campagna a lavorare finché mi sono cresciuto e adesso sono qua a servire l'Italia» (Relazione). Malservisi notava poi come quasi nessuno di loro fosse stato consapevole fino al periodo di leva di saper leggere e scrivere solo a stento, e per molti il solo libro letto, diversi anni prima, fosse stato quello di scuola, come riporta anche la testimonianza lasciata in un tema da uno dei ragazzi: «io quando ero piccolino leggeva il libro che mi hanno dato quando andava a scuola e io non mi ricordo di quello che spiegava il libro. Quando non ci andava alla scuola non mi ha letto perché non aveva tempo» (Relazione).

La vita a cui erano abituati fuori dalla caserma unita alla generale ostilità per «ogni cosa che viene fatta sotto le armi» (Relazione) faceva sì inoltre che l'atteggiamento iniziale di questi ragazzi nei confronti della scuola che erano obbligati a dover frequentare fosse di diffidenza o indifferenza. Come per il resto della vita militare, dopo i primi mesi Malservisi notava la diffusa tendenza ad adattarsi facendo soltanto ciò che veniva comandato e contando i giorni mancanti al congedo. Anche durante il tempo libero la mancanza di abitudine a leggere ed il divieto di occuparsi di politica si trasformavano in disinteresse verso la lettura dei giornali e l'informazione sugli avvenimenti in corso nel mondo, tanto che constatava con amarezza Malservisi «al tempo della rivolta in Ungheria, e dei combattimenti presso Suez, nessuno dei ragazzi delle scuole aveva notizie di questi fatti; soltanto uno ne aveva sentito discutere da due ufficiali: pensava che la guerra fosse vicina, ma non sapeva

ISBN: 978-84-948270-6-8

precisamente di che cosa si trattasse» (Relazione). Era certamente questo aspetto omologante e reprimente gli interessi e le specificità individuali a suscitare le maggiori resistenze e critiche di Malservisi, che tuttavia, nonostante i limiti e le inefficienze, non mancava di ravvisare nelle pagine della sua relazione gli aspetti positivi e l'utilità della scuola reggimentale. In particolare, la possibilità più interessante era rappresentata per Malservisi dalla facilità tra studenti e maestro, tutti quasi coetanei, di stringere amicizia – «dopo due o tre settimane, dei ragazzi di 21-22 anni che fanno un lavoro in comune, sentono il bisogno di conoscersi e diventano amici» (Relazione) – e di potersi spogliare, una volta in classe, dei diversi ruoli e compiti militari per tornare ad essere se stessi e condividere e scambiarsi racconti, vissuti ed emozioni. All'interno della scuola infatti, osservava Malservisi, cambiavano anche i modi di relazionarsi: «finalmente dei soldati non in fila, in silenzio, ma in circolo a chiacchierare. […] Alla scuola non dicono più "comandi!", ma "come stai?" e "buona sera". Qui i soldati si sentono in un posto franco all'interno della caserma, dove si può essere quelli di una volta, dove si può parlare come si fa a casa e lamentarsi delle cose che non vanno» (Relazione). La possibilità intravista da Malservisi era pertanto quella di aprire dentro al rigido contesto della caserma uno spazio di reale rispetto e riconoscimento reciproco, realizzando in altre parole un'esperienza di «comunità democratica in un mondo autoritario» (Relazione). Le linee direttrici per il lavoro nella scuola reggimentale dovevano risiedere infatti per Malservisi nel rifiutare e non replicare i metodi repressivi e punitivi dell'educazione militare. In questo senso giocavano un ruolo fondamentale la valorizzazione della socialità, degli interessi e delle esperienze degli alunni oltre che una costante riflessione del maestro sul suo ruolo e modo di comportarsi, poiché secondo Malservisi il cambiamento partiva dagli insegnanti stessi: «per questo a scuola cerchiamo di trattarci in maniera umana; non ho mai detto tante volte 'per favore' come in questa scuola, proprio per fare sentire la differenza fra il maestro e il tenente» (Relazione).

4. Conclusioni

La breve analisi condotta restituisce alcuni elementi di riflessione che sinteticamente si riferiscono alle opportunità offerte alla ricerca dall'intreccio tra diverse tipologie di fonti, quelli ufficiali e tradizionali con altre, spesso inesplorate e di natura personale come le memorie degli insegnanti relative

alla quotidianità e materialità scolastica, per ricostruire ed approfondire realtà e momenti della storia della scuola magari ancora poco investigati o studiati semplicemente da un punto di vista solo legislativo ed amministrativo, come quelli appunto delle scuole reggimentali.

5. Bibliografia

ASCENZI, Anna; PATRIZI, Elisabetta. «Inside School Lives: Historiographical Perspective and Case Studies. Teacher's Memories Preserved at the Centre for Documentation and Research on the History of Schoolbooks and Children's Literature», *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1) (2016), 343-362.

BONACASA, Antonino. *Tornano a scuola in divisa: inchiesta sulle scuole reggimentali. Leggi, regolamenti e funzionamento delle scuole per militari in servizio dal 1913 all'anno 1973-1974*, Palermo, Arti grafiche siciliane, 1975.

CATALANO, Alfonso Salvatore. «Le scuole reggimentali», *I problemi della pedagogia*, 4-5 (1966), 654-659.

CATTANEO, Mario; PAZZAGLIA, Luciano (Eds.). *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna», 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997.

CIPOLLA, Carlo Maria. *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971.

CHIOSSO, Giorgio. *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011.

D'ASCENZO, Mirella; VENTURA, Gabriele (Eds.). *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

DE FORT, Ester. *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, il Mulino, 1995.

DELLA TORRE, Giuseppe. «Le scuole reggimentali di scrittura e lettura tra il Regno di Sardegna e il regno d'Italia, 1847-1883», *Le Carte e la Storia*, 2 (2011), 84-97.

DE SANCTIS, Filippo Maria. *L'educazione degli adulti in Italia 1848-1976*, Roma, Editori Riuniti, 1978.

DEMETRIO, Duccio. *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, Firenze, Guaraldi, 1977.

ISBN: 978-84-948270-6-8

MASTRANGELO, Gianfranco. *Le scuole reggimentali, 1848-1913. Cronaca di una forma di istruzione degli adulti nell'Italia liberale*, Roma, Ediesse, 2008.

PRADA, Massimo; SERGIO, Giuseppe. «A come Alpino, U come ufficiale: l'italiano insegnato ai militari italiani», NESI, Annalisa; MORGANA, Silvia; MARASCHIO, Nicoletta (Eds.). *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo Stato nazionale. Atti del 9° convegno ASLI Associazione per la storia della lingua italiana (Firenze, 2-4 dicembre 2010)*, Firenze, Franco Cesati, 2011, 541-565.

TOSCANI, Xenio. «Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla guerra mondiale», PAZZAGLIA, Luciano (Ed.). *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, 283-340.

SOLDANI, Simonetta; TURI Gabriele (Eds.). *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Vol. I, La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1993.

VIÑAO FRAGO, Antonio. «Las autobiografias, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», Sarmineto. Anuario Galego de Historia da Educación, 3 (1999), 223-253.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

COMUNICACIONES

Sección 3. Testimonios orales de la práctica educativa

Página intencionadamente en blanco.

Memórias da *ÍdichSchule*: movimentos de uma escola judaica, pelas narrativas de estudantes e professores (1922-1956, Porto Alegre/RS)

Dóris Bittencourt Almeida

Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Email: almeida.doris@gmail.com

RESUMO: O artigo tematiza processos de educação vividos por uma comunidade judaica em Porto Alegre, tendo como foco a construção de uma escola, a ÍdicheSchule. A temporalidade da pesquisa compreende, como marco inicial, o ano de 1922, data de fundação da primeira sinagoga e da escola, até o ano de 1956, quando esta passa por importantes transformações, passando a oferecer o Curso Ginasial. O corpus empírico consiste em narrativas de memória oral de pessoas longevas, a grande maioria de origem judaica, estudantes e/ou professores desta instituição educativa. São entrevistas produzidas entre as décadas de 1980 e 1990 que se encontram arquivadas em um acervo judaico, transpostas para a cultura escrita. O interesse da pesquisa reside no que foi escolhido pelos narradores como lembranças das vivências comunitárias. Por meio da análise documental, produziu-se uma inteligibilidade acerca das memórias desses sujeitos que conservam, quase que visceralmente, o apreço pela cultura escrita. De tudo o que se investigou, pode-se dizer que a construção de um lugar para estudar era tão importante quanto um lugar para rezar. É nessa interface que se constitui a ÍdichSchule, uma instituição que precisou, como muitas outras, superar as oposições para integrar-se à sociedade brasileira. Neste sentido, infere-se que havia uma intenção assimilacionista, em meio às discussões sobre a condição dos judeus na sociedade brasileira. Nas disputas, que se traduziam especialmente nos entendimentos acerca da formação dos estudantes, buscou-se uma conciliação entre aqueles que priorizavam o ensino religioso e aqueles que defendiam uma maior laicização da educação.

Palavras-chave: História da Educação; História Oral; educação dos judeus; Acervos de memórias orais.

1. Introdução

No Rio Grande do Sul, o processo de imigração judaica compreende a instalação de colônias agrícolas no norte do Estado, a partir de 1904. Esses imigrantes foram trazidos para o Brasil graças à Jewish Colonization Association (ICA), uma associação internacional que prestava assistência aos judeus emigrados, especialmente aqueles que vinham da Europa Oriental. Logo, nessas colônias, sentiu-se a necessidade da sinagoga e da escola, como instituições propagadoras de sua identidade religiosa. À ICA interessava a escolarização dessas comunidades e, para tanto, como ação precursora, em 1908 enviou um professor para Philipson, Leon Back, que, antes de deixar a França e vir para o Brasil, aprendeu a Língua Portuguesa. A preocupação dessa Associação em preparar um professor com conhecimento do idioma local indica a intenção de promover a integração desses primeiros judeus ao Brasil (Almeida e Grazziotin, 2016).

Todavia, a partir da década de 1920, desenvolve-se um contínuo e irreversível esvaziamento dos núcleos agrícolas. Nesse processo de mudanças em direção ao mundo urbano, pode-se dizer que o desejo de aprimoramento intelectual, através do maior acesso à escolarização, conduziu essas pessoas a se inserirem de outro modo na sociedade brasileira. Portanto, neste texto, investigam-se processos de educação de uma comunidade judaica em Porto Alegre, tendo como referência inicial o estabelecimento de famílias judias a partir dos anos 1920. Embora se apresentem evidências de diferentes modos de educar as crianças dessa comunidade, o foco está na construção da ÍdicheSchule , em 1922, hoje Colégio Israelita Brasileiro.

O corpus empírico da pesquisa consiste em narrativas de memória de pessoas longevas, a grande maioria de origem judaica. São entrevistas produzidas entre as décadas de 1980 e 1990 que se encontram arquivadas no «Acervo de História Oral», salvaguardado pelo Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (ICJMC). Cumpre dizer que o interesse da investigação consiste no que foi *escolhido* para ser lembrado por esses narradores, todos eles, estudantes e/ou professores da escola. Aqui se produziu uma história acerca da formação de uma comunidade de judeus, muitos deles oriundos das colônias agrícolas. Nesta cidade, fundaram sinagogas e uma escola, a ÍdicheSchule. Por meio de um exercício de garimpo entre as «histórias de vida» salvaguardadas no ICJMC, identificaram-se cinco narrativas de antigos estudantes da Escola Ídiche. Consultaram-se também entrevistas produzidas com professores da escola.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Ao iniciar a investigação, acreditava que, por se tratar de uma comunidade étnico-religiosa que valoriza a escolarização, a maioria teria cursado o ensino primário nessa instituição. Ao contrário do que supunha, foi difícil localizar aqueles e aquelas que estudaram na Escola Ídiche. Os dados encontrados evidenciam uma profusão de itinerários escolares. Há aqueles que buscavam escolas públicas, desde os primeiros anos de estudo. Escolas católicas, metodistas e batistas também eram procuradas.

Cabe ressaltar que todos os sujeitos cujas entrevistas foram consultadas não cursaram apenas o Primário, indicando o significado de prosseguir a estudar, para homens e mulheres, com vistas à profissionalização. Diante da constatação da distribuição de crianças e jovens judeus pelas instituições de ensino públicas e privadas em Porto Alegre, pode-se perceber que havia uma intenção assimilacionista entre essas comunidades, e, nesse processo de inserção, cabia a escolha por uma escola não judaica.

2. «Vivíamos todos juntos...»: a criação da ÍdicheSchule

Os primeiros judeus habitaram, em Porto Alegre, a região que hoje compreende o Bairro Fim, ocupada por imigrantes portugueses, italianos, e por judeus e seus descendentes, pessoas que mantinham pequenos comércios e pequenas fábricas.

As narrativas encontradas no Acervo de memória oral indicam o significado da vida em coletividade, como um refúgio, em parte pelas dificuldades de comunicação por ainda não dominarem a Língua Portuguesa. A solução encontrada era o associativismo, uma estratégia de enfrentamento às adversidades.

Ainda procurando entender a importância dos vínculos que agregaram essas pessoas, cabe destacar suas atividades econômicas preferenciais. Para Scliar, são profundas as relações entre o comércio e as pequenas indústrias de construção criadas como ocupações tipicamente judaicas, em suas palavras, «móveis, casa, roupa: há um nexo aí. São coisas que abrigam, que guardam, que protegem» (1985, 41). Entende-se que o Ídiche era uma espécie de aliança entre essa comunidade. Scliar (2017, 116) considera o Ídiche como «língua visceral, errante na qual se exprimiam as emoções mais autênticas». Explica as origens mais remotas dessa formação lingüística, produto da diáspora judaica, por volta do século X, constitui-se uma mistura lingüística, nas atuais fronteiras franco-alemãs, «do Hebraico ritual, mais

o aramaico herdado da linguagem corrente à época bíblica, mais francês, mais italiano, e, sobretudo, alto-alemão» (115). Essa língua acompanharia os judeus em seus constantes deslocamentos pela Europa Oriental e depois na América. Cabe ainda ressaltar, segundo Scliar, que o grande responsável pelo desmantelamento do Ídiche foi o Holocausto, praticamente eliminando os judeus nos países da Europa Oriental. Na América, o desaparecimento desta Língua está relacionado à necessidade de assimilar uma nova cultura e conclui «o Ídiche sobrevive agora unicamente no país chamado memória».

Neste sentido, observa-se que a preocupação com a educação das crianças fomentou o aparecimento de vários grupos de estudo entre os judeus, os «cheder». O primeiro deles, na Sinagoga União, seria o germe da Escola Ídiche, sendo difícil separar as fronteiras entre o lugar de rezar e o lugar de escolarizar, pois ambas, sinagoga e escola, podem ser definidas como instituições educativas. A Sociedade Mantenedora da escola foi fundada em 1922 e, no mesmo ano, a escola iniciou suas atividades junto à Sinagoga União Israelita. Em 1942, ocupou uma casa na principal avenida do bairro Bom Fim, alterando o nome para Sociedade de Educação e Cultura.

A escola oferecia o Curso Primário e assim se manteve até a década de 1950, em uma espécie de turno integral. Pela manhã, eram ensinados conteúdos básicos, à tarde Ídiche, Hebraico e Cultura Judaica (Eizirik, 1984). Kleimann (1992) explica que, logo após a fundação, não foi nada fácil para o colégio conseguir manter um número alto de matriculados. Segundo a autora, apesar das pessoas judias sentirem necessidade de uma escola no bairro, muitas crianças eram filhas de pais com poucas posses ou já freqüentavam as escolas públicas da cidade.

Havia também a situação de crianças judias que demoraram a ingressar na escola. Em depoimento, Luis Glock (1991) indica as dificuldades que havia para custear a ÍdicheSchule, no entanto, em suas memórias, reconhece o capital cultural de sua família, valoriza a formação ética que recebeu.. E assim, o início de sua escolarização esteve atrelado aos ensinamentos de um «shoichet que «vinha em casa nos ensinar. Todos os dias». Trata-se de uma narrativa carregada de simbolismos, que pode ter sido também a história de muitas outras crianças judias que não iam à escola, mas aprendiam com esses anciãos que representam uma instituição, que ensinavam, em meio às atividades domésticas.

Outras crianças, como José Blumenthal (1992), tiveram passagem pelos Grupos Escolares e depois migraram para a Escola Ídiche. Conta que quando iria ingressar no primeiro ano do Curso Primário, sua mãe esteve doente

ISBN: 978-84-948270-6-8

e uma amiga de sua mãe o matriculou no Grupo Escolar Uruguai, que se localizava na Rua Esperança, hoje Miguel Tostes, atualmente, Bairro Rio Branco, que faz limite com o Bom Fim. Segundo Blumenthal, quando estava no terceiro ano primário, outra amiga judia de sua mãe havia condenado o fato dele não estar matriculado na Escola Ídiche, assim foi transferido para lá. Como lembranças da infância, comenta a importância da educação familiar que permitiu a ele conhecer com maior liberdade outras concepções de vida e de religião, para além do Judaísmo.

Feitas essas ponderações que representam memórias daqueles que não foram, ao menos de imediato, estudantes da ÍdicheSchule, voltamos a atenção para o desenvolvimento da escola desde seus primeiros anos, observando, atentamente, o que dizem os documentos orais da pesquisa.

Neste sentido, Moyses Eizirik (1988) explica que freqüentou a ÍdicheSchule, entre os anos de 1923 a 1930, tendo sido, portanto, um de seus primeiros alunos. Assim, explica que professores palestinos dominavam o Ídiche e o Hebraico, mas pouco conheciam a atividade pedagógica, sendo esta uma questão recorrente entre as narrativas examinadas, que parece ter atravessado por décadas a história da escola. Suzana Starosta, em depoimento para Kleimann (1992) apresenta uma outra situação de inserção na escola, diz que seu irmão teria sido um dos primeiros alunos da instituição e lá ia buscar a formação judaica, pois estudava em outra escola. Explica que as famílias não tinham tempo de transmitir um judaísmo formal, desse modo, buscavam apoio para isso na ÍdicheSchule. Percebem-se os múltiplos significados dessa escola, por um lado, a importância da formação do estudante do ponto de vista intelectual, por outro ,o significado de construir uma identidade ao judaísmo em Porto Alegre, por meio do ensino do Ídiche e da Cultura Judaica.

Outras memórias comparecem na entrevista de Moyses Eizirik. Afirma que «imperava o castigo físico, se o aluno não sabia a lição ou conversava na aula, a professora batia com a régua na cabeça ou nas mãos. Lembro os nomes das professoras Dona Rina e Dona Estela» (1988). Continua declarando que, por qualquer ato de desobediência, a professora colocava o aluno em um «canto da aula, onde ficava de pé ou de joelhos», tanto nas aulas do turno da manhã, quanto nas vespertinas. Recorda duas expressões em Hebraico recorrentes no cotidiano escolar, «lechlapina», que, segundo ele, significa «vai para o canto», e «leclazazel», com tradução de «vai para o diabo», utilizadas em situações de irritação da professora em sala de aula. Contudo, o fato de ter ficado órfão de mãe parece ter sensibilizado as

docentes, conta que, a partir do momento em que perdeu a mãe, quando fazia algo de errado, não era mais punido, a professora Estela dizia «neste não, o coitado não tem mãe» (Moyses Eizirik, 1988)

Ainda na esteira dessas narrativas, observa-se que o tema da higiene corporal comparecia às práticas escolares. A saúde do corpo é um elemento importante da educação escolarizada daquele contexto dos anos 1930 e 1940, considerada determinante no processo formativo das crianças (Gondra, 2007). De acordo com Eizirik (1988), a professora, sem avisar, «dava uma incerta e examinava as unhas dos alunos. Os que estavam com as unhas sujas, apanhavam de régua nas mãos e ainda tinham que fazer em casa, como castigo, escrever cem ou duzentas linhas *devo manter as unhas limpas*». Essa descrição associa a questão dos preceitos higiênicos às punições, ambos elementos constitutivos dos parâmetros da modernidade pedagógica, traduzidos pelas memórias dos antigos estudantes. Aquele era um tempo em que «ainda se praticavam os castigos físicos e morais; nas quais se exacerbava a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos...» (Nunes, 2007, p. 372). Percebe-se que a ÍdicheSchule, mesmo guardando determinadas especificidades, não estava distante das concepções que vigiam para a escola no Brasil naquela temporalidade.

Na entrevista de Dora Berger (1990), observa-se que, mesmo tendo estudado alguns anos depois de Moyses Eizirik na mesma escola, comparecem lembranças semelhantes em relação aos castigos. Menciona «uma professora muito braba, uma solteirona, eu já te contei que ela era muito braba, ela dava com a régua na cabeça da gente. O meu primo estudava comigo, ela pegou um estojo e quebrou na cabeça dele» (Dora Berger, 1990). Além disso, descreve outras lembranças envolvendo ela e Moishe, seu colega, de mesma idade, «eu me lembro ele tão quietinho, ele não fazia nada, não sei porque a professora dava castigo. Eu mesma ia muito de castigo, ela me botava atrás da porta. Sabe aquelas portas que tinham dois metros de altura, antigas, né? (...) Eu devia ser...» (Dora Berger, 1990).

Marcos Iolowich (1991), que, como Dora Berger, estudou na escola em meados dos anos 1930, recorda que também nas aulas de Cultura Judaica havia punições, o professor indicava um aluno para iniciar a leitura e tradução do Torá, e outros continuavam a leitura, sucessivamente, todos deveriam acompanhar em silêncio, mas «às vezes a lição era tomada salteadamente. E aquele que colhido de surpresa, não encontrasse logo o fio da leitura, apanhava, impiedosamente» (Marcos Iolowich, 1991)

ISBN: 978-84-948270-6-8

Ao observar as narrativas de Dora Berger, Marcos Iolowich e Moyses Eizirik, percebe-se uma confluência entre *aprender e obedecer*, como condições para escapar de ser punido. Nota-se também, diferente de outras pesquisas, que não eram apenas os meninos os alvos das reprimendas, pois os relatos indicam que aquele ou aquela que não seguisse os padrões disciplinadores da escola, seria penalizado de diferentes modos.

Para além dessas memórias, apresentam-se aqui outras, relatadas por Eizirik. Diz que o momento do recreio era aguardado com ansiedade pelas crianças, era quando se fazia «a esperada pelada de futebol» (1988). Acrescenta que, no final do ano, aconteciam os exames, escritos e orais, referentes às disciplinas comuns e às disciplinas de cultura judaica, tendo banca examinadora formada por três professores e a Direção do Colégio. E, ao terminar o ano letivo, havia uma solenidade de encerramento das aulas, no salão de festas do Centro Israelita, com apresentação de peças de teatro em Ídiche e declamação de canções, «me lembro de uma peça na qual foi apresentada a vida de Moisés, eu fui ele» (Moyses Eiziric, 1988). Em 1929, concluiu o Curso Primário e fez o Exame de Admissão ao Ginásio para estudar no Colégio Julio de Castilhos. Entretanto, mesmo estudando em outra instituição de ensino, continuou, no turno da tarde, freqüentando o ÍdicheSchule, segundo ele, formou-se uma turma extra para continuar o ensino da cultura judaica, o que indica o prestígio da instituição entre os judeus.

José Blumenthal (1992) avalia a escola como uma instituição de «bom nível», em função da quantidade de estudantes aprovados no Exame de Admissão ao Ginásio, afirma que muitos prosseguiam os estudos no Colégio Julio de Castilhos e no Instituto de Educação Flores da Cunha, segundo ele, «não era fácil entrar nessas duas na época». Lembra das orientações da Diretora Nair Magalhães, «uns dias antes do Admissão, ela nos falava em relação ao que nós íamos encontrar, as dificuldades, mais ou menos fazia um prognóstico: esse entra, esse não entra».

3. Considerações Finais

Este texto procurou discutir, entre outras memórias que remetem às práticas educativas dos judeus azhenazim em Porto Alegre, a constituição de uma escola idealizada por uma comunidade judaica, que residia no Bairro Bom Fim, em Porto Alegre. Por meio de relatos, salvaguardados pelo

Instituto Cultural Judaico Marc Chagall em Porto Alegre, encontraram-se vestígios que permitem nos aproximarmos das memórias dessa instituição educativa. Da ÍdicheSchule, passando pela Sociedade de Educação e Cultura até a formação do Ginásio Israelita Brasileiro, passaram-se algumas décadas, em que os embates entre propostas centradas entre o ensino laico e o ensino religioso acirraram-se. De certo modo, as narrativas indicam uma busca por contemporizar, por harmonizar esses dois lados, buscando superar as oposições, mas com uma nítida intenção de integração à sociedade brasileira. Ao que tudo indica, consolidou-se a ideia de que o mais importante era sentir-se judeu entre os judeus e cidadão comum no corpo social.

Essas pessoas de origem judaica que chegavam à cidade de Porto Alegre com o intuito de ali permanecer carregavam consigo, em suas *bagagens*, o apreço pelos livros. O que é a escola senão um lugar importante de assentamento da cultura escrita? De tudo o que se investigou, pode-se inferir que a construção de um lugar para estudar, era tão importante quanto um lugar para rezar. É nessa interface que se constitui a ÍdichSchule. As *poeiras* desse passado *murmuram* nas folhas de papel preservadas, que representam histórias de vida de sujeitos que partilharam suas memórias e, nelas, houve espaço para falar da escola em que estiveram como estudantes e/ou como professores.

4. Referências

ALMEIDA, Dóris B. e GRAZZIOTIN, Luciane S. Memórias de escola em colônias agrícolas judaicas no Rio Grande dos Sul: narrativas orais do Acervo do Instituto Cultural Marc Chagal (1904 – 1930). Cadernos de História da Educação, 15 (2016), 1031-1054.

EIZIRIK, Moyses. *Aspectos da Vida Judaica no Rio Grande do Sul*, Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In LOPES, Eliane Marta; FARIA F., Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

GRAZZIOTIN, Luciane e ALMEIDA, Dóris B. Os castigos nas escolas étnicas da região colonial italiana do RS: memórias de escolarização (1896-1928). *Cadernos de História da Educação*, 12 (2013, 591-598.

GUTFREIND, Ieda. *A imigração judaica no Rio Grande do Sul*, São Leopoldo, UNISINOS, 2004.

ISBN: 978-84-948270-6-8

KLEIMANN, Luiza Helena Schmitz. *Que eu me lembre foi assim*, Porto Alegre, SANRIG,1992

NUNES, Clarice. Desencantos da Modernidade Pedagógica. In. LOPES, Eliane Marta; FARIA F., Luciano; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SCLIAR, Moacyr. *A condição judaica. Das tábuas da lei à mesa da cozinha*, Porto Alegre, LPM, 1985.

SCLIAR, Moacyr. *A nossa frágil condição humana*, São Paulo, Companhia das Letras, 2017.

5. Entrevistas

Luis Glock – Acervo de História Oral – Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (1991)

José Blumenthal - Acervo de História Oral – Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (1992),

Moyses Eizirik Acervo de História Oral – Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (1991)

Dora Berger Acervo de História Oral – Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (1991)

Marcos Iolowich Acervo de História Oral – Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (1992)

Nair Magalhães Acervo de História Oral – Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (1991)

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

La renovación pedagógica en el País Vasco. La voz de los maestros/as

Paulí Dávila Balsera

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Email: pauli.davila@ehu.eus

Luis M. Naya Garmendia

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Email: luisma.naya@ehu.eus

RESUMEN: En el último tercio del siglo XX se producen en España diversos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) inspirados en una pedagogía que introducía prácticas innovadoras en el aula por parte de maestros/as. Con la puesta en marcha del Estado de las Autonomías, (Constitución española de 1978) la administración autonómica incorpora esta tradición a las tareas de gobierno. El objetivo de esta comunicación es recuperar las voces de estos maestros/as con el fin de estudiar los itinerarios formativos personales en el ámbito de la renovación pedagógica. Para ello, hemos estudiado una generación de maestros/as que, en la actualidad, cuentan entre 65 y 75 o más años y que han ejercido la profesión por más de 30 años en las escuelas del País Vasco, llevando a cabo las mencionadas prácticas en el periodo citado. La metodología cualitativa aplicada en esta investigación se basa en un conjunto de entrevistas en profundidad realizadas a un conjunto de maestros/as que cumplen esas características. El foco de las entrevistas ha estado centrado en el ámbito de la renovación pedagógica, destacando tres momentos en la vida en su itinerario profesional: la formación inicial, el ejercicio profesional y la formación permanente. Los resultados se presentan desde una amplia perspectiva de análisis, relacionando las tres dimensiones (la formación inicial, el ejercicio profesional y la formación permanente), que están conformadas por un conjunto de categorías que explican con mayor detalle sus características, atendiendo a los testimonios de los propios maestros/as.

PALABRAS CLAVE: Renovación Pedagógica; profesorado; País Vasco; siglo XX.

1. El profesorado, la renovación pedagógica y el concepto de generación

El concepto de generación surge en los años 20 del siglo pasado (Marías, 1949). No obstante, la recuperación actual que se intenta hacer de este concepto se inscribe dentro de los estudios sobre las experiencias vitales, la descripción de las edades de la vida y su utilidad en los desafíos intergeneracionales. Lo cierto es que algunos investigadores plantean problemas sobre su uso en las ciencias sociales (Caballero y Baigorri, 2013) ya que es muy complejo aplicar las categorías del pasado para analizar la realidad actual. La significación de una duración de la vida de los individuos en un lapso de tiempo determinado (de quince o veinte años) y su ubicación en la historia, compartiendo determinados acontecimientos históricos, creencias y comportamientos comunes y, posiblemente, vinculados a un sentimiento de pertenencia común, parecen ser elementos suficientes para hablar de generación. A partir de aquí pasar a construir una identidad generacional podría ser una opción y, en algunos momentos, los individuos pueden llegar a referirse a ellos mismos con un sentimiento de pertenencia identitario que evita mayores matices individuales de las propias experiencias.

La aplicación del concepto de generación al estudio del magisterio aporta un valor nada despreciable para conocer las mentalidades, las formas de trabajar, de asociarse y de compartir teorías, prácticas e innovaciones educativas y didácticas. De esta manera, las biografías personales, las historias de vida de cada uno de los maestros/as se transforman en una biografía coral, donde es más fácil comprender los matices y aportaciones del magisterio de una manera global, destacando las aportaciones individuales, las características y rasgos compartidos más allá de la biografía personal.

Por otra parte, hay que señalar que la bibliografía sobre el itinerario formativo de maestros/as desde la perspectiva histórica, se corresponde con el análisis de la formación inicial en las escuelas normales o de magisterio y también con el asociacionismo profesional, así como con los movimientos de renovación pedagógica (Pericacho, 2014). No obstante, resultan del mayor interés los estudios que se están realizando, en general por investigadores/as con una visión interdisciplinar, de lo que podíamos denominar la formación de la identidad profesional, entendiéndola como la forma en que los profesionales se definen a sí mismos y a los otros. Se trata de una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y

ISBN: 978-84-948270-6-8

que puede verse influida por la escuela, las reformas, los contextos políticos, etc. Así pues, en la amplia bibliografía se recogen diversos acercamientos al estudio del profesorado, tanto frente al cambio social, como a la formación inicial y permanente o a la construcción del conocimiento profesional-docente. Sin embargo, trabajos más recientes sobre identidad profesional (Leite, 2012) se centran en la investigación biográfica como la técnica más apropiada para la construcción de la identidad profesional o la cultura del profesorado.

Por lo que respecta al estudio de la renovación pedagógica en el País Vasco, ésta tiene una larga tradición (Dávila, 2005 y 2018). No obstante, todavía no se han realizado estudios en profundidad sobre las aportaciones de algunas asociaciones de profesores como Adarra (Biota y Zabaleta, 2018) o Gordailu (Delgado, 2016), que fueron fundamentales para entender este fenómeno, además de los programas realizados desde la propia Consejería de Educación del Gobierno Vasco y de los Centros de Profesorado que existieron, con denominaciones diversas desde 1984.

2. Metodología

El objetivo general es analizar, a través de testimonios orales de una generación del magisterio involucrado en la renovación pedagógica en el País Vasco, sus itinerarios formativos y profesionales. Para ello, el conocimiento de las voces de los protagonistas es importante, en tanto que marca el nivel de subjetividad y de construcción narrativa de los profesionales de la educación frente a las reformas educativas. Con este objetivo hemos realizado veintisiete entrevistas a maestros (10) y maestras (17) que, en los últimos cincuenta años, han participado de forma activa en este proceso. Se trata de utilizar los relatos de vida del magisterio como un elemento sustancial de la implicación personal en su desarrollo profesional.

Al recoger los testimonios pudimos apreciar que, en este caso, la realidad se imponía y que los grupos de edad de maestros/as compartían un mismo «humus», por lo que parecía más pertinente tomarlos como una única generación que abarcaba desde comienzo de los setenta hasta los años noventa del siglo XX, cuando ya se registran unos cambios importantes dentro de la formación inicial y permanente del profesorado. La opción elegida para la recogida de la información ha sido la realización de una entrevista

ISBN: 978-84-948270-6-8

con un cuestionario semiestructurado, sobre los tres temas objeto de la investigación: la formación incial, la formación permanente y la actividad profesional.

Una vez transcritas las entrevistas, el equipo investigador comenzó la tarea de análisis y categorización de las mismas, utilizando el software Nvivo. Las categorías que se obtuvieron y su descripción se recogen en la tabla 1 y que se corresponden a las tres dimensiones que han servido de base para la indagación sobre la formación y la actividad pedagógica.

Formación inicial	Ejercicio profesional	Formación permanente
Razón por la que decidió ser maestro o maestra	Iniciación profesional en el ámbito escolar	Modelos de escuela y formación conocidos
Características principales de la formación inicial	Actividad profesional	Actualización docente y su reflejo en la actividad profesional
Las prácticas en el periodo de formación	Carencias formativas	Asociación grupo u organización que ha influido en la formación permanente
Valoración de la formación inicial	Tipos de apoyos recibidos en la actividad docente	Participación activa en movimiento de renovación pedagógica

Tabla 1. Descripción de las categorías correspondientes a la formación inicial.

3. Las voces de los maestros/as renovadores vascos

Las voces de los maestros y maestras se refieren a la *formación inicial* como un momento clave para en sus vidas, ya que es cuando descubren las posibilidades de cambiar la escuela. En segundo lugar, al *ejercicio profesional* como el momento en el que entran en contacto con un grupo de profesores con el que compartirían estos deseos de cambio en un contexto social y político y, finalmente, a la *formación permanente* que les permitió ir descubriendo nuevos discursos y prácticas para mantener viva la llama de la renovación pedagógica. A continuación, señalamos tan solo algunos resultados sobresalientes de la investigación.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3.1. El magisterio vasco ante la formación inicial

La formación inicial del magisterio ha variado mucho, sobre todo a partir de la creación de un cuerpo de funcionarios del magisterio a principios del siglo XX. No obstante, todavía podemos encontrar textos muy actuales en los que se vuelve a reflexionar sobre el oficio de maestro en una sociedad cada vez más compleja (Imbernón, 2017). Esta actualidad se debe, sobre todo, a que cada sociedad se plantea el tipo de formación que debe poseer el magisterio para atender las necesidades sociales y educativas, que son cada vez más cambiantes.

Al margen de los programas políticos sobre el acceso a los estudios del magisterio, existe un elemento reiterativo clave en la elección de esta profesión: la vocación es la motivación principal para elegir el magisterio como profesión. En cambio, en una obra reciente, se recoge la voz del profesorado con más de 30 años de experiencia que, a la misma pregunta responde de manera más diversificada: «yo no tuve vocación, diferentes circunstancias me llevaron a estudiar magisterio»; «en principio, una idea de servicio»; «desconozco si la educación es cuestión de vocación, pero en mi caso reconozco, con toda honestidad, que no he sentido esa inclinación o tendencia interior» (Imbernón, 2017). Como vemos, estos testimonios contrastan con la tendencia tradicional y muestran cierto desencanto creciente por la profesión docente.

Cuando nuestros testimonios se refieren a la razón por la que decidieron ser maestros/as existe cierta unanimidad al referirse a la preocupación por la situación política y la pérdida del euskera, por lo que su elección profesional es más contextual que personal. En cambio, cuando se refieren a los aspectos más propiamente educativos permanece la imagen de una escuela franquista, posiblemente vivida en la niñez, que es rechazada. Tanto una cuestión como la otra están llenas de matices y se aprecia que, en algunos testimonios, la opción por dedicarse a ser maestro/a está condicionada por estas cuestiones contextuales. El deseo de cambiar la escuela en ambos casos es evidente y, con ello, contribuir a un movimiento social que estaba luchando por la recuperación de la lengua y la cultura vascas.

En cuanto a la formación inicial recibida, la visión general suele ser bastante crítica, bien por su carácter autoritario o bien por tratarse de un tipo de escuela cuyos contenidos eran muy superficiales y que no sintonizaban con los deseos de cambio que se comenzaban a vivir en el País Vasco en los años 70. Asimismo, la formación recibida en las prácticas es altamente

criticada porque no tenía ninguna conexión con la realidad. En algunos casos se resalta la creación de grupos alternativos que significaron una experiencia interesante de cara a la propia formación, al margen de la escuela oficial o bien la búsqueda de otras prácticas pedagógicas. En otros casos se alude a maestras en ejercicio que sirvieron como modelos para el cambio en las metodologías didácticas. También resulta interesante ver cómo algunos testimonios hacen una constante referencia a estancias en Barcelona con personas relacionadas con el movimiento de Rosa Sensat, destacando lo positivo de las mismas y el conocimiento de los métodos de Montessori, Decroly, Freire o Freinet. El contacto con María Antonia Canals o Marta Mata es destacado por algunos testimonios por su aportación al cambio en la formación inicial (IB; Maestra, Red pública).

3.2. Compartir la renovación pedagógica en el ejercicio profesional

Una de las características que más señalan nuestros testimonios al recordar sus primeros años de ejercicio profesional es la reflexión sobre la práctica que estaban desarrollando, pues, de alguna manera, pone en evidencia la formación recibida y los contrastes con la realidad: «la práctica era nuestro punto de partida y luego hacíamos una reflexión sobre la misma y eso para mí era mucho más enriquecedor que hacer lo contrario» (JMA; Maestro de Ikastola). En este contexto de reflexión y, sobre todo, cuando las necesidades eran compartidas, la creación de contactos o búsqueda de compañeros, con ideas y prácticas afines, era un elemento importante para orientar los objetivos innovadores. En este sentido, la creación de una «red de compañeros» que ejercían la profesión docente se veía como una necesidad ineludible: «Yo creo que el grupo de profesores es importante, porque un solo profesor no hace nada […]. Nosotros tuvimos eso que significó una gran ayuda» (JRE; Experto, Ikastola).

Pero esta reflexión y forma de actuar no solamente se refería a la situación del euskara, sino a las carencias que apreciaban en sus primeros pasos en la profesión docente. De manera que una de las carencias más manifiestas era la relativa a las necesidades de formación. La asistencia a cursos para adquirir competencias concretas, sobre todo relacionadas con la función didáctica, era un elemento importante en esos primeros años de ejercicio profesional. Esos cursos estaban muy relacionados con cuestiones concretas que se podían abastecer por medio de los recién creados Centros de Apoyo

ISBN: 978-84-948270-6-8

y Recursos (CAR) en los años 80, pero también teniendo acceso a una formación basada en metodologías renovadoras. Los cursos más frecuentes eran los relacionados con la didáctica de la lengua y la didáctica en general. También muchos de estos cursos estaban ligados con la creación de material didáctico, la organización de seminarios, cursos, visitas a escuelas, etc. Existía un vínculo continuado entre la formación inicial y el ejercicio profesional.

Desde luego, uno de los aspectos más relevantes en cuanto a las influencias pedagógicas es la consideración de los autores que fueron fuente de información para orientar la práctica educativa. A través de diversos cursos se accedió al conocimiento de los autores antes citados y otros, como se ha podido comprobar por las actividades realizadas por Adarra (Biota y Zabaleta, 2018), y estos mismos autores se convierten en la referencia primordial. En este sentido, los testimonios son conscientes del impacto que les causaron en su forma de ver la escuela y, sobre todo, los modelos pedagógicos que transmitían. Del mismo modo se abrieron caminos, no solamente a la euskaldunización del proceso escolar, sino también a los nuevos planteamientos pedagógicos y metodologías innovadoras. La asistencia a los cursos de verano organizados por Adarra es una constante en muchos de los testimonios recogidos, de todos modos, algunos valoran la formación impartida por estos colectivos como «muy reducida» ya que, aunque su idea es llegar al número mayor de gente, «no es formación permanente, pues no se da durante todo el curso. Es una formación que se da, sobre todo, en verano» (IE, Maestro de ikastola).

No podemos olvidar que en los años 80 ya se había puesto en marcha por parte de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco la Dirección de Innovación Pedagógica que ofertaría una serie de cursos de formación con unas líneas estratégicas marcadas por las políticas y necesidades educativas del momento. En este sentido cabe destacar la preocupación por introducir en las escuelas las Tecnologías de la Información y Comunicación y otro tipo de planteamientos relativos a la inclusión educativa, además del proceso de euskaldunización, tanto del profesorado como del sistema educativo.

3.3. La demanda continua de formación permanente

Una de las características de la renovación pedagógica es, sin duda, la formación permanente del profesorado. Se trata de una premisa básica para que ese proceso no se quede estancado, paralizando así las posibilidades de innovación en el ejercicio profesional docente. Como era de esperar,

ISBN: 978-84-948270-6-8

las opiniones vertidas por nuestros testimonios se reafirman en muchas de las actividades que realizaban en su ejercicio profesional. Por lo tanto, el núcleo de cuestiones que se planteaban giraba alrededor de la opinión del profesorado, de la participación en sus actividades, de las asociaciones de renovación pedagógica y de la participación de los propios testimonios (Montero, 2006; Imbernon, 2014). Sin duda, la formación permanente en el País Vasco ha seguido ritmos parecidos a la llevada a cabo en el resto de las Comunidades Autónomas, partiendo del plan general que se elaboró en 1989, aunque uno de los elementos más importantes ha sido la distribución de los recursos de formación permanente por zonas a partir de la creación de los Centros de Orientación Pedagógica (COP) (Barceló, 1996).

En general, la opinión sobre la formación permanente y su necesidad tiene tres núcleos fundamentales: 1) La necesaria autoformación, a través, fundamentalmente, de la lectura; 2) La colaboración entre docentes y 3) La participación en cursos, seminarios, cursos de verano, etc. que se veían como fundamentales. No obstante, se puede observar que algún testimonio entiende que la formación permanente no es una actividad que se considere voluntaria, sino que más bien es un derecho y, al mismo tiempo, una obligación: «yo la veo absolutamente necesaria y la formación, para mí, es obligación y derecho […]. La formación debería tener una doble dirección, a veces de arriba abajo y otras de abajo arriba» (BL; Maestra de ikastolas). Esta afirmación muestra el verdadero sentido que, en la práctica, se llevaba a cabo. Se podría decir que este tipo de colaboración entre docentes requiere un entusiasmo y un saber compartir los proyectos que se ajusten a las necesidades prácticas que se viven en la escuela.

A través de esta formación permanente interesa también detectar qué modelos formativos habían conocido y de qué manera pudiera haber servido para orientar la práctica docente. Esto supone superar un conflicto que algún testimonio pone de manifiesto, como es la imposibilidad de llevar muchas veces a la práctica aquella formación teórica recibida. Esta situación es relevante en cuanto podría significar una fuente de conflictos para el profesorado, ya que, como modelo teórico, puede funcionar muy bien, pero la realidad obliga a una adecuación de las teorías aprendidas.

Lo que sí queda evidente en todo este proceso es que el modelo de escuela que tienen en mente los maestros/as innovadores es compartido ya que la renovación pedagógica y las nuevas experiencias que están surgiendo alrededor del movimiento de ikastolas se están desarrollando conjuntamente: se trata de una escuela vasca entendida como «servicio

ISBN: 978-84-948270-6-8

público», o pública en el sentido tradicional. En la década de los 80 se produce un salto cualitativo, sobre todo en el ámbito de la formación e institucionalización de los proyectos que unen la renovación pedagógica y el proceso de euskaldunización en las ikastolas con un proceso de normalización interna, que repercutirá en los modos de enfocar la formación permanente. Algunas veces más centrada en los componentes organizativos y de dirección que en los meramente pedagógicos, pues también se trata de un modelo de autoorganización social, autónoma, independiente, autogestionada, que, por sí mismo, es también un modelo renovador.

4. Conclusiones

Las generaciones, desde el punto de vista profesional, nos han permitido detectar las características individuales, los proyectos y la participación de los testimonios en un movimiento de renovación pedagógica donde el contexto político, social y cultural era determinante, tal y como hemos recogido a través de las voces de los maestros/as. La renovación pedagógica ha actuado como un motor que permitía dar sentido a la vida profesional de muchos maestros/as en el País Vasco. Se trataba no solamente de una opción por cambiar el tipo de escuela que criticaban, sino de proyectar un nuevo modelo que pudiese estar en consonancia con los cambios políticos y educativos que se estaban produciendo. Asimismo, el euskara era un elemento que coadyuvaba, en el sentido vital que muchos testimonios experimentaban, de manera que se entendía, en muchos casos, que la renovación pedagógica no podría llevarse a cabo si, de manera simultánea, no se desarrollaban actividades que pudiesen euskaldunizar al profesorado, al alumnado y, en definitiva, al tipo de escuela que se estaba construyendo (ikastolas o escuela pública).

La renovación pedagógica, en cuanto al relato que hacen de la *formación inicial* nuestros testimonios, refiriéndose tanto al tipo de escuela conocido en su propia experiencia como alumno, como al recibido en las instituciones de formación de profesorado, vendría caracterizada por tratarse de una formación autoritaria y de modelo «franquista». La elección de esta profesión, en la mayoría de los casos, venía determinada por una doble preocupación: la situación política que se estaba viviendo y la pérdida del euskara. En este sentido, los testimonios construyen un relato cronológico de la situación política muy cercano. De la misma manera, la lucha por el euskara era un

elemento determinante para optar por la enseñanza, vista la situación de recuperación de la lengua en esos años.

En cuanto a la *actividad profesional*, hay que destacar el tipo de actividades que se desarrollaban, donde el compartir las experiencias con el resto de maestros/as con los que ejercían la profesión resultaba fundamental. De hecho, la opinión más valorada con respecto a la actividad profesional es el poder compartir un proyecto de renovación pedagógica y de recuperación del euskara. Asimismo, los testimonios destacan un elemento importante en cuanto a la formación en el ámbito del ejercicio de la profesión, como es la adquisición de conocimientos y estrategias para mejorar sus metodologías didácticas. Asimismo, la creación de material por los propios profesores o el uso de material creado por otros compañeros era una práctica extendida. En el ejercicio profesional quedan patentes las diferencias de opinión sobre el tipo de escuela, sea pública, privada religiosa o ikastola, de manera que parece apreciarse una cierta coexistencia y respeto, sobre todo, porque en muchos casos se compartía un mismo horizonte sobre el tipo de escuela que se deseaba, prioritariamente como un servicio público y vasca. Todo ello con muchos matices en función del lugar en el cual se ejerciese la profesión. Asimismo, los modelos pedagógicos y didácticos que aparecen en los testimonios son comunes, de manera que autores como Freinet, Montessori, Decroly, Freire, etc. son guías que orientan las reformas que se están llevando a cabo, aunque también se señala la influencia de compañeros que desarrollan, en su práctica educativa, proyectos innovadores.

La *formación permanente* es destacable pues muestra el momento de preocupación, tanto de las instituciones de administración educativa como de los propios maestros/as. La necesidad de esta formación permanente es una afirmación unánime de todos los testimonios, de manera que la participación en cursos, seminarios, etc. no se veía como una opción, sino como una obligación y derecho. La asistencia constante a curso de asociaciones y organismos como Adarra, Irakasleen Elkartea, Gordailu, UEU, además de a los de Rosa Sensat en Cataluña o los congresos de los Movimientos de Renovación Pedagógica, conforman una red de formación permanente, sin dejar de lado la formación impartida a través de los Centros de Orientación Pedagógica organizados desde la Consejera de Educación. Esta actualización docente se manifiesta en el hecho de compartir metodologías existosas con otros compañeros, por lo cual se vuelve a poner de manifiesto que compartir un proyecto entre compañeros era un elemento clave de la renovación pedagógica.

ISBN: 978-84-948270-6-8

A la vista de estas características de esta generación de maestros/as, se podría plantear la existencia de dos modelos de profesorado, según el objeto que se quiera destacar dentro de la renovación pedagógica; por una parte, un profesorado pedagogicista, muy preocupado por cambiar la escuela desde dentro, por implementar teorías pedagógicas innovadoras, por introducir en el aula nuevos planteamientos didácticos, etc.; y otro, un profesorado contextualista, con un mayor interés en la sociedad, ya que la escuela se entendía como una extensión del tipo de escuela promovida por la sociedad del momento. De todas maneras, tanto en un tipo de profesorado como en otro, el euskara actúa como un detonante de la renovación pedagógica. Se podría afirmar que son maestros/as renovadores si con ello se consigue que el euskara se recupere y se extienda, no solamente para su uso en la escuela, sino también en toda la sociedad, ya que en ese momento la construcción nacional de Euskal Herria tenía que pasar inevitablemente por la presencia del euskara.

5. Bibliografía

BARCELÓ, Fermín. «La formación permanente en la Comunidad Autónoma del País Vasco», ANGULO, Luis Miguel. *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996, 203-225.

BIOTA, Itsaso y ZABALETA, Iñaki. «ADARRA: la renovación pedagógica al servicio de la escuela pública vasca», DÁVILA, Pauli. *El profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco*, Madrid, Editorial Delta, 2018, 85-128.

CABALLERO, Manuela y BAIGORRI, Artemio. «¿Es operativo el concepto de generación?», *Aposta. Revista de Ciencias Sociales,* nº 56, febrero-marzo, (2013).

DÁVILA, Paulí (coord.). *El profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco,* Madrid, Editorial Delta, 2018.

DELGADO, Ander. «Gordailu y la renovación pedagógica en el País Vasco. Política y educación en el tardofranquismo», *Revista Aula,* 22 (2016), 189-203.

IMBERNÓN, Francisco. «La formación permanente 40 años después: de la ilusión a los recortes», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 451 (2014), 56-59.

IMBERNÓN, Francisco. *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona, Graó, 2017.

LEITE, Analia. «Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades», *Praxis educativa*, XVI/1 (2012), 13-21.

MARÍAS, Julián. *El método histórico de las generaciones*, Madrid, Revista de Occidente, 1949.

MONTERO, Lourdes «Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías», LUIS, Alberto y ESCUDERO, Juan Manuel (Coord). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas.* Barcelona, Octaedro, 2006, 155-196.

PERICACHO, Francisco Javier. «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense e Educación*, 25/1 (2014), 47-67.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Evolución de la enseñanza del baile flamenco: testimonios de tres generaciones de profesores

Bárbara de las Heras Monastero

Departamento de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén
Email: bheras@ujaen.es

RESUMEN: En las últimas décadas, el baile flamenco ha sufrido un cambio de paradigma en el campo de la educación como consecuencia de las transformaciones socio-históricas de nuestro país. La escasez de fuentes escritas, gráficas y pictóricas en esta materia nos ha llevado a la búsqueda de fuentes orales para la producción de los datos que nos lleven a construir la historia de la enseñanza del baile flamenco en las academias privadas de Sevilla. Esta comunicación pretende revelar la importancia del uso de los archivos orales. Para ello, mostramos una investigación cualitativa a partir del método de la *Historia Oral*. La muestra engloba a los principales maestros y maestras de la ciudad de Sevilla (tres generaciones), cuyo testimonio se ha obtenido a través de entrevistas (historias de vida) mediante el *método etnográfico*, y cuyo análisis se ha realizado con la técnica *Grounded Theory* (Teoría Fundamentada). Hemos concluido que se aprecian diferencias sustanciales del sistema de enseñanza entre las tres generaciones de profesores, produciéndose fundamentalmente un salto cualitativo y cuantitativo en la tercera generación. Desde el punto de vista cualitativo, factores como el aumento de la técnica, la influencia de otras disciplinas de danza y la presencia de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje han influido en la forma de enseñar de los docentes. Y, desde el punto de vista cuantitativo, la proliferación progresiva de centros y, por ende, el incremento del profesorado, ha permitido la consolidación de un proceso de internacionalización de la enseñanza (llegada masiva de alumnado extranjero).

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Baile Flamenco; Historia Oral; Método Etnográfico; Memoria Oral; Grounded Theory.

1. Introducción

El carácter efímero del arte de la danza ha provocado la escasez de fuentes gráficas y pictóricas que recojan documentación histórica suficiente con fines científicos. Las primeras fuentes documentales del baile flamenco datan del siglo XVI, aunque son escasas y de difícil interpretación. La presencia del baile a través de los sentidos desaparece una vez ejecutado, a no ser que quede registrado en un medio audiovisual, soporte que hasta comienzos del siglo XX no se produce. Esta circunstancia ha afectado fundamentalmente al campo investigativo donde, como bien plantea Martínez de la Peña (1969, 23): «El origen de la danza se presenta como un enigma insoluble que escapa a los límites de toda investigación».

Es por ello que la producción científica del baile flamenco sea tan exigua y, de todas las disciplinas artísticas, es la danza la menos investigada desde el ámbito universitario. Afortunadamente, en los últimos años está aumentando el número de estudios y tesis doctorales sobre el baile flamenco, fundamentalmente en el campo histórico: Caballero (1957), Pineda (1996), Álvarez (1998), Navarro y Pablo (2005), Steingress (2005), y Plaza (1999) y Navarro (2008-2010).

En esta comunicación se pretende poner de relieve la importancia de las fuentes orales en la investigación histórico-educativa del baile flamenco. La escasez de fuentes documentales obligan al historiador de la educación a producir datos desde los testimonios de los propios protagonistas del acto educativo. Desde nuestra experiencia investigadora, vamos a describir las razones que han justificado el uso de las fuentes orales en nuestra tesis doctoral, la relevancia del objeto de estudio, el proceso de recogida de datos, el análisis de los datos y algunas de las conclusiones más importantes.

2. Escasez de las fuentes y relevancia del objeto de estudio

Esta comunicación parte de la experiencia adquirida durante la elaboración de la tesis doctoral titulada *La enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla. El legado de tres generaciones de maestras y maestros (1940-2010)*. El estudio trata sobre la evolución de la enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla durante el siglo XX hasta la actualidad. Esta delimitación temática surge con el objetivo de averiguar

ISBN: 978-84-948270-6-8

cómo la enseñanza del baile flamenco se ha ido adaptando a lo largo de las últimas siete décadas a los cambios sociales, tecnológicos, políticos y culturales en el contexto de la ciudad de Sevilla, y cómo estos cambios han repercutido en la configuración del baile flamenco actual, en un proceso de retroalimentación constante entre la parte educativa y la artística.

Para poder conocer las causas, los procesos implicados y las consecuencias de estas variaciones educativas, iniciamos una búsqueda del tipo de fuentes escritas (bibliografía especializada, monográficos, artículos científicos, etc.) y audiovisuales (cinematográficas, documentales, biografías, entrevistas, DVDs didácticos, etc.) que nos llevaron a reconstruir, analizar e interpretar los datos extraídos de dichas fuentes. Sin embargo, nos encontramos con uno de los grandes problemas de nuestra investigación: la escasa bibliografía especializada sobre la pedagogía de la danza y del baile flamenco. Por ello, tuvimos que ceñirnos a utilizar bibliografía sobre la danza y el baile flamenco en general, la educación de la danza, la historia del baile flamenco, el flamenco y la educación.

Desde nuestro punto de vista, una de las causas que explica esta situación es que la danza no tiene el merecido valor y atención en nuestro país, España. Las administraciones públicas, pasando por las escuelas, y la propia sociedad, es obvio la poca importancia que se le da a este tema. Incluso, de entre todas las disciplinas artísticas, la danza es la menos investigada desde el ámbito universitario y la menos ayudada económicamente por parte de los poderes públicos. A esto se une el hecho de que la danza es la única disciplina artística que aún no ha sido integrada en los planes de estudios de la enseñanza obligatoria por ninguna de las leyes educativas que han estado vigentes en nuestro país.

Sin embargo, esta realidad se contrapone al hecho de que el baile flamenco es una disciplina de danza única en el mundo, siendo su lugar de origen España y, en concreto, Andalucía. El interés que despierta la danza flamenca fuera de nuestras fronteras es inmenso, provocando una inmigración importante de bailarines que vienen a España en busca de formación especializada y «auténtica», de cuya calidad es ampliamente conocida. Por todo ello, encontramos necesario emprender un estudio profundo y exhaustivo de la enseñanza del baile flamenco para poner en valor un sistema educativo que cuenta con el reconocimiento en el ámbito internacional y no tanto en el ámbito nacional.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. La Historia Oral como metodología de investigación

Por todo lo anteriormente manifestado, nos dimos cuenta de que necesitábamos recopilar información desde otro tipo de fuente. Así, ya que nuestro objeto de estudio se centraba en investigar la evolución de la enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla durante el siglo XX hasta la actualidad, el relato de los docentes de baile flamenco se convertía en un medio fundamental de recogida de información. De esta manera, podíamos dar visibilidad a un sistema de enseñanza que goza de gran prestigio social, pero que hasta la fecha no se había estudiado en profundidad. Por tanto, nuestro objetivo fundamental ha consistido en recuperar el legado pedagógico a través de la memoria histórica de los maestros y maestras sevillanos, cuyos testimonios orales versan sobre su experiencia educativa y laboral.

Sgiarbi (2012) reflexiona acerca de las posibilidades de construcción historiográfica, teniendo a la memoria como referencia. La valoración de las memorias orales de sujetos desconocidos rompe con los paradigmas instituidos en la Modernidad, que privilegiaba las grandes narrativas como iconos del pasado. El *revival* de la memoria surgido en las últimas décadas (Escolano, 2002) referido a la reivindicación de su valor en la reconstrucción de la historia de la educación, hace posible alzar la voz a aquellos sujetos que han sido invisibles por la manera tradicional de escribir la historia. Por tanto, atender a la memoria oral nos acerca a los testimonios donde los sujetos evocan sus recuerdos y ejercitan el intento de explicar sus vivencias personales desde lo que han sido y lo que son. Construyen su propia verdad desde la experiencia que vivieron elaborando discursos de su práctica educativa pretérita y presente (Lara y Antúnez, 2014). En cuanto al uso de los términos memoria e historia como sinónimos, Mate (2006) advierte que hay una clara diferencia, historia se refiere al conocimiento del pasado y memoria es la actualidad del pretérito.

Como metodología de investigación hemos elegido la investigación cualitativa debido a que nuestra investigación es nueva en su campo específico, beneficiándonos de la versatilidad y flexibilidad que proporcionan sus métodos. En concreto, la *Historia Oral* permite la producción y uso de fuentes orales en la reconstrucción histórica (Mariezkurrena, 2008). Consiste en la labor sistemática de recuperación de datos a través de la fuente oral, lo que exige un complejo diseño de proyecto de historia oral (Mateo, 2004). Así como, juega un papel relevante en el ámbito de la educación no formal en

ISBN: 978-84-948270-6-8

las investigaciones histórico-educativas (Cutler, 2007; cit. en Guichot, 2010). Sgarbi (2012, 36) aclara la posible confusión entre los conceptos de la memoria y la historia Oral, subrayando que «A memoria constitui-se em documento, e a História Oral é a metodología aolicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoría e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do pasado». En definitiva, la Historia Oral constituye el medio de conexión entre la memoria y la historia.

4. Tres generaciones de maestros y maestras

Para la selección de la muestra hemos realizado un *muestreo teórico*, que se propone la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en «hacer comparaciones», cuyo propósito es descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002). En este sentido, hemos partido de una serie de criterios que debían de cumplir todos los participantes de la misma: a) ser oriundo de Sevilla, b) haber realizado su formación inicial y experiencia profesional artística en Sevilla y c) poseer una reconocida profesionalidad docente y/o artística en el panorama del baile flamenco.

Con la finalidad de organizar el conjunto de participantes, hemos establecido una clasificación de tres generaciones de maestros (véase Tabla 1), atendiendo, de un lado, a la fecha de nacimiento de cada uno de los participantes, pero también, de otro lado, a la percepción de los mismos entrevistados sobre su propia pertinencia a una generación u otra, lo cual ha ido surgiendo en las conversaciones mantenidas. De esta manera, se puede observar en la Tabla 1 el segmento temporal correspondiente a cada una de las generaciones de maestros.

Tabla 1.
Tres generaciones de maestros y maestras

1ª Generación	1935-50
2ª Generación	1950-65
3ª Generación	1965-1980

Fuente: elaboración propia

ISBN: 978-84-948270-6-8

Otro parámetro que hemos tenido en cuenta a la hora de seleccionar a los participantes es el *perfil profesional*. En este sentido, hemos de aclarar que debido a que la profesión del docente de baile flamenco trae consigo, generalmente, otras facetas laborales como bailaor/a, coreógrafo/a o empresario/a, este criterio de selección ha sido aplicado de manera general, ya que necesitábamos organizar a los participantes en base a su dedicación principal, resultando el siguiente: *maestro/a, bailaor/a* y *especialista*.

Esta clasificación ha ayudado a llevar un registro de los datos organizado y garantizar de esta manera la coherencia del análisis posterior. Así, los datos extraídos de los entrevistados con el perfil profesional de *bailaor/a* y *especialista* solo se han usado en las dimensiones 1 y 2, aportando información sobre el contexto educativo, social y profesional de la época narrada por cada generación; y los datos recabados con el perfil de *maestro/a*, han sido incluidos en las tres dimensiones, posibilitando la contrastación de lo argumentado por los docentes, garantizando lo más posible la coherencia y validez de los datos producidos.

5. Recogida de datos

5.1. Tipos de fuentes

En cuanto a la recogida de información, se ha realizado un trabajo de campo mediante el *método etnográfico* donde el instrumento de recogida de datos ha sido fundamentalmente la *entrevista* (30), complementado de *grabaciones de vídeo* de las clases (18). También, hemos acudido a *fuentes escritas y virtuales* para la búsqueda bibliográfica de estudios relacionados con la historiografía educativa, la historia de la educación del baile flamenco, la educación de la danza y del baile flamenco, etc. Los datos producidos de las transcripciones de las entrevistas han sido considerados como *fuentes primarias* y los datos extraídos de las fuentes escritas y virtuales, así como, del análisis de los vídeos, como *fuentes secundarias*.

5.2. La entrevista: instrumento principal de la recogida de información

Como instrumento de recogida de datos hemos utilizado la *entrevista no estructurada* por su carácter abierto tanto para el investigador como para el entrevistado. Este tipo de entrevista permite que las preguntas planteadas sean

ISBN: 978-84-948270-6-8

flexibles y permitan una mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, aunque requiere de más preparación por parte de la persona que entrevista, la información es más difícil de analizar y requiere de más tiempo (Vargas, 2012). Por ello, aunque elaboramos previamente un *guión de la entrevista*, el cual recogía aquellos contenidos y aspectos que pretendíamos averiguar, sin embargo, tuvimos que adaptar las preguntas en base al perfil profesional (bailaor/a, maestro/a o especialista), a las respuestas y a las reacciones de los entrevistados. Este guión previo nos ha ayudado a la organización de la información en la posterior transcripción de las entrevistas. Así, las preguntas han sido desarrolladas ordenadamente, pero no formuladas al pie de la letra. Fundamente nos han servido como referencia para ir adaptándolas a las respuestas de los participantes.

También, hay que destacar que las *preguntas de la entrevista* se han ido modificando a medida que se desarrollaba la misma, ya que el diálogo establecido con el entrevistado servía como autoevaluación de la eficacia del instrumento, reformulándose de esta manera algunas preguntas. Si en ocasiones hemos encontrado que la persona se sentía incómoda con alguna pregunta o propuesta, o bien le hemos dado una alternativa y nos hemos explicado con total transparencia y tranquilidad, o bien desistíamos de nuestra intención.

Otro aspecto importante que hemos tenido en cuenta es mantener el *contacto directo* con las personas entrevistadas porque no están acostumbrados a ser entrevistados para la una tesis doctoral. Así, no solo le explicamos de forma clara y concisa nuestro objetivo de la investigación, sino que tuvimos que ganarnos la confianza de los participantes ya que, en su mayoría, manifestaban una actitud algo suspicaz. La razón que nos daban era que no tenían un conocimiento certero del resultado que yo misma como investigadora iba a realizar del análisis de sus palabras. La explicación que damos a este hecho es que no han tenido una experiencia similar previamente, por lo que manifestaban su incertidumbre sobre si la investigación podría perjudicarles en un futuro.

El proceso de recogida de datos para las entrevistas ha sido, en primer lugar, el *contacto personal o telefónico* con las academias y/o profesionales para explicarles el motivo de la investigación, así como las condiciones en las que se llevaba a cabo la entrevista; en segundo lugar, realizamos la *presentación directa* con la persona responsable del centro y, en su caso, con el docente o profesional del campo del baile, a quienes se les explicó de manera detallada el objetivo de nuestra investigación; y, en tercer lugar, el desarrollo de las

entrevistas a profesores o artistas, donde en algunos casos el tiempo llegaba a superar una hora, e incluso, se ampliaba a una segunda cita.

6. Análisis de las entrevistas

Hemos analizado los datos de las transcripciones de las entrevistas con ayuda del software NVivo en su versión 10 y 11 mediante el método analítico *Grounded Theory* (en su traducción al castellano, comúnmente conocida como «Teoría Fundamentada»). Este enfoque analítico otorga preferencia a los datos empíricos frente a los supuestos teóricos, pues entiende que éstos no se deben aplicar al objeto que se investiga, sino que se descubren y formulan al relacionarse con el campo y los datos que allí se encuentran (Strauss y Corbin, 2002).

Para el análisis de las entrevistas hemos usado la técnica de la *codificación*, que en la investigación cualitativa se atribuye a la acción de identificar un pasaje de texto de las entrevistas en un documento que ejemplifica una idea o concepto y, posteriormente, se le asigna un nombre que representa esa idea o concepto denominada *código* (Gibss, 2012). Hemos pasado por varias fases: a) la *codificación inicial*, donde a partir de una *lectura intensiva* de las transcripciones, hemos extraído aquellos significados que los mismos participantes otorgaban a diferentes temas y se han ordenado jerárquicamente en una lista de códigos; b) el *método de la comparación constante*, que ha ayudado a una profundización de dichos significados y a la creación de una diversificación de taxonomías; y c) la *creación de modelos*, entendidos cada uno como un marco que intenta explicar lo que se ha identificado como aspectos clave del fenómeno, y se han usado tablas explicativas y búsquedas matriciales.

Los elementos tenidos en cuenta en el análisis, además de los datos a nivel de contenido, hemos seguido los planteados por Gibbs (2012): a) la *retórica*, que nos ha sido muy útil para estudiar la forma en que se dicen los contenidos, es decir, analizar no solo el qué se dice sino también el cómo se dice; b) la *metáfora*, con la que se refleja durante el discurso la manera cotidiana de conceptualizar el mundo y la forma de comprender la experiencia desde aspectos relacionados con la cultura y el entorno, y que, el caso de nuestros entrevistados, se expresan desde el dialecto andaluz que se caracteriza precisamente por su creatividad léxica y semántica; y c) las *explicaciones*, como parte de la narración donde los participantes dan sus

ISBN: 978-84-948270-6-8

razones, se justifican, se excusan, legitiman, etc., sus acciones educativas o su situación laboral.

Pero, en el caso de nuestro estudio, hemos añadido a la propuesta del autor un cuarto elemento: d) la *terminología específica*, pues los entrevistados integran en sus explicaciones el argot específico del baile flamenco. A la hora de analizar los datos, nos hemos servido de la experiencia profesional y educativa previa de la investigadora en el campo de la danza flamenca para asociar los significados de los términos o expresiones específicas a prácticas concretas. En este sentido, consideramos que el conocimiento experiencial como bailarina, docente y coreógrafa de la investigadora ha sido fundamental, pues, en caso contrario, se hubiera sesgado la interpretación de los testimonios.

7. Dimensiones y categorías

A partir del *guión de la entrevista* y del análisis de las fuentes orales, escritas y audiovisuales, hemos ido diseñando un sistema de categorías y subcategorías, de las cuales, han resultado nueve principales y las hemos reunido básicamente en tres dimensiones (Ver Tabla 2). Las categorías principales han sido creadas desde una perspectiva *diacrónica*, puesto que se ha atendido a la consecución natural de los acontecimientos explicados por los entrevistados manteniendo el orden temporal de los fenómenos.

Tabla 2
Dimensiones y categorías principales

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

Fuente: elaboración propia

Resultaron nueve categorías, las cuales fueron agrupadas en tres grandes dimensiones para facilitar la interpretación posterior. Así, la *Dimensión 1* tiene en cuenta aquellas reflexiones y puntos de vista realizados por los entrevistados en cuanto a cuestiones surgidas sobre el concepto y situación, tanto del baile flamenco como de su enseñanza, así como de la denominada Escuela Sevillana. En el caso de la *Dimensión 2*, resalta las primeras fases hasta acceder a la profesión docente, como es la formación educativa, pasando por la experiencia profesional y, posteriormente, las circunstancias y decisiones que llevan al acceso de la actividad docente. Y, por último, en la *Dimensión 3* se considera los aspectos que intervienen en el acto educativo, es decir, cómo se plantea y se desarrolla la práctica docente en una clase de baile flamenco y las cuestiones que tienen que ver con el alumnado desde el punto de vista del profesorado.

Con posterioridad a las fases de análisis e interpretación de los datos, hemos concluido que se aprecian diferencias sustanciales del sistema de enseñanza entre las tres generaciones de profesores, produciéndose fundamentalmente un salto cualitativo y cuantitativo en la tercera generación. Desde el punto de vista cualitativo, factores como el aumento de la técnica, la influencia de otras disciplinas de danza y la presencia de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje han influido en la forma de enseñar de los docentes. Y, desde el punto de vista cuantitativo, la proliferación progresiva de centros y, por ende, el incremento del profesorado, ha permitido la consolidación de un proceso de internacionalización de la enseñanza (llegada masiva de alumnado extranjero).

8. Conclusiones

Las fuentes orales constituyen un recurso fundamental para el estudio de la enseñanza del baile flamenco. El carácter efímero del arte de la danza ha provocado la escasez de fuentes gráficas y pictóricas que recojan documentación histórica suficiente con fines científicos. Por ello, es necesario reconstruir la historia del baile flamenco a partir de la memoria oral de los protagonistas que han actuado como actores de su experiencia formativa, artístico-profesional y docente.

En nuestro caso, la historia oral nos ha brindado el soporte metodológico para poder extraer, analizar e interpretar los discursos de los docentes sobre su práctica educativa. De esta forma, hemos elaborado la historia de la vida

ISBN: 978-84-948270-6-8

profesional a partir de sus testimonios. Esto nos ha permitido averiguar cómo la enseñanza del baile flamenco se ha ido adaptando a lo largo de las últimas seis décadas a las transformaciones sociales, tecnológicos, políticos y culturales en el contexto de Sevilla, y cómo estos cambios han repercutido en la configuración del baile flamenco actual, en un proceso de retroalimentación constante entre la parte educativa y la artística. En definitiva, se abre una nueva línea de investigación dentro de la disciplina de la Historia de la Educación a la que podríamos denominar sin paliativos Historia de la Educación del Baile Flamenco.

9. Bibliografía

ÁLVAREZ CABALLERO, Ángel. *El baile flamenco*, Madrid, Alianza, 1998.

CABALLERO BONALD, José Manuel. *El baile andaluz*, Barcelona, Noguer, 1957.

ESCOLANO BENITO, Agustín. «Memoria de la educación y cultura de la escuela», ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, 19-41.

GIBBS, Graham. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

GUICHOT REINA, Virginia. «La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral». *Cuestiones Pedagógicas*, 20, (2010), 215-245.

LARA, Pablo y ANTÚNEZ, Ángel. «La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* [en linea] (2014, Enero-Diciembre). URL: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65247751003 [Último acceso: 1 de junio de 2018]

MARIEZKURRENA ITURMENDI, David. «La historia oral como método de investigación histórica», *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, (2008), 227-233.

MARTÍNEZ, Teresa. *Teoría y práctica del baile flamenco*, Madrid, España, Aguilar, 1969.

MATE, Reyes. «Memoria e Historia: dos lecturas del pasado», *Letras libres* [revista on line]. (2006). URL: http://www.ifs.csic.es/ [último acceso: 03/07/2015].

MATEO, Eduardo. «La recuperación de la memoria: la historia oral», *TK*, 16, 123-144. (2004, diciembre).

NAVARRO, José Luis y PABLO, Eulalia. *El baile flamenco: Una aproximación histórica*, Córdoba, Almuzara, 2005.

NAVARRO, José Luis. *Historia del baile flamenco*. (Tomos I-V), Sevilla, Signatura, 2008-10.

PINEDA, Daniel. *Juana la Macarrona y el baile en los cafés cantantes***,** Madrid, Aqui + Multimedia, 1996.

PLAZA, Rocío. *El flamenco y los románticos: Un viaje entre el mito y la realidad*, Sevilla, Bienal de Arte Flamenco, Fundación El Monte, 1999.

SGARBI S. GRAZZIOTIN, Luciane & BITTENCOURT ALMEIDA, Dóris. *Romagen do tempo e recantos da memória: reflexoes metodológicas sobre História Oral*, Sao Leopoldo, Brasil, Oikos, 2012.

STEINGRESS, Gerard*. Sociología del cante flamenco* (2 ed.), Sevilla, Signatura, 2005.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín (Colombia), Universidad de Antioquía, 2002.

VARGAS JIMÉNEZ, Ileana. «La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos», *Revista Calidad en la Educación Superior*, *3*/1 (2012), 119-139.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Once upon a... School: la storia della scuola in Versilia

Caterina Ferri

IC Don Milani Viareggio
Email: professoressaferri@gmail.com

RESUMEN: Lo studio sulla storia della scuola e sulle «vecchie» pratiche didattiche insieme agli studenti, nasce dal fatto che spesso e i ragazzi di oggi conoscono la scuola del loro tempo ma non la scuola di un tempo né l'evoluzione della stessa. Il progetto è finalizzato alla realizzazione di un e-book sulla storia della scuola che contiene fumetti, disegni e testimonianze raccolte che vanno dagli anni '30 ai giorni nostri. Nel corso dell'attività vengono raccolte anche le diverse tipologie delle pratiche didattiche e raffrontate con quelle odierne.

PALABRAS CLAVE: questionario; scuola; storia; indagine.

1. Introduzione

Nell'ottobre 2017 è partita una indagine su un campione della popolazione della zona di due comuni della Versilia Storica (Forte dei Marmi e Pietrasanta) e due comuni limitrofi (Camaiore e Viareggio) per un'indagine finalizzata ad avere informazioni sulla scuola del passato: dall'arredamento alle pratiche didattiche.

1.1. Obiettivi

Con questo progetto abbiamo voluto raccogliere le testimonianze della storia locale della scuola permettendo così di cristallizzare alcune testimonianze destinate ad estinguersi nel tempo. Inoltre ho notato che i ragazzi non si fanno più raccontare le vicende del passato come si faceva una volta quindi, decedute le generazioni passate, a noi non rimane più nulla.

Nella scuola spesso si parla di pratiche didattiche innovative senza però dare uno sguardo al passato e i ragazzi che frequentano le scuole oggi non hanno la minima idea di ciò che si faceva una manciata di decenni fa.

Per questo motivo, è stata fatta un'indagine per ricostruire la scuola dagli anni 40 fino ai giorni nostri. Il fine di questo lavoro è quello di costruire un e-book a fumetti che descrive le giornate dei nostri genitori, nonni e bisnonni.

Questo e-book è stato presentato a scuola dagli stessi ragazzi con l'obiettivo di essere «insegnanti per un giorno» e di riportare vecchie testimonianze ai coetanei.

Il motivo della scelta di far raccontare direttamente ai ragazzi e non agli adulti sta nel fatto che i coetanei vengono più ascoltati e inoltre possono utilizzare un linguaggio più colloquiale di noi adulti, pur essendo preciso e corretto, che può aiutare a comprendere quello che succedeva un tempo senza renderlo troppo noioso.

1.2. Questionario

Molto tempo è stato quindi dedicato alla stesura di un questionario che doveva essere compilato in meno di dieci minuti per aumentare il più possibile il numero di questionari compilati.

Esso consistente in un set più o meno ampia di domande, molte delle quali hanno delle risposte predefinite (domande «chiuse») alcune consentono una risposta liberamente espressa senza limite di caratteri o di parole (domande «aperte»).

Visto che il questionario non veniva svolto sottoforma di intervista ma ciascun individuo poteva attingere il link dei questionario sui vari social e compilarlo, le domande sono state formulate in modo comprensibile per gli intervistati, per questo motivo il questionario è stato prima somministrato ad alcuni bambini della scuola primaria e secondaria di primo grado per testare la semplicità dei vocaboli utilizzati.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Tutto questo perché una formulazione inadeguata può influenzare la risposta dell'intervistato, o può generare ad esso problemi di comprensione, ambiguità, imbarazzo ecc., inducendolo a «saltare» una o più domande, o a non esprimere il suo pensiero reale o, persino, a rifiutare di proseguire nelle risposte. Per una rassegna delle principali difficoltà –e delle modalità di costruzione del questionario opportune nelle diverse circostanze– si può consultare un manuale di metodologia della ricerca sociale, ad esempio Bailey (1985), o Guala (2000).

Questo per rendere più facile l'elaborazione dei dati strutturazione rende più facile l'elaborazione dei risultati. L'indagine consiste nella somministrazione di un questionario, in formato cartaceo o in formato telematico tramite google docs.

I questionari sono in forma anonima e quindi le risposte, di conseguenza, saranno anonime. Nonostante tutto ogni questionario contiene la provenienza dell'intervistato, il sesso, il tipo di scuola frequentata e il periodo in cui ha frequentato la scuola al fine di raccogliere tutti dati e raggrupparli per anni scolastici.

Le informazioni raccolte mediante questa indagine hanno consentito non solo di costruire indicatori, ma le risposte alle domande aperte hanno permesso di far rivivere la scuola di un tempo, rivedere gli ambienti e addirittura i vestiti dell'epoca.

I risultati dell'indagine sono rappresentativi in quanto campionatura è stata eseguita in modo sistematico e casuale: inizialmente sono stati intervistati i genitori, nonni e (solo in alcuni casi) bisnonni dei ragazzi delle scuole medie di Viareggio ed è stato ampliato il raggio per «passaparola». Inoltre il link del questionario è stato diffuso tramite un famoso social network aumentando il raggio di azioni.

1.3. Controllo indagine preliminare

In primo luogo sono stati analizzati questionari che ci sono pervenuti cartacei togliendo dal campione quelli che non sono stati compilati in modo corretto (parzialmente compilati; con molti dati mancanti). Abbiamo così scartato 5 questionari.

Dopo il controllo dei questionari cartacei sono stati analizzati quelli che ci provenivano dal web.

ISBN: 978-84-948270-6-8

1.4. Caratteristiche del campione finale: genere, provenienza, età

Il campione finale comprende 200 intervistati, di cui il 52,3% è costituito da donne e il 47,7% da donne. L'età media è di 50 anni. L'età del campione considerato è compresa tra i 30 ai 96 anni.

Il 33,9% ha frequentato scuole nel comune di Viareggio, il 30,01% a Forte dei Marmi, il 25,08% a Pietrasanta; il 7% a Camaiore, il 3% a Seravezza; 0,02% a Stazzema.

La maggioranza degli intervistati ha conseguito la licenza di scuola superiore (53%); la parte restante invece ha conseguito il diploma di scuola media inferiore (17,7%), la laurea triennale (15,2%), la laurea specialistica (12,9%) o il dottorato di ricerca (0,9%). Lo 0,3% degli individui del campione ha ottenuto il diploma di scuola elementare.

2. Costruzione di un e-book

I dati raccolti sono stati utilizzati dagli studenti per costruire delle storie di vita scolastica dal suono della campanella all'uscita di scuola.

Successivamente da queste storie sono stati fatti dei fumetti: uno per ogni decennio.

I disegni sono stati poi digitalizzati tramite scanner o fotografia da tablet e riportandoli in formato .jpeg.

Il sito utilizzato per costruire l'ebook è stato «scriba epub», una risorsa gratuita per generare online e-book sfogliabili attraverso dispositivi mobili o pc. La piattaforma è in lingua italiana e per accedere è necessario un account oppure l'accesso è consentito attraverso il vostro account Google, Facebook o Twitter.

L'interfaccia è veloce ed intuitiva,, c'è la possibilità di inserire immagini ed audio in formato .mp3 e si può inoltre esportare in diversi formati.

Prima dell'esportazione è possibile visualizzare l'anteprima dell'ebook.

Elenchiamo qui i principali vantaggi di ScribaEPUB:

- È gratis
- Interfaccia semplice da usare
- Compatibile pienamente con il formato EPUB3
- Possibilità di lavorare in modalità mobile con tablet e smartphone

ISBN: 978-84-948270-6-8

Creare un ebook stimola agli studenti l'apprendimento, la capacità di migliorare l'esposizione di argomenti e la creatività nella progettazione.

Generalmente gli e-book portano ad uno sviluppo della competenza del lavoro di gruppo (cooperative learning) che è richiesta in ambito scolastico.

Creando un libro digitale, gli studenti potranno inoltre capire i vari meccanismi dell'editoria comprendendo i passaggi necessari per fare un libro: dalla copertina ai contenuti passando per l'indice.

Gli insegnanti, grazie a questa attività riusciranno a creare occasioni di cooperative learning tra studenti, approfondire un determinato argomento e inoltre introdurre nozioni di informatica agli studenti grazie all'utilizzo di programmi open source per creare un eBook.

Esistono molti programmi che permettono di trasformare i vostri file di testo in eBook, che sostanzialmente convertono un file .doc in un file .pub, che è l'estensione più comune dei libri elettronici. Ma non solo: questi programmi permettono di inserire immagini, creare una copertina e organizzare al meglio i contenuti all'interno.

2.1. Fasi del lavoro per costruire l'ebook

Fase zero. Questa fase di partenza abbraccia un arco di tempo di due settimane in cui, tramite un incontro a settimana, gli alunni hanno appreso i fondamenti di informatica (prima lezione) e utilizzo della risorsa gratuita «scriba epub».

Nella prima fase del lavoro, in classe si è svolto momento di brainstorming in cui venivano ripassati e approfonditi gli argomenti da scrivere nell'e-book.

Nella seconda fase i ragazzi, aiutati dalla tecnologia, hanno ricercato ulteriori informazioni in rete. Visto che non si poteva disporre di un computer per alunno, la classe è stata suddivisa in gruppi disomogenei.

La terza fase è stata quella di progettazione ed è stata più creativa in quanto sono stati ideati degli slogan ed è stata costruita una piccola mappa concettuale in cui veniva progettato l'e-book. A questo punto i ragazzi a turno sono entrati in piattaforma ed hanno iniziato a creare l'ebook.

Successivamente sono state disegnate le illustrazioni le quali sono state digitalizzate e inserite tramite fotocamera digitale nel pc. Queste sono poi state inserite nella piattaforma ebook ed è stato scaricato il libro in due formati: formato epub e formato pdf per la stampa.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. Risultati

Il questionario posto agli intervistati permetteva di ricostruire in qualche modo di ricavare informazioni sia di carattere logistico che di carattere personale.

La prima parte del questionario consiste solo nella richiesta dei dati anagrafici. Per ottenere maggiori risultati abbiamo fatto omettere il nome e il cognome perché alcune persone, soprattutto coloro che hanno compilato il questionario online e per via telefonica, non erano favorevoli a rilasciare i dati personali. La scelta di chiedere semplici domande personali nella prima parte del questionario è servita non solo a catalogare i soggetti ma anche per metterli a proprio agio nella compilazione.

Seguono poi domande semplici, inizialmente a scelta multipla e successivamente domande aperte perché ci siamo accorti che alcuni hanno bisogno di tempo per ritornare nel passato e ricordare.

Alcuni soggetti non sapevano cosa rispondere ad alcune domande quindi abbiamo cercato di aiutarli con degli esempi, ritengo che questo forse abbia veicolato un po' la risposta data successivamente.

Per migliorare la formulazione del questionario, è stato chiesto agli utenti cosa potesse essere migliorato del questionario. Una piccola percentuale (3%) chiede più dettagli, ovvero più parametri di studio da prendere in considerazione (ad esempio come cambia la forma di un tema degli anni '50 e quello di un tema ordierno). Una parte di utenti richiede maggior semplicità (15%) ovvero dei contenuti più semplici per comprendere alcune domande.

Il lavoro è servito per far acquisire ai ragazzi competenze di statistica (i ragazzi di terza media avevano la statistica nel compito di esame e la ricerca è stata utilizzata come esercitazione alla prova) e di informatica, in particolare sono stati utilizzati fogli excel, strumenti di conversione di formato del file, scanner, tablet e piattaforma per creare l'ebook.

Gli studenti hanno inoltre sfruttato la loro immaginazione e l'hanno integrata alla realtà per poter produrre disegni e fumetti dedicati agli ultimi decenni della scuola aumentando le competenze creative e artistiche.

3.1. Scuola di ieri e scuola di oggi

La scuola degli anni 40/50. Il maestro era uno solo ed era sempre vestito di nero o di blu. Tutti i ragazzi avevano la divisa ed erano seduti in banchi di

ISBN: 978-84-948270-6-8

legno molto alti e «uniti» tra loro. I piedi degli alunni poggiavano i piedi sopra delle stecche. La stanza veniva riscaldata con una stufa che stava in mezzo. Nell'aula vi era una grossa lavagna girevole con il crocifisso, generalmente in legno, appeso o all'entrata o vicino alla cattedra. Nel banco era situato un foro per metterci il bicchierino con il vasetto di inchiostro che era generalmente in vetro. Gli zaini erano molto più leggeri: c'era solo l'abecedario e il libro delle tabelline (tavola pitagorica) e con il passare del tempo si è aggiunge il libro di lettura e il sussidiario, un libro che conteneva teoria ed esercizi di tutte le materie. La lezione era suddivisa in due parti: il maestro spiegava e dettava alla lavagna e gli alunni dovevano obbedire. Nel caso di disobbedienza, il maestro puniva l'alunno con una bacchetta. Le maestre erano molto severe, tutte le mattine ispezionavano i bambini se erano puliti controllando unghie e orecchie. Durante la ricreazione si mangiava una mela, un pezzo di pane, da solo, con la marmellata o con una fetta di affettato, qualche biscotto o a volte niente. Al termine degli anni '50 il registro nasce con la dicitura «Registro Unico» in quanto non c'era distinzione tra il registro di classe e quello dell'insegnante. Le scuole elementari erano gestite dai comuni quindi, sotto la suddetta dicitura, si trovava il comune.

La scuola degli anni 60/70. Il maestro è sempre molto severo ma non picchia più. Al massimo manda dietro la lavagna. Le maestre portano il tailleur e, quelle più giovani, anche i pantaloni. I banchi sono molto più snelli e comodi, sono staccati tra loro ed hanno il sottobanco. Aluni ricorda di avere banchini di colore verde con un foro all'interno del quale mettevano le matite. Gli alunni portano il grembiule e nei loro zaini c'è qualche libro in più. In alcuni casi, alle medie, non hanno più il grembiule. Gli studenti vengono suddivisi in questo modo: i più alti in fondo e i più bassi davanti. Le materie studiate erano molto meno: nell'istruzione obbligatoria non c'era tecnica (oggi tecnologia), arte e musica introdotte con il passare delle riforme della scuola. Alcune materie, come economia domestica, non si insegnano più perché hanno assunto secondaria importanza.

Negli anni 80/90**.** Gli insegnanti seguono la moda del tempo, sia come abbigliamento che com pettinatura. I banchi non sono nuovi, molti sono sbeccati (alcuni ricordano che all'interno del foro gettavano i resti di appuntatura o i residui di gomma). Il modello di banco con il posto per i disegni. Il crocifisso scompare nella maggior parte delle aule a metà degli anni '90. Verso gli anni '90 i maestri passano da uno a 3 e nasce il sussidiario, diviso tra quello di matematica e quello di italiano. Per chi non fa religione, è prevista un'ora di attività alternativa. Gli alunni hanno rispetto per l'insegnante ma non hanno il

ISBN: 978-84-948270-6-8

timore di un tempo. L'insegnante è severo ma punisce i suoi alunni mandandoli fuori dalla porta. Alle scuole elementari, i ragazzi hanno un grembiule nero, alle medie la divisa non esiste più. I voti non sono più numerici ma si convertono prima in lettere (A, B, C, D) e poi in giudizi (sufficiente, buono, distinto, ottimo). Il registro si personalizza con il nome dell'insegnante nella seconda pagina, il titolo di studio e le attività svolte a scuola (es. responsabile della biblioteca) poi si integra con lo spazio per il programma e la programmazione. A ricreazione gli alunni delle elementari escono in giardino, quelli delle medie stanno nel corridoio o in classe. Negli anni'80 a merenda mangiano tramezzini e salsa rosa con l'avvento delle tv per ragazzi, entrano nell'alimentazione dei giovani le merendine, focaccia e, in alcuni casi, patatine fritte. Alla fine degli anni '90, alcuni banchi rettangolari vengono sostituiti con altri di colore beige tendente al giallino quadrati e più pensanti senza il sottobanco.

La scuola degli anni 2000. I libri si sono differenziati uno per ogni materie. In alcune scuole elementari, a partire sempre dagli anni 2000, è arrivato il «senza zaino». La figura della maestra aveva un valore non solo per l'alunno ma anche per tutta la famiglia che seguiva ogni suo consiglio educativo del bambino e del ragazzo. Oggi gli insegnanti sono figure più marginali in quanto nell'indagine si riscontra che le punizioni di fronte ad un brutto voto o ad un comportamento indisciplinato sono diminuite. Gli atti di bullismo nella zona di indagine sono subentrati negli anni 2000 e anche dopo la convocazione dei genitori non sempre si riesce a tamponare i gesti. Negli anni 2000 si è allungato l'orario delle lezioni e nelle scuole medie è stata introdotta la seconda ricreazione: in questo modo il 90% dei ragazzi fanno due merende. Nella scuola Lenci di Viareggio da qualche anno sono comparsi dei banchi di forma a trapezio isoscele e, unendone 2, otteniamo isole ottagonali. Nelle scuole della Versilia il crocifisso rimane solo in una scuola di un comune di montagna (solo in alcune classi). Nel 2012, con l'introduzione del registro elettronico, il registro di classe va a scomparire pian piano.

3.2. Alcuni dati specifici

La didattica si rivela frontale e trasmissiva dagli anni '50 agli anni 2000 per il 98% degli intervistati (il 2% risponde non ricordo). Dagli anni '60 il 15% degli intervistati dice di ricordarsi che veniva fatto qualche lavoro di studio in gruppo, la percentuale aumenta negli anni '80 (36%) per poi innalzarsi a partire da fine anni '80 inizio anni '90: il 90% ricorda di essersi riunito in gruppo per fare cartelloni ed appenderli in classe. Dagli anni 2000 questa

ISBN: 978-84-948270-6-8

pratica didattica prende il nome di cooperative learning e si afferma tra le pratiche didattiche educative.

Scopriamo inoltre che la didattica del peer tutoring, veniva già svolta (forse inconsapevolmente) già dalla fine degli anni ’70 quando il compagno di banco più bravo aiutava quello meno bravo.

Fino agli anni ’70 nelle scuole c’era la penna e il calamaio e gli alunni venivano educati alla «bella scrittura», dopo gli anni ’70 c’è stato l’avvento delle penne. Fino agli anni ’90 i quaderni venivano riempiti di paginate con le lettere dell’alfabeto: dal corsivo al maiuscolo. Oggi la scuola non da molto meno importanza ai 4 caratteri di scrittura.

Nella scuola di un tempo (a partire dagli anni ‘40) dettato veniva fatto quotidianamente (100% degli intervistati). La percentuale cala a mano a mano che ci avviciniamo negli anni 60/70 (solo il 30% degli intervistati lo fa tutti i giorni mentre il 70% lo fa in maniera saltuaria). Negli anni ’80 il dettato viene fatto in media 1-2 volte alla settimana. Negli anni ’90 il dettato diventa come una modalità di compito in classe per la primaria e per la classe prima della scuola secondaria di primo grado (90%) e negli anni 2000 solo per il 40% viene fatto spesso.

Anche il tema in classe ha avuto un’evoluzione rispetto alle tematiche. Negli anni ’40 e ‘50 veniva utilizzato esclusivamente per raccontare storie di vita vissuta, negli anni ’60 alle scuole medie viene introdotto il tema di letteratura (il 15% degli intervistati dice di aver almeno una volta svolto un tema di letteratura), negli anni ’80 nasce il tema di attualità sui problemi che coinvolgono il pianeta (il 60% di coloro che hanno frequentato la scuola media in quegli anni) e il tema con taglio giornalistico. Negli anni ’90 ai problemi del pianeta si affiancano anche i temi di cronaca.

4. Riflessioni

I risultati della ricerca hanno aumentato maggior consapevolezza da parte degli studenti mettendoli di fronte ad una riflessione meta cognitiva tra scuola di ieri e scuola di oggi per poi trarre le conclusioni e ricavarne aspetti positivi della «vecchia» per proporli ai giorni nostri come miglioramento e/o integrazione delle buone pratiche educative del presente.

La storia della scuola non serve solo a preservare il ricordo dei fatti accaduti e per comprendere come si è evoluta la scuola ma anche a comprendere fatti riguardanti una precisa collettività umana.

Le ricerche come questa non serve solo a far imparare qualcosa agli studenti ma è utile agli insegnanti e ai dirigenti per capire gli errori commessi negli anni cercando di non ripeterli di nuovo e per integrare ciò che è definito «tradizione» con le esigenze del futuro.

Mi auguro di poter approfondire il lavoro completando con altre informazione e/o aneddoti anche per l'a.s. 2018/2019.

5. Bibliografía

AMBROSOLI, Luigi. *La scuola italiana dal dopoguerra a oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982.

BAIESI, Nicola*. Il Laboratorio di storia: tra archivi e territorio*, TRUFFO, Loredana (ed.). *Il territorio, la memoria, le cose*, Torino, IRRSAE Piemonte, 1999, 49-57.

CANESTRI, Giorgio. *Centoventanni di storia della scuola (1861-1983)*, Torino, Loescher, 1983.

CORBI, Enricomaria; SARRACINO Vincenzo. *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Napoli, Liguori, 2003.

D'AMICO, Nicola. *Storia e storie della scuola Italiana*, Bologna, Zanichelli, 2009.

DEI, Marcello. *Colletto bianco, grembiule nero*, Bologna, Il Mulino, 1994.

FADIGA ZANATTA, Anna Laura. *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino, 1976.

GALBANI, Annamaria. «Gli archivi scolastici tra ricerca e didattica e la ricerca didattica», *Italia Contemporanea*, 214 (1999), 162-164.

GENOVESI, Giovanni. *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (Eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, EUM, 2013.

RAGAZZINI, Dario. *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Monnier, 1990.

RAGAZZINI, Dario. *Tempi di scuola, tempi di vita*, Milano, Mondadori, 1997.

REDI DI POL, Sante. *La scuola di base nella società italiana dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Sintagma, 1996.

ISBN: 978-84-948270-6-8

RICUPERATI, Giuseppe. *Storia della scuola in Italia dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.

SANI, Roberto. *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, SANI, Roberto; TEDDE, Angelino (Eds.). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, 3-18.

SANTAMAITA, Saverio. *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.

SOLDANI, Simonetta. «Andar per scuole: archivi da conoscere archivi da salvare», *Passato e presente*, 42 (1997), 137-150.

VIÑAO FRAGO, Antonio. «La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y education», *Educação*, XXXV/1 (2012), 7-17.

VISALBERGHI, Aldo. «Aspetti generali del sistema scolastico italiano sua storia e organizzazione», *Scuola e città*, 10 (1981), 417-429.

VOLPICELLI, Luigi. *Storia della scuola elementare a Roma*, Roma, Armando, 1963.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Entre passado e presente: A memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal

Rooney Figueiredo Pinto

GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra
Email: rooneypinto@uc.pt

António Gomes Ferreira

FPCEUC / GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra
Email: antonio@fpce.uc.pt

Luís Mota

ESE, IPC / GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra
Email: mudamseostempos@gmail.com

RESUMO: Partindo de uma perspetiva sociodinâmica da memória, onde a recordação depende tanto do momento passado como do presente, e apoiado nos trabalhos de Halbwachs (1994), Changeux & Ricoeur (2001), Bergson (2012), Le Goff (2000), Michel (2016), Baddeley, Anderson, & Eysenck (2011) entre outros, este trabalho propõe reflexões em torno das seguintes perguntas: Que recordações das práticas educativas emergem quando evocamos a memória da escola do tempo do Estado Novo? Como são recordadas e que significados lhe são atribuídas? Qual o seu contributo para uma melhor compreensão da memória social da escola? Adotamos uma metodologia qualitativa no tratamento dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas aplicadas em 2017, utilizando um dos casos para análise neste trabalho. Através das narrativas foi possível verificar que o regime se revela na sala de aula, materiais, conceção de autoridade, castigos e relação entre alunos e docentes. As memórias combinam história social dos alunos, professoras e os desafios físicos e económicos. As narrativas destacam a criatividade nas práticas pedagógicas para superar as dificuldades. Os significados atribuídos às recordações revelam uma perceção sociodinâmica dos eventos biográficos, contribuindo para uma melhor compreensão da memória social da infância, da família e da escola. Concluímos que a memória da escola do tempo do Estado Novo permite-nos compor um imaginário

que dialoga entre o passado e o presente, além de expor as transformações sociais da escola nas últimas décadas em Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: Memória da escola; perspetiva sociodinâmica da memória; Recordações das práticas educativas; Estado Novo.

1. Introdução

Este trabalho insere-se numa investigação em desenvolvimento no âmbito do Doutoramento em Estudos Contemporâneos, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX na Universidade de Coimbra. O objeto central da investigação é a memória social da escola numa perspetiva sociodinâmica, onde atores e contexto dialogam na construção de suas perceções. A escola do tempo Estado Novo em Portugal apresenta-se como um microcosmo social, com natural reflexo do regime nos materiais, nas práticas pedagógicas, na vida quotidiana e na memória social. Mas em que aspetos um Estado Conservador e Intervencionista reflete-se na memória da escola? Olhar o cenário político nacional como um contexto onde a escola está inserida é a perspetiva sobre a qual desenvolvemos nossa abordagem neste trabalho.

2. O Estado Novo e a Educação

Não sendo o objetivo central deste trabalho caracterizar o Estado Novo (1933-1974), mas tão somente apresentar uma brevíssima introdução que permita uma contextualização para o nosso estudo, tomamos a liberdade de adotar e conceção aberta de «Estado Conservador e Intervencionista», proposta por Torgal em sua obra «Estados novos, Estado novo: ensaios de história política e cultural» (2009, 54) a qual afasta a hipótese de aproximação do regime português aos regimes fascistas. Por outro lado, não excluímos a interpretação de suas características enquanto um regime totalitário, autoritário e controlador, como as referidas por Arendt (Arendt, 2017, 519-520). Por mais que se aponte uma simpatia de Salazar à ideologia de Franco e Mussolini, vemos um chefe de Estado que se esforça em criar sua própria versão do regime, a qual reflete sua personalidade e o cenário político, económico e social português.

Mas o que particularmente perdura no tempo e faz o regime Salazarista tão marcante na memória? Se a natureza de um regime autoritário e

ISBN: 978-84-948270-6-8

controlador não for suficiente como resposta, podemos ainda lembrar que o Estado Novo português estende-se mais que os outros, fossiliza-se em sua própria concha, amplificando sua marca na memória política, social e cultural do país. O sucesso do regime, ao menos na sua massificação e controlo, não se resumia na «conquista do Estado» a qual era considerada por Salazar como insuficiente, a estabilidade poderia ser atingida com a conquista das almas, o que se faria com a reforma da educação. (Rosas, 2015, 176) Nas palavras de Rômulo de Carvalho, «Salazar tinha uma doutrina que não abarcava apenas, obviamente, o âmbito das finanças, mas todos os aspectos do comportamento individual e social» (Carvalho, 2011, 723). A propaganda do Estado Novo apresentava como ideias essenciais, estruturantes do discurso a reinvenção do passado histórico num sentido nacionalista, a criação de uma identidade nacional de fundo ruralista, a utopia corporativa, a inspiração católica conservadora e o culto da ordem assegurado pela autoridade. (Rosas, 1998, 259-260) Neste sentido e, como acontece em todos os regimes totalitários, a escola torna-se numa instituição de particular interesse do Estado para a promoção de suas ideias e controlo ideológico da sociedade, «tanto pela população que acolhe e pelo tempo que a ocupa, como pelo conteúdo, estratégia e organização que impõe», especialmente no «veicular de ideias e posturas» (Gomes Ferreira, 1999, 137).

3. Memória Social e memória da escola do tempo do Estado Novo

A memória social enquanto objeto de estudo na Contemporaneidade, especialmente no período pós II Guerra Mundial, têm como principal referência as investigações do sociólogo francês Maurice Halbwachs (1877-1945), em torno da memória individual e coletiva, nomeadamente com a publicação de seus estudos Cadres Sociaux de La Mémoire Collective (1925) e a obra póstuma La Mémoire Collective (1950). Referência para o estudo da memória enquanto objeto científico de interesse social, o paradigma Halbwachiano transcende a memória histórica e explora o caráter dialógico e transmutativo da memória nos grupos de indivíduos. Para o autor, Tout personnage et tout fait historique, dès qu'il penetre dans cette mémoire s'y transpose en un enseignement, en une notion, en un symbole; il reçoit un sens; il devient un élément du système d'idées de la société (1994, 296). Embora a proposição de Halbwachs tenha sido lançada no anos 30 do século passado, permanece atual a afirmação de que memorizar, recordar e

representar a recordação é uma dinâmica que associa-se à uma orientação social do indivíduo que narra. Como referem Gomes Ferreira e Mota, In fact, memory arises from the combination ant interconnection of described forms of memory, and the later form, the act of memorising or remembering, is socially oriented (2013, 699).

Nossa proposição defende que a memória social da escola do tempo do Estado Novo movimenta-se entre dois contextos distintos situados entre o passado e o presente. Se o primeiro resgata um cenário distante, recorrendo algumas vezes à memória semântica e impregnado pela leitura histórico-temporal, o segundo apoia-se na memória biográfica ou episódica (Baddeley, Anderson, & Eysenck, 2011, 159-164) sobre a qual a narrativa revela uma complexa rede de interferências. Este pormenor, indica que o exercício da recordação põe em diálogo o passado e o presente (Bergson, 2012, 165), de uma forma que a memória da escola opera numa dinâmica social do acontecimento. Recordar e narrar o «recordado» coloca em conflito o narrador, o qual é tragado por uma multidão de novos significados que interferem em sua perceção do acontecimento ou como refere Zourabichvili, «O problema moderno, do qual o pensamento do fim e de algum modo da leitura derivada, o reflexo negativo, consiste em que já fomos tragados por outra coisa, por outros signos» (2016, 47). A afirmação parte do principio que ao recordar atribuímos novos significados à narrativa de lembranças velhas.

As recordações do tempo da escola estão sujeitas às narrativas que se desenrolam repletas de constructos novos e adaptações convenientes ao narrador, é uma reelaboração do evento, uma rememoração que representa o passado com a roupa do presente, «(...) a rememoração é ao mesmo tempo recordação de si mesmo e recordação de outra coisa diferente» (Changeux & Ricoeur, 2001, 146). A rememoração da escola do Estado Novo suscita uma recordação que revela traços da memória semântica e biográfica, muitas vezes apoiando uma narrativa de evento biográfico não-vivido. Esta hipótese pode ser apoiada no que Johann Michel destacou como o reposicionamento do evento biográfico não-vivido no âmbito entre a memória autobiográfica e a memória histórico-semântica (2016, 81).

Se focarmos o período temporal do Estado Novo, considerando todas as suas particularidades sociais, políticas e económicas, temos um contexto cuja rememoração traz à superfície simpáticos e críticos ao regime. Contudo, manifestar sua simpatia à um regime totalitário impõe ao narrador o uso de filtros, julgamentos de consciência, pois como refere Changeux & Ricoeur,

ISBN: 978-84-948270-6-8

«a memória ocupa, de facto, uma importância capital na consciência de si próprio e dos outros» (2001, 141).

Qual a relevância dos estudos relacionados à memória social da escola para a História da Educação? Nos contextos dos processos educativos, a sala de aula e a escola, representam uma forte dimensão social e relacional (Formosinho, 2004, 146) e a nossa vivência nestes espaços está potencialmente repleta de memórias. A abordagem sociodinâmica propõe que encaremos a diversidade de atores e a complexidade das relações na observação dos fenómenos (Ferreira, 2014, 226). Por esta razão, as investigações no âmbito da memória social da escola podem contribuir significativamente para a História da Educação. «A memória, à qual a história chega, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado apenas para servir o presente e o futuro» (Le Goff, 2000, 59). O passado da escola é o passado das comunidades, das pessoas que a viveram e das memórias que ficaram noutro tempo. Especialmente o passado da escola que se transforma ou se elimina com o tempo e sobre a qual restam-nos algumas fotografias, documentos e esparsas narrativas.

4. O passado e o presente na memória da escola do tempo do Estado Novo

Como parte de uma investigação em desenvolvimento, este trabalho tem por objetivo propor reflexões em torno das seguintes perguntas: 1. Que recordações das práticas educativas emergem quando evocamos a memória da escola do tempo do Estado Novo? 2. Como são recordadas e que significados lhe são atribuídas? 3. Qual o seu contributo para uma melhor compreensão da memória social da escola? Apoiados em obras de referência no âmbito da memória social, nossa abordagem propõe-se a refletir a memória da escola numa perspetiva sociodinâmica, onde a recordação e especialmente a narrativa da memória, depende tanto do momento passado como do presente. Adotamos uma metodologia qualitativa no tratamento dos dados provenientes de entrevistas semiestruturadas aplicadas entre 2017 e 2018 em Portugal, sendo utilizado para este artigo o recorte referente ao caso de um indivíduo.

O caso selecionado para nossa análise foi denominado por Mneme6, e frequentou a Escola Primária e a Escola de Magistério enquanto discente, vindo mais tarde a trabalhar em algumas escolas enquanto docente. Convém

ressaltar que durante o Estado Novo e algum tempo depois, haviam escolas que funcionavam em residências alugadas para este efeito e em escolas construídas de raiz. No primeiro caso, as condições de conforto para alunos e professores eram limitadas, com poucos materiais e mesmo pouco mobiliário, já no segundo, era mais comum encontrarem boas condições para a época. Verificamos logo ao início que Mneme6 esteve no grupo privilegiado que deu aulas em escolas de raiz e refere que a primeira escola em que trabalhou era pequenina, com poucos alunos, mas tinha as quatro classes. Em seguida, afirma que outra onde esteve era do Plano dos Centenários, mas só com uma sala. Convém apontar que as escolas do Plano dos Centenários foram construídas pelo Estado Novo entre 1941 e 1969, com projetos assinados pelos arquitetos Raul Lino para as regiões do Sul de Portugal e Rogério de Azevedo para Centro e Norte. Sendo escolas construídas pelo regime, é expectável que suas salas de aulas respeitem a rigor a iconografia do Estado Novo. Assim, perguntamos o que havia do regime na escola e como resposta destaca a fotografia de Salazar, do Presidente da República e o crucifixo, lembrando que à exceção do Presidente da República, os demais elementos continuaram os mesmos do seu tempo de estudante até o momento em que foi dar aulas. Este comentário de Mneme6 ilustra a longevidade do Salazarismo ao ponto de banalizar-se na composição da sala de aula. Tanto em Portugal, quanto em Espanha e Itália, a composição da sala de aula de seus regimes repete o mesmo diagrama iconográfico, partilhando semelhanças nas lógicas de representação ideológica. Como estamos a lidar com um facto cujo distanciamento permite-nos uma perspetiva histórica, é muito provável que Mneme6 já não precise esforçar-se em recordar a sala de aula de quando era docente, ou talvez esteja a sobrepor a memória semântica à biográfica quando evoca essas recordações. Sabemos que passadas quatro décadas após o fim do regime, muito se falou, se escreveu e se ensinou sobre o Estado Novo, de forma que sua iconografia ideológica do poder do Estado e da Igreja é conhecida por quem viveu e quem não viveu o regime. Pois mesmo os edifícios já se perderam na memória, foram transformados ou «resignificados» na atualidade, deixando de serem escolas para tornar-se em residências, pousadas, restaurantes, sedes de associações ou Juntas de Freguesia.

Quanto às recordações das práticas educativas que emergem quando evocamos a memória da escola do tempo do Estado Novo, Mneme6 recordou primeiramente as atividades da Escola de Magistério, referindo que aprendiam mais nas anexas e depois nos estágios. Sobre as práticas

ISBN: 978-84-948270-6-8

educativas enquanto docente, descreveu o processo de ensino da escrita e da leitura, as aulas de Matemática e de Geografia. Sobre esta última recordou que tinha de ensinar os rios e caminhos de ferro de Portugal e de Angola. Mas curiosamente não referiu os mapas, as lições de Salazar, os manuais escolares ou mesmo as ilustrações de capas de cadernos relacionadas à Mocidade Portuguesa. Sua narrativa privilegiou as dificuldades impostas ao exercício da profissão – «Só muito mais tarde é que vieram as esferográficas. E era preciso ter cuidado com os miúdos que às vezes picavam-se com os aparos uns aos outros. Nós tínhamos de estar sempre atentas. Quando se zangavam, podia haver problemas. Ainda me lembro nos primeiros anos as cadeiras serem de levantar as tampas e, no tempo das cerejas, metiam os caroços. Ao sentar-se aquilo estalava. Mas evoluiu muito, para melhor, ainda bem». Quando se refere ao ensino da matemática, especificamente da tabuada, enfatiza que «Eles tinham que saber e o pessoal de agora não sabe. Faz-me impressão qualquer coisa fazerem à máquina. Faz-se mais depressa de cabeça do que com a máquina, às vezes.» Esta frase evidencia a perspetiva sociodinâmica da memória, denunciando na narrativa de Mneme6 que suas lembranças da escola do passado convocam a escola do presente.

A visão da infância e as dificuldades sociais e económicas sobressaem-se frente às recordações da prática docente, ao passado é atribuído o significado de tempos difíceis. Mneme6 recorda das crianças que ficavam à espera que lhes dessem sobras do almoço preparado para os docentes e recorda que era numa escola onde trabalhavam oito. Refere que era na altura da Tele-Escola, portanto, após o 25 de Abril de 1974 e fim do Estado Novo. A pobreza não se encerra com o regime e, mais à frente, lembra de uma aluna que dizia que gostava do dia em que fazia anos porque nesse dia a mãe lhe dava um ovo. Os ovos, as broas, e tudo quanto fosse produzido era potencialmente vendido na feira para garantir o sustento da família. É interessante notar que o contexto social é privilegiado na narrativa, pois a emoção de quem recorda é potencializadora do objeto da memória. A entrevista focava-se nas práticas pedagógicas, no ensino e na aprendizagem, mas ao recordar a pobreza daquele tempo Mneme6 cinge-se ao contexto social destacando que «as crianças tinham falta de tudo». A consciência de si próprio e dos outros impregna-se nas narrativas deste caso, no qual se recorda a escola do tempo do Estado Novo e ao mesmo tempo se recorda todo um conjunto de micro biografias.

Em nossa entrevista perguntamos ainda sobre a relação entre adultos e crianças, sobre a infância, os castigos e a ideia de autoridade. Sabemos que

muitas crianças ajudavam os pais nas tarefas de casa e mesmo em trabalhos, e também sabemos que muitos pais deixavam claro aos professores que podiam bater nas crianças se elas lhes faltassem no respeito. Mneme6 refere que «eram muito limitados, não tinham brinquedos, não tinham tempos livres, tinham que ser obedientes mesmo aos pais e aos professores porque, se não fossem, corria-lhes mal. Havia um ao outro que era assim um bocado mais reguila, mas, de uma maneira geral, tinham que obedecer para não apanharem.» Refere que não batia, mas falava mais alto quanto precisava, mas tudo isso com o apoio dos pais «diziam sempre que, se fosse preciso, senhora professora, dê-lhe para baixo». Temos nessa última parte um retrato da escola do tempo do Estado Novo sublimado na entrevista, pois nas narrativas o passado ganha relevância na medida em que se apresenta em comparação com o presente. Se no que toca aos aspetos económicos e sociais a escola do tempo do Estado Novo era um tempo desfavorável, ao comparar com o presente quanto aos valores sua recordação aproxima-se de um saudosismo e resume sua perceção do passado, o que se verifica quando perguntamos acerca dos valores que eram ensinados na escola e obtemos como resposta: «Respeito, muito, e obediência, muita».

5. Considerações Finais

O Estado Novo foi nosso pretexto, assumindo o seu papel de contexto político e social onde se insere a escola que pretendemos recordar. A análise dos conteúdos permite-nos constatar que o regime se revela na sala de aula, materiais, conceção de autoridade, castigos e relação entre alunos e docentes. As memórias combinam história social dos alunos, professoras e os desafios físicos e económicos. As narrativas destacam a criatividade nas práticas pedagógicas para superar as dificuldades, especialmente nas escolas que funcionavam em casas de particulares. Os significados atribuídos às recordações revelam uma perceção sociodinâmica dos eventos biográficos, contribuindo para uma melhor compreensão da memória social da infância, da família e da escola.

A exposição em torno do caso selecionado serviu para lançar reflexões em torno de nossa afirmação de partida, a qual fora anunciada no título deste trabalho. Iniciamos com a proposição de que a memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal posiciona-se entre o passado e o presente. Nossa abordagem manteve-se alinhada à uma perspetiva sociodinâmica

ISBN: 978-84-948270-6-8

da memória, sem ignorar as bases conceptuais que fundamentam as investigações em torno da memória social. Bebemos delas e sobre delineamos um caminho simples e prático, porém ambicioso por tratar-se de uma teorização ainda recente. Concluímos nossa reflexão com a verificação de que a memória da escola do tempo do Estado Novo permite-nos compor um imaginário que dialoga entre o passado e o presente, além de expor as transformações sociais da escola nas últimas décadas em Portugal.

6. Referências

ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo.* [R. Raposo, Trad.] Lisboa, D. Quixote, 2017.

BADDELEY, Alan, ANDERSON, Michael C., & EYSENCK, Michael W. *Memória.* [C. Stolting, Trad.] Porto Alegre, Artmed, 2011.

BERGSON, Henry. *Matière et Mémoire: essai sur la relation du corps à l'esprit.* Paris, PUF, 2012.

CARVALHO, Rômulo de. *História do Ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

CHANGEUX, Jean-Pierre, & RICOEUR, Paul. *O que nos faz pensar?: um neurocentista e um filósofo debatem ética, natureza humana e o cérebro.* [I. Saint-Aubyn, Trad.] Lisboa, Edições 70, 2001.

GOMES FERREIRA, António. «Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada», *Educação Unisinos,* XVIII/3, (2014), 220-227.

GOMES FERREIRA, António, & MOTA, Luís. «Memories of life experiences in a teacher training institution during the revolution». *Paedagogica Historica,* XLIX/5, (2013), 698-715.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. «A participação guiada - coração da pedagogia da infância?», *Revista Portuguesa de Pedagogia,* XXXVIII/1,2,3, (2004), 145-158.

GOMES FERREIRA, António. «O Portugal e o Estado Novo para as crianças do ensino primário». *Revista Portuguesa de Pedagogia,* XXXIII/3, (1999), 137-153.

HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire.* Paris, Albin Michel, 1994.

ISBN: 978-84-948270-6-8

LE GOFF, Jacques. *História e Memória: Memória* (Vol. II). [R. Oliveira, Trad.] Lisboa, Edições 70, 2000.

MICHEL, Johann. *A Sociologia do Si.* [H. Barros, Trad.] Valongo, Lema d'Origem, 2016.

MALVA NOVAIS, Noémia. «A ascensão de Salazar e a imprensa». CORDEIRO, C., *Autoritarismos, Totalitarismos e Respostas Democráticas*, Coimbra; P. Delgada, Centro de Estudos Gaspar Frutuoso da Universidade dos Açores; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, 2011, 75-91.

ROSAS, Fernando. *História de Portugal. O Estado Novo (1926-1974)* [Vol. VII]. Lisboa, Editorial Estampa, 1998.

ROSAS, Fernando. *Salazar e o poder: A arte de saber durar.* Lisboa, Tinta da China, 2015.

REIS TORGAL, Luís. *Estados novos, Estado novo: ensaios de história política e cultural* [Vol. 1]. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2009.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: Uma Filosofia do Acontecimento.* [L. B. Orlando, Trad.], São Paulo, Editora 34, 2016.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Le quotidien solaire sous Vichy raconté par des instituteurs et leurs élèves: la propagande dans les classes

Juliette Fontaine

Département de Science Politique, CESSP, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Email: juliette-m.fontaine@laposte.net

RESUMÉ: En France, le régime autoritaire de Vichy (1940-1944) – caractérisé par la devise «Travail, Famille, Patrie» – impose aux instituteurs républicains (marqués à gauche et construits autour de valeurs humanistes communes) de mettre en oeuvre, au sein des écoles primaires, une politique propagandiste ayant pour but de glorifier le nouveau chef de l'Etat – le Maréchal Pétain – ainsi que les nouvelles valeurs du régime – telles que la discipline, l'ordre, l'autorité. Dans les classes, des chants patriotiques doivent être chantés, le portait du *Maréchal* doit être affiché et ses discours doivent être diffusés. Si selon les sources administratives (les rapports de préfets), les enseignants obéissent au régime et appliquent cette politique de propagande, nous verrons que les entretiens oraux réalisés avec des instituteurs et des personnes ayant été élèves sous l'Occupation permettent de saisir une réalité scolaire différente et témoignent d'une hostilité larvée du corps enseignant et de stratégies de contournement de la politique propagandiste. Cette obéissance de façade et cette hostilité larvée des instituteurs s'expliquent par les cadres sociaux dans lesquels les instituteurs évoluent.

MOTS-CLÉS: Vichy; Propagande; Entretiens oraux; Instituteurs et élèves.

1. Introduction

En France, le régime autoritaire de Vichy (1940-1944) – caractérisé par la devise «Travail, Famille, Patrie» – impose aux instituteurs républicains (marqués à gauche et construits autour de valeurs humanistes communes) de mettre en oeuvre, au sein des écoles primaires, une politique propagandiste ayant pour but de glorifier le nouveau chef de l'Etat – le Maréchal Pétain – ainsi que les nouvelles valeurs du régime –telles que la discipline, l'ordre, l'autorité. Des chants patriotiques doivent être chantés, le portait du *Maréchal* doit être affiché dans les classes et ses discours doivent être diffusés. Si selon les rapports de préfets cette politique de propagande est appliquée, nous verrons que les entretiens oraux réalisés avec des instituteurs et des personnes ayant été élèves sous l'Occupation permettent de saisir une réalité scolaire différente et témoignent de stratégies de contournement de la politique propagandiste adoptés par les instituteurs (1). Cette obéissance de façade et cette hostilité larvée s'expliquent par les cadres sociaux dans lesquels les instituteurs évoluent (2).

2. Des rapports de préfets aux entretiens: une vision différente de la classe

Si les préfets du régime de Vichy témoignent d'une attitude docile du personnel enseignant et d'une politique de propagande appliquée dans les classes (1), les entretiens réalisés avec des personnes ayant été instituteurs ou élèves sous l'Occupation révèlent une réalité plus nuancée (2).

2.1. Pour les préfets: Une politique de propagande appliquée

Les préfets, qui de 1940 à 1942, sont invités à faire part, dans leur rapport mensuel, du comportement des enseignants vis à vis du régime, sont unanimes à décrire une attitude généralement correcte et loyale de ces agents de l'Etat. Les extraits de rapports préfectoraux suivants – choisis parmi des dizaines d'autres rédigés en des termes similaires – en témoignent:

> «Le personnel enseignant de mon département observe dans son ensemble une attitude correcte à l'égard du gouvernement» [AN/F/17/13376,

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Rapport du préfet de Seine et Marne, 9 septembre 1941]. «L'attitude des instituteurs, professeurs de lycées et collèges et du personnel de l'enseignement libre est, dans l'ensemble, très correcte» [AN/F/17/13376, Rapport du préfet de la Charente inférieure, 25 septembre 1941]. «Attitude des enseignants: correcte et loyale. Aucune agitation extrémiste n'est signalée. Semblent dans leur grande majorité ralliés à la politique du Maréchal» [AN/F/17/13376, Rapport du préfet de Saône-et-Loire occupée, 26 août 1941]. «L'attitude des membres du personnel de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire est correcte» [AN/F/17/13376, Rapport du préfet de l'Aube, 8 octobre 1941].

Les préfets donnent dès lors l'image d'une institution scolaire aux ordres et au service du nouveau régime et de son nouveau chef: selon les renseignements fournis par ces hauts-fonctionnaires d'Etat, la politique de propagande est appliquée dans les écoles. A la rentrée 1941, l'allocution de Pétain serait ainsi entendue par bon nombre d'élèves et les portraits affichés dans les classes. Le préfet de la côte d'Or écrit par exemple: «Le portrait du Maréchal est en bonne place dans toutes les écoles, et son allocution aux élèves récemment prononcée a été diffusée sans exception» [AN/F/17/13376]. Quant à celui d'Indre-et-Loire, il explique: «L'allocution de M. le Maréchal Pétain aux enfants de France a été mal entendue dans beaucoup d'écoles par suite d'installations défectueuses trop hâtives et également des mauvaises conditions atmosphériques. Le message a été, dès le lendemain, lu et commenté dans toutes les classes, puis affiché» [AN/F/17/13376]. Les préfets évoquent également des écoles dans lesquelles les enfants envoient des messages et des dessins au Chef de l'Etat. Le préfet de l'Oise écrit ainsi: «Les écoliers ont répondu avec beaucoup de spontanéité à l'appel qui leur avait été fait d'écrire à M. le Maréchal de France, Chef de l'Etat français, à l'occasion de Noël; on retrouve dans toutes ces lettres la même gratitude pour le chef grâce à qui il existe encore une France» [AN/F/17/13376, le 31 décembre 1941]. Selon Jacques Chevalier – ministère de l'Education nationale de décembre 1940 à février 1941, c'est plus de deux millions de dessins du maréchal qui parviennent ainsi à Vichy à l'occasion de Noël 1940 [AN/F/17/13319, le 7 février 1941]. D'après les rapports de préfets, l'école sous Vichy semble donc servir, grâce à des instituteurs obéissants, les intérêts du nouveau régime.

2.2. Des résistances larvées révélées par les entretiens

S'ils appliquent les ordres du nouveau gouvernement les enseignants ne sont pas pour autant animés de l'«esprit pétainiste» ni convaincus de la légitimité du nouveau régime. Les instituteurs sont, au contraire, idéologiquement hostiles au régime, et dissimulent leur opinion derrière une attitude très neutre. D'anciens élèves sous l'Occupation ont évoqué devant moi l'attitude très neutre de leurs enseignants vis à vis du régime. Martine, élève dans la région parisienne en 1941, raconte ainsi ne jamais avoir perçu les sentiments que ses enseignants éprouvaient à l'égard de Pétain et de sa politique. Pour elle, ses enseignants ont toujours appliqué les consignes de Vichy sans exaltation ni hostilité. Elle confie: «Les enseignants ne donnaient pas leur opinion. Les instituteurs suivaient ce qu'on leur disait. (…) Mais il ne se passait rien sinon (…) on ne savait pas ce qu'ils pensaient» [Entretien réalisé le 23 mars 2011]. Madame Noir, élève dans un village du département de l'Aude durant l'Occupation, explique pour sa part que n'étaient jamais évoqués, en classe, «ni la politique, ni les événements» [Entretien réalisé le 15 novembre 2013]. Quant à Monsieur Claude, élève dans un village du Cher, il mentionne explicitement l'attitude «neutre» adoptée par ses instituteurs et m'explique, quand je lui demande de préciser son propos: «Je n'ai jamais su qu'elles étaient ses pensées, inodore» [Entretien réalisé le 20 novembre 2013].

Ainsi, les marqueurs de propagande – s'ils sont généralement bien affichés – ne s'accompagnent pas d'un entrain des instituteurs à les exposer, ce qui limite, de fait, la politique propagandiste du régime. Les portraits de Pétain sont affichés dans les écoles mais les instituteurs n'y prêtent pas forcément attention et ne les investissent surtout pas du sens dont souhaite les charger le gouvernement. Alix Lataillade, institutrice à Vincennes durant la guerre, évoque l'indifférence au portrait de Pétain dont témoignent les enseignants de son école: «Le portrait du maréchal Pétain – qui aurait dû trôner à l'entrée de l'école et dans toutes les classes – glissa peu à peu vers des zones de plus en plus sombres. Personne, d'ailleurs, n'y portait d'attention» [Lataillade, 1996, 213]. Quand à Vincent, il explique: «Mon père [enseignant dans le Nord] n'a pas enlevé les portraits du Maréchal Pétain: il devait considérer que c'était secondaire (rire). (…) C'était pas la peine» [Entretien réalisé le 25 mars 2011]. De la même manière, lorsque je demande à Madame Laure - institutrice d'un village du Cher de 1941 à 1944 - si elle se souvient de l'image de Pétain ou de certains éléments de

ISBN: 978-84-948270-6-8

propagande à l'école, celle-ci évoque le manque d'entrain de la levée du drapeau lors de la cérémonie aux couleurs: «Il fallait absolument dans les écoles lever le drapeau tous les soirs… On était contraints… Il y avait la ficelle qu'on utilisait pour lever le drapeau en haut du mât… Mais c'était vraiment sans conviction… c'était pas…». (…)

> Moi: «Par rapport au régime et au drapeau, vous disiez qu'il n'y avait pas de conviction…»
>
> Mme Laure: «Non, pas du tout, il n'y avait aucune conviction là dedans: il fallait le faire, on le faisait. Je me souviens d'une camarade (rire) qui était dans le cours complémentaire… une camarade… qui ne semblait pas très intéressée par cette histoire de drapeau… alors elle tirait sur le rivet en marchant pas vite avec une grande tartine de… de je sais pas quoi… j'ai cette image… (rire)… comme image de patriotisme (rire)… c'est celle-là» [Entretien réalisé en novembre 2013].

Au delà d'un manque d'entrain, les instituteurs peuvent aussi laisser transparaître des signes de désapprobation. Vincent confie par exemple qu'il n'était «absolument pas» au courant des opinions de ses enseignants en ajoutant: «on pouvait deviner que tel professeur d'anglais qui faisait de telles louanges sur le système britannique était peut-être plutôt partisan des anglais mais il fallait le deviner: il n'y avait vraiment rien d'explicite, jamais» [Entretien réalisé le 25 mars 2011]. Un jeune garçon [R.G] scolarisé dans les classes primaires du lycée Jean-Baptiste Say (de Paris) dénonce quand à lui, dans une lettre écrite au ministre Abel Bonnard le 9 juin 1942, l'ironie qu'il perçoit chez le personnel enseignant de son établissement:

> «Samedi, le surveillant général de mon école J.-B Say a fait annoncer aux élèves qu'à partir du 8 juin il est interdit à ces derniers de venir en classe sans veste. La tenue en chemise Lacoste et gilet de laine étant supprimée. (…) Monsieur le Surveillant général a bien précisé que cet ordre a été donné par monsieur Abel Bonnard. Quoique jeune, j'ai bien compris que beaucoup de maîtres et de surveillants de J.-B Say ne vous aiment pas et cherchent comme nous disons dans notre argot scolaire à vous faire porter le chapeau d'une mesure illogique en pleine été'» [Levert, 1994,168].

L'attitude d'hostilité larvée dont font preuve les enseignants peut être rapprochée de ce que Nicolas Werth appelle, dans sa typologie sur les formes de résistance au stalinisme, le «désaccord» [Werth, 1999]. Définit comme toute forme de sentiments oppositionnels et non conformes exprimant de

ISBN: 978-84-948270-6-8

manière spontanée des critiques envers tel ou tel aspect du régime et de sa politique, le désaccord révèle, pour Nicolas Werth, les limites de l'emprise de l'idéologie officielle et de la propagande sur les esprits et la présence de canaux alternatifs d'information. Ce désaccord n'implique néanmoins ni un rejet global du système, ni même un passage à l'acte d'insubordination ou de déviance. L'attitude des instituteurs sous Vichy peut également être rapprochée du refus de coopérer qui représente, pour James C. Scott, la stratégie des «dominés» [Scoot, 2008]. Dans *La domination et les arts de la résistance* James C. Scott montre qu'à trop s'intéresser au discours public des dominants et des dominés, au détriment de leur discours «caché», les situations de domination sont approchées de manières trompeuses. Derrière le masque de la subordination et l'écran du consensus existe ce que l'auteur nomme «l'infra-politique des subalternes»: la politique souterraine des dominés. Si l'attitude docile des enseignants, qui fournit au gouvernement les signes d'obéissance ostentatoires qu'il attend, donne à l'école une apparence vichyste, l'impact de cette politique de propagande sur les enfants est donc atténuée du fait de la trop grande neutralité et de l'hostilité larvée dont les enseignants font preuve à l'égard du régime.

3. Les raisons de l'hostilité dissimulée

Bien qu'idéologiquement opposés au régime de Vichy, les instituteurs obéissent aux directives du nouveau gouvernement et ne témoignent de leur hostilité que d'une manière larvée. Cet apparent paradoxe peut selon nous s'expliquer au regard des cadres sociaux dans lesquels les instituteurs évoluent [Loez, 2011; Mariot, 2003]. La mise à mal de leurs repères institutionnels et l'impact de la politique de sanction menée par le gouvernement de Vichy au cours du premier semestre 1940 (1) combiné au rôle social dont les instituteurs se sentent investis (2) et aux invariants professionnels leur permettant de continuer à faire classe comme auparavant (3) expliquent, selon nous, leur obéissance malgré leur désaccord.

3.1. La disparition des repères institutionnels et l'impact des sanctions

La disparition des repères institutionnels par lesquels «l'esprit de corps» [Geay, 2004, 90] s'épanouit et se reproduit semble limiter la propension des instituteurs à exprimer ouvertement leurs opinions. Fermeture des Ecoles

ISBN: 978-84-948270-6-8

normales, interdiction du Syndicat National des Instituteurs, disparition des organismes paritaires, suppression de la maison d'édition SUDEL et de l'hebdomadaire *l'Ecole libératrice* sont autant d'éléments qui entravent leur prise de parole. La disparition de ces instances institutionnelles annihile, en effet, les logiques bureaucratiques sur lesquelles repose le syndicalisme enseignant et entravent – bien plus que pour de simples moyens matériels – l'activité revendicatrice des instituteurs qui ne se développe habituellement pas face à l'administration chargée de mettre en œuvre les politiques scolaires mais avec elle. La désorganisation syndicale causée par la situation de guerre dans laquelle se trouve plongée la France de 1939 à 1944 mais surtout par la politique épurative menée par le gouvernement vichyste semble également jouer un rôle sur la disparition des comportements militants et revendicatifs des instituteurs [AN/F/17/13377]. D'après plusieurs témoignages préfectoraux, cette mise à distance des « agitateurs politiques» – et les sanctions qui vont avec – semble limiter la propension des instituteurs à critiquer ouvertement le régime et favoriser chez eux le développement d'une attitude docile [AN/F/17/13376]. A la perte des meneurs politiques, les instituteurs peuvent également craindre à titre personnel tout type de sanction s'ils manifestent leur opinion.

L'«adaptation» rapide des instituteurs à la politique épurative de Vichy n'est cependant pas le seul fruit de l'action étatique menée à leur encontre. Si le corps instituteur s'adapte si rapidement à la situation c'est sans doute aussi parce que, victime de politiques épuratoires antérieures, ce groupe garde en mémoire certains mécanismes défensifs. Concernant sa politique épuratoire, Vichy s'inscrit en effet dans la longue durée de l'histoire politique française puisque tous les régimes contemporains paraissent avoir pratiqué, en arrivant au pouvoir, l'épuration administrative. Selon Bertrand Geay, les instituteurs ont, en effet, depuis leur origine, régulièrement été combattus ou du tout moins surveillés par les différents régimes en place: le Premier Empire, la Restauration, la Monarchie de Juillet, le Second Empire et même la Troisième République qui ne fut pas «exempte de tentations coercitives visant à mettre au pas ou à écarter des enseignants considérés comme politiquement dangereux» [Geay, 2004, 54-55]. Les méthodes de dissimulations de leurs opinions élaborées par les instituteurs sous la Troisième République expliquent peut-être ainsi, pour une part, leur capacité à masquer rapidement leur sentiment d'hostilité envers le nouveau régime. Dans *La République des Instituteurs*, Jacques et Mona Ozouf montrent en effet que les instituteurs, contrôlés par l'Etat républicain dans l'évocation

de leurs opinions politiques, ont appris à mettre en œuvre des stratégies de contournement de l'autorité étatique (qu'il s'agisse du mariage, des élections, ou même du choix d'un livre d'histoire) [Ozouf, 1992]. Qu'ils soient institutionnels ou humains, nationaux ou locaux, les repères sur lesquels l'esprit unitaire du corps enseignant repose semblent donc, de 1940 à 1945, mis à mal. Cette perte de cohésion collective explique ainsi en partie, que les instituteurs, auparavant fortement encadrés par leur groupe professionnel, n'aient plus les repères nécessaires pour affirmer ouvertement leurs opinions.

3.2. Tenir son rôle social

Distant des considérations politiques, le rôle social dont les instituteurs se sentent investis est, selon nous, le déterminant le plus important du raison de l'attitude des enseignants. Au-delà de la perte de leurs repères syndicaux et de la peur des sanctions, l'attitude majoritairement disciplinée qu'adoptent les instituteurs et les mobilisations larvées qu'ils mettent en œuvre peuvent s'expliquer par la conscience qu'ils manifestent du rôle social qui leur incombe: celui de prendre en charge leurs élèves quelles que soient les conditions d'enseignement dans lesquelles ils se trouvent et particulièrement lorsque l'aide qu'ils apportent leur semble précieuse. C'est particulièrement le cas dans la situation de guerre puis d'occupation (pénurie alimentaire, manque de chauffage, absence de locaux et de matériels scolaires) que les instituteurs ont à gérer et dans laquelle ils se pensent comme des acteurs nécessaires au maintien d'une vie quotidienne convenable pour leurs élèves.

Les instituteurs, dont le rôle social est reconnu, semblent en effet eux-mêmes se penser comme des vecteurs nécessaires au maintien d'une vie quotidienne digne pour leurs élèves et, par extension, de la société au sein de laquelle ils évoluent dans son ensemble. La peur du déplacement d'office ou de la révocation dont peuvent être victimes les instituteurs paraît d'ailleurs trouver, bien au-delà d›un simple désagrément individuel, son fondement dans le risque de voir ce rôle social, auquel ils se sentent attachés, entravé. En ces temps de guerre, d'occupation et de conditions matérielles difficiles, abandonner leur classe est un risque que les instituteurs ne semblent pas vouloir courir. Comme l'écrit le préfet du Calvados, «les préoccupations sociales sont presque plus vives à l'heure actuelle que les préoccupations purement pédagogiques» [AN/F/17/13376, Rapport du préfet du calvados, 5 décembre 1941]. Durant cette période de guerre, les instituteurs considèrent alors leur

ISBN: 978-84-948270-6-8

rôle comme nécessaire au bien être des enfants et se sentent particulièrement utiles [AN/F/17/13376, Rapport du préfet de Vendée, 26 août 1941].

Ce rôle social que les instituteurs tiennent à jouer fait partie intégrante de la morale professionnelle véhiculée dans les instances de formation et d'encadrement du corps enseignant. Bertrand Geay témoigne notamment de la diffusion de cette «morale» par le biais d'un manuel rédigé et publié annuellement sous le contrôle du SNI: le *Code Soleil* ou *Livre des instituteurs.* Edité par la maison d'édition SUDEL depuis sa création en 1932, ce manuel propose, en effet, une vision cohérente de l'institution primaire, de la place que chaque maître doit y occuper et présente l'ensemble des droits et des devoirs des instituteurs. «Au delà de la nécessité de se cultiver et d'entretenir un 'amour de l'étude désintéressée qui fait l'intérêt de sa vie et la garantie de son indépendance', l'instituteur doit élargir cette culture 'par le contact avec la vie populaire', 'pénétrer' le milieu, 'se mêler aux jeunes, savoir rester jeune pour conquérir les jeunes', 'être l'exemple', 'le guide, l'animateur de la jeunesse dans tous les domaines'. Il se doit aussi d'être 'irréprochable dans sa tenue et dans sa conduite privée', prendre part à la 'vie civique' et 'aimer les enfants'». Comme l'analyse Bertrand Geay, la référence au modèle familial et à l'autorité du 'chef de famille' parcourt l'ensemble du manuel. Ainsi, le maître est-il, «à certains égards, le suppléant du père de famille». Ce rôle presque paternel de l'enseignant est d'ailleurs l'apanage bien spécifique de l'instituteur primaire: concernant l'attitude des professeurs de lycées, collèges, écoles primaires supérieures et écoles pratiques, il semble que le lien avec la région ou la ville dans laquelle ils résident soit moins ténu. Le préfet de la Seine-Inférieure écrit ainsi: «Ce personnel, moins directement mêlé à la vie sociale que le personnel enseignant primaire, est plus difficile à atteindre et à réaction plus lente. Cependant, il a été possible d'obtenir qu'il assistât les Instituteurs et les Institutrices dans leur action post-scolaire» [AN/F/17/13376, Rapport du préfet de la Seine-Inférieure, 14 octobre 1941]. L'attachement à ce rôle social de l'instituteur peut-être rapproché du comportement adopté par les soldats lors de l'entrée en guerre décrite par André Loez comme une évidence collective à laquelle les individus ne peuvent pas s'opposer.

3.3. Faire la classe selon les habitudes de la Troisième République

Hormis les signes de propagande, les apprentissages du primaire restent identiques à ceux qu'il était sous la Troisième République. Déjà, pour les tous

petits, dans les classes du Cours Préparatoire, il ne s'agit que de lire, écrire ou compter. Exceptés les mentions faites du Maréchal Pétain ou les dessins réalisés à l'occasion de la fête des mères, les enseignements ne sont donc pas affectés par la période. Monsieur Claude explique à propos du Cours Préparatoire: «[avec] la maîtresse [Mme Delcombelle]… [car] les garçons et les filles étaient séparés mais c'était une maîtresse, l'épouse du directeur (…) je me revois en train d'apprendre à lire» [Entretien réalisé le 20 novembre 2013]. En témoigne également Jean-Jacques Brochier qui explique qu'hormis la chanson du *Maréchal* à chanter, on leur apprenait à lire [Brochier, 1984, 48]. Alix Lataillade, institutrice d'une classe de CP, explique pour sa part, lorsqu'elle relate son cours:

> «Improvisons sur un sujet d'actualité, la neige. Inventons. On parle, on raconte. Les doigts se lèvent (…) Tous participent, même les plus jeunes. Je fais surgir au tableau la maison, l'école, la silhouette du petit Jacques. Des mots simples sous les dessins, qu'ils devinent plutôt qu'ils ne les lisent. La fameuse lecture globale ! Ils apprennent à compter des boules de neige, les fenêtres de l'école, et même, ce qui les fait rire, les empruntes de pas sur le sentier puis les flocons qui tourbillonnent (…) De ces apparentes improvisations, en réalité préparées la veille, se dégage en deux ou trois jours ce qui deviendra un emploi du temps rationnel, à peu près conforme aux instructions officielles – d'avant l'an 40!» [Lataillade, 1996, 151-152].

Dans les plus grandes classes – les cours élémentaires et cours supérieurs –, il y avait certes la leçon de morale (dans laquelle pouvait donc apparaître Pétain sans cependant s'accompagner d'un changement structurel de l'enseignement) mais les activités restent majoritairement identiques à ce qu'elles étaient sous la Troisième République. Si de nouveaux programmes sont décidés au sommet de l'Etat, ils ne sont jamais mis en application. Martine, à propos du cours élémentaire, confie: «On savait déjà lire donc on faisait des dictées, des multiplications, divisions, etc. C'était aussi des cours d'histoire et de géographie, de sciences naturelles, de maths, de vocabulaire, de grammaire, [des leçons] sur le corps humain; en géo: la terre comment elle tourne? les différents continents; le sport» [Entretien réalisé le 23 mars 2011]. Madame Marchand évoque ses horaires de classe: «Il y avait une leçon de morale le matin, ça durait une demie-heure… il y avait même une phrase à recopier et à apprendre». «On faisait (…) 6 heures par jour: il y avait 3 heures le matin, on terminait à 11h et demie, et on rentrait à 1 heure et demie et on terminait à 16h30. Et après, il y avait la

ISBN: 978-84-948270-6-8

garderie ou l'étude selon le niveau» [Entretien réalisé en septembre 2013]. Finalement, hormis les aspects propagandistes, la classe continuait à se faire selon les principes de la Troisième république expliquant sans doute que les instituteurs ne se soient pas frontalement opposés à une politique qui ne transformait pas fondamentalement leur activité.

Sources administratives et sources orales approchent donc des réalités scolaires différentes. Nous avons ici tenter de comprendre les raisons de la dissimulation des opinions des instituteurs à leur hiérarchie et donc montré la limite qu'il y aurait eu à n'approcher leur comportement qu'à partir de cette source institutionnelle.

4. Bibliographie

BROCHIER, Jean-Jacques, *Une Enfance lyonnaise au temps du Maréchal: récit*, Paris, ACE, 1984.

GEAY, Bertrand*, Profession instituteur,* Paris, La Découverte, 2005.

LATAILLADE, Alix, *Institutrice au cœur du siècle*, Paris, Flammarion, 1996.

LEVERT, Jean-Pierre, *Un lycée dans la tourmente: Jean-Baptiste Say, 1934-1944*, Paris, Calmann-Lévy, 1994.

LOEZ, André, *14-18. Les refus de la guerre. Une histoire des mutins,* Paris, Gallimard, 2011.

MARIOT Nicolas «Faut-il être motivé pour tuer ? Sur quelques explications aux violences de guerre», *Genèses,* n°53, 2003, p. 154-177.

OZOUF Jacques et OZOUF Mona, *La République des instituteurs,* Paris, Gallimard, 1992.

SCOOT, James C., *La Domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Editions Amsterdam, 2008.

WERTH, Nicolas, «Les formes d'autonomie de la 'société socialiste'», ROUSSO, Henry (dir.), *Stalinisme et nazisme. Histoire et mémoire comparée*, Paris, Complexe, 1999, 145-146.

Página intencionadamente en blanco.

La formación en los Centros de Menores y de acogida de Mallorca (1959-1978): testimonios*

Pere Fullana Puigserver

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: pere.fullana@uib.es

RESUMEN: El proyecto se basa en entrevistas realizadas a maestros, educadores y menores formados en los Centros de Menores de Mallorca, en el marco temporal de 1959 a 1979. La Diputación Provincial de las Baleares modernizó su propuesta formativa a partir de la década de 1960, con la creación de los Hogares, y de paso lideró el proceso de cambio en el resto de instituciones benéfico-asistenciales existentes (Nazaret, Miñonas, Temple, etc.). Estamos ante un capítulo de la historia de la educación social de gran interés para el conjunto de la práctica educativa y como experimento en el camino de profesionalización del trabajo con menores. El testimonio de los protagonistas permite un acercamiento a la realidad educativa, introduce matices relevantes, abre la puerta a espacios herméticos y nos adentra en prácticas que requieren un mayor análisis desde el punto de vista educativo. Gran parte del conocimiento sobre estas prácticas nos llegan a través del periodismo, porque los denominados reformatorios o centros de protección de menores continúan asociados a modelos educativos autoritarios y basados en un concepto de reeducación del pasado. El estudio nos permite ver el cambio del sistema propio de la posguerra y de la primera etapa del Franquismo a un tiempo nuevo en el que la inclusión social muy rápidamente adquirió unas características modernas y europeas, gracias a la profesionalización de sus principales protagonistas.

PALABRAS CLAVE: hogar infantil; menores; Mallorca; educación social.

* Proyecto: *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

1. Introducción

En esta comunicación pretendemos dar voz, reforzar el rol de los testimonios y documentar la experiencia de los protagonistas (educadores, profesores y asilados) en los centros de menores de Mallorca. Se trata de un proyecto en curso, que acabamos de iniciar en un marco más general de «Cultura y prácticas escolares en el siglo XX», desde la perspectiva de lo que hoy entendemos como prácticas de educación social del siglo XX. Partimos de la hipótesis y constatación de que en gran medida la historia de la educación social del siglo XX está por hacer. Cronológicamente nos centramos preferentemente en el periodo 1959-1978, el segundo franquismo y la transición democrática hasta la entrada en vigor de la Constitución. Lo hacemos basándonos en la experiencia del primer franquismo (1939-1959), aunque plenamente conscientes de que durante aquella primera etapa el régimen primero había generado un modelo autoritario y propagandístico (1939-1945), había tenido que adaptarse al contexto internacional (a partir de 1945) y había delegado a la Iglesia gran parte del capital educativo. Vamos a proceder al estudio de una realidad específica (la isla de Mallorca, en el marco de la Provincia de las islas Baleares) entre 1959 y 1978, en pleno boom turístico, una sociedad compleja, externamente tradicional, aparentemente controlada por la Iglesia (González de Tena, 2009) y con un sector educativo con escaso reconocimiento social y político al no contar con Universidad propia ni instituciones de peso suficiente para hacerse valer en los foros, en los medios y en los ámbitos de poder.

En primer lugar vamos a poner de manifiesto el estado de la cuestión de los estudios sobre este ámbito, en una coyuntura en la cual llegan a Mallorca inmigrantes en masa para trabajar en la construcción y hostelería, en un marco nuevo de ocio descontrolado y con unos reclamos que rápidamente van a tener también su reflejo en el ámbito de los Servicios sociales. Entre nuestras hipótesis de trabajo planteamos básicamente la necesidad de construir el mapa institucional de los centros de menores, afrontar con claridad los diferentes modelos y la naturaleza de dichos centros, precisamente por la complejidad y la variedad de los mismos. Necesitamos construir el mapa real de las instituciones –tanto públicas como privadas– dedicadas a la educación de menores (incluido jóvenes y mujeres) en riesgo, tanto como espacios de acogida como de reforma. Finalizamos con un primer acercamiento a los testimonios, como principal fuente de acceso al conocimiento de este tipo de

ISBN: 978-84-948270-6-8

prácticas educativas de carácter integral. Los centros de menores y de acogida hasta la década de 1970, incluyen escolarización y formación, un modelo en fase de cambio y en proceso de modernización y de profesionalización. Una evolución que, como expresan los mismos protagonistas, hunde sus raíces en múltiples factores que se conjugan. La documentación conservada en los archivos de este período no ha podido ser estudiado por motivos diversos (protección de datos, normativa de consulta de los archivos, etc.) y cuenta además con el prejuicio del historiador de pensar que se trata de documentación «opaca» al tratarse de una época de dictadura y de un ámbito que el poder considera que puede debilitarle ante la ciudadanía.

2. Punto de partida. Planteamiento

Hasta finales de la década de 1970 y buena parte de 1980 estuvo vigente el modelo institucional para menores y jóvenes en acogida o reforma. Instituciones que, en muchos casos habían sido creadas durante los siglos XVI o XVII. Eran centros cerrados «autosuficientes (incluyendo en su interior escuelas, médicos, cines, canchas deportivas, etc.) basados en necesidades muy elementales, en un cuidado no profesional y en razones de ingreso enormemente variados y no necesariamente vinculadas a lo que hoy entendemos por desamparo» (Bravo & Del Valle, 2009, 42). Partimos del hecho de «centros cerrados» en un «mundo cerrado», una realidad social y educativa con unas cargas y unos blindajes que algunas décadas después comenzaron a contemplarse con cierto rubor, por el realismo y la crítica que merecía un modelo autoritario que se había impuesto, no sólo en los países con regímenes políticos autoritarios o totalitarios, sino como modelo dominante en el ámbito de la acogida y la reforma, precisamente porque se educaba a individuos que la propia sociedad consideraba como diferentes.

El tema requiere un mayor conocimiento específico tanto histórico como geográfico, en el mundo, en Europa, en España y en Mallorca. Estudios recientes ponen de manifiesto que el modelo es parecido en muchos países, durante la primera mitad del siglo XX (Planella, 2012, 9-11), incluso en países pioneros como Suiza, Italia, Austria o Francia. Es más, el testimonio de la época sigue estandarizado en modelos que nos presentan los centros de huérfanos como el paradigma de centro de menores, a los que se humilla y trata como seres de segundo nivel. Michele Gesualdi cuenta como Don Lorenzo Milani luchó a comienzos de los sesenta «para eliminar la costumbre

ISBN: 978-84-948270-6-8

de hacer participar a los huérfanos en los cortejos fúnebres a cambio de una compensación económica al colegio por parte de los parientes del difunto. Sostiene que el lugar que corresponde a los chicos es la escuela, la vida social con sus coetáneos, no los funerales. Los libera también de la humillación de ir por las casas pidiendo limosna» (Gesualdi, 2017, 53-54).

En general en España el conocimiento es a través de tres tipologías de estudios: Diputaciones provinciales; organizaciones infantiles y juveniles del Régimen Franquista; e instituciones diocesanas o concernientes a las Órdenes y Congregaciones religiosas. A partir de 1939, finalizada la Guerra Civil, comienza una larga etapa de control por parte del Movimiento Nacional, las organizaciones de los vencedores de la contienda. Durante una primera etapa (1939-1959) conviven las Instituciones tradicionales (Diputación Provincial), el Auxilio Social y las entidades católicas. Con la liberalización del Régimen (Plan de Desarrollo) persisten las organizaciones del Régimen, aunque en gran medida ceden protagonismo a la Iglesia, que se hace con el discurso y la gestión educativa de los centros (González de Tena, 2009, 19), las diócesis y las órdenes y congregaciones religiosas mantienen su red de entidades, y se generan nuevas plataformas sociales (Cáritas, Escuelas de Asistentes Sociales, Acción Católica Femenina) y se produce una lenta secularización en el proceso educativo de las instituciones de la beneficencia pública gestionadas por las Diputaciones. En el caso geográfico que nos ocupa, como es la isla de Mallorca, ha habido algunos avances en el estudio y se ha generado un cierto conocimiento sobre dichas instituciones (Pascual 2011) precisamente porque el Consell de Mallorca, ha mantenido un compromiso y unas competencias claras y decisivas en este terreno. En 1979 heredó una larga tradición de beneficencia liberal y ha tratado de actualizarla, en el marco de los servicios sociales actuales, precisamente porque ha contado con un colectivo de profesionales especializados formados en la Escuela de Asistentes Sociales (Trabajo Social), desde 1959 (Fullana, 2011; Molina, 1994).

3. Hipótesis

Cuando nos referimos a prácticas, experiencias y espacios socioeducativos durante el franquismo generalmente se incide en la obra del Auxilio Social (Obra Nacionalsindicalista, en Protección de la Madre y el Niño; Obra del Hogar Nacionalsindicalista; Auxilio del Enfermo; Auxilio de la Vejez) (Ruiz Rodrigo & Palacio Lis, 2010, 168-171), y en un grado menor

ISBN: 978-84-948270-6-8

en las Instituciones tradicionales, propias de la beneficencia liberal. La apuesta social del franquismo fue relevante durante el denominado período totalitario del Régimen, especialmente en el plano propagandístico.

A pesar de quedar eclipsado por el propio discurso del poder, vale la penar recuperar y destacar el peso de la beneficencia pública y la asistencia tradicional, un modelo que se resquebraja durante la década de 1950, en sintonía con el cambio social y económico, con los nuevos planteamientos educativos. La red institucional contaba con una tradición secular en la mayoría de casos, otras se habían constituido en la segunda mitad del siglo XIX y otras durante el primer tercio del siglo XX. Recuperar dicha memoria, también a través de la documentación conservada en los archivos institucionales, especialmente a través de la historia oral (Frazer, 2016) es fundamental para enriquecer el conocimiento de la cultura y las prácticas escolares durante el siglo XX.

No disponemos de una tesis clara sobre el peso de la Iglesia diocesana, ni de las Órdenes y Congregaciones religiosas, a pesar de los avances y los estudios sobre la temática (B. Bartolomé, 1997, 970-995). Necesitamos profundizar en la cultura y las prácticas educativas de congregaciones como las Hijas de la Caridad, Adoratrices y Oblatas del Santísimo Redentor cuyo carisma y misión está centrada en este tipo de instituciones. La escasez de conocimiento y las dificultades para acceder a la documentación y los testimonios también se hace extensivo a otros ámbitos de la Iglesia, básicamente por los prejuicios frente al factor católico durante la Dictadura, por la ambigüedad de algunas de las prácticas en reformatorios y centros de congregacionales y por las dificultades de acceso a los archivos del siglo XX.

Entendemos que vale la pena hacer aproximaciones parciales, monográficas, limitadas a una historia que sigue estando por hacer. La relevancia de estas prácticas y el peso de dichas iniciativas tal como se pone de manifiesto en monografías, revistas de divulgación, algunos libros de memorias y obras conmemorativas nos permiten plantear esta temática con rigor y desde la perspectiva y la metodología de la historia de la educación.

Del testimonio de los protagonistas y de las memorias se deduce que la religión ocupaba gran parte del espacio educativo –sobre todo en el plano del comportamiento y los valores dominantes. La intendencia de los centros estaba siempre en manos de las congregaciones religiosas femeninas, al margen de las que dirigían y gestionaban. Los centros masculinos eran dirigidos por sacerdotes y en casos conocidos los celadores habían adquirido su formación en el seminario diocesano, aunque no habían recibido órdenes (Méndez, 2014, 60).

4. Mapa institucional: centros asistenciales/sociales en Mallorca (1959-1978)

Año fundación	Diputación provincial	Privada	Diocesis Mallorca	Orden/congregación religiosa
1629			Asilo Miñonas [chicas]	Hermanas de la Caridad (desde 1902)
1798	Inclusa Provincial [niñas / niños]			Hijas de la Caridad
1677	Hogar Infantil [niñas / niños] (Casa Misericordia)			Hijas de la Caridad
1677	Hogar de la Juventud [chicas / chicos] (Casa Misericordia)			
1882				Asilo El Temple (Hijas de la Sagrada Familia / Hermanas Trinitarias) [chicas]
1904			Patronato Casas Cuna [chicas /os]	Hermanas de la Caridad
1924			Institución Nazaret [chicos]	Hermanas de la Caridad
1922				Internado del Sagrado Corazón (Oblatas del Santísimo Redentor) [chicas]
1939				
1951		Can Tàpera [chicas]		
1931				Asilo de Belén (Hermanas de la Caridad) [chicas]
				Asilo de Chicas (Adoratrices)
1944			Casa de Familia [chicas]	Hermanas de la Caridad
	3	1	4	10

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Los testimonios

Los maestros dedicados a centros de acogida y de reforma de menores apenas tenían visibilidad en el terreno de la escolarización. Las niñas y niños que se formaron en las instituciones de acogida parecían criaturas sin infancia y sin historia. Los gestores, celadores y educadores que dedicaron su vida a mujeres y niñas, jóvenes y niños en acogida, trabajaron jóvenes que requerían una educación especializada son informantes de primer nivel para recuperar una memoria que podría estar en peligro de desaparición. Representan las voces de tantas personas que tuvieron que superar obstáculos de gran magnitud para alcanzar objetivos que la sociedad les negaba a pesar de considerarlas como convencionales. Las voces del silencio, la invisibilidad y la marginalidad tienen un papel relevante en esta historia (Guha, 2002).

Para recuperar el pálpito de estas experiencias y las prácticas escolares y educativas en los centros, hemos hecho una primera incursión en diversos centros. Concretamente en el Centro de Formación de la Mujer, de Can Tápera (Terrón; Fullana, 2009), la actual Fundació Natzaret, el personal del Hogar de la Infancia y Hogar de la Juventud, Llars del Temple y Oblatas del Santísimo Redentor. Hemos contado con un primer grupo de informantes, individuos que protagonizaron o están liderando proyectos en estas instituciones, y entendemos que la empatía entre el investigador y dichos informantes es imprescindible para conseguir los objetivos que nos proponemos. Las prácticas educativas y las experiencias no constituyen en exclusiva el archivo emocional de esta historia, pero son fundamentales porque ofrecen musculatura, alma, corazón a una documentación –en caso de poder contar con ella– que puede parecernos muy rígida e insuficiente. Entre todas las fuentes testimoniales queremos destacar la memoria personal, en especial cuando excepcionalmente disponemos de una obra publicada y divulgada con el objetivo de introducirnos en la subcultura de un asilo o reformatorio de Mallorca durante las décadas de 1960 y 1970 (Méndez, 2014).

Recuperar las experiencias, el pálpito, la memoria, el recuerdo ha sido el principal objetivo en la obra reciente de Angela Cenarro (2012), con los testimonios del Auxilio Social Falangista. Igual ha sucedido en la investigación de González de Tena (2009), y en la obra de Monserrat Armengou y Ricard Belis (2016). En nuestro caso hemos recogido testimonios al azar de usuarios de los Hogares de Auxilio Social, de los Hogares Infantiles, reiterando preferentemente el testimonio publicado de José Méndez.

ISBN: 978-84-948270-6-8

6. Conclusiones

Los primeros resultados que emergen de las entrevistas e historias de vida nos remiten a experiencias y recuerdos que transmiten memoria de las emociones negativas vividas en los reformatorios, recuerdos de una época en blanco y negro.

Solo aquellos que protagonizaron experiencias de ruptura y de cambio, que participaron en proyectos de renovación educativa se manifiestan abiertos y autocríticos, sin temores, ni rencores, con la idea de que estaban ante un reto plagado de dificultades.

La escuela, el deporte y el taller constituyen las áreas de aprendizaje que se advierten como más significativas, a pesar de que los profesores se mostraban especialmente autoritarios y exigentes. Celadores (dormitorios), sacerdotes (templo, dormitorios, pasillos) y religiosas (comedores y cocina) se advierten como responsables de unas áreas pantanosas y recargadas de emociones con más sombras que luces. En general de los testimonios se transmiten miradas que deberán ser contrastadas y profundizadas de una forma crítica y rigurosa.

7. Bibliografia

ARMENGOU, Monserrat; BELIS, Ricard, *Els internats de la por*, Barcelona, Ara Llibres, 2016.

BALLESTER BRAGE, Lluís. «La política social en el franquismo». *Bases per a la Planificació de l'acció social a Mallorca*. Vol V. Consell Insular de Mallorca, 1989.

BARTOLOMÉ, Bernabé, «Centros de asistencia, promoción y rehabilitación social de la Iglesia en España», en Bernabé Bartolomé Martínez (dir). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, Madrid, BAC, 1997, II, 954-995.

BOSCH, Jordi, *L'autogovern a Mallorca: de la Diputació Provincial al Consell de Mallorca*, Consell de Mallorca, 2003.

BRAVO, Amaia; DEL VALLE, Jorge, «Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil», *Papeles del Psicólogo*, 30/1 (2009), 42-52.

CENARRO, Angeles, «Entre la regeneración y la punición: el modelo educativo en el Auxilio Social falangista», Educació i Història 22 (2012), 47-66.

ISBN: 978-84-948270-6-8

FRAZER, Ronald, *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros*. Barcelona, Crítica, 2016.

FULLANA, Pere, *Una llarga història de servei. Cáritas Diocesana de Mallorca (1961-2011*), Mallorca, 2011.

GESUALDI, Michele, *Don Lorenzo Milani. El exilio de Barbiana*, Madrid, PPC Editorial y Distribuidora S.A., 2017.

GONZÁLEZ DE TENA, Francisco. *El papel de la Iglesia en Auxilio Social*, Málaga, SEPHA, 2009.

GUHA, Ranahit, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Crítica, 2002.

MENDEZ, José, *Nazaret, una isla dentro de Mallorca*, Budok, 2014.

MOLINA SÁNCHEZ, Mª Victoria, *Las enseñanzas de Trabajo Social en España 1932-1983. Estudio socio-educativo*, Universidad Pontificia de Comillas, 1994.

PASCUAL, A. (coord.), *De la beneficencia a l'Estat del Benestar. Història dels Serveis Socials a Mallorca*, Mallorca, Consell de Mallorca, 2011.

PLANELLA, J. «Introducció: models europeus d'acollida a les infàncies i adolescències durante el segle XX». Models europeus d'acollida a les infàncies durant el segle XX. *Educació i Història*, 20 (2012), 9-11.

RUIZ RODRIGO,Cándido; PALACIO LIS, Irene, «L'educació social a Espanya durant el Franquisme», en Conrad VILANOU, Jordi PLANELLA (coord.), *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*, Barcelona, UOC, 2010, 163-188.

TERRON, Concha; FULLANA, Pere, *Can Tàpera. Centre de formació humana, social i ambiental (1929-2009) de Sa Nostra*, Obra Social Sa Nostra Caixa de Balears, 2009.

Página intencionadamente en blanco.

Aproximación al movimiento de renovación de la práctica educativa a través de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra*

Llorenç Gelabert Gual

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: llorens.gelabert@uib.es

Xavier Motilla Salas

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: xavier.motilla@uib.es

RESUMEN: La Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra se constituyó principalmente para difundir la metodología creada por el padre Ireneu Segarra en los años setenta del siglo pasado en Cataluña, con la intención de aportar una nueva visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. Dicha escuela pretendió contribuir a la normalización de la enseñanza musical, dedicándose a la investigación y ordenación de materiales, la elaboración y experimentación de un programa de formación para todas las etapas de la enseñanza obligatoria y también para las escuelas de música y conservatorios. Asimismo, emprendió cursos de formación para maestros y profesores con el fin de complementar su formación inicial, y editó materiales didácticos específicos del método para ser aplicados a diferentes niveles educativos. La comunicación pretende aproximarse a los inicios de este movimiento de renovación pedagógica musical a

* Proyecto: *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

través de los testimonios orales de las principales personalidades implicadas en él, valorando sus implicaciones en la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: pedagogía musical; renovación pedagógica; práctica educativa; Ireneu Segarra.

1. Introducción

La historia de la educación, bajo el influjo de la nueva historia, con su reivindicación del sujeto y la subjetividad, ha vuelto a otorgar a las fuentes orales la importancia que otrora tuvo. En este contexto de retorno al sujeto los historiadores de la educación se han vuelto a interesar por recuperar las historias de vida de los protagonistas del hecho educativo no sólo a partir de textos escritos sino obtenidas a través de entrevistas, en las que el historiador (ejerciendo de entrevistador) y el entrevistado (testimonio personal de un tiempo educativo pasado vivido) utilizan la oralidad como medio de comunicación. Dichos testimonios personales, interpretados de manera científica, sin perder su subjetividad, forman parte y complementan la memoria colectiva de nuestro pasado educativo. Al mismo tiempo, cabe considerar que las historias de vida de los docentes y de los protagonistas de los hechos educativos del pasado deberían ocupar un lugar destacado en cualquier proyecto de recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial (Agulló, 2010).

En el texto que nos ocupa, enmarcado en un trabajo en curso del cual ofrecemos tan sólo unos primeros resultados, pretendemos aproximarnos sucintamente a los inicios de la Escuela de Pedagogía Musical (en adelante EPM) y, por extensión, al movimiento de renovación pedagógica musical en Cataluña en los años setenta del siglo pasado, principalmente a través de los testimonios orales de diversos docentes y personalidades implicadas en ella en sus inicios, complementándose y contrastándose las informaciones recabadas con otras fuentes secundarias.

El trabajo con testimonios orales plantea retos metodológicos al historiador de la educación. Para el trabajo con dichos testimonios en este estudio utilizamos la técnica de investigación cualitativa de entrevista semiestructurada. Dicho modelo de entrevista es una herramienta de recogida de información en la que con anterioridad a su aplicación se han de determinar los aspectos y contenidos relevantes que se quieran tratar por medio de preguntas abiertas con la finalidad de recopilar un mayor número de matices y entrelazar diferentes asuntos al mismo tiempo. Con la intención de poder realizar un análisis riguroso y profundo de las entrevistas realizadas

ISBN: 978-84-948270-6-8

se optó por la grabación de su sonido en vez de la anotación sistemática, pues a diferencia de esta última la grabación permite una transcripción ulterior más fiable (Vallés, 2009).

2. La Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra y la renovación de la enseñanza de la música

La EPM, creada a instancias de la Asociación Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra, se constituyó principalmente para difundir la metodología ideada por el padre Ireneu Segarra en los inicios de los años setenta del siglo pasado en Cataluña. Dicha Escuela pretendió contribuir a la normalización de la enseñanza musical, dedicándose a la investigación y ordenación de materiales, la elaboración y experimentación de un programa de formación para todas las etapas de la enseñanza obligatoria y también para las escuelas de música y conservatorios, con la intención de aportar una nueva visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. Llevó a cabo cursos de formación para maestros y profesores con el fin de complementar su formación inicial, y editó materiales didácticos específicos del método para ser aplicados en diferentes cursos de la Enseñanza General Básica (EGB), así como también para ser utilizados en las escuelas de música y conservatorios (*Vid*. Cortina, 1998; Garrigosa, 1991).

2.1. El padre Ireneu Segarra y su método pedagógico-musical

Sobre la figura del padre Ireneu Segarra contamos en la actualidad con diversos trabajos, escritos conmemorativos, entrevistas, que nos aproximan a su vida y obra como monje de Montserrat y director de su Escolanía (Estrada, 1977; Molas, 1982; Comellas, 1988; Sardà, 1993; Vives, 1995; Bosch, 2000), así como a su método pedagógico-musical (Casals, 1993), aunque quizás los textos más representativos para acercarnos exhaustivamente a su labor sean las volúmenes editados por Publicaciones de la Abadía de Montserrat, bien sean de autoria compartida (AA. VV., 1998) en que se narran aspectos biográficos (Massot, 1998), se estudia su aportación pedagógica a través del método que ideó (Riera, 1998) o su estrecha vinculación con el núcleo fundador de la EPM (Cortina, 1998), así como su obra musical –compositiva, discográfica y concertista al frente de la dirección de la Escolanía de Montserrat–, bien sean a través de sus propias memorias o aspectos

relacionados a ellas estrechamente ligadas a la dirección de la Escolanía y a su actividad concertista en el extranjero (Segarra, 2000 y 2001).

Nacido en 1917 en Ivars d'Urgell (en la provincia de Lleida), Jesús Segarra, a la edad de 10 años, entró en la Escolanía de Montserrat. Tuvo entre sus maestros musicales en la Escolanía a los padres Anselm Ferrer (director de la Escolanía), Maur Fàbregues (solfeo), Rodamilans (piano), Ildefons Pinell (órgano) y el hermano Ildefons Civil (violín). Al dejar la Escolanía a la edad de 14 años ingresó en el Colegio de Postulantes de Montserrat, ingresando dos años más tarde en el noviciado y al año siguiente como monje. Inició estudios de Filosofía, en Montserrat, en 1936, y realizó los de Teología en el monasterio benedictino belga de Maredsous y en el monasterio de Saint-André, en la zona flamenca de Bélgica, durante los años de la Guerra Civil. De regreso a Montserrat, una vez finalizada la guerra, el padre Anselm Ferrer le enseñó principios de harmonía y empezaría a participar y colaborar en actos litúrgicos tocando el órgano y dirigiendo cada día los cantos corales de la misa matinal de la Escolanía (Massot, 1998, 13-19).

El padre Ireneu, en los años cuarenta del siglo pasado, continuó con sus estudios musicales, teniendo a diversos maestros que le marcarían profundamente: Frank Marshall (piano), Josep Barberà (harmonía, contrapunto y composición) y Cristòfor Taltabull (harmonía, contrapunto, fuga y composición). En 1952, entre abril y septiembre, fue enviado a París en donde tuvo la ocasión de formarse con la compositora Nadia Boulanger y conoció de su mano a Stravinsky, Poulenc, Milhaud, Honeger, Messiaen, Kodály, Boulez, von Karajan, Marchal, etc. También en París estuvo en contacto con los Petits Chanteurs à la Croix de Bois y en Dijon con la Maîtrise o Escolanía de su catedral. Ese mismo año, en un viaje a Viena, conocería a sus niños cantores (Wienersängerknaben) y entró en contacto con Pau Casals (Massot, 1998, 19-21). A partir de 1953 el padre Ireneu asumiría la dirección de la Escolanía hasta su jubilación en 1997 (*Vid*. Falcó, 1998), siendo la etapa más extensa y fecunda de su vida, en opinión del padre Massot (1998, 22), traduciéndose en una revitalización constante de la Escolanía y en la formación de una gran cantidad de jóvenes músicos que destacaron posteriormente en el canto, el órgano, la composición o la dirección musical. Fruto de las vivencias y enseñanzas de este período será la redacción en años posteriores de su método *La voz del niño cantor. Curso de Canto según el Método de la Escolanía de Montserrat*, publicado en diversas ediciones y traducciones (Segarra, 1964, 1974 i 1997). Su labor pedagógico-musical iniciada con dicho método se vio complementada en la década de los

ISBN: 978-84-948270-6-8

setenta del siglo pasado por una iniciativa de alcance más general, el método que adoptaría su nombre, y para el que se fundamentó en obras húngaras similares (el método de Zoltán Kodály) combinándolas con los conocimientos que tenia del folklore musical catalán (Massot, 1998, 23).

Tal como sostuvo el propio padre Ireneu –en un texto conmemorativo de los diez primeros años de funcionamiento de la EPM (Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra, 1983)–, el conocido como método Ireneu Segarra no respondía a la necesidad de expresar sus propias ideas o de dar orientaciones originales, sino que su idea principal era o fue la de facilitar la adquisición del lenguaje musical adaptándolo a la edad del niño. El método incluía el aprendizaje de las primeras nociones de las relaciones de los sonidos hasta el conocimiento de la gran literatura musical, pasando por el estudio minucioso de la canción popular catalana, en la que se basó y artículo todo ello. A través de él se iniciaría a los niños progresivamente en las diversas materias que deberían estudiar en los grados superiores: lectura, análisis, transporte, harmonía, acompañamiento, improvisación, conjuntos corales y orquesta, dirección, composición, etc.

El método Ireneu Segarra se concretó en diversos materiales distribuidos en 8 grados, tarea a la que se encomendó el padre Ireneu durante unos veinte años, compaginando dicha labor con su actividad docente y de dirección de la Escolanía de Montserrat. Cada uno de los grados consta de un libro para el maestro, titulado *Iniciació a la Música* y un libro para el alumno, *El meu llibre de música*, a los que se sumarían globalmente cuatro series de fichas de trabajo y dos libros de canciones, bajo el título de *Juguem cantant* (Riera, 1998, 41).

2.2. Inicios de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra

Sobre la EPM, creada en 1973 por la Asociación Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra, y su labor a lo largo de los años en favor de la difusión del método pedagógico-musical del padre Ireneu Segarra contamos en la actualidad con pocos trabajos publicados, que van desde escritos conmemorativos (Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra, 1983) a trabajos de algunas de las principales personas implicadas en su devenir (Garrigosa, 1991; Miranda, 1994; Cortina, 1998) o al estudio de la influencia metodológica de la EPM en la renovación de la pedagogía musical más allá de Cataluña (Gelabert, 2015). Es por ello que, sin perder de vista los trabajos previos antes mencionados, para la presente comunicación

pretendemos realizar una primera aproximación sucinta a los inicios de la EPM desde diversos testimonios personales de docentes (Santi Riera y Joan Casals) y alumnos y posteriores docentes (Joaquim Garrigosa y Joaquim Miranda) en ella implicados desde sus inicios, que complementen los estudios disponibles en la actualidad.

No es posible entender el surgimiento del Método Ireneu Segarra ni la creación consiguiente de la EPM por parte de sus impulsores sin prestar atención a lo que contextualmente acontecía en esos años de finales del franquismo en Cataluña en cuanto a la enseñanza de la música. En éste sentido se manifiestan tanto S. Riera, primer director musical de la EPM, como J. Garrigosa, uno de los primeros alumnos y posterior docente de la institución, destacando las iniciativas llevadas a cabo por el mundo de las corales infantiles, ambos, y los tímido inicios de la enseñanza de la música en algunos colegios privados a instancias de los padres, el primero (S. Riera, comunicación personal, 21 de octubre de 2008 y J. Garrigosa, comunicación personal, 21 de octubre de 2008).

Un episodio fundamental para la creación posterior de la EPM lo representó el diseño de un Plan de Estudios o Curso de Iniciación a la Música elaborado por el padre Ireneu Segarra. S. Riera rememora que, alrededor de 1970, Enric Ribó, director de la Capella Polifónica y profesor del Conservatorio Superior de Música de Barcelona, Oriol Martorell, catedrático de la Universidad de Barcelona y director de la Coral Sant Jordi, Vicent Villar Palasí, entonces rector de dicha Universidad, y el padre Ireneu Segarra, director de la Escolanía de Montserrat, entre otros, se reunieron para debatir sobre el estado de la enseñanza musical a instancias de Teresa Negre. Por aquel entonces T. Negre, monja muy aficionada a la música, trabajaba en un suburbio de Barcelona en el que quiso crear una escuela de música para las niñas con las que trabajaba, para lo cual y buscando referentes sobre pedagogía musical acabaría por reunir a dichas personalidades. De dicha reunión salió la idea de encargar al padre Ireneu Segarra que profundizara en la necesidad de renovar la enseñanza de la música y propusiera un plan de actuación. El encargo se concretó, finalmente, en la redacción por parte del padre Ireneu Segarra del plan des estudios o curso de iniciación a la música mencionado, cuyo ideario influyó en el origen y creación de la EPM (S. Riera, comunicación personal, 21 de octubre de 2008).

Sobre los primeros contactos del padre Ireneu Segarra con el método Kodály, J. Casals –que en 1971 había empezado a dar clases en la Escolanía de Montserrat, en la cual se había formado en la década de los sesenta–,

ISBN: 978-84-948270-6-8

recuerda que el padre Ireneu contactó con él, y le explicó el plan de estudios diseñado, fruto de la reunión antes mencionada, y los materiales de que disponía de pedagogía musical del extranjero, principalmente francófonos, pero con los que no conseguía llegar hasta dónde deseaba. Por ello contactaron con dos de los principales discípulos y colaboradores íntimos de Z. Kodály, conocedores profundos de su obra y método, en Budapest, para ampliar conocimientos pedagógico-musicales (J. Casals y J. Miranda, comunicación personal, 10 de diciembre de 2008).

A respecto S. Riera recuerda que el padre Ireneu Segarra y los impulsores de la EPM conocerían en un curso en Hungría el método pedagógico-musical de Kodály, así como diversas experiencias educativas de escuelas integradas, escuelas ordinarias públicas en que la música estaba integrada diariamente en una concepción global de su enseñanza. A partir de ello, en octubre de 1971, el padre Ireneu Segarra entusiasmado por la realidad conocida en Hungría diseñó un método musical influenciado enormemente por lo visto y conocido allí (S. Riera, comunicación personal, 21 de octubre de 2008).

En verano de 1972 se realizaría el primer cursillo de la EPM, si bien aún no constaría como curso oficial. Como rememora S. Riera, fue una reunión de unas 25 o 30 personas durante alrededor de una semana en que el padre Ireneu Segarra realizaría unas sesiones magistrales. Dicho curso se repetiría al verano siguiente ampliándose los días y sus contenidos, así como los asistentes. Las dos primeras convocatorias no fueron cursos abiertos y funcionaron por el boca a boca de sus participantes mediante invitación directa. No sería hasta el 1974 que empezarían los cursos oficiales con convocatorias públicas abiertas a matrícula, participando como docentes, además del padre Ireneu, Joan Casals, Santi Riera, Montserrat Bonet, Maite Solà y Núria Francino. En estos primeros cursos participarían como alumnos Joan Cabero, Joaquim Miranda, Joaquim Garrigosa, Mercè Vilà, Assumpta Valls, Teresa Malagarriga, Joaquim Maideu, entre otros, que posteriormente se incorporarían como docentes en ediciones ulteriores (S. Riera, comunicación personal, 21 de octubre de 2008 y 10 de diciembre de 2008).

En cuanto a la incidencia del método pedagógico-musical en sus 8 grados del padre Ireneu Segarra, impulsado por la EPM, en la educación obligatoria S. Riera, J. Garrigosa, J. Casals y J. Miranda coinciden en señalar que fue dificultosa su implementación y generalización, dada la complejidad del método y su concepción inicial, pensada para escuelas integradas (S. Riera, comunicación personal, 21 de octubre de 2008; J. Garrigosa, comunicación

personal, 21 de octubre de 2008 y J. Casals y J. Miranda, comunicación personal, 10 de diciembre de 2008).

En éste sentido J. Casals y J. Miranda nos recuerdan que, al estar el método del padre Ireneu Segarra inspirado en la realidad pedagógico-musical de países en que la música estaba plenamente integrada en el sistema escolar público, los materiales diseñados inicialmente partían de una concepción de la enseñanza de la música que no estaba adaptada a la realidad de la educación primaria en Cataluña en esos momentos, en que apenas había 1 o 2 horas semanales de música en las escuelas. Los materiales, distribuidos en 8 grados, estaban pensados para su utilización en el sistema educativo implementado por la Ley General de Educación (LGE) en la etapa de Enseñanza General Básica (EGB), pero con una concepción de escuela de música integrada que no existía entonces y que hizo inviable su aplicación desde una visión u óptica estricta por parte de los maestros interesados en el Método Ireneu Segarra (J. Casals y J. Miranda, comunicación personal, 10 de diciembre de 2008).

3. A modo de conclusiones provisionales

La extensión limitada de esta comunicación no nos permite profundizar en muchos aspectos ni afirmaciones aquí sucintamente expuestos. Sin embargo, a modo de conclusión, podemos afirmar, a partir de los testimonios consultados y la bibliografía existente, que la EPM y el método Ireneu Segarra que se encargó de difundir supusieron en los años setenta del siglo pasado una importante renovación del discurso pedagógico-musical de esos años en Cataluña.

Pese a la dificultad y complejidad del método, ideado para un modelo de escuela integrada entonces inexistente, su influencia se dejó notar tanto en las escuelas de EGB, a través de la formación recibida por los profesionales que asistieron a los cursos de la EPM e hicieron uso de los materiales publicados del método, como, en mayor medida, en las escuela de música y conservatorios.

La influencia del método Ireneu Segarra en la renovación de la enseñanza de la música fue grande en los años finales del franquismo y en décadas posteriores, más allá de la implementación estricta o no del método en la educación primaria, hecho que se puede comprobar en la confección de otros libros y materiales escolares diseñados para la enseñanza de la música más allá de los estrictamente editados bajo en el nombre del método.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Bibliografía

AA. VV. *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat [Biblioteca Serra d'Or, 206].

AGULLÓ, María del Carmen. «La voz y la palabra de los 'Tesoros Vivos': las fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial», *Educatio siglo XXI*, 28/2 (2010), 157-178.

BOSCH, Narcís. «Entrevista amb el pare Ireneu Segarra, ex-director de l'Escolania de Montserrat», *Alimara. Revista de Pensament Cristià*, 74 (2000-2001), 7-8.

CASALS, Joan. «El método Ireneu Segarra», *Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, 16 (1993), 51-74.

COMELLAS, Jaume. «Ireneu Segarra: el sacerdoci de la música i la pedagogia musical», *Revista Musical Catalana*, 2ª época, núm. 47 (1988), 37-43.

CORTINA, Joan. «L'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra», AA. VV. *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*, Barcelona, Abadia de Montserrat [Biblioteca Serra D'Or, 206], 1998, 57-59.

ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL-MÈTODE IRENEU SEGARRA. *Opuscle commemoratiu dels 10 anys de l'Escola de Pedagogia Musical*, Barcelona, Patronat Pro-Música, Fundació Güell, 1983, 40 p.

ESTRADA, Gregori. «Ireneu (Jesús) Segarra i Malla», *Antics Escolans de Montserrat. Full d'Informació*, 10 (1977).

FALCÓ, Josep M. «El pare Ireneu vist des de l'Escolanía», AA. VV. *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*, Barcelona, Abadia de Montserrat [Biblioteca Serra D'Or, 206], 1998, 31-35.

GARRIGOSA, Joaquim. «L'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra», *Perspectiva escolar*, 155 (1991), 16-19.

GELABERT, Llorenç. «Aproximación histórica y metodológica a los cursos de pedagogía musical de la Universitat de les Illes Balears (1977-1990)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2015), 337-356.

MASSOT, Josep. «El pare Ireneu Segarra, monjo i director de l'Escolania», AA. VV. *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*, Barcelona, Abadia de Montserrat [Biblioteca Serra D'Or, 206], 1998, 13-30.

MIRANDA, Joaquim. «El mètode Ireneu Segarra i l'escola de pedagogía musical», AA. VV. *Primer Congrés de Música de Catalunya*, Barcelona, Consell Català de la Música [Llibre d'actes del Congrés organitzat pel Consell Català de la Música], 1994, 299-303.

MOLAS, Jordi. «Entrevista amb el P. Ireneu Segarra, director de l'Escolania», *Montserrat. Butlletí del Santuari*, 2ª época, núm. 2 (1982), 12-16.

RIERA, Santi. «L'aportació pedagògica», AA. VV. *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*, Barcelona, Abadia de Montserrat [Biblioteca Serra D'Or, 206], 1998, 37-55.

SARDÀ, Zeneida. «Viure la música a Montserrat. El pare Ireneu Segarra», *Serra d'Or*, 403-404 (1993), 25-29.

SEGARRA, Ireneu. *La voz del niño cantor. Curso de Canto según el Método de la Escolanía de Montserrat*, San Sebastián, Polyglophone, 1964.

SEGARRA, Ireneu. *La voix du petit chanteur. Cours de chant selon la méthode de la Maîtrise de Montserrat*, Paris, Editions Musicales de la Schola Cantorum, 1974.

SEGARRA, Ireneu. *La veu del noi cantor. Curs de cant segons el mètode de l'Escolania de Montserrat*, Berga, Amalgama, 1997.

SEGARRA, Ireneu. *Quaranta-cinc anys de director de l'Escolania de Montserrat*, Barcelona, Abadia de Montserrat [Biblioteca Serra D'Or], 2000.

SEGARRA, Ireneu. *Els concerts a l'estranger de l'Escolania de Montserrat (1982-1995)*, Barcelona, Abadia de Montserrat [Biblioteca Serra D'Or], 2001.

VALLÉS, Miguel. *Entrevistas cualitativas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas [Cuadernos Metodológicos, 32], 2009.

VIVES, Joan. «Ireneu Segarra», *Catalònia Culture*, 41 (1995), 34-37.

Entrevistas

Joan CASALS y Joaquim MIRANDA, comunicación personal, 10 de diciembre de 2008, 79 min.

Joaquim GARRIGOSA, comunicación personal, 21 de octubre de 2008, 50 min.

Santi RIERA, comunicación personal, 21 de octubre de 2008, 148 min.

Santi RIERA, comunicación personal, 10 de diciembre de 2008, 18 min.

ISBN: 978-84-948270-6-8

La memoria escolar durante el franquismo a través de las fuentes orales

Erika González García

Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada
Email: erikag@ugr.es

RESUMEN: Desde hace tiempo, hemos podido comprobar cómo la historia oral ha ido cobrando cada vez más importancia dentro de los estudios historiográficos, principalmente para conocer e investigar nuestro pasado más cercano y dar voz a «los silenciados». En este trabajo, presentamos los resultados de un estudio realizado a ocho personas de la provincia de Ciudad Real sobre su pasado educativo vivido durante el periodo franquista. Así pues, nuestra investigación tiene por objetivo conocer la memoria escolar del alumnado durante el primer franquismo a través de las fuentes orales. Se ha empleado una metodología cualitativa utilizando un cuestionario dividido en ocho apartados como instrumento de recogida de información. El análisis de contenido realizado pone de manifiesto la dureza de la posguerra, manifestada en la carencia económica ligada a una población empobrecida y en un contexto dictatorial durante la primera etapa del franquismo. El deprimente contexto económico y sociocultural repercutía en el ámbito educativo y se podía observar en el estado de las aulas, mobiliario, condiciones higiénicas,… Del mismo modo, se han podido constatar las grandes diferencias existentes en lo que a la educación se refiere, existe un retraso en la modernización del sistema educativo español, reflejado en los espacios; en la prioridad que se le conceden a los contenidos de tipo ideológico, manifestado en el gran peso que tiene la religión y la exaltación de los valores patrióticos o el currículo y roles diferenciados entre niños y niñas.

PALABRAS CLAVE: Memoria escolar; Franquismo; Historia oral; Educación.

1. Introducción

Casi cuarenta años, el periodo comprendido entre la Guerra Civil y la restauración democrática, ocupa el ciclo histórico del franquismo. Una etapa ciertamente larga que, quiérase o no, ha configurado numerosos aspectos de la educación que tenemos en la actualidad. Muchas son las investigaciones que se han llevado acabo sobre este periodo educativo de la historia de España, unas se han centrado de forma más general en la educación (Escolano, 2002; Mayordomo, 1997; Puelles, 2009; Valls, 2009; Viñao, 2014; Canales y Gómez, 2015) y otras, en temáticas y poblaciones más específicas. Este largo periodo posee rasgos definidos que le confieren una determinada unidad y coherencia ideológicas, aunque puedan diferenciarse en él distintas etapas a lo largo de su recorrido (Puelles, 2009; Viñao, 2014). La unidad viene establecida por el carácter autoritario del modelo político y educativo y por la exaltación extremista de los valores culturales ordenados por la Iglesia y los núcleos más conservadores de la sociedad.

El dogmatismo y, por tanto, la intolerancia hacia el enemigo, que es perseguido a través del exilio, la depuración y el culto a la personalidad carismática del caudillo, que es exaltado por las instituciones educativas, son algunos de los atributos que identifican el perfil totalitario del nuevo Estado. La represión se materializó en todos los ámbitos, a través de la pérdida del empleo y la depuración de maestros, profesores universitarios, policías, funcionarios, militares, etc. (Risques, 2015).

La síntesis de este modelo ideológico-cultural se centra en la conocida fórmula del «nacional-catolicismo», nexo entre los planteamientos del nuevo sentimiento nacional, que impulsará un nacionalismo de Estado y las expectativas de la jerarquía eclesiástica respecto al control de determinados aparatos ideológicos, especialmente de la educación. Aunque la larga duración del régimen permita constatar ciertas modificaciones en las actitudes, lógicamente más beligerantes de la primera etapa, la ideológica del sistema se mantuvo básicamente a lo largo de todo el periodo franquista (Riquer, 2010; Risques, 2015).

Indagar acerca de la práctica educativa que se llevaba a cabo durante este periodo nos permitirá conocer e interpretar, a través de las fuentes orales, los cambios, problemáticas, continuidades, miedos,… a los que se enfrentaban los escolares. Pensamos que son testimonios orales con un enorme valor historiográfico y consideramos que su estudio nos puede

ISBN: 978-84-948270-6-8

ayudar a concienciarnos sobre la importancia que tienen para entender un periodo concreto de nuestra historia, el cual ha configurado en muchos aspectos el panorama educativo actual. La memoria histórica va unida a la política franquista, y no podemos reconstruir el pasado independientemente del contexto sociocultural, de la memoria colectiva dominante en los años de dictadura (Beas, González y Salmerón, 2016). En consecuencia, el objetivo de nuestro trabajo es conocer la memoria escolar del alumnado durante el primer franquismo a través de las fuentes orales.

Trabajar con historia oral es trabajar con el lenguaje que se construye dentro del proceso histórico. Se objetiva de diferentes modos según la disciplina que estemos estudiando, al igual que ocurre también en el campo de los sentimientos y de los afectos. Se trata de conocer el lenguaje en su historicidad, como un recurso creador de significados, pues estamos trabajando con las personas que son productoras y portadoras del mismo, no se trata sólo de conocer, sino de comprender una realidad educativa de un determinado periodo histórico.

2. Breve apunte acerca de la «educación» en el Franquismo

La política educativa del nuevo régimen se inicia en pleno periodo bélico. Ya en los comienzos de la contienda, en 1936, se ordena el expurgo de las bibliotecas escolares con la intención de conservar sólo en sus anaqueles los textos que respondían a los principios de la religión y moral cristianas y a los valores del patriotismo. En este mismo año se inicia en la llamada zona nacional una política de depuración del profesorado, particularmente del magisterio primario (Ramos, 2007; González, 2017; Peralta, 2012; Fernández y Agulló, 2014). Estas medidas también afectaron a los docentes de los demás niveles educativos. En las disposiciones que aluden a la cuestión se habla de las bandas revolucionarias enraizadas en establecimientos como la Institución Libre de Enseñanza, que formaron generaciones incrédulas y anárquicas. El proceso de purificación se extendió hasta después de la guerra civil en una persecución sin tregua hacia todo vestigio de ideología liberal o marxista. Estrechamente relacionada con esta política de depuración, se instrumenta todo un programa de desmantelamiento de la obra educativa de la República.

Desde los inicios de la rebelión militar, la ideología del nacionalcatolicismo estaba impregnada en todos los aspectos relacionados con la educación,

anuló toda práctica educativa ajena a sus principios, poniendo un cerco a las innovaciones metodológicas y a la renovación pedagógica que se había llevado a cabo años anteriores. El control ideológico, el currículo sexista y diferenciado junto con la enseñanza segregada, sentarían las bases de la nueva política educativa.

La Iglesia católica estaría bajo el control de la educación formal tal y como señala Antonio Viñao (2014, 23) «La religión católica pasó a ser una materia obligatoria en todos los niveles y modalidades de enseñanza, incluida la universidad; la mayoría de ministros de educación fueron miembros de organizaciones como el Opus Dei; la ley de 1945 de primaria reconoció el principio de subsidiariedad estatal, lo que significaba la reducción de dicha elección a las escuelas católicas o las de un sector público asimismo «recatolizado». Finalmente, en la enseñanza media se favoreció la difusión de los colegios de órdenes y congregaciones religiosas»

La ordenación de la educación primaria, que fue abordada por la Ley de 17 de Julio de 1945, fue una decisión que se tomó años más tarde, pues el nuevo régimen estaba más interesado en reformar de forma rápida los niveles medio y superior del sistema escolar. Se introducirán en el currículo, con carácter obligatorio, la religión y la formación del espíritu nacional, cuyo control se encomienda a los párrocos y a los jefes locales del Movimiento. Se trata, pues, de un modelo basado en la confesionalidad del Estado y en los postulados del nacionalcatolicismo. La educación elemental quedaba confinada a las clases más populares, mientras que la secundaria se reservaba a los grupos sociales y económicos más acomodados. A nivel pedagógico supuso una ruptura con las tradiciones intelectuales y sociales anteriores (Escolano, 2002).

Como hemos mencionado con anterioridad, la introducción de materias obligatorias en el currículo, como la historia, la formación del espíritu nacional y la política, contenían un fuerte sesgo ideológico con el objetivo de adoctrinar y mentalizar al alumnado, siempre diferenciando según se tratase de niños o niñas. Así pues, el franquismo implantó por medio de la educación el ideal de mujer y de hombre. La adjudicación de arquetipos tradicionales en función del género, imponía una jerarquía patriarcal y prácticas desiguales discriminatorias a través de las materias mismas, siendo por ejemplo la costura destinada a las niñas y la agricultura a los niños (Manrique, 2014; Guichot, 2009/2010).

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. Metodología

En cuanto a la metodología empleada para analizar las memorias de escolares, se ha pasado un cuestionario elaborado por Agustín Escolano y adaptado, con leves modificaciones, y publicado por Miguel Beas en cuadernos de Historia de la Educación en el año 2002, por lo tanto, se trata de un instrumento que está validado. La muestra está compuesta por ocho personas, cuatro mujeres y cuatro varones, nacidos entre los años 1931-1935. Todos ellos son nacidos en un pequeño pueblo de la provincia de Ciudad Real, Almedina, y cuyas profesiones fueron amas de casa; modista y farmacéutica en el caso de las chicas y agricultores en el caso de los chicos. Asistieron a la escuela entre 1939 y 1949 en la localidad de nacimiento. Todas las personas entrevistadas poseen estudios primarios excepto una de ellas que estudió Farmacia.

El cuestionario consta de 12 ítems agrupados en los siguientes apartados: 1.- Imagen de la infancia 2.- Contexto y relaciones 3.- Imagen del maestro 4.- Horario 5.- Escolarización 6.- Arquitectura y mobiliario 7.- Curriculum 8.- Material didáctico y libros 9.- Actividades extraescolares, trabajo y ocio 10.- Método del maestro y disciplina 11.- Actividades del alumno 12.- Exámenes.

4. Resultados

Teniendo en cuenta el objetivo del que partíamos al inicio, los resultados obtenidos los hemos agrupado en categorías que se corresponden con los apartados del cuestionario y que se muestras a continuación de manera resumida.

Imagen de la infancia: Todas las personas entrevistadas coinciden en considerar su etapa infantil como buena, época de juego y diversión, excepto cuando llegaba la época de recolección que tenían que ir al campo a ayudar a su familia. Con respecto a la vestimenta, no había uniformes y se palpaba la diferencia de clase por el modo de vestir. Como nos comenta una de las entrevistadas, «era ropa más buena porque tenían más dinero». Las niñas solían ir con falda o vestido y los niños con pantalón corto.

Contexto y relaciones: se trata de familias numerosas, siete u ocho hermanos. Sus padres no poseían estudios primarios e incluso algunos de ellos no sabían ni leer ni escribir, a excepción de una de ellas que su padre era secretario. Todos vivían en Almedina y coinciden en que su familia sí

ISBN: 978-84-948270-6-8

estaba preocupada por la educación y que nunca faltaban a la escuela. Las autoridades que visitaban el aula eran el alcalde o algún inspector, pero ellos creen que lo hacían sólo cuando hacía falta poner disciplina.

Imagen del maestro: las chicas poseían una imagen más positiva de las maestras, decían que les enseñaba muchas cosas y que nunca les castigaba, al contrario de los chicos, que argumentan que cuando se portaban mal, recibían castigos duros.

Horario: tenían jornada partida, tres horas por la mañana, dos por la tarde y un recreo a media mañana donde salían a jugar a la plaza del pueblo. Con respecto a la ratio profesor/ alumno, era bastante elevada, nos hablan de cincuenta niños y niñas por clase y no todos eran de la misma edad. Las clases comenzaban con el canto «Cara al sol» y algún rezo. Señalan que cantar el Cara al sol sólo se hacía la primera vez que se iniciaba la escolarización y días puntuales, no era una rutina como rezar. Normalmente, por la mañana se dedicaban a las materias de lectura, escritura, historia sagrada, matemáticas… y por la tarde a tareas relacionadas con manualidades. En ocasiones, la maestra o maestro se quedaba para ayudar a los más retrasados con las tareas, lo que se llamaba «permanencias».

Escolarización: El requisito imprescindible para entrar en la escuela era tener seis años. Se trata de una escuela pública situada en el mismo pueblo, la de niñas se ubicada en la parte superior del ayuntamiento, es decir, no era un edificio para tal uso, sino que se utilizaba una de las habitaciones municipales. Por el contrario, sí existía una escuela para niños. Como sabemos, la coeducación estaba prohibida por el Régimen. En relación a los períodos de vacaciones, se mantienen los existentes en la actualidad, Navidades, Semana Santa y vacaciones de verano. Los días festivos eran los relacionados con festividades religiosas, como las flores a María en mayo, San Isidro, fiestas en honor a la patrona del pueblo,… no existían becas o ellos y ellas no las conocen y tampoco había abandono escolar, sí que había absentismo en época de recolección (vid, cereal y olivo) que tanto niñas como niños, tenían que dejar de asistir a la escuela para ayudar a sus familias.

Arquitectura y mobiliario: No existen prácticamente diferencias entre las aulas de niñas y niñas. Disponían de pupitres para dos con diferentes tamaños según la edad y un tintero, una pizarra, una estantería y la mesa de la maestra. El crucifijo, el retrato de Franco y el de Primo de Rivera eran imprescindibles en el aula. No había baños ni agua, lo que demuestra las condiciones higiénicas en las que se impartían las clases. Se trataba de habitáculos grandes y con bastante luminosidad. El sistema de calefacción era un brasero de leña, que

ISBN: 978-84-948270-6-8

las niñas y niños encendían todos los días con leña que traían de casa. Como hemos aludido anteriormente, el edificio se habilitó para la enseñanza, no estaba construido para tal fin.

Curriculum: Todas y todos coinciden en que aprendieron a leer a través de cartillas. Las materias que mencionan las y los entrevistados suelen ser las que aparecían en la Enciclopedia Álvarez junto con Historia Sagrada y algún libro de lectura sobre personajes patrióticos o religiosos. Las niñas nombran la costura como asignatura. La ortografía era muy importante y cualquier errata, les mandaban a «hacer copia». Una de ellas nos cuenta que gracias a que le enseñaron a coser, a leer, a escribir y «las cuatro reglas», pudo ser modista. Las asignaturas menos apreciadas eran matemáticas e historia de España porque «había que aprender de memoria muchos reyes».

Material didáctico y libros: Cada alumno tenía su Enciclopedia Álvarez, un cuaderno y lápiz los más pequeños y pluma los mayores. Los materiales no los proporcionaba el centro porque además, los recursos eran muy escasos, apenas disponían de mapas para enseñar geografía. El material lo llevaban en una especie de mochila «cavá» de tela. Alguna de ellas recuerda leer un libro titulado «Corazón». También leían el Catón o Historia Sagrada.

Actividades extraescolares, trabajo y ocio: No había actividades extraescolares, como mucho alguna salida al campo. Las niñas jugaban a la comba, ciris, alfileres, tranco, ¿dónde están las llaves?... y los niños al fútbol, canicas, burro, tranco… Como podemos observar, se trata de juegos tradicionales y diferenciados por sexos. Destacamos como positivo que se jugaba en equipo, nunca de forma individual como ocurre en la actualidad.

Método del maestro y disciplina: En relación a este apartado, sí existen diferencian entre los castigos aplicados a niñas y a niños. Mientras que para los chicos los castigos eran físicos y, en ocasiones, bastante duros como bofetadas, reglazos en la palma de la mano, permanecer de rodillas bastante tiempo,… para las niñas eran menos duros, como quedarse más tiempo en la clase, no salir al recreo, alguna palmetada en la mano o permanecer de pie frente a la pizarra. Los chicos no recuerdan motivación alguna por parte del maestro, por el contrario, alguna chica nos cuenta que la maestra les motivaba «contándoles historias muy bonitas». Los premios para las niñas consistían en colocarlas en la primera fila y ser la «ayudante de la maestra», es decir, informarla de quien hablaba en clase, quien no hacía la tarea,… Los niños no recuerdan ningún premio.

Actividades del alumno: Nunca había deberes para casa nos comentan las y los entrevistados.

Exámenes: No recuerdan haber tenido exámenes porque dicen que todos los días tenían que hacer actividades. Podría ser lo que hoy en día conocemos como evaluación continua. Las calificaciones eran cuantitativas, numéricas de 1 al 10.

5. Conclusiones

La historia oral nos refleja un punto de vista de los protagonistas alejado de lo que sería estrictamente un análisis curricular. Como manifiesta Paul Thompson (1992, 44) «La historia oral es una historia construida en torno a las personas. Ella lanza la vida para dentro de la propia historia y eso alarga su campo de acción. Admite héroes que vienen no solamente dentro de los líderes, sino también dentro de la mayoría desconocida del pueblo».

Las personas mayores establecen una comparación inconsciente pero real entre su contexto educativo y el actual. En este sentido, manifiestan su extrañeza en muchos ámbitos que entonces los consideraban «normales» o no eran objeto de debate como lo son hoy día: la vestimenta, la separación de aulas por sexos, los símbolos políticos y religiosos que estaban presentes en las aulas, la diferencia entre materias para niños y para niñas, el papel de la iglesia católica y de la política o los juegos. También se observa que las niñas hacen referencia a una relación afectiva más cercana hacía la maestra. Por el contrario, los niños destacan la autoridad y rigor en la disciplina y en los castigos, dando a entender que las mujeres del mañana, considerada como sexo débil, tenía un trato distinto que los hombres del futuro.

El contexto socioeconómico condicionaba el absentismo escolar, de manera que en la época de recolecciones (vid, olivo y cereal) el alumnado se ausentaba de la escuela por necesidad.

También tenemos que tener presente que, como argumentan Gomes y Mota (2013), la memoria es selectiva, porque no todo se puede grabar y recordar. Al estructurar la memoria, se establece un vínculo entre dos momentos: el momento justo que se está viviendo y el de la importancia otorgada cuando se recupera e interpreta. El estudio dedicado a recuperar, conservar y organizar la memoria personal, depende, también, de la contribución del sujeto al evento, su rol, su compromiso, etc.

En síntesis, el retraso de la sociedad española durante esta época, afectaba a todos los ámbitos socioculturales y lógicamente también al sistema educativo. Además, era un sistema elitista, porque estaba pensado

ISBN: 978-84-948270-6-8

en mayor medida para la élite que para el conjunto de la población. Asimismo, se priorizaban los contenidos de tipo ideológico frente a los pedagógicos con el objetivo de perpetuar los principios patrióticos, morales y religiosos que establecía el régimen, se pretendía acabar con cualquier vestigio que quedara de los ideales educativos de la República. Todo esto, supuso un retraso en la modernización del sistema educativo español.

La Historia oral pretende dar voz a los silenciados, a la «gente común». Cuando las personas entrevistadas forman parte de la construcción histórica, además de incluir sus puntos de vista, aportan una gran carga emocional que la incorporan, inconscientemente, al relato histórico.

Algunas limitaciones y líneas futuras de investigación, se podrían resumir en las siguientes: una de las limitaciones ha sido contemplar solo el contexto rural. Una investigación futura sería continuar investigando para hacer comparativa con el medio urbano e incluso a nivel internacional. Otra de ellas, ha sido llevar a cabo el estudio con una muestra muy pequeña, con lo cuál, en un futuro, se ampliará ésta. Finalmente, se ha acotado el periodo de estudio al estar la investigación en una fase inicial, con posterioridad, se pretende ampliarlo a toda la etapa franquista.

6. Bibliografía

BEAS, Miguel. *Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación. Cuadernos de Historia de la Educación número 1*, Sevilla, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2002.

BEAS, Miguel, GONZÁLEZ, Erika y SALMERÓN, Antonio. «Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965», *Revista de Estudios Sociales,* 58 (2016), 52-62.

ESCOLANO, Agustín. *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

GOMES, António y MOTA, Luis. «Memories of life experiences in a teacher training institution during the revolution», *Paedagogica Historica,* 49, 5 (2013), 698-715.

FERNÁNDEZ, José Manuel y AGULLÓ, Carmen. «La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia», *Revista de educación*, 364 (2014), 197-221.

GÓMEZ, Amparo y CANALES, Antonio. *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015.

GONZÁLEZ, Teresa. «Formar maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975)», *History of Education & Children's Literature*, XII, 2 (2017), 69-91.

GUICHOT, Virginia. «La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral», *Cuestiones Pedagógicas,* 20 (2009/2010), 215-245.

MANRIQUE, Juan Carlos. «Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo en el ámbito de la familia y la actividad física», *Feminismo/os*, 23 (2014), 47-68.

MAYORDOMO, Alejandro. «Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)», ESCOLANO, Agustín y FERNANDES, Rogerio. (Eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Alonso Henriques, 1997, 147-174.

PERALTA, Mª Dolores. *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2012.

PUELLES, Manuel de. *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009.

RAMOS, Sara. «Historias de vida de los maestros castellano-manchegos en el primer franquismo», *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha,* 4 (2007), 304-311.

RIQUER, Borja de. «La Dictadura de Franco», FONTANA, Josep y VILLARES, Ramón, (Dir.). *Historia de España,* Volumen 9, Barcelona, Crítica-Marcial Pons, 2010.

RISQUES, Manel. «La dictadura franquista», *Reflexão e Ação*, 23, 2 (2015), 170-197.

THOMPSON, Paul. *História oral: a voz do pasado*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VALLS, Rafael. *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas, (1938-2008),* Valencia, Universitat de Valencia, 2009.

VIÑAO, Antonio. «From dictatorship to democracy: history of education in Spain», *Paedagogica Historica*, 50, 6 (2014), 830-843.

VIÑAO, Antonio. «La educación en el franquismo (1936-1975)», *Educar em Revista*, 51 (2014), 19-35.

ISBN: 978-84-948270-6-8

La memoria del alumnado. Patrimonio inmaterial de la escuela

Isabel Grana Gil

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E., Universidad de Málaga
Email: imgrana@uma.es

RESUMEN: Para saber cómo ha sido la educación anterior a la nuestra, es necesario conocer la política educativa del momento, las leyes, así como los materiales con los que se contaba: locales, libros, mesas, sillas, etc…que nos va a dar una idea de cómo era. Sin embargo, cuando hablas con las personas que hoy son ya «mayores» sobre cómo fue su época escolar, nos encontramos con que muchas de ellas ratifican lo que nos dicen las fuentes, pero en otras muchas ocasiones, nos encontramos con sorpresas. En esta comunicación vamos a comparar lo que dicen las leyes educativas con lo que recuerdan esos «mayores» sobre lo que fue su escolaridad. Para ello, le hemos pasado una encuesta a personas con una edad a partir de 65 años en las que se les ha preguntado sobre su etapa escolar y cómo la recordaban. En este caso, hemos analizado cuatro temas fundamentalmente que se desarrollan en el título primero en la declaración de principios de la ley de educación primaria de 17 de julio de 1945: educación católica, patriótica, obligatoriedad y separación de sexos.

PALABRAS CLAVE: patrimonio inmaterial; memoria; historias de vida; alumnado; escuela.

«Por muy mayores que seamos nunca dejamos de aprender, las paredes de las escuelas guardan los recuerdos más bonitos de los niños y niñas, su infancia» (Ramona, 72 años).

1. Introducción

Cuando hablamos de patrimonio histórico educativo, inmediatamente se nos viene a la mente las mesas, las sillas, las pizarras, o los mapas que había en los centros escolares. Por otro lado, cuando hablamos de historias de vida, casi siempre nos referimos a las del magisterio primario, y en contadas ocasiones a las del de enseñanza secundaria o superior. Sin embargo, en esta comunicación queremos hablar de un patrimonio que es inmaterial, como es la memoria, pero además lo vamos a hacer a través de las historias de vida del alumnado.

El auge que está tomando el tema de las historias de vida se ha extendido en los últimos años, a todos los ámbitos de la ciencias de la Educación como ha quedado demostrado en las jornadas que durante tres años sucesivos se realizaron sobre el tema[1], y según los organizadores del II encuentro: «ha permitido comenzar a perfilar una comunidad crítica que comparta y debata la perspectiva de las historias de vida en educación, con la finalidad de valorizar las trayectorias profesionales de los docentes, incidir en su formación y ampliar la agenda de temas que vinculen la investigación con la comprensión de las relaciones pedagógicas» (Hernández, Sancho y Rivas, 2011, 8). Se centran mayoritariamente en las historias de vida del profesorado, fundamentalmente del magisterio de enseñanza primaria, aunque también abarcan a los docentes de secundaria y universidad.

La vigencia de la utilización de las historias de vida como fuente de investigación dentro de la Historia de la Educación, quedó patente ya hace una década en las Jornadas de la Sociedad Española del Patrimonio Histórico Educativo, celebradas en Octubre de 2008 en Huesca con el título «Museos Pedagógicos. La memoria recuperada» (Juan, 2008). De hecho, la recuperación de la memoria histórica está dando lugar a la creación de centros de investigación y documentación y los trabajos acerca de qué es la memoria, su validez como fuente histórica, sentido, utilización, etc. son cada vez más numerosos (Sanchidrián y Ortega, 2011).

[1] Las primeras se celebraron en Barcelona en junio de 2010 y los resultados de las mismas se publicaron de forma electrónica con el título *I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. En junio de 2011 se realizaron en Málaga: Las II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Sujeto, diálogo y experiencia. Ambas tienen la publicación de las actas de forma electrónica. Las III jornadas de Historias de Vida en Educación. La construcción del conocimiento a partir de historias de Vida, se celebró en noviembre de 2012 en Oporto.

ISBN: 978-84-948270-6-8

En general se utiliza este método para estudiar la vida profesional de los docentes, su trayectoria, su papel dentro del sistema educativo, etc. como fuente de investigación dentro de la Historia de la Educación. Sin embargo son mucho más escasos, aunque no menos importantes, los estudios que se centran, en la vida de los escolares, sus preocupaciones, vivencias, etc. (Grana y Alonso, 2009; Grana, 2012 y Redondo 2012). En este sentido, a lo largo de la historia, diversos movimientos e iniciativas han contribuido, eso sí con altibajos, a una reivindicación y aceptación crecientes del papel que puede desempeñar el alumnado en la educación escolar.

Éstos se pueden agrupar bajo el rótulo de «Voz del Alumno» que en un sentido elemental «hace referencia a la expresión de las experiencia y el punto de vista propio por parte de los alumnos». Este planteamiento ha tomado cuerpo en tres líneas de trabajo: a) la investigación social y educativa sobre y con los alumnos que aspira a una comprensión más auténtica y completa de la vida en las aulas y los centros escolares, b) la participación del alumnado en los asuntos y decisiones que atañen a su educación escolar y c) la mejora de las políticas, prácticas y condiciones de educación escolar, atribuyendo a la información y perspectivas de los alumnos tanta relevancia como la proveniente de otros agentes educativos (Portela, Nieto y Toro, 2009, 194). Nosotros nos situamos en la línea a) y creemos que para tener un conocimiento más real de los que pasó en las aulas necesitamos saber la opinión de los que fueron alumnos y alumnas en ellas. Somos conscientes que adoptar la perspectiva del alumnado conlleva el reconocimiento de la diversidad e individualidad, aunque cuando por medio de la investigación aspiremos a realizar algún tipo de generalización o saquemos algunas conclusiones:

«La experiencia, por consiguiente, tiene que ver con la subjetividad y con intersubjetividad. Con la subjetividad, porque la experiencia es interpretación de uno mismo acerca de sí mismo y de sus circunstancias por medio de procesos mentales reflexivos. Con la intersubjetividad, porque la experiencia es intercambio o interpretación comunicada con otros: de uno mismo acerca de los demás, de los demás acerca de uno mismo y de tentativas de comunicarse mutuamente experiencias» (Portela, Nieto y Toro, 2009, 195-196).

Es decir, creemos que la historia derivada de la experiencia vivida es una forma potencialmente idónea de obtener datos ricos y auténticos, incluso con las limitaciones que tiende a presentar la oralidad y el material de vida narrado. De hecho, hay que tener en cuenta, que la reflexión biográfica

ISBN: 978-84-948270-6-8

centrada en el propio pasado identifica y selecciona episodios y experiencia que son contados desde el presente, lo que los convierte en significativos. En sí mismo, los acontecimientos vividos no tienen significado, sino que éste es una atribución de sentido que hace quien los recuerda y en como son recordados (Portela, Nieto y Toro, 2009, 198-199).

2. Las historias de vida del alumnado

La realización del presente trabajo se enmarca dentro de una línea de investigación que venimos desarrollando desde hace tiempo (Grana y Robles, 2006; Robles y Grana, 2007; Grana y Alonso, 2009 y Grana 2012). En este caso, nos vamos a centrar en las aulas franquistas de primaria y queremos llevar a cabo una comparación entre lo que dice la ley de 17 de julio 1945 sobre educación primaria y lo que nos cuentan los alumnos y alumnas que estuvieron allí, de lo que vivieron. Coincidimos con Redondo (2012) cuando afirma que el papel de la escuela durante el franquismo ha sido ampliamente estudiado, por lo que el interés de este trabajo es acercarnos a los recuerdos escolares, vivencias, sentimientos y pensamientos que estas personas tienes sobre su escolarización. La «ventaja» con la que contamos, es que la mayoría de los entrevistados es desconocedora de dicha ley y por lo tanto lo que nos cuentan es su experiencia escolar, contaminada «sólo» por el paso del tiempo. En esta ocasión hemos analizado 60 entrevistas a personas mayores de 65 años sobre su vida escolar, que han llevado a cabo los alumnos y alumnas de la asignatura de Historia de la educación en España que se imparte en el grado de pedagogía de la universidad de Málaga en el curso 2017-2018.

De ellas, 33 han sido a mujeres, y 27 a hombres. De manera que el 45% de la muestra son hombres y el 55% restante son mujeres, lo que responde a la realidad social de esas edades, donde hay más mujeres que hombres.

Al realizar las entrevistas, el alumnado lleva una serie de 30 preguntas, que son las mismas tanto para mujeres como para hombres, en las que en primer lugar se les realizan unas preguntas básicas: si la escuela era urbana o rural, graduada o unitaria, pública o privada, mixta o en régimen de separación de sexos y años de escolarización. Posteriormente les interroga sobre el maestro o maestra, el currículum, el espacio escolar, etc. y se termina la entrevista pidiéndole que le cuente alguna anécdota que le haya marcado positiva o negativamente y preguntándole para que creía que servía la escuela y para que le sirvió a ella.

ISBN: 978-84-948270-6-8

En líneas generales, las personas de nuestra muestra son andaluces, o bien residen en Andalucía desde su infancia, y está distribuida de forma aleatoria entre el medio urbano y el rural, aunque la mayoría vivieron en su infancia más vinculada al campo; igualmente pertenecen a distintas clases sociales, aunque predominan la clase baja y rural, que se corresponde con la sociedad andaluza de los años 40 y 50 del pasado siglo.

En este caso, hemos analizado cuatro temas fundamentalmente que se desarrollan en el título primero en la declaración de principios de dicha ley: educación católica, patriótica, obligatoriedad y separación de sexos expresados en los siguientes artículos:

> Artículo cuarto: corresponde al Estado proteger y promover la enseñanza primaria en el territorio nacional, crear y sostener las escuelas que, aparte de la iniciativa privada y de la Iglesia, sean necesarias para la educación de todos los españoles y expedir a los Maestros los títulos profesiones respectivos.
>
> Artículo quinto: La educación primaria, inspirándose en el sentido católico, consustancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónigo vigente.
>
> Artículo sexto: Es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos.
>
> Artículo doce: El Estado (…) declara obligatorio un mínimo de educación primaria para todos los españoles (6 a 12 años). La enseñanza obligatoria llevará consigo la debida protección para aquellos escolares que por su pobreza no pudieran concurrir a las Escuelas sin asistencia de alimento y vestido, y hará incompatible en el niño de edad escolar toda otra actividad que no sea la propia de su educación primaria.
>
> Por disposición especial se regulará esa obligatoriedad y se establecerán las sanciones en que incurran los padres o tutores de los escolares y las autoridades locales que no vigilen con celo la asistencia obligatoria a la Escuela.
>
> Artículo trece: La educación primaria oficial será gratuita. (…) La gratuidad no supondrá jamás desdoro ni trato distinto.
>
> Artículo catorce. El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en educación primaria. (BOE 199, 387-389).

En general, su escolaridad ha ido desde los 6-7 años hasta los 12-14 y se realizó en un centro escolar que se distribuyen de forma aleatoria en escuelas públicas y privadas, fundamentalmente de religiosos y religiosas, aunque podemos afirmar que de forma más general, los que asistieron a la

escuela en el medio rural lo hicieron a la escuela pública y los que lo hicieron en el medio urbano, tuvieron más posibilidades de hacerlo a la privada, de forma gratuita o no.

Sin embargo, lo que nos dicen nuestros entrevistados es que en el medio rural era bastante habitual que no hubiera escuelas: «Para concluir, actualmente es más fácil acceder a los estudios públicos, no obstante, antes era casi imposible porque desde muy temprana edad teníamos que aportar económicamente en casa. De hecho, como no existían apenas escuelas públicas pues no teníamos las mismas oportunidades».

Por otro lado, nos encontramos en ocasiones con alumnos y alumnas que, al no poder asistir a una escuela porque no hubiera una cerca, recibían su educación en su casa donde acudía «un maestro» que muchas veces no disponía de titulación: «Este maestro no tenía titulación, sino que se dedicaba a enseñanza los contenidos básicos como son la lectura, la escritura o el cálculo», o se reunían un grupo y contrataban a alguien que les enseñara lo básico. «Entró en la escuela a los seis años, aunque aquello no era una escuela como las de ahora, simplemente eran un grupo de niños reunidos en una mesa con un hombre del pueblo que los enseñaba a leer, escribir, sumar y restar, una vez que aprendían eso daban por terminada la escuela, unos tres o cuatro años más o menos, durante los que iban un par de hora por las mañanas. Los niños tenían diversas edades y el profesor seguramente nunca habría cursado estudios de magisterio, simplemente era alguien de «buena fe», que daba su tiempo a enseñar a los demás».

Respecto al sentido católico y el espíritu nacional, es uno de los grandes éxitos de la educación franquista en general y queda totalmente constatado por la vivencia de nuestros entrevistados. Son habituales comentarios como: «Como símbolos ideológicos y religiosos tenían el retrato de Franco y la Cruz, todos los días rezaban y cantaba el Cara al Sol». Una de las entrevistadas nos cuenta que la política y la sociedad de la época afectaban de forma directa a la escuela. Todas las mañanas tenían que cantar el cara el Sol, la religión se encontraba profundamente arraigada a la cultura escolar: «era el pensamiento de Franco el que tú debía de imitar y reproducir, además de mantenerte callada, te gustara o no te gustara. En la clase había cruces, imágenes de Franco, rezábamos todos los días durante mucho tiempo, teníamos mucho miedo de hablar, teníamos miedo a la palabra comunista...» (Colegio de religiosas).

Respecto al tema de la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, hay diversas posturas: en general asistieron a la misma, aunque el número

ISBN: 978-84-948270-6-8

de años dependió de las circunstancias económicas, familiares y sociales. Muchos de ellos ni siquiera eran conocedores de que era obligatoria su asistencia: «entre las diferencias de la educación que ella recibió en la escuela y la educación actual, piensa que ha cambiado mucho, porque ahora todos los niños asisten al colegio de forma obligatoria por ley desde las seis años».

Otros nos comentan, que a pesar de saberlo, no lo consideraban de mucha importancia: «En cuanto al número de alumnas por clase no lo recuerda exactamente pero asegura que eran pocas ya que, aun siendo la escuela obligatoria, se le daba tan poca importancia que el absentismo era la realidad más común. Para ella la escuela era un lugar en el que entretenerse, ya que al no ser una mala niña y no castigarla mucho la escuela no le disgustaba como a muchas de sus compañeras»; «A su familia no le importaba mucho la educación, ya que ellos no tenían una idea muy arraigada de los estudios, es decir, en aquellos años ni tenían dinero para ello, ni necesitaban de esa educación, ya que vivían en el campo, eran una familia grande y preferían que todos estuviesen en casa para ayudar con la teres así como en el trabajo».

Esta circunstancia del absentismo se va a dar más en el caso de las chicas que de los chicos: «ella estuvo muy poco tiempo estudiando, un par de años (desde los 6 hasta los 8 años de edad), debido a que tuvo que dejar los estudios para cuidar a sus 4 hermanos más pequeños, trabajar como costurera y realizar las labores domésticas». «Recuerda que su familia no le otorgaba la importancia que debería a la escuela porque para ellos era más importante el trabajo y cuidar de los hermanos que ir al escuela, por la mentalidad y las necesidades que se tenían en aquella época». En este sentido, tienen muy claro el machismo de la época: «Nos comenta que en esa época los hombres eran muy machistas pero en la escuela como era de niñas no se notaba en el día a día, pero a sacar a un niño o una niñas de la escuela siempre se sacaba a la niña primero». De hecho no es raro encontrar afirmaciones tales como: «Daba clases particulares, que le sirvieron para aprender todo lo que sabe a día de hoy, ya que ella no pudo ir mucho a la escuela, debido a que tenía que trabajar».

También ha quedado patente la labor asistencial de la escuela en la que en muchas ocasiones, el interés por asistir a la misma se debía a que suministraba alimentos a una población con graves deficiencias en ese sentido: «En el centro había un comedor, al cual asistía durante dos semanas al mes, porque debía haber comida para todas las niñas, por lo tanto no

ISBN: 978-84-948270-6-8

todas podían ir todas las semanas»; «agradece que en ésta le dieran leche en polvo durante el desayuno, a falta de un comedor escolar, al menos comían durante la mañana».

Por otro lado, si asistían a un centro privado pero de manera gratuita, en general, no se cumplía lo que decía el artículo trece sobre no tener trato distinto y si la circunstancia de existir diferencias palpables entre uno y otro tipo de alumnado: «Ambas zonas se veían afectadas por significativas diferencias tanto sociales como económicas: nosotras entrabamos por diferentes puertas, las de «barde» (gratuitas) entrabamos por el «asilillo» y las de pago por la puerta principal. Las niñas de pago vestían uniforme negro y blanco y las de barde, con un babero blanco y un lacito rojo».

Respecto al tema de la separación de sexos y de contenidos en la escuela, aunque está muy estudiado (Grana y Robles, 2006; Robles y Grana, 2007; Grana y Alonso, 2009 y Redondo, 2012), no está de más comprobar cómo tanto para unos como para otras era algo totalmente normal: «Cuenta que estaba en un colegio en el que sólo había niñas, el colegio de los niños estaba enfrente». «La educación en la escuela era diferenciada, es decir, no se permitía que chicos y chicas recibieran una educación mixta, en la que se enseñara lo mismo sin distinción de sexos». Y las mujeres nos han hablado de los contenidos exclusivos que daban: «Mientras que en el horario de mañana se estudiaban las asignaturas que contenía la enciclopedia, durante la tarde se daba costura. Recuerda coserle las sábanas y manteles a la profesora en esta última clase».

También ha quedado constatado, una vez más, los diferentes roles para los que eran educados unos y otras y como la educación, más allá de la primaria en general estaba destinada sólo para los varones sólo por ser hombres: «Un hecho que la ha marcado en su vida fue una carta que las monjas mandaron a sus padres, diciéndoles que tenía capacidad para seguir estudiando y realizar estudios superiores, aunque sus padres no quisieron y renunciaron a esa oportunidad, destacando que sólo veían ese estudio superior necesario para su hermano, el que estudió ingeniería aérea».

Por lo tanto, tal como nos reconoce uno de los entrevistados: «La escuela seguía la ideología franquista de aquello años, es decir mucha religión, poca educación para ser críticos y siempre teniendo en cuenta que eran mujeres».

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos intentado «ver» como nuestros protagonistas han vivido su escolaridad y compararlos con algunos de los aspectos más sobresalientes de la Ley. En este sentido, los aspectos más conocidos de ésta como es el espíritu católico y patriótico que en general toma la educación española en estas fechas, así como la separación de sexos en las escuelas y los contenidos específicos para las niñas ha quedado constatado prácticamente por la totalidad de los entrevistados y entrevistadas.

Sin embargo, nos ha llamado la atención, como destaca el absentismo del alumnado por razones fundamentalmente laborales, ya que muchos de ellos tenían que trabajar para ayudar a la economía familiar, de manera que muchos no sabían que la educación en esta época era obligatoria, haciendo hincapié en que una de las cosas que les gusta de la actual es que es obligatoria desde los 6 años, curiosamente igual que en su infancia. También, por otro lado, nos hemos encontrado muchas alternativas a la escolarización a las escuelas públicas, privadas o de la Iglesia, que se especifica en la ley. En muchas más ocasiones de las que pensábamos, nos hemos encontrado con personas que accedieron a la cultura básica con la asistencia de «profesores» a sus cortijos algunos días a la semana y como en ocasiones han sido «educados» por personas de «buena fe», pero sin la titulación oficial y obligatoria, fundamentalmente motivado por la falta de escuelas cercanas a su domicilio donde poder acudir.

4. Bibliografía

BOE. *Ley sobre educación primaria.* 17 de julio de 1945. 199, 385-416.

HERNANDEZ, Fernando, SANCHO, Juana María y RIVAS, Ignacio (Coord.): *II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. 2011, http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/

JUAN, Victor. (Ed.). *Museos Pedagógicos. La memoria Recuperada.* Huesca, Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón, 7, 2008.

GRANA GIL, Isabel y ALONSO BRIALES, Mariana. «La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida» en BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes y CONEJERO LÓPEZ, Susana (Coord.): *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros dias*. XV Coloquio de Historia de la educación. Pamplona, Universidad pública de Navarra, 2009, Vol. II, 101-111.

GRANA GIL, Isabel. «La educación en tiempos de Franco a través de las historias de vida» en MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis y SEBASTIAN VICENTE, Ana (Eds.) *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE y CEME. 2012, 483-494.

GRANA GIL, Isabel y ROBLES SANJUAN, Victoria: «Discursos sobre matrimonio y conflictos de vida en familias de tres generaciones», En *XIII Coloquio Internacional de AEHIM*. Celebrado en Barcelona del 18-21 de octubre de 2006. Publicado en CD, 2006;

PORTELA PRUAÑO, Antonio, NIETO CANO, José Miguel y TORO SORIANO, Manuela. «Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, V. 13 (2009), 192-218.

REDONDO CASTRO, Cristina. «Las mujeres y la escuela. Relato de tres generaciones: abuelas, madres e hijas», en MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis y SEBASTIAN VICENTE, Ana (Eds.) *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE y CEME, 2012, 523-525.

ROBLES SANJUAN, V y GRANA GIL, I.: «Transmisiones educativas generacionales: discursos sentimentales y conflictos de vida» en *XVIII Jornades d´Historia de l´Educació. Resistencia al franquismo i educació no formal*. Quaderns del Centre d´Estudis Comarcal de Banyoles, Banyoles.2007, p. 299-314.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. y ORTEGA CASTILLO, Fátima: «Historias de vida, archivos de la memoria e historia de la Educación «, en *II Jornadas de historias de vida en Educación. Sujeto, diálogo y experiencia*. Málaga,, 9 y 10 de junio de 2011. (2011)

ISBN: 978-84-948270-6-8

Memoria colectiva y cambio social: El impacto de los actores sociales de la educación en la transformación de las instituciones de formación de docentes

Thérèse Hamel

Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Email: Therese.hamel@fse.ulaval.ca

RESUMEN: En las instituciones escolares en general y particularmente en la formación de docentes, las reformas en la majoria de los casos, han sido impuestas a los actores sociales por las instancias de regulación social. En el caso del Québec, Canadá, después de la segunda guerra mundial y en torno del presente siglo, pasamos de un modelo artesanal de formación a una profesionalización institucional creciente vía el traslado de la formación de docentes a la universidad. Una vez hecha esta integración dentro de la universidad, las Facultades de educación debían responder a criterios de productividad científica cada vez más exigentes. En ese contexto se entrechocan la formación de profesionales de la educación y la de la investigación. Ese contexto pone a las personas que trabajan en esas instituciones, en una constante tensión dialéctica entre dos polos con sus exigencias particulares y por momentos contradictorios.

Nuestro texto quiere mostrar como las personas que fueron tocadas directamente en su vida personal y profesional por esas reformas, han vivido he analizado esas transiciones institucionales, que por momento aparecen como verdaderas revoluciones copernicianas. Lo haremos a través de la memoria de los actores que han sido los objetos y también sujetos de esas reformas. Utilizaremos dos herramientas principales: las palabras de los actores sociales a través de la «narración de vida autobiográficas», a través de escritos y de entrevistas semi-dirigidas.

Gracias a esos testimonios, a esas posiciones y trayectorias profesionales, será posible ilustrar el impacto de las reformas educativas sobre la vida profesional y personal de los actores sociales pero también mostrar como sus miradas particulares permiten abrir la perspectiva sobre la evolución de la formación de los docentes. Dos momentos históricos estarán en el centro de nuestro análisis: 1. El traslado de la formación de los docentes de las escuelas normales a la universidad en la mitad de los años sesenta. 2. El impacto de la cultura de investigación en las Facultades de educación desde su fundación. Terminaremos con una reflexión sobre la memoria de los actores sociales y la comprensión del cambio educativo.

PALABRAS CLAVE: Cambio social; Memoria individual y colectiva; Formación de docentes; método socio-histórico.

1. Introducción

En las instituciones escolares en general y particularmente en la formación de docentes, las reformas en muchos casos fueron impuestas a los actores sociales por las instancias de regulación social. En el caso del Québec, Canadá, después de la segunda guerra mundial y en torno del presente siglo, pasamos de un modelo artesanal de formación a una profesionalización institucional creciente vía el traslado de la formación de docentes a la universidad. Una vez esta integración llevada a cabo dentro de la universidad, las Facultades de educación debían responder a criterios de productividad científica cada vez más exigentes. En ese contexto se entrechocan la formación de profesionales de la educación y la de la investigación. Esto coloca a las personas que trabajan en esas instituciones en una constante tensión dialéctica entre dos polos con sus exigencias particulares y por momentos contradictorias.

Nuestro texto quiere presentar como las personas han vivido esas reformas y esas transiciones institucionales, que por momento se presentaron como verdaderas revoluciones copernicianas. Lo haremos a través de las memorias de los actores que han sido los sujetos de esas transformaciones.

El material socio historico utilizado para nuestro análisis se apoya en dos investigaciones que hemos realizado y que produjeron un material extremamente rico de testimonios de actores de diversas generaciones de educadores comprometidos en la formación de docentes y/o trabajando entre los años 1945 a 2002 en las Facultades de educación. Una parte de este material fue recogido a través de las «narraciónes de vida autobiográfica» que las personas respondieron a partir de preguntas abiertas mandados por correo y respuestas escritas por los actores sociales, y otra parte, a partir de entrevistas semi-dirigidas con la investigadora.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Contexto historico

La formación del personal docente ha pasado fundamentalmente por cuatro vías: a) Una forma non institucional de certificación i.e. pasar un examen para tener un permiso de enseñar; b) la escuela normal; c) las escuelas normales de «tipo universitario»; d) la formación dentro de las universidades en las Facultades de educación. Históricamente, las dos primeras formas fueron concordantes del final del siglo XIX a 1939; las escuelas normales de la mitad del siglo XIX a 1974 cuando cerro la ultima escuela normal; las escuelas normales de «tipo universitario» de 1920 hasta el final de los años sesenta; y finalmente, las Facultades de educación que fueron fundadas en 1965.

En los años sesenta del siglo veinte, la Provincia de Québec ha vivido lo que fue llamado una «Revolución Tranquila», que ha modificado la organización de la sociedad en todos sus componentes, económicamente y culturalmente, y tambien ha transformado de manera importante todo el sistema de educación. Una comisión de investigación llamada «Comission Royale D'enquête Sur L'enseignement Dans La Province De Québec (1963-1966) se ha reunido durante años para analizar la situación, ver lo que ocurría en el extranjero, mandar estudios para después proponer una reorganización completa del sistema educativo. Un relatorio publicado en cinco libros, el *Rapport Parent,* relata la inmensa transformación propuesta por la Comision. Una de las conclusiones del Rapport Parent es la de abolir las escuelas normales y hacer la formación de los docentes dentro de las universidades.

2.1. Justificacion de la reforma

El *Rapport Parent* es muy critico de la formación entregada en las escuelas normales. La comisión considera que las escuelas normales, (más de 100 dispersas en el inmenso territorio de la provincia de Québec) eran demasiado pequeñas, con muy pocos estudiantes en cada una, con un programa considerado como demasiado simple y no elaborado. Otro punto fundamental para la Comission es que la formación de docentes no tenia relación con la investigación en el área de la educación.

La propuesta del *Rapport Parent* es brutal: abolición de todas las escuelas normales existentes y dispensación de formación de docentes en la universidad. Según la comisión, la universidad que tiene como misión

importante el desarrollo de la investigación, iría a dar a la formación de docentes esa relación estrecha entre la formación y la investigación necesaria para darle fundamentos científicos. En 1965, tres Facultades de educación existen en los grandes centros urbanos como Montréal, Québec y Sherbrooke. Como las tres universidades existentes no podían responder a todas las necesidades de formación en la provincia, el gobierno propone la creación de una red de universidades regionales que tendrían como primer mandato la formación de docentes. Para permitir a las escuelas normales de terminar su mandato con los últimos grupos de estudiantes, la ultima escuela normal cerrara en 1974.

3. Abolicion de las escuelas normales y traslado a las universidades a la vista de los actores sociales

Para entender mejor esa reforma, nos importaba escuchar a las personas que fueron directamente tocadas por la tormenta de la Revolución tranquila. De cierta manera, esto se parecia a un cambio de paradigma en la orientación de la sociedad. Laicización, modernización, democratizacion, rol mayor del Estado para preparar las generaciones futuras en un momento histórico en el cual Québec vivía un crecimiento demográfico importante.

El sistema de formación de docentes y particularmente las escuelas normales, estaban dirigidas en su gran mayoría por congregaciones religiosas de hombres y mujeres que habían construido el sistema de escuelas normales que conocimos durante más de cien años. Existieron también algunas escuelas normales de estado, pero fueron minoritarias porque hasta la Revolución tranquila, el Estado tenia solamente un rol suplente en la sociedad en general así como en la educación. Además, la palabra de los religiosos y religiosas y su presencia en nuestro inconsciente colectivo fue casi ausente en el espacio social cultural y educativo de la época de la gran reforma educativa que fue la Revolución tranquila. Hay que decir también que en los años sesenta, las congregaciones religiosas vivían una crisis interna en la cual muchas personas dejaban la vida religiosa en comunidades y la laïcisaçion de la sociedad se realizaba de una manera muy rápida.

Para tener acceso a los testimonios de los actores sociales, un estudio de Jacques Ozouf (1967) nos inspiro una metodología original que nos permitía entender la manera de ver de los formadores de docentes durante la reforma educativa que terminaba con sus obras. Es así que escribimos a casi

ISBN: 978-84-948270-6-8

trescientos formadores de docentes dispersos en el territorio de la provincia. Les mandamos por correo unas preguntas sobre la reforma para que ellas y ellos pudiesen recurrir a su propia memoria. Les hacíamos tres preguntas: a) Recuerdos de la reforma; b) Trayectoria profesional; y c) Segunda mirada sobre la reforma. Nos concentraremos aquí sobre los recuerdos de la reforma y los aspectos de su trayectoria profesional durante la reforma o a causa de la reforma.

Los testimonios recibidos, que fueron mucho más numerosos que pensábamos al empezar ese proyecto, nos muestran una variedad de maneras de ver la abolición de las escuelas normales. Se dividen en cuatro categorías. 1) La auto eliminación; 2) El repliegue o la sobre vivencia; 3) El agrupamiento; 4) La integración antes de la hora.

3.1. La auto-eliminacion

En el mismo momento de la realización de los trabajos de la Comission Parent, muchas escuelas normales se excluyeron del campo de la formación de docentes. Entre 1963 y 1965, 13 escuelas normales de niñas dispersas en el territorio de la provincia cerraron sus puertas. En 1964, cuando nace la Federación de las escuelas normales (FEN), organismo que trabaja en la defensa de las escuelas normales, muchas instituciones escribieron a los organizadores de la Federación para explicar que no iban a inscribirse a la asociación porque estaban en vía de desaparición. Algunos años después, en 1968, durante los trabajos de la «Mission de coordination de las instituciones de formación de docentes en el cuadro de las universidades», muchas escuelas normales dijeron a los miembros de la Mission que habían tomado la decisión de cerrar la escuela normal para transformarla en institución privada de nivel primario, secundario o colegial. Este movimiento de desaparición tocara más o menos todas las regiones de la provincia de Québec.

3.2. El repliegue o la sobre viviencia

Muchas escuelas normales resolverán de dejar completamente la formación de docentes o transformar sus instituciones para otras misiones educativas. Del otro lado, muchas de ellas no quieren abandonar el campo educativo que ocupaban desde muchas décadas. Por ejemplo, la escuela normal de Pont-Rouge et de St-Damien, en la región de Québec, o la escuela normal Pie XII de Shawinigan, pequeñas escuelas de región, querían continuar

la formación del «Brevet B», un diploma para enseñar en los niveles de la primaria, porque consideraban que esa misión era esencial para el bienestar y las necesidades educativas de la región y permitía una formación cerca de la comunidad.

Otras escuelas normales resistieron al movimiento de eliminación por motivos completamente diferentes. Por ejemplo, la escuela Notre-Dame de Foy, cerca de la capital de la provincia, tentara de utilizar el articulo 58 de la Lei de la Universidad de Québec, nueva institución recién creada, para obtener el estatuto jurídico de escuela superior o de instituto. Por otra razón, el Instituto pedagógico de la congregación religiosa de Notre Dame se refusera a integrar la Universidad de Montréal, porque consideraba que tenia una actuación pericial única en enseñanza preescolar y primaria.

Otras escuelas normales, llamadas «escuelas normales de estado», querían utilizar su experiencia, su competencia y su actuación pericial para el servicio de la formación de profesores. Lejos de querer abandonar el campo de la formación de docentes, o de seguir simplemente el trabajo realizado, el personal de esas instituciones se consideraban competente para participar activamente a la reforma propuesta por el gobierno. Por ejemplo, la escuela normal Tanguay quería transformarse en un centro universitario para servir la región de Gaspesie-Bas St-Laurent. En otra región, por ejemplo la de Trois-Rivières, la escuela normal Maurice Duplessis participara activamente en la creación del centro universitario que serviría a la región. Finalmente la escuela normal va a transformarse en la Universidad de Québec en Trois-Rivières, una de las nuevas universidades creadas por el Gobierno.

Dentro de la Federación de las escuelas normales (FEN), las religiosas van a reflexionar si quieren o no dejar el sector de la formación de docentes. Muchas de ellas van a conservar por un tiempo sus instituciones antes de dejar el terreno a las universidades. De su lado, la Federación de las escuelas normales (FEN) consideraba que las religiosas deberían agrupar sus instituciones como lo hicieron los hermanos en sus «escolásticos - escuelas normales», para colocar su grande experiencia al servicio de la nuevas instituciones universitarias.

3.3. El agrupamiento

Si muchas escuelas normales resuelven auto eliminarse o seguir el trabajo en regiones lejanas, otras escogen otra vía, la del agrupamiento en unidades más grandes para responder a las necesidades de la especialización

ISBN: 978-84-948270-6-8

creciente de los programas. En esa categoría entra el agrupamiento de los escolásticos de la región de Montréal, llamado Scolasticat central de Montréal, formado de instituciones antes autónomas; y el agrupamiento del Scolasticat Notre-Dame de Foy en la región de Québec, que agrupaba diferentes congregaciones religiosas diferentes.

Los religiosos no fueron los únicos en unir sus fuerzas para que su formación pueda ser concurrencial al movimiento eventual de integración en la universidad. Muchas escuelas normales de estado juntaron al personal docente como a los estudiantes para responder a los criterios de especialización y de elevación del nivel de formación deseado por la reforma. Para realizar esto, eliminaron la separación de las clientelas femeninas y masculinas, y/o la de las instituciones privadas y publicas. Este nuevo tipo de organización se llamaba «mercado común» para que los mejores recursos puedan contribuir a la formación la más elevada posible.

Mujeres y hombres, laicos y religiosos, se consultaron para ofrecer une nueva forma de organización de la formación docente. Esta estrategia de agrupamiento tendrá efectos tanto individuales que colectivos, participando a un movimiento de defensa de una institución central (a través de la Federación de las Escuelas Normales (FEN) en un momento critico de su existencia para evitar que ellas pagaran la factura total de la reforma.

3.4. La integración antes de la hora.

Las universidades no han esperado 1969, fecha oficial del traslado de la formación de docentes de las escuelas normales a la universidad, para empezar su obra de formación de profesionales de la educación. Ya habían integrado algunas instituciones, que llamamos «escuelas normales de tipo universitario» en su «giron». Esas instituciones fundadas, algunas desde los años 1920, ofrecían una formación superior para docentes y profesores de escuelas normales. En la mitad de los años sesenta asistimos también a la fundación de tres Facultades de Educación en tres universidades ya existentes: Universidad Laval en Québec, Universidad de Montréal y Universidad de Sherbrooke. Del lado de las escuelas normales, la necesidad de elevar el nivel de la formación y la necesidad de poner-la al nivel de estudios superiores seguía su camino.

Ademas de esos movimientos, este periodo se caracteriza por una efervescencia al nivel de posiciones sobre la integración o no de la formación de docentes dentro de las universidades. Polarizados entorno

de la eventualidad del traslado de la formación a las universidades, muchos de los protagonistas, sin estar totalmente de acuerdo con ese cambio fundamental de orientación, desarrollaron posiciones intermediarias que no fueran tomadas en cuenta por los reformadores. Dentro de la Federación de las Escuelas Normales (FEN), muchos actores sociales consideraban que era necesario eliminar algunas escuelas normales, especialmente las más pequeñas y las situadas en regiones muy lejanas. También muchos y muchas de los formadores de docentes querían agrupar las instituciones en unidades mayores para así poder ofrecer una formación más elevada y más especializada para responder a nuevos criterios de formación. Dicho esto, la integración total de la formación de docentes dentro de las universidades existentes no hacia la unanimidad. Algunos querían separar la formación de los profesores de la primaria y de la escuela secundaria. Para estos protagonistas, solamente la preparación de los profesores de secundaria debía realizarse en las universidades. Del otro lado, la FEN, de acuerdo con una formación de nivel universitario, tenia una preferencia para la organización de centros universitarios de formación de docentes, tomando como base las escuelas normales de nivel más elevado, pero fuera de la institución universitaria. Querían el nivel superior sin la organización universitaria como existía hasta la integración.

4. Las nuevas universidades responsables de la formación de docentes

En abril 1969, la integración oficial de la formación de docentes en las universidades será la fecha oficial de una transformación importante de la formación de docentes. Finalmente, el modelo propuesto por el *Rapport Parent* es el modelo escogido. Integraron tanto la formación de profesores de primaria que los de la secundaria en las universidades existentes. Como las necesidades eran tan importante, se crearon nuevas universidades para ofrecer lugares de formación en las principales regiones de la provincia con la famosa red de las Universidades del Québec. En las regiones, muchas de las escuelas de Estado formaron la base de la nueva red de universidades. En los grandes centros donde existían ya universidades, no sin dificultad, las escuelas normales de estado trataron de integrar sus profesores en las estructuras existentes: Facultades de Educación y departamentos de las universidades. Las personas que perdieron más en esta reforma fueron

ISBN: 978-84-948270-6-8

las escuelas normales de niñas de las congregaciones religiosas. De facto, ellas desaparecieron completamente o se transformaron en instituciones privadas.

5. Conclusiones

La experiencia de las personas que fueron actores sociales durante la tormenta de la Revolución Tranquila nos muestra que la abolición de las escuelas normales y el traslado a las universidades tomo diferentes formas dependiente de la institución en donde trabajaban los profesores. También dependió en parte del sexo y del estado de vida de las personas (es decir si eran laicos o religiosos) y de su cualificación en el momento de la reforma.

Es interesante ver que algunas propuestas de los formadores de docentes no fueran aceptadas por los organizadores de la reforma. Para algunos de los actores sociales que respondieron a nuestra investigación, sus trayectorias cambiaron completamente y a veces brutalmente. Algunos de ellas y ellos dejaron la formación de docentes; otros se integraron a una institución que cultivaba una cultura completamente diferente de la escuela normal.

Para las personas que ya trabajaban en las universidades, fue un desafió bastante grande para integrar las personas que provenían de las escuelas normales. En las narraciones de vida autobiográficas que hemos recogido, se constata una gran desconfianza de ambas partes (profesores en la universidad e profesores de escuela normal integrados), en la representacion que cada grupo se hacía del otro. Parece que cada grupo temía la cultura del otro podía traer consigo, el alejano, en la nueva institución de formación de docentes.

La integración en las universidades ya tiene casi cincuenta años. Para seguir el estudio de esta reforma, hicimos tambien entrevistas con generaciones de profesores de Facultades de educación y de instituciones que fueron la base de estas facultades. Esa nueva investigación queríamos entender como se dio la evolución de las Facultades de educación después del traslado de la formación de docentes a la universidad. El enfoque de esa investigación, era entender como se había desabollado la cultura de investigación en las universidades y como esa cultura había tenido consecuencias sobre la trayectoria y la experiencia de esos profesores dentro de una institución de enseñanza superior.

Los dos estudios permiten reunir en la misma reflexión la historia individual y la historia social que se entrechocan en un momento particular

de reforma educativa. Una de las investigaciónes, sobre la abolición de las escuelas normales, fue hecha en un momento de reforma importante que representaba un verdadero cambio de paradigma social. En la segunda, el cambio se dio de una manera más subterránea y poco a poco en el correr del tiempo. En los dos estudios, queríamos poner en relación los movimientos individuales con las contingencias estructurales de la época.

La formación de docentes paso por muchas etapas. Durante decenas, los profesores no se quedaban mucho tiempo en la carrera. Ni siquiera era una carrera y la formación seguía un modelo artesanal con una formación muy corta y con poco contenido pedagógico. A partir de la mitad del siglo veinte, la formación profesional toma más importancia en los programas y el trabajo docente se transforma poco a poco en una carrera de naturaleza profesional. Con la integración en la universidad, lo que quieren los reformadores es elevar la formación al nivel superior para valorizar la profesión y darle una fundación científica con el deseo de anclarla con fundamentos ligados a la ciencia.

La originalidad de nuestra investigación fue de dar luz a la palabra de los olvidados de la historia, los actores sociales vinculados directamente con la realidad social y educativa. Así, de objetos de investigación se transforman en actores y sujetos de la historia. Además, nos ayudaron a percibir otro punto de vista sobre el cambio social y particularmente el cambio educativo.

Seguiremos ese camino con una re lectura de las entrevistas y de las narraciones autobiográficas para entender mejor con los desafíos de hoy, la historia reciente de la formación de docentes en la universidad.

6. Bibliografía

BERTAUX-WIAME, «Mémoire et récits de vie», *dans Pénélope pour l'histoire des femmes. Mémoires de femmes*, Numéro 12, printemps 1985, pp. 47-54.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1963-1966), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec,* Tome 1 à 5. 140 pages; 404 pages; 391 pages; 244 pages; 290 pages. Mieux connu sous le nom de *Rapport Parent.*

HAMEL, Thérèse*, Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, 230 p.

ISBN: 978-84-948270-6-8

HAMEL, Thérèse, *Un siècle de formation des maîtres au Québec 1836-1939*, Montréal, Hurtubise HMH, 1995, 374 p.

MISSION DE COORDINATION DES INSTITUTIONS DE FORMATION DE MAÎTRES DANS LE CADRE DES UNIVERSITÉS ET DES CÉGEPS (1969), *Rapport de la Mission de coordination des institutions de formation de maîtres dans le cadre des universités et des cégeps, Québec, Ministère de l'éducation, 1969, Pagination multiple.*

OZOUF, Jacques (1967*), Nous les maîtres d'écoles*, *autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard, 1967, 271 pages.

Página intencionadamente en blanco.

La historia oral como recurso histórico-educativo: testimonios de antiguos alumnos de las escuelas del Ave María de Dos Hermanas (Sevilla)

Ana-María Montero-Pedrera

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
Email: pedrera@us.es

Carmelo Real Apolo

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura
Email: apolo@unex.es

RESUMEN: A través de la historia oral queremos reconstruir el pasado de las Escuelas del Ave María de Dos Hermanas, institución que llegó a esta localidad a través de la intervención de la familia Ybarra y de don Andrés Manjón. Y gracias al marqués de Esquivel, que era presidente de la Asociación Patronal de Escuelas del Ave María de Sevilla, aprobada en 1912. Entre sus fines estaba la creación de escuelas según el sistema avemariano. Tras diversas gestiones de esta familia, se logra instalar una de ellas en terrenos de su propiedad a las afueras del pueblo, remediando la falta de escuelas públicas y privadas. Localizar datos del medio siglo que duraron no ha sido una tarea fácil y, por ello, las fuentes orales han sido fundamentales, permitiendo reconstruir las prácticas educativas implementadas en este centro escolar. Muchas personas a las que se les hablaba del Ave María podían contarnos aspectos sobre los materiales utilizados, actividades que realizaban, clases impartidas,… y nos decidimos a recoger estos datos para construir episodios de su pasado. Unas fuentes orales que han sido de capital importancia por la carencia de fuentes escritas y fiables para poder recomponer la historia de estas escuelas.

PALABRAS CLAVE: Historia Oral; prácticas escolares; escuelas del Ave María; Dos Hermanas.

1. Introducción

Nuestro interés, como historiadores de la educación, por la realidad histórico-pedagógica ha hecho que nos acerquemos con curiosidad científica a la trayectoria recorrida por las Escuelas del Ave María, establecidas en la localidad de Dos Hermanas, y ponderar su impacto en la vida sociocultural de este municipio.

Las escuelas se establecieron en esta población por la intervención de la familia Ybarra y de don Andrés Manjón. Aunque abrió sus puertas días antes de la Navidad de 1914, no comenzó verdaderamente su labor hasta 1915, perseverando en su actividad, durante, aproximadamente, cincuenta años. Los testimonios orales que seleccionamos en este trabajo confieren fuerza a lo subjetivo y cotidiano, acercándonos a un discurso repleto de recuerdos, pensamientos, tradiciones formativas, vivencias educativas… Son testimonios directos, reveladores que «ponen en primer plano a la 'experiencia humana' dando la palabra a sus protagonistas para que la relaten» (Rubio y Varas, 1999, 242) configurándose, el relato oral, como una fuente primaria fundamental para la investigación histórico-educativa (Escolano Benito, 1993; Marqués, 1993-1994; Suárez Pazos, 2002).

Maximizando el valor de estas fuentes señalamos que localizar datos de este medio siglo de vida de las Escuelas del Ave María no ha sido una tarea fácil y, por ello, han sido fundamentales para esta investigación, permitiendo reconstruir las prácticas educativas utilizadas en este centro escolar. Así, muchas personas entrevistadas narraban aspectos sobre los materiales utilizados, actividades que realizaban, clases impartidas,… por ello, las fuentes orales han sido de capital importancia por la carencia de fuentes escritas y fiables para poder recomponer la historia de estas escuelas.

Por último, por la propia finalidad de este trabajo, que nos obliga a establecer límites, presentamos una perspectiva global de las actividades desarrolladas dentro de este centro escolar, analizando algunas aportaciones orales que revelan el funcionamiento real de esta institución pedagógica.

2. Metodología

En diversas conversaciones informales con varios testigos de los hechos históricos-educativos que aquí recogemos, vislumbramos el valor de sus testimonios y apreciamos que estas conversaciones ofrecían tal cantidad

ISBN: 978-84-948270-6-8

de datos sobre las actividades formativas efectuadas por este centro que valoramos la posibilidad de plantear una investigación que los sistematizase de forma coherente para presentar unos resultados rigurosos. El cuerpo de datos cualitativos que estructura esta investigación procede de retazos de conversaciones, entresacadas de las entrevistas que, entre 2013 y 2015, se han realizado a estos antiguos alumnos.

A través de estas entrevistas con exalumnos del Ave María –en su mayoría octogenarios con una estupenda memoria— hemos ido conociendo las dinámicas pedagógicas de estas escuelas que tanto marcaron la historia de la educación en Dos Hermanas. Estas personas han ido desgranando detalles, sentimientos y recuerdos del día a día de la escuela manjoniana. Los entrevistados son, por lo tanto, testigos privilegiados que nos transmiten una información muy significativa, de gran valor para revelar códigos sociales y prácticas formativas. Persiguiendo este objetivo, iniciamos una serie de encuentros con diversos exalumnos para que nos proporcionaran más información sobre sus experiencias. De esta manera, exponemos sus testimonios, presentando con sus propias palabras (es decir, transcribiremos fragmentos del material recogido) la realidad que vivieron para que, en la medida de lo posible, no alterar el material recopilado y su significado.

3. Las Escuelas del Ave María en Dos Hermanas

La figura de Andrés Manjón debemos circunscribirla al momento de entre siglos, cuando el pensamiento regeneracionista está en plena eclosión (Montero Vives, 1999). Es un hombre de su tiempo, que cree que la educación es el remedio para los males que sufría España. En su labor educativa, Manjón, además de la pedagogía activa, se ocupará de la orientación vocacional de los maestros. No obstante, esta preocupación por la educación, por la figura del maestro, la encontramos en otros grandes pedagogos españoles coetáneos a Manjón como Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y de los regeneracionistas como Macías Picavea o Joaquín Costa.

La fundación de este centro educativo se debe al interés mostrado por Luis Ybarra González y su esposa Concepción Gómez-Rull, que habían conocido al Padre Manjón a través del marqués de Esquivel, que era el presidente de la Asociación Patronal de Escuelas del Ave María de Sevilla. Por las gestiones de esta familia, se logra instalar la escuela en los terrenos de su propiedad, a las afueras del pueblo, remediando, en parte, la falta de escuelas públicas y

privadas en el municipio y, también, dinamizar la pedagogía social al atender a los niños de las capas sociales más humildes.

El índice tan bajo de escuelas en este tiempo, siete, uniendo cinco públicas y dos privadas, puede ser explicado, en parte, porque el Ayuntamiento, pese a las solicitudes de nueva creación, siempre aludía a la escasez de fondos y, con todo, la demanda era muy baja porque muchos niños tenían que ganarse la vida y no asistían a la escuela porque no veían en ella una vía de mejora.

En los terrenos de la familia Ybarra-Gómez-Rull se edificaron pabellones independientes para alojamiento del director, las clases y la capilla. Los párvulos empezaban por un «jardín escolar» continuando toda la educación primaria y primeros cursos de bachillerato. Al frente de la escuela se puso a Amancio Renes, discípulo de Manjón, formado en Granada, subvencionado los gastos el sr. Ybarra, y luego continuaron sus herederos hasta la clausura.

El profesor Canes (1999) señala que, en 1920, en España pasaban de trescientas escuelas del Ave María, triplicando esta cifra las que se asimilaban o tomaban sus procedimientos. A la muerte de Manjón, su número llegaba a cuatrocientas extendiéndose por España y por otros países (Prellezo, 1985, 225-226).

4. La historia oral y la narrativa vital como recursos para la reconstrucción del pasado histórico de las Escuelas del Ave María en Dos Hermanas (1914-1963)

La primera escuela del Ave María en Dos Hermanas se estableció a finales del año 1914, obteniendo la licencia del Rectorado de Sevilla el 21 de diciembre de ese año (AHUS. Sección Educación. Legajo 1475-33. Año 1914). En seguida, su director, Amancio Renes, informó al Ayuntamiento y se puso a disposición de la corporación como «sacerdote y maestro para los altos fines de la educación y enseñanza del pueblo» (AMDH, Sección Gobierno, Libros de Actas Capitulares, Libro 40 (1914-1915).

La actividad pedagógica de estas escuelas estaba planificada con detalle, así, «todas las mañanas a las 9, sonaba la campana de la capilla, y ahí empezaba la jornada», nos comenta Miguel Alonso (comunicación personal, 12 de mayo de 2013), uno de los monaguillos preferidos de don Gerardo Cano —sacerdote y director de las escuelas a partir de 1923— y, por lo tanto, con permiso para tirar de la cuerda y hacerla sonar. Ese sonido inconfundible marcaba el comienzo de las clases, precedidas por la misa. «Por supuesto,

ISBN: 978-84-948270-6-8

en latín», dice José Quintano, otro de los monaguillos, que todavía hoy nos recita la sarta de oraciones en latín que cantaban en misa. Hay que aclarar que la escuela era masculina; no había niñas, aunque en alguna ocasión sí se admitió a alguna chica de forma excepcional, por amistad de los directores con sus familias, como la hija de un hacendado «que estuvo un par de cursos y le daban clases en el recibidor de la casa, sin mezclarla con los niños» (comunicación personal, 20 de enero de 2015).

Gerardo Cano era una persona con fuertes vinculaciones políticas, era admirador y seguidor de Falange Española, a la que apoyó a lo largo de toda su vida. También era amigo de José Antonio Primo de Rivera: «Cada vez que Primo de Rivera venía a Sevilla visitaba las escuelas, e incluso llegaba a quedarse a dormir allí» (M. Mateos comunicación personal, 10 de enero de 2014). Su hermana, codirectora del centro, «vendió toda su cubertería de planta y muchas cosas de valora para sostenerla a la Falange» (Mateos, 2014). Además, la figura del señor Cano no dejaba indiferente a nadie, ni siquiera hoy día, medio siglo después de su muerte. Opiniones sobre su carácter las hay diversas y de toda índole. Entre sus alumnos, sin embargo, se percibe una sorprendente unanimidad a la hora de ponderar sus valores como docente, alguno lo califica así: «don Gerardo fue un magnífico profesor» (M. Sánchez Rubio, comunicación personal, 3 de abril de 2013). El compositor Federico Alonso Pernía se expresa así cuando habla de don Gerardo: «Él supo inculcarme los valores más esenciales para ser hombre de bien. Doy las gracias a él, y a todos esos abnegados maestros, que dieron su vida por la enseñanza» (Alonso Pernía, 2002, 8).

A este maestro «le encantaban las clases al aire libre. Cuando, la tarde de los jueves, se subía al pretil de la fuente que había en el patio, ya sabíamos todos que ese día nos íbamos de excursión», recuerda Miguel Alonso (2013). No siempre iban al mismo sitio, a veces caminaban hasta distintos lugares por los diversos límites de la población. Los juegos al aire libre también estaban presentes, se jugaba «al fútbol con una pelota de trapo, o también al abejorro, un juego que a don Gerardo le hacía reír» (Alonso, 2013).

Solía dar cachetazos en las orejas como castigo, y «tampoco tenía lejos nunca, ni él ni don Manuel, una varita de olivo para darles con ella a quien se saliera de madre. Las mandaba coger del olivar que había frente a la escuela, y el niño que iba a por ella, era quien la estrenaba» (F. Salguero, comunicación personal, 7 de septiembre de 2014). También recuerdan a otros docentes, como a don Manuel Cansino —tío de la actriz de Hollywood, Rita Hayworth— «al que llamábamos "El Quijote" por su físico estilizado»

(Salguero , 2014) quien pegaba con una regla de madera, que también tenía nombre: doña Catalina. Otra modalidad de castigo era estar un rato de rodillas y dos coscorrones de propina, sobre todo al que llegaba tarde a clase.

Una de las bases de la pedagogía manjoniana era el uso de la intuición sensitiva; un principio que también se desarrolla en la escuela, gracias al primer director, Amancio Renes consistía en: «unid a la palabra la imagen o representación de aquello que se habla, y mejor, si podéis, la cosa misma, y que los educandos la vean, oigan, gusten, toquen y palpen» (1926, 114). Esta filosofía de educación integral no se aplicaba sólo en las asignaturas principales del currículum avemariano, sino también en actividades como el teatro o la música. En este sentido, la escuela contó, pocos meses después de su puesta en marcha, con una banda infantil de música, cuya dirección corría a cargo del maestro don Antonio Aparicio. Uno de los miembros de esta banda, rememora así su gestación: «Terminadas las vacaciones volvimos a la escuela en la que se rumoreaba la creación de una banda de música, cosa que posteriormente se confirmó y fue de gran alegría para muchos, entre ellos mi padre por haber sido músico en su juventud. Así pasé algún tiempo estudiando solfeo hasta que vinieron los instrumentos» (Salguero López, 1991, 137).

Desde las nueve a las doce y cuarto se sucedían las clases, por este orden: Gramática (de 9 a 9.45), Aritmética (de 9.45 a 10.30), Ejercicios Físicos (de 10.30 a 11), Escritura (de 11 a 11.30) y Geometría y Música (de 11.30 a 12.15). Por la tarde se entraba a las 2, con una primera clase de Lectura (de 2 a 2.45), Ciencias Físico-Químicas (de 2.45 a 3.30), Naturales (de 3.30 a 4) y recreo (de 4 a 5), recordaba José Salguero Roldán, actual párroco de Gerena (comunicación personal, 26 de julio de 2013).

«Lo que se aprendía allí no se olvidaba. Se enseñaba con claridad y con profundidad» (J. López, comunicación personal, 23 de septiembre de 2014) y, en el mismo sentido, se pronuncia el resto de las personas entrevistadas como Manuel Rodríguez Martín que añade: «Dos Hermanas tiene mucho que agradecer al Ave María. No solo nos enseñaban Geometría o Matemáticas. Nos enseñaban a ser personas» (Rodriguez, 2013). Como escribió Luis León, haciéndose eco de una frase del propio don Gerardo Cano, «el Ave María aspira a formar hombres cabales» (León Cruz, 1969, s.p.).

Y así debió ser, sin duda, pues sorprende que muchos de los conocimientos aprendidos en la infancia sean hoy recordados con nitidez por casi todos ellos. Para José López, son dos los elementos que apoyan su tesis: la claridad de conceptos y la música. Respecto a la primera, nos cuentan sus alumnos: «No

ISBN: 978-84-948270-6-8

nos hacían memorizar por memorizar. Eso no sirve para nada. Nos explicaban los conceptos antes de entrar en las materias. Previamente al comienzo de la asignatura de Gramática, nos explicaban lo que era la gramática. Antes de estudiar la música nos explicaban qué era: "el arte de bien combinar sonidos y tiempo", y así con todas las demás…» (López, 2014).

El otro elemento diferenciador era la música: aprender cantando. A lo largo del curso se ponían en práctica multitud de cantinelas que incluían en sus letras los conocimientos imprescindibles de las asignaturas y que a los niños se les quedaban grabados. Para empezar, el Himno del Ave María era lo primero que se aprendía y se cantaba antes de entrar en las aulas. José Salguero Roldán recuerda que esta canción se entonaba por las mañanas, en el patio exterior, con todos los alumnos formados. A la indicación de don Gerardo, «siempre con una vara en la mano», entonaban toda la letra (Salguero Roldán, 2013).

Con música, por ejemplo, se enseñaba la Geografía de la península Ibérica. Cada una de las regiones, conforme se iban nombrando, era señalada por parte del maestro, al ritmo de la música, con una vara en el mapa de España. De la misma forma se procedía con el resto de los gráficos. El de la Historia de España demostró ser muy efectivo. Un gráfico en el suelo, repleto de iniciales mostraba el orden de los pueblos y culturas que poblaron la península en su historia. Al mismo tiempo que se señalaban las partes del gráfico, se iba entonando la canción. También se cantaba el «abecedario», relacionando cada letra con algún nombre propio que la tuviera como inicial. Así la recitaban: «Ávila, Benito, Ceferino, Chueca, Dios, España, Félix, Gerona, Huesca, Italia, Juanita, Kilómetro, Liborio, Llorente, Mosca, Nicolás, (La) Ñora, Oviedo, Perú, Quito, Roma, Santillana, Toledo, Uruguay, Venezuela, Xisquena, Yedo y Zaragoza» (J. Quintano, comunicación personal, 20 de enero de 2015). Otras canciones, como la que se utilizaba para el aprendizaje de los puntos cardinales, también es recordada a la perfección (Salguero López, 1991).

Además, esta pedagogía sensitiva se fortalecía a través del aprendizaje experiencial: «era una enseñanza muy experimental, caminábamos sobre mapas» y, en el patio de la escuela, se contaba con diversos mapas y gráficos. Ninguno tan significativo como el mapa en relieve de la península Ibérica citado prácticamente por todas las personas con las que nos hemos reunido: «En el segundo patio, el que conectaba con el corral de la casa de don Gerardo, estaba el mapa de España en relieve», nos cuenta José López. «Las montañas estaban hechas de carbonilla de los trenes, y las capitales de provincia, estaban marcadas con unos cuadraditos blancos» (López,

ISBN: 978-84-948270-6-8

2014). Y de esta manera lo describe Luis León Cruz (1990), el más antiguo de los alumnos del Ave María que dejó testimonio escrito de su paso por las escuelas: «…la mayor delicia de los alumnos era contemplar la navegación de un barquito, movido por gas carburo o de otra manera que ignorábamos, haciendo su viaje, por ejemplo, desde Valencia a Palma de Mallorca, o bien navegando por rutas de Cabotaje» (p. 69).

José Salguero Roldán recuerda que el mapa era transitable: «Don Gerardo le pedía a un alumno que recorriera el río Ebro, y entonces el alumno se subía al pretil, de unos 30 centímetros, entraba en el mapa e iba recorriendo el Ebro al mismo tiempo que indicaba el lugar de su nacimiento, los lugares o ciudades por los que pasaba y su desembocadura» (Salguero Roldán, 2013). Y continúa Miguel Alonso: «Lo que más nos gustaba a los alumnos eran los ríos, por cuyo cauce circulaba agua de verdad, de manera que podíamos seguir con facilidad las ciudades por las que pasaba hasta su desembocadura (…)» (Alonso, 2013).

La insistencia y perseverancia que tuvieron los maestros con los alumnos para que ejercitaran una buena caligrafía era proverbial: «Si quieres distinguir a un alumno del Ave María sin cruzar una palabra con él, pídele que te escriba alguna cosa. Los reconocerás por su caligrafía» (J. López, comunicación personal, 23 de septiembre de 2014). Incluso se calificaba de «inconfundible» la caligrafía de todo alumno del Ave María (Sánchez, 1987). También es este un detalle que resalta M. Sánchez Rubio en nuestras entrevistas: «Ensayábamos los trazos de las letras en los pizarrines, una y otra vez, y prácticamente todos salimos de allí con la misma caligrafía, de letra redonda» (2013).

Al principio no había libros, ni cuadernos, se entregaba a los alumnos un pizarrín donde escribían sus notas, y más tarde un cuaderno. «Don Manuel tenía escritos los problemas de matemáticas en unas cartulinas, que repartía por los pupitres y después copiábamos, y que servían para los siguientes cursos». En la 5ª y 6ª cambiaban los lápices por la tinta: «los tinteros eran primero de plomo, y luego llegaron los de tinta china» (Salguero Roldán, 2013).

No hubo muchos libros, pero Alonso (2013) menciona alguno de los que pasaron por sus manos: *El tesoro de las escuelas, Madre España, Biografías amenas, Don Quijote de la Mancha,* o el Grado Medio de la *Enciclopedia Álvarez*. Conserva, como un tesoro, un ejemplar de *Lecturas*, libro editado en 1935, que contiene 62 textos escogidos de diferentes autores españoles. «Don Gerardo nos hacía leer un párrafo a cada uno. Levantaba la cabeza y le

ISBN: 978-84-948270-6-8

pedía que siguiera al que veía distraído». Todavía hoy, casi 80 años después, nos recita fragmentos de aquellas lecturas, imborrables en su memoria, e incluso se emociona con uno de los capítulos, titulado La madrecita (Alonso, 2013).

«Huelga decir que la enseñanza en el Ave María era totalmente gratuita sin distinción alguna de clase social. Y a las tres faltas injustificadas, el alumno que las cometiera era despedido» (León Cruz, 1990, 67). No había matrículas, ni mensualidades, ni cuotas. El Ave María era gratis para los niños del pueblo, todos de condición humilde, que en muchas ocasiones llegaban a clase hasta descalzos, nos asegura López (2014), «por no disponer sus familias de renta suficiente para pagárselos». Empero, León Cruz comenta que hubo hasta 700 matriculados, ya que «don Gerardo estiraba la lista inverosímilmente. Hombre que tocaba muy de cerca el ambiente rural de Dos Hermanas, la penuria de la familia trabajadora no podía negarle una banqueta en su Colegio a tantos chicos que estaban sin escuela» (León Cruz, 1969, s.p.).

El curso 1962-1963 fue el último que vio entrar niños en el Ave María. La apertura de otros colegios supone un avance para Dos Hermanas, pero influye en el declive de estas escuelas. Las aportaciones económicas de los Ybarra y otras pequeñas ayudas no fueron suficientes para mantener las aulas en funcionamiento, llevando a la clausura a este centro que tantas innovaciones educativas introdujeron en la tan mermada situación pedagógica de Dos Hermanas.

5. Conclusiones

En época en que las escuelas públicas de los pueblos eran pocas y desenvolviéndose con las deficiencias que tantas veces han sido descritas, la creación de las Escuelas del Ave María fue un importante avance para Dos Hermanas, donde varias generaciones nazarenas recibieron formación. En este trabajo hemos buscado el objetivo de mostrar una semblanza a través de retazos orales que nos proporcionan antiguos alumnos sobre la vida, actividad y recursos de estas escuelas del Ave María fundadas en la localidad nazarena.

Hasta el final de su vida, estas Escuelas tuvieron cierto prestigio entre los habitantes de este municipio y su cierre se debe, como en la mayoría de las ocasiones en las que las iniciativas pedagógicas dependen del espíritu filantrópico de las clases pudientes, a cuestiones económicas. Un cierre

que tiene lugar en el año 1963. Coincide esta decadencia del Ave María con problemas de salud de don Gerardo, que finalmente fallece el 24 de junio de 1965. A partir de aquí el tiempo hizo caer en el olvido la labor educativa emprendida por las escuelas avemarianas en Dos Hermanas y que ahora pretendemos reconstruir con el fin de valorar en toda su magnitud la acción pedagógica de esta institución en un núcleo rural y, de esta manera, contribuir con más datos a recomponer la historia de la educación local de este municipio.

6. Bibliografía

ALONSO MARAÑÓN, Pedro. *La iglesia docente en el siglo XIX. Escuelas Pías en España y en América. Formación del profesorado y expansión educativa,* Alcalá de Henares-Madrid, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, 1996.

ALONSO PERNÍA, Federico. «Recuerdos de mi niñez», *Revista de Feria de Dos Hermanas,* (2002), 8.

Archivo Histórico Universitario de Sevilla (AHUS). Sección Educación. Escuelas privadas. Legajo 1475-33. Año 1914

Archivo Municipal de Dos Hermanas, (AMDH), Sección Gobierno, Libros de Actas Capitulares, Libro 40 (1914-1915), Sesión de 23 de diciembre de 1914, f. 61vº.

CALDERÓN ALONSO, Germán. «Dos Hermanas ¿civitas monachorum?», *Revista de Feria de Dos Hermanas*, (1997), 17-19.

CANES GARRIDO, Francisco. «Las Escuelas del Ave María, una institución renovadora de finales del siglo XIX en España», *Revista Complutense de Educación*, nº 2, (1999), 149-166.

RUBIO, Mª José y VARAS, Jesús. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación,* Madrid, CCS, 1999.

ESCOLANO BENITO, Agustín. «La investigación en historia de la educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias», *Revista de Ciencias de la Educación,* nº 155 (1993), 331-349.

LEÓN CRUZ, Luis. «A Don Gerardo, maestro y sacerdote», *Revista Romería de Valme,* (1969), s/p.

LEÓN CRUZ, Luis. «Don Amancio Renes y el Ave María», *Revista de Feria de Dos Hermanas* (1900), 67-70.

ISBN: 978-84-948270-6-8

MARQUÉS, Salomó. «Importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista», *Historia de la Educación,* nº 12-13, (1993-94), 435-447.

MONTERO PEDRERA, Ana María. *Historia de una institución centenaria: el colegio San Hermenegildo de Dos Hermanas (1900-2000,* Sevilla, Gipes, 2001.

MONTERO VIVES, José. *Amancio Renes, discípulo y continuador de la obra educativa de Andrés Manjón.* Granada: CEPPAM, 2002.

NAZARENO, Curro. (1982). «Fábrica de hilados y tejidos de yute», Revista *de Feria de Dos Hermanas,* (1982), 73.

RENES, Amancio. *Manjón y la ciencia sobre la educación ideal,* Granada, Imprenta Escuela del Ave María, 1926.

SALGUERO LÓPEZ, José. «Una historia como otra cualquiera», *Revista de Feria de Dos Hermanas*, (1991), 134-138.

SANCHEZ GUTIÉRREZ, José.» Personajes para el recuerdo: Don Gerardo Cano Gutiérrez», Revista de Feria de Dos Hermanas, (1987), 81.

SUÁREZ PAZOS, Mercedes. «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada,* Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 107-133.

YBARRA HIDALGO, Eduardo. *Noticias sevillanas de cinco hermanos,* Sevilla, Ybarra y Cía, 1985.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

«Levava a cadeirinha que tínhamos para ajoelhar na igreja, e assim escrever no caderno»: história de vida e escolarização de uma professora leiga

Rita de Cássia Oliveiracarneiro

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Email: ritasiphia_carneiro@yahoo.com.br

Verbena Maria Rocha Cordeiro

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Email: vmrocha@uol.com.br

RESUMO: O artigo refere-se à análise de uma entrevista realizada com uma professora leiga rural, em Campo Alegre, povoado de Riachão do Jacuípe/Bahia, na década de 1960. Este material faz parte da pesquisa de doutorado *Quando a Casa é a Escola: trajetória de professoras leigas no interior da Bahia (1950-1980)*, que investiga as trajetórias profissionais de professoras leigas no interior da Bahia entre as décadas de 1950 e 1980, de como se tornaram professoras, de seu papel no processo de escolarização da população rural, bem como procura situar o seu trabalho na história da educação baiana. A pesquisa insere-se, portanto, no campo da história da educação, tendo como caminho teórico-metodológico a História Cultural e a abordagem da pesquisa (auto)biográfica. No recorte feito para este artigo analisa-se, a partir da entrevista de inspiração narrativa, tendo como referência a análise compreensiva interpretativa, o processo de escolarização da Professora Ruth, suas aprendizagens e relações com a escola que lhe possibilitou, ao término do 5º ano Primário, iniciar nos caminhos da docência, como professora leiga rural no final da década de 1950.

PALAVRAS-CHAVE: Professora Leiga Rural; História de Vida; Pesquisa (Auto)biográfica.

1. Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutoramento defendida em 03 de maio de 2018, no ámbito do PPGEDUC-UNEB sob título «Quando a Casa é a Escola: trajetória de professoras leigas no interior da Bahia (1950-1980)». Esta pesquisa procurou investigar as histórias de vida-formação-profissão de professoras leigas em dois municipios baianos, de como se tornaram professoras sem a formação inicial; suas trajetórias profissionais e seus percursos formativos entre as décadas de 1950 e 1980**..** Ao definir o título da pesquisa – «Quando a casa é a escola» – intencionava, também, marcar a realidade das escolas rurais em que não havia um prédio escolar, e a escola funcionava, muitas vezes, numa casa alugada para tal fim, ou mesmo na casa da professora. Importa, sobretudo, ressaltar que o problema do prédio escolar não era exclusivo das comunidades rurais do período em estudo, e a história da educação brasileira nos mostra que esta questão esteve relacionada à expansão da escola que, durante o século XIX e grande parte do século XX, padeceu pela falta de estrutura física específica para seu funcionamento, apesar da legislação republicana apontar a necessidade de construção «da casa da escola» (Silva, 1997), ou do prédio escolar.

2. A professora leiga e seu lugar na história da escolarização brasileira

Para tratarmos do lugar da professora leiga na história da escolarização brasileira é preciso dizer que este se situa no surgimento da escola primária como lugar de aprendizagens, necessárias à socialização em uma sociedade que se modernizava, e da figura do professor como o sujeito detentor de certo conhecimento, que realiza um trabalho específico de ensinar um conjunto de saberes e conhecimentos que a sociedade definiu como importantes a serem aprendidos pela população. Desde o nascimento da Republica brasileira, no final do século XIX, a educação escolarizada aparece como objeto de modernização e civilidade que deveria formar o cidadão para esta nova sociedade e «em vários estados brasileiros, os governos estaduais buscaram implementar reformas da instrução pública, visando a instituir um moderno aparelho de ensino para a promoção da educação popular» (Souza, 2008, 37) embora a educação não fosse igual para todos, e ratifica,como bem define Rosa Fátima de Souza (2008, 19) «a distinção

ISBN: 978-84-948270-6-8

entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas». Essa clivagem de que fala a autora marca a gênese de uma educação de classe: enquanto escola primária é destinada à maioria da população com o intuito de oferecer-lhes os saberes elementares, a escola secundária é destinada à classe dirigente e média que durante muito tempo permaneceu como «guardiã da cultura geral de caráter humanista» difundida por esta escola (Souza, 2008, 19).

Apesar do discurso em favor de uma educação que deveria ser estendida a todos, a existência física da escola, ou seja, de uma construção específica destinada a este fim nem sempre foi possível, tornando a «casa da escola», em algumas localidades, um lugar improvisado que o poder público alugava de terceiros ou da própria professora para o seu funcionamento. E é nesse contexto que se insere a professora leiga que trabalhava nas vilas, povoados e fazendas do interior do Brasil, como descreveu Brandão (1983, 128) sobre a professora ribeirinha do povoado de Liberdade, no Amazonas, «Aqui se é 'mestre' sem ritos. Nem formaturas nem festas em dias de posse.». A história profissional das professoras leigas é muito similar umas das outras, as diferenças derivam, sobretudo, do espaço geográfico e de suas histórias pessoais, seus modos de fazer e ser professora em um determinado lugar, ou seja, suas «táticas» (De Certeau, 1994) para driblar as estratégias institucionais e realizar seu trabalho, mas também do modo como relatam esse fazer e dos sentimentos que expressam sobre o vivido.

A denominação do professor leigo ou professora leiga está diretamente ligada à questão da formação específica do professor e aquilo que lhe é exigido ensinar, mas também à organização da escola e do currículo. À medida que a sociedade brasileira republicana foi estruturando seu sistema escolar, o Estado toma para si a responsabilidade por sua organização e/ou manutenção, definindo o que ensinar (o currículo), onde ensinar (o espaço físico) e o perfil daquele que deveria ensinar (o professor), além do tipo de formação exigida para este profissional, e é nesse contexto que cria as escolas de formação de professores. Mas nem todos que estavam no exercício da docência tinha formação para tal e é aqui que se insere a professora leiga, tal como escreveu Brandão (1983, 28) sobre «D. Maria», «ela aprendeu o ofício de ensinar com outras professoras, durante os seus quatro anos de «primário. Depois de virar professora começou a fazer, com outras também, os cursos de reciclagem(...)». No recorte da pesquisa, para este artigo, analisei apenas a entrevista com a professora Ruth, tomando como eixo a leitura compreensiva interpretativa, fundamentada na Teoria

da Interpretação (Ricouer, 2000), a partir da perspectiva da pesquisa (auto) biográfica. Posto essas questões iniciais, passemos então à análise da entrevista da professora Ruth.

3. História de vida e proceso de escolarização da professora Ruth

No âmbito desse artigo privilegiamos analisar apenas o seu processo de escolarização, procedendo a um cruzamento da narrativa da professora, numa perspectiva diacrônica, com a história da educação e da expansão da escola primária no Brasil, a partir de uma análise compreensiva interpretativa pensando a entrevista como um texto em que «Compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala» (Ricouer, 2000, 99).

Lembremos também que trabalhar com as histórias de vida significa construir os documentos a serem analisados através dos relatos dos depoentes transformados em textos, desse modo a entrevista constitui-se no principal instrumento para a produção de uma parte significativa dos dados, o que justifica a minha escolha pela entrevista de inspiração narrativa (Bertaux, 2010). A colaboradora foi a primeira a ser contatada, e a partir de sua entrevista surgiram os nomes das outras colaboradoras que participaram da pesquisa

3.1. A escola onde D. Ruth estudou

D. Ruth nasceu no final da década de 1930, no dia 06 de dezembro de 1939, na vila de Ichu, que alcançaria o status de distrito em 1935 (Ferreira, 1959), à época pertencente ao município de Riachão do Jacuípe no estado da Bahia. Em 1950, segundo Ferreira (1959) Ichu contava com 426 habitantes e a sede do município de Riachão do Jacuípe contava com 1.552. Mas esta pequena vila possuía, na década de 1940, uma escola e uma professora normalista, como nos mostra a narrativa da professora Ruth sobre a escola:

[a escola]era num salão alugado, vizinho à casa do Sr. Ermelino Carneiro, que depois passou a ser um salão de sinuca. Não sei se era a prefeitura que alugava... porque nessa época Ichu pertencia a Riachão, então o município pagava. Saindo desse lugar fomos para um outro salão grande na esquina da venda de Seu Epifânio. Esse salão era de João Epifânio, um salão grande numa esquina e aí concluímos o primeiro, o segundo e o terceiro ano neste

ISBN: 978-84-948270-6-8

mesmo salão. E depois foi que nós passamos para essa escola, a Escola Rural de Ichu. (D. Ruth)

A existência dessa escola, ainda que em condições não tão boas, em uma vila de menos de 500 habitantes, na zona rural do sertão baiano, e de uma professora com formação pela escola normal é possível supor uma explicação sob duas vertentes buscando os vestígios nos documentos oficiais e na narrativa da professora.

A primeira explicação encontra-se no bojo das políticas nacionais de expansão da educação primária que aparece nos discursos oficiais (MEC-INEP, 1987) desde os anos de 1930, com ações no sentido de organizar a educação em todo o território nacional a partir do governo central com a criação do Ministério da Educação e Saúde ´Pública no governo Vargas, e intensifica-se no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), ao contribuir com ajuda aos Estados para construção e expansão da escola primária. Em 1950, na Mensagem enviada ao Congresso Nacional, Dutra coloca a extensão da educação às comunidades rurais como principal via de democracia e desenvolvimento: «O binômio Democracia-Educação tornou-se, por outro lado, imperativo, e obra empreendida no interior do Brasil, quer nos domínios do ensino primário-rural, quer nos do ensino normal, visa, confessadamente, acudir a essa necessidade» (MEC-INEP, 1987, 185). Nessa mesma mensagem o presidente apresenta os resultados dos esforços empreendidos no ensino primário nos anos anteriores de sua gestão como um esforço conjunto do Governo Federal em cooperação com os Estados para ampliar a rede escolar primária rural afirmando que ao findar o ano de 1949 «[...] já eram raros os municipios brasileiros onde, pelo menos, uma escola rural não estivesse concluída [...]» (MEC-INEP, 1987, 187). E a segunda explicação subjaz na força política dos grupos que se formavam nessas vilas e que tinham influência junto à municipalidade, conseguindo levar para sua comunidade uma escola e uma professora normalista e, posteriormente, a construção do prédio escolar.

3.1.1. As condições da escola

A professora Ruth descreve as condições em que estudavam no salão onde funcionava a escola, e podemos deduzir que naquela época ter um lugar para estudar e uma professora com formação para ensinar era quase um prêmio para a comunidade, independentemente da precariedade da escola.

Estudei aí do ABC até o primeiro livro como era chamado. Os alunos que os pais eram ricos, ou que tinham condições financeiras, levavam sua mesa pequena e cadeira. Como a maioria era de família pobre assim como eu, sentávamos no chão e levava a cadeirinha que tínhamos para ajoelhar na igreja, e assim escrever no caderno sobre a cadeirinha. Tinha aluno que levava até tijolos pra sentar. Passamos um ano inteiro assim, todos os dias levava e trazia as cadeiras. Depois chegaram umas carteiras velhas que sentavam dois alunos. [...] no último ano que eu estudei, já tinha o prédio rural de Ichu. Era um prediozinho, só tinha uma sala, um galpão grande no meio onde fazíamos o recreio e do outro lado era onde a professora morava. Era Prédio Rural de Ichu. Era assim que estava escrito. (D. Ruth)

A questão do espaço físico da escola e de como a esta funcionava a título precário em casas alugadas sem mobiliário adequado, sendo improvisados para atender às necessidades da comunidade era do conhecimento das autoridades, haja vista as Mensagens presidenciais e os relatórios do MEC. Na década de 1950 Riachão do Jacuípe era um município de grande extensão e para além da sede da municipalidade havia muitas vilas que se desenvolveram, tornaram-se distritos e depois acabaram desmembrando-se em novas municipalidades como foi o caso de Ichu em 1962. A construção do Prédio Rural de Ichu em 1950 se deu no vão da política do governo Federal de implementar uma Educação Rural. Além da vila de Ichu, a vila de Candeal pertencente ao município de Riachão de Jacuípe também teve seu prédio construído no mesmo ano.

3.1.2. A escola: destaque da comunidade

A escola tem, nessa comunidade, uma importância não apenas de instruir a nova geração, mas também de se constituir em um impulso de progresso e demonstração de civismo, marcado por seu currículo. Ao descrever seu tempo na escola, as atividades que realizava, Professora Ruth apresenta um vislumbre do currículo, coerente com o que se esperava da escola primária republicana, de que esta deveria «colaborar na importante obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria» (Souza, 2008, 38).

Na escola, Professora Edith tinha uma coisa, toda data cívica do Brasil, do pais, […] tinha desfile.... Se fosse a primavera, tinha...Sete de setembro, todo mundo fazia aquelas fantasias, montado em cavalo... Até a princesa Isabel

ISBN: 978-84-948270-6-8

[...], desfilando na rua todo mundo marchando. Fazia tambores para bater, cantar o hino nacional [...]se ouvisse o hino nacional, você tinha que parar! Nós aprendemos que, até que se fosse andando na rua – numa comparação – e tocasse o hino nacional, você tinha que parar. Era o maior respeito, como a gente tem pelo Senhor Deus na igreja quando se canta o Senhor Deus[...] Era muito lindo. E vinha gente, das roças das outras cidades e Ichu que era vila nessa época, que mais fazia essas festas. [...] a autoridade do lugar tinha o maior gosto pra fazer. Todo mundo saía pro desfile, tirava retrato, faziam tudo. (D. Ruth)

O excerto acima, embora longo, é pertinente para compreendermos como a escola se insere na «cena» daquela comunidade por meio das festas e datas cívicas comemoradas por ela, através dos desfiles pelas ruas da pequena vila de Ichu, assinalando o seu lugar e sua importância, pois «Nas festas, e pelas festas, a escola se mostra como educadora da infância e da juventude e, sobretudo, dos habitantes da cidade, inclusive de seus quadros dirigentes» (Faria Filho, 2005, 34). Mas também nesses desfiles se materializam os conteúdos que integravam o currículo e que deveriam ser incorporados pelos alunos e apresentados para a comunidade.

3.2. As professoras de D. Ruth

D. Ruth gosta de recordar desse tempo, da escola que frequentou, das professoras. Ao citá-las nominalmente era como saltos entre o presente e o passado, e nesse relato a diacronicidade nem sempre é possível designar. Ao falar sobre o seu tempo escolar, lembra os nomes das professoras e sua procedência e o período que estudou com cada uma:

Minha primeira professora foi professora Edith Sales, Edith Rodrigues Sales, era aqui de Mutuípe e ensinava em Ichu. Ela era professora formada, acho que, em Salvador. Estudei com ela até o terceiro ano, naquele tempo chamava o terceiro ano. Ela foi embora de Ichu, e veio então a professora Maria da Hora, a gente chamava ela de professora Zeza. Ela era de Salvador também, e com a professora Zeza nós estudamos até a quarta série, no quinto ano, ela foi embora, foi casar. E veio a professora Anaita Nunes de Oliveira, de Candeal e fiz até o quinto ano. Todas elas eram formadas. (D. Ruth).

A rotatividade de professoras com formação, custeadas pelo governo estadual, provinha, muitas vezes, de circunstancias que não favoreciam sua permanência nas escolas rurais, seja porque não eram oriundas da região,

ISBN: 978-84-948270-6-8

seja porque depois de algum tempo recorriam à transferência ou mesmo abandonavam a profissão para casar-se. Vê-se, portanto, que nesse período a profissão era exercida essencialmente por mulheres que vinham para essas vilas e povoados, deixando sua família, noivo ou namorado. Seguramente estas professoras reconsideravam essa situação de segregação, o que se confirma na pesquisa de Almeida (2005, 293) «Isolado de tudo, distante das cidades, parece que o professor ficava alheio, «à margem» do que acontecia fora do «seu mundo». Talvez o mais difícil fossem as escolhas que cotidianamente tinha que fazer e que, por vezes, não havia com quem partilhar dúvidas e aflições vividas cotidianamente. Certamente, não é por acaso que muitos antigos professores rurais narram a solidão e as renúncias que enfrentavam nas escolas.»

Ao referir-se à sua primeira professora, D. Ruth a descreve como «muito boa» e ao mesmo tempo «severa», mas isso era para ela algo positivo, pois concorria para a aprendizagem«A professora Edith Sales era uma professora muito boa, nós aprendemos muito, mas era muito severa, naquela época era o tempo da palmatória. [...] Tinha a tabuada, se você não soubesse toda de cor e ali dizer todinha tomava bolo! E era bolo mesmo de régua, de ficar a mão inchada.»

A narrativa acima revela a concepção pedagógica da época e os modos de ser e fazer da escola que foram se consolidando ao longo do tempo, em que a disciplina era imposta, muitas vezes por castigos físicos, com o uso da palmatória, recurso muito utilizado pelos professores como instrumento disciplinador e auxiliar da aprendizagem, sobretudo da matemática. Esse tipo de prática fez parte de uma série de outras práticas que, segundo Rosa Fátima de Souza (2008, 53) «se sedimentaram com o tempo, construindo uma identidade peculiar das escolas primárias[...]» E como resultado dessa formação, para a professora Ruth isso era, por vezes, imperioso para a aprendizagem.

4. Para concluir

O processo de escolarização da professora Ruth foi apenas até o 5º ano primário, e logo depois, no ano seguinte começa a trabalhar como professora em uma fazenda da região. Não pôde continuar a estudar porque teria que deslocar-se para o município de Serrinha, onde havia um ginásio e uma escola Normal na época, uma vez que sua mãe não tinha condições

ISBN: 978-84-948270-6-8

para arcar com essa despesa. Isso resultou em grande frustração para a professora que desejava continuar a estudar e fazer o curso normal: «Não pude continuar porque minha mãe não tinha condições, lá no Ichu não tinha o ginásio naquela época, então minha mãe não podia me levar pra outro lugar».

Apesar dos discursos oficiais ensejarem a ampliação das oportunidades educacionais e necessidade de formação de professores rurais promovendo interiorização da criação de Escolas Normais e Escolas Normais Rurais, esse esforço não foi suficiente para atender à demanda, considerando que os ginásios e Escolas Normais ficavam, geralmente, na sede dos municípios ou em cidades de médio e grande portes. Esse foi um sonho distante para aquelas jovens sem recursos para se deslocarem para esses lugares e lá manterem-se durante o período do curso.

E também para a professora Ruth, seu caminho não foi diferente. Sua escolarização reduziu-se à Escola Primária e logo foi recrutada para o trabalho como professora. Porém, foi essa formação inicial que a preparou para o exercício do magistério. Foi o conhecimento aprendido na Escola Primária, tendo como modelo de docência suas professoras, o que faziam e como faziam que a orientou nos anos iniciais de docência, antes de fazer qualquer curso de aperfeiçoamento. Ensinar nessas condições significava repetir o modelo que conhecia, ou seja, o de suas mestras, realizando um trabalho de erros e acertos, valendo-se sabiamente das «táticas» (Certeau, 2014) para lidar com seus vazios formativos.

5. Bibliografia

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs): *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2005, 278-295.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo/ Natal, Editora Paulus/EDUFRN, 2010.

BRANDÃO, Carlos R. *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*. 2.ed, Campinas, Papirus, 1984.

CARNEIRO, Rita de Cássia Oliveira. Histórias de mestras: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000), PPGEDUc/UNEB-Salvador, 2009. Dissertação de Mestrado. Mimeo.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21.ed, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação.*In: XAVIER, Libânia Nacif ET AL (Org.):* Escola, culturas e saberes. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005, 29-37.

FERREIRA, Jurandyr Pires. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Volume XXI, Rio de Janeiro, 1959. http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_21.pdf [último acesso: 16/07/2015].

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação***.** Rio de Janeiro. RJ: DP&A Editora, 2005.

MEC-INEP. A Educação nas Mensagens Presidenciais 1890-1986, v.I Brasilia, 1987. Disponível em: URL http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf [último acesso: 20/04/2015].

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de Aprendizado. In: FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J.C.;POULAIN, M. *Representações e imagens de leitura*. São Paulo, SP, Editora Ática, 1997, 11-55.

RICOUER, Paul. *Teoria da Interpretação*. Tradução Artur Morão. Lisboa, Portugal, Editora Edições 70, 2000.

SILVA, Maria Conceição B. da Costa e. O Ensino Primário na Bahia: 1889-1930, Salvador, 1997. FACED- UFBA Tese de doutorado. Mimeo.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo, Cortez, 2008 (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Le pratiche educative nelle scuole marchigiane nella seconda metà del XX secolo nelle testimonianze orali di ex-insegnanti ed ex-alunni

Lucia Paciaroni

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata
E-mail: l.paciaroni2@unimc.it

ABSTRACT: L'obiettivo di questo contributo è di proporre un'analisi approfondita delle attività didattiche, dei costumi educativi e delle pratiche disciplinari in uso nelle scuole del territorio marchigiano e più specificatamente nel Maceratese nella seconda metà del Novecento, mettendo a confronto quanto è emerso nel corso degli ultimi anni tramite lo studio delle fonti tradizionali con quanto sta emergendo nell'ambito del mio progetto di ricerca, relativo alla raccolta di un significativo campione di testimonianze orali di ex-insegnanti e di ex-alunni proprio in relazione a queste tematiche. Quali pratiche educative si svolgevano realmente all'interno delle aule? Erano conformi alle indicazioni contenute all'interno della legislazione scolastica e dei programmi didattici ministeriali oppure gli insegnanti avevano dei margini di libertà da esercitare nella loro pratica quotidiana? I primi risultati scaturenti dalle interviste effettuate fino a questo momento ci consentono di formulare alcune ipotesi in merito alle suddette questioni, le quali restituiscono un quadro assai meno monolitico della scuola elementare marchigiana studiata da un punto di vista eminentemente storico-istituzionale, con numerose convergenze ma anche difformità rivelatrici di dinamiche sotterranee che solo una «storia dal basso» della vita scolastica –in cui si integrino in una armonica polifonia le voci di tutti i suoi protagonisti, dagli insegnanti agli alunni passando persino per il personale di sorveglianza– può consentire di indagare in profondità.

PAROLE CHIAVE: storia orale; storia dell'educazione; Italia; XX secolo.

1. Introduzione

Questo contributo si inquadra nell'ambito del mio progetto di dottorato dedicato alla raccolta e allo studio di fonti orali sulle memorie scolastiche, ossia di racconti e di storie di vita che i testimoni e i protagonisti della scuola, quindi ex-insegnanti, studenti e personale scolastico, sono chiamati a esporre affinché possano essere analizzati e studiati.

Intendo quindi proporre un'analisi delle attività didattiche, dei costumi educativi e delle pratiche disciplinari in uso nelle scuole del territorio marchigiano, in particolare nel Maceratese, nella seconda metà del Novecento attraverso le testimonianze raccolte in questo primo anno d'indagine.

Il mio contributo sarà suddiviso in tre parti: nella prima illustrerò una panoramica sullo stato dell'arte dell'utilizzo delle fonti orali, in particolare nella storia dell'educazione, per poi focalizzarmi sulla metolodogia da me applicata per la raccolta delle fonti orali sulle memorie scolastiche; infine illustrerò il lavoro svolto fino ad oggi presentandone i primi risultati.

2. Le fonti orali nell'ambito della storia dell'educazione

In Italia l'uso delle fonti orali è oggi ampiamente accettato dalla storiografia contemporanea (come confermano gli studi di: Passerini, 1978; Contini, 1993; Portelli, 2005; 2007; Bonomo, 2013), ma nello specifico ambito della storia dell'educazione le testimonianze orali costituiscono una tipologia di fonti di cui non si sono ancora esplorate a pieno le molteplici potenzialità euristiche.

Ultimamente la storiografia educativa italiana sta vivendo un'inversione di rotta. Nell'ultimo ventennio infatti, sulla scia della riflessione proposta sulla *culture scolaire* dallo storico francese Dominique Julia, anche gli storici dell'educazione hanno iniziato a dedicare una crescente attenzione alla ricostruzione della *cultura* (intesa come insieme di saperi, norme e valori) prodotta all'interno della scuola stessa nonché alle stesse pratiche educative attraverso le quali la scuola ha inteso trasmettere alle nuove generazioni quella stessa cultura. A tal scopo, gli storici dell'educazione hanno iniziato a indagare le potenzialità euristiche di un'ampia gamma di «nuove fonti»: quaderni e fotografie scolastiche, periodici pedagogico/scolastici, manuali scolastici e libri per l'infanzia, sussidi didattici e arredi scolastici, per finire

ISBN: 978-84-948270-6-8

con le «fonti orali» che costituiscono, come già accennato, un ambito ancora in gran parte da esplorare. In questa direzione si sono già mossi alcuni progetti di ricerca storico-educativa promossi all'estero, come ad esempio quello di Heinz Blaumeiser presso l'Università di Innsbruck che ha raccolto circa sessanta volumi di testimonianze orali; o, in Francia, la sperimentazione dell'Institut national de recherche pédagogique incentrata sulla costruzione di archivi orali delle memorie degli insegnanti (Caspard, 2009). Anche in Spagna i risultati delle prime ricerche sulle fonti orali scolastiche sono stati presentati in alcuni saggi e volumi di grande interesse (Beas, 2002; Suárez, 2002; Bolívar, Domingo e Fernández, 2001; Frank, 1992).

In Italia, dopo il pionieristico lavoro di Davide Montino sulle interviste guidate ai maestri (Montino, 2008), solo negli ultimi anni ha iniziato a prendere forma un autonomo filone di ricerca basato sulle fonti orali scolastiche. Tra le poche ricerche italiane avviate in questi anni, spicca in particolare –per qualità, sistematicità e quantità dei materiali raccolti– il progetto coordinato da Alberto Barausse, che ha visto la creazione di un archivio orale –la collana audiovisiva «Memorie di scuola. La voce dei maestri»– attraverso la raccolta di un campione significativo di video-interviste rivolte agli insegnanti che hanno esercitato la professione magistrale in Molise dagli anni della ricostruzione fino agli anni Settanta-Ottanta del Novecento (Barausse, 2013). Di particolare interesse, anche il lavoro svolto sulle fonti orali per la storia della scuola da Gianfranco Bandini in collaborazione con gli studenti del corso di Storia dell'Educazione dell'Università degli Studi di Firenze: i ragazzi raccolgono le testimonianze di ex-maestri con lo scopo di riflettere –in veste di futuri insegnanti– sulle pratiche educative del passato (Bandini, 2017).

2.1. La raccolta delle fonti orali: metodologia di lavoro

Tenuto conto che si è scelto di studiare e analizzare le fonti orali scolastiche, è necessario considerare che la raccolta e l'utilizzo di questa tipologia di fonti sollevano una serie di problemi metodologici di non secondaria importanza, già evidenziati dagli storici dell'educazione che si sono sino ad oggi occupati di «storia orale della scuola». Per questo motivo è stato doveroso effettuare in primo luogo un'approfondita ricognizione della letteratura scientifica esistente su tale tematica.

È stato così individuato un protocollo d'indagine calibrato sulla specificità delle fonti orali di interesse storico-scolastico, quindi tipo di intervista, modalità di registrazione e conservazione, strumenti di

corredo e indicizzazione, registro comunicativo da utilizzare, contesto in cui realizzare l'intervista, uso degli oggetti e delle fotografie come mezzi per fare emergere descrizioni più ricche delle esperienze (elicitazione della conoscenza).

Importante è stata la riflessione sulle problematiche insite nella metodologia d'indagine con le fonti orali, in primo luogo, relativamente al tipo di soggetti da intervistare (ex- maestri e/o ex-alunni). Gli intervistati sono infatti soggetti chiamati a ricordare una storia di vita verificatasi dai dieci ai quaranta anni prima. Come osserva Bonomo (2013, 26), le fonti orali sono «fonti di memoria, ossia fonti «di oggi» che parlano «di ieri» […] agli intervistati si chiede di ricordare e raccontare vicende del passato, sulle quali essi gettano uno sguardo retrospettivo, ricostruendole nel contesto del presente sulla base delle loro attuali esigenze e visioni del mondo». Si consideri che la testimonianza di un ex-studente è il racconto di un ex-bambino, di colui che da adulto viene chiamato a ricordare la sua infanzia e secondo recenti studi –guidati da Attila Keresztes del Max Planck Institute for Human Development, in Germania, in collaborazione con l'Università di Stirling nel Regno Unito– il cervello non è completamente capace di ricordare dettagli fino all'età di 14 anni.

In secondo luogo, è stata affrontata una riflessione sulle tematiche storiche da indagare come la storia della formazione della classe docente, la storia delle pratiche didattiche, ma anche la storia della vita scolastica; della materialità scolastica e delle pratiche educative «non ufficiali». Queste tematiche possono essere ricostruite indagando sugli studi intrapresi dagli intervistati, sui metodi d'insegnamento adottati in classe, sul rapporto maestro-alunno e maestro-genitore, sulla quotidianità didattica e anche sulle punizioni corporali inflitte in classe.

La fase successiva è stata incentrata sulla redazione di due questionari da sottoporre agli intervistati, uno destinato a ex-maestri e uno a ex-alunni, con domande volte a ripercorrere la vita scolastica di ciascun intervistato. Nel caso degli ex-insegnanti, dopo le domande sul contesto famigliare e sull'educazione in esso ricevuta, si affronta il tema della formazione (il motivo della scelta di diventare insegnante, l'istituto magistrale frequentato, le scuole dove ha insegnato, ecc.). Le domande si spostano poi sull'insegnamento e si concentrano, in particolare, sui sussidi e sui metodi didattici e su eventuali strumenti tecnologici adottati. Il questionario affronta anche altri temi, come le punizioni, le riforme scolastiche e il rapporto con studenti e colleghi. Infine, si invita l'intervistato a compiere un confronto tra la scuola di ieri e quella di

ISBN: 978-84-948270-6-8

oggi. Nel caso degli ex-studenti, si indaga sulla scuola intesa come luogo di formazione, quindi si chiede al soggetto cosa ricorda della scuola elementare, del proprio insegnante o anche di altre figure, come il direttore e persino il bidello. E ancora, della sua aula e dei metodi di insegnamento applicati e del proprio corredo scolastico. Le domande successive si concentrano sulla tematica della scuola come luogo di socializzazione, attinenti ad esempio al rapporto con i compagni, ai riti di iniziazione scolastica e alla ricreazione. Infine, il questionario affronta l'argomento della scuola di oggi proponendo al soggetto di fare un confronto tra questa e quella del passato da lui frequentata.

È stata poi avviata la fase di ricerca delle persone da intervistare. Sono stati utilizzati numerosi e differenti strumenti a cominciare dal «capitale sociale» di reti, relazioni e contatti che il Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata ha costruito in questi anni venendo a contatto con le scuole. La ricerca è stata effettuata anche attraverso il sito internet, la newsletter e i profili sui social network del museo e gli organi di stampa locali. Spesso sono stati gli stessi intervistati a suggerire altri testimoni della scuola, come ex-colleghi o parenti.

I soggetti coinvolti sono stati ex-maestri, nonché ex-alunni e personale scolastico in pensione, che hanno frequentato le scuole elementari o vi hanno lavorato, a partire, in particolare, dagli anni Cinquanta, subito dopo la nascita della Repubblica in Italia, momento storico che ha segnato un profondo cambiamento anche nella scuola.

Le scuole del territorio marchigiano che sono state prese in esame interessano sia aree urbane che rurali, in alcuni casi montane. Il luogo delle interviste è stato lasciato alla libera scelta dell'intervistato: l'incontro è avvenuto presso il Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» o presso un'abitazione.

Durante le interviste è stato utilizzato un registratore e, a volte, quando l'intervistato ha prestato il proprio consenso, una telecamera.

3. Le testimonianze dei protagonisti della vita scolastica

Fino a oggi ho intervistato oltre venti soggetti, provenienti dalle province di Ancona, Ascoli Piceno, Fermo e Macerata, che hanno frequentato la scuola in un arco di tempo –quello degli ultimi settant'anni– che ha visto profondi cambiamenti del contesto sociale, economico e normativo.

La scelta di diventare insegnante è stata dettata da motivi diversi: per alcuni la professione è stata una scelta naturale, in quanto in famiglia c'erano già altre maestre, per altre una decisione imposta dalla famiglia convinta che fosse la scelta giusta per assicurarsi un lavoro. La maestra Odda Curzi –in occasione della testimonianza orale del 19 febbraio 2018– racconta che, a quel tempo, o sceglievi le magistrali o ragioneria, ma, se avevi famigliari insegnanti, la scelta ricadeva sulle magistrali. La maestra Rosella Machella –in occasione della testimonianza orale del 18 marzo 2018– ha spiegato che nella scuola da lei frequentata, gestita dalle suore, si tendeva a orientare gli studenti verso la carriera magistrale. Il maestro Lorenzo Corradetti, classe 1927, intervistato il 22 maggio 2018, ha confessato di aver frequentato le magistrali solo perché avevo sentito che fosse una scuola facile, in cui si studiava poco.

Ho riscontrato, in base alle interviste registrate fino a oggi, che raramente si metteva in pratica quanto appreso durante gli studi magistrali. Inoltre, gli insegnanti ricordano il tirocinio come un'esperienza svolta in classe per poche ore, poco utile ai fini dell'insegnamento, soprattutto in quei casi in cui lo studente assisteva passivamente alle lezioni e non gli veniva data la possibilità di provare a insegnare.

Ci sono casi, come quello della maestra Clara Cingolani, classe 1936, intervistata il 6 aprile 2017, in cui, in seguito alla formazione presso l'istituto magistrale, ha avuto la possibilità di frequentare nel 1955 il Corso Nazionale Montessori di tre mesi a Bolzano, tenuto da Giuliana Sorge, allieva di Maria Montessori e responsabile di corsi di specializzazione nel Metodo Montessori per maestri di scuola materna e elementare. È stata la madre a invitarla a frequentare questo percorso formativo, in quanto essa stessa maestra e desiderosa di apprendere questo metodo al ritorno a casa della figlia. La maestra Cingolani ha ricordato che all'istituto magistrale si studiava il metodo Dewey, che –secondo lei– si avvicinava al metodo globale, introdotto da Ovide Decroly, pedagogista, neurologo e psicologo belga. A scuola, però, adottava il metodo Montessori, tranne che per l'apprendimento del leggere e dello scrivere, spiegando che, secondo lei, era troppo lento.

In altre interviste le maestre non definiscono il metodo studiato a scuola e quello poi applicato una volta diventate insegnanti, ma si limitano ad affermare –come Odda Curzi– che si trattava del «metodo tradizionale, quello che si studiava in quegli anni». Altre –come la maestra Alba Furiasse, intervistata il 29 gennaio 2018– addirittura, riferendosi al metodo utilizzato con gli studenti, parlano di «metodo mio», nel senso che esso si acquisiva

ISBN: 978-84-948270-6-8

impratichendosi giorno dopo giorno nell'insegnamento, il che è interessante in quanto mostra la natura pre-teorica di una pedagogia popolare di matrice bruneriana dalla quale non sembrerebbero essere esenti nemmeno i professionisti dell'insegnamento (Bruner, 2001). Il maestro Lorenzo Corradetti ha sottolineato –infine– che, secondo lui, «il metodo si impara solo insegnando».

In occasione della testimonianza del 31 maggio 2018 delle sorelle Adria e Silvana Piantoni, entrambe maestre, è emerso che all'istituto magistrale di Macerata veniva insegnato loro il metodo Montessori, ma che poi non l'hanno mai adottato in classe. Le maestre Piantoni hanno raccontato di aver utilizzato il metodo globale nelle scuole urbane. Nelle scuole rurali, invece, era necessario utilizzare all'inizio il metodo sillabico «perchè i bambini non avevano la mente strutturata per poter vedere l'insieme, per loro era complicato».

Le maestre Piantoni hanno raccontato che, nel 1967, hanno frequentato a Frontale di Apiro i corsi tenuti da Giovanna Legatti e Armando Novelli, entrambi del Movimento di Cooperazione Educativa nato nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin Freinet, promotore di tecniche di didattica attiva.

La maestra Legatti era la moglie di Giuseppe Tamagnini, uno dei fondatori del movimento. Giuseppe e Giovanna Tamagnini insegnavano nella scuola di Coldigioco, nella frazione di Frontale ad Apiro, in provincia di Macerata. La frazione era diventata un punto di riferimento per gli iscritti al MCE: venivano organizzati seminari estivi ma anche singoli incontri a cui partecipavano i maestri dei comuni vicini e persone provenienti da altre regioni.

La maestra Silvana –ammettendo che «non eravamo molto contente di frequentare quei corsi perché obbligate dal direttore» e che «le maestre più anziane facevano fatica ad applicare quegli insegnamenti»– ha sottolineato che si trattava di incontri «innovativi» in cui si affrontavano temi come il testo libero e il giornalino di classe, che non erano mai stati proposti prima nelle loro classi. In occasione di un'intervista condotta ad Apiro, ritroviamo il Movimento di Cooperazione Educativa nei racconti del maestro Corradetti, che ne ha frequentato i seminari estivi.

Tra le interviste condotte fino ad oggi, solo in quella di Corradetti troviamo uno «scontro» con l'ispettore scolastico: «L'imposizione del grembiule non mi piaceva. Un giorno l'ispettore mi chiese il motivo per cui gli alunni non indossavano il grembiule e risposi che a loro non piaceva». La risposta dell'ispettore è stata: «Voi siete degli alunni, non siete persone che possono

ISBN: 978-84-948270-6-8

fare il comodo proprio, dovete portare la divisa degli alunni». Corradetti ha aggiunto che riceveva diverse visite da parte degli ispettori, a differenza degli altri insegnanti, «perchè dicevano che ero un maestro comunista». La maestra Silvana, invece, ha raccontato che «il grembiule rendeva tutti belli e uguali, ricchi e poveri, e l'ho imposto anche a quelle famiglie che non volevano farlo indossare ai propri figli». Nelle altre interviste non sono emerse prese di posizione sulla questione dell'obbligo del grembiule a scuola.

Differenti le reazioni alle riforme scolastiche che si sono susseguite negli anni: ricordiamo i decreti delegati sulla scuola degli anni Settanta che istituiscono organi di partecipazione diretta nella scuola come il collegio docenti e il consiglio di classe o, più tardi, l'eliminazione della figura del maestro unico. In merito a queste novità, da una parte ci sono insegnanti che le hanno vissute passivamente, ossia hanno dichiarato che per loro nulla è cambiato, dall'altra alcuni hanno ammesso di essersi trovati in difficoltà.

Da queste prime interviste, è emerso anche come in classe non venissero applicate punizioni fisiche, come la bacchettate sulle mani o la genuflessione sui ceci, ma solo «pene di esclusione», come il mettere a sedere nell'ultimo banco o il mandare dietro la lavagna e fuori dalla porta. Solo una maestra –Natalina Serantoni, intervistata il 1 giugno 2018– ha confessato di aver dato «uno scappellotto» a un alunno: «La madre è venuta a parlarmi, ma non per rimproverarmi. Voleva solo dirmi di non darglieli in testa», a dimostrazione della condivisione da parte delle famiglie di queste pratiche educative.

Si alza una voce unanime quando si chiede di fare il confronto tra la scuola di ieri e quella di oggi: preferiscono tutti la scuola nella quale hanno insegnato. Nei motivi esposti a sostegno di questa tesi ritroviamo sempre la maggiore educazione degli studenti e il maggior rispetto verso l'insegnante. È interessante notare che, nella maggior parte delle interviste, gli insegnanti dichiarano di conoscere la scuola di oggi soprattutto attraverso la televisione, con il rischio di alterazione e banalizzazione della realtà scolastica insita in essa.

Per quanto riguarda gli studenti intervistati si nota come essi non si soffermino sul metodo di insegnamento della maestra, ma ricordino piuttosto altri aspetti della vita scolastica, come le punizioni subite, la loro materia preferita e –in generale– le condizioni di vita materiale all'interno di quel contesto. Nei ricordi di molti –ad esempio– sono rimasti particolarmente impressi i compagni di classe più poveri, quelli che non avevano la merenda a ricreazione o che avevano i geloni alle mani a causa del freddo.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Conclusioni

Queste interviste restituiscono un quadro assai meno monolitico della scuola elementare marchigiana studiata da un punto di vista eminentemente storico-istituzionale. Ripercorrere la storia di ex-insegnanti, come quella di ex-studenti, attraverso l'uso delle fonti orali, quindi ascoltando le voci di chi è stato protagonista della vita scolastica, permette di ricostruire le vicende scolastiche italiane anche attraverso ricordi e aneddoti che vanno poi analizzati alla luce delle fonti tradizionali. Da queste prime interviste emerge un quadro di una classe professionale non omogenea, ma che restituisce esperienze e pratiche diverse. Tutti gli insegnanti intervistati hanno dichiarato di aver sempre rispettato le indicazioni contenute all'interno della legislazione scolastica e dei programmi didattici ministeriali, ma sono poi emerse differenze tra i metodi applicati.

È interessante notare come gli intervistati abbiano dichiarato di non aver riscontrato differenze tra le varie scuole in cui hanno insegnato, ma in realtà poi emergono le differenze tra la scuola urbana e quella rurale, così come quella montana: è evidente, dai loro racconti, come la scuola urbana fosse più controllata anche attraverso le visite dei direttori scolastici, mentre vigesse una maggiore libertà in quelle di campagna o montagna, luoghi, a volte, difficilmente accessibili.

Il contributo presentato mostra solo una parte di quella che vuole essere una ricerca più ampia e che vuole coinvolgere un significativo campione di testimoni della scuola. In particolare, la mia ricerca intende andare a fondo delle pratiche educative realmente svolte in classe. È stato molto stimolante quanto è emerso in merito all'attività del Movimento di Cooperazione Educativa e quindi nell'ambito della mia ricerca sarà interessante indagare su come venisse percepito questo movimento da parte di ex-insegnanti ed ex-direttori scolastici.

5. Bibliografia

BANDINI, Gianfranco. «Educational Memories and Public History», YANES-CABRERA, Cristina, MEDA, Juri, VIÑAO, Antonio (Eds.). *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, 143-155.

BARAUSSE, Alberto. «E non c'era mica la bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica», HERVE CAVALLERA, Antonio (Ed.). *La ricerca storico-educativa oggi*, Lecce, Pensamultimedia, Vol. II, 2013, 539-560.

BEAS MIRANDA, Miguel. «Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación», *Recursos didácticos. Historia oral y museos pedagógicos*, *Cuadernos de Historia de la Educación*, 1, Sevilla, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2002, 9-33.

BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús, FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa y educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Murall, 2001.

BONOMO, Bruno. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella storia*, Roma, Carocci Editore, 2015.

BRUNER, Jerome. *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2001.

CASPARD, Pierre. «L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémorile», *Historie de l'éducation*, 121, 2009, 67-82.

CONTINI, Giovanni, MARTINI, Alfredo. *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993.

FRANK, Marie-Thérèse*, «*Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945», *Histoire de l'éducation*, 53, 1992, 13-52.

JULIA, Dominique. «La culture scolaire comme objet historique», Novoa, ANTONIO, DEPAEPE, Marc, JOHANNINGMEIER, Erwin. *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, Paedagogica Historica, Supplementary Series, I, 1995, 353-382.

KERESZTES, Attila; BENDER, Andrew; BODAMMER, Nils; LINDENBERGER, Ulman; LEE SHING, Yee; WERKLE-BERGNER, Markus. *Hippocampal maturity promotes memory distinctiveness in childhood and adolescence*, National Academy of Science, 22 agosto 2017. URL: http://www.pnas.org/content/114/34/9212 [ultimo accesso: 30/05/2018].

LEGATTI, Giovanna. *La strada verso Coldigioco: l'avventura di una maestra dai drammi del fascismo ai dimenticati del miracolo economico. Le testimonianze dei suoi ex scolari,* Macerata, 2009.

MONTINO, Davide. *Storie magistrali. Maestre e maestri tra Savona e la Valle Bormida nella prima metà del Novecento,* Millesimo, Comunità Montana «Alta Val Bormida», 2008.

PASSERINI, Luisa. *Storia orale: vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1978.

PORTELLI, Alessandro. «L'uso dell'intervista nella storia orale», CENTO, Emilia, DI RUSCIO, Liliana (Ed.). *Didattica della storia dell'800 e del '900*, Corazzano (Pisa), Titivillus, 2005, 58-67.

ISBN: 978-84-948270-6-8

PORTELLI, Alessandro. *Storie Orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli Editore, 2007.

PORTELLI, Alessandro. «Materiali orali e loro aspetto narrativo», BERMANI, Cesare e DI PALMA, Antonella. *Fonti orali. Istruzioni per l'uso*, Società di mutuo soccorso Ernesto De Martino, 2008, 107-136.

SUÁREZ PAZOS, Mercedes. «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», ESCOLANO BENITO, Augustín; HERNANDEZ DIAZ, José Maria. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educacion deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, 107-133.

Página intencionadamente en blanco.

La Educación Primaria en la II República Española: un análisis a través de testimonios de escolares

Teresa Rabazas Romero

Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid
Email: rabarom@ucm.es

Sara Ramos Zamora

Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid
Email: sramosz@edu.ucm.es

Luciane Sagarbi Santos Grazziotin

PPGEdu da Escola de Humanidades. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Email: lusgarbi@terra.com.br

Miriam Sonlleva Velasco

Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid
Email: miriam.sonlleva@uva.es

RESUMEN: Las fuentes orales constituyen uno de los instrumentos más relevantes para la recuperación del patrimonio histórico-educativo reciente. El profesor Julio Ruiz Berrio, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, conocía esta realidad y decidió inculcársela a sus estudiantes de Pedagogía en los años noventa. Desde la asignatura *Historia de las instituciones docentes en España,* el alumnado de 5º curso de Licenciatura, debía realizar una entrevista estructurada a una persona cuyos estudios primarios estuvieran enmarcados en el periodo comprendido entre 1931 y 1939. El recuerdo del edificio escolar, las condiciones del aula, la representación de la figura del maestro, la organización del espacio y del tiempo en la escuela, los materiales escolares y las relaciones con las familias, son algunos de los temas que marcaban los guiones de las narraciones. Más de ocho horas de grabaciones, que recogen el relato escolar de siete mujeres y dos hombres de distintas regiones de España, nos permiten revelar la importancia otorgada en las aulas a los procesos de alfabetización, al contacto del menor con el entorno y

a la práctica de actividades centradas en la formación cívica y deportiva. Pero más allá de este escenario, los testimonios de los protagonistas dejan constancia de cómo los temas religiosos y el género, heredados de tiempos dictatoriales, continúan haciéndose especialmente visibles en centros educativos rurales. El recuerdo de la escuela republicana y las voces de sus estudiantes permanecerán siempre vivos en los fondos del Museo Manuel Bartolomé Cossío, de la Universidad Complutense de Madrid.

PALABRAS CLAVE: escuela; memoria; historia oral; Segunda República.

1. Introducción

La Historia entra en contacto frecuentemente con distintos espacios de la memoria. La memoria se erige como un territorio plácido e inquietante cargado de imágenes, de sonidos, de olores, de tactos y sabores que forman parte del patrimonio personal de cada ser humano (Pérez, 2007).

La utilización de acervos de memoria oral es un modo genuino de investigación, que entiende a la memoria como documento y a la historia oral como metodología. La legitimidad en la utilización de archivos orales está relacionada con la riqueza de informaciones que alargan la vida de los sujetos. Trabajar en esta perspectiva constituye un desafío; es la posibilidad de producir otras miradas sobre documentos construidos. Transformar narrativas de memorias en documentos, tanto produciendo entrevistas como utilizando acervos de narrativas perennizadas, son dos modos de promover ejercicios de investigación.

En la España de los últimos años, los usos públicos de la historia han venido marcados por las necesidades coyunturales de la vida política partidaria y por las políticas de la cultura, dentro de las que han tenido un papel muy importante la voz de los historiadores. Raimundo Cuesta habla por ello de que la Historia de la Educación tiene algunos deberes pendientes con el discurrir historiográfico. La memoria de periodos recientes de la historia de España, como la II República, la guerra civil o la dictadura franquista, ha sido gestionada por las fuerzas políticas parlamentarias de manera oportunista, por ello los investigadores e investigadoras tienen un papel trascendental para analizar la historia pretérita desde nuevos enfoques (Cuesta, 2007).

El Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid alberga entre sus fondos un importante archivo de historia oral, legado por el profesor Julio Ruiz Berrio. Más de cincuenta audios recogen la historia de la escuela española de la primera

ISBN: 978-84-948270-6-8

mitad del siglo XX, a través de narraciones que estudiantes y profesores hicieron sobre su experiencia escolar.

Los testimonios fueron recogidos por el historiador dentro de la asignatura Historia de las instituciones docentes en España, de 5º curso de Licenciatura de Pedagogía, durante la última década del siglo XX, con el objetivo de que los estudiantes pudieran conocer la historia educativa pasada desde las voces de sus propios protagonistas. Estos archivos se han convertido hoy en tesoros de nuestra historia, pues nos permiten penetrar a través de la experiencia de los narradores, en tiempos, espacios y escenarios que no son visibles desde los legajos escritos que se conservan en archivos históricos.

Las premisas expuestas con anterioridad, motivaron nuestra inquietud para llevar a cabo un estudio desde el Fondo Julio Ruiz Berrio, sobre la historia educativa de la II República a través de fuentes orales. El objetivo es conocer qué datos albergan esas cintas y poder analizar el recuerdo escolar de los protagonistas, a partir de cuatro núcleos de significado que parten de sus vivencias. El edificio escolar, la figura del maestro, la organización del tiempo y el espacio dentro del aula y los materiales utilizados en la escuela serán las guías desde las que profundizar en la experiencia educativa republicana.

Las narraciones analizadas cargan consigo los olvidos propios de la memoria y la nostalgia inherente a los tiempos vividos en otro tiempo y lugar. Estos testimonios son fragmentados, subjetivos y agonizantes porque están a merced del poco tiempo que todavía resta para aquellos que rememoran.

2. Metodología y fuentes de la investigación

Pierre Nora explica que la memoria es vida y por ello está en permanente evolución, abierta a la dialéctica entre el recuerdo y el olvido (Nora, 1984, p. 9). En el proceso de investigación que involucra acervos orales se entrelaza la memoria individual, la memoria colectiva, el tiempo y el espacio, para, por medio de ellos, producir una narrativa histórica. Estos elementos deben situarse en un contexto social y relativizar el testimonio como única fuente de verdad. Las susceptibilidades del documento oral radican en la interacción entre narrativa, imaginación y memoria, que son permeadas por la subjetividad y sujetas a las vicisitudes del momento presente. Pero no se debe olvidar que más allá de sus limitaciones, las fuentes orales constituyen una excelente técnica para indagar en las relaciones entre la microhistoria y la

macrohistoria, entre el acontecimiento y la estructura, entre las instituciones y quienes les dan vida. Frente a los grandes relatos históricos resaltan lo único, lo personal y lo contradictorio; frente a la cronología rescatan la emoción; frente al tiempo largo rescatan el tiempo vivo, facilitando nuevos campos de estudio que reformulan el conocimiento histórico oficial (Ferrando, 2006).

En otro orden de cosas, podemos afirmar que cada conjunto de documentos orales analizados tienen sus especificidades, desde la manera de manejarlos, a la construcción de categorías y la elaboración de una memoria colectiva, el conjunto aquí analizado no fue diferente. El proceso de estudio comenzó tomando conocimiento del conjunto de los 9 audios que utilizamos para realizar nuestra investigación. Entender su origen, pensar sus sentidos y su procedencia, mapear sus posibilidades y emprender el proceso de digitalización fueron las actuaciones iniciales.

En este primer conocimiento de la fuente descubrimos algunas limitaciones. La imposibilidad de retomar muchas de las entrevistas, no solo por la probabilidad de que las personas que legaron su testimonio ya hayan fallecido, sino porque muchos de ellos son anónimos; o algunos problemas en relación a la ubicación del relato escolar debido a que las personas entrevistadas aluden en su recuerdo a diferentes instituciones en las que vivieron su escolaridad son algunas de estas limitaciones. No obstante, las grabaciones nos han dado datos sobre el sexo de los participantes, el tipo de escolarización recibida y la periodicidad en la que se enmarca el relato escolar, «saberes» que nos permitieron la producción de una historia.

Grabación	Duración	Protagonista	Localización	Escolarización	Tipo de escuela	Titularidad de centro
05FJRB	2h 45min	Mujer 1	Madrid	1930- 1936	Urbana	Privada
06FJRB	1h 3min	Mujer 2	Madrid	1930-1936	Urbana	Pública
07FJRB	7 min	Mujer 3	León	1930- 1936	Rural	Pública
08FJRB	1h 13min	Hombre 1	Madrid	1930- 1936	Urbana	Privada
09FJRB	12 min	Mujer 4	Guadalajara	1930- 1936	Urbana	Privada
10FJRB	32 min	Hombre 2	Madrid	1930- 1936	Urbana	Público
11FJRB	30 min	Mujer 5	Salamanca	1930- 1936	Urbana	Privada
16FJRB	11min	Mujer 6	Huesca	1930- 1936	Rural	Pública
17FJRB	1h 11min	Hombre 3	Madrid	1930- 1936	Rural	Pública

Tabla 1. Primera categorización de datos. Fuente: elaboración propia

ISBN: 978-84-948270-6-8

Después del primer análisis de las grabaciones se procedió a realizar un análisis textual de los testimonios. De este análisis se extrajeron un total de cuatro categorías primarias, que parten de los narratorios de los protagonistas, desde las que fueron vinculando un conjunto de temas. El recuerdo del edificio escolar, la representación de la figura del maestro y la maestra, la organización del espacio y del tiempo y los materiales escolares son las guías que han marcado nuestra investigación.

Para la exposición de resultados combinaremos las voces de los participantes con el contexto de la época, así como con las interpretaciones derivadas de nuestro análisis. Las palabras de los protagonistas irán construidas con *verbatims* extraídos de los propios testimonios, que aparecerán en cursiva seguidos del pseudónimo dado a los protagonistas (mujer 1, mujer 2, hombre 1, etc.) como aparece en la tabla anteriormente expuesta.

3. Reconstruir la memoria escolar a partir de testimonios orales (1930-1936)

El proyecto educativo de la II República ha sido uno de los más ambiciosos de la historia de la educación en España. Las principales medidas del gobierno republicano estuvieron encaminadas a abordar los problemas derivados del controvertido bilingüismo, la reorganización del Consejo de Instrucción Pública o la enseñanza religiosa dentro de la escuela. Decretos como el de 29 de abril de 1931, que regulará el bilingüismo en las escuelas catalanas, permitiendo el empleo de las lenguas nativas en la enseñanza, o el Decreto de 6 de mayo de 1931, por el que se suprimía la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en las escuelas, entroncarán con los principios del liberalismo español, la moderna pedagogía institucionista y las ideas educativas del socialismo histórico (Puelles, 2010:253), convirtiéndose en los tres pilares esenciales en los que se asentó el programa educativa republicano. El proyecto educativo de Lorenzo Luzuriaga trató de aunar cultura, política y educación (Puelles, 2008). Amparado por la Constitución de 1931, dicho proyecto propugnó un modelo de escuela unificada, que recogía entre sus bases la laicidad, la gratuidad y el papel activo del Estado (Pérez Galán, 2000). Con esta propuesta se trataba de que la enseñanza no supusiera una barrera institucional para las clases trabajadoras y que las clases media y superior no se vieran beneficiadas por una educación secundaria y

ISBN: 978-84-948270-6-8

universitaria de marcado carácter elitista hasta el momento. Pero además, el proyecto enraizaba con la pedagogía moderna y preconizaba la escuela activa, la coeducación, la importancia de las relaciones entre la escuela y el entorno y la promoción de la cultura en los adultos. El texto celebraba un cambio de rumbo social a través de la educación.

La Iglesia católica, que se había ocupado hasta aquel momento de la educación española, bajo la base doctrinal de Pío XI, no dudó desde el inicio en presentar fuertes resistencias hacia el nuevo modelo de escuela. Los partidos políticos que apoyaban al sector confesional brindaron su apoyo hacia la institución eclesiástica y el campo de la enseñanza se convirtió en una fuente continua de tensiones y conflictos sociales y políticos.

A partir de este contexto, trataremos de ir contrastando algunos aspectos de la educación republicana con los testimonios orales estudiando la conexión entre la cultura política y la cultura empírica de aquellos años.

3.1. El edificio escolar

Durante los primeros años del gobierno republicano, se configuró un ambicioso plan de construcciones escolares. En 1931 se propuso construir, al menos 1.000 nuevas escuelas al año para hacer frente al déficit de 27.151 escuelas que había en España, cantidad superada con creces entre los años 1931 y 1933 ascendiendo a 13.000 escuelas (Muñoz, 2012:9). A pesar de la brevedad del periodo republicano y de los continuos cambios políticos sufridos durante su acontecer, es indudable que la educación ocupó un puesto importante en los sucesivos gobiernos. La escuela era el lugar para formar ciudadanos críticos, ilustrados y comprometidos con el mundo que les rodeaba (Molero, 2009). Pero esta política educativa tuvo sus dificultades para llegar a todos los rincones del país y las diferencias entre entornos rurales y urbanos fueron insalvables, situación que evidencian los testimonios analizados al abordar la precariedad de las infraestructuras escolares:

> «El piso era de madera […] no había agua corriente […] salíamos durante el recreo a una era» (Mujer 6).

Las aulas públicas tenían una ratio profesor-alumno más amplia que las privadas (que no llegaban a 30 escolares) y además, los centros no disponían de agua corriente ni calefacción, recursos que sí aparecen en centros urbanos.

ISBN: 978-84-948270-6-8

> «No teníamos estufa ni teníamos nada […]. Cuando hacía frío, en vez de salir al recreo nos quedábamos en clase, nos poníamos en fila y cantábamos las tablas, dando pisotones» (Hombre 3).

A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno, los testimonios además destacan una clara diferencia entre escuelas públicas y privadas. Los centros de titularidad privada tenían instalaciones mejor dotadas que los centros públicos:

> «[…] el colegio San Blas, de monjas, este si me acuerdo bastante de él; me acuerdo que tenía un patio de tierra, había, para la entrada, que atravesarlo. Tenía unas escaleritas y las clases eran hermosas» (Mujer 1).
>
> «El colegio era de pago, de los Escolapios […]. El edificio es tremendo-todavía está- era un edificio muy bueno […] con un campo de fútbol reglamentario, un patio de baloncesto, con calefacción, por supuesto […] también tenía su sala de estudios, su gimnasio y, claro, para los internos sus habitaciones» (Hombre 1).

3.2. Imagen del maestro y la maestra

En este marco educativo el maestro se convierte en una pieza clave como instrumento principal de trasformación social. El gobierno republicano se va a esmerar en mejorar su formación y nivel de vida, incentivando su salario, dignificando así esta profesión docente. Los testimonios analizados denotan que durante los años de República, se mantiene una aparente continuidad sobre la tradicional imagen del maestro o maestra, representado como una figura de autoridad moral, intelectual y social, un agente de socialización. Especialmente en las zonas rurales, como atestiguan varios de los testimonios, la figura del maestro/a contenía una gran competencia social, como se puede observar a continuación:

> Por la mañana, cuando entrábamos […] el maestro decía -buenos días, ¿ha descansado usted bien?- y nosotros contestábamos. Teníamos un maestro, don José, se llamaba (Mujer 6).

En las escuelas rurales el maestro y la maestra eran figuras respetadas. Su educación y buenas formas se convertían en ejemplos a seguir no solo por el alumnado, sino también por las familias y el resto de vecinos.

> He tenido mucha suerte. Mis madres usaban corbata o bufanda a diario. Era el clásico señor maestro, a quien todo el pueblo respetaba como al médico, al sacerdote, a quien saludábamos con un «buenos días o buenas tardes tenga usted» […] como la persona más capacitada del pueblo, un modelo a seguir (Mujer 3).

En los centros educativos enmarcados en la capital el contacto entre el profesorado y las familias apenas existe. Sus formas de dirigirse hacia los estudiantes son mucho más frías y rígidas y actúan con mayor severidad ante comportamientos disruptivos.

3.3. Organización del tiempo y el espacio escolar

En cuanto al fotograma del aula, podemos observar que despierta en la memoria de los participantes sentimientos y emociones latentes que dibujan una habitación con paredes blancas y suelo de madera, con gran luminosidad y una importante presencia de simbología religiosa. Escolares sentados en pupitres de madera, alineados en filas y posicionados frente a la pizarra, que configuran una coreografía escolar muy tradicional y alejada de la moderna pedagogía y las corrientes educativas innovadoras, más próxima a tiempos de la dictadura primorriverista, especialmente en zonas rurales.

Estos testimonios contrastan con la taxativa normativa educativa que ordenó eliminar de las aulas el crucifico y todo símbolo religioso, haciendo hincapié en la importante presencia de la Religión Católica y la Historia de España dentro del currículo:

> En clase estaba el mapa, el mapa redondo que decíamos, el crucifijo y un cuadro muy hermoso de la Virgen, que era muy bonito (Mujer 6).
>
> Se cantaba la tabla al entrar o al salir y luego lo que hacíamos eran poesías, cuando se tomaba la Comunión […]. El maestro se encargaba de proponer unas poesías para decirlas en la iglesia el día de la Comunión, pero teatros y eso, no (Hombre 3).

El horario escolar se dividía en sesión de mañana y de tarde. Igual de rutinarias fueron las actividades educativas desarrolladas centradas en las enseñanzas básicas de la lectura, escritura y cálculo matemático. Sin embargo, no se recogen vivencias relacionadas con otro tipo de actividades, como las excursiones, que solo se hacen visibles en centros de titularidad privada. Pocos testimonios recogen retazos de esos recuerdos de salidas fuera del aula. Destacamos aquí uno de ellos:

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Excursiones hacíamos pocas, muy pocas… fuimos al Retiro, a Madrid, a Toledo, a ver la Catedral, el Alcázar (Hombre 1).

3.4. Materiales escolares

Los materiales escolares se presentan como otro de los grandes bloques de recuerdo de aquella escuela. En zonas rurales, los estudiantes disponían de pizarrines en los que realizaban sus ejercicios diarios de las materias más influyentes del currículo.

El material era fruto de la intuición y habilidad de los maestros. Lo normal eran los llamados «carteles» que prendían de las paredes y facilitaban la enseñanza colectiva y la iniciación y el aprendizaje de la lectoescritura, con la ayuda de un encerado […]. La enseñanza se completaba con las pizarras y pizarrines, estos últimos servían para el dictado, cuentas, cálculos en general (Mujer 3).

Junto a ellos, los protagonistas recuerdan su cuaderno, algunos libros y un catecismo: luego ya vinieron las enciclopedias, pero entonces no… llevábamos unos libros, el cuaderno y el catecismo (Hombre 3).

Por otro lado, la dotación económica que se daba a la escuela no era muy abundante, por lo que solían ser los propios maestros los que realizaban la compra de libros de diferentes disciplinas y reproducían sus enseñanzas a través de copias, dictados y clases magistrales.

Se agenciaba el material con setenta y cinco pesetas anuales. El maestro creaba el material y… en concreto yo he conocido una colección completa de mapas, confeccionados por el maestro […] también había una esfera, cuerpos geométricos hechos por los alumnos de cartulina y al final de madera. Recuerdo la Gramática, las Matemáticas de Dalmau, la Geografía de Dalmau […] el catecismo del Padre Astete… (Mujer 3).

En cambio, en los centros privados, las familias se encargan de la compra de algunos libros individuales que los propios estudiantes utilizan en clase.

4. Conclusiones

A pesar del admirable esfuerzo que el gobierno republicano realizó desde el comienzo de su mandato por la mejora de la educación española del primer tercio del siglo XX, la realidad que se vivía en las aulas distaba de la utopía esbozada en el proyecto de Luzuriaga.

Los testimonios revelan cómo el edificio escolar se convierte en uno de los índices desde los que podemos contemplar la problemática de la falta de escuelas y recursos materiales dentro de las mismas. Si bien, los centros educativos de las capitales disponen de nuevas instalaciones y servicios, las escuelas rurales no se ven beneficiadas por la dotación económica del gobierno. Aulas sin agua corriente ni luz eléctrica, y carentes de sistemas de calefacción, acogen a un importante número de escolares, que viven su educación en condiciones parecidas al siglo anterior.

Ante la ausencia de buenas instalaciones, lo que aparece de forma idílica en el relato de los narradores es la imagen del docente. Maestros y maestras se perfilan como personas cultas, educadas, comprometidas con la profesión y la promoción de la cultura. Pero los antiguos estudiantes recuerdan que el trato entre docente y alumnado era frío, poco emotivo y que la relación entre ambos se basaba en el respeto y las normas de buena educación. No obstante, ningún participante duda de que el docente mejoró el nivel cultural de pueblos y aldeas habitados por familias campesinas, que vieron en su figura la importancia de un cambio de mentalidad.

El tiempo y el espacio son dos marcos que también describen la experiencia escolar vivida. El aula se presenta, tanto en centros públicos como privados, como el lugar idóneo para transmitir al menor los valores y la cultura española del momento, pero en él también aparece una fuerte presencia de simbología religiosa, aspecto que nos permite comprobar la influencia que la enseñanza confesional había alcanzado en la sociedad española.

Esta influencia se constata en el tiempo que también ocupan las enseñanzas religiosas dentro del horario escolar. Los rezos solían abrir y cerrar las sesiones de clase y marcaban el calendario escolar, pues las celebraciones vinculadas con la Iglesia a través de efemérides son recordadas de forma especial por los participantes.

Las actividades que se realizaban dentro y fuera del aula, descritas en los testimonios, no nos permiten ver de forma visible los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, sino que nos adentran en una educación fuertemente marcada por la enseñanza magistral en la que el niño y la niña llevaban a cabo un papel pasivo en su forma de aprender.

Por último, en relación a los materiales escolares, se aprecian grandes diferencias entre entornos rurales y urbanos. Si bien, las escuelas rurales apenas disponen de recursos, siendo el maestro el principal artífice de su construcción y compra; los colegios urbanos (y en especial los privados), piden a las familias que se encarguen de la dotación de materiales. En unos y otros

ISBN: 978-84-948270-6-8

centros, el cuaderno escolar y el pizarrín se convierten en una herramienta fundamental para la transmisión de conocimientos entre el alumnado.

Para terminar, podemos afirmar que el valor de estos testimonios no reside exclusivamente en lo que visibilizan sino también en lo que silencian. Representan una primera aproximación a la cultura empírica de la memoria escolar del periodo republicano. Somos conscientes, como ya hemos señalado más arriba, de las limitaciones que albergan, pero suponen pinceladas con las que comenzar a dibujar este cuadro sobre la escuela de la II República, que completado con otras fuentes documentales, como los cuadernos escolares de los estudiantes, nos acercan a la intrahistoria de esta escuela de aquellos años.

5. Bibliografía

CUESTA, Raimundo. *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007.

FERRANDO PUIG, E. *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2006.

MOLERO PINTADO, A. La Segunda República y la formación de maestros, *Tendencias Pedagógicas*, 14 (2009), 85- 94.

MUÑOZ FERNÁNDEZ, F. La escuela para la democracia. Arquitectura escolar y II República en Bilbao, *Revista de Innovación y arquitectura contemporánea,* 2 (2012), 9-18.

NORA, P. *Les lieux de la mémorie, I. La République*, Paris, Gallimard, 1984.

PÉREZ GALÁN, M. La enseñanza en la Segunda República, *Revista de Educación (núm extraordinario)* (2000), 317-332.

PÉREZ PÉREZ, J. A. *Los espejos de la memoria. Historia oral de las mujeres de Basauri (1937-2003)*, Bizkaia, Ayuntamiento de Basauri, 2004.

PUELLES BENÍTEZ, M. (de). *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010.

PUELLES BENÍTEZ, M. (de). *Política y Educación en la España contemporánea*, Madrid, UNED, 2008.

VÁZQUEZ ASTORGA M. Tenemos que hacer escuelas. Arquitectura escolar púbica en Aragón. (1923-1936), *Artigrama*, 23 (2008), 609-638.

Página intencionadamente en blanco.

COMUNICACIONES

Sección 4. Memoria visual de la práctica educativa

Página intencionadamente en blanco.

Cartões Postais de Doralice Gonçalves: iniciação em Conservação no Laboratório de Conservação do Museu Nacional, Rio de Janeiro

Ivna de Menezes Oliveira Alves

Curso de Conservação-Restauração de Bens Móveis, Escola de Belas Artes (UFRJ)
EMail: ivna@globo.com

Márcia Valéria de Souza

Museu Nacional. Laboratório Central de Conservação e Restauração – LCCR
EMail: marciasouza@mn.ufrj.br

RESUMO: O projeto realizado pela aluna Ivna de Menezes Oliveira Alves em seu segundo ano de estágio no Programa de Iniciação Cientifica Junior (Pic- Jr) em parceria com o Colégio Pedro II e o Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR/UFRJ) tem como motivação evidenciar a relevância de preservar memórias que podem ser consideradas de valor «subjetivo». O objeto de estudo é uma coleção particular de cartões-postais, pertencente à família de uma aluna procedente do estágio no LCCR (2016-2017), datados dos anos de 1946 e 1949, que retratam o cotidiano e a arquitetura da época, apresentando também, por meio das imagens dos cartões postais, pontos turísticos importantes do Brasil daquela década. As peças que compõe esse conjunto serve de testemunho de um relacionamento romântico, fator que motivou o acúmulo e constituição dessa coleção. Tal trabalho foi desenvolvido dentro do Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do Programa de Educação Patrimonial (PEP) que vem promovendo a integração entre profissionais da instituição e alunos secundaristas, a fim de capacitá-los para a área de Conservação Patrimonial. Os estudantes tem a oportunidade de vivenciar uma experiência profissional em um ambiente de trabalho, assim como adquirir conhecimentos sobre a Preservação e permitir desenvolver maior sensibilidade perante o relevante patrimônio nacional. Neste sentido, este artigo tem por objetivo divulgar o PEP, apresentando o trabalho de conservação de materiais com suporte em papel, executado pela aluna durante o estágio avançado ministrado pelo LCCR do Museu Nacional/UFRJ.

ISBN: 978-84-948270-6-8

PALAVRAS-CHAVE: Conservação-Restauração; Educação Patrimonial; Memória; Coleção.

1. Introdução

A cultura de uma geração pode ser percebida e preservada através de documentos que, ao olhar não atento, muitas vezes, parecem irrelevantes. Nesse sentido, o Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR) do Museu Nacional da UFRJ no Rio de Janeiro, através do Programa de Iniciação Científica Junior (PIC Jr), contribui para o aflorar a sensibilidade dos estudantes secundaristas em relação a estes «objetos», que, por vezes, tem seu valor negligenciado e suas histórias entram em esquecimento com o passar do tempo.

[…] Lembro-me do dia no museu, em que minha orientadora nos levou para uma visita técnica a exposição, parou na seção do Antigo Egito e apontou para um objeto em uma das vitrines. Era uma peça pequena, uma espécie de totem, contou um pouco sobre sua história e disse que havia sido responsável por sua restauração. Essa peça que estava atrás de uma vitrine, impedindo assim que visitantes pudessem tocá-la, anteriormente tinha passado pelas mãos de uma restauradora e esta teve o privilégio, concedido a poucos, de ter um contato tão próximo com uma peça de tamanha raridade, significado e importância. (Alves, 2016)

Este pensamento expresso pela autora Ivna Alves ilustra sua admiração pelo trabalho desenvolvido por um conservador-restaurador e o reconhecimento do papel essencial que desempenham na manutenção da memória e na conservação do patrimônio. Tal avaliação foi alcançada devido à experiência vivida pela estudante no projeto de Educação Patrimonial ministrado pelo LCCR, o que ressalta seu papel como agente de conscientização e de mudança sociocultural.

Partindo desta premissa esta comunicação tem o objetivo de divulgar o projeto desenvolvido pelo Laboratório em conjunto com o Colégio Pedro II, bem como, apresentar o trabalho de Conservação de uma coleção particular, pertencente à família da aluna. Reiterando a importância da Educação Patrimonial nos museus, escolas e instituições culturais do país, afirmamos que a iniciativa pioneira tem se mostrado uma ferramenta possível na construção de um novo modus operandi para museus, bibliotecas, arquivos contemporâneos e futuros.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Educação Patrimonial no Laboratório Central de Conservação e Restauração/UFRJ

O Projeto de Iniciação Científica Junior (PIC -Jr) mantido pelo Colégio Pedro II em parceira com o Museu Nacional da UFRJ seleciona alunos cursando o ensino médio, por meio de um concurso composto de duas etapas: redação e entrevista, para assim, por pelo menos um ano, realizarem atividades em um dos diversos laboratórios da Instituição.

O Programa de Educação Patrimonial (PEP) ministrado pelo LCCR tem como objetivo a conscientização dos alunos secundaristas sobre a importância de salvaguardar o patrimônio cultural e, o faz, por meio de oficinas que ensinam a executar ações preventivas e pequenas intervenções para preservar a integridade das peças.

Posto que, a Conservação–Restauração esteja encarregada de tratar os bens culturais de museus, arquivos, bibliotecas, centros culturais e instituições afins, durante o primeiro ano do estágio o treinamento restringisse a «objetos particulares», ou seja, cada estagiário trabalha com peças pertencentes à família. Com esses itens (livros, documentos planos, caixas de madeira, estatuetas e/ou telas) são ministradas aulas de Conservação em oficinas de papel, madeira, molde e tela.

Nessas aulas, os alunos aprendem procedimentos práticos básicos, teoria da Conservação–Restauração e também são incentivados a realizar debates acerca do conceito de patrimônio, a fim de refletirem sobre as contradições que envolvem a decisão: o que deve ser conservado e/ou descartado? Este tipo de discussão possibilitou a construção de um pensamento crítico e a ampliação da compreensão dos estudantes sobre estas questões.

Além disso, os alunos participam de eventos acadêmicos dentro e fora da instituição, produzem textos (papers) para apresentação individual no seminário, elaboram projetos expositivos, convites, folders e constroem toda logística pro evento anual de encerramento do programa no LCCR. Na etapa final, segunda semana de dezembro de cada ano, cabe ao grupo montar a exposição com os trabalhos feitos ao longo do ano. Após o seminário, abre-se a exposição com o material produzido pelos secundaristas durante o ano.

Neste viés, já no segundo ano de estágio, com os conhecimentos e certa experiência adquirida, a aluna Ivna foi capaz de identificar numa coletânea de cartões-postais, pertencentes a avó, uma história, a memória e valor daqueles postais como patrimônio pessoal (familiar) e sugeriu à

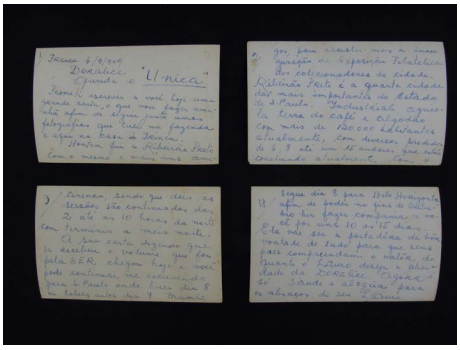
sua orientadora Márcia Valéria de Souza o tratamento dos mesmo. Assim, apresentaremos a coleção e a metodologia de Conservação adotada.

3. Coletânea de postais – período 1946 a 1949

Refere-se a uma coleção de cartões-postais contendo 142 itens, divididos em 21 conjuntos e 57 unidades individuais, datados entre os anos de 1946 a 1949, pertencentes à família da aluna. Eles retratam, entre outras coisas, um relacionamento romântico, além de trazer relatos sobre o cotidiano e arquitetura da época. Apresentam também, pontos turísticos importantes do Brasil daqueles anos.

A coleção é resultado dos envios de cartões postais pelo Sr. Lauro, à amada, dos lugares por onde passava. Guardados em uma caixinha de estimação de Doralice, Ivna descobriu a partir da experiência no LCCR que naquele conjunto estava parte da memória da avó, seu patrimônio pessoal e hoje familiar. Assim, em março de 2017, a Conservação do coleção de postais teve início e ao final do ano, apresentamos o resultado em três eventos: III Seminário de Memória, Patrimônio e Cultura (UFRRJ), XVIII Jornada Científica, VI Exposição de Didática e Preservação (Museu Nacional/UFRJ).

Belo Horizonte, Minas Gerais, 1968. Código do conjunto: BH2-c



Ribeirão Preto, São Paulo, 1969. Código do conjunto: 49J-f

3.1. Um conjunto de postais, lembranças do passado: Por que conservar?

Um completo descompasso numérico se manifesta na realidade brasileira no que diz respeito à quantidade de museus, segundo o IBRAM/MinC totalizam-se mais de três mil instituições, versos o número de áreas, laboratórios e/

ISBN: 978-84-948270-6-8

ou profissionais qualificados para atuar na preservação dos acervos. Como consequência desta disparidade tem sido negligenciado o cuidado com o rico patrimônio cultural brasileiro, acarretando na sua gradual deterioração e perda.

Nessa perspectiva, o Programa de Educação Patrimonial desenvolvido pelo LCCR tem contribuído para a melhora deste quadro, uma vez que, além de captar jovens para áreas relacionadas à conservação patrimonial, suprindo, mesmo que de forma modesta, parte da carência existente no ramo. A iniciativa também atua na mudança de mentalidade, mesmo dos estudantes que pretendem ingressar em outras áreas, pois, assumem nova postura frente ao patrimônio público ou privado. Passam a tentar reconhecer nos objetos (bens culturais) seu possível valor histórico, como vestígios de uma época e memória de uma geração.

Como afirma Camargo (2009, 27-39): «Convém examinar, inicialmente, o sentido da expressão «arquivos pessoais». Embora se admita seu uso na comunidade arquivística brasileira, o mais correto seria dizer arquivos de pessoas (desta ou daquela pessoa, tratada individualmente) ou de categorias ocupacionais (de estadistas, de literatos, de cientistas etc.), ao menos para não conflitar com três situações distintas, igualmente questionáveis, em que o epíteto é aplicado. Refiro-me aos documentos sobre pessoas, presentes nos arquivos institucionais, e, no âmbito dos documentos efetivamente acumulados por indivíduos, a parcelas específica do arquivo: àquelas que não resultam do exercício de funções públicas e àquelas representadas por documentos indenitários.»

Isto posto, o trabalho de Conservação da coletânea particular de cartões-postais pertencentes a Dona Doralice Gonçalves advém dessa preocupação em preservar aquilo que remonta o passado de um indivíduo e/ou de um grupo, e que, por vezes, tem seu valor contestado por não ocuparem lugar de prestígio na formação da narrativa histórica predominante. Ou seja, tais peças, como tantas outras, contam a história de pessoas comuns, não de grandes líderes políticos ou religiosos, mas que merecem ser devidamente tratados e preservados para o conhecimento das futuras gerações.

4. Sobre os postais e a Conservação

Trata-se de uma coleção de caráter pessoal, composta por 142 postais referentes ao período 1946 a 1949, pertencentes a Srª Doralice Gonçalves (destinatária), que, na época do envio dos mesmo pelo Sr. Lauro (remetente), tinha 17 anos e em 2018 completou 88 anos.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Além de tratar os danos físicos, buscou-se preservar três aspectos: a memória de uma época através de imagens de diversas cidades brasileiras com suas características , o desenvolvimento urbano e a arquitetura; o segundo aspecto é o olhar de quem estava naquele momento visitando o local, registrando no verso dos postais suas impressões e experiências; e o terceiro são as relações entre aqueles jovens, destacando as particularidades do tratamento de cordialidade, o carinho ao enviar, receber e guardar tais lembranças, os costumes da sociedade naquela década.

4.1. Metodologia: Diagnóstico e Tratamento

- Durante o diagnóstico identificamos a divisão interna do conjunto, composto por grupos numerados de postais de uma determinada cidade que juntos formam uma carta. Verificou-se a existência de 21 cartas, com quantidades variadas de cartões, e mais outras 57 unidades avulsas, em suporte de papel madeira. No verso da maioria dos postais constam registros manuscritos e/ou datilografados. Posteriormente houve a separação das peças a partir das datas, locais e sequência lógica das mensagens.
- O segundo procedimento foi colocar os grupos formadores das cartas em série, conforme a data em que ela foi escrita, e, em seguida, realizar o registro fotográfico, bem como, a atribuição de códigos individuais as peças. Com esses dados elaborou-se uma tabela para facilitar a organização e o acesso à essas peças.
- Após a avaliação, registro técnico realizou-se a higienização mecânica com trincha, borracha e bisturi - quando necessário, para retirada de sujidades aderidas à superfície. As peças, em geral, apresentavam sujidades generalizadas, amarelamento do suporte de papel, pequenas perdas, danos na gelatina da fotografia, não sendo necessário, portanto, a utilização de enxertos para reconstituição;
- Como último passo foi confeccionada uma caixa de acondicionamento da coleção com material adequado (papel acid free), elaborado o relatório final do tratamento de conservação da coleção e providenciado a devolução da coleção à proprietária, Dona Doralice Gonçalves.

5. Conclusões

Ao manusear, organizar e tratar esta coleção foi possível mergulhar na história, imergindo, assim, no contexto em que esses postais foram escritos, captando por meio deles os costumes e a arquitetura da época, percebendo as sutilezas existentes na vivência de cada indivíduo. Com

ISBN: 978-84-948270-6-8

essas acepções, concluímos que é inegável a importância de preservar a memória das gerações passadas, tratando-as com o devido respeito a fim de permitir que sejam consultadas e utilizadas como referência para entender o passado.

O tratamento da coleção de cartões-postais realizado pela aluna Ivna de Menezes, sob orientação da restauradora-conservadora do LCCR, Márcia Valéria gerou muitos frutos, uma vez que, possibilitou o aprendizado sobre a Conservação de fotografias, garantiu uma profunda reflexão sobre as questões relativas ao conceito de patrimônio, permitiu a participação em seminários e a produção de artigos para os mesmos. Comprovando, portanto, que o programa de estágio oferecido pelo LCCR consiste em uma experiência educacional completa, que propicia aos participantes um crescimento, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal.

Nesse sentido, as práticas de conservação executadas na coleção em conjunto com os conhecimentos adquiridos nas apresentações em seminários foram de vital importância para a estudante, visto que, resultaram em mais confiança e desenvoltura para falar em público e, por fim, a influenciaram na escolha de sua futura profissão. Desta forma, a experiência permitiu identificar sua vocação e a incentivou na opção pela Graduação em Conservação-Restauração de Bens Móveis na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA - UFRJ) onde atualmente cursa o primeiro período.

Conclui-se, portanto, que este é um estudo de caso, um relato de história, e reflete a proposta do Programa de Educação Patrimonial ministrado pelo Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro: estimular os jovens a construir conhecimentos e refletir sobre as questões e os problemas referentes ao patrimônio pessoal, local, nacional e/ou internacional por meio das práticas de conservação de bens culturais em um ambiente laboral. Viver na prática as questões que envolvem o Patrimônio Cultural Brasileiro.

6. Referências Bibliográficas

BRANDI, Cesare. Teoria da Restauração. Cotia [SP], Ateliê Editorial, 2004.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 45, n. 2, p. 27-39, jul.-dez. (2009).

IBRAM. Cadastro Nacional de Museus (CNM). Instituto Brasileiro de Museus. 2016. http://www.museus.gov.br/os-museus/museus-do-brasil/ Acesso em 20 de setembro de 2017

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura?* Brasiliense, São Paulo, 2006.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Imagen y práctica escolar en las memorias de oposición del franquismo. El caso de Baleares*

Gabriel Barceló Bauzà

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: gabriel.barcelo@uib.cat

Sergi Moll Bagur

Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: sergimb_1@hotmail.com

Bernat Sureda Garcia

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/IRIE, Universitat de les Illes Balears s
Email: bernat.sureda@uib.es

RESUMEN: En los últimos tiempos los historiadores de la educación han fijado su atención en toda una serie de fuentes que nos acercan, de forma parcial, a la práctica escolar desarrollada en la cotidianidad del aula. Entre este tipo de testimonios se encuentran las memorias pedagógicas que presentaban los maestros que optaban a ocupar plazas vacantes en el escalafón del magisterio –dirección de escuelas graduadas, secciones de escuelas ubicadas en poblaciones de más de 10.000 habitantes, regencias de Escuelas anejas, etcétera–. Estos trabajos, conservados dentro de los expedientes de cada candidato, eran un requisito indispensable para participar en los concursos-oposición que celebró la administración pública. En esta ocasión se han analizado aquellas memorias elaboradas durante el franquismo (1939-1975) por maestros que ejercieron

* Esta comunicación se ha realizado en el marco del proyecto: *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

en escuelas de Baleares. Se han localizado un total de 54 memorias que nos aportan datos sobre la práctica escolar. En ellas, además del discurso textual que presenta el maestro sobre su praxis, se encuentran otros vestigios que ayudan a reforzarlo –fotografías, cuadernos, libros, revistas, artículos publicados en la prensa pedagógica, etcétera–. En esta comunicación se analiza el papel de la imagen como elemento ilustrativo de aquellas prácticas que los maestros consideran más representativas de su praxis profesional.

PALABRAS CLAVE: memorias de oposición; fotografía; franquismo; Islas Baleares.

1. Introducción

El estudio de la cultura y práctica escolar puede considerarse como una de las tendencias que orientan la investigación histórico-educativa en la actualidad. No obstante, el análisis de esta práctica, o lo que algunos estudiosos denominan cultura empírica o práctica de la escuela (Escolano, 2000), requiere explorar nuevas fuentes que nos ayuden a observar su evolución en el pasado. En el caso concreto de Baleares, hemos localizado fondos documentales con un gran potencial como fuentes histórico-educativas. Se trata de los expedientes de oposición para la provisión de vacantes en enseñanza primaria del periodo franquista (1939-1975), custodiados por el Archivo General de la Administración (A.G.A.). Al tratarse de concursos-oposición dirigidos a maestros en activo, la mayoría de estos expedientes cuentan, entre otros documentos administrativos, con memorias pedagógicas en las que los concursantes reflejan con más o menos detalle, en función del tipo de memoria, cómo ha sido su práctica desde su ingreso en el escalafón del magisterio. En algunas de ellas también aparecen informaciones de la tarea profesional desarrollada antes de la sublevación militar de 1936. Además del texto que se presentaba en las memorias también se incluyen otros testimonios de la praxis desarrollada por cada opositor: libros, cuadernos, fotografías, revistas, materiales didácticos, artículos publicados en la prensa pedagógica, etcétera. En esta comunicación, una vez analizado el contenido de las 54 memorias presentadas por maestros que ejercieron en escuelas públicas de Baleares durante el franquismo, se presenta una primera aproximación al discurso iconográfico de las fotografías que adjuntan en sus relatos. En ellas vemos el papel que ejerce la imagen como instrumento para la reconstrucción y publicitación de las prácticas escolares. Por último, cabe reseñar que este tipo de documentación ha sido utilizada de forma muy exigua en el desarrollo de investigaciones históricas salvando algunas excepciones (del Pozo, 2013; Barceló, Comas y del Pozo, 2018).

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Las memorias de oposición como fuente para el estudio de la práctica escolar

La historia de la escuela requiere ser abordada desde diferentes perspectivas y mediante el análisis de fuentes muy diversas, todas ellas necesarias y complementarias para un conocimiento de la temática. La práctica escolar es precisamente uno de los aspectos que nos ayudan a la construcción histórica de la escuela. No obstante, para su estudio es necesario recurrir a aquellos testimonios que nos abren las puertas del centro y del aula, permitiéndonos conocer a nivel histórico cómo se desarrollaba este proceso, con qué medios, métodos o materiales se llevaba realmente a cabo, más allá de lo que establecieran las diferentes disposiciones legislativas. Entre estas fuentes que nos permiten observar el funcionamiento de una escuela o de sus aulas, y conocer la práctica cotidiana se encuentran los testimonios orales, los materiales de enseñanza, las memorias, los libros y cuadernos escolares, las fotografías, los exámenes, etcétera. A través de este amplio elenco de fuentes, nos podemos acercar a aquello que ocurría de puertas hacia dentro, representándonos lo que cada uno de los partícipes de aquella realidad interpretaba que estaba sucediendo. A todo esto, cabe añadir que en todas ellas existe un nivel de subjetividad que no se puede obviar; no obstante, ésta forma parte de la realidad y, como tal, puede y debe ser historiada.

Para esta ocasión, hemos optado por centrarnos en una de estas fuentes que nos acercan, desde una perspectiva histórica, a la praxis desarrollada en las aulas. Nos referimos a las memorias pedagógicas que redactaron los maestros que opositaron en los concursos, celebrados durante el franquismo, para proveer plazas vacantes dentro del escalafón del magisterio nacional. Estas memorias, concretamente, se hallan dentro de los expedientes que conservan la documentación administrativa de cada participante. Entre las principales tipologías de plazas a las que aspiraban encontramos: oposiciones a dirección de escuelas graduadas; oposiciones a regencias y secciones de escuelas graduadas anejas a las Escuelas del Magisterio; oposiciones para proveer escuelas maternales y de párvulos; oposiciones para ocupar plazas vacantes en escuelas ubicadas en poblaciones de más de 10.000 habitantes; y, por último, oposiciones para el ingreso al cuerpo de directores escolares. De cada una de ellas se conserva documentación de diversa índole como es el caso de los ejercicios realizados por los participantes, las calificaciones finales, las

ISBN: 978-84-948270-6-8

actas y composición de los tribunales evaluadores o los ya mencionados expedientes. Entre los testimonios documentales que los conforman debemos destacar la hoja de servicios certificada –en la cual debía constar que el maestro no tenía nota desfavorable por parte de la comisión depuradora–, el recibo del pago efectuado para tener derecho a examen, la instancia en la que se indicaban las escuelas vacantes a las que se quería optar en caso de aprobar la oposición, así como la memoria pedagógica en la que el maestro reflejaba la labor desarrollada en la escuela primaria, objeto de estudio del presente trabajo. Otras pruebas documentales que también figuran en los expedientes de los docentes son aquellas en las que se da fe de la intachable conducta profesional y moral mostrada por el opositor. Normalmente eran informes emitidos por los inspectores de enseñanza primaria, los alcaldes, los párrocos, o bien, por personas ligadas a los organismos del Movimiento –Sección Femenina y Frente de Juventudes–. En dichos documentos se exaltaban los méritos del maestro en relación al Glorioso Movimiento Nacional.

Para su localización se ha procedido a la revisión de los inventarios de la documentación correspondiente a los diferentes concursos-oposición que se celebraron entre 1939 y 1975. Ubicados dentro de los fondos documentales de la Dirección General de Enseñanza Primaria que alberga la sección de Educación y Ciencia del A.G.A., se ha constatado que del periodo franquista existen, entre cajas y legajos, más de un millar de unidades. En ellas, además de las oposiciones para proveer plazas vacantes del magisterio, se custodia la documentación generada por otras convocatorias relacionadas con la enseñanza primaria –ingreso en el escalafón del magisterio, acceso y promoción en el cuerpo de inspectores de enseñanza primaria, oposiciones a cátedras de Escuelas Normales, etcétera–.

Respecto a la crítica de estas fuentes, debemos señalar en primer lugar que quienes se presentaban a estos concursos –oposiciones a regencias y secciones de escuelas anejas, oposiciones a dirección de escuelas graduadas, oposiciones a escuelas de párvulos, etcétera–, representaban algo así como las élites el magisterio, tanto por su formación como por su experiencia. Aun teniendo en cuenta que no estamos ante fuentes objetivas –al fin y al cabo, ninguna lo es– y que la práctica profesional que describen no es necesariamente representativa de lo que hacían la mayoría de maestros, consideramos útil la información que nos ofrecen, pues permiten una lectura de lo que fue la práctica desarrollada por los maestros durante el franquismo.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. Imagen y práctica docente en las memorias de oposición del franquismo. Una aproximación a través del caso de Baleares

Para esta ocasión, hemos considerado interesante analizar las fotografías que adjuntan en las memorias pedagógicas aquellos maestros que opositaron durante el franquismo para proveer plazas vacantes en la provincia de Baleares. Los testimonios gráficos, además de ser un instrumento de apoyo al discurso textual, nos muestran aquellas prácticas que los opositores consideran dignas de ser publicitadas. No obstante, antes de pasar al análisis del fondo localizado, y sin intención de ser exhaustivos, debemos remarcar que es preciso tener en cuenta que las imágenes no son en ningún caso una representación fidedigna de la realidad, sino que son construcciones culturales con una clara intencionalidad ilustrativa o propagandística. De aquí la importancia de saberlas deconstruir –contexto de producción, retórica de la imagen, etcétera– analizando así sus significados e intenciones. Si bien creemos firmemente en la validez de la imagen como documento histórico, es importante señalar que su utilización precisa, al igual que el resto de fuentes, de la pertinente crítica interna –procedencia, lugar, año o autor– y externa. Pese a nuestro firme convencimiento sobre su utilidad, también debemos remarcar que su uso en la interpretación histórica ha despertado ciertas críticas por parte de algunos historiadores. Algunos de los argumentos más recurrentes han sido la idea de trivialidad –es decir, la información que nos aporta la imagen la podemos saber por otras fuentes– o la falta de estructuración en su discurso. No obstante, la riqueza de la ciencia histórica reside precisamente en que ésta no es monolítica y por tanto no podemos tener un único discurso estructurado. La historia siempre se reinterpreta y se analiza desde diferentes prismas, las fotografías, sin duda, son uno de los instrumentos que nos permiten acercarnos, de forma parcial, a una realidad pasada.

Por otra parte, debemos señalar que cuando hacemos uso de la imagen como testimonio documental también es necesario buscar la propia invisibilidad de las mismas. Por ejemplo, sabemos por otras fuentes, como es el caso de los testimonios orales, que el castigo corporal durante el franquismo se aplicaba con cierta crueldad e incluso era bien aceptado por los propios padres. No obstante, en las fotografías halladas no se representa ningún tipo de práctica punitiva. Estos «silencios» son precisamente los que nos aportan valiosas informaciones sobre como los propios maestros eran plenamente conscientes del tipo de prácticas que eran consideradas pedagógicamente

ISBN: 978-84-948270-6-8

incorrectas. Por eso, seguramente, nunca se dejaron fotografiar ejerciendo ningún tipo de actividad de carácter punitivo. Esto nos lleva a la idea que la escuela, en esta ocasión los maestros, se quieren retratar a sí mismos acorde con sus propios valores e ideales. Por tanto, estas imágenes, junto a otros restos de su praxis que se conservan en las memorias, también nos podrían servir en un futuro para reconstruir la identidad que quiere proyectar cada uno de los docentes.

Realizadas estas breves consideraciones, queremos apuntar en última instancia que gracias al uso de la fotografía escolar se han podido abrir nuevas líneas de investigación en relación al estudio histórico de la escuela. Por ejemplo, a través de la fotografía podemos apreciar los métodos de enseñanza-aprendizaje aplicados, los elementos simbólicos, la cultura material –ornamentación, espacios, mobiliario, uniformes, entre otros–, los rituales, etcétera. Todas estas informaciones, relacionadas con el día a día de la escuela, difícilmente las podríamos saber si no es a través de este tipo de fuentes que nos acercan a su cotidianidad. Las fotografías, son sin lugar a dudas, un buen ejemplo de ello.

Pasando al fondo localizado cabe mencionar que, de las 54 memorias de oposición halladas, un total de 13 conservan fotografías –8 fueron realizadas por maestras y 5 por maestros–. Si bien la gran mayoría pertenecen al periodo franquista, también se adjuntan algunas anteriores al alzamiento militar de 1936 –pese a ello, en el presente texto no entraremos en el análisis de aquellas que se realizaron antes de la Guerra Civil–. Respecto al total de fotografías encontradas en las 13 memorias, éstas ascienden a 207.

Centrándonos en las imágenes halladas en las memorias, debemos decir en primer lugar que nos encontramos ante unos excelentes testimonios para acercarnos a algunas de las prácticas que se llevaron a cabo en las escuelas públicas de Baleares durante el franquismo. A través de los testimonios visuales, además de ver algunos de los elementos más característicos de la cultura escolar del momento, observamos el papel que ejerce la fotografía en la publicitación de aquellas prácticas que los maestros consideran más representativas de su praxis. Realizadas estas apreciaciones, pasamos a describirlas.

El primer punto que queremos señalar son las fotografías que hacen referencia a la metodología de enseñanza aplicada. En este caso las imágenes halladas en las memorias de oposición demuestran cierta ambivalencia entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Si bien algunos maestros de principios de los años cuarenta adjuntan fotografías de sus escolares

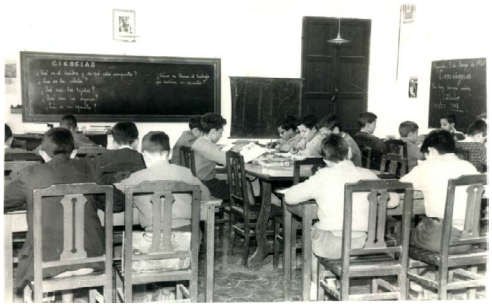
ISBN: 978-84-948270-6-8

realizando actividades ligadas a la enseñanza activa e intuitiva (Fotografías 1 y 2), vemos como a medida que nos adentramos en los años de la Dictadura ésta se sustituye por una de carácter más memorístico y dirigido (Fotografías 3 y 4).

Fotografía 1. Alumnos de la escuela de Son Espanyolet (Palma) junto a la imprenta escolar (Deyá, 1941).

Fotografía 2. Escolares realizan trabajos manuales en una mesa de colaboración en la escuela de Santa Isabel (Palma) (Bordoy, 1950)

Fotografía 3. Alumnas de la escuela de Sant Climent (Mahón) realizando ejercicios de escritura junto a su maestra (Seguí, 1959).



Fotografía 4. Alumnos de la escuela graduada de niños de Algaida realizando ejercicios de lectura (Guillem, 1960).

Otro aspecto que ilustran las fotografías son aquellas prácticas que se realizaban fuera del aula. Las fotografías de excursiones y actividades deportivas son las que encontramos con mayor frecuencia. Las salidas a la playa o las visitas a monumentos y accidentes geográficos (Fotografía 5) son sin lugar a dudas las prácticas escolares que más publicitan los maestros opositores. También tienen su espacio en las memorias aquellas imágenes que captan secuencias de partidos de futbol, baloncesto, o incluso balonmano (Fotografía 6).

Fotografía 5. Alumnos de la escuela de Pere Garau (Palma) en el castillo de Alaró (Aulí, 1966).

Fotografía 6. Alumnas de la escuela de Santa Isabel (Palma) jugando a balonmano (Nolla, 1950).

Aparte de la metodología de enseñanza y demás actividades realizadas fuera del aula, en las memorias muchos de los maestros fotografían los edificios y espacios donde han llevado a cabo su labor educativa. En ellas, además de ilustrarnos las características arquitectónicas de algunos edificios (Fotografía 7), también podemos ver la ornamentación, simbología, mobiliario o material didáctico que formaba parte del aula (Fotografía 8).

Fotografía 7. Fachada del Grupo Escolar José Antonio (Ibiza) (Santandreu, 1950).

Fotografía 8. Aula de la sección de párvulos de la escuela graduada de Algaida (Marroig, 1948).

Otro aspecto que vemos reflejado en los testimonios visuales, son aquellos en los que se ilustra su adhesión a los principios del nacionalcatolicismo. Si bien en algunos casos, tanto a nivel narrativo como visual, observamos la pervivencia de ciertas prácticas relacionadas con los movimientos de renovación pedagógica –excursiones, trabajos manuales, etcétera–, las imágenes que adjuntan los maestros en sus memorias también dejan

ISBN: 978-84-948270-6-8

constancia de su fidelidad ideológica con el Régimen. La celebración del Mes de María o las exposiciones escolares de carácter religioso o patriótico son algunas de las actividades que tienen mayor presencia (Fotografía 9).

En los testimonios analizados, además de los aspectos mencionados hasta el momento, también se incluyen fotografías de algunas de las prácticas más novedosas que empiezan a llevarse a cabo durante los últimos años del franquismo. Este es el caso de la educación vial, enseñanza que a nivel legislativo se estipula como obligatoria a partir de la Orden de 29 de abril de 1961. En el caso balear, la escuela de Campos fue el primer centro que en 1963 albergó la construcción de un Parque Infantil de Tráfico con carácter permanente (Fotografía 10).

Fotografía 9. Exposición en la escuela graduada de Alaró (Rotger, 1966).

Fotografía 10. Escolares de la escuela graduada de Campos realizan una demostración el día de la inauguración del Parque Infantil de Tráfico (Ponseti, 1966).

En última instancia, queremos mencionar que si bien en este texto se ha presentado una pequeña muestra de las fotografías que acompañan al discurso textual de las memorias de oposición, consideramos que con los diferentes ejemplos se ha podido aproximar al lector a una parte importante de las prácticas que publicitan los maestros. Consideramos que de cara al futuro sería interesante que este trabajo, centrado en el caso balear, se pudiera complementar con otros realizados en diferentes regiones de la geografía española. Creemos que así podríamos analizar con mayor rigor qué prácticas y actividades tienen mayor presencia en las memorias de oposición del periodo franquista. En este sentido también queremos apuntar que este tipo de testimonios, como es el caso de las fotografías, nos sirven para entrever algunos de los cambios y continuidades que formaron parte de la cultura escolar franquista.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Conclusiones

Para finalizar este trabajo queremos presentar una serie de conclusiones de forma muy sintética y breve. En primer lugar, queremos destacar que a través del presente texto hemos intentado poner en valor las memorias de oposición, una de las posibles fuentes que nos permiten acercarnos a la cotidianidad de los centros escolares, conociendo así a sus maestros, las prácticas implementadas, etcétera.

El segundo aspecto a remarcar es la importancia que tienen este tipo de testimonios cuando nuestro objetivo es el de analizar la construcción histórica de la escuela. Y es que para conocer cómo se desarrollaba este proceso es necesario adentrarnos en aquellas fuentes que nos permiten asomarnos, aunque sea de forma parcial, al día a día la escuela, conociendo así algunas de sus principales rutinas y hábitos.

En tercer lugar, se ha ilustrado la importancia de los testimonios visuales en la publicitación de aquellas prácticas que los maestros consideran más representativas de su praxis, así como el papel que ejercen éstos en la representación de los modelos que se consideran ideales.

Por último, hemos querido poner al alcance de la comunidad científica una parte del discurso visual que acompaña las memorias de oposición que redactaron algunos de los maestros que ejercieron en Baleares entre 1939 y 1975. Hecho que a la vez nos ha permitido conocer qué prácticas se desarrollaron en un momento de cambio radical de la política en general, y de la educativa en particular.

5. Bibliografía

BARCELÓ, Gabriel; COMAS, Francisca; DEL POZO, María del Mar. «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo», *História da Educação*, 22/54 (2018), 334-357.

ESCOLANO, Agustín. «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, Nº Extraordinario 2000: La educación en España en el siglo XX (2000), 201-218.

DEL POZO, *María del Mar. Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona, Editorial Octaedro, 2013.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Referencias archivísticas. Relación completa de las memorias que contienen fotografías de escuelas de Baleares entre 1939 y 1975. Archivo General de la Administración (A.G.A.). Sección Educación y Ciencia. Expedientes de provisión de plazas vacantes en el escalafón del magisterio nacional (Dirección General de Enseñanza Primaria).

AMENGUAL FONDEVILA, Juana Ana. (1959). *Memoria pedagógica.* Legajo 17.850.

AULÍ BOSCH, Pedro. (1966). *Memoria pedagógica.* Caja 32/01457.

BORDOY SANSÓ, Margarita. (1950). *Memoria pedagógica.* Legajo 17.107.

CASTRO AMO, Pilar. (1951). *Memoria pedagógica.* Legajo 17.054.

DEYÁ PALERM, Miguel. (1941). *Memoria pedagógica.* Caja 31/3127.

GUILLEM ARBONA, Antonio. (1960). *Memoria pedagógica.* Legajo 17.694.

MARROIG MIGUEL, Catalina. (1948). *Memoria pedagógica.* Caja 31/5326.

NOLLA OLIVER, Catalina. (1950). *Memoria pedagógica.* Legajo 17.107.

PONSETI OLIVES, Pedro. (1966). *Memoria pedagógica.* Caja 32/01461.

ROTGER PIZÁ, Andrés. (1966). *Memoria pedagógica.* Caja 32/01462.

SANTANDREU BUÑOLA, María. (1950). *Memoria pedagógica.* Legajo 17.107.

SEGUÍ MERCADAL, Catalina. (1959). *Memoria pedagógica.* Legajo 17.850.

SEGURA CORTÉS, Isabel. (1951). *Memoria pedagógica.* Legajo 17.054.

Página intencionadamente en blanco.

Immagini scolastiche della razza nella scuola italiana nel secondo dopoguerra

Carla Callegari

Dipartimento Filosofia Sociologia Pedagogia Psicologia Applicata-FISPPA, Università di Padova
Email: carla.callegari@unipd.it

ABSTRACT: In Italia le leggi razziali emanate nel 1938, che fecero riferimento ad un'idea pseudoscientifica e biologicamente determinata di razza, ebbero l'effetto di isolare ed estromettere dalla società civile parte della popolazione, e diffondere l'idea di inferiorità dei popoli africani che abitavano le colonie dell'Impero. La loro ricaduta anche il campo scolastico fu determinante e, attraverso una didattica della razza che si serviva di stereotipi, si educò all'esclusione del diverso. Nel secondo dopoguerra il concetto di razza non sparì dai sussidi didattici iconografici, come le filmine ad immagine fissa o gli atlanti scientifici, e nemmeno dai testi scolastici, anche se cominciò a assumere significati diversi che nel tempo avrebbero portato all'eliminazione dello stesso termine «razza». Nel contributo si analizzano le forme didattiche con le quali, dagli anni Cinquanta alla fine degli anni Sessanta del Novecento, è stato presentato il concetto di razza, così pregnante per la recente storia europea. La rappresentazione iconografica dell'antropologia umana infatti, a differenza dei testi scritti, può provocare un'immediata, diretta e duratura ricaduta sugli alunni veicolando concetti complessi nell'immediatezza della visione.

PAROLE CHIAVE: iconografia; razza; educazione; secondo dopoguerra.

1. Introduzione

In Italia le leggi razziali emanate nel 1938 fecero riferimento ad un'idea pseudoscientifica e biologicamente determinata di razza: ebbero l'effetto di isolare ed estromettere dalla società civile parte

della popolazione, e diffondere l'idea di inferiorità dei popoli africani che abitavano le colonie dell'Impero e degli ebrei. La loro ricaduta anche in campo scolastico fu determinante e, attraverso una didattica della razza che si serviva di stereotipi, si educò all'esclusione del diverso.

Nel secondo dopoguerra il concetto di razza non sparì dai sussidi didattici iconografici, come le filmine ad immagine fissa o gli Atlanti scientifici, e nemmeno dai testi scolastici, anche se cominciò a assumere significati diversi che nel tempo avrebbero portato all'eliminazione dello stesso termine «razza» (Pievani, 2017).

Oggi infatti la scienza ha dimostrato che le razze umane non esistono: è presente sul pianeta un'unica razza di origine africana che, attraverso grandi migrazioni preistoriche, ha popolato i continenti, ibridando specie diverse. Anche l'unica specie vivente, l'*Homo sapiens* cioè quello che noi siamo oggi, è il risultato della mescolanza almeno tra l'*Homo di Neanderthal* e il *sapiens* (*Aggiornamenti sulle ibridazioni tra la nostra specie con i Neanderthal e i Denisovani*, ultimo accesso 28.05/2018).

Il presente contributo, tracciando brevemente questo itinerario, si sofferma sul periodo centrale, quello cioè relativo al dopoguerra. Si analizzano le forme didattiche con le quali, dagli anni Cinquanta agli anni Settanta del Novecento, è stato presentato il concetto di razza, così pregnante per la recente storia europea. Per ragioni di brevità – legate al rispetto delle norme editoriali – verranno esaminati, a titolo esemplificativo e non esaustivo, due sussidi didattici iconografici: una filmina a immagine fissa del 1967 edita da La Scuola dal titolo *Le razze umane* – con testo di Italo Zaina e immagini tratte da *il Milione*, Istituto geografico De Agostini, 1966[1] – e *L'Atlante scientifico* del 1968 *Tavole sulle razze umane* edito da Giunti Bemporad Marzocco con testo di M.C. Pantaleo e consulenza e presentazione di Giancarlo Alciati dell'Istituto di Antropologia dell'Università di Roma.

La scelta è motivata dalla considerazione che la rappresentazione iconografica, in questo caso dell'antropologia umana, a differenza dei testi scritti può provocare un'immediata, diretta e duratura influenza sugli alunni, veicolando concetti complessi e duraturi nell'immediatezza della visione, a volte anche non perfettamente coincidente con la lingua scritta (Faeti, 1972, 4; Agosti, 2005, 15-77).

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. La razza nelle rappresentazioni dei sussidi didattici di epoca fascista

Le rappresentazioni delle razze umane nei sussidi scolastici di epoca fascista sono molteplici: qui ne viene preso in considerazione solo uno sia per brevità, sia perché ha rappresentato un potente veicolo di discriminazione razziale all'interno della scuola Italia.

Nel 1938 infatti nasce la rivista *La difesa della razza* che il ministro Bottai raccomandava fosse distribuita capillarmente nelle scuole e nelle università, al fine di favorire l'assimilazione diligente dei suoi contenuti. La rivista, marcatamente razzista, univa a testi piuttosto rozzi dal punto di vista argomentativo, un apparato notevole di immagini teso a dimostrare l'esistenza delle razze umane guardando la varietà dei tratti somatici; la loro classificazione scientifica attraverso stereotipi razziali che avevano all'apice della piramide la razza ario-romana; l'inferiorità delle razze africane e la pericolosità della razza ebraica.Tra le moltissime rappresentazioni ormai note, la copertina del primo numero, apparso nel 1938, sembra significativa per il nostro itinerario.

Come si può vedere rappresenta tre razze: la razza ariana, che assume le sembianze di una perfetta statua romana appartenente ad un mitico passato depositario di virtù eroiche; la razza nera o camitica personificata dalla testa di una donna africana che dovrebbe far pensare a connotazioni di «anamalità» e a una razza «bruta» anche grazie ai tratti somatici; e infine, nel mezzo, la razza ebraica semitica rappresentata da un bassorilievo i cui connotati sono grotteschi e irregolari, quasi distorti e sicuramente stereotipati (Gabrielli, 2015).

Come afferma Pisanty «mentre la razza camitica rappresenta la negazione di ogni forma di civiltà (e dunque si presta ad essere dominata e civilizzata), la razza semitica costituisce una corruzione della civiltà stessa. In altre parole, quella africana è la razza selvaggia da assoggettare, mentre l'ebraica è la razza degenerata da debellare» (2016[3], 256).

La Difesa della razza, I, 5 agosto 1938.

Le conseguenze di questa politica razzista – scrive Pallottino in *La menzogna della razza* – fu quella di «affidare ai tratti fisiognomici il messaggio razziale. Il linguaggio sensoriale delle immagini, in grado di scatenare forti reazioni emotive, verrà presto ad affiancare, integrare e, in talune situazioni, sostituirsi efficacemente a quello letterario» (1994, 17).

Nell'immediato dopoguerra questa modalità di presentazione delle razze umane verrà abbandonata in favore di tentativi di classificazioni presentati su base scientifica che però stentarono ad affermarsi sia perché la scienza forniva ancora indicazioni non univoche e a volte contraddittorie, sia perché alcuni stereotipi consolidati tendevano a ripresentarsi.

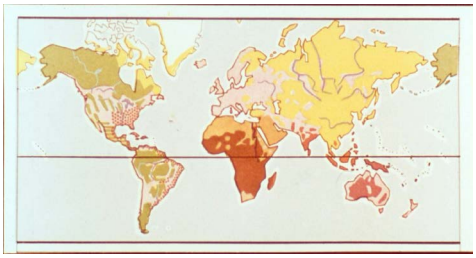
3. Le razze umane nelle rappresentazioni degli anni Sessanta

Finita la seconda guerra mondiale in Italia la scuola repubblicana si configura come scuola democratica di uno stato democratico che vuole abolire le discriminazioni tra i suoi cittadini. L'idea della classificazione delle razze umane però non viene abbandonata ma, forse anche a bilanciare i terribili avvenimenti di distruzione di massa soprattutto a danni del popolo ebreo, si tentano nuove interpretazioni scientifiche che vengono trasposte anche negli strumenti didattici.

Nella nota introduttiva della filmina a immagine fissa, le razze umane sono presentate come «raggruppamenti individuali distinti secondo la rassomiglianza o la differenza osservabili nell'organismo umano, perché gli studiosi della materia prendono a base delle loro classifiche tipi differenti di carattere biologici posseduti dall'uomo. Tali caratteri sono dati dalla morfologia (forma e colore dei capelli, pieghe palpebrali, particolarità e colore della pelle, forma e dimensione del cranio e dell'intero scheletro, profilo della faccia, forma del naso e delle labbra, ecc.), ma ora si vanno prendendo in considerazione anche le proprietà fisiologiche (ad esempio quella dei cosiddetti gruppi sanguigni) (1967, p. 3). Anche nell'*Atlante scientifico*, pur precisando che il concetto di razza è «meno chiaramente definito che non quello di specie», si afferma – secondo la definizione data da Parenti nella rivista *Ethnologia* – che può essere definito solo in maniera vaga come un gruppo umano vivente in un'area o in aeree determinate, «il quale per un insieme di caratteristiche fisiche comuni ai suoi membri, variabili entro certi limiti ed ereditarie, si distinguono dagli altri gruppi della specie» (*Concetto di razza e relative classificazioni*, s.p.).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Si è ritenuto opportuno soffermarsi su queste definizioni e riprodurre le carte del mondo presenti nelle fonti che indicano la distribuzione delle razze umane, in quanto questi tentativi di classificazione piuttosto incerti, dovuti alla scarsità di studi scientifici, sono la chiave per comprendere molte delle ambiguità che verranno analizzate.



Filmina Le razze umane. Cartina delle razze del mondo. In giallo la razza gialla, in marrone la razza negroide dell'Africa, in arancio scuro la razza malese, in giallo avana i Semiti e Camiti, in rosso la razza dràvida, in color vino le razze negroidi dell'Australia e dell'Oceania, e in verde gli amerindi

Atlante scientifico. Origine, espansione e distribuzione dei tre fondamentali gruppi razziali

Sia nella filmina che nell'*Atlante* infatti si fa riferimento agli studi scientifici antropologici dell'epoca, come quelli dei coniugi Leakey – poi rivelatisi errati (Pievani, 2018) –, ma quegli studi erano ancora lontani da quelli odierni sul Dna e sul genoma umano, capaci di fugare qualsiasi dubbio. Oggi noi sappiamo, come scrive Pievani, che le razze umane non esistono e ne abbiamo la certezza scientifica: «L'origine recente e contingente della specie umana libera il campo anche da una serie di fraintendimenti e ambiguità riguardanti il concetto di "razza umana". […] La ricerca mondiale sulla diversità umana ha avuto il merito incalcolabile di scardinare scientificamente e sistematicamente ogni pretesa legittimazione biologica di teorie e ipotesi razziste di questo tipo, misurando da un lato l'esigua differenza genetica che esiste fra *Homo sapiens* e le specie più vicine come gli scimpanzé e, dall'altro, la differenza pressoché nulla fra i corredi genetici dei popoli superficialmente più diversi (mai superiore alla media, al 2 per mille delle basi nucleotidiche). […] Semplicemente non c'è stato il tempo sufficiente per formare razze, poiché la planetarizzazione di *Homo sapiens* è un evento assai recente su scala evolutiva» (Pievani, 2017, 216-217).

Nel tentativo comunque di dare scientificità alle affermazioni e valore alle immagini nella presentazione dell'*Atlante* di Giancarlo Alciati, – dell'Istituto

di Antropologia dell'Università di Roma –, si citano le conclusioni raggiunte dall'UNESCO (1964) sul problema degli aspetti biologici della questione razziale concludendo che «non esistono razze pure nel senso di popolazioni geneticamente omogenee. […] Ciononostante l'umanità è fondamentalmente una, e tutti gli uomini viventi appartengono ad un'unica specie biologica» (*Presentazione*, s.p.). Dati gli spostamenti umani succedutisi nel tempo si può al massimo parlare di ibridazione delle razze, termine ancora una volta poco scientifico, visto che il fenomeno dell'ibridazione dovrebbe far riferimento alla specie e non alla razza.

In tutte due le fonti inoltre emerge un concetto di razza basato sulle differenze morfologiche e fisiologiche che è lo stesso proposto dalla scienza in quel momento, ma risente nella sua enunciazione degli avvenimenti della storia recente. Infatti in entrambe le fonti esaminate si fa riferimento in maniera esplicita alla razza ebraica e a quella ariana. Evidentemente la Shoah, messa in atto proprio su base razziale, costringeva in quel momento storico a ripensare profondamente al concetto di «razza».

Si legge infatti nella nota introduttiva della filmina che «naturalmente è essenziale non fare confusione tra razza e popolo (o nazione) e fra razza e lingua, quantunque i caratteri biologici, che soli distinguono una razza, possono andare uniti ad una lingua particolare parlata da una razza o da un popolo particolare. Sarebbe ad esempio errore parlare di una razza ebraica, anziché di un popolo ebraico o di una nazione ebraica. Peggio ancora parlare di una razza ariana mentre esistono solo lingue ariane e una civiltà ariana».

Anche nell'*Atlante* si dichiara che «Si può parlare di un popolo ebraico nell'epoca della diaspora, di nazione ebraica dopo il ritorno in Palestina e di stato ebraico: lo Stato di Israele, quando questo fu dichiarato libero e sovrano, ma sarebbe un grossolano errore scientifico parlare di razza ebraica, come vedremo anche in seguito. Ancora più grave è l'errore di parlare di razza ariana […] Tra le caratteristiche fisiche e quelle linguistiche non si rilevano nessi di causa effetto e perciò non è giustificabile attribuire le caratteristiche culturali all'influenza del patrimonio genetico».

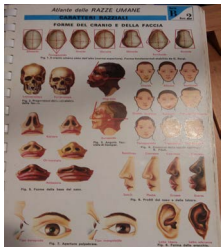
Nella filmina però, quasi in contraddizione con quanto affermato, si ripropone ancora la suddivisione tra popoli bianchi Semiti, cioè gli Arabi del Medio Oriente e dell'Africa Settentrionale e popoli Camiti, cioè i Bèrberi la cui pelle «è piuttosto color cioccolata». La differenziazione proposta in questi termini e con le immagini sotto riprodotte, appare non solo poco scientifica, ma anche influenzata da un retaggio linguistico e iconografico appartenente al recente passato.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Per giustificare l'esistenza delle razze entrambe le fonti fanno riferimento ai caratteri antropologici e biologici come spie della differenziazione umana, calcando molto su quelli che vengono definiti i «caratteri razziali».

Filmina Le razze umane. Semita siriano con il costume di Aleppo

Filmina Le razze umane. Camita Bèrbero di Tunisi



Atlante delle razze umane. Caratteri razziali

È un'iconografia questa che ancora una volta richiama quella pseudoscientifica di epoca fascista e che la scienza contemporanea ha definitivamente smentito. Proprio perché su questo punto ancora oggi si discute molto, con accenti a volte dispregiativi, vale la pena riportare la confutazione scientifica di Pievani che non lascia dubbi: «Le differenze fra le popolazioni umane, in piccola parte di origine biologica […] e in gran parte di origine culturale e comportamentale, sono il frutto di storie diverse e contingenti: non sono il risultato né di abilità innate, né di "potenziali" evolutivi inscritti in una razza anziché in un'altra. […] Ad appariscenti differenze antropometriche favorite dall'ambiente (il colore della pelle e degli occhi, l'altezza, la carnagione, la forma del viso, la corporatura e così via) corrisponde una stretta vicinanza genetica. Le caratteristiche antropometriche sono infatti prodotte da pochissime mutazioni genetiche periferiche. […] Le caratteristiche antropometriche e quelle genetiche sono disaccoppiate. I caratteri di solito assegnati alla differenziazione razziale sono elementi epifenomenici e superficiali nell'albero evolutivo planetario, dovuti a provvisori adattamenti locali e al clima delle varie regioni del mondo (soprattutto insolazione, umidità e temperatura), mentre le variazioni genetiche neutrali misurate dall'orologio molecolare rappresentano fedelmente il mosaico intricato delle ramificazioni, delle colonizzazioni, delle migrazioni e delle ibridazioni che hanno caratterizzato storicamente la planetarizzazione umana» (Pievani, 2018, 218-219).

Le immagini proposte invece, in particolare sulle caratteristiche somatiche del volto, rischiavano ancora una volta di suscitare pensieri relativi

ad una gerarchia evolutiva di razze più simili agli animali e razze più «nobili» ed umane.

Ad esempio, nella filmina dei Boscimani si mettono in evidenza le loro caratteristiche fisiche: «sono da notare: la bassa statura, la pelle giallo-scura con pieghe e rughe,le masse adipose in alcune parti inferiori del corpo, la faccia mongoleggiante, gli zigomi larghi, il naso che per metà della sua altezza non ha quasi dorso, i capelli composti di ricciolini avvolti a spirale». Il ritratto che emerge nel complesso, ma soprattutto l'immagine proposta non spinge certo ad avvicinarsi a queste persone, né tanto meno a riconoscere una qualche affinità con loro o a provare un sentimento di empatia.

La donna aborigena – classificata fra le razze negre – che tiene in braccio un bambino, ha uno sguardo duro, poco riconducibile a sentimenti materni e anche il bambino ha un'espressione poco felice.

Filmina Le razze umane. Una famiglia di Boscimani

Filmina Le razze umane. Donna aborigena australiana

Un'altra riflessione si può fare sul fatto che nelle fonti si legge: «un altro errore, purtroppo molto comune, è quello di stabilire ordinamenti gerarchici tra le razze». Questa idea è rafforzata dall'affermazione che non esistono razze pure, quindi si giustifica la classificazione in sottorazze, proposta a più riprese, semplicemente come mescolanza di razze in luoghi diversi della terra.

Rimane però un qualche residuo delle concezioni precedenti quando si riconducono caratteri psicologici specifici alle singole razze. Il fatto che strumenti didattici iconografici abbinino l'immagine a questa spiegazione non fa altro che rendere più efficace e rafforzare l'idea che comunque ogni razza presenta caratteristiche non solo antropometriche, ma anche psicologiche e psichiche legate all'aspetto, così come avveniva nell'iconografia fascista, soprattutto in riferimento ai popoli africani e al popolo ebraico.

Alcuni esempi sono i bambini giapponesi, i pellirosse e il popolo Maya.

ISBN: 978-84-948270-6-8

La didascalia dei bambini giapponesi recita: «Bambini giapponesi – Il tipo giapponese non differisce molto da quello cinese. Tuttavia è distinto da questo morfologicamente. Psicologicamente i Giapponesi sono una popolazione tenace e molto attiva». Anche se la notazione è positiva non si vede come l'immagine proposta possa avere attinenza con quanto affermato, anche se la gradevolezza della foto può servire a imprimere nella memoria questo stereotipo.

I Pellirosse Cherokes invece sono descritti in questo modo: «Questo pellirosse appartiene al tipo Cherokes stanziato in una riserva del Nord-Carolina (Stati Uniti). Accanto vi è una strana figurazione di carattere totemico. Ai Pellirosse, ormai ridottisi a poche centinaia di migliaia di individui, sono state assegnate delle terre a loro riservate, poste qua e là negli Stati dell'Unione. Essi si distinguono anche per la statura alta e per una certa espressione di fierezza e ferocia. Gli zigomi sporgenti e spesso l'occhio un po' obliquo degli Amerindi in genere, ha fatto pensare ad una remota discendenza dalla razza mongolica, modificatasi nel tempo, e differenziatasi poi in diversi tipi a seconda della posizione geografica occupata. Sono supposizioni di qualche fondamento». L'immagine è quella sotto riprodotta.

A questa presentazione si possono fare una serie di rilievi: l'uso dell'aggettivo «strano» per l'elemento totemico presente nella foto rivela una visione ancora etnocentrica della cultura che non riesce a staccarsi dai propri parametri di giudizio nell'avvicinarsi agli altri; manca qualsiasi spiegazione storico-culturale sull'esistenza delle riserve indiane e sulle stragi perpetrate dall'uomo bianco contro queste popolazioni autoctone; infine dall'immagine non si coglie affatto l'espressione di ferocia alla quale si accenna e forse neanche molto la fierezza, più presente forse nell'immagine appena precedente, nell'ordine di apparizione filmica, del «pellirosse» che si può vedere in calce.

Un altro rilievo si può fare a quanto si legge nella presentazione dei Maya: «Gli amerindi di tipo Maya abitano nel Messico Meridionale, nel Guatemala e nell'Honduras. Erano al momento dell'occupazione degli Europei un popolo potente e abbastanza civilizzato, con città, con templi ornati, con una arte ceramista progredita. […] Si osservino in questa ragazza Maya i capelli neri con riflessi azzurrini che sono una caratteristica di diversi tipi amerindi». In realtà quello che l'immagine veicola è un'interpretazione etnocentrica di un'altra cultura: si nota infatti un senso di trascuratezza negli abiti e nella pettinatura della ragazza, pur se sorridente, e un'impressione di poca civilizzazione dovuto alla casa sullo sfondo, mentre sappiamo che

ISBN: 978-84-948270-6-8

questi popoli furono in grado di erigere piramidi di pietra che anche oggi sfidano il trascorrere del tempo.

Un'ultima considerazione si può fare sul fatto che in mancanza di una convincente spiegazione scientifica le razze umane vengono descritte e soprattutto rappresentate in modo che, oltre agli elementi distintivi dal punto di vista antropologico, risultino immediatamente visibili usi, costumi, tradizioni delle popolazioni, anche se in realtà questo nulla ha a che vedere con il concetto di «razza».

Sia nelle immagini della filmina che in quelle dell'*Atlante* infatti le persone vengono rappresentate con i costumi tradizionali, vicine alle loro case, mentre svolgono particolari attività lavorative o ricreative, come suonare uno strumento.

Questo legame tra razza e cultura può essere interpretato come veicolo di una duplice idea sottesa. Per molte popolazioni si sottolinea la differenza apparentemente senza esprimere un giudizio di merito, ma in realtà veicolando ancora attraverso l'immagine l'idea dell'inferiorità di alcune razze: i popoli africani soprattutto sono rappresentati in modo molto simile all'iconografia precedente. Anche se le didascalie cercano di presentarli in maniera scientifica, cioè neutrale, le immagini lasciano trasparire altri significati.

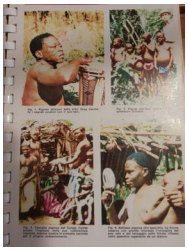
I Pigmei ad esempio sono descritti in questo modo: «I Pigmei abitano nelle foreste del Congo e di altre zone dell'Africa equatoriale. Si distinguono

ISBN: 978-84-948270-6-8

per la primitività dei loro costumi e la statura assai ridotta: un metro e mezzo e anche meno». Come si vede viene sottolineata la primitività di questo popolo e la rappresentazione proposta, con la capanna sullo sfondo e la preda della caccia sulla spalla, non suscita sentimenti di vicinanza o comprensione.

Nella presentazione di altre razze invece viene messa in evidenza proprio la bellezza o qualche volta l'esotismo, come nel caso delle popolazioni orientali. Si può notare che questa sottolineatura è propria delle razze che più si avvicinano a quella caucasica per caratteristiche antropologiche.

Filmina Le razze umane. Pigmei della foresta di Ituri



Atlante scientifico. Pigmei africani

Filmina Le razze umane. Giovane donna del Vietnam

Filmina Le razze umane. Danzatrice thailandes

4. Conclusioni

Le fonti esaminate ci permettono di concludere che nel dopoguerra la questione della classificazione delle razze umane e della loro pacifica convivenza nel mondo assume importanza non solo in sede politica e nei documenti internazionali, ma anche, dal punto di vista educativo, nella didattica quotidiana che si svolge nella scuola italiana. L'esperienza della fascistizzazione e del conseguente insegnamento razziale e razzista era ancora vivo e presente nell'esperienza di insegnanti e alunni e, probabilmente, molti di loro sentivano l'esigenza di modificare quei contenuti anche attraverso l'utilizzo di strumenti didattici visivi.

Poiché la politica del regime si era ammantata di una pseudoscientificità che aveva giustificato la discriminazione razziale, si sentì l'esigenza di dare fondamento scientifico all'idea di razza proposta. Si cercò così di tradurre in termini semplici, e a volte semplicistici, le teorie sulle razze umane che venivano proposte in quegli anni dagli antropologi, senza comunque mai mettere in dubbio l'esistenza stessa delle razze umane.

Nel tradurre in pratica educativa questa positiva volontà permangono però, almeno nelle fonti esaminate, alcuni limiti. Quelli di origine scientifica sono imputabili alla mancanza di strumenti di indagine come quelli che hanno portato alla scoperta del genoma umano e non possono quindi essere ascrivibili a disattenzione educativa o, peggio, a malafede pedagogica.

Le sfumature linguistiche e iconografiche che mantengono ancora qualche accenno, magari implicito, alla superiorità di alcune razze su altre, al loro maggior sviluppo, alla loro maggiore bellezza o capacità cognitiva, ci inducono invece a pensare a colpevoli carenze di attenzione educativa, persistenza di stereotipi assimilati dalla scuola e difficili da modificare, poca attenzione alla potenza del mezzo didattico visivo, sia per chi produce filmine e *Atlanti*, sia per chi ne fa uso a scuola.

Si può ipotizzare che alcune persistenze, che determinano anche la didattica scolastica, siano il retaggio di stratificazioni culturali difficili da modificare nel tempo breve, ma è anche lecito presupporre che il notevole patrimonio didattico di immagini in possesso delle case editrici e delle scuole, costituitosi in epoca coloniale, non potesse essere immediatamente sostituito con rappresentazioni diverse e meno dense di preconcetti razziali. Prova ne siano le immagini della filmina esaminata che, pur essendo tratte da volumi editi nel 1966 da una casa editrice importante come l'Istituto Geografico De Agostini, ripropongono un'iconografia raccolta precedentemente.

In questo senso si potrebbe affermare che la scuola italiana del dopoguerra, per quanto si è potuto documentare, non si era ancora del tutto liberata da pregiudizi e stereotipi razziali eurocentrici, che comunque si stavano avviando ad essere superati, ma erano ancora saldamente presenti in alcuni sussidi didattici e in modo particolare nelle immagini.

5. Bibliografia

Filmina e testo di accompagnamento *Le razze umane*. Brescia, La Scuola, 1967.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Atlante scientifico. Tavole sulle razze umane con il testo di M.C. Pantaleo e la consulenza e presentazione di Giancarlo Alciati dell'Istituto di Antropologia dell'Università di Roma, Firenze, Giunti Bemporad Marzocco, 1968.

AGOSTI Stefano. Immagini luminose a scuola. Pordenone, Istituto provinciale per la Storia del Movimento di Liberazione e dell'Età Contemporanea, 2005.

CENTRO FURIO JESI. *La menzogna della razza. Documenti e immagini del razziasmo e dell'antisemitismo fascista*. Bologna, Grafis, 1994.

FAETI Antonio. *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino, Einaudi, 1972.

GABRIELLI Gianluca. *Il curricolo «razziale». La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata, EUM, 2015.

PIEVANI Telmo. *Homo sapiens e altre catastrofi. Per un'archeologia della globalizzazione*. Milano, Meltemi, 2017.

PISANTY Valentina. *La difesa della razza. Antologia 1938-1943*. Milano, Bompiani, 2006-2016[3°].

Sitografia

Aggiornamenti sulle ibridazioni tra la nostra specie con i Neanderthal e i Denisovani URL: http://pikaia.eu/aggiornamenti-sulle-ibridazioni-tra-la-nostra-specie-con-i-neanderthal-e-i-denisovani/ [ultimo accesso 28/05/2018].

Página intencionadamente en blanco.

Pizarra y pupitre. La representación de la práctica escolar a través del NO-DO en las inauguraciones de escuelas durante franquismo*

Josep Casanovas Prat

Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes, Universitat de Vic – UCC
Email: josep.casanovas@uvic.cat

Núria Padrós Tuneu

Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes, Universitat de Vic – UCC
Email: nuria.padros@uvic.cat

RESUMEN: Esta comunicación recoge las noticias de inauguraciones de escuelas de primaria emitidas por el NO-DO, el noticiario filmado del franquismo. El objetivo general es analizar, a partir de esta fuente audiovisual que es el NO-DO, la representación de la práctica escolar. Un estudio que nos permite conocer la imagen de la educación que se proyectaba desde el NO-DO, un canal de propagación de las consignas oficiales del régimen franquista, que muestra tan solo un interés muy puntual por la educación a través de las escuelas. Unas inauguraciones donde los edificios tienen más protagonismo que las prácticas escolares y la pedagogía, que quedan muy poco representadas. Una investigación que nos permite contrastar las inauguraciones del franquismo con las de los documentales y noticias filmados de periodos anteriores.

* Esta comunicación es un resultado del proyecto de investigación «ARAEF. Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo» (Ref. EDU2017-89646-R AEI/FEDER, UE). El cual forma parte del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

PALABRAS CLAVE: Inauguración de escuelas; NO-DO; Franquismo; Propaganda.

1. Introducción

Esta comunicación es la continuación cronológica de una anterior, presentada en las pasadas VII Jornadas Científicas de la SEPHE (Casanovas-Collelldemont, 2016). En aquella ocasión analizamos la imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de grupos escolares durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). A partir del noticiario filmado NO-DO, esta vez abordamos un período posterior, los años del franquismo (1939-1975), la segunda dictadura española del siglo XX. Nos adentramos en los años del franquismo, con el objetivo de tratar cómo se representaba la práctica educativa en este tipo de producciones audiovisuales.

El NO-DO es un noticiario que pertenece al género de las actualidades filmadas, a la prensa filmada. Se creó en enero de 1943 y se produjeron NO-DO hasta el 1983, años después de la muerte del dictador, general Francisco Franco. El NO-DO surgió como mecanismo para controlar y centralizar la información audiovisual, del mismo modo que ya lo habían hecho otros regímenes totalitarios. El NO-DO era un noticiario audiovisual de carácter informativo-propagandístico, a través del cual podemos apreciar entre muchos otros temas la imagen que sobre educación proyectaba el franquismo. Además de su función de control, los principales investigadores sobre el NO-DO consideran que este organismo fue un «cauce de expresión de las consignas oficiales, de las estrategias propagandísticas del Régimen» (Tranche; Sánchez-Biosca, 2006, 179).

El NO-DO constituye una interesante fuente de información sobre el franquismo, una fuente audiovisual, que nos permite explorar la historia de la educación a través de vías relativamente nuevas (Casanovas; Padrós, 2017).

A través de las inauguraciones de escuelas recogidas en el NO-DO, hemos observado que la práctica educativa representada es muy escasa, queda muy concretada en el mobiliario y material pedagógico. Nosotros lo hemos sintetizado con dos palabras, la pizarra y el pupitre, que son dos iconos de la escuela que simbolizan un período y una comprensión de la práctica que realza el aprendizaje transmisivo.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Inauguraciones de escuelas y practica escolar en los noticiarios filmados y documentales

Los films de inauguraciones de edificios escolares proyectan la imagen del sistema educativo de cada momento histórico, destacando sus elementos más significativos, entre ellos la importancia o no que se da a la práctica educativa. Estos noticiarios filmados y documentales tienen un carácter informativo, pero también una clara misión propagandística, son un escaparate para las instituciones y sus políticas educativas. Por este motivo, utilizamos las inauguraciones de edificios escolares como un aspecto interesante de análisis en la historia de la educación.

En las diferentes etapas de la historia de España se ha dado más o menos importancia a las inauguraciones de edificios escolares. Los noticiarios filmados y documentales incluyen actos de inauguración de centros escolares, con mayor o menor frecuencia, según el momento histórico. Antes de tratar el NO-DO durante el franquismo, daremos una perspectiva panorámica sobre las inauguraciones escolares en los noticiarios filmados y documentales durante la dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República y los años de la Guerra Civil. Tendremos así un marco comparativo de referencia, para ver la evolución en la frecuencia y representación de la práctica escolar en las inauguraciones de escuelas de enseñanza primaria antes del franquismo.

Los primeros noticiarios filmados y documentales en España sobre el tema que nos ocupa corresponden a los años de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). En una investigación ya citada (Casanovas-Collelldemont, 2016), analizamos los cuatro films localizados sobre inauguraciones de edificios escolares. Como resultado de una política basada en la construcción de nuevas escuelas, la imagen representada en los films es un reflejo de esta realidad: la fachada de las escuelas inauguradas conjuntamente con las autoridades concentra la atención de las cámaras, por encima de otros actores, tales como los maestros o los alumnos. Se deja así de lado la pedagogía, en forma de metodologías y materiales educativos. Al ser un elemento propagandístico, los documentales consiguen mostrar también algunos de los valores educativos del régimen: el patriotismo y el catolicismo (Casanovas; Gómez, 2016)

En un claro contraste con la dictadura de Primo de Rivera, durante la Segunda República no hemos localizado ni noticiarios filmados, ni documentales que traten sobre la inauguración de escuelas. Esta falta de reportajes filmados sobre este aspecto no es debida al hecho de que no hubiera inauguraciones de edificios escolares durante la etapa republicana,

sino, probablemente, al hecho que en estos tiempos la pedagogía y práctica educativa ganan importancia por encima de la inauguración de nuevos edificios. Los films son el reflejo de una nueva realidad, en la cual la renovación pedagógica toma más relevancia.

Durante la Segunda República española, los documentales sobre la práctica educativa tienen relación con los principales focos de renovación pedagógica en España. Es el caso de la Institución Libre de Enseñanza en Madrid o, en Cataluña, donde había una efervescencia de algunas corrientes innovadoras en educación, introducidas desde principios de siglo XX. En la etapa republicana, en consonancia con el interés por la renovación pedagógica, se concentran las muestras de documentales y noticiarios filmados que nos explican la práctica educativa en las escuelas.

La creación de productoras de noticiarios filmados de carácter gubernamental, durante los años de la guerra civil, representa un gran salto en el género del cine informativo. En esos años, organismos públicos, partidos políticos y sindicatos empiezan a dedicar una atención especial al cine y los documentales, conscientes de su papel propagandístico. En los años de la contienda bélica aparecen las primeras productoras gubernamentales en España dedicadas a la emisión de noticiarios.

En el bando franquista, destaca la edición desde 1937 del *Noticiario Español,* iniciado después de la creación del Departamento Nacional de Cinematografía. Durante la guerra se empezó a formar este proyecto cinematográfico que culminará durante la posguerra con la creación del NO-DO. Los ejes de propaganda de este proyecto estaban centrados en el carisma de los líderes, la historia o las organizaciones falangistas (Tranche; Sánchez-Biosca, 2011). En relación con las organizaciones franquistas existen algunas muestras sobre aspectos educativos, con noticias sobre el Auxilio Social, el Frente de Juventudes o la Sección Femenina.

Entre los republicanos destacan los noticiarios de *Laya Films,* una productora del comisariado de propaganda de la Generalitat de Catalunya, que editó numerosos documentales que hacen referencia a la educación (Casanovas; Prat, 2017). En estos noticiarios observamos que los alumnos tienen una mayor relevancia que en etapas anteriores. Existe un noticiario sobre la inauguración del Parvulario Forestier en Barcelona, las cámaras se fijan en los niños y niñas comiendo la merienda, dejando más de lado al edificio y a las autoridades que inauguran el centro.

Así pues, los años de la guerra civil, suponen un cambio en la representación de la educación a través de los noticiarios filmados y

ISBN: 978-84-948270-6-8

documentales. Las inauguraciones de escuelas prácticamente no aparecen en los noticiarios filmados y documentales, su temática está más centrada en el alumno que en las pedagogías. Por otro lado, la aparición de productoras de noticiarios de carácter público son los precedentes del NO-DO.

3. Las inauguraciones de escuelas en el NO-DO

A partir de su creación en el año 1943, el NO-DO emitió numerosos noticiarios que contienen temática educativa. Las inauguraciones de escuelas no son un tema predominante dentro los NO-DO de temática educativa, pero al fijarnos en estos eventos, podemos comparar con las series de documentales y noticiarios filmados que hemos estudiado en las etapas históricas precedentes.

El franquismo repartió la educación entre los vencedores de la guerra civil, la iglesia católica obtuvo la educación formal, a excepción de la formación política y la educación física, de la que se ocupó la Falange a través del Frente de Juventudes y la Sección Femenina. La ley de educación primaria de 1945 «entregaba prácticamente este nivel educativo a la Iglesia católica al declarar el principio de subsidiariedad estatal» (Viñao, 2014, 27). Un principio de subsidiariedad estatal que no desaparecerá hasta el 1965, con una nueva ley de educación primaria, que comportará un aparente interés del régimen hacia esta etapa educativa.

La religión está presente en las escuelas nacionales que aparecen en los NO-DO, con crucifijos y la presencia de autoridades religiosas en sus inauguraciones, pero no detectamos la inauguración de escuelas religiosas en el NO-DO, exceptuando el NO-DO núm. 653 A, del 11 de julio de 1955. En él podemos ver la inauguración de un centro religioso, el colegio apostólico de los padres dominicos en Arcas Reales, cerca de Valladolid. Un NO-DO en el que se destaca el moderno edificio, construido por el arquitecto Miguel Fisac, ganador de un concurso internacional de arte sacro en Viena.

La educación no formal quedó en manos de los falangistas. Numerosos NO-DO tratan sobre los ámbitos educativos controlados por los falangistas, entre los que destacan la educación física y el deporte. Una de las características del franquismo fue «la utilización del cuerpo como instrumento al servicio de intereses propagandísticos» (Coterón, 2012, 4). Los NO-DO fueron un canal de propaganda respecto al cuerpo, mientras que la escuela primaria quedó menos representada, al no ser un elemento

ISBN: 978-84-948270-6-8

prioritario de la policía del régimen franquista, al menos en sus primeras etapas.

El desinterés por la educación del franquismo queda reflejado en los NO-DO. La escasez de noticias sobre inauguraciones de escuelas públicas es una muestra de la inhibición del franquismo hacia la educación primaria. Hasta la década de los años cincuenta prácticamente no se crearon nuevas escuelas, un hecho que no empezará a cambiar hasta la aprobación de la ley de construcciones escolares de 1953 y el primer plan quinquenal de construcción de escuelas públicas de 1956, pero que no se traducirá con una mayor atención del NO-DO hacia las inauguraciones de escuelas públicas de primaria.

El primer noticiario del NO-DO en el que aparece la inauguración de una escuela de primaria es el número 259 A, del 22 de diciembre de 1947. El primer NO-DO es de enero de 1943, hasta pasados casi cinco años desde la aparición del NO-DO no aparece la primera inauguración de una escuela. Un acto que forma parte de un conjunto de inauguraciones de edificios del municipio de Puebla de la Sierra en la provincia de Madrid, entre los que se encuentra el ayuntamiento, el juzgado, la iglesia y la escuela. Durante la guerra civil, el ayuntamiento fue destruido y la iglesia sufrió graves daños a causa del cerco de las tropas nacionales a las tropas republicanas situadas en la población.

Se trata de un NO-DO con el audio original deteriorado o perdido. Las imágenes empiezan con un plano general de esta pequeña población, sigue una imagen de una pancarta donde se puede leer: «La Puebla de la Sierra saluda agradecida al Excmo. Sr. Gobernador nuestro JEFE PROVINCIAL». Seguidamente un grupo de autoridades civiles y religiosas es recibido en la calle y van visitando diferentes edificios. En un extremo de la casa consistorial se encuentra una pequeña puerta, encima de la cual hay unas grandes letras donde pone «ESCUELA» en letras mayúsculas. El NO-DO muestra el interior de la escuela. Las imágenes son de un aula luminosa, sin alumnos, donde destaca una pequeña pizarra y los pupitres. Se muestra material del aula, apoyado en la pizarra hay un compás de tiza, así como una escuadra, un cartabón y un transportador de ángulos o goniómetro para poder trabajar la geometría en la pizarra. Los pupitres tienen un tintero incorporado y encima cada mesa se encuentra una pequeña pizarra y una caja de tizas de madera. En resumen, pizarra y pupitre es la imagen de la práctica escolar.

El NO-DO número 335 A del 28 de junio de 1949 tiene una breve noticia, de 10 segundos, con el título «Un nuevo grupo escolar en Pueblo de Pinto».

ISBN: 978-84-948270-6-8

El film, sin sonido, tan sólo muestra la fachada y un lateral con muchas ventanas del nuevo edificio de la escuela Onésimo Redondo, en la provincia de Madrid. No hay rastro de la práctica escolar. La inauguración del centro escolar se hizo el domingo 22 de mayo de 1949, con una misa en la plaza Mayor, con la presencia del gobernador civil de Madrid y jefe provincial del Movimiento, Carlos Ruiz (*Abc,* 24-5-1949, 20).

El NO-DO número 364 B del 26 de diciembre de 1949 contiene la noticia «Inauguración del grupo escolar Teodoro Llorente y del campo de deportes de la ciudad universitaria» en Valencia. Las imágenes sobre la escuela duran 13 segundos y no conservan el sonido original. Nos muestran la fachada del centro, con un grande escudo y bandera española, y la llegada de las autoridades en coche con gente que espera en el exterior del edificio y que contempla desde las ventanas y balcones. El escudo de este centro no se retiró hasta el año 2017, convirtiéndose en una de los últimos símbolos franquistas presentes en edificios públicos de Valencia. El ministro de Educación Nacional, Ibañez Martín inauguró el centro, el 13 de diciembre de 1949, acompañado del arzobispo de Valencia, el capitán general, gobernador civil y alcalde (*Abc,* 24-5-1949, 20). En el interior de una clase, el NO-DO muestra las autoridades conversando, en medio de una gran pizarra y los pupitres del aula. Se trata del único indicio de práctica educativa de la noticia.

Una noticia sobre Franco en Burgos en el NO-DO 615 A, de 10 de noviembre de 1953, explica en el programa de mano que el generalísimo inauguró una nueva fábrica de papel moneda y «Un grupo escuela que albergará a un millar de alumnos», llamado Generalísimo Franco. Las imágenes muestran la fachada del edificio de tres plantas, destinado a atender una densa población escolar, con una capacidad de 20 clases graduadas, 10 para niñas y otras 10 para niños. Para atender a unos mil alumnos, tocan a unos 50 alumnos por clase, muestra de una masificación en las aulas. Las autoridades, presididas por Franco, visitan el interior del edificio, donde se ven unas aulas espaciosas con mesas para compartir en grupos de 4 alumnos, con una cesta con flores en medio. También se proyectan imágenes de un aula con materiales de influencia Montessori, como una torre rosa, pero de diferentes colores. No se menciona esta pedagogía, tan solo se dice que «el grupo supone un gran avance pedagógico». Se trata de un NO-DO de inauguración de escuela que destaca los elementos cuantitativos sobre alumnos y aulas, sin dejar de mencionar directamente y de visualizar algunos materiales didácticos.

Franco en persona también inauguró en 1953 en Cádiz grupo escolar de la Sagrada Familia, tal como recoge el NO-DO 564 A, del 26 de octubre. Según

la locución se trataba de un grupo escolar «construido conforme las más modernas exigencias pedagógicas que le dan categoría de centro modelo». Franco es recibido en medio de aplausos de los alumnos y profesores y se dirige en comitiva a la puerta principal por el patio de entrada, donde terminan las imágenes sin mostrar el interior del centro. El edificio es calificado de «magnífico», mientras se ven imágenes de la fachada principal, con grandes ventanales. Un edificio de dos pisos con planta en forma de U i un estanque en medio del patio. El edificio copa el protagonismo en este NO-DO, dejando de lado la práctica pedagógica.

En el NO-DO 615 A, del 18 de octubre de 1954, Carmen Polo, esposa de Franco, en visita al pueblo de Aldaia cerca de Valencia, inaugura entre otras cosas el grupo escolar José M. Sanchís Taberner, de quien se muestra un busto. Rodeada de una multitud, Carmen Polo entra en el edificio donde «contempla las instalaciones del centro realmente ejemplar», dice la voz en off. Se ven las autoridades asomadas en la puerta de un aula tradicional, con pizarra, filas de pupitres, crucifijo y retrato de Franco y José Antonio. De nuestro interés son los mapas de países del mundo y de la península ibérica que cuelgan en la pared trasera, así como un armario con material para la enseñanza de la geometría, encima del cual hay una esfera terrestre. Elementos materiales escasos que nos indican la voluntad de demostrar que el centro cuenta con un cierto material pedagógico para la práctica educativa.

El capitán general de Cataluña, Pablo Martín Alonso, presidió la comitiva civil, militar i religiosa en la inauguración del grupo escolar Lepanto en el paseo marítimo de Barcelona (*La Vanguardia,* 13-10-1959, 6). El NO-DO 877 B, del 26 de octubre de 1959, destaca que el edificio del nuevo grupo escolar se encuentra en el barrio de la Barceloneta. Las imágenes muestran la fachada de un moderno edificio de tres plantas y en el interior Franco con autoridades visitando algunas aulas sin alumnos, pero con abundante material pedagógico. Se ven aulas con mesas cuadradas y redondas, con flores en medio, con juegos y libros abiertos encima las mesas. Al final aparece la típica aula con renglones de pupitres y una gran pizarra. Al ser la Barceloneta un barrio popular, las imágenes del NO-DO dan a entender que no se han escatimado medios para equipar la nueva escuela, para los niños de la zona.

El NO-DO 1345 A del 14 de octubre de 1968 recoge la noticia breve de la inauguración del grupo escolar madrileño de nuestra señora de la Concepción. En esta ocasión Franco está acompañado por su esposa, el ministro de educación y ciencia, el alcalde de Madrid y otras autoridades,

ISBN: 978-84-948270-6-8

entre las que no se distingue a ninguna de religiosa. La noticia trata también del programa de construcciones escolares del Ministerio de Educación, que considera como «muy ambicioso». Franco visita una exposición donde se detalla un «plan para irradiar la instrucción pública». En este mismo acto Franco» inauguró simbólicamente» 4.184 escuelas, mientras la cámara muestra fotografías de los edificios escolares, distribuidas por toda España, con las que «se asegura la educación primaria de 168.000 alumnos». Mientras las imágenes muestran mapas con luces en los sitios donde se construyen escuelas, que se encontraban en la exposición. No hay referencias a la práctica pedagógica, el objetivo es aun asegurar la escolarización pública. En esta noticia detectamos por primera vez que las inauguraciones de escuelas forman parte de un plan más ambicioso, hasta aquí el NO-DO solo había recogido la inauguración de edificios singulares, sin aparentemente responder a un proyecto más general.

Siguiendo, también, planes de desarrollo escolar, el ayuntamiento de Barcelona impulsó la construcción de diversas escuelas. El NO-DO 1363 B, del 17 de febrero de 1969, recoge imágenes de los siguientes grupos escolares en Barcelona: Calderón de la Barca, Eduardo Marquina, Concepción Arenal, Elisenda de Moncada y Virgen de Montserrat. Se ven unas escenas con unos operarios entrando un armario y otro en un andamio pintando las letras del Calderón de la Barca. Los otros centros ya han sido inaugurados, el film muestra diversas secuencias de alumnos jugando en los patios de esos centros. La locución destaca que estas escuelas son para «resolver los problemas de la enseñanza», detallando en cifras los centenares de alumnos de cada escuela. En unos años de crecimiento de la población escolar, la educación se afronta principalmente desde una perspectiva cuantitativa, la de conseguir escuelas «modernas y funcionales» para todos los niños y niñas. Los aspectos pedagógicos quedan relegados a un segundo plano. Solo al final del NO-DO de las escuelas de Barcelona se ven imágenes de un aula, equipada con pupitres individuales, y algunos cuentos infantiles, coches de juguete, un juego de aros y dos pequeñas esferas del mundo. El NO-DO termina mostrando un moderno comedor escolar de autoservicio, que el ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat inauguró en una agrupación escolar mixta.

La inauguración oficial del Colegio Virgen de Atocha en Madrid, en el año 1970, forma parte del NO-DO número 1432 B, del 15 de junio. El edificio fue construido por el Patrimonio Nacional. Una orden religiosa de predicadores se hizo cargo del centro. La inauguración empieza con un acto

académico en un gran salón de actos. Seguidamente, hay una visita a las instalaciones del centro, en la que destaca un aula con trabajos manuales en las mesas y las paredes llenas de murales elaborados por los alumnos, unos laboratorios y finalmente una exhibición deportiva en el patio de la escuela. A diferencia de los otros NO-DO referenciados, las imágenes parecen sugerir que la representación de la práctica educativa ha tomado más relevancia. El deporte y la educación física se destaca por las imágenes, a causa del hecho que el centro cuenta con amplios patios con pistas deportivas.

Esta última inauguración en Madrid es un poco diferente a los anteriores, ya que las cámaras ponen un poco más de atención sobre la práctica educativa y las producciones del alumnado realizadas en la escuela que en el edificio o los materiales didácticos. Es una forma de mostrar que el interés educativo de un centro no se reduce a unas paredes. Se trata de una excepción al conjunto de noticias de NO-DO que hemos analizado, donde la representación de la práctica educativa es muy limitada, quedando prácticamente reducido a mostrar los pupitres y la pizarra de alguna aula, a veces con el complemento de un escaso material pedagógico. La visualización de otros films y el análisis de otras fuentes nos tendría que permitir confirmar si, efectivamente, este noticiario fue una excepción o más bien el reflejo de un cambio en la forma de presentar y entender dicha práctica.

En definitiva, el análisis de los NO-DO nos permite reflexionar no solo sobre la imagen que quería transmitir el franquismo de la educación y la práctica educativa, sino también como entendemos la práctica educativa y los elementos que la conforman.

4. Bibliografía referenciada

CASANOVAS, Josep; COLLELLDEMONT, Eulàlia. «La fachada de la escuela. La imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de grupos escolares durante la dictadura de Primo de Rivera», Davila, P.; Naya, L.M. (coord.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo,* Donostia – San Sebastian, Erein, 2016, 663-678.

CASANOVAS, Josep; GÓMEZ, Anna. «Una escola davant la càmera cinematogràfica. La inauguració de l'edifici del grup escolar de Vinyoles a través d'un film documental de 1928», *Ausa, Vol.* XXVII/35 (2016), 749-777.

CASANOVAS, Josep; PRAT, Pilar (2016) «Els noticiaris de Laya Films sobre els infants i la seva educació durant la Guerra Civil espanyola (1936-1939)»,

ISBN: 978-84-948270-6-8

Educar en temps de guerra. València. Diputació de València - Institució Alfons el Magnànim, 2016, 181-192.

CASANOVAS, Josep; PADRÓS, Núria. «Presentació. La història de l'educació a través dels films: una mirada des de la contemporaneïtat pedagógica», *Educació i Història,* 35 (2017), 9-17.

COTERÓN LÓPEZ, Javier. «La educación física en los primeros años del franquismo (1939-1945)», *Materiales para la Historia del Deporte,* 10, (2012).

TRANCHE, Rafael R.; SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente. *NO-DO. El tiempo y la memoria.* Madrid, Ediciones Cátedra, Filmoteca Española, 2006.

TRANCHE, Rafael R.; SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente. *El pasado es el destino. Propagada y cine del bando nacional en la guerra civil.* Madrid, Ediciones Cátedra; Filmoteca Española, 2011.

VIÑAO, Antonio. «La educación en el franquismo (1936-1975)», *Educar em Revista,* 51 (2014), p. 19-35.

NOTA: todos los NO-DO analizados se pueden consultar en línea a través del buscador de la página web: http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/

Página intencionadamente en blanco.

Comemorações cívicas pós-Regime Militar em Osório-RS: da formação moral e cívica ao movimento de reivindicação*

Maria Augusta Martiarena De Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório
Email: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

RESUMO: As festas cívicas constituem-se em práticas escolares muito representativas que costumeiramente são estudadas com o intuito de compreender como se dava a formação moral e cívica da infância, notadamente durante governos autoritários. No Brasil, existe uma série de estudos que versam sobre essa temática, especialmente sobre como essa prática era engendrada durante o Estado Novo e a Ditadura Militar. A presente proposta, entretanto, objetiva compreender quais mudanças e quais continuidades permeiam as festividades cívicas após o final da Ditadura Militar na cidade de Osório, situada no sul do Brasil, especificamente nas décadas de 1980 e 1990. Tal estudo utiliza como documentos de pesquisa, fotografias constantes em acervos presentes na cidade de Osório, como o Arquivo Histórico Municipal Antonio Stenzel Filho e das Escolas General Osório e Maria Teresa Villanova Castilhos, bem como algumas notícias publicadas na imprensa local. Para a realização desta investigação, utilizou-se referenciais teórico-metodológicos que embasam a fotografia como fonte de pesquisa. Além disso, a investigação delineia-se teoricamente a partir dos seguintes eixos: invenção das tradições (Hobsbawn), multidão e protesto social (Rudé e Burke). Acredita-se que as comemorações cívicas sofreram uma transformação durante as décadas de 1980 e 1990, quando se configurou em espaço de reivindicação e manifestações/protesto social. Entende-se que algumas transformações encontram-se relacionadas a isso: em primeiro lugar, às mudanças decorrentes do final da Ditadura Militar e a consequente alteração do tipo de regime;

* EDU2017-82485-P (MCIU/AEI/FEDER, UE).

em segundo lugar, o movimento social vinculado aos docentes, tais como as greves estaduais a partir do final da década de 1970.

PALAVRAS-CHAVE: comemorações cívicas; invenção das tradições; protesto social; magistério estadual gaúcho.

1. Introdução

No Brasil, conta-se com muitos estudos referentes às comemorações cívicas, tendo em vista que esse tipo de festividade constituiu-se em prática escolar muito representativa no que tange sua relação com a formação moral e cívica da infância, especialmente durante os governos autoritários. Entre esses estudos relevantes, pode-se citar as seguintes investigações: Bencostta (2006), Abreu (2016), Mariarena de Oliveira, Daminelli e Meinerz (2016), Vaz (2006) e Gallego e Cândido (2015). Percebe-se, a partir dos autores mencionados, uma predominância de estudos sobre as comemorações cívicas ocorridas em governos autoritários (Estado Novo e Ditadura Militar). Com base nessas pesquisas, entende-se como se deu a invenção de uma tradição, conforme a compreensão de Hobsbawm. O presente estudo, entretanto, objetiva compreender quais mudanças e quais continuidades permeiam as festividades cívicas após o final da Ditadura Militar na cidade de Osório, situada no sul do Brasil, especificamente nas décadas de 1980 e 1990.

Para o desenvolvimento desta investigação, utiliza-se como documentos de pesquisa, tanto fotografias originais constantes em acervos presentes na cidade de Osório, como fotografias publicadas na imprensa local, bem como as notícias veiculadas na imprensa local sobre o tema. Os espaços em que foram pesquisados os referidos documentos são o Arquivo Histórico Municipal Antonio Stenzel Filho e as Escolas General Osório e Maria Teresa Villanova Castilhos (Polivalente). Faz-se necessário informar que o presente estudo encontra-se vinculado a dois projetos de pesquisa que contam com fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, bem como com bolsas de instituições de fomento externas (CNPq e FAPERGS).

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Festividades cívicas: tradição inventada, amor à pátria e fortalecimento de uma identidade nacional

Os estudos que abordam as comemorações cívicas no Brasil, indicam para o fato de que tais práticas constituem-se em uma tradição inventada. Tal termo, pauta-se no que afirma Hobsbawm (2015, 7): «O termo «tradição inventada» é utilizado em um sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as «tradições» realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado no tempo – às vezes coisas de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez».

O autor afirma que as tradições inventadas são: «[…] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas […]», (Hobsbawm, 2015, 8). Tal compreensão encontra-se em consonância com o que afirma Bencostta (2006, 301): «Esses desfiles foram acontecimentos coletivos bastante especiais, que demandavam uma certa organização, visto que foram visivelmente elaborados de acordo com normas próprias a cada uma das datas cívicas». Nesse sentido, Hobsbawm (2015, 8) continua: «[...] tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado». E, nesse sentido, afirma Bencostta (2006, 301): «Os desfiles escolares entendidos como festa são uma construção social que manifesta, em seu espaço, significações e representações que favorecem a composição de uma certa cultura cívica inerente aos seus atores: [...]».

Deve-se ter em conta o que aponta Bencostta, quando afirma que essas comemorações foram celebrações resultantes de momentos históricos específicos. História, antiguidade e ancestralidade são costumeiramente utilizados como elementos de coesão social, nesse sentido, torna-se importante mencionar que, para Hobsbawm (2015, p.20), as tradições inventadas buscam utilizar a história «como legitimadora das ações e como cimento da coesão social». O autor afirma, ainda, que: «As tradições inventadas são facilmente aplicáveis à nação e seus fenômenos associados, tais como o nacionalismo, o Estado Nacional, os símbolos nacionais, etc. […], (Hobsbawm, 2015, 21). Para o autor: «[…] todos esses elementos baseiam-se em exercícios de engenharia social muitas vezes deliberados e sempre inovadores, pelo menos porque a originalidade histórica implica inovação» (Hobsbawm, 2015, 21). O que corrobora com as afirmações

de Bencostta (2006, 309): «A esse respeito, o Estado assume um papel singular: é ele, ao mesmo tempo ator histórico, pois deveria fazer parte das comemorações cívicas, e narrador dos processos que tornaram possível celebrar».

3. Uma tradição inventada: da formação moral e cívica ao protesto social

Ao definir-se como objeto de pesquisa as festividades pátrias, leva-se em consideração que, assim como afirma Bencostta (2006, 315): «[…] sua força foi certamente muito maior naqueles regimes em que ele, o Estado, exerceu uma maior censura sobre o conjunto das informações e utilizou manipulações que procuravam bloquear toda a atividade espontânea». Para o autor, o Estado, ao utilizar meios considerados espetaculares, objetivada inculcar consciências patrióticas. Tal característica foi marcante na forma como se desenvolviam tais práticas durante a Ditadura Militar, entretanto, no final dos anos de 1970, o Brasil sofreu uma série de transformações as quais atuaram no sentido de promover uma transformação em tais práticas.

Em 1974, o Brasil viveu uma crise econômica e, de acordo com Bulhões (1992), foi nesse bojo em que a luta pela democratização e as lutas reivindicatórios dos trabalhadores passaram a uma nova etapa, a qual contou com a realização das primeiras manifestações públicas. Pode-se citar, como importantes movimentos deste período a campanha pela anistia dos presos e exilados políticos, bem como as manifestações promovidas pelo movimento estudantil em prol da democracia. Ainda que o presente trabalho dedique-se às décadas de 1980 e 1990, acredita-se que o processo de transformação e ressignificação das comemorações cívicas começou na década de 1970, notadamente nos anos finais.

O contexto político, ou seja, a derrocada do Regime Militar, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais ganharam espaço, fizeram com que grupos que participavam de tais práticas, repensassem os seus significados. O papel dos movimentos sociais é fundamental para a compreensão das transformações deles decorrentes. Conforme Burke (2012), tal expressão passou a ser utilizada por sociólogos, na década de 1950, popularizando-se desde então. Nesse processo de transformação, ainda que o contexto social e político globalmente compreendido seja extremamente importante,

ISBN: 978-84-948270-6-8

a mobilização do magistério enquanto grupo foi predominante. Tal conjuntura encontra-se relacionada ao que Rudé (1982) considera como ideologia e consciência de classe. O autor, a partir de uma leitura de Gramsci, compreende que outros grupos sociais, além do que denomina de classes fundamentais (burguesia e proletariado) também apresentam interesses ideológicos, os quais podem levar ao protesto popular. Alguns autores, como Bulhões (1992), compreendem que o magistério vivenciou uma proletarização e que as lutas e as mobilizações ocorridas desde o final da década de 1970, atuaram no sentido de uma constituição do magistério como classe social. Sobre o tema das greves do magistério estadual gaúcho, destaca-se o já mencionado trabalho de Bulhões (1992) e o estudo de Ozorio (2014), o primeiro com o recorte que abrange 1979 a 1991 e o segundo, 1980 a 1990. Integrando ou não uma das classes fundamentais, o magistério teve importante atuação na transformação das comemorações cívicas em espaços de protesto social.

Segundo Bulhões (1992), entre 1979 e 1991, os professores que atuavam na rede estadual de ensino, ou seja, funcionários do estado do Rio Grande do Sul, promoveram 9 greves, o que totalizou 376 dias de paralisação. Segundo a autora: «No final dos anos 70, após um período de violentas repressão, este movimento retomou as mobilizações de massa, com greves em diferentes categorias e Estados do país» (Bulhões, 1992, 11). A autora continua: «Ao longo dos anos de 80, intensificou-se a mobilização dos trabalhadores, cresceu sua organização e novas e diversificadas categorias profissionais foram incorporadas ao movimento sindical, que passou a participar de forma mais efetiva na vida política do país» (Bulhões, 1992, 11).

A organização de tais movimentos de docentes, no Rio Grande do Sul, deu-se por meio do CEPERS, sindicato que representava tal categoria. Ainda que os centros urbanos mais populosos fossem aqueles que concentrassem os protestos, a atuação do sindicato e a adesão à greve ocorreu em cidades menores, como Osório. A repercussão das mesmas nos jornais locais foi muito grande e foram realizados estudos sobre a greve de 1979 e 1980 (Mauer, Silva e Martiarena de Oliveira, 2016) e 1997 (Mauer, Pires e Martiarena de Oliveira, 2017). Justifica-se tal preponderância no sentido que afirma Bencostta (2006, 301): «Por estarem no âmago do calendário escolar, os desfiles não se revelavam como uma mera descontinuidade do tempo da escola, mas eram intercalados por ele, tornando necessário reunir o empenho e os sentimentos de adesão de alunos e professores».

Logo, a realização das comemorações dependia do empenho do corpo docente.

Como mencionado anteriormente, o presente estudo atem-se apenas às comemorações realizadas nas décadas de 1980 e 1980. Logo, inicia-se com uma fotografia publicada no Jornal Momento de 22 de setembro de 1988. Os mesmos objetos retratados (automóvel e cartazes) foram retratados em fotografia que consta no acervo fotográfico da Escola Maria Tereza Villanova Castilhos (Polivalente).

A imagem 1 refere-se à participação da Escola Polivalente nas comemorações cívicas ocorridas em 1988., especificamente às festividades da Semana Farroupilha, comemoração regional alusiva à Guerra dos Farrapos. No acervo da Escola Polivalente, a fotografia que retrata os mesmos objetos é descrita como produzida durante a Semana da Pátria, ou seja, comemorações relacionadas à independência do Brasil. Caso as fotografias realmente se refiram a diferentes comemorações, é possível afirmar que os cartazes de protestos eram aproveitados em mais de uma oportunidade. Ambas imagens retratam um automóvel que carregava dois cartazes de protesto, como mencionado. O primeiro destes dizia: Brasil, você não sabe o que está perdendo, deixando nossas crianças morrerem sem: escola, pátria, teto, saúde e vida. Já o segundo, dizia acorda Brasil e contava com um desenho de uma pessoa, cuja boca aberta em atitude de grito, tinha o formato do mapa do Brasil. Destaca-se que, a fotografia publicada no jornal foi realizada quando a bandeira do estado do Rio Grande do Sul estava presente.

Como mencionado por Bulhões (1992), o Brasil viveu uma forte crise econômica na década de 1970. A década de 1980 caracterizou-se por uma fase de grande inflação e de enormes desigualdades sociais. Conforme Hilsdorf (2005), as décadas de 1980 e 1990 são consideradas, em relação aos aspectos econômicos, como as décadas perdidas, tendo em vista que não houve melhorias na distribuição de renda, além de um regime inflacionário permanente. Segundo a autora, o predomínio do privado em relação ao público, bem como do econômico sobre o sociocultural, geraram uma exclusão social e escolar intensa. A indignação com a grande exclusão social e escolar pode ser percebida nos cartazes que ornavam o automóvel que desfilava durante as comemorações cívicas.

ISBN: 978-84-948270-6-8

momento

ANO III CIRCULAÇÃO SEMANAL OSÓRIO, 22 DE SETEMBRO DE 1988 Nº 113 Cz$ 80,00

DEPREDADORES TERMINAM COM ILUMINAÇÃO PÚBLICA

O DESFILE FARROUPILHA

ENTREVISTA: O VICE DA ADP DE SANTO ANTONIO

CHÁ COM BRILHO E ELEGÂNCIA EM TRAMANDAÍ

OSÓRIO DESENVOLVE A CITRICULTURA

APOIO

ALCEU MOREIRA

Prefeito LIDERANÇA, DINAMISMO E CORAGEM

DIRCEU BOFF

Vice-Prefeito CULTURA EDUCAÇÃO, E AÇÃO

PMDB 15901

Imagem 1. Jornal Momento (Osório), ano 3, n.º 113 (22 de setembro de 1988). Arquivo Histórico Antonio Stenzel Filho

Torna-se relevante mencionar, ainda, que uma fotografia que consta elementos de protesto social ocupou a capa de um jornal local para ilustrar o tema das festividades cívicas. A fotografia constava na parte superior esquerda da página e era acompanhada por outras imagens que se relacionavam a diferentes notícias. O jornal promoveu destaque a críticas sociais, ao mesmo tempo em que não julgou contraditório publicar críticas a um contexto social possivelmente atrelado ao governo brasileiro (nesse período o presidente era José Sarney, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e ocorreu a divulgação das fotografias do prefeito e vice-prefeito de Osório, do mesmo partido (respectivamente Alceu Moreira e Dirceu Boff), ambos amplamente elogiados pelo periódico.

A imagem 2 elucida as continuidades e rupturas presentes nas festividades cívicas. A matéria intitulada «Desfile da pátria e farroupilha em Osório». A parte das fotografias em que os estudantes, em geral crianças na primeira ou segunda infância, encontram-se vestidos com roupas tradicionais do Rio Grande do Sul, destaca-se a presença de duas fotografias: aquela que se

encontra na parte superior da página, logo abaixo do título e a fotografia em que é carregada uma faixa, com os dizeres: «Professores: aprendendo e ensinando uma nova lição!». A primeira, representa a continuidade, tendo em vista que retrata o espaço destinado às autoridades, bem como a presença de autoridades militares, junto às civis. A legenda da imagem remete a isso: «várias autoridades civis e militares prestigiaram o evento cívico e farroupilha».

e setembro de 1991

Desfile da pátria e farroupilha em Osório

Transferirto para o dia 21 motivado pelo mau tempo ocorrido no dia 8 de setembro, o desfile da Semana da Pátria e Farroupilha reuniu um grande público na Avenida marechal Floriano, durante muito tempo não se realizava os desfiles comemorativos a Semana da Pátria devido as greves do magistério estadual e da falta de discernimento entre o que vem a ser Pátria e governo.

Neste ano uma comissão de professores, entidades e empresas, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação foi organizado o desfile comemorativo a Semana da Pátria. A Secretaria de Educação resolveu investir na criação da Banda Municipal Marcial, uma vez que o município sempre teve em outras épocas uma banda marcial que se apresentava nos municípios da região.

O desfile que ocorreu no sábado a tarde, trouxe de volta uma das grandes atrações da comunidade, que talvez motivada pelo saudosismo lotou a avenida Marechal Floriano.

O evento iniciou com a convocação das autoridades municipais para subirem ao palanque oficial, pelo protocolo Mário Sérgio Rubert.

Foto: Omar Luz

Várias autoridades civis e militares prestigiaram o evento cívico e farroupilha.

Escolas Municipais seguidas pelas escolas estaduais do município.

Também participaram do desfile empresas como a CEEE, CORSAN e PETROBRÁS e entidades como o Rotary Club de Osório que está realizando o 1º Festival de Prêmios e o Lions Club

que está desenvolvendo a Campanha do Teste do Diabete e Hipertensão.

A Escola Marquês de Herval deu um exemplo de

de para um protesto inteligente e oportuno, primando pela sua apresentação com muitas faixas e cartazes.

Há outras escolas faltou a criatividade para mostrar o trabalho que é desenvolvido por estas. Em outros tempos cada escola procurava mostrar, com brio e com orgulho através de seus alunos qual a melhor escola, sendo que o desfile era observado pelos pais que recomendavam seus filhos para a escola que melhor se apresentasse. Haverá quem diga que as escolas estão sem verbas, caindo os pedaços, com falta de uma série de coisas, esquecendo-se de que a Escola é a comunidade que a integra e não seu aspecto

com a participação
po de Bombeiros
da escolas da
e a Brigada Militar

Foto: Omar Luz

Na inocência das crian
esperança de recupera
res.

Desfile

Farroupilha

Os Piquetes d
dores e os CTGs da
desfilaram logo após
file Cívico. Vários ca
nos, carros alegóricos
retes e carretas
diante do palanque
A banda m
realizou uma bonit
sentação, um mérito
fessor Egídio Silve
teve apenas dois me
ra treiná-la.

Foto: Omar Luz

OS PROFESSORES:
APRENDENDO E ENSINANDO
UMA NOVA LIÇÃO!

Escola General Osório apresentou um desfile de protesto baseado na música de Geraldo Vandré.

Imagem 2. Jornal Momento (Osório), ano 6, n.º 269 (27 de setembro de 1991). Arquivo Histórico Antonio Stenzel Filho

Já a segunda fotografia, representa a transformação, a ressignificação, tendo em vista que retrata duas professoras e provavelmente um aluno com a já mencionada faixa. A legenda da imagem é: «Escola General Osório apresentou um desfile de protesto baseado na música de Geraldo Vandré». Destaca-se que a referida canção constituiu-se em um símbolo na luta contra a Ditadura Militar. Além disso, a referida instituição é uma escola da rede estadual de ensino. Com base nas notícias analisadas até o presente momento, a Escola General Osório e a Escola Polivalente destacaram-se no processo de apropriação e ressignificação dos desfiles cívicos e sua constituição como espaço de protesto social. A palavra protesto, inclusive, foi utilizada na legenda. Ressalta-se que o início da década de 1990 foi marcado pelo impeachment do presidente Collor, o que instabilizou ainda mais o quadro socioeconômico nacional.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Conclusões

Ainda que o presente estudo encontre-se em desenvolvimento, a investigação com base nas fotografias constantes nos acervos escolares e das imagens publicadas na imprensa, percebe-se que as décadas de 1980 e 1990, caracterizaram-se por um processo de transformação e ressignificação das festividades cívicas. Como mencionado anteriormente, autores como Bencostta, consideram que os regimes autoritários foram espaços de maior utilização desse tipo de comemoração, como forma de promover a coesão social. Entende-se que as comemorações cívicas constituem-se em «tradições inventadas», como o conceitua Hobsbawm. Sua origem relativamente recente e sua utilização frequente pelo Estado justificam tal compreensão. Entretanto, a partir do final da década de 1970 e notadamente durante as décadas de 1980 e 1990, tal espaço de controle estatal sofreu uma série de transformações. Não se pode falar de uma ruptura completa, pois a forma como tais práticas são levadas em cabo em Osório demonstram que há uma série de continuidades, no entanto, o papel do magistério gaúcho, envolvido em uma série de movimentos sociais ressignificou as práticas, especialmente no âmbito de determinadas escolas. Verificou-se, portanto, a ressignificação de uma prática que visava inculcar determinados valores, em uma atividade de protesto social, que também visa a transmissão de valores, diferentes, no entanto, daqueles propostos no modelo anterior. Reitera-se que determinadas escolas tiveram um protagonismo nesse processo de ressignificação, notadamente a Escola General Osório e a Escola Polivalente. Ambas integram a rede estadual de ensino, cujos docentes estiveram envolvidos nos movimentos grevistas a partir do final da década de 1970.

5. Bibliográfia

ABREU, Louise Storni Vasconcelos de. *Educação Moral e Cívica: entre comemorações e acusações, um projeto de pátria para o Brasil (ES – 1969 – 1975)*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, 2016.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. «Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903 – 1971), VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e*

escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, 299-322.

BULHÕES, Maria da Graça. *A luta dos professores gaúchos – 1979 – 1991: o difícil aprendizado da democracia*. Porto Alegre: L&PM, 1992.

BURKE, Peter. *História e Teoria Social*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

GALLEGO, Rita de Cassia; CÂNDIDO, Renata Marcílio. Uma discussão sobre os sentidos da integração de feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas (1890-1930). *Educação em Revista*, 31(2) (2015), 17-36. https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698116799 [último acceso: 20/04/2018]

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence (org). *A invenção das tradições*. 10.ª ed. - São Paulo, Paz e Terra, 2015.

Jornal Momento, 22 de setembro de 1988, Ano 3, n.º 113. Arquivo Histórico Antonio Stenzel Filho.

Jornal Momento, 27 de setembro de 1991, Ano 6, n.º 269. Arquivo Histórico Antonio Stenzel Filho.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta; DAMINELLI, Elisa; MEINERZ, Andréia. «A formação da infância em regimes autoritários: desfiles cívicos e escola como espaço de divulgação do sistema político vigente», *XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad de Antioquia, Medellin, 2016.

MAUER, Diana; PIRES, E. N.; MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. «Negociação e resistência: a greve do magistério estadual em 1997 nos jornais do litoral norte», *II Colóquio de Educação Discente: Estado, Democracia e Educação - Políticas em debate*, 2017, Caxias do Sul. Anais CEDU II. Caxias do Sul: Educs, 2017. v. 1, 248-251.

MAUER, Diana; SILVA, Yago Schwartzhaupt Souza da; MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. «As greves do magistério estadual em 1979 e 1980 sob a ótica dos jornais do Litoral Norte gaúcho», *22.º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE História da Educação e Políticas Educacionais: 20 Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, Bagé: Editora da UNIPAMPA, 2016, v. 1, 395-404.

OZORIO, Maria Beatriz Vieira Branco. «As greves do magistério público estadual: memória de professoras do Instituto de Educação General Flores da Cunha (1980-1990)», *Anais do 20.º Encontro da Associação*

ISBN: 978-84-948270-6-8

Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2014.

RUDÉ, George. *Ideologia e Protesto Popular*, Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1982.

VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Fotografía, cultura física y deporte en la prensa de guerra republicana (1936-1939)*

Avelina Miquel Lara

Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: avelina.miquel@uib.eu

Francisca Comas Rubí

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/ IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: xisca.comas@uib.es

RESUMEN: Durante la guerra civil española algunos grupos milicianos primero, y tras la desaparición de estos, el Comisariado General de Guerra editaron casi 500 publicaciones periódicas, con distinto formato, dentro de las unidades militares para su consumo exclusivo dentro del ejército. La tipología de artículos que contienen es variada, pero en general se usaron para trasladar a la tropa las consignas del gobierno republicano. Una de las principales preocupaciones de este fue la formación y educación de un ejército compuesto en un gran porcentaje por obreros y campesinos iletrados. Tras una revisión exhaustiva de la mayoría de los ejemplares que se conservan, hemos podido constatar que casi la mitad de estas publicaciones son ilustradas y contienen tanto fotografías como dibujos. Dentro de las temáticas educativas que desarrollan encontramos: alfabetización, cultura general, higiene, capacitación militar, cultura política y cultura física. Tomando estas publicaciones ilustradas como muestra, nuestra intención aquí es presentar una primera aproximación sobre cómo se usa la fotografía, en este tipo de prensa de guerra, para construir discursos sobre cultura física y el deporte.

PALABRAS CLAVE: Guerra Civil española; cultura física; prensa ilustrada; fotografía.

* Proyecto: *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

1. Introducción

Tras el alzamiento militar del 18 de julio de 1936, que supuso el inicio de la Guerra Civil española, surgieron grupos milicianos dispuestos a defender la legalidad y la República. Algunos de ellos estaban vinculados a partidos, asociaciones y sindicatos de izquierda que empezaron a editar publicaciones periódicas orientadas a los milicianos. Tras la creación del Comisariado General de Guerra por decreto del 15 de octubre de 1936, este centralizó todas estas publicaciones bajo su control y promocionó la creación de nuevas revistas y periódicos en todas las unidades militares (Nuñez, 1992). Son las que conforman la llamada prensa de guerra republicana, publicadas por y para los combatientes. A través de ellas se hacía llegar a las tropas las consignas del Gobierno y del Comisariado y se daba cabida a las preocupaciones de los soldados.

La tipología y periodicidad de estas publicaciones fue heterogénea. Encontramos publicaciones diarias, semanales, decenales, quincenales, mensuales, etc. y en formato de boletín, diario, periódico o revista. En total se han catalogado unas 500 publicaciones (Soria, 1978). Como parte de un proyecto de investigación más amplio que estamos desarrollando, y que trasciende el ámbito de esta comunicación, hemos seleccionado y analizado las que son ilustradas. Hemos considerado como tales las que contienen tanto fotografía como dibujo en un porcentaje igual o superior al 15%, desestimando aquellas con un porcentaje menor por entender que en ellas la imagen no desempeña un papel principal en la transmisión de ideas o mensajes. Del medio millar de publicaciones mencionadas, se han seleccionado 228, que son las que cumplen con los porcentajes mínimos de ilustración, y cuyos títulos se pueden consultar en Miquel y Comas (2018).

Además de la transmisión de mensajes y consignas útiles para la guerra estas revistas tenían un claro componente educativo. La creación de una ciudadanía consciente y libre siempre fue uno de los objetivos de la República mientras gobernó la izquierda, que desarrolló una política educativa de influencia institucionista. La guerra supuso una oportunidad para retomar las antiguas ambiciones formativas que habían quedado aplazadas durante el bienio negro, aunque cabe decir que en cierta forma también supuso una pérdida de la neutralidad que debiera acompañar la enseñanza. Las circunstancias bélicas impusieron una educación revolucionaria en las escuelas (Fernández, 1984), y cómo no, en el ejército. La educación de las tropas atendía un doble objetivo. Por una parte, preparaba una ciudadanía

ISBN: 978-84-948270-6-8

libre para la vida después de la guerra. Por la otra, urgía formar los soldados ya que era casi imposible ganar la guerra con un ejército con un alto porcentaje de analfabetos. Se convirtió en absolutamente necesario que los soldados supieran entender un plano, leer instrucciones, calcular una trayectoria balística y otras cuestiones relacionadas con los avances tecnológicos bélicos o los preceptos de la guerra moderna.

A pesar de esto último, los artículos educativos no sólo estaban orientados hacia la técnica militar. Se aspiraba también a una formación integral, por ello encontramos numerosos artículos dedicados a la promoción de la alfabetización, la lectura, la adquisición de cultura política, el desarrollo moral, el fomento de la higiene y la cultura física.

Se consideraba que un ejército que practicase gimnasia y deporte tendría una mejor disposición al triunfo, y en gran medida esta idea formaba parte del discurso de los artículos relacionados con la cultura física. Aun así, otras facetas educativas del deporte, como el desarrollo integral que incluye el binomio cuerpo y mente, aparecen también de forma reiterada en la prensa de guerra analizada.

2. La Cultura Física y el deporte en la prensa de guerra republicana

Existe un paralelismo ente el deporte y la guerra ya que aquel representa a pequeña escala, y dentro de unas normas de juego, la reproducción de batallas. Además supone un medio de entrenamiento ameno y apetecible al tiempo que fomenta el espíritu de equipo, el compañerismo, el respeto a las reglas, la disciplina y «promueve un modelo muy concreto de masculinidad» (Torrebadella-Flix, 2016, 173, a), características que cualquier ejército desearía para sus tropas. En este sentido no es de extrañar que desde el Comisariado General de Guerra se diseñase una campaña de fomento de la gimnasia y el deporte entre los soldados republicanos. Esta campaña para su funcionamiento se valió de estructuras como la participación de la preexistente Federación Cultural Deportiva y Obrera, F.C.D.O., la creación en las divisiones de Inspecciones de Cultura Física o la dotación de monitores de Cultura Física para las unidades militares y contó con la prensa de guerra como altavoz.

Durante la I Guerra Mundial en la prensa de masas, que justo en esos años estaba desarrollándose en Europa (Álvarez et al., 1989), se produjo una imbricación del lenguaje bélico y deportivo (Torrebadella-Flix, 2016,

ISBN: 978-84-948270-6-8

b). Las gestas deportivas se narraban como eventos bélicos y viceversa. Además la prensa especializada ya estaba consolidada con publicaciones como Stadium (1911-1930), Madrid-Sport (1916-1925), Heraldo Deportivo (1915-1935) o El Mundo Deportivo (1906-1938), por citar algunos (Simón, 2014). El Comisariado General de Guerra, al usar sus publicaciones para promocionar el deporte, contaba pues con una tradición editorial heredada y una audiencia acostumbrada a la lectura de temas deportivos.

Entre las motivaciones de este organismo para publicitar el deporte encontramos su capacidad para «impulsar movimientos moralizadores y nacionalizadores» (Torrebadella-Flix, 2016, 173, a). Por tanto, es comprensible que, en una guerra ideológica como la Guerra Civil, el ejercicio físico fuese utilizado como un elemento cohesivo de las tropas y de difusión del modelo republicano de estado. Por otro lado, la cultura física y el deporte formaban parte del ideal institucionista relativo a la educación integral que tanta influencia tuvo en las políticas educativas republicanas, aspecto que también fue objeto de debate en la prensa de guerra editada por el Comisariado. Queda claro que el interés por el deporte respondía a una doble finalidad, la estrictamente bélica y la educativa.

La extensión de esta comunicación no nos permite ser exhaustivos en el análisis de los artículos que contienen referencias y fotografías deportivas ni de los discursos visuales que estas proporcionan, pero sí realizar una primera aproximación a estas cuestiones.

2.1. Cultura física y deporte en la prensa de guerra republicana: una primera aproximación iconográfica

Son muchas las implicaciones educativas, morales, ideológicas y médico-higiénicas de la cultura física y el deporte que son tratadas en diferentes artículos e ilustradas con fotografías a lo largo de los 3 años de guerra en estas publicaciones. En futuras investigaciones tenemos la intención de ahondar en estas cuestiones, pero dadas las limitaciones de espacio en esta ocasión nos limitamos a señalar algunos de los elementos iconográficos empleados para promocionar el deporte entre los soldados y valorar otros mensajes visuales implícitos que puedan contener como parte de un currículum oculto de la educación física. Cabe destacar que en muchos de los artículos publicados se reconoce que una parte de los soldados no entendían la necesidad de participar en las clases de gimnasia y deporte y que por ello fue necesario estimular su práctica a través de una campaña.

ISBN: 978-84-948270-6-8

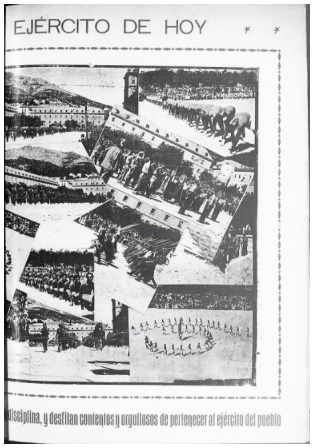
En nuestra investigación sobre la educación física y el deporte en el ejército republicano durante la Guerra Civil en total hemos encontrado 302 artículos referentes a esta temática en la prensa de guerra. De ellos 171 contienen al menos una fotografía y 131 no incluyen ninguna, aunque en ocasiones van ilustrados con algún dibujo. Después de analizar tanto el texto como las fotografías de estos reportajes referidos a la cultura física y el deporte, podemos avanzar que se identifican tres discursos construidos con ayuda de la imagen: la idea del héroe solitario, la de pertenencia al grupo y la de la aplicación militar de la cultura física y el deporte.

Fuente: Hemeroteca Municipal de Madrid. Foto 1 ¡¡Camarada!! Portavoz de la Brigada Tanques nº 8. Foto 2: Nosotros. Órgano de la 53 Brigada Mixta nº 1. Foto 3: Ruta nº 4.

Las fotografías y grafismos que recuerdan al atleta clásico son frecuentes en estas publicaciones, hasta el punto de que en ocasiones llegan a ocupar la portada de la revista (foto 1) o formar parte de la cabecera de la sección dedicada al deporte (foto 3). Además hemos encontrado algunos artículos donde se realiza un breve recorrido por la historia del deporte en los que se destaca el valor que se le daba tanto en Esparta como en la antigua Grecia al deporte. Por poner un ejemplo, el aparecido en el nº 28 de *Transporte en Guerra*. Las referencias a los atletas de la antigüedad aparecen también en otros artículos. El mensaje iconográfico del atleta como reflejo del héroe solitario está implícito. El reconocimiento público, la fotografía singularizada, la difusión del nombre, y los logros alcanzados, el lugar preeminente en las publicaciones son elementos con los que se pretende apelar a la necesidad de reconocimiento y pervivencia que todos poseemos. La autoimagen queda

así interpelada por un modelo a imitar. Un atleta/héroe que destaca sobre sus compañeros y que merece los honores y el aplauso de los demás sin duda es un reclamo publicitario para promocionar el deporte en el ejército.

En lo pedagógico-deportivo estas imágenes también transmiten un mensaje respecto al tipo de cultura física que se desea difundir. Sobre todo se promocionaron los ejercicios orientados a procurar un desarrollo armónico del cuerpo con connotaciones médico-higiénicas. El objetivo era conseguir un cuerpo flexible, hábil y resistente al esfuerzo físico, por encima del híper-desarrollo de determinados grupos musculares, como reflejo de un estado de salud óptimo y la adaptación a las diferentes necesidades de la guerra. Este concepto de desarrollo armónico no solo corresponde a principios higiénicos o de aplicación militar, se encuadra también dentro de la lógica de la formación integral institucionista que se promovía desde el gobierno de la República como reflejo del equilibrio necesario entre la formación intelectual y la física.



Fuente: Hemeroteca Municipal de Madrid. Fotos 4 y 5: Nuestro Ejército. Órgano de la Tercera División nº 9. Foto 6: Nueva Vida. Órgano Oficial de la 43 Brigada Mixta.

A pesar de las invocaciones al héroe clásico por las imágenes singularizadas lo cierto es que las guerras en ese momento precisaban del trabajo conjunto y orgánico de las tropas. Por ello las fotografías de conjunto donde un grupo numeroso de soldados ejecutan ejercicios físicos o practican deporte en equipo responden a un doble discurso. Por una parte le dicen al soldado que no está solo, que a pesar de que la guerra supone un gran cataclismo emocional y físico puede contar con el grupo,

ISBN: 978-84-948270-6-8

que forman parte de algo mayor, de una comunidad. Esta idea viene corroborada por la leyenda superior del artículo de las fotografías 4 y 5 «Este es nuestro ejército de hoy» (Nuestro Ejército, 9). Con ello se le señala al soldado de qué comunidad forma parte, el ejército, al tiempo que se reafirma la pertenencia con el posesivo nuestro.

Por otra parte las imágenes de grupos ejercitándose conjuntamente o formando equipos deportivos refuerza la idea de disciplina. El ejército republicano estaba formado en gran parte por obreros y campesinos que en primera instancia formaron parte de un ejército miliciano y que luego se integraron en el ejército regular. Esta integración fue especialmente costosa para los anarquistas que se mostraron reticentes a aceptar la disciplina o el saludo militar. En ese momento ya era bien conocida la capacidad moralizante y educativa de los deportes de equipo que acostumbran a obedecer a un líder o capitán, a sujetarse a unas normas, a adquirir una mayor resistencia a la frustración, a evaluar con rapidez las situaciones y tomar decisiones (Torrebadella-Flix, 2016, b). Por ello el Comisariado general de Guerra no dudó en hacer pedagogía de estos conceptos a través de los deportes y las actividades gimnásticas grupales.

Cultura física

CULTURA FISICA EN EL EJERCITO

Por L. DE LA CRUZ, comisario de C. F.

Cross-country

CULTURA FISICA

Fuente Hemeroteca Municipal de Madrid. Foto 7: ¡A sus puestos! Revista político-militar. nº 1, Foto 8. Foto 9: ¡A sus puestos! Revista política-militar nº 2 ¡A sus puestos! Revista político-militar nº 5.

Otra faceta deportiva que se publicitó fue su aplicación militar. Algunos deportes como el salto de altura y longitud, las carreras, el lanzamiento de disco, jabalina, peso, bomba o barra castellana, entre otros, se consideraban especialmente útiles para la guerra. A la hora de asaltar una

posición el poder moverse con rapidez y sin cansarse a medio camino, ser capaces de saltar parapetos y otros obstáculos, así como lanzar con precisión y fuerza bombas de mano se consideraba especialmente útil. Por ello este tipo de deportes se incluyó en la mayoría de festivales deportivos celebrados. El deporte en este sentido se convirtió en un arma antifascista más. Un elemento útil para ganar la guerra y derrotar a los fascistas según el lenguaje empleado en estas publicaciones. Por otra parte, ganar la guerra suponía el paso previo para poder establecer una sociedad donde el deporte fuese un derecho para todos los ciudadanos como parte de su formación integral.

3. Conclusiones

Durante la Guerra Civil española el gobierno republicano a través del Comisariado General de Guerra organizó una campaña de difusión del deporte y la cultura física entre los soldados. Esta campaña respondía tanto a aspectos educativos como bélicos.

Siguiendo los preceptos de formación integral se dispuso la alfabetización del mayor número de soldados posible junto a una formación física de carácter higiénico-pedagógica, además de con aplicación militar.

De forma sucinta hemos querido aproximarnos a las motivaciones que llevaron a esta campaña de difusión del deporte, a los mensajes utilizados y a los elementos visuales que reforzaron estos mensajes.

Iconográficamente hemos destacado tres ideas. La primera hace referencia al valor y al reconocimiento del soldado a través de la imagen del atleta clásico. La segunda a la importancia del deporte de grupo como arma pedagógico-disciplinaria y elemento cohesionador. La última al concepto de deporte como arma antifascista por su aplicación militar. Aunque esta última idea subyace en los otros discursos, es en el deporte de aplicación donde se desarrolla de manera manifiesta.

Para finalizar nos gustaría insistir en el carácter iniciático de esta comunicación a un tema que continuamos investigando y que puede aproximarnos a un mejor conocimiento de la educación deportiva durante la Guerra Civil.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Bibliografía

ÁLVAREZ, Jesús; et al., *Historia de los medios de comunicación en España. Periodismo, imagen y publicidad (1900-1990)*, Barcelona, Ariel, 1989.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «La educación en la España Republicana durante la guerra civil (1936-1939)», *Bordón. Revista de pedagogía*, 252, (1984), 24-270.

MIQUEL, Avelina y COMAS, Francisca. «The War Child. Childhood photographed in the Republican military press during the Spanish Civil War (1936-39)», *History of Education and Children's Literature, Special Issue about «Images of the European Child«*. XIII/1, (2018) (aceptado, en prensa).

Nuestro Ejército. Órgano de la Tercera División, 9, (1937), s.p.

NÚÑEZ DÍAZ-BALART, Mirta. *La prensa de guerra en la zona republicana durante la guerra civil española (1936-1939),* Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.

RIAZA, David. *Transporte en Guerra. Órgano del servicio de Tren del Ejército*. 28, (1938), s.p.

SIMÓN, Juan Antonio. «Deportistas en las trincheras de Europa: La Primera Guerra Mundial y su impacto en la prensa deportiva española», *Podium Sport, Leisure and Tourism Review*, III/2, (2014), 97-111.

SORIA, Georges. *Guerra y Revolución en España (1936-1939)*, Barcelona, Ediciones Grijalbo, 1978.

TORREBADELLA-FLIX, Xavier, a. «La bibliografía gimnástica y deportiva de la educación física en el ejército español (1808-1919): textos en contexto social», *Revista Universitaria de Historia Militar,* V/9, (2016), 173-192.

TORREBADELLA-FLIX, Xavier, b. «Institucionalización del fútbol en el ejército español (1919-1920). Orígenes del patrioterismo futbolístico nacional», *El futuro del pasado*, 7, (2016), 497-532.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Memoria gráfica de la asistencia social y educativa a la infancia abandonada: el *Almanaque del Asilo de San José de Calasanz* (Lorca, 1913-1936)

Pedro L. Moreno Martínez

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
Email: plmoreno@um.es

RESUMEN: La «Asociación de San José de Calasanz, protectora de niños abandonados» se constituyó en la ciudad de Lorca (Murcia) en 1911 con la finalidad de atender las necesidades asistenciales y educativas de la infancia desamparada por medio, principalmente, de la fundación de un Asilo. La Asociación de carácter benéfico-caritativo, impulsada por la filantropía local, contó, entre otras publicaciones, con un *Almanaque* ilustrado que difundiría con periodicidad anual, de modo prácticamente ininterrumpido, desde 1913 a 1936. La publicación del *Almanaque* contribuiría a generar y propagar un imaginario colectivo acerca de la institución, así como de la vida cotidiana y las actuaciones desarrolladas a favor de la infancia asilada. La comunicación, que forma parte de un proyecto más amplio, pretende llevar a cabo una sucinta aproximación inicial al conocimiento de la Asociación, las iniciativas efectuadas en pro de la infancia y, especialmente, de sus representaciones fotográficas. En concreto, abordaremos los siguientes objetivos. En primer lugar, identificar las líneas maestras que caracterizaron las propuestas y actuaciones emprendidas por la Asociación de San José de Calasanz, a favor de la infancia, en el contexto de las políticas e iniciativas impulsadas en España en el primer tercio del siglo XX. En segundo lugar, analizar el *Almanaque* como fuente textual y gráfica, así como las funciones y los usos que la Asociación efectuó del mismo. Y, en tercer lugar, estudiar las representaciones fotográficas de las prácticas institucionales, asistenciales y educativas experimentadas por la infancia acogida en el Asilo reflejadas en dicha fuente.

PALABRAS CLAVE: Fotografía; infancia; *Almanaque del Asilo de San José de Calasanz*; Lorca.

1. Introducción

En el trabajo que presentamos pretendemos llevar a cabo una primera aproximación al análisis de las potencialidades de los almanaques ilustrados como fuente para el estudio de las representaciones fotográficas de las prácticas institucionales, asistenciales y educativas dirigidas a la infancia desvalida, a partir de un caso determinado. En concreto, en primer lugar, identificaremos y contextualizaremos los rasgos y características que presentaba la Asociación San José de Calasanz que publicaba el Almanaque objeto de estudio. En segundo lugar, consideraremos algunos indicios de las posibilidades atribuidas a estas fuentes. En tercer lugar efectuaremos una descripción bibliográfica del *Almanaque* en cuestión, para finalizar estableciendo y analizando una tipología de las representaciones fotográficas contenidas en los almanaques referidos a las prácticas institucionales, asistenciales y educativas dirigidas a la infancia acogida.

2. La Asociación de San José de Calasanz. Protectora de niños abandonados

A comienzos del pasado siglo XX se iría tomando conciencia social y pública de la necesidad de responder a la amplitud de problemas que aquejaban a la infancia en España (orfandad, adopción, patria potestad, abandono, pobreza, mendicidad, delincuencia, explotación, mortalidad, atención sanitaria, maternidad, escolarización, discapacidad, etc.). El Estado respondería a los mismos intensificando y modernizando la legislación protectora de la infancia, promoviendo un nuevo marco institucional que comenzaría a poner las bases de una intervención pública efectiva en la protección del menor. La transición de un Estado liberal hacia otro incipientemente interventor coexistió, en los inicios del siglo XX, con la persistencia de conceptos tradicionales de beneficencia, caridad o asistencia y la pervivencia y gestación de iniciativas de carácter benéfico-caritativas para responder a carencias públicas de carácter social, económico o estructural (Palacio Lis, Ruiz Rodrigo, 2002).

Paralelamente a la aplicación de la Ley de Protección de la Infancia de 12 de agosto de 1904, y su Reglamento de 24 de enero de 1908, la implantación progresiva de la red de juntas provinciales y juntas locales de protección a la

ISBN: 978-84-948270-6-8

infancia y las consiguientes actuaciones públicas emprendidas por las mismas, continuarían surgiendo iniciativas filantrópicas con la finalidad de paliar las penurias de la infancia más vulnerable no atendidas por instancias públicas. Este sería el caso de la «Asociación de San José de Calasanz, protectora de niños abandonados» de Lorca. Una localidad situada al sur de la Región de Murcia, en el sureste español, con una población en el primer tercio del siglo XX en torno a los 70.000 habitantes distribuida entre la ciudad y un elevado número de pedanías dispersas en uno de los términos municipales más extensos del país.

La Asociación de San José de Calasanz, protectora de niños abandonados, cuya historia está por investigar, se constituyó el 18 de septiembre de 1911. Se trataba de una entidad privada, de carácter benéfico-caritativo, secundada por autoridades eclesiásticas locales y, particularmente, por el Obispado de la Diócesis de Cartagena. Su fundación fue una iniciativa personal de José María Zarauz Carrasco, quien tras su gestación, sería nombrado Presidente de la misma. Zarauz y la Junta Directiva definieron sus fines, formularon su Reglamento, establecieron su estructura organizativa, marcaron las líneas maestras de actuación y acometieron y llevaron a cabo sus iniciativas.

La Asociación surgía con la finalidad última de fundar un Asilo para acoger, atender y alimentar a niños desamparados, sin hogar y sin familia, que vagaban por calles y plazas, ofrecerles instrucción escolar, moral y religiosa y el aprendizaje de un oficio. Sus primeras actuaciones fueron modestas. En sus inicios, la Asociación solo contó con recursos para establecer una escuela dominical y socorrer a los más necesitados con ropas y alimentos. A partir de febrero de 1912, ya contaba con una escuela diaria. Tras la colocación de la primera piedra del primer pabellón de los cuatro edificios proyectados, el Asilo comenzaría a ser una realidad en 1917. El 27 de febrero de 1931 la Asociación y su asilo fueron cedidos a la Comunidad de Hijas de la Caridad.

Según ponen de manifiesto las fuentes consultadas, la Asociación careció a lo largo del período considerado de ayudas económicas provenientes de instancias públicas estatales o provinciales. La entidad solo llegaría a disponer, con el paso de los años, durante algunas etapas de su existencia, de subvenciones municipales. Sus iniciativas se financiarían gracias a los recursos procedentes de la solidaridad y la caridad. Contaría con las cuotas de sus asociados, suscripciones, legados testamentarios y donativos solicitados en los medios impresos creados por la Asociación mediante llamamientos dirigidos tanto a los lorquinos residentes o ausentes de Lorca, así como a personas vinculadas al municipio. También recurrirían

a fórmulas tradicionales empleadas por entidades caritativas, tales como la organización de rifas y festivales benéficos, la publicación periódica de listas de benefactores, relaciones nominales de difuntos en cuyo sufragio se recibían ayudas, así como otros más novedosos como, por ejemplo, la edición del *Almanaque*, que llegaría a ser una de sus principales fuentes de financiación.

3. El Almanaque como fuente textual y gráfica

Los estudios acerca de los almanaques evidencian la relevancia que los mismos representan para una nueva historia de la cultura escrita. Unos impresos que gozaban de una larga tradición, anterior a los inicios de la imprenta, y una amplia difusión entre las clases populares, en especial, en entornos rurales o urbano-rurales (Botrel, 2006). A partir de mediados del siglo XIX se iniciaría la revolución del almanaque, un momento de expansión y diversificación. Junto a la pervivencia de los modelos tradicionales, aparecerían los almanaques dirigidos a colectivos profesiones específicos, como los maestros (Carreño, 1997), aquellos de carácter enciclopédico «literario» e ilustrados. Unas transformaciones que corrieron paralelas a los avances experimentados por las técnicas de impresión que permitieron la progresiva incorporación a los textos escritos de imágenes: grabados, dibujos, ilustraciones, fotografías, etc. Unos avances que alcanzarían a todos los medios impresos. Unos cambios en las características de este patrimonio bibliográfico que permiten al investigador nuevas miradas de estas fuentes, correspondientes a épocas recientes, desde la doble perspectivas textual e iconográfica.

En el ámbito de la historia de la educación, Miryam Carreño, en un estudio seminal sobre los almanaques y calendarios, llamaba la atención acerca de sus potencialidades como fuentes para historiar la educación de las clases populares (1991, 197). Frente a la ancestral invisibilidad de lo visual, la imagen como documento histórico comenzó a ser considerada gracias a la ampliación de los intereses de los historiadores que, más allá del uso de las fuentes tradicionales, requerían la utilización de nuevos testimonios del pasado como, entre otros, los textos literarios, los testimonios orales o las imágenes. Los avances que para la historiografía educativa ha supuesto el giro visual ha permitido constatar que las revistas ilustradas de carácter general, entre otros soportes impresos, constituyen una fuente destacada

ISBN: 978-84-948270-6-8

para el estudio de las imágenes fotográficas referidas a la escuela (Sureda, Comas, 2013). Sin embargo, están pendientes de estudio las representaciones iconográficas de los almanaques relativas a la historia de la educación.

3.1. El Almanaque del Asilo de San José de Calasanz

La Asociación contó con la edición periódica de dos órganos de propaganda concebidos para dar a conocer sus iniciativas y estimular la colaboración caritativa de la ciudadanía, como fueron el *Boletín de la Asociación de San José de Calasanz. Protectora de niños abandonados* y *El Asilo. Suplemento al Boletín de la Asociación de San José de Calasanz*. Pero sería el *Almanaque* su publicación más destacada. Un medio de comunicación que tendría dos denominaciones consecutivas diferentes. Inicialmente, durante sus primeros cinco años de existencia, de 1913 a 1917, adoptó el título de *Almanaque de la Asociación de San José de Calasanz. Protectora de niños abandonados*, seguido del año al que hacía referencia dicho almanaque. Es su segunda etapa, a partir de 1918, tras la inauguración el 29 de abril de 1917 del primer pabellón del Asilo, pasó a nombrarse *Almanaque del Asilo de San José de Calasanz*. Entre las posibles líneas de investigación para llevar a cabo el estudio de esta fuente nos limitaremos, en esta primera aproximación a la fuente, a efectuar una descripción bibliográfica de la misma. El *Almanaque* fue una publicación periódica anual editada de forma ininterrumpida, –salvo el ejemplar correspondiente al año 1929 que no llegó a imprimirse–, desde 1913 a 1936, es decir, de la que llegaron a difundirse un total de 23 números. Más allá de los colaboradores con que contó, la coordinación o responsabilidad última de edición fue colectiva. La Asociación figuraría como autora institucional de los almanaques y su fundador y Presidente, José María Zarauz, su principal artífice. Su impresión no siempre se realizó en la ciudad de Lorca, ni a cargo de la misma empresa gráfica. En dicha ciudad se imprimiría en el establecimiento tipográfico de Luis Montiel (15) y en las imprentas Alemana E. Ruiz Noriega (1), Mínguez (1) y la del Sagrado Corazón de Jesús (1), así como, en otras poblaciones de la provincia de Murcia, en la Casa Abellán de la ciudad de Murcia (1) y la imprenta San Buenaventura de Totana (4). Los cambios de impresor no ocasionaron variaciones sustanciales en la edición del *Almanaque* que mantuvo, a lo largo del período considerado, especialmente a partir del segundo año de publicación, un diseño y unas características generales distintivas propias estables.

Su formato sí experimentó ciertas modificaciones. Su tamaño pasaría de unas dimensiones inusuales para este tipo de publicaciones, de 24 x 17,5 cm., desde 1914 hasta 1919, a un formato pequeño, en consonancia con las características comunes de estas publicaciones, de unos 15 x 10 cm., que mantendría los años siguientes. La extensión tampoco se atuvo a la pauta general. Los almanaques tenían, por lo general, pocas páginas (de 16 a 48 páginas), casi siempre sin numerar, tratándose más de folletos que de libros propiamente dichos (Botrel, 2006, 40). Sin embargo, en este caso, el número de páginas osciló de las 74 del primer número, el más breve de todos, a las 220 páginas de los ejemplares de 1925 y 1926. Los Almanaques tuvieron un número medio de 158 páginas. Una extensión que se reduciría a 112 si excluyéramos la sección publicitaria con la que solían finalizar. Se trataba de libritos cuyas páginas siempre estuvieron numeradas salvo, excepcionalmente, alguna hoja encartada conteniendo una imagen en una de sus caras. En efecto, otra de sus peculiaridades radicaba en contar con ilustraciones, una característica consustancial a los nuevos almanaques. Una condición que evidencia, frente a la sensación de austeridad y utilidad que ofrecían los tradicionales, la finalidad recreativa asociada a los nuevos almanaques (Botrel, 2003).

Sin adentrarnos en un análisis sistemático de su estructura y contenido podemos destacar ciertos rasgos presentes en estos almanaques. Como era habitual, los almanaques ofrecían información relativa a la división del tiempo astronómico, religioso y civil, relacionaba las fiestas movibles, las Témporas, las Velaciones, las Letanías, los Eclipses, los días de ayunos y abstinencias y, sobre todo, el Santoral, mes a mes, día a día (Botrel, 2015, 371). El núcleo central del *Almanaque*, contenía, a modo de magazine, una serie de textos sobre historia local y regional, historia del arte, arqueología, cuestiones sociales, educativas, protección a la infancia, beneficencia, iniciativas caritativas, poesía, relatos literarios, notas biográficas, escultismo, industrias, agricultura, etc. Una serie de colaboraciones que convertían al *Almanaque* en una publicación digna de ser conservada y consultada. Unos trabajos redactados por una pléyade de prestigiosos colaboradores nacionales que contó, en sus primeros números, con personas tan significadas como Andrés Manjón o Manuel Tolosa Latour, y entre los más asiduos a historiadores como Francisco Cáceres Pla, Francisco Escobar o Joaquín Espín Rael, políticos y escritores como Rafael Agius Guerra y Tomás Arderíus, poetas como Vicente Medina o Antonio Para Vico, cronistas regionales como José María Ibáñez, periodistas y escritores locales como José María Campoy o Antonio Vallejo Navarro, profesores como Eugenio Úbeda

ISBN: 978-84-948270-6-8

Romero, propagandistas católicas como María de Echarri o propagadores del escultismo como Juan Antonio Dimas.

4. Las representaciones fotográficas de la infancia acogida

Los almanaques recurrieron a la fotografía como un signo de modernidad, captando la atención de los destinatarios con un mensaje visual atractivo. De los 23 ejemplares publicados, salvo los dos correspondientes a los años 1913 y 1921, 21 contuvieron fotografías. Su presencia variaría a lo largo del tiempo concentrándose, especialmente, en los ejemplares publicados en las etapas iniciales, entre 1914 y 1918, que, por lo general, superaron la veintena de imágenes. En total se publicaron 276 fotografías, con un promedio de unas 13 imágenes por ejemplar. Las fotografías ilustraban el contenido de las colaboraciones. Abundaron los retratos, las imágenes de grupos, de actos públicos, paisajes urbanos y rústicos, edificios religiosos y civiles, obras de arte, etc. Con frecuencia se trataba de fotografías de autoría conocida. La Asociación contó entre sus protectores y colaboradores a fotógrafos tan destacados como José Rodrigo (1837-1916) (Muñoz Clares, 2002) y Pedro Menchón (1875-1955) (Sánchez Abadíe, 2007) quien, desde 1914, formaría parte de su Junta Directiva. Los almanaques plasmaron diferentes manifestaciones relacionadas con el mundo de la infancia y, en particular, de la atendida por la Asociación, haciendo un uso muy comedido de las imágenes difundidas de los niños que atendía. Limitó la exposición pública de la infancia acogida de la mirada de aquellos que, con sus limosnas, contribuían al sostenimiento de sus iniciativas. De los 21 almanaques ilustrados, solo en 14, en dos de cada tres, se ofrecían testimonios gráficos de la infancia protegida, en un total de 30 fotografías. Los pies de foto presentes en todas las imágenes ayudan a interpretar la escena mostrada, así como a identificar, en su caso, a su autor. La mayor parte de las tomas fueron captadas por Pedro Menchón (22), así como por José Rodrigo (1) y otras personas de los que carecemos de referencias, como fueron Guillermo Delgado (3), Julián García (1) y M. García (2). Solo en un caso no figuraba su autoría.

Si bien el número de imágenes mencionadas es muy limitado, sin embargo es posible trazar una cierta tipología de las mismas formada por: a) fotografías institucionales; b) fotografías de grupo; c) fotografías de espacios e instalaciones y d) fotografías de la vida cotidiana de la infancia en la institución.

Por *fotografías institucionales* podríamos considerar, en un sentido amplio, todas aquellas imágenes relacionadas con las iniciativas emprendidas por la Asociación de San José de Calasanz para la consecución de sus fines. No obstante, partiremos de una interpretación más restrictiva. Así pues, entenderemos por fotografías de carácter institucional aquellas en las que figuren, simultáneamente, al menos, tanto niños destinatarios de la acción de la Asociación como cargos directivos que la representan. Un tipo de imágenes que estuvo presente a lo largo de todo el periodo considerado. Se trata de imágenes asociadas, por lo general, a momentos de singular relevancia en la vida de la entidad, que posibilitaban o requerían la presencia de sus máximos responsables. Unas imágenes de unos instantes para rememorar, de los que las fotografías darían testimonio de veracidad, que contribuían a generar y reforzar un determinado imaginario colectivo de la institución y sus iniciativas. Un primer conjunto de imágenes de este tipo, estaba formada por fotografías de grupo en las que los niños posaban con la Junta Directiva. Unas instantáneas tomadas al aire libre en las que el escenario elegido sería, normalmente, a partir de contar con el Asilo, el patio del mismo. En un segundo conjunto de imágenes también figuraba un elevado número de asistentes al acto que, con su presencia venían a reflejar su adhesión personal y el apoyo social hacia la Asociación y la labor desarrollada. En una tercera serie de imágenes solo figuraban el grupo de asilados, compuesto por unos dieciocho o veinte niños, posando uniformados únicamente con el fundador de la Asociación, José María Zarauz Carrasco, que ocupaba el centro de la fotografía. Unas instantáneas tomadas en el exterior del Asilo o en el estudio del fotógrafo entre 1920 y 1922. Unas fotografías que venían a representar la acción benefactora de la Asociación simbolizada en el promotor y alma de la Asociación y los niños a los que iban destinadas sus atenciones.

Un segundo tipo de imágenes estaba compuesto por las *fotografías de grupo*. Nos referimos a aquellas fotografías presentes en los repertorios fotográficos de cualquier centro educativo en las que se da testimonio visual de aquellos que, en un momento dado, forman parte del mismo. Se trata de fotografías grupales en las que quedan representados todos los miembros de un aula o una escuela posando con su profesorado. Los almanaques también nos ofrecen algunas imágenes de este tipo, en las que podemos ver al alumnado de la institución con sus docentes, sin la presencia de representantes de su Junta Directiva. Solo contamos con tres ejemplos tardíos de fotografías tomadas durante la Segunda República. Unas imágenes que presentan unas características equiparables a las fotografías de grupos

ISBN: 978-84-948270-6-8

escolares convencionales (Comas, Motilla y Sureda, 2012, 411-412). Unas imágenes tomadas en el exterior del Asilo en las que la disposición del alumnado estaba claramente determinada apareciendo distribuidos en varias filas, colocadas a diferentes alturas, en el que cada niño se hallaba ubicado en una posición determinada y estática mirando hacia la cámara como un retrato colectivo. Las fotografías parecen reflejar un cambio sustancial en la vida de la institución como centro educativo. Por un lado se constataba la incorporación de niñas a la escuela del Asilo y, por otro, la existencia de un parvulario gratuito dirigido a niños y niñas del entorno, así como la presencia, al frente del mismo, de las Hermanas de la Caridad. Una imagen tomada por Menchón en 1935 también deja constancia de su condición de centro educativo católico al destacar tanto en la fotografía como en el pie de la misma que nos encontramos frente a «los niños del asilo ante la imagen de la Santísima Virgen en la entrada del establecimiento».

Un tercer grupo de imágenes estaba formado por las *fotografías de espacios e instalaciones* del Asilo. La mayor parte de las fotografías publicadas en los Almanaques a partir del año 1918 contaron como escenario habitual los exteriores del mismo. Se trata de unas imágenes en las que los espacios de la entidad quedaban representados indirectamente aunque nos permite estudiar algunos de sus usos. Pero solo vamos a detenernos, sucintamente, en aquellas imágenes en las que los espacios e instalaciones fueron el motivo de atención principal de la fotografía. La inauguración del primer pabellón del Asilo el 29 de abril de 1917 dio lugar a la publicación de una «Crónica» ilustrada de la misma. El reportaje daría a conocer una vista exterior general del inmueble, un edificio modesto, austero y sencillo, y sus dependencias principales, tales como el «comedor», con capacidad para una veintena de niños, y la única fotografía recogida en las páginas de los almanaques de la estancia que albergaba «la escuela» convertida, provisionalmente, en capilla con motivo de la celebración de unos actos religiosos. La publicación de estas imágenes daba a conocer a la opinión pública que las pretensiones de la Asociación comenzaban a ser una realidad, al tiempo que significaban un testimonio gráfico de gratitud hacia sus benefactores que, con sus aportaciones, habían hecho posible erigir el primer pabellón. Algunos de estos espacios, como el comedor, sus jardines y el estado que presentaban las obras de construcción de un segundo pabellón en 1926 seguirían ocupando la atención de la publicación y con ellos la petición de ayuda constante para seguir avanzando en la culminación de sus instalaciones y respaldar las actuaciones de la Asociación.

Un cuarto y último tipo de imágenes abarcó las *fotografías de la vida cotidiana de la infancia en la institución*. Un primer conjunto de instantáneas mostraba la labor asistencial desarrollada por la entidad de forma habitual. Se trataba de sendas imágenes captadas en el interior del edificio, en el comedor, en 1918 y 1923, en las que una veintena de niños están dispuestos alrededor de la mesa a la hora del almuerzo. Pero no todas las ayudas recibidas por los niños como, por ejemplo, la entrega de ropa, quedó constancia gráfica en los almanaques. La actividad de carácter formativo fue la que disfrutó de mayor atención gráfica. Las fotografías más frecuentes, fueron las escenas escolares pero no aquellas desarrolladas en el aula, sino escenas fotográficas preparadas efectuadas al aire libre. También quedó constancia visual de la realización de ejercicios gimnásticos en el patio del Asilo, de excursiones escolares por sus inmediaciones o el aprendizaje de oficios como la alpargatería. Unas imágenes que pretendían transmitir la preocupación de la institución por satisfacer las necesidades básicas de la infancia acogida, así como favorecer una educación armónica de los menores en contacto con la naturaleza en consonancia con las corrientes pedagogías más innovadoras.

5. Bibliografía

BOTREL, Jean-François. «Almanachs et calendriers en Espagne au XIXe siècle: essai de typologie», LÜSEBRINK, H.-J.; MIX, Y.-G.; MOLLIER, J.-Y.; SOREL, P. (Dir.), *Les Lectues du peuple en Europe et dans les Amériques (XVIIe-XXe siècle)*, Bruxelles, ed. Complexe, 2003, 105-115.

BOTREL, Jean-François. «Para una bibliografía de los almanaques y calendarios», *Elucidario*, 1 (2006), 35-46.

BOTREL, Jean-François. «Los almanaques populares en la España contemporánea», GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, Raquel; RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Borja (Eds.). *Frutos de tu siembra. Homenaje a Salvador García Castañeda*, Santander, Sociedad Menéndez Pelayo, 2015, 345-359.

CARREÑO, Miryam. «Almanaques y calendarios en la historia de la educación popular: un estudio sobre España», *Revista de Educación*, 296 (1991), 195-216.

CARREÑO, Miryam. «Almanaques y calendarios para maestros», *Historia de la Educación*, *Revista interuniversitaria*, 16 (1997), 47-63.

ISBN: 978-84-948270-6-8

COMAS, Francesca; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat. «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo», MORENO, Pedro L.; SEBASTIÁN, Ana (Eds.). *Patrimonio y Etnografía de la Escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, SEPHE, Murcia, 2012, 405-417.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia», MORENO, Pedro L. y VIÑAO, Antonio (Coords.). *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)*, Madrid, Morata, 2017, 55-90.

MUÑOZ CLARES, Manuel. *José Rodrigo, 1837-1916*. Murcia, Centro Histórico Fotográfico de la Región de Murcia, 2002.

PALACIO LIS, Irene; RUIZ RODRIGO, Cándido. *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*, Valencia, Universitat de València, 2002.

SÁNCHEZ ABADÍE, Eduardo. *Pedro Menchón, 1875-1955*. Murcia, Centro Histórico Fotográfico de la Región de Murcia, 2007.

SUREDA, Bernat; COMAS, Francesca. «Proposals for women's education in the magazine *Feminal*», *History of Education & Children Literature*, 8/2 (2013), 273-292.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

L'enfance racontée dans la littérature et le cinéma. Deux siècles dans les Alpes suisses

Edmund Steiner

Haute Ecole Pédagogique du Valais
Email: edmund.steiner@phvs.ch

Christine Seipelt Weber

Email: seipeltweber@bluewin.ch

Johannes Gruntz-Stoll

Email: gruntzstoll@bluewin.ch

ABSTRACT: Les récits narratifs sous forme de textes littéraires ou de documents cinématographiques donnent un aperçu des mondes dans lesquels vivent ceux qui racontent: cela vaut également pour les enfants présentés dans des autobiographies, des romans ou encore dans des films. Sur cette base, nous avons mené une étude exploratoire sur divers documents cinématographiques et des publications littéraires à propos des enfants dans le canton suisse du Valais entre 1815 et 2015. Le Valais est considéré comme une zone géographiquement fermée, alpine et rurale, où l'industrialisation a commencé relativement tardivement au XXe siècle. Nous présenterons ici l'analyse et l'interprétation des documents collectés : quels sont les motifs récurrents, leur évolution ou leur disparition dans le temps. Deux cents ans d'enfance en transition prennent vie grâce à des représentations authentiques et des images impressionnantes. Nous étudierons également la question de savoir comment l'environnement rural affecte les histoires racontées.

KEYWORDS: L'enfance racontée; récits narratifs; fictionnalité; ruralité.

1. Situation initiale et fil conducteur

Notre étude exploratoire traite de récits racontant des expériences d'enfants dans une zone géographique et un horizon temporel définis; les sources se composent d'autobiographies et de romans, de textes narratifs et de longs métrages. Pour situer l'occasion et le contexte de la recherche, nous commençons par décrire le contexte géographique-historique et le point de départ de l'étude.

Après la description de la méthode appliquée, nous explorons les évolutions de l'enfance à la lumière des livres de lecture scolaires et illustrons les motivations et les thèmes centraux à l'aide d'extraits de textes autobiographiques, de la littérature en prose et de la poésie. Les sources cinématographiques fournissent également un aperçu, comme nous le montrons par le biais de deux exemples. En outre, nous présentons un outil digital permettant d'accomplir un voyage à travers deux siècles d'enfance vécue dans le canton du Valais. La contribution s'achève sur une discussion, une conclusion et des perspectives.

Le Valais, un canton du Sud de la Suisse, est considéré comme une région alpine rurale et géographiquement fermée, où l'industrialisation a commencé relativement tard au XXe siècle. Le Rhône traverse la vallée d'Est en Ouest. A l'Est, au Nord et au Sud, le Valais est bordé de hautes montagnes, ce qui a provoqué un certain isolement et retardé le développement socio-économique. Deux régions linguistiques et culturelles caractérisent le Valais: la partie occidentale est francophone, où vit aujourd'hui plus de 70% de la population valaisanne. Dans la partie germanophone du Haut-Valais, on parle encore aujourd'hui un dialecte qui se distingue nettement des autres dialectes suisses. Cette vallée alpine a connu un grand bouleversement dans la seconde moitié du XXe siècle: en 1900, près des trois quarts de la population vivait encore de l'agriculture, les deuxième et troisième secteurs étaient encore en équilibre au milieu du siècle, et aujourd'hui le secteur des services est la branche d'activité la plus importante. Pour comprendre les sources examinées, il est important de savoir que le Valais était un canton très majoritairement catholique.

A l'occasion du 200e anniversaire de l'entrée du Valais dans la Confédération helvétique, plus de 60 auteurs se sont penchés sur les aspects de l'enfance valaisanne au cours des deux derniers siècles (cf. SHVR, 2016). Au cœur de notre contribution à ce grand projet se trouvait la question de savoir quelle image de l'enfance valaisanne est véhiculée dans les textes littéraires

ISBN: 978-84-948270-6-8

et les longs métrages et également quels sont les thèmes récurrents dans ces représentations de l'enfance.

«L'enfance racontée» ne se résume pas aux autobiographies ou aux récits de vie, mais s'étend également à la poésie, aux histoires, romans et autres textes en prose; les transitions entre la fiction et la réalité y sont floues, mais la lecture et la compréhension des textes de ce type livrent néanmoins des réalités potentielles (Aries, 1979; Baacke, Schulze, 1979; Gruntz-Stoll, 2012).

2. Méthode et choix des œuvres

Il existe un grand nombre d'œuvres littéraires et cinématographiques dont l'histoire narrative se déroule en Valais. Cependant, ces descriptions de l'enfance n'ont pas encore été systématiquement recensées, documentées et évaluées. Qu'ils aspirent à des représentations réalistes, à des confrontations personnelles ou à des vœux pieux dès l'enfance, ces textes et productions cinématographiques peuvent certainement nous donner un aperçu authentique de la vie quotidienne des enfants valaisans au cours des deux derniers siècles.

Le procédé visant à répondre aux questions soulevées est de type exploratoire et tient compte du fait que seul un nombre limité d'œuvres peut être recensé avec les ressources disponibles. La première étape du recensement et de l'analyse des scènes traitant de l'enfance racontée en Valais consiste en une recherche étendue de sources littéraires et de films susceptibles de contenir des représentations de l'enfance. Les œuvres considérées sont des textes littéraires s'adressant plutôt à un public adulte (romans, nouvelles ou récits autobiographiques) ainsi que des textes tirés de livres de lecture et de livres d'histoires pour enfants et adolescents.

Dans un deuxième temps, ces sources ont été passées en revue et lues pour y déceler les passages relatant l'enfance. Les descriptions de l'enfance ainsi identifiées ont été recensées selon des critères définis pour un traitement ultérieur. Il s'agit notamment, en plus des données complètes sur l'auteur et la source, de la situation et la contextualisation de la source, de mots-clés sur le contenu de l'œuvre, de citations choisies ainsi que de données relatives à l'époque, au lieu d'action et au milieu. Plus de soixante auteurs ont été ainsi pris en compte dans cette étude. L'analyse comparative des sources passées en revue et recensées a été effectuée de manière qualitative. Nous présentons ici quelques résultats à titre d'exemple et illustrons nos explications avec des citations sélectionnées.

3. Les livres de lecture vecteurs de l'éducation morale

Dans le cadre de notre étude, les textes issus des livres de lecture sont considérés comme faisant partie intégrante de la littérature pour enfants et adolescents; même si leur qualité littéraire peut parfois être remise en question, ils ont l'avantage d'avoir été publiés sur une période d'environ 200 ans et lus par d'innombrables enfants. De cette façon, ceux-ci ont non seulement appris à lire, mais également élargi leurs connaissances sur le monde et l'être humain. En outre, ils ont assimilé les représentations des adultes.

Les manuels sont un mélange de livres de lecture et de livres non romanesques avec des exercices de lecture, des descriptions et des histoires, des poèmes et des chansons. Ils mettent en lumière les idées des adultes sur l'enfance et l'éducation, qui comprennent souvent des mises en garde et des exhortations, des menaces et des punitions. Les moyens pédagogiques orchestrent ces mesures à l›aide de poèmes et d›histoires appropriés.

Les enfants, pour leur part, ont passé beaucoup de temps à lire cette littérature, parfois la seule à leur disposition. Les manuels scolaires sont extrêmement utiles pour nos recherches. D'une part, ils permettent de relever les changements dans les sujets traités et, d'autre part, le développement de la compréhension de l'enfance peut être montré à l'aide d'exemples choisis. Pendant des décennies, les manuels ont été publiés dans des éditions identiques ou légèrement différentes jusqu'au milieu du XXe siècle.

Outre les règles de comportements et les fautes dites enfantines – comme le mensonge ou la désobéissance –, des sujets tels que le travail et la pauvreté, la famille et le logement ainsi que l'Église et l'école, de nombreuses histoires, comme celles concernant «la garde du bétail», traversent les décennies en ne subissant que de légères adaptations.

4. Continuité et évolution des thèmes

4.1. *Le travail et l'école*

À l'instar de *Am Schattenberge (À l'ombre des montagnes*) d'Otto Zumoberhaus, de nombreuses scènes de l'enfance racontée dans la littérature se situent dans ce milieu villageois rural et montagnard où l'on garde le bétail, on travaille à l'étable et dans les champs et où les filles s'occupent de leurs jeunes frères et sœurs.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Jusqu'au milieu du XXe siècle, les trois quarts des écoles du Haut-Valais n'étaient ouvertes que durant six mois et l'année scolaire commençait début novembre. Pendant l'année scolaire et durant les vacances d'été, qui s'étendaient de mai à octobre, les enfants travaillaient dans l'exploitation agricole familiale, fournissant ainsi une main-d'œuvre essentielle

Selon un principe qui devait se maintenir jusque dans les années 1960, l'année scolaire durait six mois afin de concilier économie d'autosuffisance et éducation. Même si l'école ne représentait pas l'essentiel du quotidien des enfants sur l'ensemble de l'année, ce thème est récurrent dans les textes littéraires et autobiographiques. Ceci n'est pas surprenant étant donné que de nombreux auteurs sont eux-mêmes des enseignants ou des curés, qui, par leurs fonctions, étaient appelés à devenir directeurs d'écoles ou inspecteurs scolaires. Leurs récits sont axés sur des figures marquantes de l'enseignement, du froid glacial de la salle de classe (difficile à chauffer durant les mois d'hiver), du chemin menant à l'école, des punitions corporelles, des devoirs et des événements particuliers tels que la visite de l'inspecteur scolaire qui faisait monter la tension aussi bien chez les enseignants que chez les élèves.

4.2. Les traditions religieuses et sociales

Les devoirs scolaires allaient main dans la main avec les obligations religieuses. Les rituels, tels que le signe de croix avec l'eau bénite ou la prière, font partie des tâches quotidiennes et vont parfois de pair avec des menaces en lien avec le diable. Dans de nombreuses sources, on relève des attitudes critiques envers les réalités religieuses. Ce sont surtout les auteurs féminins qui remettent en question les modèles et regrettent que les filles soient désavantagées par rapport aux garçons.

Dans les différents récits, les enfants semblent être occupés en permanence par les tâches domestiques, à l'étable ou aux champs, à l'école ou à l'église – rares sont les descriptions de leurs activités durant leur temps libre. Le chemin de l'école lui-même constituait l'un de ces espaces de liberté pour les enfants ou encore les longues soirées d'hiver, les veillées, durant lesquelles toutes les générations se rassemblaient et se racontaient mutuellement des histoires.

Certaines descriptions révèlent un quotidien plus tourmenté pour les enfants. La cohabitation dans les familles nombreuses était souvent source de conflits, surtout quand on y ajoutait les problèmes liés à l'alcool. Maurice

ISBN: 978-84-948270-6-8

Zermatten résume le vécu de nombreux enfants dans cette citation: «Quand on est l'aînée de huit enfants, dans un maigre village de montagne, que le père rentre saoul dès qu'un peu d'argent lui est remis, on a senti sur sa langue l'amertume de la vie depuis toujours. L'enfance, mais qu'est-ce autre chose que l'apprentissage des pleurs, des cris et des coups? À douze ans, on se sent une âme de femme. On voudrait s'enfuir.» (Zermatten, 1999, 114).

Pendant longtemps, la mortalité infantile est restée très élevée par rapport à la situation actuelle en raison d'un manque de soins sanitaires et d'infrastructures de transport. Il n'est donc pas surprenant que la mort d'enfants soit un thème récurrent dans la littérature, comme l'indique ici dans une deuxième citation du même auteur: «Une robe blanche avec des fleurs et des poussins, des souliers si menus qu'ils ressemblent à des chaussures de poupée. Clémentine est couchée; son visage ne sourit plus; il est pâle, si pâle... Elle est morte» (Zermatten, 1961, 75).

Dans de nombreux récits, on trouve des représentations de la démarcation et de l'exclusion sociale. Ludwig Imesch décrit les habitants du village fictif de Steineggen comme «renfermés, méfiants, hostiles à tout, réfractaires envers tout ce que ne leur semble pas utile» (IMESCH, 1986, 80). Le petit Aldo, qui grandit dans un village de montagne situé au-dessus d'un site industriel dans la période de l'après-guerre, réunit à lui seul plusieurs stigmates: handicap physique, prénom à consonance étrangère, «né hors mariage, enfant du péché, comme le condamne le vieil aumônier, et en plus rejeton d'un étranger» (idem). On retrouve les mêmes occasions de se moquer des enfants, de les frapper et de les humilier dans d›autres romans.

Les contacts occasionnels avec des étrangers avaient lieu lors de rencontres fortuites et ces derniers étaient considérés avec circonspection et scepticisme.

5. «Visages d'enfants» et «L'Enfant d'en haut»

Contrairement au média livre, il existe un nombre relativement restreint, et donc facilement gérable, de longs métrages dont l'intrigue se déroule en Valais. 49 films ont été recensés en Valais. Quel rôle et quelle importance les enfants jouent-ils dans ces longs métrages? Les films où les enfants ne font pas simplement office de figurants, mais tiennent un rôle principal ou secondaire, sont rares. Nos recherches ont abouti à ces deux oeuvres: *Visages d'enfants* (1925) et *L'Enfant d'en haut* (2012).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Le film muet *Visages d'enfants* de Jacques Feyder raconte l'histoire d'un garçon de dix ans, Jean, qui n'arrive pas à se remettre de la mort de sa mère. Il n'accepte pas le mariage de son père avec une seconde femme, ni ses deux nouvelles belles-soeurs. Ses manigances contre ces dernières débouchent presque sur une tragédie, pour finalement arriver à une issue plus heureuse. Le film *Visages d'enfants* montre les trois enfants dans des situations de la vie quotidienne: à table, dans la chambre à coucher, aux foins et autres travaux des champs, lors d'une descente en luge avec leur père. Feyder et ses jeunes acteurs sont parvenus à représenter d'une manière très réaliste les différents caractères des personnages, leurs interactions et leurs disputes. Les enfants sont obéissants et respectueux envers leurs parents qui, eux, leur témoignent affection et attention.

L'enfant d'en haut d'Ursula Meier est aussi un drame familial. La petite famille composée du jeune Simon, 12 ans, et de Louise, sa mère, vit une situation précaire dans un immeuble sinistre de la plaine industrielle, situé au bord d'une route. Simon est dépeint comme un adolescent sans scrupules qui s'adapte à toutes les situations et qui, souvent, considère ses rencontres avec les adultes et ses contemporains sous l'angle de l'intérêt économique. Il s'agit donc d'un drame familial et relationnel, dans lequel nous assistons à une inversion des rôles, car l'enfant y entretient l'adulte. Un lien déconcertant, marqué par l'affection et l'agressivité. Les relations entre le jeune Simon et ses contemporains ont toujours un caractère économique, les autres enfants du film étant soit les acheteurs de sa marchandise volée, soit des intermédiaires de vente; il s'agit d'une orientation économique des relations in extenso.

Les deux fictions – *Visages d'enfants* a pour cadre un village de montagne valaisan des années 1920 axé sur l'agriculture, alors que *L'Enfant d'en haut* se déroule dans les milieux industriels et touristiques du Valais du XXIe siècle – examinent la complexité des relations parent-enfant. Le temps écoulé entre les deux productions montre clairement le changement radical survenu dans les relations intergénérationnelles et la vie de famille.

6. Tiki Toki – un voyage dans le temps à l'aide de moyens numériques

Sous quelle forme ces innombrables récits peuvent-ils être rendus accessibles aux cercles intéressés? Notre solution a pour nom Tiki Toki. Le logiciel Tiki Toki permet de créer et de présenter des frises chronologiques

composées d'événements isolés. Dans notre cas (STEINER et al. 2016), la frise chronologique s'étend de 1815 à 2015; elle recense les différents titres par un sommaire des sources, des citations choisies, des mots-clés avec indication des pages, des données relatives au temps et au lieu de l'action des scènes recensées ainsi qu'une référence bibliographique, complétée par des références additionnelles aux sources et des images. Les entrées de la frise chronologique sont divisées en cinq catégories: (1) Romans et rapports, (2) Littérature enfantine et livres de lecture, (3) Films. Afin de pouvoir situer dans leur contexte historique les scènes de l'enfance racontée, des événements importants de l'histoire valaisanne (4) et spécifiques à l'histoire de l'enseignement (5) des 200 dernières années ont été recensés.

Les personnes intéressées peuvent accéder à un calendrier contenant toutes les œuvres recensées et autres documents valaisans de la période comprise entre 1815 et 2015 via le site Internet indiqué dans la bibliographie ci-dessous.

7. Discussion et perspectives

Quelles conclusions peut-on tirer de cette étude exploratoire? «Les histoires sont un aliment de base de l'être humain», déclare l›écrivain suisse Franz Hohler lors d'une récente interview. Une grande partie de nos connaissances sur les enfants et l'enfance provient des histoires qui nous sont racontées à leur sujet – qu'il s'agisse de récits purement fictifs, inventés ou autobiographiques fidèles à la réalité. Les récits font émerger chez ceux qui les lisent, les entendent ou les voient, des images de réalités possibles. Toutes ces œuvres renferment des trésors de connaissances sur les enfants et l'enfance et n'aspirent qu'à être explorées, découvertes, relues et transmises. Les histoires racontées sous forme de textes littéraires ou de documents cinématographiques reflètent d'abord les idées ou les fictions de leurs auteurs. En même temps, ils donnent un aperçu des milieux de vie des personnes dont ils rendent compte. Le choix de notre approche méthodique doit être considéré comme une tentative d'utiliser les œuvres fictives pour la recherche des thèmes de l'enfance racontée. Une large palette de méthodes et d'approches scientifiques est disponible pour ce genre de questions, ce qui constitue une raison supplémentaire de poursuivre les recherches sur ce thème.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Quel que soit le média de l'enfance racontée, dans le contexte de cette session, il faudrait discuter de la place de ces artefacts culturels - et de leur potentiel - dans les préoccupations de la recherche en histoire de l'éducation. D'après Martina Winkler (2009, 6), trois formes fondamentales d'utilisation des textes littéraires par les historiens peuvent être identifiées. (Ici, nous utilisons le terme «textes littéraires / histoires» dans un sens plus large, incluant également les productions audiovisuelles):

1. Les récits littéraires peuvent d'abord servir d'illustrations. Pour des raisons didactiques, les études de cas sont sans aucun doute d'une grande importance. Mais dans un contexte véritablement scientifique, nous avons souvent accès à des textes littéraires afin de rendre les explications plus vivantes. Cependant, avec une telle utilisation illustrative, ils n'ont pas de valeur scientifique au sens du terme.

2. Deuxièmement, les thèmes, les personnes et les citations de récits littéraires font office de topoï de l'historien. Par exemple, le père qui boit, qui bat sa femme et son enfant à la maison, serait l'un de ces topos de notre recherche. Selon Wengeler (2015), les topoï décrivent des «connaissances habituelles argumentatives» plausibles, qui peuvent être «rejetées et invoquées par les émetteurs et les destinataires de déclarations linguistiques et picturales.» Le topos éveille certaines représentations chez le lecteur et l'auditeur et il épargne à l'auteur une discussion détaillée.

3. Troisièmement, les textes littéraires peuvent être utilisés comme source de connaissances historiques, mais cela n'est pas unanimement reconnu. Certains chercheurs nient le potentiel cognitif des textes littéraires pour les sciences empiriques (cf. Rieger-Ladich, 2014, 355); parce que la littérature, le cinéma, la peinture font appel exclusivement à notre monde émotionnel et n'évoquent que des mondes fictifs, ils n'apportent aucune connaissance sur le monde réel. En revanche, les arts en tant que modes de développement du savoir doivent être pris aussi au sérieux que les sciences. Il ne s'agit pas d'énoncés factuels qui peuvent être tirés d'un texte littéraire, mais l'intérêt réside plutôt dans la résonance entre le texte et le lecteur. Pour reprendre les mots du logicien Gottfried Gabriel (1991, 9, cité par Rieger-Ladich, 2014, 356): «Le savoir littéraire est transmis, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une entité finie à rechercher, mais qu'il se déploie dans un processus de compréhension et peut être compris de manière large jusqu'à inclure tout changement dans la vision des choses» (trad.). Ce sont là brièvement évoquées les positions de base sur le potentiel épistémologique des textes littéraires.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Nous sommes d'avis que les récits littéraires et cinématographiques sont d'une grande valeur pour la recherche en histoire de l'éducation. Afin de pouvoir vérifier et étayer cette approche, il serait nécessaire de multiplier les travaux de ce genre. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes approprié avant tout les textes de langue allemande de plus de soixante auteurs et auteurs, mais n'avons cependant aucune prétention d'exhaustivité. En outre, de nombreux auteures et auteurs francophones dont les œuvres littéraires racontent le Valais et ses habitants, tels Maurice Zermatten, Corinna Bille, Maurice Chappaz, Charles Ferdinand Ramuz, Marie Métrailler, pour n'en citer que quelques-uns, bénéficient d'un lectorat qui dépassent largement les frontières cantonales et les cercles spécialisés.

La palette de textes offrant un accès narratif à l'enfance est évidemment beaucoup plus large et n'a pu en aucun cas être entièrement exploitée dans le cadre de notre étude. Il s'agit notamment de textes scientifiques ou de représentations narratives basées sur l'approche de l'histoire orale (*Oral History).* Le choix de notre approche méthodique doit être considéré comme une tentative d'utiliser les œuvres fictives pour la recherche des thèmes de l'enfance racontée. Une large palette de méthodes et d'approches scientifiques est disponible pour ce genre de questions, ce qui constitue une raison supplémentaire de poursuivre les recherches sur ce thème.

Les possibilités d'accès narratif dans le cadre d'une recherche historique ayant pour sujet les enfants et l'enfance ne manquent pas. Si notre contribution peut servir d'impulsion pour d'autres études dans d'autres régions linguistiques et culturelles, elle a rempli son objectif.

8. Bibliographie

ARIÈS, Philippe. *Geschichte der Kindheit*, München, Hanser, 1960; dt. 1975, 1979[2].

BAACKE, Dieter; SCHULZE, Theodor. *Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, München, Beltz Juventa, 1979.

FEYDER, Jacques. *Visages d'enfants* [film], 1925.

GABRIEL, Gottfried. *Zwischen Logik und Literatur. Erkenntnisformen von Dichtung, Philosophie und Wissenschaft.* Stuttgart, Metzler, 1991.

GRUNTZ-STOLL, Johannes. *Erzählte Behinderung, Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik*. Bern, Haupt, 2012.

ISBN: 978-84-948270-6-8

IMESCH, Ludwig. Keiner ist unnütz, IMESCH, Ludwig. *Keiner ist unnütz, Erzählungen aus dem Wallis*, Brig, Rotten-Verlag, 1986, 79-147.

Livre de lecture pour les écoles primaires du canton du Valais. Degré inférieur, Einsiedeln, Benziger, 1920.

MEIER, Ursula. *L'Enfant d'en haut* [film], 2012.

RIEGER-LADICH, Markus. Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion, *Zeitschrift für Pädagogik*, LX/3 (2014), 350-367.

SHVR - SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DU VALAIS ROMAND (Ed.). *L'enfant en Valais 1815-2015. Annales valaisannes, Vol. 1: Contexte – Education, Vol. 2: Santé – Protection Vol. 3: Société – Culture.* Martigny, SHVR, 2016.

STEINER, Edmund; SEIPELT WEBER, Christine; GRUNTZ-STOLL, Johannes. *Kindheit im Wallis – eine Zeitreise. Sammlung erzählter Kindheit aus zwei Jahrhunderten, eine Zeitleiste, erstellt mit dem Programm Tiki-Toki*, 2016. URL: http://www.tiki-toki.com/timeline/entry/526528/Kindheit-im-Wallis-eine-Zeitreise-Motive-erzhlter-Kindheit-aus-zwei-Jahrhunderten/ [last access: 02/06/2018].

WENGELER, Martin. Topos-Analyse als diskurslinguistische Methode. Ein kurzer Einblick in die Forschung, TARVAS, Mari; MARTEN, Heiko F.; JOHANNING-RADŽIENĖ, Antje (Ed.). *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2015 für Estland, Lettland und Litauen. 21. Folge. Beiträge des 10. Nordisch-Baltischen Germanistiktreffens, Tallinn, 10. – 13. Juni 2015),* Bonn: Vilnius Academy of Fine Arts, 2016, 13-23.

WINKLER, Martina. Vom Nutzen und Nachteil literarischer Quellen für Historiker, ABTEILUNG FÜR GESCHICHTE OST- UND SÜDOSTEUROPAS DES HISTORICUMS DER LMU MÜNCHEN, INSTITUT FÜR SLAVISCHE PHILOLOGIE DER LMU MÜNCHEN (Ed.). *Digitales Handbuch zur Geschichte und Kultur Russlands und Osteuropas*, Nr. 21, 2009. URL: http://epub.ub.uni-muenchen.de/11117/3/Winkler_Literarische_Quellen.pdf [last access: 02/06/2018].

ZERMATTEN, Maurice. *Le bouclier d'or*, Lausanne, 1961.

ZERMATTEN, Maurice. *Les contes des hauts pays du Rhône*, Genève 1999.

ZUMOBERHAUS, Otto. *Am Schattenberg*, Zürich, Rotpunkt-Verlag, 2009.

Página intencionadamente en blanco.

Le film fixe, une source au service d'une meilleure connaissance de l'histoire des pratiques pédagogiques

Sylvain Wagnon

Faculté d'éducation, LIRDEF, Université de Montpellier
Email: sylvain.wagnon@umontpellier.fr

ABSTRACT: Petit rouleau de pellicule de 35mm composé de photos, dessins, cartes et graphiques, roulé dans de petites boîtes rondes en carton ou en fer, le film fixe fut, avec le manuel scolaire, l'un des outils pédagogiques les plus utilisés en France des années 1930 aux années 1960. Grand oublié de l'histoire de l'éducation contemporaine, il fut pourtant, dès sa naissance au début des années 1920, un enjeu idéologique et pédagogique entre les tenants d'un enseignement jugé «traditionnel» et les militants de l'éducation nouvelle. Objet patrimonial depuis l'arrivée de la diapositive dans les années 1960 et des supports informatiques à partir des années 80, l'histoire du film fixe, par ses limites chronologiques circonscrites, offre la possibilité d'une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques, de mettre en perspective de nombreux débats actuels concernant l'éducation aux médias, les enjeux de la mise en place d'un nouveau support pédagogique dans l'enseignement mais aussi de réfléchir aux questions de conservation et de patrimonialisation de cette source spécifique. Notre contribution s'appuie à la fois sur le fonds de films fixes de l'université de Montpellier (plus de 5000 films fixes) mais également sur une recherche d'envergure que nous avons mené sur sa conservation et qui nous a amené à réfléchir sur ce médium en lien avec l'étude des cahiers d'élèves et des manuels, deux sources complémentaires du film fixe pour comprendre comment était utilisé cet outil pédagogique dans les classes.

KEYWORDS: film fixe; iconographie; mémoire visuelle; éducation nouvelle.

1. Introduction

Nous développerons ici l'exemple du fonds des films fixes que nous valorisons depuis plusieurs années au sein du Cedrhe (Centre d'étude, de documentation et de recherche en histoire de l'éducation de la faculté d'éducation de l'Université de Montpellier). Objet patrimonial depuis l'arrivée de la diapositive dans les années 1960 et des supports informatiques à partir des années 1980, le film fixe, par ses limites chronologiques circonscrites, offre la possibilité d'une mise en perspective de nombreux débats actuels concernant l'éducation aux médias et les enjeux de la mise en place d'un nouveau support pédagogique dans l'enseignement. Au même titre que les textes officiels ou les manuels scolaires, avec leurs propres caractéristiques, les films fixes permettent de mettre l'accent sur une nécessaire histoire des pratiques pédagogiques afin d'esquisser une réflexion sur ce que l'on enseigne et comment on l'enseigne.

2. Un fonds à découvrir

Un premier inventaire a permis de comptabiliser plus de 5 000 films fixes, avec presque autant de doublons, qui sont en cours de catalogage dans une banque de données. Ainsi, le fonds de films fixes du Cedrhe apparaît comme l'un des plus importants en France avec ceux du Centre de Recherches, d'Etudes et de Documentation en Image sur l'Education de l'Espè de Saint-Étienne (10 000 films fixes) et celui de l'Association pour la sauvegarde des films fixes du diocèse d'Anjou (ASFFA, 3 000 films).

Les films fixes sont de formats multiples (8 mm, 9,5 mm, 16 mm et 35 mm), muets ou sonores. Ils ont l'aspect d'une pellicule, transparente ou noire, photographique avec ses bords crantés et se composent de vues positives en noir et blanc, parfois avec de la couleur suivant les périodes. Les films peuvent être composés de dessins, de photographies, de cartes et sont accompagnés, la plupart du temps, d'un commentaire très bref. Ils sont roulés dans de petites boîtes carrées ou rondes, en carton, métal ou plastique.

La «durée» du film fixe est tout à fait variable, d'une dizaine de vues à près d'une centaine. Les films 35 mm à double perforation sont, eux, les plus longs; ils furent les plus nombreux et les plus utilisés.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Par l'aspect des boîtes, on peut même facilement identifier quelques éditeurs: Les Éditions filmées avec ses boîtes métalliques, ou Les éditions Larousse qui se distinguent par des boîtes rondes en cartons, ornées de pastilles de couleurs selon la discipline, et de dimension légèrement supérieure au film, afin de pouvoir contenir une notice explicative.

A priori, tous les films scolaires sont accompagnés de notices (même si nous ne les avons pas toujours retrouvées dans les boîtes). Ces notices, agrémentées de commentaires, constituaient en quelque sorte un support de cours «prêt à l'emploi» pour l'enseignant, avec une explication des différentes vues et «l'articulation» qui en découle.

Un premier inventaire a permis de comprendre l'importance de ce fonds par son volume, mais aussi par sa variété tant du point de vue chronologique (films des années 1930 à 1970) que du point de vue thématique (sciences, géographie, histoire, religion, hygiène, contes, vie quotidienne…).

Nous avons d'abord repris la typologie large et classique des films fixes (religieux, récréatifs et pédagogiques). Une typologie plus fine par discipline est apparue très aléatoire. Pour faciliter la recherche, nous avons établi une conservation par maisons d'édition. En effet, il est apparu que de nombreux films «dépassaient» une discipline scolaire en tant que telle et pouvaient être rangés dans plusieurs thématiques rendant inopérantes une recherche. La constitution d'une base de données avec des mots clés permettra, en outre, d'établir des recherches croisées.

Ensuite, la plupart de ces films s'adressent à l'enseignement primaire. Si l'histoire, la géographie et les sciences semblent dominantes pour les éditions scolaires (Larousse, Éditions filmées, Office supérieur de l'enseignement par les films…), on voit également apparaître de nombreux films ayant trait à la vie quotidienne (le geste professionnel, la prévention: maladie, alcool; l'épargne…).

2.1. Pourquoi s'intéresser au film fixe aujourd'hui?

Médium très présent dans les classes du premier et du second degré dans les années 1950 à 1970, le film fixe est un véritable «dinosaure» par rapport aux moyens audiovisuels et numériques actuels.

C'est peut-être là un de ses premiers attraits pour la recherche en histoire de l'éducation. En effet, son histoire est circonscrite à une période relativement précise. Techniquement, le film fixe apparaît au début des années 1920 en se substituant à la plaque de verre plus coûteuse et plus

fragile. Son essor hors et dans l'école reste progressif jusqu'à la circulaire Barangé de 1951 qui marque un soutien financier réel de l'institution scolaire pour ce nouveau médium et support pédagogique. Les éditeurs (plus d'une cinquantaine pendant cet «âge d'or» du film fixe) saisissent tout l'intérêt de ce nouveau marché et commercialisent des dizaines de milliers de films. Finalement, c'est la diapositive puis la télévision, au milieu des années 1960, qui amorcent la mort du film fixe, même si ce dernier reste présent dans les classes jusqu'à la fin des années 1970.

Ensuite, l'étude du film fixe donne la possibilité d'un recul par rapport à la période actuelle d'introduction massive du numérique dans les classes. C'est, à notre avis, aussi un des avantages de l'étude historique du film fixe: établir des liens, des comparaisons avec le mouvement actuel d'intégration des supports numériques dans les apprentissages scolaires.

Certes, «l'actualité du passé» est toujours une dérive dangereuse du point de vue historique et méthodologique, mais débusquer dans l'histoire des similitudes avec nos questionnements actuels, des résonances, des échos, conduit à une mise en perspective de problématiques actuelles.

L'étude historique du film fixe a été entamée avec rigueur par Thierry Lefebvre (2013), Didier Nourrisson (2013), Christel Taillibert (2010) et Valérie Vignaux (2010). Leurs travaux restent notre référence pour notre action, articulée autour de deux axes. D'une part, la volonté de poursuivre ces travaux sur une source encore aujourd'hui peu inventoriée et qui, du point de vue quantitatif, est encore fortement sous-estimée. D'autre part, d'étudier ce support pédagogique comme un élément de cette histoire matérielle de l'éducation qui représente, à notre sens, un champ de recherche substantiel de l'histoire de l'éducation.

2.2. Histoire d'un support pédagogique singulier?

Le film fixe a connu dans les années 1950 un tel essor commercial qu'il est impossible de le limiter au domaine purement scolaire. La plupart des institutions territoriales, des pouvoirs organisateurs, des ministères, des collectivités locales, des grandes entreprises et des associations en tout genre ont participé à cet élan en produisant des films pour les enseignants dans lesquels la «réclame» et la publicité étaient omniprésentes. L'inventaire et la cartographie de ces fonds restent à faire à partir de bases communes et d'un signalement national. Leur multitude et leur caractère «pluridisciplinaire» en font une source encore aujourd'hui à découvrir. À titre d'exemple, l'Institut

ISBN: 978-84-948270-6-8

national du sport et de l'éducation physique (Insep) ou la cinémathèque de Nice présentent des fonds de plusieurs milliers de films fixes non encore inventoriés.

Il convenait donc tout d'abord de procéder à une périodisation qui établisse les grandes césures de l'histoire singulière du film fixe et qui le place au cœur d'enjeux non seulement pédagogiques, mais aussi idéologiques et économiques.

3. Source d'une histoire de la culture matérielle de l'éducation

Si l'histoire matérielle est un axe reconnu de l'histoire culturelle, l'histoire culturelle matérielle de l'éducation est un encore nouveau. Cette histoire culturelle matérielle s'appuie sur les travaux pionniers d'historiens français tels que Roger Chartier (1997), Daniel Roche (1989 & 1997) et Georges Vigarello (1978).

En ce qui concerne l'éducation, il nous semble que plusieurs axes sont perceptibles. D'une part, une réflexion sur les outils scolaires – et nous pensons ici particulièrement aux outils scolaires du français développés par la professeure émérite de sciences du langage Sylvie Plane et le professeur de didactique des langues Bernard Schneuwly. Ce travail pionnier a permis d'ouvrir un chantier de recherche sur les outils d'enseignement par leurs spécificités, leurs fonctionnements, leurs usages et leurs représentations. Pour eux, les outils d'enseignement étaient un «artefact introduit dans la classe de français servant l'enseignement/apprentissage des notions et capacités» (Plane et Schneuwly, 2000). Le grand intérêt de ces recherches est l'ouverture de plusieurs voies de questionnements. La première concerne les pratiques scolaires avec l'histoire de ces outils et la seconde le fonctionnement «réel» dans les pratiques des classes. D'autre part, un second courant s'intéresse plus particulièrement à la culture matérielle de l'enfance, et pas seulement dans le domaine scolaire. À ce titre, la revue *Strenae* et en particulier les travaux d'Annie Renonciat et de Michel Manson soulève des pans entiers de recherches, de nouveaux territoires et de nouvelles perspectives de recherches (Renonciat & Manson, 2012).

La description même analytique de l'histoire d'un objet ne peut suffire; il s'agit, en le replaçant dans ses contextes spatiaux et temporels, d'en dégager une analyse plus globale de l'histoire de l'enseignement, les sources le permettant par leur quantité et leur qualité.

Cette histoire s'insère aussi dans celle de la culture scolaire mise en œuvre par le linguiste et grammairien André Chervel. Terme éminemment polysémique, l'approche historique de la culture scolaire met l'accent sur l'appropriation des savoirs enseignés et des pratiques pédagogiques utilisées. Le film fixe comme source et moyen pédagogique nous apparaît comme propice à analyser ce qu'on enseigne et comment on l'enseigne. À l'instar des textes officiels ou manuels scolaires, avec leurs propres caractéristiques, le film fixe offre la possibilité de mettre l'accent sur cette histoire des pratiques pédagogiques en prenant en compte plusieurs interrogations: comment et pourquoi cet outil a-t-il été introduit? Dans quels contextes techniques, économiques et idéologiques? Quels furent les soutiens et les obstacles à son introduction? Comment a-t-il été perçu par les praticiens? Quelles images étaient véhiculées à travers ces films?

Du point de vue méthodologique, cet axe de recherche nécessite le croisement entre les approches historique, ethnographique et archéologique dans cette volonté d'explorer le «concret», le «matériel», le quotidien pour offrir une «relecture» ou tout au moins une nouvelle optique d'étude en histoire de l'éducation.

L'écueil évident de l'histoire matérielle est de se limiter à la description des objets alors même qu'ils ne peuvent être compris que dans l'analyse de leurs contextes spatiaux et temporels, qui impliquent un changement d'échelle d'analyse. Cette histoire matérielle relève de la micro-histoire, même si elle doit pouvoir participer à une macroanalyse de l'histoire de l'enseignement et posséder une visée praxéologique, en particulier pour la formation des enseignants.

Pour l'éducation, cette histoire matérielle est un moyen particulièrement indiqué pour «décrypter» une partie de cette «boîte noire» de l'histoire de l'enseignement.

Nous nous situons dans la lignée des réflexions de Daniel Roche en ce qui concerne le domaine de l'histoire de l'enseignement: «Si nous admettons que le monde extérieur des objets n'est pas le lieu de notre totale aliénation mais le moyen d'un processus créatif, et que le rapport des individus au social passe par l'objectivation, l'histoire de consommations permet de mieux comprendre la continuité du matériel et du symbolique, l'effort d'intelligence et de travail cristallisé qui se conserve dans le moindre objet, l'union des représentations et de réalités» (Roche, 1997, 16).

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. La prise en compte de l'histoire des pratiques pédagogiques

Une histoire des pratiques pédagogiques doit donc être une évidence dans cette volonté de comprendre l'histoire de l'enseignement et des apprentissages; ce n'est pourtant pas encore le cas. L'histoire des pratiques pédagogiques pose simultanément la question de l'espace-classe, du quotidien de cette classe et des outils de ce territoire scolaire spécifique.

En 1984, l'historien Antoine Prost soulignait: «La légitimité même d'une approche positive des faits d'enseignement n'est pas généralement reconnue. Cette attitude archaïque permet de transformer le débat pédagogique en débat d'idées quand il devrait être nourri d'expériences et de recherches» (Prost, 1984, 42).

S'intéresser aux pratiques pédagogiques signifie, pour nous, s'intéresser à une autre facette de l'histoire de l'enseignement et participer à un travail historique rigoureux. L'histoire des pratiques pédagogiques est une histoire indiciaire et les sources manquent (ou plutôt sont difficiles d'accès, car elles existent), et le film fixe en est un exemple.

Dans une optique historique, l'étude de la tension permanente entre théorie et pratique nécessite la connaissance des pratiques, des outils scolaires et de leur usage. L'histoire des pratiques pédagogiques est une voie pour la connaissance historique de l'acte éducatif, au même titre que l'histoire des idées pédagogiques. L'histoire des idées pédagogiques et celle des pratiques pédagogiques ne sont pas deux éléments distincts, mais bien dans notre esprit les deux facettes d'une même histoire à construire.

5. Conclusion

L'étude historique du film fixe implique aussi une comparaison avec les autres supports pédagogiques, et en particulier le manuel scolaire. Ensemble, ils forment un «dispositif» éditorial et pédagogique.

Bien avant l'introduction du numérique, les manuels scolaires ont été associés à d'autres supports d'apprentissage (dictionnaires, cartes, films fixes). Ainsi, il nous a semblé intéressant, en étudiant l'histoire d'un ancêtre du numérique, d'éclairer, peut-être sous un autre jour, la question de «l'entrée de l'école dans l'ère du numérique» et de «la possibilité d'enseigner autrement».

Bien évidemment, nous n'avons pas cherché un parallélisme entre film fixe et numérique. Le film fixe reste un outil rudimentaire par rapport au

numérique, mais on perçoit bien que nombre de questionnements et de problématiques restent d'actualité.

Car l'introduction du film fixe, comme celle du numérique, interroge les finalités de l'école et de toute une série de questions sur l'évolution des programmes et des contextes d'enseignement. Autrement dit, l'histoire du film fixe nous semble, sans donner de leçons de l'histoire, poser l'importance de trois éléments: la formation des enseignants, l'articulation entre la recherche et l'enseignement, et le choix des méthodes pédagogiques.

6. Bibliographie

CHARTIER, Roger (dir.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

LEFEBVRE, Lefebvre. «À la recherche de la radio scolaire. Une patrimonialisation en cours», *Sociétés & Représentations*, 35 (2013), 109-116.

NOURRISSON, Didier. «Des archives méconnues pour le patrimoine visuel canadien: les films fixes d'enseignement», *Sociétés & Représentations*, 35 (2013), 77-95.

PLANE, Sylvie et SCHNEUWLY, Bernard. «Les outils d'enseignements du français», *Repères*, 22, 2000.

PROST, Antoine. «Sur l'école: le discours de restauration. Essai d'interprétation», *Le Débat*, 31, 1984, 40-52.

QUILLIEN, Anne. *Lumineuses projections*, Canopé éditions, 2016.

RENONCIAT, Annie et MANSON, Michel (dir). «La culture matérielle de l'enfance: un nouvel horizon de recherche», *Strenae*, 4, 2-14.

ROCHE, Daniel. *Histoire des choses banales. Naissance de la consommation dans les sociétés traditionnelles (XVIIe-XIXe siècles)*, Paris, Fayard, 1997.

ROCHE, Daniel. *La culture des apparences. Une histoire du vêtement, XVIIe-XVIIIe siècles*, Paris, Fayard, 1989.

TAILLIBERT, Christel. «L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement, du début du XXe siècle à la Seconde Guerre mondiale», LUGON, Olivier; GUIDO, Laurent (dir.). *Fixe/Animé: croisements de la photographie et du cinéma au XXe siècle*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 2010, 145-155.

VIGARELLO, Georges. *Le corps redressé*, Paris, Armand Colin, 1978.

ISBN: 978-84-948270-6-8

VIGNAUX, Valérie, «Le film fixe Pathéorama (1921) phénomène ou paradigme?», LUGON, Olivier; GUIDO, Laurent (dir.), *Fixe/Animé: croisements de la photographie et du cinéma au XXe siècle*, Lausanne, L'Âge d'Homme. 2010, 115-138.

WAGNON, Sylvain; ANDRE, Hélène. «Le film fixe, objet d'étude et de recherche de l'histoire matérielle de l'éducation», *Trema*, 41 (2014), 8-23.

Página intencionadamente en blanco.

COMUNICACIONES

Sección 5. Nuevos retos para la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo

Página intencionadamente en blanco.

Il fondo «Amelia Andreassi» tra ricerca storica ed educazione al patrimonio

Rossella Andreassi

Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione, Ce.S.I.S. (Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia) e MuSEP (Museo della scuola e dell'educazione popolare), Università degli Studi del Molise
Email: andreassi@unimol.it

ABSTRACT: L'intervento analizza un fondo specifico denominato «Fondo Amelia Andreassi», conservato presso Il Ce.S.I.S. (Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia) e il MuSEP (Museo della scuola e dell'educazione popolare) dell'Università degli Studi del Molise. Il fondo è costituito da materiale documentario, librario e oggettuale della maestra e direttrice didattica vissuta dal 1909 al 2012. La collezione per la sua varietà permette di ricostruire uno spaccato completo della figura professionale di un insegnante dello scorso secolo. La collezione parte dai primi studi pedagogici della studentessa Amelia fino agli attestati della pensione. Annovera anche tra le sue unità 18 quaderni tra cui alcuni di cronaca scolastica e altri di preparazione delle singole lezioni che permettono un'analisi puntuale dei metodi e delle teorie pedagogiche portate avanti dall'insegnante nel quadro storico di riferimento. Il fondo ha avuto anche un uso didattico per l'educazione alla storia e al patrimonio da parte del Museo che ha proposto un'attività didattica per famiglie all'interno della giornata nazionale FaMu.

PAROLE CHIAVE: patrimonio; biografia; educazione; museo.

1. Introduzione

Il contributo presenta il patrimonio documentale relativo al percorso formativo e professionale di una insegnante e direttrice didattica nata all'inizio del Novecento, e si intende collocare all'interno di una cornice storiografica che nel corso di questi ultimi decenni, ricorrendo a fonti nuove, molteplici ed eterogenee, ha espresso particolare attenzione agli itinerari formativi (Covato,1996) nonché alla cultura pedagogica degli insegnanti (Ghizzoni, 2009) all'interno di un più ampio rinnovamento della storia dei processi di istruzione e culturali in Italia (Sani, 2011) e dei suoi protagonisti (Chiosso e Sani, 2013) con significativi approfondimenti a livello locale (Miceli, 2013; D'Alessio, 2016), A partire dal nuovo paradigma storiografico fondato sulla dimensione delle culture scolastiche (Julia, 1996) è possibile sottolineare il valore euristico di uno specifico patrimonio documentale, fondato anche in parte su egodocumenti (Viñao Frago, 2002), ai fini della ricostruzione di un percorso professionale e di una biografia magistrale in un contesto locale.

Ripercorrere questo tragitto ci permette infatti di cogliere, peraltro, maggiori inferenze e di intrecciare la storia della scuola con la storia locale e generale, permettendoci di analizzare dinamiche sociali, materiali didattici e concrete pratiche didattiche collocando così la storia della scuola di diritto «come parte della più generale storia della vita sociale e dei processi di modernizzazione civile e culturale del paese» (Sani, 2011, 358-359).

I presupposti storiografici delineati trovano conferma anche nel lavoro di conservazione, studio e ricerca del patrimonio storico educativo (Barausse, 2010) avviato ormai da molti anni presso il Centro di ricerca Ce.S.I.S. e reso pubblico e valorizzato attraverso il MuSEP (Museo della scuola e dell'educazione popolare) con percorsi di museologia critica. Le strutture fanno entrambe parte del Dipartimento SUSeF dell'Università degli Studi del Molise e rientrano nel Sistema Museale Universitario MuseUnimol.

2. Una storia tante storie: un percorso biografico magistrale

Il caso di studio di Amelia Andreassi è uno dei molti possibili profili di insegnante e rientra nell'attenzione più recente riservata dagli storici della scuola (D'Alessio, 2017) alla professione docente nell'Italia meridionale nel secolo scorso che aiutano a ricostruire non solo il singolo percorso ma i

ISBN: 978-84-948270-6-8

percorsi di formazione e la professione docente all'interno di un contesto storico sociale ed economico dell'Italia definito nel lungo periodo dalla vita dell'insegnante (1909-2012).

Amelia Andreassi è nata a Napoli il 01.04.1909 dall'avvocato Giuseppe (nato nel 1867 e impiegato presso l'ufficio legale del Banco di Napoli) e da Angelina De Mola (nata nel 1866 a Fasano in provincia di Bari); la famiglia benestante e con titolo nobiliare di marchesi, subì una gravissima crisi economica a causa di errati investimenti da parte del padre Giuseppe irretito da conoscenti e fu così costretta a trasferirsi a Fasano in Puglia ospite di alcuni parenti della famiglia materna (si presuppone ciò sia avvenuto intorno agli anni '20 del '900). Il padre in seguito riuscì a trovare lavoro presso Bari, trasferendosi nel capoluogo pugliese con tutta la famiglia. I coniugi ebbero 6 figli di cui Amelia era la quartogenita. Ella rimase nubile, dedicando la sua vita alla scuola.

L'avvicinamento di Amelia alle materie pedagogiche avvenne presso l'Istituto Magistrale di Bari con docenti di spicco quale il noto Giovanni Modugno. I documenti in possesso del Centro ci attestano la sua iscrizione al corso inferiore dell'Istituto Magistrale di Bari nell'anno scolastico 1925-26 per la classe seconda (risulta iscritta per la seconda volta) e alla classe quarta nell'anno 1927-28. Mancano documentazioni attestanti l'iscrizione al primo e terzo anno. Nel luglio del 1928 conseguì il diploma di ammissione al corso superiore dell'istituto magistrale. Non abbiamo attestazioni certe circa la conclusione dei suoi studi ma dalla sua carriera professionale si evince che fu terminato anche il corso superiore della scuola magistrale.

Il fondo infatti presenta anche i suoi temi di preparazione al concorso per maestra elementare risalenti al 1931-'32.

La sua carriera magistrale iniziò a Bari alla Scuola Elementare di Stato Gironda nell'anno scolastico 1933-'34 e permase nella stessa scuola fino al 1936. A seguire nel 1937 ebbe un'esperienza presso Poggiardo in provincia di Lecce a cui fu assegnata come sede provvisoria e come definitiva a Morciano di Leuca. Alcune missive private ci riportano anche le difficoltà della giovane insegnante nell'alloggiare fuori casa anche se ospite di una famiglia referenziata.

Momento decisivo per la sua vita privata e professionale si ebbe con l'inaugurazione nel 1937 a Bari della Scuola Materna «Vincenzo Diomede Fresa». L'edificio collocato nel centro storico di Bari («Bari vecchia» come viene indicata nei documenti) in pieno stile fascista (la struttura è ancora esistente e attiva nella sua funzione scolastica) fu realizzato dai coniugi

ISBN: 978-84-948270-6-8

Diomede Fresa in memoria del figlio Vincenzo morto prematuramente e tragicamente e fu donato al Comune di Bari con finalità scolastica.

Amelia Andreassi fu inserita a partire dall'anno scolastico 1939-40 come insegnante della scuola materna ma ebbe anche funzioni speciali di 'cassiera' e persona di fiducia della famiglia Diomede Fresa che mantenne comunque il controllo della scuola (Convenzione del 1938). Mantenne questo incarico fino al 1960, anno in cui vinse il concorso interno per titoli del Comune di Bari. Il 1° giugno 1960, infatti, risultò vincitrice al primo posto in graduatoria e prese servizio il 1° ottobre presso la Scuola Comunale Materna Regina Margherita di Bari. Nel 1964 chiese il trasferimento come direttrice alla Scuola Materna Giuseppe Dalfino per vicinanza alla sua casa. I documenti del fondo ci conducono alla pensione (presente anche il libretto di pensione) iniziata a partire dal 15 ottobre 1968 (nel 1970 ricevette una medaglia come pensionata comunale) e infine alla sua morte a 102 anni avvenuta il 14.01.2012. La sua biografia si inserisce a pieno all'interno del contesto storico che Amelia vive e si ritrovano tracce della sua formazione, dei diversi cambiamenti del pensiero pedagogico e delle applicazioni delle indicazioni ministeriali nelle sue scelte didattiche attraverso l'analisi dei diversi materiali del fondo.

3. Il lungo percorso di una maestra: dalla Riforma Gentile alla scuola materna statale

Amelia si forma nei primi anni di attuazione della Riforma Gentile. Il filosofo idealista aveva riportato la scuola alla sua strutturazione accentrata e gerarchica cancellando ogni forma di autonomia nell'amministrazione scolastica (Di Pol 2016). La riforma, che si basava sul pensiero idealista sostenuto da Gentile e da Codignola, rovesciò la tradizionale concezione di un maestro che insegnasse i primi rudimenti ai figli del popolo possedendo lui stesso una cultura rudimentale ed elementare: all'interno dell'ottica idealista «il maestro deve essere superiore al popolo fra cui vive e che vuole educare» per questo l'Istituto magistrale fu elevato al livello degli studi umanistici distanziandosi da quelli professionali.

Rispetto al profilo biografico dell'insegnante analizzata dal presente articolo, va sottolineato come l'Istituto Magistrale da lei frequentato, ad opera della Riforma Gentile, durasse sette anni con un grado inferiore di 4 anni e uno superiore di 3 anni ed era stato inserito in tutti e 7 gli anni lo studio obbligatorio del latino.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Inoltre è importante ricordare, dato il lungo insegnamento e poi direzione della scuola materna da parte di Amelia Andreassi, come all'interno della riforma Gentile gli asili infantili chiamati «scuola materna» (art. 1, R.D. 31-12-1923, n. 3106), costituissero il primo grado, quello preparatorio, dell'istruzione primaria. La scuola materna era di tre anni ma non obbligatoria e in questo periodo venne rinforzata anche l'idea che gli asili avessero compiti di custodia ricreativa per i bambini delle classi socio culturalmente più svantaggiate. Per quanto ci fu un tentativo di articolazione curriculare, la scuola materna, in questa fase storica, rimane all'interno di logiche privatistiche e confessionali. Inoltre per divenire maestra di scuola materna all'interno della riforma Gentile era previsto che le maestre fossero fornite di «titolo legale di abilitazione all'insegnamento del grado preparatorio» conseguito o da conseguirsi presso i «corsi estivi» triennali previsti dall'articolo 18 della legge del 1913, o in altri non meglio precisati corsi o nelle «Scuole di metodo per l'educazione materna» di durata triennale istituiti in misura ridotta dalla riforma. Risulta essere obbligatoria la materia d'insegnamento della religione (Di Pol 2016). Queste scuole risultano essere professionalmente e culturalmente inferiori e nel 1933 vengono trasformate definitivamente in scuole magistrali.

Il modello di maestra di scuola materna, soprattutto nelle Scuole di metodo, restava legato alla pedagogia agazziana di «madre pensosa» più che a quello montessoriano di «persona colta e civile» «educatrice di professione». Inoltre permaneva forte la convinzione che per la formazione di una buona maestra d'asilo fosse necessario coltivare le doti di una buona mamma. Lo stesso Lombardo Radice descrive la maestra della scuola materna come «una gentile creatura che ami il popolo e ne conosca i bisogni spirituali» (G. Lombardo Radice, 1925). E' interessante inoltre ricordare l'iniziale sostegno che ricevette il Metodo Montessori dal regime fascista che ne aveva apprezzato la precocità dell'apprendimento che poteva essere di supporto nel processo di alfabetizzazione; alleanza che decadde per l'incompatibilità tra l'ideologia fascista autoritaria e il modello montessoriano di libertà e creatività. Ciò permise il sopravvento in Italia del metodo agazziano definito anche da Lombardo Radice «Metodo italiano. Genuino modesto ma geniale e chiaro» che riconosceva in esso le matrici froebeliane e del migliore Aporti. Il metodo agazziano fu molto sostenuto anche dal mondo cattolico.

Con Bottai nel 1937 ci fu una riflessione sulla statalizzazione delle scuole materne, e nella Carta della scuola si prevedeva l'istituzione della scuola materna obbligatoria per tutti i bambini dai 4 ai 6 anni finalizzata a disciplinare

«le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere». Non si ottennero però risultati concreti a causa dei grandissimi costi che una operazione di tal genere avrebbe causato allo Stato.

Amelia Andreassi è permeata nella sua formazione da queste ideologie soprattutto quelle della pedagogia Agazziana e dello spirito cattolico e riporta nella pratica quotidiana il concetto di «maestra come buona mamma» studiando però continuamente e aggiornandosi (si evince tutto ciò anche dalla raccolta libraria) e inserendo quindi anche altri stimoli di natura più montessoriana. L'insegnante Amelia vive anche in maniera consapevole le fasi successive di defascistizzazione della scuola attraverso l'attuazione dei nuovi programmi per la scuola materna ed elementare realizzati dalla sottocommissione all'istruzione del Governo Militare composta anche da Carleton Washburne (allievo di John Dewey) che divennero attuativi nel 1945-46 ed erano ispirati all'attivismo pedagogico americano. La grave situazione post bellica impose però al governo di concentrarsi maggiormente sull'istruzione elementare lasciando interamente l'iniziativa agli enti locali e privati per quanto riguarda la scuola materna. Nel 1958 attraverso gli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* si affermò che la scuola materna non doveva anticipare l'insegnamento del leggere dello scrivere e del calcolo e doveva ammettere flessibilità negli orari e prevalenza del gioco e del fare. Inoltre l'ispirazione religiosa, di matrice cattolica, doveva permanere, ma erano ribaditi con più forza l'importanza dell'educazione morale e sociale del bambino con attenzione all' «amore verso la famiglia, il prossimo e la patria». Si rafforza la presenza dei cattolici nell'istruzione materna attraverso molte associazioni di stampo cattolico come l'Associazione Educatrice Italiana e di riviste come «Scuola materna» e l'istituzione del Centro didattico nazionale per scuola materna (Cdnsm). Anche la maestra Amelia partecipò alle diverse iniziative del Cdnsm spostandosi in Italia per seguire i convegni organizzati. Nelle cronache dell'insegnante si percepisce questo clima culturale in cui è immersa, attraverso l'impegno profuso per l'educazione civile dei bambini, la lotta contro la permanenza delle forma dialettali e i tentativi di attuare forme di attivismo pedagogico anche se rimane forte il modello agazziano su cui si è formata.

Tra gli anni '40 e gli anni '70 la popolazione scolastica delle scuole materne subì un netto aumento (più al nord che al sud dove si subivano gli effetti dell'emigrazione). Il forte incremento demografico degli anni '50 e la prima metà degli anni '60, leggibile anche nelle cronache della maestra Amelia, la maggiore occupazione ed emancipazione delle donne, l'urbanizzazione

ISBN: 978-84-948270-6-8

maggiore e la trasformazione della famiglia in nuclei autonomi, fanno aumentare la necessità dell'intervento dello stato nei processi di educazione dell'infanzia ancora delegati ai comuni e ai enti privati e religiosi. Solo nel 1969 si giungerà alla creazione della scuola materna statale (D.P.R. del 10.9.1969 n.647).

4. Un fondo eterogeneo: dalla formazione alla pensione

Il fondo Amelia Andreassi si compone di diverse tipologie di materiali, a partire dai documenti pubblici e privati che hanno permesso la ricostruzione della sua biografia, ai libri utili alla sua formazione, a un archivio fotografico, a una collezione di quaderni di lavoro e cronache scolastiche, ai suoi temi di preparazione ai concorsi, alle registrazioni vocali delle manifestazioni da direttrice scolastica, fino ai materiali scolastici utilizzati a scuola. E' un fondo ancora in incremento e non ancora del tutto catalogato, dato il reperimento ancora in atto dei documenti e materiali dell'insegnante. I materiali permettono di ricostruire la parabola personale dell'insegnante all'interno del contesto storico in cui si è formata ed è vissuta ridando preziose informazioni sui percorsi formativi e sulle modalità di insegnamento soprattutto nella scuola materna della metà del secolo scorso. Per brevità di esposizione raccolgo le tipologie dei documenti in 4 macroaree:

- Fondo documentario: fonti scritte e iconografiche e audio sonore che hanno permesso la ricostruzione della sua biografia
- Fondo librario: dai libri di famiglia a quelli usati per la sua formazione e professione
- Fondo scritture magistrali: dai compiti di preparazione ai concorsi alle cronache e ai quaderni di lavori
- Fondo cultura materiale: materiali didattici e scolastici utilizzati dall'insegnante.

Approfondirò di seguito una tipologia di materiali: le sue scritture magistrali cioè i quaderni di cronaca scolastica.

4.1. Fondo scritture magistrali: tra i quaderni della maestra

Una parte consistente e interessante del fondo è costituita dai 'preziosi' quaderni di cronaca scolastica conservati dalla stessa insegnante con cura e depositati al centro prima della sua morte nel 2010. I quaderni in tutto 18 sono divisibili in due tipologie: i quaderni di lavoro dove la maestra aveva nel

corso degli anni segnato le lezioncine tipo, poesie, stralci di storielle, copioni di recite scolastiche e n. 6 quaderni di cronache scolastiche a partire dal 1943 fino al 1959.

Il quaderno più antico raccoglie cronache dal 1943 al 1957. Esso appare una raccolta a posteriori dei migliori brani delle sue cronache presenti anche negli altri quaderni con la volontà pertanto di raccogliere le sue memorie in un unico quaderno rappresentativo della sua professione e del suo operato. Per tal motivo esso potrebbe rientrare a buon diritto tra le forma di egoscrittura studiate anche da Michela D'Alessio (2017). L'anno 1943 è interrotto a natale e c'è una ripresa della scrittura nel gennaio del 1947 che inizia così: «E' passata la bufera della guerra! La scuola si è riaperta dopo anni di abbandono forzato da parte dei piccoli alunni e nostra. Lasciai i bimbi con la speranza di presto rivederli, ed invece sono trascorsi anni! [...] tra i miei piccoli alunni ci sono 5 orfani di guerra. […] sarò con questi piccoli più materna che mai cercherò di circondarli di quell'affetto e di quelle cure che a casa più non hanno […]» Forte il richiamo in questo brano come in tanti altri dell'essere maestra-mamma. Dall'anno scolastico 1953-54 sono presenti in questo quaderno brani scelti, trascritti di propria mano dall'insegnante. Gli altri quaderni (presenti in collezione i seguenti anni scolastici 1953-54; 55-56; 56-57; 57-58; '58-59) presentano un andamento più regolare riportando un programma mensile diviso per materie (religione, educazione morale e fisica; gioco e lavoro; lingua italiana; educazione intellettuale, raccontini: disegno e canto aritmetica, recitazione, nozioni varie) accompagnato a seguire dal programma giornaliero realizzato e inframmezzato da appunti/spunti di cronaca che contengono spesso anche profili dei bambini. Dalle cronache si evince che le classi in cui insegna Amelia sono miste per sesso ed età dei bambini come previsto normalmente per le scuole materne (tranne in un solo caso quando la Dirigente nel novembre del 1949 impose la creazione di una classe composta solo dai bimbi di 3 anni con rammarico da parte dell'insegnante Amelia che perse 10 piccoli alunni già ben inseriti). Nelle cronache della maestra vi sono dei temi ricorrenti come per esempio la preoccupazione per la popolosità della sua scuola e della sua classe e la necessità di aumentare le scuole materne. Questo elemento è sempre accompagnato dall'attenzione caritatevole verso i figli del popolo che le sono affidati annualmente. Ecco un breve stralcio:«[…] quest'anno 86 iscritti!... è scoraggiante ormai la posizione della scuola materna nella nostra Bari. Quando sarà placato questo implacabile bisogno di scuole della nostra popolazione?» (Cronaca ottobre 1951).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Questo è uno dei passi esemplificativi che illustrano l'emergenza in cui vive la scuola materna al momento della crescita degli anni 50 a cui le esistenti scuole materne non riescono a dare risposta.

I quaderni sono inframmezzati di riferimenti alla vita reale con la presenza di epidemie, di episodi di cronaca, di catastrofi naturali (come lo straripamento del Po nel novembre del '51) della raccolta fondi per le popolazioni in difficoltà, cambi di direzione e lutti della famiglia fondatrice della scuola, tutto raccontato con dovizia di cronaca.

Un altro elemento di ricchezza della fonte risultano essere i profili psicologici di molti bambini riportati con cura particolare: si percepiscono in questo tipo di scrittura tutti gli studi di pedagogia e filosofia che l'ex alunna di magistrale usa e riporta come conoscenze acquisite e interiorizzate. Vi è nei profili spesso una descrizione fisica, un'attenzione allo sguardo e al comportamento tutto del bambino.

Nelle cronache è presente anche un riferimento all'Istituto di Psicologia dell'Università di Bari che nel 1950 «chiede la collaborazione della scuola materna per la segnalazione di bimbi anormali del carattere e dell'intelligenza».

Fortissima la presenza dello spirito cristiano e della pratica cattolica a iniziare dai primi giorni di scuola in cui l'insegnante ogni anno verifica se i bambini sanno fare il segno della croce. I temi religiosi trattati in diversi modi permeano tutto l'insegnamento di Amelia. Ogni anno è anche presente all'interno dell'educazione il sentimento della riconoscenza verso la famiglia benefattrice e al valore della propria scuola attraverso un discorso di elogio verso la famiglia Diomede Fresa: «Ho cercato di inculcare nell'animo dei bimbi, il rispetto per questo edificio sorto da un grande dolore per il bene dei figli del popolo» (Cronaca 1957).

5. Il patrimonio diventa fonte per l'educazione alla storia e al patrimonio

Il fondo come già ricordato fa parte del Ce.S.I.S. e del Museo della scuola dell'Unimol attivo quest'ultimo dal 2013 con proposte anche per il pubblico territoriale. Una delle iniziative a cui il MuSEP partecipa ormai da molti anni è la giornata nazionale FaMu Famiglie al museo. Nell'edizione del 2014 la proposta didattica è partita dal fondo dedicato ad Amelia Andreassi. L'attività si è basata sulla ricostruzione della biografia storica a partire dalle

ISBN: 978-84-948270-6-8

fonti documentarie permettendo al pubblico di sperimentare il piacere della ricerca all'interno del Museo riavvolgendo il filo della storia personale della maestra/direttrice che è divenuta esemplare di tante storie di vita e di scuola. Il concetto di educazione al patrimonio su cui stiamo operando all'interno del MUSEP e che è alla base della esperienza laboratoriale proposta, è di tipo partecipativo e interattivo e interessa diverse tipologie di pubblico (Andreassi, 2014). Il ricorso ad una didattica ludica e laboratoriale all'interno di uno spazio espositivo sono infatti strumenti che di per sé «fanno imparare» ma non «insegnano», ma permettendo di scoprire le conoscenze attraverso percorsi autonomi di museologia critica (Brunelli, 2014). Partendo infatti dalla strategia ludica di una valigia ritrovata all'interno del deposito del museo di cui si ignorava il possessore, si è chiesto al pubblico, partendo dall'analisi degli oggetti contenuti (fonti materiali appartenute realmente alla maestra) di recuperare tutti gli indizi presenti al museo e ricostruirne la biografia attraverso i documenti.

Il 'giallo' ha appassionato tutti, grandi e piccini, che si sono trovati a mettersi in gioco cercando informazioni inerenti la misteriosa persona tra le teche del museo. I documenti scelti erano di diverse tipologie: dalle fonti materiali alle testimonianze scritte, anche autobiografiche, fonti visive, fonti orali. L'attività ha permesso a tutti gli utenti di scoprire e conquistare nuovi strumenti e abilità per la conoscenza storica, vivendo il Museo della scuola dell'Unimol come un luogo aperto alla cittadinanza in cui la cultura si costruisce insieme. Le fonti storiche hanno iniziato a parlare anche ai non addetti ai lavori in un percorso di conoscenza democratica.

6. Bibliografia

ANDREASSI, Rossella. «The school museum as a learning place: the experience of the Museum of School, and Popular education of the University of Molise (Italy)», in Atti della *IV Jornadas Cientificas de la Sociedad Española para el Studio del Patrimonio Historico Educativo (Sephe), Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, 2014, 165-177.

ANDREASSI, Rossella; PALLADINO, Florindo. «La storia della scuola tra digital humanities e didattica della storia: l'uso del patrimonio storico-educativo e il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università del Molise», rivista fascia A, ISSN 2384-8294, in cd rom allegato a *RSE Rivista di Storia dell'educazione*, atti Convegno Cirse «Sguardi della storia. Luoghi,

ISBN: 978-84-948270-6-8

figure, immaginario e teorie dell'educazione (BO, 26-27.02.2016), anno 3°, n. 2 del 2016, Pisa, edizioni ETS, 2016.

BARAUSSE, Alberto; ANDREASSI, Rossella; D'ALESSIO, Michela. «Il Museo della scuola e dell'educazione popolare. Università degli studi del Molise, Campobasso, Italia», *Cabàs revista digital sobre el Patrimonio Historico Educativo*, 16, 2016, 143-167.

BARAUSSE, Alberto. «Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali», ZILLI I. (a cura di). *Atlante delle emergenze culturali del Molise*, Campobasso, Palladino Editore, 2010, 127-144.

BRUNELLI, Marta. *Heritage interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, EUM, 2014.

CHIOSSO, Giorgio; SANI, Roberto (a cura di). *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*. Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

COVATO, Carmela. *Un'identità divisa: diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

D'ALESSIO, Michela. «Una biografia collettiva degli educatori italiani degli ultimi due secoli. Note a margine del seminario di studi *Educatori e istituzioni scolastiche in Italia: percorsi, bilanci e prospettive d'indagine* (Potenza, 26 novembre 2015)», *History of Education & Children's Literature*, XI/2 *(*2016), 589-598.

D'ALESSIO, Michela. «La professione docente in Italia Meridionale nel primo Novecento. L'esperienza del Maestro Ialenti in Molise (1881-1915)», *Rivista di storia dell'educazione*, n. 2 (2017), 325-340.

D'ALESSIO, Michela. «*Il duro calle*. Le memorie di un ispettore scolastico italiano (Berengario Galileo Amorosa-1865/1937)», *Revista Linhas*, v. 18, n. 36, (2017), 178-199.

MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (edd.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010.

DE FORT, Ester. «I maestri elementari italiani dei primi del Novecento alla caduta del fascismo», *Nuova Rivista Storica*, 68, 4-5, (1984), 528-576.

DEI, Marcello. *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1994.

DE VIVO, Francesco. *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.

DI POL, Redi Sante. *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano, Mondadori, 2016.

GHIZZONI, Carla. «Essere maestri in Italia fra Ottocento e Novecento», *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (curato da Egle Becchi e Monica Ferrari), Milano, Franco Angeli, 2009, 454-491.

JULIA, Dominique. «Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche», *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche,* 3 (1996), 119-147.

MEDA, Juri. «Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una storia materiale della scuola tra XIX e XX secolo», *History of Education & Children's Literature*, VI/1 (2011), 253-279.

MICELI, Valeria. *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (1861-1900)*, Lecce, Pensa-Multimedia, 2013.

SANI, Roberto. *Sub specie educationis: studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, EUM, 2011.

VIÑAO, Antonio. «Relatos y relaciones autobiograficas de profesores y maestros», *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educacion deseada* (curato da A. Benito Escolano e J.M. Hernandez Diaz), Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002, 135-175.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Museo Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo: Planejamento e organização do inventário de materiais científicos: um informe parcial

Katya Braghini

Fundamentos da Educação. PEPG em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifica Universidade Católica de São Paulo
Email: kmbraghini@pucsp.br

RESUMEN: Este artigo apresenta uma visão panorâmica dos trabalhos produzidos entre 2015 e 2017 pelo projeto «Museu Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo (Fase 1): Planejamento e inventário da coleção científica», desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Escola e seus Objetos (NEO), sediado na Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Este projeto compõe um programa de pesquisa que visa estudar a cultura material escolar, considerando quatro dimensões de investigação: práticas escolares do passado; mercado pedagógico; inovação, uso, abandono de objetos pedagógicos, patrimônio educacional, principalmente científico. A comunicação apresenta o trabalho de inventário de 700 itens relacionados ao ensino de Physica-Chimica, em meio a um patrimônio científico educacional mais amplo, incluindo um grande acervo de História Natural e seus antigos sub-ramos: Zoologia, Botânica, Paleontologia, Mineralogia. Este trabalho enfoca o processo de guarda e salvaguarda de objetos científicos, apresentado em duas frentes; 1) Atividades relacionadas ao trabalho de inventário: organização do acervo, banco de dados, proposta do plano de conservação, desafios encontrados; 2) Processo de divulgação dos trabalhos; formação de novos pesquisadores; iniciação científica no ensino médio. Destaca-se o caráter transnacional do acervo da escola;

ampla e bem conservada variedade de objetos científicos; os diferentes tipos de objetos, que, devido às suas características, indicam os usos e práticas de ensino.

PALAVRAS CHAVE: patrimônio científico educativo; museo escolar; práticas escolares; educação em ciências.

1. Introdução

Esta comunicação apresenta os trabalhos parciais de investigação feitos entre os anos de 2015 e 2018 pelo projeto de pesquisa «Museu Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo (fase 1): planejamento e organização do inventário dos materiais científicos». Esse trabalho está sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Escola e seus Objetos (NEO), sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a coordenação da Profa. Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini. O trabalho foi proposto como uma parceria público-privada em 2014.

O projeto está em fase de conclusão de inventariação dos objetos científicos, no caso, especificamente, as peças para o ensino de Física e Química do Colégio Arquidiocesano Marista de São Paulo e está ligado ao programa de pesquisa maior, denominado: *A história da escola por seus objetos: Estudos etnohistóricos da escola brasileira (séc. XIX e XX)*. Este programa visa estudar a cultura material escolar, considerando quatro dimensões: práticas escolares passadas; mercado pedagógico; inovação, uso, abandono de objetos pedagógicos, patrimônio educacional, principalmente científico.

O balanço das atividades presentes nessa comunicação está dividida nas seguintes partes: 1) Atividades relacionadas ao trabalho de inventário: organização do acervo, banco de dados, proposta do plano de conservação, desafios encontrados; 2) Processo de divulgação dos trabalhos: formação de novos pesquisadores: iniciação científica no ensino médio.

2. Relatório da inventariação do Museu Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano (Fase 1): Atividades relacionadas ao acervo, banco de dados, proposição do plano de conservação em os desafios encontrados

Buscou-se promover o processo de identificação das coleções de Física visando o conhecimento do patrimônio científico do Colégio Arquidiocesano de modo a contabilizar e identificar por meio de critérios científicos, museológicos, as peças existentes; estimular a sua valorização, preservação

ISBN: 978-84-948270-6-8

e divulgação, a partir de uma base de dados que funcione como fonte de informação, formação e conhecimento aberto ao público pesquisador, seja ele acadêmico ou não.

Para tanto foram organizados os seguintes trabalhos: a) Organização da ficha de inventário para a base de dados eletrônica denominado *Pergamum;* e o preenchimento com os dados relativos ao patrimônio apresentado; b) Proposição de um plano de conservação levando em conta as suas respectivas normas técnicas, a partir dos conhecimentos produzidos no processo de constituição do inventário.

Para a inventariação dos objetos propostos, a primeira ação foi a elaboração de uma lista dos instrumentos referentes ao ensino de Física. A primeira listagem básica foi feita a título de organização prévia para a montagem do projeto, elaborada a com a ajuda dos conteúdos dos catálogos de vendas de empresas especializadas que comercializavam as peças, e edições antigas de livros didáticos de Física da Editora F.T.D de posse dos Irmãos Maristas. Foram identificadas 685 peças pertencentes aos diferentes ramos de estudos dessa disciplina.

Posteriormente, após essa contabilização prévia, foi gerada a ficha de identificação dos objetos científicos concebida durante o ano de 2015. Essa ficha foi construída e incluída dentro de uma base de dados intitulada *Pergamum Museu*. A Rede Marista utiliza o sistema *Pergamum* desde 2003 para a gestão da coleção bibliográfica institucional e passou a usá-la para a gerencia do acervo do museu escolar deste colégio.

Os campos descritivos da ficha de registro foram sugeridos por Granato et al. (2013, p.5) do Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro (MAST). Os autores aconselham como um modelo de ficha de registro e descrição de objetos científicos, a indicação dos seguintes campos: foto representativa do objeto, localização, estado de conservação, documentos associados (notas fiscais, etc.), compilador/data (dados do responsável pela descrição), descrição e função do objeto, denominação, nome vulgar, número, materiais, dimensões, fabricante, marcas/inscrições, legendas e ano de fabricação. A descrição individual do objeto apresenta as dimensões físicas e características materiais, indica sua procedência/fabricação e possível datação, inclui as inscrições e marcações existentes e o uso para o qual o artefato se destinava.

Para a criação dos itens da ficha de catalogação foram atribuídas a nomenclatura, o ramo científico no qual a peça está classificada, considerando denominações de inventários anteriores e outros nomes que possam

ISBN: 978-84-948270-6-8

ser dados ao item. O inventário em foco, parte da ideia de uniformização terminológica no campo de identificação inicial, pensando os termos de uma nomenclatura universal de objetos científicos. A uniformização terminológica está amparada pelos trabalhos de uma rede de museus de ciências, sob a coordenação do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), que organizou o *Thesaurus* de Instrumentos Científicos em Língua Portuguesa, fonte de consulta deste inventário. Essa escolha foi embasada pelas ideias de Meloni e Granato (2011, p.55-56), que esclarecem a não existência de uma uniformidade histórica dos nomes dos aparelhos, variando de acordo com o uso, fabricante, ou cientista descobridor do fenómeno. A nomenclatura padrão visa à facilitação da comunicação entre pesquisadores, de modo a promover a pesquisa pelo intercâmbio; mirando uma valorização conjunta do patrimônio científico e escolar. .

As informações obtidas são sistematizadas nas fichas e o registro visual é feito por meio de fotografias da peça em diferentes ângulos. As fotografias de cada uma das peças são associadas às suas respectivas fichas. Também foi possível fazer um campo de vinculação do objeto a diferentes conteúdos de interesse específico encontrados na internet, tais como a apresentação de vídeos, mostrando o funcionamento da peça ou, outros conteúdos científicos que apontem para mais conhecimentos sobre o item apresentado. Ao final é possível gerar relatórios totais ou parciais a partir de demandas específicas dos pesquisadores.

A respeito do plano de plano de conservação, preservação e restauro, no caso do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, iniciou-se o processo pela higienização; guarda adequada do objeto; avaliação do estado de conservação; e se há necessidade de intervenções emergenciais para a preservação do artefato. Antes mesmo do início do projeto foram adquiridos 47 novos armários para a guarda dos objetos que continuam expostos nos corredores e átrios de três pisos do edifício escolar. Anualmente os objetos passam por higienização.

Em relação à conservação das peças a equipe do NEO segue os seguintes protocolos que valem como atividades da escola: a) Atendimento as solicitações dos pesquisadores, acadêmicos ou não, garantindo o acesso às coleções, com breve treinamento técnico; b) Treinamento e acompanhamento das equipes de limpeza responsáveis pelas peças; c) Revisão frequente das peças, dos armários, etiquetas e placas de identificação; higienização com padrões de segurança; d) Avaliação e encaminhamento para restauro das peças em estado crítico de deteriorização.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Para tanto, o grupo acompanhou os estudos feitos por outras equipes científicas, nacionais e internacionais, que trabalharam tanto com materiais científicos, quanto nos inventários de materiais didáticos científicos.

3. Processo de divulgação dos trabalhos; formação de novos pesquisadores; iniciação científica de Ensino Médio.

Os procedimentos de divulgação estão condensados em duas frentes, uma, tradicionalmente acadêmica, por meio de trabalhos apresentados em eventos científicos, artigos para revistas e textos para livros. Dentre os trabalhos acadêmicos produzidos ao longo do projeto, em relação à ação do grupo de pesquisa, há artigos em revistas acadêmicas; capítulos de libvos; comunicações em eventos científicos. Outra frente, mais ligado ao projeto de divulgação do ensino das ciencias para o público em geral, é feita por meio de exposição de pesquisas a partir de redes sociais.

Principal iniciativa para a divulgação dos trabalhos e o debate com outros pesquisadores aconteceu no «I Seminário Internacional Patrimônio Científico e Ensino das Ciências», ocorrido na Pontifícia Universidade Católica entre os dias 1 e 2 de agosto de 2017, com financiamento da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (*FAPESP)* e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*). Findo os trabalhos, no outro dia, ocorreu uma visitação técnica dos pesquisadores convidados ao museu escolar em foco. Foi a primeira edição do evento que visa interligar pesquisadores voltados aos campos da História da Educação, História das Ciências e Museologia. Buscou-se ampliar as discussões sobre a história da educação científica, no âmbito da História da Educação, pela interface com museológos e pesquisadores da história das ciencias.

O Seminário foi composto por três mesas-redondas, uma conferência e uma sessão de apresentação de pesquisas. As mesas-redondas, com dois palestrantes cada, contemplaram os seguintes temas: Cultura Material e Ensino das Ciências, a cargo dos professores doutores Lourenço (Universidade de Lisboa, Museu Nacional de Ciências) e Leoncio López-Ocón (Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Espanha); Patrimônio Científico-Educativo e história do ensino das ciências, com Rosa Fátima de Souza (UNESP) e Vera Lúcia Gaspar (UDESC); e Patrimônio Científico-Educativo: Ensino e Pesquisa, Marcus Granato (MAST) e Reginaldo Meloni (UNIFESP).

ISBN: 978-84-948270-6-8

A sessão de pesquisa apresentou trabalhos recém-concluídos ou em andamentos sobre História dos Quadros Parietais e o Ensino das Ciências (Joana Borges de Faria); História dos Museus Escolares no Estado de São Paulo (Camila Marchi da Silva); e História dos modelos anatômicos nos colégios secundários paulistas (Andrezza Cameski). Por fim, aconteceu a conferência final com o título Historical perspectives on teaching devices related to historical experiments, proferida pelo Prof. Dr. Peter Heering (*Europa-Universität* Flensburg).

Em outro momento, foi organizada uma exposição fotográfica denominada «Objetos científicos: os brinquedos; os icônicos; os modelos desmontáveis». Ela foi apresentada em dois importantes congressos da área de História da Educação. A primeira montagem foi feita no congresso XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), «Historia delas prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica», acontecido na **U**niversidad de Antioquia, Medellín. Colombia, em março de 2016. Já a segunda apresentação aconteceu no XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação, «Investigar, Intervir e Preservar – Caminhos da História da Educação Luso Brasileira», acontecido na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), em junho de 2016.

A exposição foi apresentada em 12 quadros murais, tendo por conteúdo a apresentação das peças escolhidas na coleção do museu escolar; acompanhados por documentos correlatos textuais (catálogos de venda, livros didáticos, atividades e exercícios); registros iconográficos (ilustrações, charges); registros das práticas escolares. Se trata de um estudo de documentações que se associam ao histórico das peças.

Também no ano de 2016, foi aberta uma página pelo *Facebook* para a apresentação dos trabalhos feitos no museu escolar ao longo do processo de inventariação. A página da internet segue três objetivos: a) Divulgar os trabalhos do grupo para o público em geral, mostrando os trabalhos que são pertinentes à atividade de guarda e salvaguarda de acervos; b) Compartilhar as informações pertinentes às pesquisas voltadas ao patrimônio científico educativo a todos aqueles que têm algum interesse na temática; c) Estimular o interesse pela guarda e salvaguarda do patrimônio educativo, principalmente em professores, articulando tais discussões aos aspectos interessantes à construção da memória escolar; apresentar as questões técnicas, teóricas e metodológicas para a organização de acervos e coleções.

A formação de novos pesquisadores concentra-se na área de estudos da cultura material da escola. Como dissemos, há três dimensões de estudo: as inovações e os abandonos de objetos de ensino; mercado pedagógico

ISBN: 978-84-948270-6-8

(industrialização, comércio e produção de materiais pedagógicos); práticas didáticas. Outra parcela, concentra-se, nos estudos do patrimônio científico-educativo, no sentido de organização, guarda e salvaguarda de acervos e coleções. O projeto em questão forma, primordialmente, mestrandos e doutorandos durante o período de seu exercício.

Uma das preocupações em relação ao processo de inventariação dizia respeito à conexão entre o projeto organizado na pós-graduação e a comunidade escolar. Um dos elementos que torna pertinente a ação de salvaguarda de objetos e documentos é ter a própria comunidade escolar como sujeito ativo no processo, até mesmo como forma de entendimento, valorização e formação com o uso de seu próprio patrimônio histórico. Aqui, o patrimônio é pensado como «documento monumento», levando em conta a escolha e a guarda daquilo que a própria comunidade elencou como parte de sua história.

Portanto, havia a necessidade de articular os conhecimentos relativos à guarda e salvaguarda da coleção aos processos educacionais do colégio. A vertente de ensino pelo patrimônio ocasionou o contato com as alunas que passaram à experiência de sujeitos atuantes em um projeto científico acadêmico. Da relação estabelecida, guia-se o trabalho para a compreensão da importância histórica dos acervos que estão à vista de todos, mas que nem sempre são compreendidos como elementos de ensino e pesquisa, estando «naturalizados» enquanto expostos pelos armários nos corredores. Dessa realidade, estimulamos corpo de investigadoras que representa essa comunidade, alunas de ensino médio.

O primeiro passo para a conexão ensino e pesquisa aconteceu durante o «Projeto Escolha». Este projeto é uma ação curricular da escola desde 2013. Busca «estimular a construção de livres habilidades e aprendizagens». A proposta foi elaborada a partir das matrizes curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentro do eixo Natureza/Humanidades e Linguagem. Dessa forma, a nossa proposta considerou que os procedimentos da pesquisa podiam ser ensinados, para que as jovens compreendesem todos os procesos de um trabalho com documentação histórica. Foi proporcionada uma *workshop* denominada «O ofício do Historiador» para u primeiro contato com os alunos. Buscou-se ensinar os procedimentos básicos do trabalho do historiador, apresentando ideias e noções sobre a cultura material e os meios utilizados para a retirada de dados e informações das peças que foram apresentadas durante as atividades.

Ao final das oficinas, duas alunas apresentaram interesse participar do grupo. Atualmente são cinco o número de investigadoras da coleção. O

trabalho do grupo é o de higienizar, registrar os dados na base de dados, organizar as listas com as tipologias, fotografar as peças, identificá-las, incluindo informações no banco de dados, etiquetá-las. Ao final, a equipe composta por alunas do colégio registrou partes dos seus trabalhos em uma comunicação oral apresentada no IX Congresso Brasileiro de História da Educação, acontecido na cidade de João Pessoal, em agosto de 2017, com o trabalho: BRAGHINI, Katya M.Z; ISAAC, Amabile. M. R.; COTE, Larissa. C.; FIGUEIREDO, Livia. B.; MATOS DA SILVA, Mariana; PRADA DE LIMA, Mariana. Museu escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo (fase 1): planejamento e organização do inventário dos instrumentos científicos: A coleção de ótica.

Esta comunicação é um relatório das atividades feitas em torno da inventariação da coleção de ótica, por elas escolhida. Foram apresentados, um breve histórico das coleções científicas que estão sob investigação; os trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras; a ficha de catalogação usada na ação e o instrumento de pesquisa, finalizando com a apresentação dos resultados parciais do levantamento de dados, dando destaque às empresas fabricantes dos objetos, evidenciando o caráter transnacional do comércio pedagógico científico voltado à ótica e, também, as tipologias de materiais usados no colégios, tais como espelhos, projetores, prismas, lentes etc.

Essa fase do trabalho pensa o uso do patrimônio histórico da escola à maneira de Vinão-Frago (2012 e 2014), quando este aponta para a necessidade de vinculá-lo ao ensino e à pesquisa, e sobre a possibilidade de usá-lo como fonte para as aulas na atualidade, respectivamente.

4. Considerações Finais

O inventário da coleção de Física e Química do Museu Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo encontra-se em proceso de finalização, será aberto ao público em dezembro de 2018.

Há uma proposição de plano de conservação, preservação e restauro partir dos conhecimentos produzidos durante o processo de constituição do inventário. Ele será apresentado mediante o processo de inventariação.

A pesquisa contribuiu para o avanço do estado da arte em matérias ligadas aos estudos de museologia pedagógica, patrimônio científico e estudos da cultura material pensando a transferência de conhecimento entre as áreas. Essa discussão deve ser aprofundada em outros produtos científicos.

ISBN: 978-84-948270-6-8

As coleções científicas completas deste colégio foram identificadas como um dos maiores patrimônios científicos educativos do país a partir do mapeamento feito por Granato (2011) e pela avaliação da profa. Marta Lourenço (*International Council of Museums* – ICOM). Isso nos faz pensar sobre os significados de uma pesquisa no sentido técnico e intelectual, pois o trabalho foi feito com uma grande quantidade de materiais o que exigiu a ampliação de vários conhecimentos, como por exemplo, noções de metalurgia. No caso dos aspectos ligados à formação de recursos humanos especializados, é importante apontar, dentre outros elementos, o significado de tornar-se competente na lida com diferentes materiais brutos, pois, objetos científicos históricos são materiais constituídos de diferentes materiais. Trata-se portanto de saber tratar, no plano da salvaguarda, com madeira, cobre, ferro, aço, zinco, alumínio, lona etc. Todos esses materiais pedem, cada um deles, um cuidado especializado, particular, em relação à higienização, à conservação, visando a estabilização da peça.

O acervo se apresenta transnacional, com peças de quase todos os conteinentes, exceção feita à Oceania. Há peças da Maison Deyrolle, Les Fils d'Emilie Deyrolle, Ducretet, Machlet, Radiguet & Massiot, Max Kohl, Winkel Zeiss, Carl Zeiss, Welch Scientific Company, Hartmann and Brown, WM Welch Scientific Company, General Eletric, RCA Company, entre outros. Há também empresas brasileiras, tais como: Otto Bender, Franz Sturn Cia Ltda, Techné São Paulo, Meister Irmãos etc..

Há também que se considerar o trabalho com objetos históricos, nos aspectos sensoriais, pois os sentidos são operados ao longo de toda a pesquisa, refinando-os. De uma maneira prática, o pesquisador passa a considerar os aspectos tangíveis da peça como forma de captação de conhecimento. Objetos trazem à realidade sensorial as informações que necessitamos para pensar as práticas, a partir da manipulação e observação atenta dos seus usos e funções. Essa ação nos traz significados categóricos sobre as concepções de conhecimento e de ciência do passado e as ações de professores e alunos em sala de aula, entre tantas outras coisas.

No mais, o próprio processo do inventário, a montagem de listas, o conhecimento dos ramos e subdivisões da Física foram decisivos para um bom andamento dos trabalhos. Não se pode esquecer que a maioria dos pesquisadores, se agremiam na pós-graduação, em história da educação, mas grande parte deles, no Brasil, são oriundos da grande área das ciências humanas, portanto há historiadores, e também, pedagogos, sociólogos, psicológos, dentre outros.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Referências Bibliográficas

GRANATO, Marcus et al. *Cartilha de orientações gerais para preservação do patrimônio cultural de ciência e tecnologia*. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2013.

GRANATO, Marcus. Reflexões sobre o Patrimônio Cultural da Ciência e Tecnologia na Atualidade, *Revista Memória em Rede*. Pelotas, v. 2, n. 4, dez.2010/mar. (2011), 85-104.

MELONI, Reginaldo Alberto; GRANATO, Marcus. Objetos de Educação em Ciências: um patrimônio a ser preservado, *Revista Pedagogia em Foco*, Iturama (MG), v.9, n.2, jul./dez. (2014), 1-10.

THESAURUS de acervos científicos em Língua Portuguesa. URL: http://thesaurusonline.museus.ul.pt/default.aspx [Último acesso em 23/05/2018].

VIÑAO FRAGO, António. La história material y inmaterial de la escuola: memória, património y educación. *Educação*. Porto Alegre, vol. 35, n. 1, p. 7-17, jan./abr. 2012.

VIÑAO FRAGO, António. Memória, patrimônio e educação. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 31-62, jan./abr. 2011.

ISBN: 978-84-948270-6-8

De la investigación histórica sobre las prácticas punitivas escolares, a la educación patrimonial en un museo del patrimonio histórico-educativo. Diseño, implementación y evaluación del taller «¡En castigo!»

Marta Brunelli

Departamento de Ciencias de la Educación, Patrimonio y Turismo, Universidad de Macerata – Italia
Email: marta.brunelli@unimc.it

Eleonora Rampichini

Departamento de Ciencias la Educación, Patrimonio y Turismo, Universidad de Macerata – Italia
Email: eleonora.rampichini@unimc.it

RESUMEN: El trabajo ilustra las metodologías de diseño, implementación y evaluación adoptadas por el *Museo de la Escuela «Paolo y Ornella Ricca»* de Macerata para desarrollar talleres educativos basados en la investigación histórico-educativa más actualizada y, al mismo tiempo, dirigidos a la valoración del patrimonio en el contexto de la educación básica primaria y secundaria. El objeto especifico del informe es presentar la experiencia del taller «¡En castigo!», ofertado por primera vez en el año académico 2017-2018. Construido a partir de la investigación histórica sobre las prácticas punitivas escolares, el taller ha permitido desarrollar actividades para la reflexión sobre las emociones y, en particular, sobre el sentimiento de vergüenza que,

ampliamente manipulado en su función pedagógica por los educadores en la escuela del pasado, aún hoy es parte de la vida cotidiana de los alumnos.

PALABRAS CLAVES: Historia de las prácticas punitivas escolares; Educación emocional; Competencias clave Europeas; Educación patrimonial en el museo.

1. Introducción: premisas teóricas y metodológicas

El presente trabajo ilustra las metodologías de planificación, implementación y evaluación del nuevo taller del Museo de la Escuela «Paolo e Ornella Ricca» de Macerata titulado ¡En castigo!, como ejemplo de actividad pedagógica dirigida a la valoración del patrimonio histórico-educativo en el contexto de la educación básica primaria y secundaria.

Nacido en el 2010 como emanación de un centro universitario de investigación (el *Centro de documentación e investigación sobre la historia del libro escolar y de la literatura infantil*), el Museo fue abierto al público en 2012 y, desde entonces, trabaja concretamente para combinar las actividades científicas del Centro con los objetivos de conservación y disfrute público del patrimonio histórico-educativo. En virtud de su doble naturaleza de museo abierto al público y de estructura académica en apoyo a la investigación y la enseñanza universitaria, en estos años el Museo de Macerata ha desarrollado una oferta didáctica que ha crecido gradualmente y está dirigida hoy a un público que incluye, además de los usuarios universitarios, también al público escolar, familiar y juvenil y, finalmente, adulto y anciano.

El taller pedagógico objeto de este análisis constituye una novedad del curso académico 2017-2018, y ha sido propuesto en dos variantes destinadas, la primera, a la escuela primaria (taller: ¡En castigo!) y a la escuela secundaria, la segunda (taller: *Desde las orejas de burro a las redes sociales*). Esta actividad pedagógica, aunque fuertemente tematizada sobre la historia de los castigos escolares, ha sido estructurada para ofrecer no solo un conocimiento disciplinario específico, sino también una serie de conexiones personales y estímulos de reflexión para desarrollar competencias transversales. La planificación educativa del museo de Macerata está de hecho guiada por dos enfoques teóricos principales. El primero es el de la *Interpretación del Patrimonio* que, como mediación, pone en el centro la creación de conexiones significativas entre los visitantes y el patrimonio cultural (Tilden, 1957; Brochu y Merriman, 2008; Ham 2013; Brunelli, 2014). El segundo es el de la *Educación patrimonial* entendida –en las escuelas–

ISBN: 978-84-948270-6-8

como un método de enseñanza activa y participativa, que utiliza el patrimonio como un recurso didáctico sobre el que establecer una propuesta educativa multidisciplinar (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008; Cenedella y Mascheroni, 2014; Brunelli, 2018). Estas metodologías han permitido diseñar un programa educativo que – aunque basado en un patrimonio tan específico como el histórico-educativo – presenta múltiples conexiones de significado con la experiencia personal de los alumnos.

2. El punto de partida de la planificación: la historia de los castigos escolares

Desde sus primeros años, el museo ha iniciado algunas colaboraciones experimentales con las escuelas de Macerata, con el fin de probar los primeros programas para el público escolar, programas que también incluían la escenificación lúdica de los castigos escolares antiguos. La evaluación de los trabajos producidos por los alumnos después de la visita museal (Ascenzi y Patrizi, 2014) y, sobre todo, la observación sistemática de los comportamientos de los jóvenes durante los actividades, revelaron el potencial de esta actividad como un estímulo para que los niños reflexionen críticamente sobre sus experiencias emocionales.

En esos mismos años, dentro del equipo de Macerata se estaba llevando a cabo una investigación sobre la historia de los castigos escolares entre los siglos XIX y XX, enfocada a reconstruir el nacimiento y la evolución de las formas simbólicas y materiales asumidas por estas prácticas escolares a lo largo del tiempo (Meda y Brunelli, 2018). De la combinación de los resultados de la investigación histórica con la experiencia pedagógica en el museo, nació así la idea de diseñar una actividad inspirada en el «ritual» del castigo escolar. Un ritual que –más allá del enfoque inicial, meramente lúdico– ha sido reconstruido dentro de un marco preciso de significado (su contexto histórico y pedagógico) para permitir a los visitantes explorar una amplia gama de mensajes educativos.

En el diseño del taller, los castigos escolares se examinaron entonces como un recurso del patrimonio histórico-educativo, un recurso que puede ser tanto de naturaleza material como inmaterial. De naturaleza material, donde el pasado nos ha devuelto objetos originales relacionados con esas prácticas: este es el caso, por ejemplo, de la antigua caja para garbanzos preservado por el «Museo della Scuola Antica del 1800» (s.d.), o del sombrero

ISBN: 978-84-948270-6-8

de burro de tela que se puede ver en «Le Musée virtuel des écoles vaudoises» (s.d.). Y también un recurso de naturaleza inmaterial –es decir perteneciente al patrimonio histórico-educativo intangible, según las definiciones ofrecidas por Viñao (2002) y por Yanes (2007)– cuando las prácticas punitivas escolares sobreviven a través de memorias autobiográficas así como en forma de refranes y expresiones del lenguaje hablado.

La trasposición didáctica de estos contenidos histórico-educativos ha sido desarrollada en el cuadro de una planificación basada en las *Competencias clave para el aprendizaje permanente* (Parlamento Europeo y Consejo, 2006) y, más específicamente, dirigida al desarrollo de la *competencia social y cívica*. Esta última competencia, tan crítica para el proceso de crecimiento personal y, al mismo tiempo, tan valiosa para el desarrollo de actitudes socio-afectivas y cooperativas positivas, está en la base del proyecto aquí ilustrado.

3. Desarrollo y entrega de la actividad pedagógica

A partir de los objetos y los símbolos del castigo escolar, las autoras han desarrollado una actividad museal caracterizada por una naturaleza inmersiva, participativa y emocional. La actividad se divide en tres fases principales.

3.1. El encuentro con los objetos

La actividad empieza con un primer encuentro con los objetos, que tiene lugar en el corazón del museo o en el aula antigua. Aquí, se invita a los visitantes a observar de cerca los espacios y objetos, para expresar sus hipótesis sobre esos elementos que distinguen al aula antigua en comparación con la escuela actual. Ahora los visitantes están listos para afrontar el tema central del laboratorio, introducido por el operador con la pregunta provocadora: ¿qué instrumentos de castigo *del pasado reconocéis?* En esta situación no es raro que los visitantes pregunten espontáneamente explicaciones sobre los instrumentos de castigo que ellos mismos ya han identificado. En ambos casos, el encuentro con los objetos no es un encuentro *ingenuo* porque los jóvenes entran al museo llevándose con ellos sus saberes, opiniones y expectativas –la *visitors' entry narrative* según Doering y Pekarik (1996)– que dirigen de inmediato su atención hacia las orejas de burro y las cañas sobre la mesa del profesor.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Por el contrario, pocos visitantes reconocen los garbanzos, el maíz y la pequeña pila de nueces, habitualmente interpretados como recursos para la enseñanza de las matemáticas. Grande, por lo tanto, es la sorpresa al descubrir que estos objetos también se usaron como instrumentos de castigo. Aún mayor es el desconcierto al saber que la caña fue considerada el castigo más ligero, comparado con la segregación escolar (castigo intermedio) o la «humillación de las orejas de burro», considerada el castigo más grave porque exponía el alumno «al sedán de los compañeros, y de cualquiera que pueda entrar – por casualidad o a propósito – en la clase» (Venanti, 1897, 35). Para ilustrar el significado real de estos castigos y traducir esta información histórica en un aprendizaje significativo, en la segunda fase del taller utilizamos dos estrategias interpretativas: el *storytelling* y la *second-person interpretation*.

Fig. 1. Las orejas de burro.

3.2. Narración e interpretación

El *storytelling* es contar, en forma dramatizada, las historias reales de bromas y castigos sufridos por ex alumnos (testigos ancianos y otros visitantes del museo) que, ahora adultos, aún recuerdan vívidamente los

castigos recibidos en su juventud. En esta primera fase prevalece la dimensión lúdica, y todos los jóvenes quieren experimentar los castigos: por ejemplo demostrando su fortaleza física al resistirse a los garbanzos.

La *second-person interpretation* es una simulación en la que se escenifica una situación de la escuela antigua a través de la participación directa de los visitantes. En el aula antigua el operador se convierte en el maestro y, reprochando a un visitante joven (el más turbulento o parlanchín, etc.), le administra el castigo del temible sombrero de burro. Los niños juegan a lo largo y, aunque conscientes de la ficción, son literalmente absorbidos por una especie de «burbuja espacio-temporal», en la que el límite entre la ficción y la realidad parece desaparecer gradualmente. En este punto, inevitablemente registramos una reacción singular que nosotros operadores tomamos de inmediato como una señal para pasar a la siguiente fase. Mientras los compañeros de clase se ríen a carcajadas, los castigados –al principio orgullosos de haber sido elegidos para la simulación– empiezan imperceptiblemente cambiar su expresión y, mientras hacen alarde de divertirse como los demás, poco a poco dejan emerger la que los antropólogos y psicólogos han descrito como la «postura de la vergüenza»: los vemos, así, «inclinar la cabeza, doblar, bajar los ojos y evitar mirar» (Miniati, 2009, 88). Los niños reconocen perfectamente las señales de esta emoción hasta el punto de que, no pocas veces, hemos visto algunos jóvenes dejar de reír después de que las orejas habían sido puestas a su compañero. En nuestra opinión, estas reacciones dan fe del hecho de que el sombrero del burro todavía ejerce todo su poder. Y nos preguntamos por qué, y le preguntamos a los niños. Entramos, así, en la última fase del taller.

Fig. 2. ¿Quién se resiste más?

ISBN: 978-84-948270-6-8

3.3. Reconocer las emociones, propias y de los demás: la manzana

Después la simulación, preguntamos a los presentes si se han divertido. Ante la –inevitable y coral– respuesta positiva, preguntamos si creen que aquellos también que llevaban las orejas de burro se divirtieron. Los niños inmediatamente perciben una contradicción y, por lo tanto, están indecisos: algunos dicen que sí, otros permanecen en silencio, hasta que alguien admite que no, que el compañero no se divirtió. Comienza la fase de reflexión crítica y confrontación grupal: ¿qué sucede realmente cuando lo que es fuente de *diversión para todos se convierte en una fuente de malestar para el otro?*

El discurso se desliza hacia la comparación entre los diferentes castigos y, en este punto, los jóvenes reconocen que, si bien el castigo corporal daña temporalmente el cuerpo, el sombrero del burro duele en el interno. Nos impresionan las diversas metáforas corporales y las elecciones léxicas utilizadas, por los distintos grupos de edad, para localizar este dolor interior: mientras los niños hablan de «heridas del corazón», indicando el tórax o el diafragma, los adolescentes apoyan el índice en su sien para describir una herida psicológica que –ellos dicen– «afecta el alma» o «la mente».

Llegados a este punto pedimos que digan cuales son – según ellos – las situaciones en las que se puede sentir este dolor y, para facilitar la narración, utilizamos una manzana (Dutton, 2016) como objeto ritual y reconfortante, «transicional» en el sentido winnicottiano (Winnicott, 2003). Los jóvenes aceptan la manzana con confianza y abandono, curiosos por saber hacia dónde los llevará el camino: aceptan contar sus historias y, pasando la manzana entre ellos, cuentan historias de bromas y burlas, así como de exclusión y traición. Finalmente, la manzana se corta por la mitad y, frente a todos, revela una pulpa desfigurada por hematomas. Los niños saben muy bien que nosotros fuimos los que abollamos la manzana, pero la imagen los golpea igualmente porque entienden que esos hematomas son la metáfora de las heridas invisibles que cada burla o palabra fea deja dentro de nosotros, a veces durante mucho tiempo.

Al final de esta fase, emerge muy clara la conciencia de emociones mantenidas ocultas durante años, y que los jóvenes desean manifestar frente a una audiencia atenta y respetuosa: los compañeros, de hecho, se convierten en simples coetáneos que (como se descubre) todos comparten las mismas experiencias; y los profesores se convierten en adultos para pedir consejo.

Una experiencia significativa de reconocimiento de sus propias emociones, y de comprensión empática de las emociones, ha tomado forma – así – entre las paredes del Museo de la Escuela.

Fig. 3. La manzana.

4. Resultados y evaluación del taller

Los resultados de los laboratorios han sido detectados a través de diversos instrumentos de evaluación cualitativa: la observación participante y no participante, realizada respectivamente por los operadores y por observadores externos (estudiantes universitarios de ciencias de la formación); la *team-based inquiry*, una técnica de evaluación formativa en el museo y funcional a la corrección y al rediseño continuo de la actividad (Pattison, Cohn y Kollmann 2014, 5-12; Brunelli, 2018, 220-222); los *focus group* en las escuelas, realizados después de la visita; y, por ultimo, los cuestionarios compilados por los profesores. De la evaluación surgieron indicaciones valiosas que han permitido, durante el año escolar, perfeccionar el taller. Entre los aspectos emergentes se destacan, sin embargo, tres elementos principales.

El primero se refiere a las modalidades de implementación del taller. Las diversas fases así como las metodologías adoptadas fueron consideradas positivamente por jóvenes, profesores y observadores externos. En particular la manzana –que nosotros, como operadores, temíamos que se pudiera considerar un truco demasiado infantil, especialmente por parte de los adolescentes– resultó, en cambio, ser una *metáfora eficaz* (la manzana «parece el corazón»: Marzia, 12 años) y un *catalizador* («es como si la manzana absorbiera nuestras emociones»: Christian, 12 años) que ha facilitado a todos los jóvenes el acto de contar, y de contar sus historias, frente a la clase y los profesores. Muchas y variadas fueron las historias contadas, y todas unidas por el denominador común del *sentimiento de*

ISBN: 978-84-948270-6-8

vergüenza: historias distantes en el tiempo pero que aún queman en el interior, o historias que se prolongan durante años, y por fin historias que se han resuelto en la conciliación y el perdón.

En segundo lugar, de la evaluación surgió todo el poder del entorno museal y su configuración para el taller: un entorno que los participantes percibieron como una zona libre, en la que no sentirse juzgados sino libres de expresarse y, sobre todo, un entorno donde ser finalmente escuchado: «los adultos no nos escuchan porque juzgan nuestros problemas insignificantes en comparación con los suyos, pero estos son *nuestros* problemas, y son importantes *para nosotros*» (Vittoria, 12 años). En el museo, así, los roles y las convenciones (de la escuela) desaparecen y lo que toma forma es un diálogo tan sereno y liberador que, en varias ocasiones, niños y adolescentes han expresado el deseo de continuar hablando: nos sucedió al observar el caso de un niño de primaria que intentó reunir la manzana (ya dividida) para pasarla a un amigo que «tenía cosas que contar»; en otro caso, una clase de la escuela media solicitó extender el laboratorio de media hora, porque según ellos «no habían terminado».

El tercer aspecto se refiere al impacto del laboratorio en el clima de la clase. Tanto durante como al final de los talleres, maestros y profesores nos dijeron que les había impresionado la insólita libertad con que hablaban los jóvenes, revelando episodios, pasados o recientes, que ignoraron tanto los profesores como sus amigos. En los cuestionarios los profesores de secundaria han expresado su aprecio por este aspecto, y declarado que «el programa tendrá un impacto en la vida escolar». Finalmente, todos los maestros creen que el laboratorio ofreció la oportunidad de desarrollar las habilidades comunicativas, reflexivas y socio-relacionales de los estudiantes.

5. Conclusiones

En estos últimos años, y especialmente después de que las *Directrices Nacionales para el Currículo* hayan incorporado las competencias clave europeas (Miur 2012, pp. 9-11), en las escuela italianas se han multiplicado los proyectos de educación emocional con el objetivo de promover el bienestar psicofísico y social como requisito para lograr el máximo potencial de alumnos y profesores. En este contexto, queríamos utilizar los recursos materiales e inmateriales del patrimonio histórico-educativo para planificar una actividad pedagógica de acuerdo con estas indicaciones.

A partir de las prácticas escolares punitivas antiguas –que se basaban en la manipulación del sentimiento de vergüenza en función pedagógica– queríamos invitar a niños y jóvenes a explorar, reconocer y describir esas mismas emociones que son parte de su vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela. El trabajo con las escuelas ha demostrado cómo las diversas herramientas de castigo, y en particular el sombrero de burro, son «artefactos culturales» aún hoy muy potentes, cuyo poder simbólico es reconocido incluso por la *Centennial Generation* que los identifica como elementos constitutivos de su imaginario colectivo. Un imaginario que se basa en los recuerdos familiares, en las expresiones proverbiales y modismos («ser el burro de la clase») y, finalmente, en una iconografía literaria (a partir del clásico mundial de la literatura infantil *Pinocchio*, con sus innumerables traducciones cinematográficas o televisivas) que continúan transmitiendo y renovando ese poder simbólico, aunque privado del sentido y contexto histórico que lo originaron.

En este sentido, el taller ilustrado representa la conjunción entre la investigación académica y la Tercera Misión universitaria: a través del museo los resultados de la investigación no solo se difunden y se comunican al público en general, sino que se traducen en productos educativos destinados a promover conocimientos y competencias multidisciplinarias así como transversales. Una vez más, el museo del patrimonio histórico-educativo demuestra su potencial como entorno educativo y como herramienta para promover en las generaciones más jóvenes un conocimiento más consciente de sí mismos y del mundo, de la sociedad y de las reglas de convivencia: en definitiva, para promover la formación global de ellos como personas.

6. Bibliografía

ANOLLI, Luigi. *La vergogna*, Bologna, Il Mulino, 2000.

ASCENZI, Anna; PATRIZI, Elisabetta. «A través del patrimonio cultural de la escuela: análisis y perspectivas de las experiencias didácticas realizadas en el Museo de la Escuela «Paolo e Ornella Ricca» de la Universidad de Macerata, in A.Mª Badanelli, Mª Poveda y C. Rodríguez (Coords.). *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 179-193.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BORTOLOTTI, Adriana; CALIDONI, Mario; MASCHERONI, Silvia; MATTOZZI, Ivo (a cura di). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

BROCHU, Lisa; MERRIMAN, Tim. *Personal interpretation. Connecting your audience to heritage resources*, 2nd ed., Fort Collins (Co), InterpPress, 2008.

BRUNELLI, Marta. *Heritage Education. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, Eum, 2014.

BRUNELLI, Marta. *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

CENEDELLA, Cristina; MASCHERONI, Silvia (a cura di). *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Aicurzio (MB), Virtuosamente, 2014.

DOERING Zahava D., PEKARIK Andrew J., «Questioning the entrance narrative», *Journal of Museum Education*, 21/3 (1996), 20-25.

DUTTON, Rosie. «Today in one of our classes», 21 June 2016, 21:23 [Facebook post], URL: https://www.facebook.com/RelaxKidsTamworth/posts/1651876848470287:0 [último acceso: 10 mayo 2018].

HAM, Sam. *Interpretation. Making a Difference on Purpose*, Golden (Co), Fulcrum Publishing, 2013.

Le Musée virtuel des écoles vaudoises (s.d.), ©2018 Fondation Vaudoise du Patrimoine Scolaire, https://www.musee-ecoles.ch/fr (ultimo acceso: 15 mayo 2018).

MEDA, Juri; BRUNELLI, Marta. «The dumb child: contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap», *History of Education & Children's Literature*, XII/1 (junio 2018), 41-70.

MINIATI, Francesco. «Emozioni: la vergogna», *Studi sulla formazione*, 1 (2008), 87-99.

MINOIS, George. *Storia del riso e della derisione*, Bari, Edizioni Dedalo, 2004.

MIUR-Ministerio de la Educación, la Universidad y la Investigación. *Indicazioni nazionali per il curricolo*, Roma, Miur, 2012.

Museo della Scuola Antica del 1800 (s.d.), https://www.museoscuolaantica.it/ (ultimo acceso: 15 mayo 2018).

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO. «Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key

Competences for Lifelong Learning», *Official Journal of the European Union*, L 394/10.

PATTISON Scott, COHN Sarah, KOLLMANN Liz. *Team-Based Inquiry. A practical guide for using evaluation to improve informal education experiences*, 2nd ed., [S.l.], Nanoscale Informal Science Education Network-NISEnet, 2014, URL: http://nisenet.org [último acceso: 10 mayo 2018].

TILDEN, Freeman. *Interpreting our heritage*, Chapel Hill (NC), University of North Carolina Press, c1957.

VENANTI, Marco. *L'igiene pratica della scuola, coi principali rimedi delle malattie scolastiche*, Firenze, Bemporad, 1897.

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Ediciones Morata, 2002.

WINNICOTT, Donald W. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 2003.

YANES, Cristina. «Pedagogical Museums and the Safeguarding of an Intangible Educational Heritage: Didactic Practices and Possibilities», *Journal of Research in Teacher Education*, XIV/4 (2007), 67-80.

ISBN: 978-84-948270-6-8

A Educação Patrimonial do Programa de Iniciação Científica – PIC Jr como base da iniciação profissional na área de Conservação e Restauração

Susana Priscila Cerqueira Santos

Laboratório Central de Conservação e Restauração, Museu Nacional, UFRJ.
Email: susanacerqueirasantos@gmail.com

Márcia Valéria De Souza

Laboratório Central de Conservação e Restauração, Museu Nacional, UFRJ.
Email: marciasouza@mn.ufrj.br

RESUMO: O Programa de Iniciação Científica Júnior (PIC Jr), convênio entre o Museu Nacional e o Colégio Pedro II, proporciona aos estudantes do ensino médio, estágios nos diversos laboratórios do Museu Nacional. O Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR), reinaugurado em 2010 é o responsável pela preservação do acervo da instituição e entre outras atividades, o treinamento para secundaristas, graduandos e pós-graduandos de Conservação e Restauração. Tratando de secundaristas, tema deste artigo, o Programa de Educação Patrimonial (PEP) está estruturado em uma metodologia que combina a iniciação em conservação de bens culturais com outras atividades, além da interação com os profissionais do laboratório que auxiliam na conscientização acerca a preservação patrimonial. No primeiro ano, os estudantes, orientados por servidores do LCCR especializados em uma materialidade como, por exemplo, papel, madeira, pintura, cerâmica, desenvolvem durante o estágio procedimentos técnicos em obras pessoais, a fim de adquirirem consciência da importância social, cultural e histórica dos objetos. No estágio avançado, empreende-se no aperfeiçoamento do aprendizado inicial sobre o patrimônio cultural, aumentando o conhecimento adquirido e proporcionando a reeducação dos secundaristas para que tenham consciência cultural. A partir do estágio e por meio do PEP do LCCR, alguns estudantes optam profissionalmente pela área de Conservação

e Restauração de bens culturais, recorrendo aos cursos de graduação em busca de formação acadêmica. Portanto, a Educação Patrimonial é um instrumento essencial à preservação do patrimônio, pois conscientiza pessoas e ajuda a inserir técnicos responsáveis na área de Conservação-Restauração, que é tão carente de profissionais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação patrimonial; Conservação-Restauração; Formação; Ensino Médio.

1. Introdução

Como afirma Miguel (1995,17) «É difícil determinar com exatidão quando se começa a conservar e restaurar. O simples mantenimento de uma obra deteriorada já é um tratamento de conservação. Um exemplo destas atitudes encontramos em escavações pré-históricas, onde existem objetos pertencentes a períodos anteriores. Os reis sumerianos recebiam instruções de seus deuses para que cavassem, ampliassem e restaurassem os templos de dinastias anteriores.»

A preservação das culturas, histórias, valores, cultos, ritos, objetos e das tradições das sociedades são ações que se perdem na História e se confundem com a própria trajetória da Humanidade. No século XIX surgiram as primeiras discussões e tratados acerca da Conservação-Restauração de bens culturais. Em decorrência das destruições de monumentos - tendo como principal marco as ruínas resultantes da Revolução Francesa (1792), saques e outros danos deflagrou-se certa urgência em recuperar os bens culturais danificados pelos ataques das tropas militares na Europa. Cidades inteiras foram destruídas, e monumentos históricos foram total ou parcialmente arruinados devido aos ataques bélicos. Além disso, roubos de obras de arte e incêndios criminosos lesaram o patrimônio histórico-cultural europeu e o patrimônio espoliado de outros povos. Diante de tantas perdas a sociedade sensibilizada começa a se mobilizar em prol da conscientização e da importância do entendimento de que obras e objetos produzidos por um povo, num determinado local, não apenas pertencem a estes, mas à Humanidade. Dessa forma, a proteção aos bens culturais passou a ser uma preocupação a ser assegurada por órgãos e entidades cuja missão seria resguardar e proteger o patrimônio mundial agindo na defesa, guarda e solução de conflitos que poderiam causar prejuízos a esses bens.

Todo esse percurso vivido pelas artes, o patrimônio e a conservação-restauração no século XIX, os embates entre as principais correntes filosóficas da conservação, a revolução científica, a instituição dos museus como locais de função sociocultural, ação pedagógica e investigativa foram importantes para a elaboração de premissas de atuação na conservação-restauração.

ISBN: 978-84-948270-6-8

No Brasil, a partir de meados do século XX, a definição e a implantação desse campo de saber – voltados para as atividades técnicas do espectro que hoje entendemos como atividades preservacionistas – ocorreram em consonância com o movimento mundial, que buscava proteger acervos que estavam ou estiveram em risco, principalmente físico. Nesse cenário que cresceu a necessidade da sistematização das práticas de conservação-restauração, dando origem a uma nova carreira com técnicos capacitados, que aos poucos vem substituindo os antigos profissionais ou artífices que detinham o conhecimento sobre técnicas artesanais.

Neste sentido, nosso artigo visa discorrer sobre o Programa de Educação Patrimonial (PEP) desenvolvido e aplicado pelo Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR) do Museu Nacional, desde 2011 e que hoje tem como resultado a inserção de ex-estagiários nas graduações de Conservação e Restauração da Escola de Belas Artes da UFRJ, Museologia e Arquivo da UNIRIO.

O Museu Nacional destaca-se como uma das principais instituições de pesquisa, ensino e extensão das áreas de Antropologia, Botânica, Zoologia, Geologia/Paleontologia, Vertebrados e Invertebrados em âmbito brasileiro e de notoriedade internacional. Em 2018, a Instituição completa 200 anos. As diversas pesquisas realizadas em território nacional e internacional corroboraram com a formação de um dos maiores museus da América Latina. Junto ao Colégio Pedro II, instituição centenária que conta com oito campi espalhados pelo Rio de Janeiro, promovem o Programa de Iniciação Científica Júnior – PIC Jr para estudantes de ensino médio, com o intuito de auxiliar esses jovens na descoberta de possíveis carreiras profissionais, capacitá-los e oferecer experiência nos diversos setores e laboratórios do Museu Nacional. O Programa de Iniciação Cientifica Júnior que ocorre no Laboratório Central de Conservação e Restauração - LCCR iniciou-se em 2011 e já contou com a participação de mais de 30 estudantes de diversas localidades do estado do Rio de Janeiro.

O LCCR oferece em seu espaço, práticas de ensino que abrange oficinas nas materialidades de papel, cerâmica, madeira, pintura; a criação e montagem de exposições anuais, a participação em seminários e eventos internos e fora do Museu; atividades de preservação, conservação preventiva e procedimentos de conservação curativa, entre outros. Por intermédio dessas atividades, os estudantes passam por uma educação patrimonial. Todo o conjunto de atividades e práticas, aulas e treinamentos convergiram a instituição de uma metodologia e consequentemente a criação do Programa de Educação Patrimonial do laboratório.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. A Educação Patrimonial

Podemos compreender a Educação Patrimonial como um processo sistemático que induz o indivíduo à aquisição e valorização de conhecimentos e, à conscientização acerca do patrimônio cultural, tornando-o peça fundamental para preservação dos bens culturais, posto que, conscientes da relevância do entendimento claro dos conceitos Patrimônio, História, Memória, Preservação é possível atuar, divulgar ou defender seu legado. No entanto, apesar da relevância do tema, ainda é fato a carência de investimentos nesta área, aliado as lacunas existentes a serem discutidas e tratadas a fim criarmos um sentimento herança coletivo na história brasileira.

A educação patrimonial brasileira iniciou-se, historicamente, acompanhando o contexto mundial. Na esteira dessa consideração, Pelegrini (2009, 17) assevera que «[...] constituem mananciais agregadores capazes de envolver educadores, estudantes e demais cidadãos na descoberta e proteção dos bens culturais e naturais que o cercam. A valorização das tradições orais, saberes e ofícios mais caros aos membros da comunidade onde essas pessoas vivem favorecerão a conservação das memórias e histórias locais».

Encontramos nas Cartas Patrimoniais as primeiras referências da considerável importância de ações educativas.

Como é mencionado na Carta de Atenas (1931) «A conferência, profundamente convencida de que a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização.» (Cury, 2004, 17).

Logo após, em 1937, no Brasil através do Decreto-Lei nº 25 foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN, que a partir de 1970 teve seu nome mudado para Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, como hoje é conhecido, foi promulgado o principal instrumento de preservação do país e que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Nas décadas seguintes, acompanhando o movimento mundial, observa-se no Brasil uma evolução no que diz respeito à proteção e a educação patrimonial. Tendo em vista as cartas patrimoniais brasileiras, como Carta de Brasília que aponta que a educação patrimonial deve ser aprendida em cada nível de ensino e Compromisso de Salvador que

ISBN: 978-84-948270-6-8

aborda a formação em nível técnico, mostra que o tema passa a ser discutido com o enfoque escolar, em outros momentos, o prisma são os museus.

Segundo o *Guia Básico de Educação Patrimonial*: «A Educação Patrimonial é um instrumento de «alfabetização cultural» que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Esse processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultural brasileira, compreendida como múltipla e plural.» (Horta et al., 1999, 4)

Embora, seja perceptível que a Educação Patrimonial tenha elevada pertinência para a preservação da Cultura dos povos, no Brasil, ainda não temos um protocolo que institua, divulgue e dissemine o ensino do patrimônio em sua plenitude. É necessário, além da instituição de práticas de ensino voltadas à Educação Patrimonial em escolas e instituições culturais, a criação de políticas públicas exclusivas que tratem de forma estratégica as questões concernentes ao patrimônio de forma mais abrangente.

3. O Programa de Iniciação Científica Júnior – PIC Jr

Os estudantes do Colégio Pedro II passam por uma seleção interna, são avaliados por seu rendimento escolar e uma redação. Também visitam o laboratório de interesse para a partir daí, serem selecionados.

Figura 1. Estudantes visitando o LCCR durante o período de seleção

No estágio inicial, os estudantes são questionados a respeito de «patrimônio e a preservação», enquanto realizam tratamento de conservação preventiva e curativa com base nas normas e procedimentos técnicos vigentes, além da troca de experiência que acontece no contato com profissionais da área. Participam também de discussões no âmbito da Conservação e Restauração que ocorre em visitas a instituições, seminários organizados pelo laboratório, no desenvolvimento dos tratamentos de restauração, entre outros. Desenvolvem um projeto museográfico como atividade de conclusão do estágio. Montam a exposição na qual expõem as obras que fizeram o tratamento de conservação durante o ano.

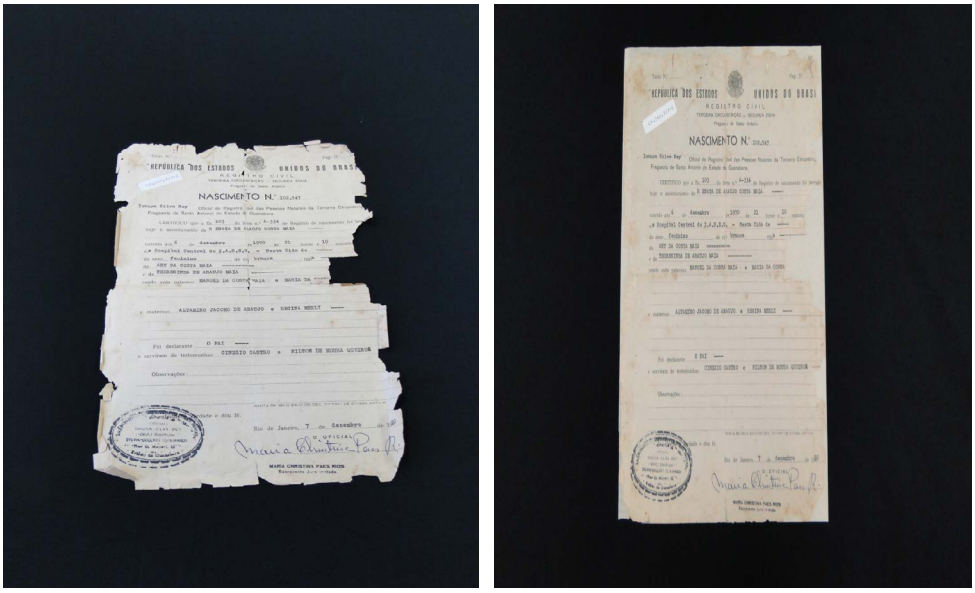


Figura 2. Antes e Depois (Matheus Rocca, Aluno CPII, 2013)

Os estudantes que optam por participar do programa no seu segundo ano, o estágio avançado, começam a atuar com procedimentos de conservação curativa em objetos do Museu Nacional. Mediante os procedimentos, o estudante por meio do aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre patrimônio cultural e histórico adquirido, mostra que a reeducação patrimonial leva a conscientização do patrimônio a ser preservado e estudado. Todos os procedimentos são devidamente acompanhados por servidores do laboratório que estão sempre dispostos a ajudar e orientar qual é a melhor forma de agir.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Do PIC Jr ao Ensino Superior

A partir da imersão no estágio neste Laboratório, da aquisição de informações e conhecimentos sobre patrimônio e preservação que os estudantes conquistam no decorrer do PIC Jr, alguns optam por permanecer na área. De acordo algumas vivências, incluída a pessoal, a escolha do curso superior muitas vezes passam pela experiência no LCCR. Quando ingressam no curso superior, buscam o curso de graduação em Conservação e Restauração, formação acadêmica.

Atualmente contamos com diversas graduações em Conservação no país, no entanto, ao ingressar em um curso, aqueles que passaram por um programa de educação patrimonial certamente tem um diferencial diante dos que não tiveram acesso as informações, e o treinamento em patrimônio. Sendo assim, os estudantes que já tem conhecimento anterior, uma base solidificada obtida através de um programa de educação patrimonial, como o nosso o PEP são munidos da compreensão que a preservação é um meio que ajuda manter a integralidade do patrimônio que o cerca para as gerações atuais e futuras.

4. Conclusões

Portanto, a educação patrimonial é de suma importância para a preservação e a permanência do patrimônio cultural brasileiro e mundial. De modo que ajuda e permite a inserção de profissionais que são devidamente conscientizados sobre a conservação de bens culturais, visto a carência

de profissionais de Conservação e Restauração no Brasil e nas áreas afins, enquanto o patrimônio cultural é abundante.

A educação patrimonial não exerce isoladamente a solução para a preservação do patrimônio cultural, no entanto, de forma incontestável, é um dos componentes primordiais para que se suceda. Configura enfrentar a educação patrimonial como uma política pública urgente e obrigatória.

5. Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937: Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. [S.n], 1937. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm [ultimo acesso: 30/05/2018]

CURY, Isabelle (org.) *Cartas patrimoniais*. Rio de Janeiro, IPHAN, Ministério da Cultura, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*, Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999.

MIGUEL, Ana Maria Macarrón. *Historia de la conservación y la restauración*: desde la antiguidad hasta finales del siglo XIX. Madrid, EGRAF, 1995, p.17.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. *Educação patrimonial no Iphan.* Brasília, DF, 2011.

PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio cultural*: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ISBN: 978-84-948270-6-8

«The Museum, differently»*

Antonis Chourdakis

University of Crete
Email: ahurdakis@edc.uoc.gr

Marina Souka

University of Crete
Email: marinasouka@gmail.com

ABSTRACT: The introduction of digital media and innovative digital applications in museum spaces based on new information and communication technologies increases the visitor's museum experience and enhances the educational role of museums. The Museum of Education of the University of Crete, in an effort to attune to the principles of modern museology/ museum education of the 21st century, attempts to introduce and develop innovative digital applications in an innovative and playful way, based on the development of new technologies and applications of augmented reality. The visitor has the opportunity to «visit» the museum in its digital form and prepare his/her tour in the physical environment of the museum. Furthermore, the Museum of Education attempts to take advantage of the resources and objects of its collections by «mapping» digitally and also real life virtual routes through the paths of school networks- that have offered it old educational material, in order to expand the visitor's museum culture, as well as his/her tour experience beyond the physical borders of the museum. The Museum of Education, both physical and virtual, in this way, confirming its educational and social role, transforms into an attractive space of cultural pursuit for each visitor.

KEY-WORDS: virtual museum; visitor; museum experience; educational tourism.

The Museum of Education of the University of Crete hosts educational materials and intangible assets of the past that divide the historical time from the late 19th century up to the 20th century. They make

* Our announcement is part of the EPAnEK 2014-2020 operational programme: «Competitiveness- Entrepreneurship-Innovation».

up multifaceted codes of interpretation of the Greek educational past and activate the «critical eye» of the visitor, helping him/her to cultivate his/her historical awareness, to understand and interpret the educational reality. Photography, teacher and student testimonials, text books, desks, note books and more, make up the «foundation material», testify aspects of school life and deepen into economic and social changes, exploring real experiences and ways of building subjectivity.

The study and promotion of these materials «enlightens» the educational past of the school and the history of the teaching profession at all levels of education during the later period of Greek history, interconnects them with the Greek and international reality and constitutes an important historical parameter of today's education and civilization.

Besides, the contribution of civilization and mainly cultural heritage as a factor of social cohesion emerges as one of the most important challenges for societies of the 21st century.

Given that today the notion of Cultural Heritage has widened considerably and now includes all levels of human activity, a number of virtual museum sites have emerged which attempt to make museum collections «open» and appealing to different audiences. The introduction of digital media and innovative digital applications into museum spaces based on new information and communication technologies as well as the electronic management of museum information by creating and developing models and techniques for designing digital systems for the processing of exhibits, increases the museum experience of the visitor and enhances the educational role of museums (Hooper-Greenhill, 1996, 3-27).

In the digital museum environment human senses, through imagery and photography, of interaction or the use of objects are initiated and the visitor makes associations and interrelations in order to understand, to interpret and redefine his/her cultural heritage and perhaps interact with different cultures. Thus, visitors acquire a sense of identity and continuity, acceptance and respect for cultural diversity and human creativity.

The Museum of Education of the University of Crete, in an effort to attune to the principles of modern museology/ museum education of the 21st century, attempts to introduce and develop innovative digital applications in an innovative and playful way, based on the development of new technologies and applications of augmented reality. By creating digital cultural resources (valuable evidence of the history of education from the late 18th century onwards) and administrative systems in the natural environment of museum

ISBN: 978-84-948270-6-8

collections and using them in learning, communication, entertainment and educational tourism enhances the museum culture of the visitor and his/her historical consciousness.

The virtual reality or virtual world includes a set of technologies that create three-dimensional, synthetic, interactive environments that attribute real and unrealistic situations (Manetta & Blade, 1995, 35-39). Therefore, the development of a virtual Museum of Education creates an interactive environment that allows the visitor to participate and interact with the virtual world of the museum, using different codes and tools (images, texts, videos, interactive smart phone applications), to «plan» his/her tour of the museum by selecting the route to follow while at the same time he/she can stay «connected» to a network that favors access to one or more museums. The visitor has the opportunity to «visit» the museum in its digital form and prepare his/her tour in the physical environment of the museum. He/she can even navigate again whenever he/she wants in the digital museum in order to focus on and deepen on «aspects» of museum collections by choosing himself/herself the places he/she will visit (Panciroli, Russo & Macauda, 2017) This way, visitor interaction with exhibits and collections is more dynamic, thus giving higher added value, dispersion and dissemination of the educational-cultural good.

The use of digital applications in the new museum as a result of human-machine interaction dynamically and experientially introduces the beginning of supervision, which was a request from the 1960s, for a «life workshop» school. With the use of new technologies in the museum, the visitor's graphic circle develops, giving him/her the ability to also understand the history of civilization through the advancement of technology.

Furthermore, the Museum of Education tries to harness the materials and objects that have been donated to it by schools and individuals and attempts to «map» digitally and also real life virtual routes through the paths of school networks- donors, in order to expand the visitor's museum culture, as well as his/her tour experience beyond the physical borders of the museum and in the context of educational tourism. Occupation and study of objects of the environment is a scientific field of study of cultural material. Material culture, according to Pearce (2002, 21-24), constitute all human creations and the formed natural environment. Therefore, all things relevant to human activity, whether spiritual or technical in nature are worth keeping, maintaining, preserving and exposing (Gazi & Nousia, 2003, 41). Utilization of such material that «communicates» with the school environment through

the use of digital technology activates a new form of navigating both within the actual museum spaces as well as navigating through it virtually. More specifically, the museum as a system of education joints- school networks is proposed as a cross-domain (virtual or real) that can be analyzed and accessed on different scales, which are not necessarily independent of one another, but one penetrates the other, a dynamic educational-cultural grid that is offered in the development of sector of digital content culture.

Through multimedia applications the visitor has the ability to visualize, observe, visit different environments, to interact with them and with events that time, distance and security would not have allowed him/her to «discover» and «construct» the new knowledge himself/herself (social constructivism), according to the cultural-communicative model of the museum, where educational reality is produced, adapted and changed by the user. This way, multimedia codes highlight, organize, optimize and empower knowledge as part of a multi-sensory perceptual reality and on the other hand manage metadata of educational information resources, printed or digital of museum collections.

The Museum of Education, both physical and virtual, in this way, confirming its educational and social role, transforms into an attractive space of cultural pursuit for each visitor, who is pushed to discover, interpret, and relate to the historical past and give new meaning to the present. In this way, the self-action of the visitor, who enters the museologist's position, is promoted, tours the museum area interpreting and digitally representing the history of the exhibits. Digital mapping of different assumptions, attitudes and perceptions highlights the complexity of different visitor representations (Mantovani, 2001, 207-226).

In conclusion, it is obvious that the visitor's museum experience in a digital museum does not replace the real/physical museum but instead extends the museum experience as it gives the visitor the ability to interact with other contexts, to give new meaning to museum exhibits thus creating new learning opportunities (Panciroli, Russo & Macauda, 2017). Therefore, the Museum of Education in its digital form strengthens its educational and social role, communicates its cultural heritage in a variety of ways, and becomes more attractive and interactive for the visitor who is no longer regarded as a consumer of culture but as a co-creator of the cultural good. The challenge is to select those tools that are not only attractive but also create a learning museum environment that will encourage the visitor to strengthen his or her ties to the materialistic and intangible cultural

ISBN: 978-84-948270-6-8

heritage by transforming the world around them and may contribute to the development of educational tourism.

Bibliography

GAZI, A.; NOUSIA, T. *Museology and care for antiquities*, Patra, EAP, 2003.

HOOPER-GREENHILL, E. «Education, Communication: and Interpretation: Towards a Critical Pedagody in Museum», HOOPER-GREENHILL, E. (Ed.). *The Educational Role of the Museum*, London, Routledge, 1996.

MANETTA, C.; BLADE, R. «Glossary of Virtual Reality Terminology», *International Journal of Virtual Reality*, 1/2 (1995), 35-39.

MANTOVANI, F. «VR learning: Potential and challenges for the use of 3D environments in education and training», RIVA, G.; GALIMBERTI, C. (Eds.), *Towards cyber psychology: Mind, cognitions and society in the internet age*, Amsterdam, IOS Press, 2001, 207-226.

PANCIROLI, Chiara; RUSSO, Veronica; MACAUDA, Anita. «When Technology Meets Art: Museum Paths between Real and Virtual», Brixen, Italy, 27–28 November 2017. URL: http://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/913 [last accessed: 21/06/2018].

PEARCE, S. *Museums, Objects and Collections* [Yiokka, L., (Ed.), Yiokka, L., Kazazis, A.; Bikas, P.], Thessaloniki, Vania, 2002.

Página intencionadamente en blanco.

Museus, Arquivos e Educação Patrimonial: o caso do Laboratório Central de Conservação e Restauração da UFRJ

Márcia Valéria de Souza

Laboratório Central de Conservação e Restauração, Museu Nacional, UFRJ.
Email: marciasouza@mn.ufrj.br

RESUMO: O Laboratório Central de Conservação e Restauração da UFRJ em parceria com o Colégio Pedro II, ambos localizados no Rio de Janeiro desenvolve um programa de ensino de conservação com o foco na Educação Patrimonial. O Projeto de Educação Patrimonial tem como uma de suas premissas buscar a maior integração entre os alunos de nível médio e o patrimônio preservado no Museu Nacional. A proposta inédita, não só no sentido de estabelecer uma parceria com uma escola de nível médio, mas principalmente por possibilitar aos estudantes o contato com um acervo de valor inestimável, convivendo na prática com as temáticas relativas ao patrimônio, aplicabilidade e as discussões que permeam à sua continuidade, sua segurança e os pressupostos que envolvem os bens culturais. A carência de instituições de ensino voltadas para a questão do imenso patrimônio cultural no Brasil é sentida em todos os níveis, resultando num desconhecimento desse patrimônio enquanto representativo do povo e no seu tratamento inadequado por não ter profissionais capacitados no ensino regular que possam garantir a sua integridade física, ressaltar o seu papel social e acima de tudo assegurar o seu valor simbólicocultural enquanto elemento que garante a nossa identidade, diante do mosaico cultural mundial. Essa atividade é uma ação de Extensão da Universidade proposta pelo Laboratório, contribuindo para uma efetiva participação da instituição na sociedade e tem como um dos seus objetivos desenvolver atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação patrimonial; Conservação-Restauração; Formação; Ensino Médio.

1. Introdução

A compreensão de museus como espaço de educação é uma percepção relativamente recente na história dos museus. A história, as tradições, os objetos, os cultos, a memória de um povo, as produções de uma sociedade ao longo de sua existência é uma forma de traduzir sua cultura, seu modo de vida, seus hábitos. Na contemporaneidade, estes, são elementos que, herdados do passado, tornam possível construir as identidades e entender sua história.

Nesta perspectiva, o Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR) da Universidade Federal do Museu Nacional do Rio de Janeiro, em colaboração com o Colégio Pedro II, ambos localizados no Rio de Janeiro, desenvolve um programa de Educação Patrimonial com o foco em Conservação. A iniciativa decorre da ausência de práticas de ensino destinadas à preservar o patrimônio cultural nas escolas brasileiras.

A carência de instituições de ensino voltadas para a questão do imenso patrimônio cultural no Brasil é sentida em todos os níveis, resultando no desconhecimento desse patrimônio enquanto representativo do povo e que por vezes, o tratamento inadequado poderá comprometer a integridade física, destituindo seu papel social e acima de tudo negligenciando o valor simbólico cultural de bens que garantem a nossa identidade, nos tornando únicos diante do mosaico cultural mundial.

Neste sentido, entendemos ser primordial apresentar aos alunos do ensino médio a importância da compreensâo e do aprendizado acerca dos valores moldados no desenvolvimento da sociedade contemporânea sob o qual a égide do patrimônio cultural vem sendo pautada. Acreditamos ser fundamental para os estudantes do ensino médio compreender e aprender sobre os valores que formam o desenvolvimento da sociedade contemporânea em que a proteção do patrimônio cultural deve estar marcada.

O objetivo deste artigo é apresentar o Programa de Educação Patrimonial (PEP) do Laboratório Central de Conservação e Restauração do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e os resultados obtidos nos últimos anos. Esta atividade é uma ação de extensão da Universidade proposta pelo Laboratório, contribuindo para uma participação efetiva da instituição na sociedade, pois o conceito de extensão universitária, definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2010), como «A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa

ISBN: 978-84-948270-6-8

e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade».

O Programa de Educação Patrimonial tem como uma das suas premissas a integração entre os alunos eo patrimônio preservado no Museu Nacional. A proposta sem precedentes, visa não só estabelecer a associação com uma escola secundária, mas sobretudo permitir que os alunos entrem em contato com uma coleção de valor incalculável, vivendo na prática com assuntos sobre a riqueza, aplicabilidade e discussões em torno da continuidade edas hipótese envolvendo bens culturais.

2. Educação Patrimonial, Museus e Instituições Culturais

Entender as diferentes formas de produção de conhecimento que ocorrem nos espaços de museus contribui para a construção do novo campo da divulgação científica e da educação nesses locais, inseridas num amplo movimento social e cultural. Para tanto, consideramos que as reflexões teóricas oriundas da pesquisa em educação, museus e arquivos podem contribuir substancialmente para um público cada vez mais amplo, como instrumento de cidadania. Portanto, pode-se postular que a divulgação da produção oriunda da educação produzida em tais instituições teria o papel de manter o *status quo* daqueles envolvidos na produção do conhecimento nestes espaços.

Sem a perspectiva do reconhecimento da validade daquilo que germina no lócus museológico em parceria com a educação é previdente colocar os museus em posição estanque, sem validação e comunicação, principalmente se não validados por outros méritos ou importâncias. Dentro desta perspectiva, em concomitância com o panorama atual, ações desenvolvidas através dos programas de Educação Patrimonial, apontam o museu e instituições culturais como espaços institucionalizados de produção do conhecimento, formação, reconhecimento e apropriação de saberes, pertencimentos e identidades, respaldados pela existência de um legado real, Ainda pouco explorado e carente de pesquisas, mas em franco desenvolvimento em diversos projetos isolados, mas de comprovados resultados através de dados, experiências, conteúdos e metodologias promovidos e vivenciados, que, a partir de suas trajetórias apresentam resultados oficiais, endossados por nossas instituições culturais.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Para elucidar, vale citar a experiência do Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro que ministra um Programa de Educação Patrimonial com ênfase em Conservação-Restauração de vens culturais móveis para estudantes secundaristas do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro desde 2011. Em sua oitava edição, o programa atendeu 31 jovens secundaristas com idade entre 15 e 18 anos, proporcionando aos alunos capacitação na área de Preservação Patrimonial através de oficinas de Conservação Patrimonial em diversos materiais. São aulas teóricas e práticas realizadas no Laboratório com objetivo estudar, pesquisar e praticar a Conservação, entender o Patrimônio, a História e integrar profissionais da área e jovens adolescentes.

A iniciativa decorre da ausência de práticas que visem a preservação do patrimônio cultural das escolas secundárias brasileiras, pois acreditamos ser fundamental para o aluno do ensino médio aprender e compreender sobre os valores que moldam o desenvolvimento da sociedade contemporânea, na qual a proteção do patrimônio cultural estará sempre marcada. Como resutlado, contabilizamos hoje 8 ex-estagiarios cursando a graduação em Arquivologia, Belas Artes, Conservação-Restauração, Muselogia, sendo que uma deles, está se preparando para o Mestrado em Conservação no Rio de Janeiro. Outro ex-estagiário, prestes a se formar em Economia nos procurou para desenvolver um trabalho no LCCR em 2018 com vistas ao projeto de Mestrado em Conservação Patrimonial no exterior.

Assim, podemos afirmar o propósito inicial do programa se configurou e vem se validando. Por meio da interdisciplinaridade que envolve tais iniciativas, museus e educação constituem ferramentas que promovem a apropriação destes indivíduos, tornando-os elementos imprescindíveis na formação do tão sonhado projeto de construção de uma nação brasileira.

3. Programa de Educação Patrimonial no Museu Nacional

Em 2000, foi criada uma aliança entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II, que participou da convocação para o Programa de Iniciação Científica Júnior (PIC-Jr), patrocinado pela Fundação de Pesquisa Carlos Amparo Chagas Filho (FAPERJ), que é uma Fundação que apóia pesquisas. Este programa visa promover a participação de estudantes do ensino médio em atividades de pesquisa de graduação em instituições de ensino e pesquisa.

ISBN: 978-84-948270-6-8

O Museu Nacional nos últimos anos participa ativamente dessa iniciativa, promovendo aquisição de conhecimento, informação e experiências em práticas laboratoriais dirigidas a estudantes. No nosso caso, o Laboratório Central de Conservação e Restauração (LCCR), em sua sétima edição, propõe aos alunos temas relacionados ao patrimônio, estimulando a reflexão, interpretação e ações que permitem a imersão na área.

3.1. Metodologia

Os laboratórios do Museu em seu programa anual indicam a possibilidade de aceitar alunos no programa de iniciação científica (PIC-Jr) que estabelece o número de vagas, vinculados às atividades e ações a serem desenvolvidas, bem como os técnicos (profissionais) responsáveis pelo treinamento de estudantes.

O calendário do Programa de Iiciação Científica (PIC-Jr) é anual. Entre setembro e outubro, a equipe de educação pedagógica do Colégio Pedro II leva ao Museu, grupos de estudantes para visitar os laboratórios previamente escolhidos (pelo aluno) para os futuros estágios. Após a visita, os alunos completam um questionário, especificando o Setor interessado para as práticas. O resultado da seleção é anunciado em novembro de cada ano e os selecionados começam em março do ano seguinte o programa de estágio no Museu.

Os estudantes têm entre 15 e 18 anos de idade e cursam o segundo ano do ensino médio. No final do primeiro ano, eles podem solicitar a extensão da bolsa por mais um ano, pois, coincide com o final do segundo grau. Tivemos desde 2011, 31 estudantes iniciantes, onze deles voltaram para o estágio avançado e dois trabalharam no LCCR (um através de contrato e outro como voluntário), após a conclusão do ensino médio - cursando as graduações em Conservação e Belas Artes na UFRJ.

Atividades práticas, sempre nas quartas-feiras, em dois turnos de quatro horas, começa em março e termina na segunda semana de dezembro de cada ano. Eles aprendem os conceitos de Conservação, Restauração, Conservação Preventiva, Patrimônio e também procedimentos técnicos básicos para o tratamento de bens culturais móveis, para fins de aprendizagem, bem como a expansão de seus pontos de vista para a observação, análise e interpretação crítica, com a a fim de promover a inclusão desses jovens na preservação do nosso patrimônio.

Durante o estágio, os alunos são instruídos sobre práticas de conservação e sua inserção no mundo do trabalho. A metodologia inclui

desde o uso obrigatório do documento de identidade para circulação no Museu, a relatórios anuais, compromisso profissional, ética, uso de EPI's (Equipamentos de Proteção Pessoal), procedimentos técnicos básicos em Conservação-Restauração e fazem visitas técnicas anuais a museus, arquivos, centros culturais e bibliotecas. Também aprendem sobre o planejamento, divisão do trabalho, trabalho em equipe e outros determinantes para o pretenso sucesso profissional.

Na primeira reunião, falamos sobre a LCCR, normas, padrões, materiais, equipamentos e seus usos corretos. Após o final de uma hora e meia, juntos caminhamos pela exposição, agora não mais como visitante, mas como aprendizes de conservação do patrimônio. Neste momento, nosso objetivo é apresentar parte da coleção exposta e destacar as condições da exposição. Nesta visita, propomos levantamentos e pesquisas individuais sobre objeto, pessoas destacadas na História nacional e internacional, bem como a própria histõria do Museu, para ilustrar parte do funcionamento do nosso trabalho

Esta iniciativa procura instigar os alunos para que compreendam o patrimônio e seus bens culturais em um conceito mais amplo. Para além de sua materialidade devemos contemplá-lo em sua potência, como um objeto repleto de sinais, aura, historicidade, ou seja, direcionarmos a atenção dos estudantes para o fato de que para a Preservação de um bem cultural, tão importante como proceder tecnicamente, cabe ao profissional o dever de entender seus elementos elementos essenciais: história, origem e agentes produtores.

4. Conclusões

As transformações que o mundo nos exige nos obriga a criar soluções para as temáticas as nos diretamente relacionadas. Desde o projeto de modernização instituído pela família real no século XIX temos perseguido o ideal da transformação social por meio da educação. Processo que emerge efetivamente da formação das coleções e instituição nos museus nas sociedades. Se de gabinetes de curiosidades à formalização dos museus é neles que encontramos grande diversidade de fonte, informações e objetos, não são eles também um dos principais locus promotores informação, formação, e conhecimento?

O museu, descontextualizado do lugar de meras exposições, deve ser um espaço de aprendizado, reflexão e de formação acompanhado

ISBN: 978-84-948270-6-8

de pensamentos críticos; de encontros e sociabilidade, mas também do desencadeamento de processos intelectuais. No entanto, uma complexidade de fatores definem o atual *estado da arte* e no Brasil apresentando muitas lacunas a serem preenchidas. Contudo, empenhados, profissionais de museus veem criando e investindo em projetos institucionais, por vezes alternativos, que tem apresentado resultados positivos como mostrado anteriormente.

É necessário, no entanto, clareza sobre os princípios que fundamentam projetos e as ações envolvendo museus, educação e patrimônio, pois será baseado neles que as aproximações e distâncias entre saberes poderão ser avaliadas. Nesse processo, é possível afirmar que na interdisciplinaridade que abarca o contexto dos museus, caberá ao profissional de museus expandir o universo museal a todo os micro/macro espaços e organismos receptivos.

São dez meses que podem e vem mudando a vida de diversos jovens brasileiros. A vivência e as trocas de experiências, a parceria entre a Universidade, o Colégio Pedro II e a FAPERJ, onde o Laboratório, participa de forma integral e comprometida, buscando participar na e para a mudança do olhar do jovem em relação à preservação do patrimônio cultural brasileiro, constitui o objetivo principal do programa de Educação Patrimonial ministrado pelo LCCR A aliança entre as três instituições confirma e reafirma seus papeis na Sociedade, pois ao oferecer ao jovem do Brasil uma possibilidade pouco explorada de trabalhar na área cultural, temos a consciência da importância da abertura dessa nova porta, que pode abrir horizontes nunca almejados por esses estudantes, seja pelo desconhecimento ou por acreditar que este fica num patamar inalcançável.

Com relativa simplicidade, oferecemos ao jovem a oportunidade de trabalhar no Museu, visitar os bastidores de Bibliotecas, Arquivos, instituições culturais. Imergir no campo do Patrimônio, a partir do estágio durante um ou dois anos dentro de um laboratório de Conservação. Hoje temos parte destes ex-estagiários, cursando Conservação, Museologia, Arquivologia, Biblioteconomia, Arquitetura e Belas Artes. Alguns retornaram para trabalhar em projetos específicos - como voluntários ou graduandos-bolsista da FAPERJ, sob nossa supervisão.

Desta forma, para além do Colégio Pedro II que é uma referência no Brasil, o LCCR gostaria de estender essa experiência para outras instituições culturais e escolas, pois o nosso trabalho não se caracteriza pela utilização da mão de obra dos estudantes enquanto guias ou monitores de eventos, que geralmente é dissociado de práticas pedagógicas e principalmente da científica. Acreditamos sim, que estamos formando e capacitando cidadãos

críticos comprometidos com o tempo, espaço, história e suas culturas, caminhando na perspectiva de Pedro II que ao possibilitar em seu tempo a criação de a instituições de ensino como a Universidade e o Colégio Pedro II incentivou a formação do brasileiro.

5. Referências Bibliográficas

BRANDI, Cesare. *Teoria da Restauração***.** Cotia(SP): Atelié Editorial, 2004.

CHUVA, Márcia (org). *A invenção do patrimônio***:** continuidade e ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária.* Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v. 7).

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura***?** Brasiliense: São Paulo, 2006

SOARES, André L.R; KLAMPT, Sérgio C. (orgs). *Educação Patrimonial:* teoria e prática. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007

ISBN: 978-84-948270-6-8

La sensibilización en la conservación del patrimonio educativo inmaterial en los estudios de maestro*

Llorenç Gelabert Gual

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: llorens.gelabert@uib.es

Sara González Gómez

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: sara.gonzalez@uib.es

Xavier Motilla Salas

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: xavier.motilla@uib.es

* Proyecto: *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

Proyecto que cuenta con el apoyo del Institut de Recerca i Innovació Educativa de la Universitat de les Illes Balears (IRIE-UIB). Convocatoria de ayudas para proyectos de innovación y mejora de la calidad docente. Año académico 2017-2018.

RESUMEN: En el marco de un proyecto de innovación docente coordinado entre materias histórico-educativas y pedagógico-musicales, se ha trabajado la importancia de la recuperación, conservación y análisis del uso de la canción y el juego asociado en la escuela, con especial incidencia en la etapa de Educación Infantil en el último medio siglo. El objetivo principal ha sido sensibilizar a los futuros maestros en la recuperación y conservación del patrimonio educativo material y especialmente inmaterial. Esta tarea se ha desarrollado desde una perspectiva histórico-educativa en el marco de la asignatura Pensamientos y Contextos Educativos Contemporáneos a través del análisis del pensamiento pedagógico de autores de referencia, y de la evolución de la canción y el juego asociado a la escuela en Baleares desde una perspectiva vivencial y experiencial desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. En el marco de la asignatura Fundamentos de la Educación Musical: Vocal Auditiva y Rítmica se han analizado las canciones recopiladas a partir de testimonios orales desde una perspectiva musicológica, teórica e interpretativa. Con todo ello, y a partir de un proceso en el que los alumnos se han convertido en generadores de su propio conocimiento, se ha valorado positivamente la competencia asumida en cuanto a la sensibilización de la importancia de la recuperación, conservación y buen uso de una parte del patrimonio material e inmaterial de la escuela, concretamente el de las canciones y el juego asociado.

PALABRAS CLAVE: Escuela; canción; juego; patrimonio educativo; historia de la educación; musicología.

1. Patrimonio inmaterial y educación

El uso de la canción en las aulas de nuestros centros educativos, con especial mención a las de Educación Infantil, es una práctica cotidiana que ejerce un importante papel motivador dirigido no exclusivamente a aspectos específicamente musicales. En el caso de la etapa mencionada existe un amplio abanico de melodías tradicionales, populares o canciones creadas *ad hoc* que facilitan la introducción de rutinas, dinámicas de clase o nuevos conceptos instrumentales. Este uso, si bien se da de forma generalizada en nuestra realidad escolar, no siempre aparece trabajado desde el rigor técnico y metodológico ni desde el reconocimiento de su valor intrínseco como patrimonio inmaterial. A partir del proyecto de innovación docente llevado a cabo entre asignaturas correspondientes al plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universitat de les Illes Balears, que posteriormente analizaremos con detalle, hemos pretendido poner en valor el uso de la canción desde una perspectiva multifuncional y desde el reconocimiento de las potencialidades educativas del patrimonio cultural inmaterial.

Asimismo, plantear el valor del patrimonio inmaterial desde una perspectiva educativa no es tarea fácil. Sabemos que el contenido del término «patrimonio cultural» ha cambiado en las últimas décadas. En este nuevo paradigma la UNESCO (2011) señala: «el patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que también incluye tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y

ISBN: 978-84-948270-6-8

transmitidas a nuestros descendientes, como las tradiciones orales, las artes, el entretenimiento, las prácticas sociales, los rituales, los eventos festivos, los conocimientos y las prácticas relacionadas con la naturaleza y el universo, y los conocimientos y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. A pesar de su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial es un factor importante en el mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización. La comprensión del patrimonio cultural inmaterial de las diferentes comunidades contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto a otras formas de vida». Prosigue, en referencia al patrimonio cultural inmaterial: «[...] contribuye a la cohesión social fomentando un sentido de identidad y responsabilidad que ayude a los individuos a sentirse miembros de una o más comunidades y de la sociedad en general».

Las aportaciones generadas en el marco de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003), abrieron el debate sobre la importancia de la recuperación y preservación del patrimonio cultural inmaterial e intangible. Este nuevo debate se ha hecho extensible al campo científico de la historia y la museología de la educación. Destacar, en este orden de cosas, las aportaciones y reivindicaciones de la profesora Cristina Yanes, definiendo el patrimonio educativo intangible o inmaterial como ese conjunto de aspectos que no sólo conforman la cultura de la escuela tradicional, sino que son intrínsecas a todos los procesos relacionados con las prácticas educativas a lo largo de la historia (Yanes, 2007). Añade que el ámbito de las tradiciones y expresiones orales, individuales y colectivas sea quizás el elemento inmaterial más representativo en cualquier contexto educativo, ya que la oralidad siempre ha jugado, y aún ahora juega, un papel preponderante en los procesos educativos. La autora hace especial incidencia, entre otros aspectos (rituales, festividades escolares, etc.), al papel de las melodías y canciones de transmisión oral de cara al aprendizaje de algunos contenidos (Yanes, 2010). Es relevante también la aportación de Joan Santacana y Joaquim Prats (2014) en cuanto al valor inclusivo implícito a la variedad del patrimonio inmaterial, un valor basado y dirigido al rechazo de cualquier jerarquización o exclusión cultural. Ponen en valor estos autores, además, el nexo de unión existente entre el patrimonio cultural y la educación, que es donde reside precisamente la inmaterialidad de la cultura. Desde los principios de la educación inclusiva se exige pues la misma consideración y respeto hacia culturas minoritarias, en frente de aquellas preponderantes y de masas, tanto en lo referente al patrimonio tangible como al intangible.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Sea como fuere, más allá de la importancia de la recuperación y preservación del patrimonio inmaterial educativo o intangible, quizás otro aspecto que todavía cuenta con pocas aportaciones son las posibilidades y retos derivados de su uso como fuente histórico-educativa o como herramienta de uso en el aula. En este sentido, con esta comunicación planteamos una aproximación al estudio de un patrimonio cultural intangible, el de las canciones populares y su uso en la escuela. Precisamente, con la aparición de las metodologías activas y otros referentes de la pedagogía musical, se empezó a otorgar un papel relevante a las melodías populares y al papel que podían desempeñar en la etapa de Educación Infantil. Hoy en día el uso de la canción popular como herramienta didáctica sigue vigente en nuestros centros escolares, aunque trasladada al nuevo paradigma de la era tecnológica y abierta a nuevos repertorios y canciones propias de otras culturas y contextos, fruto de la realidad multicultural y multilingüe de nuestros centros y de la influencia de nuevos géneros musicales de masas que penetran inexorablemente a través de multitud de canales.

Podemos hablar de canción tradicional refiriéndonos a aquellas melodías asimiladas por un amplio grupo poblacional y que con el paso del tiempo se han convertido en una parte importante de su idiosincrasia cultural y folclore. El anonimato de la autoría es otra característica que aparece de forma generalizada en estas canciones. Ello puede deberse tanto a su longevidad como al hecho de que suelen ser melodías sencillas que han sido transmitidas oralmente de generación en generación, abiertas a cambios con el paso del tiempo. Con respecto a las canciones populares o tradicionales de las Islas Baleares, a finales de la década de los sesenta del siglo XX, se publicó en Barcelona, por iniciativa del musicólogo mallorquín Miquel Julià Prohens, *Mallorca-cançons tradicionals* (1969). Esta recopilación era la continuación de otros cancioneros publicados anteriormente por importantes musicólogos. A finales del siglo XIX, destaca la figura del compositor y musicólogo Antoni Noguera y su *Memoria sobre los cantos, bailes y tocatas populares de la isla de Mallorca* (1893). En el año 1984 se publicó el *Cançoner musical de Mallorca* de Josep Massot i Planas, una reedición, en este caso, de *Colección de Cantos, Bailes y Tocatas populares de la Provincia de Baleares*, de 1910. Es de obligada mención la aportación llevada a cabo por el compositor mallorquín Baltasar Samper a través de una recopilación de canciones tradicionales de las Islas Baleares con título *Estudis sobre la cançó popular* (1994). Destacamos finalmente la publicación del *Cançoner tradicional de Mallorca*, edición mejorada

ISBN: 978-84-948270-6-8

y ampliada de *Mallorca-cançons tradicionals* de Miquel Julià i Prohens (1998).

Procede incluir, en la categoría de canción popular o tradicional definida anteriormente, algunas aportaciones novedosas en dicho género. Se trata de nuevos registros y estilos musicales que, a diferencia de la música folclórica, no se identifican con naciones o etnias específicas (hablemos de pop, rock, blues, etc.). Hablamos de canciones que por su sencillez y corta duración no requieren de conocimientos musicales muy elevados para ser interpretadas. Se comercializan a través de vías muy concretas y se difunden gracias a los medios de comunicación de masas. Por sus características, muchas de ellas pasan a formar parte del repertorio de canciones de uso cotidiano y en algunos casos penetran incluso en la escuela.

2. Las canciones y el juego asociado en la escuela

En el marco de un proyecto de innovación docente titulado *Las canciones y el juego asociado en la escuela con el paso del tiempo*, llevado a cabo entre las asignaturas Fundamentos de la Educación Musical: Vocal, Auditiva y Rítmica (FEMVAR) y Pensamientos y Contextos Educativos Contemporáneos (PCEC),[1] del plan de estudios del Grado de Educación Infantil de la Universitat de les Illes Balears, hemos trabajado de forma coordinada en torno al uso de la canción y el juego asociado en la escuela, con especial incidencia en la etapa de Educación Infantil, desde una perspectiva histórica y desde la práctica musical. Esta tarea se ha desarrollado desde una perspectiva histórico-educativa en el marco de la asignatura de PCEC a través del análisis del pensamiento pedagógico de autores de referencia y de la evolución de la canción y el juego asociado en la escuela desde una perspectiva vivencial y experiencial.

En este apartado se han analizado las aportaciones de los precursores de la pedagogía musical. Jean-Jacques Rousseau, durante el periodo ilustrado, se convirtió en un agitador de ideas pedagógicas en distintos campos, llegando a proponer un nuevo método para la escritura musical y aportando una recopilación de canciones dirigidas a la enseñanza de la música (Fernández, 1993). J. H. Pestalozzi hablaba posteriormente del notable influjo que ejerce la música, a través de las canciones, en la producción y gestión de los sentimientos. En los principios de la Escuela Nueva, corriente progresista de finales del XIX, se habla explícitamente de la importancia de

ISBN: 978-84-948270-6-8

la música colectiva y del canto coral en particular, recomendando la práctica cotidiana del canto común en las escuelas. Destacan, como precursoras de esta corriente, las aportaciones de la Hermanas Agazzi, Ovide Decroly o María Montessori. Finalmente, se han trabajado las aportaciones de pedagogos específicamente musicales que, inspirados en los principios de la Escuela Nueva, crearon metodologías activas dirigidas al aprendizaje del lenguaje musical y otros parámetros musicales a partir de la canción popular y tradicional. Destacamos, entre otros, a Émile-Jaques Dalcroze y su método asociado al canto y el movimiento; las recopilaciones de canciones tradicionales húngaras y el método asociado creado por Zoltán Kodály; o, el trabajo rítmico y prosódico propuesto por Carl Orff (Sarget, 2002; Allorto y d'Agostino, 1967).

Este trabajo de análisis de las propuestas más relevantes en cuanto al aprendizaje de la música en la escuela y el uso de la canción popular y tradicional como herramienta didáctica se ha visto complementado con una tarea individual en la cual los alumnos han planteado dirigidas a tres personas, conocidas o no, de generaciones distintas (propia, padres y abuelos o bisabuelos, si se da el caso) cuestiones referidas a sus vivencias escolares. Para ello los alumnos contaban con una ficha que incluía preguntas referidas a contenidos de las dos asignaturas coordinadas a través de este proyecto de innovación docente. En lo referido a la asignatura PCEC se planteaban las siguientes cuestiones: ¿Que recuerdas de tu etapa de Educación Infantil?; ¿Y de la escuela en general?; ¿Qué recuerdos tienes de la música en la escuela y el juego asociado?

En el marco de la asignatura FEMVAR se han analizado canciones recopiladas a partir de testimonios orales desde una perspectiva musicológica, teórica e interpretativa. Con todo ello, y a partir de un proceso en que los alumnos se han convertido en generadores de su propio conocimiento, cabe valorar positivamente la competencia asumida en cuanto a recuperación, conservación y buen uso de una parte del patrimonio inmaterial de la escuela, concretamente el de las canciones y el juego asociado. En este caso, cada alumno ha recopilado tres canciones (con juego asociado, si procedía) aprendidas o utilizadas en el contexto escolar por parte de los mismos testimonios orales. Estas canciones, interpretadas por los mismos testimonios, debían ser grabadas y posteriormente analizadas desde una perspectiva teórica y musicológica, con el objetivo de visualizar la evolución de la canción escolar, tanto en lo referente a discurso melódico como al contenido de las letras. Finalmente, al concluir

ISBN: 978-84-948270-6-8

el semestre, los alumnos, repartidos en grupos de cinco o seis miembros, realizaban una exposición ante el resto de compañeros aportando un análisis de sus canciones.

Con este proyecto se propusieron los siguientes objetivos: valorar la importancia de la canción en la etapa educativa de la primera infancia; lograr un amplio repertorio de canciones de diferentes tipos, asociadas o no al juego, y adaptadas a diferentes rutinas para su uso en la escuela; recuperar y promover el conocimiento del rico patrimonio intangible que representan las canciones de uso escolar; acercarse a las principales ideas educativas sobre el uso de la canción desde una perspectiva histórica; profundizar en las últimas aportaciones en cuanto al uso de la canción como herramienta viva; y, promover el aprendizaje cooperativo a través del trabajo en equipo.

En cuanto al plan de trabajo, se llevaron a cabo las siguientes fases por orden cronológico: 1) La importancia de la canción y el juego asociado en la etapa de la Educación Infantil y los autores referentes. Combinación de exposición y parte en equipo cooperativo. Asignatura PCEC. Septiembre-octubre 2017; 2) Evolución de la canción y el juego asociado en la etapa de Educación Infantil desde mediados del siglo XX. Trabajo individual de recopilación de materiales. Asignatura PCEC. Septiembre-octubre 2017; 3) Trabajo de un repertorio de canciones de la etapa de Educación Infantil desde una perspectiva musicológica, teórica y práctica, a partir de la interpretación individual y colectiva. Asignatura FEMVAR. Noviembre-diciembre; 4) Selección y grabación de canciones aptas para el trabajo en la etapa de Educación Infantil asociada a la selección realizada en la actividad anterior. Sobre la base del trabajo cooperativo. Asignatura FEMVAR. Noviembre-diciembre; 5) Exposición pública de los trabajos realizados por los diferentes grupos cooperativos en el marco de una sesión extraordinaria conjunta entre ambas asignaturas y abierta al público. Asignaturas PCEC y FEMVAR. Enero.

3. Recopilación de melodías y canciones

En cuanto a la recopilación e inventario de canciones tradicionales y populares de uso escolar, queremos destacar primeramente el amplio abanico de melodías recuperado a partir de testimonios orales en el transcurso del proyecto. Cada uno de los alumnos participantes, como

ISBN: 978-84-948270-6-8

ya hemos mencionado en el apartado de descripción, debía recuperar, grabar y analizar tres canciones de uso escolar de tres generaciones de familiares o personas dispuestas a aportarlas. De un total de 118 alumnos se recopilaron cerca de trescientas canciones. Bien que, muchas de ellas, por ser tradicionales y populares de las Islas Baleares, se iban repitiendo de forma frecuente por parte de los diferentes testimonios. Seguidamente, en la tabla adjunta, podremos visualizar el cómputo total de canciones recopiladas por orden alfabético. En este caso solo aparecen repetidas aquellas canciones que hayan sido referenciadas en generaciones distintas. Observaremos que la tabla está dividida en tres filas, correspondientes a las tres franjas de edad de los testimonios: los «jóvenes», de edades cercanas a las de los alumnos participantes del proyecto (16 a 28 años de edad); los padres y madres, correspondientes a testimonios de edades comprendidas entre los 38 y 56; y, finalmente, los abuelos y abuelas, de edades comprendidas entre 60 y 91 años de edad. En esta tabla aparecen, en negrita, aquellas canciones coincidentes entre generaciones distintas y en cursiva aquellas que se interpretaban normalmente asociadas a un juego.

Jóvenes	A Betlem me'n vull anar; Al carrer més alt; ***Al pasar la barca***; **Ara ve Nadal**; *Aserrín aserrán* Bon dia; Bona mare **Cargol treu banya**; Chocolate, molinillo; ***Comprau peix*** ***Dalt del cotxe***; **Dins la fosca**; Duérmete niño **El capità**; ***El cocherito leré***; ***El corro de la patatas***; **El gall i la gallina**; **El gegant del pi**; **El lleó**; El mestre; El noi de la mare; ***El patio de mi casa***; ***En Joan petit***; ***En la calle 24***; *Eram sam sam* Fa fred en el carrer; Fum, fum, fum La Balanguera; La ciutat de Nàpols; La granja de Pepito; **La lluna la pruna**; La mosca; La pastoreta; ***L'elefant***; Les verges; Los peces en el río *Mans a les mans*; Marrameu Na Bel des Molinar; **Na Catalina de plaça**; Na Margalideta; No m'agraden ses panades Plou i fa sol; Puff era un drac màgic ***Que llueva***; **Quinze són quinze** Sa Jaia Corema; **Sa ximbomba**; **Sant Antoni**; ***Serra Mamerra***; ***Sol solet***; *Soy una taza*; **Sor Tomasseta**; Susanita tiene un ratón **Ton pare no te nas** Un tren petitó; Una coqueta de pa i oli

ISBN: 978-84-948270-6-8

Padres/ Madres	A la marranxada; ***Al pasar la barca***; Antón pirulero; **Ara ve Nadal**; **Ave María** **Cargol treu banya**; ***Comprau peix*** ***Dalt del cotxe***; **Dins la fosca**; Dios es amor la Biblia lo dice; Don Melitón; **Donde están las llaves** **El capità**; ***El cocherito leré***; ***El corro de la patatas***; **El gegant del pi**; **El lleó**; ***El patio de mi casa***; El tambolilero; En es pont de Déu; ***En Joan petit***; ***En la calle 24***; **En Pep Gonella**; En pinxo va dir a en panxo Frere Jaques Himno de la alegría **La lluna la pruna**; ***L'elefant*** **Mambrú de fue a la guerra**; Marinerita niña bonita **Na Catalina de plaça** **Padrenuestro**; Pastoret d'on vens; Pitgen sa neu ***Que llueva***; **Quinze són quinze** **Sant Antoni**; ***Serra Mamerra***; **Ses ninetes**; ***Sol solet***; Som el cavaller; Soy capitán de un barco inglés **Tengo una muñeca vestida de azul**; **Ton pare no te nas** Un barquito; Un, dos, tres, patito inglés; Un elefante; *Una taringa* **Vamos a contar mentiras**
Abuelos/as	***Al pasar la barca***; Allá en los mares; Angelus; **Ave María** Cada dia de matí; Campana sobre campana; Cara al sol; **Cargol treu banya**; ***Comprau Peix***; Copeo de muntanya; Credo Debajo un botón; **Donde están las llaves** ***El cocherito leré***; ***El corro de la patatas***; **El gall i la gallina**; ***El patio de mi casa***; El rey; El señor don pato; Els sants brillants; **En Pep Gonella**; En un bosque de la China Gloria Jesucristo de mi vida; Jo i un pastor; Jo tenia un busqueret La cucaracha; **La lluna la pruna**; La mar estaba salada; La vaca lechera; L'estrella de l'auba **Mambrú de fue a la guerra**; Matancera; Mi niño duerme **Na Catalina de plaça**; No ni no sa nina plora **Padrenuestro** ***Que llueva*** *Rotllo, rotllo Sant Miquel*; Rosario, SanCristo, La Virgen de Fátima **Sa ximbomba**; Salve; Salve Regina; ***Serra Mamerra***; **Ses ninetes**; **Sor Tomasseta**; Soy la reina de los mares **Tengo una muñeca vestida de azul**; **Ton pare no te nas** Un i una **Vamos a contar mentiras**; Vamos niños al sagrario; Vou veri vou

Tabla. Elaboración propia.

ISBN: 978-84-948270-6-8

En cuanto a la franja «jóvenes» se han recopilado un total de 58 canciones diferentes, 49 en el caso de los «padres/madres» y 52 en la categoría «abuelos/as», sumando un total de 159 canciones. Cabe destacar que 38 de ellas aparecen en varias franjas de edad, concretamente 25 en dos franjas y 13 en las tres. Se trata, en la mayoría de casos, de canciones en catalán pertenecientes al cancionero tradicional de las Islas Baleares que se han ido transmitiendo de padres a hijos. En cuanto a melodías asociadas habitualmente al juego se han contabilizado un total de 21 canciones.

Si bien existen diferencias intergeneracionales, muchas de las canciones utilizadas en la escuela de hijos, padres y abuelos presentan similitudes. Son recurrentes las canciones vinculadas a temáticas costumbristas y celebraciones paganas. Algunas tratan las rutinas del día, las estaciones del año, oficios, fenómenos naturales, incluso el absurdo. Destaca el amplio abanico de canciones de temática religiosa, incluso patriótica, en los testimonios de mayor edad, así como la ampliación del repertorio de canciones en lengua catalana en las nuevas generaciones.

4. Conclusiones

La canción es una herramienta pedagógica de primer orden a través de la cual los niños en edad escolar se manifiestan y expresan de forma natural. Tal y como afirma Maria Ángeles Sarget (2002), pedagoga y experta en música en la etapa de Educación Infantil, el niño establece a través de la canción un contacto vivo y directo con los elementos básicos de la música: melodía, ritmo, armonía, forma y expresión. Hablamos, en la mayoría de casos, de melodías que se caracterizan por su claridad, simplicidad y vitalidad, y que cuentan con unas cualidades melódicas, rítmicas, formales, tímbricas, expresivas, funcionales e interpretativas que despiertan gran interés a los niños en edad escolar. De hecho, estas canciones responden a sus necesidades musicales y emocionales, las aceptan y las hacen suyas. Esta sea, tal vez, una de las razones por las cuales se han ido transmitiendo de generación en generación.

Conscientes de la importancia de las mismas, a través de este proyecto de innovación docente hemos propuesto a nuestros alumnos, futuros maestros en la etapa de Educación Infantil, experimentar de primera mano su valor y potencialidades a partir de la recopilación de canciones escolares interpretadas por ellos mismos, sus padres y sus abuelos. El resultado de esta tarea les ha permitido analizar las características técnico-musicales de

ISBN: 978-84-948270-6-8

dichas melodías, el contenido y temática de sus letras y el juego asociado a ellas; así como, finalmente, valorar la importancia del patrimonio inmaterial e intangible desde una perspectiva histórico-educativa.

5. Bibliografia

ALLORTO, Riccardo; D'AGOSTINO, Vera. *La moderna didattica dell'educazione musicales in Europa.* Milán: Ricordi, 1967.

JULIÀ, Miquel. *Mallorca, cançons tradicionals.* Barcelona: Hogar del Libro, 1969.

JULIÀ, Miquel. *Cançoner tradicional de Mallorca.* Palma de Mallorca: Documenta Balear, 1998.

NOGUERA, Antoni. *Memoria sobre los cantos, bailes y tocatas populares de la isla de Mallorca.* Barcelona: F. Guasp, Tip. de V. Berdós i Feliu, 1893.

SAMPER, Baltasar. *Estudis sobre la cançó popular*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994.

SANTACANA, Joan; PRATS, Joaquim. «El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico». *Her&Mus: heritage & museography*, 15, (2014), 8-15.

SARGET, Maria Ángeles. «La canción popular infantilun recurso pedagógico». *Garoza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 2, (2002), 201-222.

FERNÁNDEZ, Bárbara. «Rousseau i la música». *Revista del Departamento de Filologia Moderna*, 4, Universidad de Castilla-La Mancha (1993), 41-52.

YANES, Cristina. «Pedagogical Museums and the safeguarding of an Intangible Educational Heritage: Didactic Practices and Possibilities». *Journal of Research in Teacher Education*, 4, (2007).

YANES, Cristina. «El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia», RUIZ BERRIO, Julio (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva [Memoria y Crítica de la Educación, 20], 2010, 69-73.

UNESCO. Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003). URL: https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n [último acceso: 01/11/2017].

UNESCO. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? (2011). URL: https://ich.unesco.org/en/what-is-intangible-heritage-00003 [último acceso: 01/11/2017].

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

O Acervo de Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos: constituição, tensionamentos e possibilidades de pesquisa (1967-2010)

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos
Email: lsgarbi@unisinos.br

Maria Cláudia Dal'Igna

Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos
Email: mcigna@unisinos.br

RESUMO: A tradição do ensino Jesuíta implica, quase que necessariamente, a discussão de seu legado à educação. Nesse contexto, este estudo tematiza a história de um acervo da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, uma instituição Jesuíta localizada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Trata-se de um acervo composto por Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que reúne 3480 monografias realizadas por alunas e alunos ao final da graduação em Pedagogia desde 1967, ano em que colou grau a primeira turma. Em 2012, houve uma ordem institucional para o descarte das monografias anteriores a 2010. Organizou-se, a partir daí, pelo esforço das professoras Janira Aparecida da Silva e Beatriz Daudt Fischer, um movimento de salvaguarda que mobilizou a Área das Ciências Humanas, o curso

de Pedagogia e o Programa de Pós-Graduação em Educação, para transformar esses artefatos curriculares, conhecidos como TCCs, em documentos de arquivo. O estudo desses documentos possibilita a compreensão dos processos legais e institucionais da formação de professores, bem como a problematização dos currículos da Licenciatura em Pedagogia e suas transformações no decorrer de 50 anos de existência. Aprofundar a análise sobre o problema do descarte de documentações relacionadas à educação e compreender as tensões, a lutas institucionais e seus agentes para perenizar a memória da escola e da formação inicial em Pedagogia é o que se pretende desenvolver com esse artigo, apoiando-se principalmente nas pesquisas já realizadas, que tomam parte desse acervo como material empírico.

PALAVRAS CHAVE: Pedagogia; Currículo; Trabalhos de Conclusão de Curso; Acervos Universitários.

1. Introdução

A organização de acervos documentais se constitui, de modo geral, em um grande desafio. No Brasil, tal desafio se amplia, pois a legislação sobre acervos e políticas públicas de conservação ainda são escassas e deficitárias. Há problemas estruturais nos processos de salvaguarda relacionados com a ausência de espaços – tanto públicos quanto privados – destinados a abrigar essas fontes, bem como no descaso de gestores que ignoram a importância de determinados documentos e, inadvertidamente, descartam uma memória social. Identificam-se, também, falhas nos processos de contratação de profissionais para atuarem nos acervos, dando um tratamento adequado aos documentos, além de problemas referentes à falta de práticas de higienização, conservação, destinação e catalogação desses artefatos.

No caso da memória escolar, especificamente, as práticas de salvaguarda são ainda mais efêmeras, desarticuladas de uma política de conservação e utilização para fins pedagógicos e/ou de pesquisa. Os objetos, manuais, cadernos, documentos oficiais e não oficiais que perfazem um conjunto daquilo que se chama de «cultura material da escola»[1], salvo exceções, encontram-se em precário estado de conservação e são descartados sem consulta prévia a pesquisadores e pesquisadoras que deles podem fazer uso em suas investigações. Desse modo, pode-se concluir que muitos «[...] órgãos governamentais, empresas, bibliotecas

[1] Conceito entendido a partir de Escolano (p. 15, 2007), como «uma espécie de registro do que se chama cultura empírica das instituições educativas – distinta da acadêmica e da política –, é o expoente visível e por sua vez o efeito interpretado dos signos e dos significados que exibem os objetos – marcas, assim como as representações que os explicam ou acompanham, fontes intuitivas e manejáveis em que ficou registrada a tradição pedagógica» (tradução das autoras).

ISBN: 978-84-948270-6-8

e famílias [...] detêm a posse não organizada de documentos, registros, fotos, filmes, coleções de jornais, revistas ou seleção de recortes de artigos e reportagens que podem ser trabalhados» (Toledo; Gimenes, 2009, 143), mas vários desses documentos são perdidos pela falta de uma política de arquivamento.

Com essa breve contextualização, iniciamos, neste trabalho, tematizando um acervo em particular, refletindo sobre sua constituição, tensionamentos envolvidos nesse processo e possibilidades de pesquisa nos campos da História da Educação e da Formação de Professores. Nossos objetivos são: apresentar e analisar o processo de constituição do acervo composto por Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da Unisinos; problematizar a salvaguarda de documentos relacionados ao patrimônio da Educação; e discutir as dimensões que esses documentos assumem no processo de historicizar o currículo do curso de Pedagogia em sua articulação com a Formação de Professores.

Para tal, estruturamos este trabalho da seguinte forma: breve história da criação do curso de Pedagogia no Brasil e na Unisinos; descrição do Acervo de TCCs, materialidade e salvaguarda; e análise das potencialidades desse acervo no contexto acadêmico, sobretudo para as pesquisas em educação, de modo geral, e para as áreas de História da Educação e Formação de Professores, de modo específico.

2. A criação do curso de Pedagogia no Brasil e na Unisinos

Diferentes estudos e pesquisas (Rambo, 2009; Fabris, Dal'igna, Klaus, 2013; Grazziotin, Klaus, 2016) apresentam e analisam processos históricos e legais que estabelecem condições de possibilidade para a criação de um curso de Pedagogia no Brasil e na Unisinos. Além dessas autoras e desse autor citados, para historicizar a criação de um curso de Pedagogia no Brasil e na Unisinos, buscamos respaldo em pesquisas realizadas sobre o curso de Pedagogia no País (Silva, 2006; Cruz, 2011), E Sobre O Curso De Pedagogia Da Unisinos (Silva, 2011; Zimmermann, 2012; Dal'Igna, 2013; Santos, 2014).

Conforme Silva (2006) e Cruz (2011), o Curso de Pedagogia no Brasil é criado através do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, como bacharelado, na Faculdade Nacional de Filosofia, a qual era dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia – que incluía mais

ISBN: 978-84-948270-6-8

uma área, a Didática. Nesse período, a estrutura do curso seguia o modelo chamado «3+1»: os estudantes realizavam a formação em três anos e, cursando mais um ano de Didática, formavam-se licenciados. O curso era organizado da seguinte forma:

(a) Pedagogia Bacharelado: complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação (Silva, 2006).
(b) Curso de Didática: «didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação» (Silva, 2006, 12).

Segundo Silva (2006) e Cruz (2011), o esquema «3+1» vigorou até 1941, quando, através do Decreto de Lei n. 3.454, de julho de 1941, todas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram proibidas de realizar simultaneamente o curso de Didática com quaisquer dos cursos de bacharelado. De acordo com Silva (2006, 13), a mudança se deu, «[...] de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação».

Nesse cenário, em 1957, o curso de graduação em Pedagogia da Unisinos é criado pelo Parecer CFE nº14/55 e pelo Decreto nº 37.150/55, bem como é reconhecido pelo Parecer CFE nº 745/60 e pelo Decreto nº 50.305/61. Pertencia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei, que formava bacharéis e licenciados em Pedagogia.

Cruz (2011) também mostra que, desde a sua criação, o curso de Pedagogia enfrentou fortes críticas quanto a sua natureza e função. Em 1962, no entanto, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n. 251/1962, definiu o currículo mínimo do curso de pedagogia e procurou delinear a identidade do pedagogo. Com a Reforma Universitária e a promulgação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, o Ensino Superior passou por um processo de reorganização e de mudança na sua forma de funcionar. As faculdades de Filosofia, até então organizadas por seções ou áreas, foram reestruturadas em «departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento» (Cruz, 2011, 40). Surgiram, então, as faculdades de Educação, responsáveis pela oferta do curso de Pedagogia.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Em 1969, através do Parecer CFE n. 252/1969, juntamente com a Resolução 2/1969, uma mudança passou a determinar que, para se formar pedagogo nas habilitações, a estudante deveria ter experiência de magistério. O curso de Pedagogia, portanto, embora formasse a pedagoga especialista, também requeria a formação de professora, havendo uma dicotomia na identidade do curso, de modo que o «pedagogo permanecia sem identidade» (Brzezinski, 1996, 184). O Parecer CFE n. 252/69 vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Os anos 1980 foram marcados por reflexões críticas acerca do modelo educacional da época. Direcionavam-se «[...] para a necessidade de se redefinir as políticas de formação dos profissionais da educação. Assim, a ênfase até então dada à formação do especialista diminuiu em prol da formação de um profissional mais generalista» (Castro, 2007, 09). Em 1983, foi criado o «Documento Final», «[...] uma proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura» (Silva, 2006, 68), que fortaleceu a ideia de Pedagogia como curso. Apesar disso tudo, ainda existiam dúvidas quanto ao profissional a ser formado e à estrutura do curso para tal formação. Houve muitas tendências nas reformulações do Curso de Pedagogia; porém, a docência como base da formação do pedagogo esteve sempre em evidência.

A legislação que orientava os cursos de formação de professores (Pedagogia e demais licenciaturas), que datava de 1969, permaneceu a mesma, inabalada, até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A nova LDB, no entanto, segundo Cruz (2011, 52), apresentou «uma série de pontos conflitantes acerca da formação dos profissionais da educação». O Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, por exemplo, estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cruz (2011, 52) afirma que «tal medida representou mais um golpe para o curso de Pedagogia, visto que boa parte deles se incumbia dessa formação».

Nos anos seguintes à promulgação da LDB n. 9.394/1996, as faculdades de Educação experimentaram reformulações curriculares, «suprimindo as habilitações referentes aos especialistas e buscando trabalhar predominantemente com a formação do professor» (Cruz, 2011, 49). O Conselho Federal de Educação aceitou propostas curriculares alternativas, e muitas instituições foram «incorporando novas habilitações ao curso de

ISBN: 978-84-948270-6-8

Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência» (Cruz, 2011, 50), tais como Habilitação para a docência da Educação Infantil; Habilitação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Habilitação para a docência na Educação de Jovens e Adultos; e Habilitação para a docência na Educação Especial.

Esse foi um período de intensas discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia. Para superar a fragmentação apresentada pelas habilitações, a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) elaborou a política educacional global de formação e profissionalização, que propunha como pauta de discussão as condições de trabalho, da carreira e da formação continuada. Essa ação foi posteriormente desdobrada e sistematizada como documento de proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que propunham uma base comum nacional e o exercício da docência como fundamento para a identidade profissional. Além da Anfope, Donatoni (2007) cita, ainda, o Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia, do 5º Congresso Estadual Paulista sobre formação de professores, em 1998, como espaço de formulação de posicionamentos sobre o escopo de formação da pedagoga. Esses e outros movimentos culminaram na homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006. Com esses documentos, passou-se a entender que a Educação Especial fazia parte da Educação Geral.

Desde a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, diversas e diferenciadas interpretações entrecruzam-se no cenário nacional. Cruz (2011, 54) afirma que «o processo de gestação das atuais diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia foi bastante longo e difícil». Com relação ao resultado final desse longo processo de criação e aprovação das DCNs para o Curso de Pedagogia, Cruz (2011, 58-59) afirma que: [...] as diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores. O debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a Pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado.

Conforme as DCNs (Brasil, 2006, 6), o curso de Pedagogia da Unisinos volta-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. A constituição do Acervo de Trabalhos de Conclusão de Curso: materialidade e salvaguarda

O acervo abordado neste trabalho compõe-se de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Reúne 3480 monografias impressas realizadas por alunas e alunos ao final do curso de graduação em Pedagogia, desde 1967, ano em que colou grau a primeira turma.

Em 2012, houve uma ordem institucional para o descarte das monografias anteriores a 2010. Organizou-se, a partir daí, pelo esforço das professoras Beatriz Daudt Fischer, Janira Aparecida da Silva e Maria Cláudia Dal'Igna, integrantes da Comissão Coordenadora do Curso de Pedagogia que atuou entre os anos de 2010 e 2013, um movimento para salvaguarda dessas fontes que mobilizou a área das Ciências Humanas, sobretudo, o Curso de Pedagogia e o Programa de Pós-Graduação em Educação, com o objetivo de transformar esses artefatos, conhecidos como TCCs, em documentos de arquivo.

Hoje, o acervo de TCCs do curso de Pedagogia integra o Acervo de Documentos da Escola de Humanidades da Unisinos, localizado no Bloco B da Área de Ciências Humanas.

Por meio dessas informações iniciais, é possível vislumbrar algumas das implicações que um acervo dessa natureza assume no meio acadêmico, sobretudo em pesquisas historiográficas e em pesquisas sobre formação inicial docente.

As pesquisas de Santos (2014), Arnhold (2015), Frank (2016) e Heinle (2016) foram realizadas a partir do Acervo e expressam seu potencial investigativo para as áreas da História da Educação e da Formação de Professores. Os trabalhos são elencados a seguir:

> Monique Larissa Wolf Arnhold. A disciplina de História da Educação no Currículo da Pedagogia - década de 1960. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora: Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.
>
> Júlia da Silva Santos. Trabalhos de Conclusão de Curso Sobre Inclusão na Pedagogia (2000-2010): uma problematização inicial. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora: Maria Cláudia Dal'Igna.
>
> Joana Frank. Representações de gênero e feminismo no curso de Pedagogia. Uma análise documental dos Trabalhos de Conclusão de Curso entre 1964 e 2015. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora: Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

> Vivian Heinle. Da educação especial à educação inclusiva: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Unisinos (1964-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora: Maria Cláudia Dal'Igna.

Por meio das investigações desenvolvidas pelas alunas do curso, desde 2014, uma série de informações foram mobilizadas, referentes tanto ao conteúdo dos TCCs, quanto a sua materialidade e a seu processo de conservação. Os documentos que abordamos neste estudo possuem características específicas e algumas singularidades importantes, passíveis de análise individual e/ou em conjunto.

As pesquisas já realizadas mostram que a documentação arquivada tem uma estrutura que engloba capa, agradecimentos, sumário, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências bibliográficas. Alguns trabalhos, no entanto, não apresentam o referencial bibliográfico consultado, encerrando a pesquisa nas considerações finais.

Com a análise desse material, percebemos que alunas comumente mencionavam, na introdução do estudo, o problema de pesquisa e os seus objetivos, inserindo, já no princípio da escrita, a proposta da pesquisa. Em muitas das monografias, também consta uma indicação da forma como buscariam encontrar as respostas para as suas inquietudes.

A grande maioria dos trabalhos possui uma capa dura, cujas dimensões são 22 cm de comprimento por 31,5 cm de altura, nas cores azul, marrom ou vermelha. A capa protege as folhas finas, que são datilografadas. Ao manusear os trabalhos, encontram-se desenhos, gráficos, tabelas, organogramas e até fotografias em preto e branco.

Observamos, ainda, que, em plena década de 1960, momento em que a História da Educação está implicada com a história das ideias pedagógicas e os estudos em educação, em sua grande maioria, muitas das pesquisas empreendidas pelas alunas têm um caráter de micro-história, embora esse termo não fosse empregado à época. Desse modo, percebemos investigações circunscritas à história de instituições específicas ou à história de redes de ensino de determinados municípios próximos à região abarcada pela Universidade. Observamos que, em estudos realizados por Correa (2013), relativos a TCCs da Universidade Federal do Rio Grande do Sul publicados em temporalidade próxima do referido período, tal característica não é observada: os trabalhos dessa instituição não apresentam trabalhos de contextos micro-históricos.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Nas décadas de 1960, temporalidade inicial da análise dos TCCs, não eram produzidos Trabalhos de Conclusão de Curso na forma de monografia em universidades de regiões próximas à Unisinos, tais como a Universidade de Caxias do Sul (Grazziotin; Almeida, 2009). Já na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, esses trabalhos passaram a ser exigidos para as formandas em Pedagogia somente no ano de 2007, com a implantação do currrículo 1/40K, entrando em vigor efetivamente em 2010. (Horta, 2017)

Uma entrevista gravada com a Professora Janira Aparecida da Silva, em 2016, fornece-nos elementos para melhor compreensão do processo em que se configura a produção desses artefatos que ora arquivamos. A professora explica que «os Trabalhos de Conclusão da Universidade vêm [...] dos Princípios Inacianos, como seria a aula, porque havia a *Ratio Studiorum*[2] que agora tem os outros documentos atualizados, desde 86, [1986] tinha toda uma organização de aula».

Segundo a professora, os TCCs da época não foram concebidos como Trabalhos de Conclusão, na concepção atual da expressão «de conclusão», mas foram propostos para responder aos princípios da Ratio, que postulava uma síntese integradora. Comenta ainda que, na época em que era aluna da Pedagogia, cursou duas disciplinas de pesquisa. Tratava-se, então, de dois momentos, «diferente do que se faz hoje, mas contemplava a pesquisa enquanto metodologia para garantir uma síntese integradora». Com o passar dos anos e por meio de consequentes mudanças na legislação, esse processo foi se transformando, até que o trabalho passou a se configurar como um pré-requisito para conclusão da graduação, recebendo a denominação de TCC.

A problemática relacionada à manutenção da memória de uma sociedade, em diferentes âmbitos, está na agenda das investigações de cunho historiográfico e se constitui em um debate fundamental para pesquisadoras e pesquisadores que necessitam de fontes documentais para seus estudos.

A salvaguarda de fontes não é uma pauta assumida pelas instituições – mesmo as de ensino –, embora se pressuponha que devessem incumbir-se dessa tarefa, uma vez que muitas delas abrigam programas de pós-graduação na área das ciências humanas, fator que as circunscreve em espaços de pesquisa.

[2] A *Ratio Studiorum* é um documento que remonta às Constituições da Companhia de Jesus, elaborada por Inácio de Loyola, por isso Inaciana, e colocada em vigor em 1552, cuja última versão é de 1599. A sua IV parte, dedicada à educação, traz as linhas mestras da organização didática e o espírito da atividade pedagógica da Ordem.

O processo de salvaguardar documentos, de construir «lugares de memória» – para usar uma expressão de Nora (1984) –, de criar espaços para guardá-los, constitui-se, de modo geral, em território de disputa de poder, uma vez que o valor e a potencialidade de determinados documentos não estão dados; não são naturalmente reconhecidos. Sua importância depende, portanto, de um processo complexo de transformação desses documentos em objetos de pesquisa. Os desafios estão, pois, relacionados a um contexto no qual há que se pensar em espaço físico, em pessoas para fazer a gestão dos documentos e em uma série de elementos que oneram as instituições. Refletir sobre o que salvar, como guardar ou descartar envolve formação de distintas ordens, bem como competência, sensibilidade e cultura acadêmica. De modo especial, isso requer um posicionamento, uma compreensão de pesquisa alicerçada no humano, em uma perspectiva social, histórica e educativa.

De modo geral, trazemos essas considerações para explicitar o caminho percorrido até que o chamado Acervo de TCCs do Curso de Pedagogia da Unisinos se configurasse como tal. Essa trajetória foi permeada de muitas disputas e tensionamentos, mas também foi alicerçada em processos de colaboração e parcerias, que resultaram em um conjunto de documentos com uma tipologia específica e com um amplo potencial de investigação na área de Ciências Humanas. Por meio de tal iniciativa, os 3.480 Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia têm se constituído como uma extensa e rica fonte documental para pesquisas de graduação, bem como de *lato* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós-doutorado, entre outras).

4. Referências

ARNHOLD, Monique L. W. A disciplina de História da Educação no Currículo da Pedagogia − década de 1960. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

CRUZ, Giseli B. da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro (RJ): Wak Editora, 2011.

CORREA, Maiara. Memórias que ecoam no fazer docente: um estudo sobre narrativas de professoras. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação/UFRGS.

DIRETORIA DA SOCIEDADE UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO GEO-EDUCACIONAL DOS SINOS – SURGES (Org.); MAROBIN, Luiz (Redator). História – Estrutura – Campus. São Leopoldo: Unisinos, 1970.

ISBN: 978-84-948270-6-8

ESCOLANO BENITO, Agustin (org.). La cultura material de La esculea: emn El centenário de junta para La Ampliación de estúdios, 1907 – 2007. Berlanga de Duero: gráfica Verona S.A, 2007.

FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. Pedagogia: Cenários da Carreira. São Leopoldo (RS): Unisinos Editora, 2013. [Disponível em formato digital].

FRANK, Joana. Representações de gênero e feminismo no curso de Pedagogia. Uma análise documental dos Trabalhos de Conclusão de Curso entre 1964 e 2015. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane. Tradição e inovação: percursos da história da educação de uma Instituição Jesuíta (Unisinos – 1953-2016). Educação e Realidade, Dez, v.41, n. especial (2016), 1337 -1522.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; ALMEIDA, Dóris Bitencourt. Memórias de Professores que contam uma história de formação docente In: O professor, a escola e a educação.1 ed. Caxias do Sul : EDUCS, v.1 (2009), 95-112.

HEINLE, Vivian. Da educação especial à educação inclusiva: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Unisinos (1964-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

HORTA , Tamires Souza. Produção de conhecimento: os TCCs do curso de pedagogia da PUCRS (2013 - 2016). 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

NORA, Pierre. *Lês lieus de mémoire – I La republique.* Paris: Gallimard, 1984.

RAMBO, Arthur Blásio. Um sonho e uma realidade: Unisinos: 1953 – 1969. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

SANTOS, Júlia da S. Trabalhos de Conclusão de Curso Sobre Inclusão na Pedagogia (2000-2010): uma problematização inicial. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2006.

ZIMMERMANN, Miriã. Tornar-se pedagoga: experiências de si narradas por alunas de um curso de pedagogia. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) − Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Página intencionadamente en blanco.

Diálogo con la cultura escolar del pasado desde el presente

Bienvenido Martín Fraile

Dpto. de Tª e Hª de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca
Email: bmf@usal.es

RESUMEN: La concienciación y sensibilización de la sociedad por el patrimonio histórico educativo (PHE) empieza a dar sus frutos tras largos años de trabajo por parte de historiadores de la educación y responsables de PHE. Una de las evidencias más claras es la creación de museos pedagógicos o de educación ligados a los ámbitos autonómicos, fundacionales o universitarios. En la actualidad sería preciso dar un paso más, llevando los museos pedagógicos a los espacios de los centros educativos de Educación Secundaria, para formar a los jóvenes en los valores asociados al PHE mediante proyectos coordinados entre profesores de los dos ámbitos que cubriesen en diferentes cursos apartados de la cultura escolar.

PALABRAS CLAVE: museísmo pedagógico; centro educativo; proyecto de innovación.

1. Introducción

El trabajo realizado a favor de la sensibilización y la preservación del PHE por parte de la sociedad empieza a mostrar resultados al cumplirse casi dos décadas del siglo XXI. Una evidencia es la creación con fines didácticos, de docencia, exposición e investigación de museos pedagógicos o de educación ligados a ámbitos autonómicos, fundacionales o universitarios, tanto en España como en Europa y América.

Creemos que ha llegado el momento de dar un paso más hacia adelante, para que no sea la ciudadanía la que se acerque a los museos,

sino que sea el propio museo el que sea abra y salga hacia la sociedad. En esta línea la presente comunicación propone la creación de micromuseos en algunos centros educativos de Educación Secundaria, con las mismas funciones que aquellos aunque adaptadas a la realidad de las comunidades educativas en las que se insertarían y a las características personales del alumnado.

2. El auge del Patrimonio histórico-educativo y del museísmo pedagógico en las últimas décadas

Actualmente se valoran aspectos de la cultura escolar que años atrás se habían relegado o borrado con el tiempo. Dichos aspectos hacen referencia a la historia de sus protagonistas: docentes y alumnos, a la cotidianeidad en los espacios de las aulas, a las condiciones en que se desarrollaban las prácticas diarias de enseñanza, es decir, la microhistoria y la etnografía de la escuela. La apuesta por los matices que comportan la historia menuda es hoy un hecho evidente.

Los elementos escolares nos cuentan lo que en las aulas se llevaba a cabo. El mobiliario -pupitres, armarios, tarimas-, el utillaje –cabases, calentadores, braseros-, el material didáctico –pizarras y pizarrines, tinteros y plumas, reglas, ábacos, láminas de ciencias, mapas y esferas terrestres-, imágenes y fotografías de niños y aulas, libros y cuadernos, nos hablan por sí mismos si realizamos un ejercicio de reflexión e interpretación. Es una línea de trabajo que ha encontrado su reconocimiento en la comunidad científica y hallado una cobertura física en los museos de la educación. Los museos se convierten así en responsables de conservar y transmitir la memoria colectiva y también de proyectar nuevas y diferentes interpretaciones de la historia de la escuela, de la historia de la infancia o de la historia de la educación.

De forma paralela hay una sensibilización creciente por parte de la sociedad hacia el legado o patrimonio heredado de nuestros antepasados. Un patrimonio complejo que también incluye el de carácter histórico educativo y que se materializa en los museos educativos. Tal y como afirman Shigunov, Fortunato y López (2017) construir un museo, aparte de ser una tarea encomiable, es una forma histórica y didáctica de relacionar museo y educación. Porque el museísmo pedagógico conlleva entender el museo como ámbito educativo y permite hacer educación desde procesos formales,

ISBN: 978-84-948270-6-8

no formales e informales en pro de una educación común, específica y especializada. Asimismo forma en valores comunes de la educación, en valores específicos sobre el propio museo y su significado, en valores culturales a través de sus contenidos y especializados al formar desde una perspectiva vocacional y profesional.

De esta forma, el estudio de la escuela en sentido amplio dignifica el patrimonio histórico-educativo, dando como resultado un mayor interés y una conciencia ciudadana acorde con los planteamientos actuales del siglo XXI, y cumpliéndose el consejo de la UNESCO de desarrollar enfoques interdisciplinares destinados a revitalizar de manera coordinada el patrimonio cultural y natural, material e inmaterial.

Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Ésta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y trasmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas. UNESCO (2005, art.7)

Esta conciencia se traslada a los sistemas educativos de los diversos Estados. En España se proyecta en su articulado normativo para Educación Secundaria Obligatoria:

Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. (LOMCE, artículo 11)

> j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Y para Bachillerato (LOMCE, artículo 25)

> h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
>
> l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

3. El proyecto museístico en los institutos de Educación Secundaria

El proyecto presentado combina el mandato de la UNESCO de revitalizar con nuevos enfoques el patrimonio educativo y los objetivos generales del

ISBN: 978-84-948270-6-8

sistema educativo de formación de niños y jóvenes en valores de respeto, sensibilidad, juicio crítico y mejora de su entorno social, histórico y cultural.

La educación hoy conlleva el aprendizaje de competencias relacionadas con el ámbito de conocimientos y prácticas; conlleva también conseguir competencias lingüísticas y matemáticas. Pero también debe contribuir a la interiorización de competencias sociales y personales. En este sentido Álvarez (2009) señala «que en todo aprendizaje es esencial la actividad, la sensibilidad y la necesidad de posibilitar situaciones de interacción con el medio sociocultural que nos rodea y, consecuentemente, con una de sus concreciones: la realidad patrimonial histórica- educativa». Algo que está en nuestras manos mediante proyectos y actividades de innovación didáctica que asuman nuevas fórmulas y sirvan no sólo para instruir sino para educar, que forme a los alumnos en su condición de personas dentro de una sociedad, que aprendan a conocer y valorar críticamente el pasado, y sean capaces de convivir con valores democráticos en el futuro de «la aldea global» que es nuestro planeta. En las etapas de la ESO (3º y 4º curso) y de Bachillerato los alumnos ya presentan unas características psicológicas y de madurez que hacen posible iniciar una conciencia de patrimonio histórico-científico y una sensibilización positiva creciente hacia el legado de los científicos que nos precedieron

El proyecto nos va a permitir conjugar lenguajes de pedagogías modernas, con estrategias comunicativas más atractivas y emotivas; y lograr un acercamiento y comprensión hacia la sociedad. Como observa el profesor Viñao (2005,14), los objetos de memoria hablan a quien sabe preguntar. El proyecto presentado es ante todo una narrativa dinámica, una unidad intermediaria que permite la transferencia de la cultura patrimonial a los jóvenes en particular y a la sociedad en general de una manera lúdica, atractiva y, a la vez, permite la conexión entre las vivencias personales y el recuerdo. De esta forma, estamos en disposición de propiciar el interés de la comunidad educativa por el conocimiento de nuestro patrimonio histórico-educativo, el conocimiento de lo que fuimos, de dónde venimos, y así estaremos preparados para asumir el reto que nos depara el futuro con una base más sólida.

Se pretende encontrar una vía que plantee los temas que preocupan a la sociedad en relación con la salvaguarda del patrimonio y que represente las relaciones establecidas entre el presente y el pasado. En definitiva, el proyecto plantea mostrar los vestigios materiales de la escuela y lo que está contenido en ellos. Pretende narrar y representar la historia de la escuela

ISBN: 978-84-948270-6-8

para su mejor conocimiento y comprensión en un colectivo determinado: los alumnos de la Educación Secundaria.

El hecho de llevarlo a cabo y proyectarlo a un centro educativo supone un salto cualitativo de primer orden. Ya no son los alumnos los que van al museo pedagógico a visitarlo; sino que es el mismo museo – entendido como centro dinámico, interactivo, cambiante- el que se presenta y forma parte del mismo centro educativo. Es una perspectiva novedosa hasta ahora no desarrollada, que emplea los recursos de las tecnologías del siglo XXI, y que refuerza los lazos sociales entre los museos pedagógicos implicados con el patrimonio histórico-educativo y los centros donde se educan niños y jóvenes del siglo XXI.

¿Por qué? La respuesta es que estamos en la obligación como adultos y como profesores de enseñar con una didáctica diferente los distintos modelos de enseñanza a lo largo del siglo XX, mostrando la cultura y la historia escolar a través de un formato sugerente. El estudio de la escuela muestra cómo cada persona, cada grupo social es educado en un contexto social-económico-político determinado y que su forma de ser y estar en la sociedad de alguna manera es deudora de estos condicionantes. El análisis de cada periodo histórico educativo permite comprender y respetar un poco más la historia escolar de cada época y momento, valorar críticamente las condiciones en que se desenvolvió. Las representaciones actuales de la historia de la escuela y de la infancia cumplen así una función de espacio fronterizo entre el pasado y el presente, de vínculo o de puente que permite reconocer a los protagonistas de las escuelas del pasado.

Se desea ofrecer ante todo una respuesta al significado de la historia de la escuela y de la infancia. El proyecto plantea reinterpretar con nuevas claves aquello que vivieron, sintieron o aprendieron otros niños en otros tiempos. La intención es representar un espacio de cultura escolar en un centro educativo del siglo XXI que nos permita cruzar desde el presente hacia las aulas del pasado a través de un viaje visual y sugerente para las personas: las adultas que recuerdan; los jóvenes y los niños, que aprenden cómo fue la escuela de sus mayores y aprehenden algunas de las claves del proceso educativo. Y, asimismo, favorecer en la comunidad educativa la conciencia y la sensibilidad del valor de un patrimonio de la humanidad que aunque no es nuestro, sí es nuestra responsabilidad conservarlo para las generaciones futuras.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3.1. Desarrollo del proyecto

3.1.1. *Significado del título del proyecto*

El título del proyecto «Diálogo con la cultura escolar del pasado desde el presente» responde al deseo de iniciar un viaje atrás en el tiempo y facilitar una «suspensión en el tiempo» para observar, mirar, recordar y reflexionar sobre la escuela, sobre las condiciones de la enseñanza en otras épocas del pasado, los modelos educativos en los que se formaron nuestros mayores o las relaciones entre docentes y alumnos.

Sin embargo, no basta con quedarse con la observación superficial y descriptiva. Hay que regresar al presente, y desde el hoy del siglo XXI,- una época de cambio constante, en una «aldea digital» en el que todos estamos intercomunicados gracias al desarrollo de las tecnologías-, llevar a cabo una interpretación y una recreación de ese pasado desde claves personales y de diálogo, que nos permitan comprender mejor esa escuela y poder mirar hacia el futuro con una base de conocimientos más sólida y respetuosa con el legado histórico-educativo.

3.1.2. Ubicación del espacio propuesto en el contexto del centro educativo

El proyecto se llevaría a cabo en un centro educativo de Educación Secundaria, en un espacio que sería reordenar para atender a los objetivos, finalidad, contenidos y desarrollo del proyecto de intervención. Sería un espacio propio y no destinado a otras cuestiones, de 100 m^2 aproximadamente, que permitiera el acceso tanto a exposición de materiales y objetos como al desarrollo de docencia, actividades didácticas y pequeños programas de investigación valiéndose de la Nuevas Tecnologías.

A su vez, se podría disponer de la sala de usos múltiples o del salón de actos para desarrollar otras actividades relacionadas con el proyecto, como pudieran ser trabajos grupales o charlas a colectivos diversos: padres, alumnos de otros institutos, abuelos y tercera edad, alumnos y profesores del mismo centro, etc.

3.1.3. Objetivos

Una sociedad que conozca y sienta como suyo el patrimonio, aprenderá a valorarlo y a apreciarlo. Está en nuestras manos como historiadores de la

ISBN: 978-84-948270-6-8

educación y como profesores conseguir la transferencia del conocimiento de patrimonio histórico-educativo a los jóvenes, una labor que iría transformando el entorno. Se trata de sembrar semillas de futuro, más que una mera contemplación de los restos del pasado para conseguir unos jóvenes más participativos, curiosos e informados.

Los objetivos propuestos tendrían en cuenta:

- Integrar el espacio en el centro educativo y dotarle de vida académica.
- Utilizar las TIC para visibilizar el PHE.
- Recrear la cultura escolar virtualmente, de tal modo que fuera accesible su conocimiento a la comunidad educativa.
- Concienciar a la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos) de la importancia del legado de nuestros mayores en relación con la educación, es decir, con la cultura escolar.

3.1.4. Contenidos y competencias

Al poner a disposición de los alumnos un recurso didáctico como son objetos y material histórico-educativo, se preserva y pone en valor este patrimonio. El interés por el conocimiento de nuestro pasado común y, a la vez, el poder transformar ese conocimiento en recurso didáctico, en instrumento de aprendizaje, es en sí mismo el contenido fundamental. Junto a éste, los más destacados serían:

- Conciencia y sensibilidad ante la cultura escolar del pasado.
- La figura del docente. Significado de la palabra y testimonios de docentes.
- El futuro de la educación y propuestas para hacer más interesante la enseñanza.

El proyecto desarrolla asimismo una serie de competencias sociales de colaboración y participación grupal: respeto, trabajo compartido; también competencias personales: esfuerzo y ayuda mutua; competencias del área de conocimientos relacionados fundamentalmente con la Historia; competencias del área lingüística al promover la comunicación asertiva y la presentación pública de resultados.

Además favorece las capacidades de comprensión y juicio crítico de una manera respetuosa con los tiempos pasados, que se analizan objetiva y científicamente, con pequeños ejercicios o prácticas de investigación.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3.1.5. Metodología

Los principios educativos responden a una metodología interactiva y dinámica. Se trata de interesar a la comunidad educativa en general y al alumnado en particular sobre la historia de la escuela y de la infancia para comprender e interiorizar los modelos educativos y las condiciones de la enseñanza de épocas pasadas. Para ello se utilizarán paneles, vídeos y fotografías que lleven a cada uno en un viaje en el tiempo hacia atrás en el que tomen de lo que se les muestra aquello que más les sorprenda, atraiga su atención o capte su interés.

Se trata de favorecer nuevas maneras de aprender y de interesar a nuestros jóvenes, mediante una enseñanza atractiva, lúdica, con nociones novedosas para ellos. Para conseguirlo se prioriza tanto el trabajo colaborativo y en equipo de los alumnos, la participación de los padres en la medida de sus posibilidades y la transferencia del conocimiento adquirido a la comunidad educativa con explicaciones orales públicas.

A partir de aquí se iniciará una reconstrucción personal en el que cada uno, con sus experiencias previas y sus conocimientos, irá dando forma desde el presente a la escuela del pasado: edificios, aulas, pupitres, material didáctico, utillaje escolar, láminas y mapas, maestros, libros, cuadernos, etc. Aunque la mirada es común, es la individualidad del que aprende y se forma indagando y reflexionando lo que asegura una buena formación. En todo caso, es el profesor el que debe guiar a todos y a cada alumno en este proceso de sensibilización y de adquisición de nuevos conocimientos.

La puesta en común de las ideas y sentimientos que genere el «viaje en el tiempo» debe ser el apartado principal, mediante el cual los alumnos, guiados por sus profesores reflexionen sobre el hecho educativo, de dónde venimos y hacia dónde vamos en esta sociedad del siglo XXI. Siguiendo a Delors (1996) en *La educación encierra un tesoro*, hoy más que nunca la educación es la puerta que abre la posibilidad y la realidad de la cultura, del trabajo o de la relación social a las personas a lo largo de su vida.

3.1.6. Recursos para desarrollar el proyecto

La viabilidad del proyecto pasa por asumir un presupuesto económico que hagan posible la exposición y muestra de la cultura escolar y del legado educativo del pasado. Así, se precisarían en primer lugar la elaboración de paneles que contemplasen la evolución del sistema educativo en España,

ISBN: 978-84-948270-6-8

el concepto y significado de la cultura escolar, ejemplos de la cultura material (mobiliario, utillaje escolar, medios didácticos), de la cultura oral (docentes y alumnos), de la cultura escrita (libros, cuadernos). En segundo lugar, la presentación de fotografías grandes de la historia escolar. En tercer lugar, para hacer más interesantes los espacios se prestarían por parte de museos educativos o pedagógicos láminas y material. Y por último se elaborarían vídeos por parte de los alumnos ayudados por los profesores de Comunicación Audiovisual y Tecnología que recrearan aulas del siglo XX con modelos educativos de los diferentes períodos históricos del siglo XX, entrevistas a docentes, o a alumnos y profesores en actividades diversas, que muestren la apuesta por una educación de futuro atractiva.

4. Resultados previstos

Con el proyecto se pretende iniciar un nuevo camino: la proyección de los museos a los espacios educativos de los institutos, que si es positivo, puede irse generalizando a otros institutos. No se trata en ningún caso de que el espacio recreado sea para siempre, sino que tras cumplir su función durante varios cursos pueda ir rotando a otros centros educativos. No obstante la creación de un espacio real, activo y virtual que permita un diálogo personal, creativo y crítico con la cultura escolar del pasado a través de los objetos y materiales, de las voces de sus protagonistas: maestros y alumnos, y de la cultura escrita: libros y cuadernos, debe contemplarse como nuevas fórmulas más atractivas e interactivas en el acceso al conocimiento y a la enseñanza.

Poco a poco los alumnos y la comunidad educativa se irán sensibilizando en el PHE como un legado que es preciso salvaguardar para las futuras generaciones. De esta manera, iniciaremos el camino por comprender mejor la cultura escolar y las condiciones en que se llevó a cabo la enseñanza en el pasado.

5. Bibliografía

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. «Aquellos libros, aquella escuela: Configuración de una conciencia del patrimonio histórico-educativo en la ESO». *Cuestiones pedagógicas*, (20), (2016), 283-306, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro,* MEC-Santillana, 1996.

MARTÍN FRAILE, B., *Testimonio de docentes. Modelos y prácti*cas, Salamanca, Ediciones Universsidad de Salamanca, 2017.

SHIGUNOV, FORTUNATO y LÓPEZ, *Educaçao nao formal e museus: aspectos históricos, tendencias e perspectivas*, Sao Paulo, ediçoes Hipotese, 2017.

UNESCO, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO*, 2005, art.7.

VIÑAO, A. *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos,* 2017, Murcia.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Cultura Material e Práticas de ensino: discussão de fontes para uma historiografia da Educação no Brasil

Thaís de Melo

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Prorama de Pós Graduação em Cultuira, Filosofia e História da Educação
Email: thais.de.melo@usp.br

RESUMEN: O presente estudo traz uma análise sobre o Museu da Educação e do Brinquedo (MEB) da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O MEB compõe os trabalhos de pesquisa e formação desenvolvidos pelo Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) e pela Biblioteca do Livro Didático. Idealizado e fundado pela Profª Drª Tizuko Kishimoto, em 1982, o MEB foi marcado pela dinâmica dos museus universitários, constituindo-se como um espaço de pesquisa, guarda e divulgação de conhecimentos pedagógicos e sobre o lúdico. Nesse sentido a cultura material -entendida na materialização da relação objeto homem e suas práticas sociais- salvaguardada pelo MEB permite relacionar o ambiente escolar ao ato lúdico em diferentes instâncias.

PALABRAS CLAVE: Práticas de ensino; Fintes; Historiografia da Educação.

O presente estudo traz uma análise sobre o Museu da Educação e do Brinquedo –identificado pela sigla MEB– pertencente á faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Partindo da observação de aspectos físicos; tais como espaço, localização da instituição, exposição do acervo e reserva técnica, foi possível o desenvolvimento de algumas reflexões acerca do significado e funções de existência desta

instituição museológica. Com base na literatura sobre museus foi possível traçar algumas interpretações acerca do discurso expositivo presente no espaço e na própria constituição do museu.

Atrelado ás atividades de pesquisa e desenvolvimento de projetos educacionais que trabalham com a dimensão lúdica do aprendizado infantil, o MEB é parte desse processo mas não está inserido na dinâmica da faculdade como ambiente propiciador a essas atividades (Pereira, 2005, 40). Como já citado, o MEB está ligado à Faculdade de Educação da USP, e é administrado por professores e alunos do programa de pós-graduação (mestrandos e doutorandos) da FE-USP. Atualmente é organizado pela Sra. Fernanda C. Pedrinelli (mestranda em Pedagogia pela FE-USP) e por Rosangela Oliveira sob direção da Prof.ª Dra.º Tizuko Morchida Kishimoto da mesma faculdade e uma das fundadoras da instituição.

A escolha do MEB como objeto de estudo e reflexão a partir de elementos da museologia representa uma tentativa de ampliação das possibilidades de pesquisa e chaves interpretativa de temas correlatos aos trabalhos de pesquisa já desenvolvidos. Uma vez que os temas da História da educação chamam, particularmente, a atenção, a existência de um «museu da educação e do brinquedo» desperta o interesse e chama a uma outra metodologia de observação e interpretação desses suportes. Desse modo, o exercício de observação e desvelamento do espaço e dos objetos de forma *indiciária* (Ginzburg, 1989, 150), possibilitou a construção de outras faces deste museu para além de suas «vitrines de brinquedos».

O estudo contempla as chaves de análises mobilizadas para o entendimento do MEB em duas dimensões; como *instituição,* ligada à uma universidade; e como *espaço musealizado*, que traz em seu ambiente, suas exposições e acervos, mensagens e significados que o legitimam como museu. Desse modo, será apresentado um breve histórico de sua fundação e do processo de constituição do MEB como um espaço autônomo inserido em um projeto acadêmico mais amplo, o que leva uma breve discussão sobre a função dos museus universitários enquanto espaços de pesquisa, guarda e divulgação do conhecimento (Gil, sem ano, 36). A análise desta última dimensão do MEB permite compreender melhor a constituição de seu acervo e de suas exposições, conformando um «olhar teoricamente informado» a respeito do objeto em observação. Assim, as apreciações sobre o discurso expositivo presente na exposição observada, foram embasadas tanto pelo raciocínio a partir da observação dos elementos presentes (e ausentes) nas vitrines, quanto pela considerações a respeito de seu contexto de criação

ISBN: 978-84-948270-6-8

e processos de legitimação dentro da própria universidade, e para com o público externo em geral.

1. Museu da Educação de do Brinquedo (FE-USP): Breve histórico

O MEB foi criado como espaço adjunto e de colaboração com os trabalhos do Laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos (Labrimp); segundo Pereira «O labrimp especializou-se no estudo e pesquisa de brinquedos e materiais pedagógicos, no aperfeiçoamento da qualidade de formação metodológica do educador.» (2005, 32). Este projeto teve início por volta dos anos 1980, com reunião de professores e pesquisadores da FEUSP e tinha como objetivo a articulação de interesse e frutos de pesquisa às práticas formadoras de professores infantis, com ênfase no uso de brinquedos no processo de aprendizagem das crianças, possibilitando também o desenvolvimento de materiais pedagógicos de caráter lúdicos que pudessem auxiliar na prática docente e no desenvolvimento infantil (Kishimoto, 1991).

Dentre seus idealizadores e fundadores, destaca-se a atuação da profª Tizuko Kishimoto, pois à época de fundação do Labrimp, desenvolvia sua dissertação a partir de um acervo pessoal da professora de educação infantil Alice Meirelles Reis. Tal acervo continha desde matérias didáticos utilizados por ela em sala de aula como grande quantidade de brinquedos, também utilizados em sala de aula. A doação desse acervo incentivou a criação de um espaço de guarda e divulgação desse materiais. Com a junção dessa doação ao acervo de brinquedos antigos arrecadados nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Labrimp, foi criado no final dos anos 19820 um museu do Labrimp, uma pequena sala que guardava esse material. Entretanto o valor histórico e museológico de algumas peças, motivou o desenvolvimento de um projeto para criação de um museu do Brinquedo.

Nesse sentido, o MEB pode ser observados em duas perspectivas, como um museu universitário e como um museu temático de brinquedos. Enquanto museu universitário, está atrelado aos eixos de ensino pesquisa e extensão. Nesse sentido a instituição deve fazer parte do contexto de produção do conhecimento, sendo reconhecidos como espaços propícios à pesquisas e lugares de divulgação desse processos e resultados. Contudo, no caso do MEB a intrínseca relação de criação e funcionamento com o Labrimp, dificulta, segundo Pereira, a aquisição de autonomia do museu enquanto instituição e questões práticas como espaço físico. Até 1999 o MEB ocupava

pare das instalações do Labrimp (Pereira, 2005, 40). Além disso, a questão dos recurso financeiros e humanos conturbam as atividades necessárias para o funcionamento da instituição e dificultam também a implementação de uma projeto museológico próprio e que caracterize o espaço enquanto tal.

Enquanto museu temático, a questão dos museus de brinquedo dialogam com processos de mudanças sociais e renovações metodológicas de pesquisas científicas em várias áreas como a Psicologia, Sociologia e mesmo a História (Guedes, 2005, 71). O reconhecimento da infância como fase especifica do desenvolvimento humano, e que guarda características e necessidades específicas também está inserido nesse contesto de transformações (Benjamim, 1984). Desse modo, a partis dos anos 1960, é possível notar a proliferação de museus de brinquedo na Europa com intuito de preservar práticas infantis passadas e que reconhecem em seus objetos materiais -os brinquedos antigos- representações dessas experiências (Friedman, 1999, 75). Nesse sentido, o MEB está inserido como instituição de salvaguarda e divulgação

2. O Acervo e o Espaço: necessidades conflitantes

Assim como outras instituições museológicas, o MEB enfrenta problemas com a acomodação de seu acervo em espaços de reserva técnica e o próprio espaço expositivo. O MEB conta com uma sala de aproximadamente 56m² que abriga o ambiente expositivo, o escritório administrativo e parte da reserva técnica. O restante dos objetos estão acondicionados em caixas arquivo de plástico em outras duas salas aos fundos das instalações do Labrim. Novamente os recursos financeiros e as relações administrativas institucionais dificultam o criação de instalações museológicas adequadas ás atividades de guarda, pesquisa conservação e divulgação do material administrado.

Contudo, o acervo do MEB representa parte significativa da produção e circulação de brinquedos nacionais e estrangeiros, todos doados ao museu. Um cadastro manuscrito permite a identificação de alguns dos primeiros colaboradores de matérias, algumas datas antecedem mesmo a criação do Labrimp, mas segundo informações de funcionários e estudiosos, a intenção de criar um espaço de estudo, guarda e fruição de brinquedos e brincadeiras acompanhava as iniciativas de trabalhos da própria FE-USP desde sua fundação. Desse modo, as doações de brinquedos e materiais

ISBN: 978-84-948270-6-8

pedagógicos datam desde os anos 1970. O MEB então adotou as doações como processo de constituição de seu acervo, que não necessariamente segue uma política de aquisição ou recolhimento, mas segundo Fernanda Pedrinelli procuram realizar uma triagem do material recebido das doações e quando a devolução não é possível (pela recusa da pessoa ou por sua indefinição) é feio o descarte, ainda sem muitos registros ou frequências.

De acordo com os estudos e base de dados em processo de atualização são aproximadamente 4.200 itens, compreendidos entre brinquedos (aproximadamente 800) que datam entre 1910 e 1990; 140 brinquedos artesanais; 98 livros infantis e didáticos, 200 artigos pedagógicos, 200 fotografias de pré-escolas paulistas e aproximadamente 3.000 jogos de tabuleiros e objetos de brincadeiras (Guedes, 2005, 92).

A observação das dimensões do acervo museológico do MEB, remete á discussão sobre a cultura material, e a observação do processo que toma o brinquedo como um elemento possível de ser observado a partir desse referencial. Entendendo cultura material como «[...] a relação entre homens e objetos» e como a materialização de práticas sociais de vivência cotidiana (Pesez, 1993, 181), podemos identifica nos brinquedos inúmeras dimensões dessas representações e reconhecer características de sociedades passadas.

É possível identificar os brinquedos como objetos que «[...] que traz em si uma realidade cultural, uma visão de mundo e de criança» (Brougére,1992; Apud Porto, 2008) e possibilidades de experiênciações do mundo ao redor e de interação com adultos. Nessa perspectiva, Porto entende que «as crianças, quando brincam, se defrontam o tempo todo com os vestígios que as gerações mais velhas deixaram. *O brinquedo*, mesmo quando não e apenas miniatura de objetos que circulam no mundo dos adultos, e confronto, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança.» (Idem, 2008). E se os brinquedos oferecidos às crianças carregam valores, usos e significações conotativas do mundo adulto, sua materialidade pode indicar resquícios desse modo de viver.

Essa dimensão do brinquedo como um objeto representativo da cultura e organização social de que é fruto, corrobora também com a noção de que cultura material, para além se sua caraterística física, tátil, é conformada pelo reconhecimento coletivo; objetos que trazem características comuns reconhecíveis à vivencias de um período e de um lugar, e duma memória (Pesez, 1993, 187). É nesse caminho que a exposição de «Brinquedos da infância» -melhor analisada adiante- opera a receptividade do publico e se legitima como «peça de museu», pois rememora praticas culturais comuns

e identificáveis entre seus conhecedores. Certamente que o lugar social do brincar e as dimensões psicológicas dessas relações também estão presentes nos estudos acerca de brinquedos e brincadeiras, contudo, para os objetivos de interpretação e reflexão propostos para o estudo, tomar o brinquedo como um representante material de representações e práticas sociais que envolvem adultos e crianças, funciona como chave interpretativa.

3. No espaço expositivo: Cenas Infantis e Brinquedos da Infância

Durante o período de realização deste estudo o MEB apresentou duas exposições simultâneas em seu ambiente expositivo. A primeira -*Cenas Infantis*- é composta por esculturas em bronze, criadas e doadas pela atrista plástica Sandra Guinle. A segunda -*Brinquedos da Infância*- é composta por parte do acervo de brinquedos e jogos do museu. Ambas retratam aspectos do «brincar» e trazem referências aos vários significados possíveis e contidos nessa forma de interação social.

A observação das esculturas suscita uma reflexão acerca das brincadeiras, que não necessariamente incluem brinquedos. Permite observar a brincadeira como o estabelecimento de uma relação social entre as crianças a partir de interações físicas e situações imaginárias interativas, regradas por normas externas que permitem e incentivam ações (Kishimoto, 2004). Desse modo, é possível observá-las como representações artísticas de formas de socialização infantis.

De acordo com a apresentação da mostra, escrita pela artista, as peças são inspiradas em vividos pessoais, e refletem aos mesmo tempo, cenas praticadas, vividas e observadas em sua infância. Nesse aspecto as peças chamam a atenção pela representação de brincadeiras populares como amarelinha, gangorra, «pula cela» (Guerra, 2009), bambolê, peteca, ciranda, entre outras. Brincadeiras que poderiam se consideradas de conhecimento amplo por crianças de inúmeras gerações e várias localidades (pensadas enquanto nacionalidades e regiões centrais e/ou periféricas); uma espécie de representação de uma «memória coletiva» da infância.

Contudo, ter representações desses vividos em um ambiente museológico, indica uma necessidade de preservação dessa memória, e de uma representação material, demonstrado uma ausência, crescente, dessas situações no cotidiano atual. Partindo das discussões sobre arte e museus de arte, o processo de musealização de peças plásticas se mostra mais complexo

ISBN: 978-84-948270-6-8

pois está ligado ao contexto subjetivo de produção, e recontextualizadas quando expostas em um «museu do brinquedo», pois , de certa forma, direciona as possibilidades de interpretação e fruição. Nesse sentido também são incluídas as peças que retratam tanto adultos brincando com crianças, quanto as cenas de mães e filhos. Ao longo do processo de complexificação das relações sociais- incluindo os familiares- e das pluralidades cotidianas vividas, a preservação de uma representação das relações adultos crianças e pais e filhos, podem indicar práticas passadas, pouco reconhecidas no presente que às colocam (Brefe, 1997. 178).

Ao longo das reflexões sobre as peças da artista plástica, é possível inda esboçar uma conexão com o contexto expositivo do museu, ou seja sua proposta, e a mostra do acervo que divide o espaço com as peças. As esculturas trazem «lembranças» de brincadeiras e brinquedos «comuns» a muitas gerações, possibilitando a identificação do observador com a cultura material *representada*, assim como na observação dos brinquedos expostos, pois evocam vivencias compartilhadas. Outra conexão possível, é o reconhecimento, nas esculturas, de atividades físicas, com sugestões de movimentos e interações. Ações concebidas, em geral, em espaços externos (rua, quintal, praças, parques etc.), e que, de certa forma, poderiam se datas, e/ ou localizadas espacialmente. Nesse sentido, a mostra do acervo traz práticas mais reconhecíveis no ambiente doméstico.

Para além da exploração das conexões presentes no ambiente expositivo, é necessário o deslocamento do olhar para as peças da ostra do acervo: a exposição «*Brinquedos da Infância*». O nome dado à mostra instiga uma questão; de que infância está se falando? Ou ainda, a infância de quais crianças está representada? Partindo desses estranhamentos e questionamentos, foi possível desenvolver algumas reflexões elaboradas á luz do método indiciário enunciado por GUINZBURG, segundo o qual:

> O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remonta uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode- se acrescentar que *esses dados são sempre dispostos pelo observador* [...] (1989, p.152) (grifos nossos)

Nesse sentido, foi possível detectar os indícios que indicariam uma compreensão possível do discurso expositivo presente na mostra, a partir da desnaturalização da infância ali retratada. Nesse esforço foram identificados alguns objetos, ou no caso brinquedos, que pudessem auxiliar

na identificação dessa infância, enquanto vivido passado. Assim, a presença de alguns brinquedos, possibilitou uma localização sócio-temporal dessa infância.

A presença de brinquedo de alusão bélica como modelo de caça, carros do exercito em plástico e helicópteros, podem ser situados no contexto pós Segunda Guerra pois, reproduzem os modelos de veículos e aeronaves utilizados nos conflitos e em desenvolvimento pela indústria de transportes nos anos 1960 e 1970 (Mefano, 2005). Nesse cenário, também é possível identificarmos certa atribuição de gênero, quanto ao uso desses brinquedos; além de estarem em prateleiras separadas, conformam «paisagens» diferentes na exposição.

É possível perceber uma certa *noção de história* presente na disposição do brinquedo que remete a ao *progresso* enquanto desenvolvimento de materiais de confecção dos brinquedos, e mesmo ao desenvolvimento industrial e tecnológico científico. Em separadas, mas com as vitrines aproximadas, estão expostos ferroramas, carrinhos de plástico e miniatura de carrinhos de corrida, refletindo nos transportes um período de «evolução» tecnológica acelerado, possibilitado, também pelos esforços de Guerra (Mefano, 2005) e posteriores trabalhos de desenvolvimento.

Ainda nessa linha de desenvolvimento científico e incorporação tecnológica aos brinquedos, a presença dos cartuchos para videogame *Odyssey* da Philips refletem a incorporação da informática no universo do brinquedo e da brincadeira (Mefano, 2005). Nesse sentido é um brinquedo representativo dos anos 1970, em que o processo de desenvolvimento da informática e a penetração em diversas ambiências da vida cotidiana se faz notável e significativa.

Ainda desse período, é possível observar a presença de miniatura de personagens de séries de televisão como Kamen Raider , Ultramem e seus pares super-heróis. Para além da conexão com a década de 1970 em que os seriados de super-heróis japonese - inspirados em produções norte americanas adaptadas as demandas socioculturais do Japão pós-guerra- tiveram larga publicidade no país, é possível relacioná-los, assim como outros brinquedos expostos, à inserção do brincar e do brinquedo na ambiência mercadológica e de consumo, em que a articulação de meios de comunicação e a indústria cultural conformam produtos (brinquedos) reconhecidos e inserido no cotidiano infantil dessa geração.

Semelhante a essa abordagem, é possível observar a presença de jogos como o Banco Imobiliário e o Jogo da Vida, que tomam o cenário do

ISBN: 978-84-948270-6-8

desenvolvimento capitalista como regras de funcionamento de uma interação social, em que é necessário comprar e investir em setores que propiciam o desenvolvimento econômico, como ferrovias, estradas e imóveis. As inúmeras possibilidades de análise de jogos como esses perpassam pelos diferentes períodos de desenvolvimento capitalista, e acompanham também a sucessão de algumas gerações. Nessa perspectiva, o brinquedo, ou o jogo, traz elementos marcantes do contexto histórico político e social de que é originário e produzido, para o cotidiano infantil, de forma a familiarizar a criança, em linhas bem gerais, ao funcionamento sócio econômico vigente.

Portanto, de modo geral, é possível identificar uma localização temporal de alguns dos brinquedos expostos na mostra, ainda que seja uma localização ampla (1960, 1970, 1980 aproximadamente) e perpasse várias outras possibilidades de análise e interpretações, parece não dar conta, sozinha, dos estranhamentos suscitados pela disposição dos brinquedos nas estantes. Ainda que seja possível estabelecer relações históricas com os períodos mencionados, os objetos não estão dispostos com base numa lógica cronológica histórica.

Um outro elemento intrigante parece ordenar a distribuição e associação dos brinquedos: plaquetas que descrevem minimante os objetos correspondentes e apresentam o nome das pessoas que doaram os brinquedos. Além disso trazem informações aparentemente irrelevantes ao observador, e que parecem desconexas á ambiência da mostra; não trazem maiores informações sobre os objetos, mas evidencia relações de trabalho e / ou parentesco dos doadores dos brinquedos. São, por exemplo: «Myriam Krasilschik; Professora aposentada do departamento EDM da FE». Não sei se é possível considerá-los como resíduos, uma vez que são produções de uma certa postura curadora, mas os dados marginais podem indicar outros olhares possíveis para o sentido e significado da exposição daqueles objetos pertencentes àquelas pessoas (Ginzburg, 1989).

A maioria dessas plaquetas trazem nomes de professores, funcionários e filhos deles que trabalharam, trabalham e ou estudaram na FE-USP ou Escola de Aplicação. Parte do material exposto a atribuídos á essas pessoas, além de serem objetos de usos e vivencias pessoais, podem ser observados também como elementos referentes aos temas de pesquisa desenvolvido por alguns deles, principalmente aos que trabalham com jogos, brinquedos e ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o museu estaria funcionando como espaço divulgação de pesquisa acadêmicas (Gil, sem ano, 39), ainda que de forma indireta.

ISBN: 978-84-948270-6-8

É importante observar também o lugar que m que algumas peças doadas por esses professores, ocupa no espaço do museu. Duas peças chamam a atenção pelo tamanho e pelo destaque recebem no ambiente. Uma pertenceu à Prof Dra Maria Lucia Hilsdorf, e outra ao professor João Eduardo R. Villalobos. O primeiro é um cavalo de balanço, feito em papel machê e madeira, e que chama a atenção por ser uma peça grande e que desperta a curiosidade de crianças e adultos. Sua fabricação é indicada como década de 1970/1980, por ser uma peça artesanal de dimensões consideráveis, é possível inferir que à época, não fosse um objeto comum entre a maioria das crianças, e que fosse caro. Além disso, outros objetos atribuídos à prof Hisldorf também são brinquedos incomuns á maioria das crianças e hoje, e também à época por assim dizer São bonecas de louça, vestidas com tecidos finos e algumas de origens estrangeira. Assim, resgatando certos aspectos da discussão de BITTENCOURT (2003, p. 135), é possível também observar uma representação criada a partir dos objetos expostos e atribuídos à ela. Como pesquisadora de referencia no âmbito acadêmico e da própria universidade, possui lugar de destaque no espaço do museu e é identificada como uma infância diferenciada pela acumulação de certos tipos de objetos.

Portanto é possível identificar ao menos dois eixos norteadores do discurso expositivo identificado na articulação das exposições: a questão do brincar como um elemento de sociabilidade infantil que necessita ser preservado -demanda do presente-, em virtude de uma ausência identificação de sua perda também no presente; a questão de que é possível datar e identificar espacialmente algumas referencias de brinquedos e brincadeiras expostas, o que cria uma identificação social e até afetiva entre os brinquedos expostos e o observador. Na estabilidade material do brinquedo vivências pessoais inscritas nos objetos, evocam memórias compartilhadas pelos observadores (Halbwachs, 2006), a ponto de se identificarem como «eu brincava com isso! Minha mãe que me deu». E ainda que cada objeto seja representativo de um universo particular, ele está inserido num contexto sociocultural de uso produção e circulação, que o permitem ser representativo de períodos, reconhecidos não só por seu proprietário mas por outros contemporâneos.

Tais elementos conformam um discurso de pertencimento, que se abre também em duas vertentes, a da rememoração de períodos compartilhados pelos observadores representados na presença dos brinquedos, e do pertencimento daqueles brinquedos, daquele acervo, e ao cabo, daquele museu, á comunidade acadêmica que o alimentou e está representada em suas exposições. Nessa perspectiva, as *informações marginais* não são

ISBN: 978-84-948270-6-8

direcionadas, de fato ao observador, e siam á comunidade acadêmica em que o museu está inserido, que possui referenciais cotidianos e profissionais para compreender (ler) aquelas informações que ligam nomes a lugares, ou basicamente á setores da FE-USP.

4. Considerações Finais

A proposta de analisar MEB como espaço museológico trouxe algumas dificuldades metodológicas pois, embora seja uma instituição (Museu) homologada oficialmente, de posse de um acervo significativo de fontes da cultura material «infantil» e com possibilidades expográficas em potencial, o MEB encontra-se ainda em processo de legitimação como museu, perante seu público (diverso e plural) e perante o próprio espaço acadêmico em que está inserido. A exemplo da afirmação e recorrência dos objetos pessoais de seu funcionários e mantenedores em exposição.

O processo de *musealização,* entendido como a tomada de um resquício passado como testemunho desse passado, descontextualizando de seu significado contemporâneo e, o colocando como representante de uma realidade resgatada a partir de elementos e características trazidas por esse testemunho; e que inserido em um panorama mais amplo, o resinifique e o localize espaço e temporalmente; ainda não pode ser percebido tão facilmente a partir da observação das exposições. Ainda que a proposta de *musealização* de brinquedos, de fato, apresente inúmeras potencialidades de estudos pesquisas e interpretações para esses elementos do passado, isso ainda não se mostra operante no museu.

Contudo, a experiência de refletir a partir de impressões estranhadas e informação «sem sentido», possibilitou o desenvolvimento de intepretações coerentes com a realidades encontrada no espaço, a partir das visitas e informações recebidas em encontros. Nesse sentido, a oportunidade revelou-se produtiva no que toca as tentativas de reflexão a partir de informações colhidas com o conhecimento de suas potencialidades reveladoras.

5. Bibliografia

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. Museus Históricos na França: entre a reflexão histórica e a identidade nacional. In: *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. v. 5,– jan-dez, 1997.

BITTENCOURT, José. Cada Coisa em Seu Lugar. Ensaio de Interpretação do discurso de um museu de história. In *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér, v. 8/9, p. 151-174 (2000-2001) Editado em 2003.

BENJAMIM. W. *Reflexões: A Criança, o Brinquedo e a Educação*. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. Sao Paulo, Summus, 1984.

BROUGÉRE, G. (org.). *Le jouet.* Paris: Autrement, 1992.

APUD. PORTO, Cristina Laclette. O Brinquedo como objeto de cultura. Salto para o Futuro. Jogos brincadeiras; desafios e descobertas. Boletim 07 Maio de 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165801Jogos.pdf> Acesso em 14/04/2018

FRIEDMAN, Adriana. O Museu de Brinquedos. *Cadernos do EDM* (Departamento de metodologia do ensino e educação comparada). Comunicações e debates. FE-USP, 1999

GIL. Fernando Bragança. Museus universitários: sua especificidade no campo da museologia. Sem data. *Coleções de ciências físicas e tecnológicas em museus universitários*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7644.pdf> acesso em 08/04/2018.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1989

GUEDES, Angela Cardoso. Acervo de brinquedos em museus brasileiros e sua potencialidade documental. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 37, n., p. 92 dez. 2005. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=&pesq=angela%20guedes>. Acesso em: 20/04/2018

GUERRA, Vera Lucia. Temporadas de brincadeiras. Tese Faculdade de Educação da USP- 2009.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva e o Espaço. In: *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Labrimp e a formação de recursos humanos. *Encontro: Experiências Inovadoras de Ensino da Universidade de São Paulo*, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A Brincadeira e a Cultura Infantil. *Revista O Brinquedista*, da Associação Brasileira de Brinquedotecas. São Paulo 2004. Disponível em: http://meninadorock.com.br/Portifolio/ILP1/Kishimoto_-_A_brincadeira_e_a_cultura_infantil.pdf> Acesso em: 12/04/2018

MEFANO. Ligia O design de brinquedos no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens. Tese. PUC- Rio, 2005, p. 32. Disponível em: < http://www.

ISBN: 978-84-948270-6-8

maxwell.lambda.ele.pucrio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=18474> Acesso em: 12/04/2018

PEREIRA, Jany E. O MEB como espaço/tempo de formação e pesquisa. In: *A importância do lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB da Faculdade de Educação da USP*. Tese – FEUSP, 2005

PESEZ, Jean-Marie. História da Cultura Material. In: LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PORTO, Cristina Laclette. O Brinquedo como objeto de cultura. Salto para o Futuro. Jogos brincadeiras; desafios e descobertas. Boletim 07 Maio de 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165801Jogos.pdf> Acesso em 14/04/2018.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Los recuerdos de la infancia en relación con la naturaleza: un nuevo núcleo de trabajo sobre la memoria reciente

Eugenio Otero Urtaza

Departamento de Pedagoxía e Didáctica, Facultade de Formación do Profesorado, Universidade de Santiago de Compostela
Email: otero.urtaza@usc.es

RESUMEN: El contacto de la infancia con la naturaleza ha sufrido una profunda transformación en los últimos cincuenta años. La generalización del vehículo a motor y una cultura excesivamente sedentaria, la influencia de la televisión, los juegos virtuales de pantalla, el desmoronamiento de las comunidades rurales, la emigración a las grandes urbes y la dispersión urbana han provocado un alejamiento de las últimas generaciones de los entornos naturales. En el umbral del siglo XXI esta situación se agravó considerablemente con la generalización de las tecnologías telemáticas. La lejanía de la naturaleza ha cambiado los hábitos de la infancia, en un corto espacio de tiempo, hasta el punto que una buena parte de niños y niñas de las grandes urbes no llega a conocer sus extramuros hasta avanzada la adolescencia. En esta comunicación se analizan estas transformaciones a través de relatos autobiográficos de estudiantes. ¿Cuáles son los primeros contactos que se establecen en la infancia con el medio natural? ¿Qué recuerdos quedan como cruciales de sus actividades infantiles? ¿Se puede establecer una metodología para estudiar estos cambios entre unas generaciones que conocían los modelos de vida rural y las más recientes que crecieron en entornos altamente urbanizados donde el medio natural es apenas conocido? La comparación de los relatos de distintas épocas permite realizar un mapa de las relaciones de la infancia con el medio natural y establecer cuando aparecen o se pierden rasgos de cultura infantil y el papel que juegan los actuales movimientos partidarios de la educación al aire libre.

PALABRAS CLAVE: Educación al aire libre; memoria de la infancia; patrimonio documental; espacios naturales de juego infantil.

1. Introducción

La memoria es un elemento común en la vida de todas las personas que no siempre tiene que referirse a acontecimientos impresionantes. Los ancianos suelen contar como era su vida de jóvenes a los nietos y a través de esos relatos a veces se pueden estudiar los efectos de las transformaciones culturales y de costumbres que se han producido en un período determinado, recuperar segmentos de una época y un espacio que reclama nuestra atención. Todas las personas viven su tiempo y cuando es pasado se recuerda y se narra a la generación siguiente con más o menos fidelidad, pero si no adquiere una forma literaria, o se conserva en una crónica periodística o fílmica, suele perderse. Y sin poder interrogar a los vestigios del pasado, es difícil saber qué aconteció.

La vida cotidiana también tiene memoria y la infancia, las vivencias de la infancia, son un testimonio que pueden retratar una generación y describir una época, reconstruir los usos de un pequeño espacio, un conjunto de microhistorias que se entrelazan o que nos descubren la «vida real» que como dice Arfuch (2014, 78) «hace de la *persona* y su peculiar circunstancia, de sus emociones y experiencias, de lo que acontece en el devenir de una "vida real" o en las diversas invenciones del "yo", una narrativa privilegiada que a menudo desdibuja e infringe los límites de los géneros». La memoria histórica se viene utilizando con profusión para describir «experiencias traumáticas» que han dejado huella y construyen emociones que perduran y «que nos conmueven y nos agitan internamente, que turban nuestro ánimo o que trastocan y alteran nuestro equilibrio interior, aportan a nuestra memoria autobiográfica pasajes escritos con tinta indeleble» (Ruiz-Vargas, 2006, 305). No obstante más allá de ello hay también una vida cotidiana que transcurre a través de los tiempos y los espacios históricos que debe ser investigada y traída a la actualidad, porque explica desde otra dimensión los cambios que va sufriendo una generación, o como la tecnología cambia los hábitos de la cotidianeidad, el uso del ocio, las actividades al aire libre o en recintos cerrados, la cercanía o lejanía de los escenarios rurales o urbanos.

El presente trabajo es un avance de un estudio que está comenzando: investigar las relaciones de la infancia con la naturaleza, establecer la mayor o menor cercanía con la naturaleza de los niños y las niñas desde 1940 hasta finales del siglo XX. Se trata de acercarse a los cambios que produjo la tecnología en la vida cotidiana de los niños en ese período de tiempo: preguntarse a qué jugaban los niños cuando no había televisión; cual es

ISBN: 978-84-948270-6-8

el primer recuerdo que conservan de un bosque o de la vida aldeana; que ocurrió cuando la televisión se extendió y cambiaron los hábitos de juego y el aire libre empezó a ser sustituido por una mayor permanencia en lugares cerrados. Esta reclusión se hizo cada vez más exagerada en la medida que la difusión de los juegos por ordenador ocuparon más tiempo en la actividad infantil, hasta llegar a la situación actual en que incluso en el aire libre vemos a muchos niños y adolescentes sumidos en la pantalla de su *smartphone* y ajenos a todo el entorno que les rodea.

2. Memorias trágicas, memorias gozosas y memorias comunes

La memoria trágica de la Guerra Civil y las atrocidades del franquismo han ocupado y ocupan una buena parte de los esfuerzos de los historiadores para interpretar y reconstruir los hechos y organizar un discurso fiel de lo que entonces ocurrió y así devolver la dignidad a cientos de miles de personas que fueron perseguidas, asesinadas o encarceladas. No obstante, también hay una memoria gozosa. Algunas veces la segunda precede a la primera, como ocurrió con el entusiasmo y generosidad de los maestros republicanos que luego fueron perseguidos con saña por los pistoleros falangistas. Pero entre la tragedia y el gozo de una biografía de un personaje conocido, está la vida cotidiana, el día a día de las personas, y lo que aprenden y conocen en su tiempo. Lo que ocurre a los niños, sus juegos, su trabajo escolar, el recuerdo que se mantiene de los profesores, de una excursión, de una asociación en la que se ha participado, de un verano lleno de peripecias, produce también un conjunto de narraciones que reconstruyen segmentos sociales, momentos de historia, de los que es necesario recoger testimonios que conforman un patrimonio oral sutil, no centrado en acontecimientos esenciales de un pueblo o de una cultura, sino en la vida corriente de las personas.

La memoria de la infancia suele ser gozosa. En España la memoria de las generaciones que nacieron después de la Guerra Civil presenta varios tramos que pasan desde un estado de necesidad y ausencia de bienes materiales que se vive durante el aislamiento y la autarquía, hasta los momentos anteriores a la crisis del petróleo de 1973, en que parecía que el bienestar económico, dentro todavía de una situación política despótica, parecía que no tenía retroceso. ¿Cómo era la vida de los niños entre 1940 y 1950 y qué diferencia hay entre quienes crecieron entre los estertores del franquismo y los primeros años de la democracia? ¿Cuáles eran los objetos que servían

ISBN: 978-84-948270-6-8

a sus juegos y los espacios en donde se desarrollaban? ¿De qué manera el desarrollismo cambió el modo de vida de las familias en las ciudades pequeñas y las villas? ¿Cómo la televisión fue creando un mundo imaginado de juegos que antes se transmitía por tradición oral?

Las memorias de infancia, de cómo vivimos nuestra infancia, son muy útiles para entender las transformaciones que se han producido en las mentalidades de los más jóvenes. Realizar un ejercicio para evocar los momentos más significativos de la infancia, los lugares en donde jugábamos, las primeras imágenes recordadas de la televisión o la PlayStation, sitúan las vivencias infantiles en un segmento histórico: como los niños y las niñas iban percibiendo el paso del tiempo a través de las novedades que se producían en su contexto próximo. No se pretende en este caso, realizar una exploración general, sino presentar algunas catas en un ámbito específico: como varía el sentimiento en la infancia hacia los entornos naturales próximos, cuales son los primeros recuerdos de sentir el aire libre, la naturaleza plena. Cómo se pasa de una niñez bastante libre en la que se podía permanecer varias horas fuera del control adulto a otra en que los niños no pueden salir solos de sus casas para irse a jugar a los lugares que ellos elegían.

Cuando hablamos de «memorias comunes», queremos destacar la importancia de todo aquello que no es extraordinario. Hay películas, novelas y relatos que se refieren a determinados momentos del pasado y reflejan hechos de la infancia, juegos, canciones, espacios, aventuras o sucesos que fueron vividos por personas con notoriedad intelectual o social, que describen su vida en una entrevista, un libro de memorias o una película. Miguel Delibes, Francisco García Pavón, Carmen Martin Gaite o Ana María Matute han dejado obras donde se reflejan infancias autobiográficas, y en un contexto, como señala Colmeiro (2005, 22) que ha producido «un aparente exceso de memorización y conmemoración» en relación a esos años de olvido. Tal vez sea excesivo afirmar que hay una obsesión memorialística y museística en nuestros días «típica de la sensibilidad coleccionista postmoderna del souvenir», porque cualquier memoria escrita es un documento que nos describe instantes de unas biografías, que permiten escudriñar contextos amplios, yendo hacia atrás en la flecha del tiempo y descubriendo zonas poco iluminadas y lejanas.

El contacto de la infancia con la naturaleza ha sufrido una profunda transformación en los últimos cincuenta años. Sin querer reiterar las razones de esas transformaciones, lo cierto es que la vida infantil, tal como se venía desarrollando en los últimos siglos, se ha perdido irremediablemente. No es

ISBN: 978-84-948270-6-8

ya que el crecimiento de las ciudades, la generalización de la manufactura y la extinción de la ruralidad, impidan la existencia de una infancia que crece con cierta autonomía. Hay además otros fenómenos que han auspiciado una vida sedentaria y cómoda que evita el esfuerzo físico y suscita una sobreprotección exagerada ante cualquier posible peligro. El miedo exagerado a que niños y niñas jueguen libremente en un solar, se lastimen subiendo un árbol, se bañen en un arroyo o pernocten en una acampada con adultos responsables, tiene como consecuencia que la infancia está imposibilitada para crecer con la libertad de movimiento que tenía hace menos de cien años.

3. La pérdida de los escenarios de aprendizaje al aire libre

Los escenarios de la actividad infantil han sufrido importantes transformaciones a lo largo del siglo XX. La aparición del cine y el automóvil, cautivaron en los primeros momentos, pero llevaron a una vida más estática y a que la calle y los caminos se convirtieran en lugares peligrosos para jugar. Durante la primera mitad del siglo pasado pervivía todavía un modo de crecer que tenía más similitudes con épocas anteriores que con el mundo actual. Cuando los automóviles eran escasos podía jugarse en la calle y mientras la dispersión urbana no llenó de cemento y ladrillo los entornos naturales de proximidad, se podía estar en cercanía con el mundo rural que circundaba a las ciudades. Actualmente la edificación incontrolada en sus áreas periféricas «ha destruido las franjas rurales de proximidad desdibujando los límites de los suburbios con poblaciones adosadas al entorno urbano, que conforman grupos de viviendas nuevas que no tienen actividad agraria» (Otero, Basanta, Navarro, 2016). Esto ha supuesto que un conjunto de aprendizajes comunes en otros períodos históricos despareciesen rápidamente: adentrarse en un bosque, ver ordeñar una vaca o segar un prado, avistar un águila son experiencias muy difíciles de tener en una gran ciudad.

Esta destrucción de los escenarios naturales en la infancia empezó a preocupar a los educadores. Szczepanski (2006, 85) señaló el «triangular life form» como uno de los problemas centrales en la educación del siglo XXI, porque la vida de muchos niños está discurriendo entre su casa, la escuela y el centro comercial sin que los trayectos se hagan pie, en ciudades cada vez más cercadas por anillos de autovías. La lejanía del contacto de los escolares urbanos con entornos naturales genuinos ha provocado muchas reflexiones en los últimos veinte años, y especialmente ha tenido éxito el término

ISBN: 978-84-948270-6-8

acuñado por Richard Louv, «trastorno de déficit de naturaleza» para referirse a la desconexión de la generación actual con los entornos naturales. Su tesis ha sido recientemente revisada por Robert Fletcher (2017, 228), quien ha cuestionado que la naturaleza se defina como algo opuesto a la «esfera humana», o que se entienda que los humanos somos al mismo tiempo como parte simultánea y separada de la naturaleza, o que pueda concebirse como un entorno biofísico que puede concebirse sin presencia humana.

Tanto es así que en el trabajo de investigación que estamos diseñando, nos referimos más al contacto de la infancia con entornos rurales que únicamente naturales, sin intervención humana, lo que en sí mismo es problemático, porque la naturaleza educa desde nuestra cultura, sin ella no es más que un territorio hostil al que procuramos humanizar, darle sentido mediante nuestra interpretación cultural, incluso para preservarlo o no intervenirlo. No obstante la ausencia de naturaleza, de contacto con el campo y la ruralidad es una realidad de nuestro tiempo y ha cambiado la vida de la infancia, el universo de juego, los elementos que llenan su imaginación y ello ha dado como resultado la pérdida de un conjunto de experiencias que antes eran muy comunes en la vida infantil y que marca cambios históricos en la educación que pueden ser analizados metódicamente.

Además está pérdida está dando paso a nueva preocupación que crece en el siglo XXI. Se trata ahora de recuperar ideas que se iniciaron a finales del siglo XIX, cuando algunos educadores, como el caso bien conocido de Francisco Giner, intentaron desarrollar una escolaridad sin muros, alejada de las aulas y en contacto estrecho con el aire libre. Ahora ese empeño regresa, quizá con más fuerza y es posible que su importancia crezca en las próximas décadas, bajo los auspicios de un potente movimiento pedagógico que está dando sus primeros pasos. Uno de sus representantes principales es Peter Higgins, quien no hace mucho ha presentado con sus colegas de la Universidad de Edimburgo una propuesta al parlamento escocés pidiendo que el centro de toda la actividad escolar fuese el aire libre (2013). El documento fue debatido el 10 de diciembre de 2013 y los parlamentarios estaban especialmente preocupados por la formación de los maestros y si era posible abordar al aire libre todos los aspectos del curriculum.

Todo este movimiento educativo se desarrolla en un contexto donde las ciudades han crecido en exceso y no es posible caminar libremente a pie hacia las zonas rurales próximas que han sido sustituidas por urbanizaciones que acogen a familias, a veces en grupos sociales fuertemente diferenciados e incomunicados. La desaparición de las zonas

ISBN: 978-84-948270-6-8

rurales de proximidad ha dado lugar a otros fenómenos que crecen día a día como los huertos urbanos, edificios verdes y cuidadosos con el medio ambiente, movimientos contra el sedentarismo y una mayor preocupación por la salud alimentaria, pero la infancia ha perdido mucha capacidad de experimentar por sí misma sin la vigilancia agobiante de los adultos. ¿En qué han cambiado las actividades de los niños y niñas a lo largo del siglo XX como resultado de la automoción y la revolución electrónica? ¿Cómo conocerlo desde la metodología histórico-pedagógica? ¿Cómo podemos acumular un conjunto de testimonios orales que den noticia de esos cambios de hábitos y mentalidad en los aprendizajes?

4. Reunir relatos de infancia: una tarea posible de la memoria común

Investigar que hacían los adultos cuando eran niños permite construir una topografía de la cultura de la infancia en distintos planos. Cuáles son los primeros recuerdos de la vida que se tienen en el fondo de la memoria, cómo irrumpen las distintas oleadas de juguetes o cómo influye la televisión en los propios juegos, los lugares empleados para su esparcimiento, las actividades que se realizaban en familia; cómo se pasaba el verano o cómo se evoca la escuela, o los primeros viajes. Conocer como era sentido el mundo, las primeras experiencias con el entorno, como se crecía en un lugar concreto: una ciudad, una villa, una aldea apartada. Todas las personas tienen un cúmulo de recuerdos de su infancia que descubre distintas láminas de tiempo. Ese caudal puede ser usado para un mayor conocimiento de sus vivencias, de cómo se va transformando el contexto de aprendizaje y los elementos que conforman la cultura infantil.

No obstante, no es posible abarcarlo todo en una investigación, pero si tenemos documentos sobre algunas partes de realidad vivida, algo podemos deducir de su estudio. La meta que queremos alcanzar es mostrar como varía la cultura de la infancia al contacto de algunas alteraciones de los escenarios de aprendizaje, y de los objetos que aparecen en su espacio próximo, pero aplicado al contacto que mantienen con la naturaleza. Nuestro experimento consiste en pedirle a jóvenes, a nuestros estudiantes, que cuenten en tres folios sus primeros recuerdos de vida, o acaso sus recuerdos más relevantes de su contacto con la naturaleza, con el medio rural y el aire libre durante su infancia. En ocasiones les he pedido que hagan un ejercicio de memoria intenso y que traten de recuperar el recuerdo más antiguo que tienen de

ISBN: 978-84-948270-6-8

su existencia. No hago otra cosa más que coleccionar esos relatos, leerlos y sacar consecuencias.

La colección todavía es pequeña, pero nos da indicios de que con perseverancia pueden realizarse catas en sedimentos históricos todavía poco explorados. Dice Fernández Soria (2016, 151) que «el pasado renace en el presente» y que «el tiempo de la experiencia vuelve a ser revivido en el tiempo del recuerdo». Y añade que lo sucedido «lo fue en un tiempo físico concreto, objetivo, pero la memoria de ese hecho acontece en un tiempo subjetivo, propio del individuo que lo evoca, en el que no solo recuerda lo que pasó sino también lo que hubiera deseado que sucediera». Los recuerdos son trazos de acontecimientos que deben ser estudiados colectivamente. No vale con una memoria singular y supuestamente de autoridad, sino con un conjunto de documentos que aporten una información que pueda ser contrastada con más testimonios.

Desde hace algunos años pido a mis estudiantes que me entreguen un relato de sus primeros recuerdos en relación con la naturaleza y el mundo rural y esos relatos permiten reconstruir un conjunto de pequeñas historias, de momentos de vida, que son muy útiles para percibir cambios en los contextos educativos en los que crecen. Es todavía pronto para realizar análisis detenidos, pero es un conjunto que crece año a año, y descubre lo que hacen los niños de una generación, o por lo menos lo que recuerdan que hacían. Valgan algunos ejemplos

Una estudiante de 26 años decía: «Era doado desfrutar do entorno sen ser consciente realmente do gran uso que facía del, pois o material que utilizaba non era máis que o que me atopaba na propia natureza e a miña imaxinación; colliamos sendeiros que nin trazados estaban, iamos dar as aldeas veciñas, faciamos cabanas, botábamos carreiras, xogábamos a ser ninfas do bosque, a ser loitadoras que defendíamos as nosas árbores sagradas, falábamos e intercambiábamos verbas cos señores e señoras que nos ían atopando, preguntándonos «e logo vos...de quen vides sendo?». Representa un pequeño trazo de vivencias en una aldea gallega hacia el año 2000, de una niña de una familia que la había abandonado hacía poco para vivir en una villa, pero que regresaba con frecuencia con los hijos y seguía usando la casa.

El campo no es siempre un seguro contra un fatal accidente o garantiza crecer con la ayuda de los grandes estímulos del entorno. Muchas familias viven al borde de una carretera y el primer contacto con la naturaleza, nos dice otra estudiante, fue el televisor, y su padre al ver la pasión que

ISBN: 978-84-948270-6-8

tenía por los documentales le regaló una colección de Félix Rodríguez de la Fuente. Cuando fue algo mayor pudo salir en bicicleta, en un pueblo que tenía bastante tráfico de paso, y transitar con tranquilidad por los caminos, descubriendo junto a sus compañeras de colegio «o que eran os xeonllos mancados, as caídas da bicicleta, os chándales con remendos e sobre todo, sucios de terra». Habla de lo que hacía alrededor de 2002, en una villa de 9.000 habitantes, donde las casas periféricas tenían huerto y animales y a la niña le gustaba excavar en el patio encontrándose con «raíces, antigos anacos de sacos de patacas....e lombrigas!».

Un tercer relato, perteneciente a una niña que crece en un entorno urbano pero que pasa los veranos en una aldea, en la que vivía todavía su bisabuela, recuerda el miedo que le daba una casa en ruinas, próxima a la suya: «Alí ao lado estaba a casa abandonada 'Da piqueira', que segundo contaban meu pai e os seus irmáns, era unha vella que residira alí fixera moitos anos e á que non lle gustaban nada os nenos. E de aquela historia e tres nenas pequenas xa se sabe o que podería pasar. A historia derivou na idea de que o seu espírito atopábase agochado na casa, e polo tanto esta (que víase dende as fiestras da nosa habitación) dábanos moito medo. Aínda así, lembro que foron moitas as veces que intentamos entrar na casa a base de valor e paus como armas, apartando toda a maleza. Ó final, unha de nós sempre acababase botando cara atrás e saiamos correndo, polo que nunca puidemos explorar o lugar na súa totalidade.- 'Correde que ven a Piqueira!' - gritábanos o avó dende a porta sempre que nos vía vir, e nós, botabámonos a rir entre os sofocos da carreira». Sucedía hacia 2003.

Las primeras conclusiones indican que, aunque cada vez la naturaleza queda más lejos para la infancia, en los primeros años del siglo podemos encontrar todavía muchos indicios de que en un contexto fortísimo de abandono del mundo rural, en Galicia permanecen muchos elementos de conexión con la vida del campo. Además se descubre que muchas de las ideas pedagógicas que ahora se desarrollan alrededor de las bondades del contacto con la naturaleza como los bosques mágicos, la arqueología infantil o el «haunting», son prácticas que los niños y niñas realizaban, y realizan, en sus juegos, sin planificación de los adultos. La actividad creativa del juego infantil se constituye con el tiempo en técnica de intervención pedagógica programada.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Bibliografía

ARFUCH, Leonor. «(Auto)biografía, memoria e historia», *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1 (2014), 68-91.

COLMEIRO, José E. *Memoria histórica e identidad cultural. De La postguerra a La postmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 2005, 22.

FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. «Los tiempos de la memoria del Instituto para Obreros», *History of Education & Children's Literature*, XI/2 (2016), 351.

FLETCHER, Robert. «Connection with nature is an oxymoron: A political ecology of *nature-deficit disorder*», *The Journal of Environmental Education*, 48/4 (2017), 226-236. URL: https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1139534 [Último acceso: 25/02/2018].

HIGGINS, Peter. y otros. *Outdoor learning*. 2013. Documento no editado presentado al comité de educación y cultura del Parlamento escocés. URL: http://www.parliament.scot/help/70529.aspx [Último acceso: 25/03/2018]

OTERO URTAZA, Eugenio, BASANTA CAMIÑO, Silvia, NAVARRO PATÓN, Rubén. «Amurallarse contra la naturaleza, amurallar la naturaleza. Dispersión urbanística y educación en el siglo XXI». *12º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud. Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Psicología, Nutrición, Educación Física y Deporte. Actas*. Pontevedra, Sportis Formación Deportiva, 2016. [Edición en CD].

RUIZ-VARGAS, José María. «Trauma y memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista». *Hispania nova. Revista de Historia Contemporánea*, 6 (2006), 300-336.

SZCZEPANSKI, Anders. «Outdoor Education – Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape – A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable Learning – Literary Education and Sensory Experience. Perspective of the Where, What, Why and When of Learning», *Journal of Developmental Science Miyagi Gakuin Women's College*, 10 (2010) 83-98.

The Scottish Parliament/Pàrlamaid na h-Alba: *Official Report. Education and Culture Committee. Tuesday 10 December 2013. Session 4*. Edinburgh, APS Group Scotland [edición digital únicamente]. URL: http://www.parliament.scot/parliamentarybusiness/report.aspx?r=8783&mode=pdf [Último acceso: 25/02/2018]

ISBN: 978-84-948270-6-8

El Museo M. B. Cossío como laboratorio de innovación docente. Freinet en las aulas universitarias

Teresa Rabazas Romero

Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid
Email: rabarom@ucm.es

Sara Ramos Zamora

Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid
Email: sramosz@ucm.es

Carlos Sanz Simón

Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid
Email: csa02@ucm.es

RESUMEN: Con motivo del 50º aniversario de la muerte de Freinet, el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM), quiso poner en valor la vigencia de la pedagogía freinetiana en nuestro sistema educativo, diseñando un proyecto de innovación educativa dirigido a estudiantes de la Facultad de Educación y profesionales de la educación. Este proyecto se enmarca en un plan global para convertir el Museo de Educación en una plataforma de formación continua de los estudiantes y profesionales de la educación basada en una doble modalidad: presencial y b-learning. El equipo interdisciplinar encargado de elaborarlo (profesorado, alumnado y técnicos especialistas en medios audiovisuales) ha desarrollado el diseño e implementación de un curso de b-learning para estudiantes de la asignatura *Historia y Corrientes Internacionales de la Educación y la Cultura*, obligatoria en todos los grados de la Facultad de Educación, y para todos los profesionales en ejercicio interesados en

la historia de la educación y la renovación pedagógica. La novedad de esta propuesta consiste en aplicar la pedagogía freinetiana en la enseñanza universitaria, por primera vez en España, dirigida a la formación de los maestros de educación primaria y futuros pedagogos/as, utilizando como laboratorio pedagógico el Museo de Historia de la Educación de la UCM.

PALABRAS CLAVE: Museología; Freinet; B-Learning; Renovación Pedagógica.

1. Introducción

Dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades españolas han afrontado nuevos retos en la docencia universitaria. Como resultado de la implantación del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), se ha producido una transformación del paradigma docente que trata de responder a nuevos métodos y técnicas de mejora, lo que condiciona la enseñanza y concibe nuevas formas de transmitir el conocimiento.

La calidad formativa depende en gran parte de la competencia pedagógica del docente, exigiendo una renovación del modelo formativo universitario que implica cambiar hábitos de trabajo, técnicas de estudio, procedimientos de aprendizaje o técnicas de evaluación. Por su parte, la pedagogía universitaria, en el marco de convergencia europea, tiene que responder a esos cambios proporcionando una mejora e innovación en la dimensión didáctica de la formación universitaria por parte del profesorado y una actualización en sus competencias docentes. En palabras de Juan de Pablos, en el ámbito de la universidad se han priorizado más los contenidos que las innovaciones pedagógicas: «Una tradición académica en la que el dominio de una materia o disciplina es, en la práctica, el único soporte docente [...] En todo caso, se trata de una limitación institucional, en primer término, antes que personal. Y sin duda, supone, en sentido amplio, un reto profesional» (De Pablos, 2005, 2).

La promoción de la autonomía del aprendizaje promovida por el EEES es, sin duda, un cambio de paradigma pedagógico. Esta reforma implica una revisión de la metodología universitaria por parte del profesorado y una actualización en sus competencias docentes (Trillo, 2006, 17). En esta misma línea, el profesor Pablo Álvarez, «nos insta a buscar alternativas específicas a la mera transmisión unidireccional del conocimiento. Desde esta perspectiva, no es suficiente con afirmar que es importante tomar en consideración el aprendizaje del estudiante como un punto de partida. Al alumnado le corresponde asumir el protagonismo, debiéndose convertir en el elemento principal de todo proceso didáctico» (Álvarez, 2014, 163).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Asumiendo este reto, el Grupo de Investigación consolidado Historia y presente de la Cultura escolar. Género e identidades (CEGI) de la UCM, ha elaborado una propuesta de innovación docente basada en la aplicación de las técnicas Freinet en la Universidad para la enseñanza de la Historia de la Educación. El interés de su aplicación responde a su potencial didáctico en la formación de futuros maestros/as por su carácter integrador de metodologías innovadoras y por su vigencia en la actualidad, y en honor al 50º aniversario de su fallecimiento.

2. El Museo como laboratorio de aprendizaje sobre Celestín Freinet y sus técnicas

La propuesta aquí presentada se inserta en dos acciones prioritarias de la UCM. Por una parte, el diseño de herramientas de aprendizaje para las nuevas generaciones de estudiantes, y por otra la innovación en recursos educativos en abierto y enseñanza virtual. Todo ello comprendido dentro de la propuesta formativa de un *Massive Online Open Course* (en adelante MOOC) que desde la propia universidad se ha desarrollado, a través de la convocatoria Innova-Docencia aprobada durante el curso académico 2016-2017.

2.1. Aprendizaje cooperativo

El interés por sensibilizar al alumnado con la historia de la renovación pedagógica es se remonta varios años atrás para el equipo docente de la UCM, con la finalidad de poner en valor la Historia de la Educación y su aplicación en la práctica educativa. La memoria y su funcionamiento, eminentemente histórico, forma parte de la cultura. Esa es la idea que precisamente se defiende en el presente trabajo: memoria e historia son dos dimensiones del pensar históricamente. La historia, por su parte, tiene un sentido pragmático al ayudar a interpretar la vida cotidiana, tal y como señalan María Feliu y F. Xavier Hernández, añadiendo que «la historia es el verdadero poder que nadie cuestiona. Saber usar y aprender a conocer la historia, para entender, es un poder replicable a todas y cada una de las situaciones, individuales y colectivas de la vida cotidiana. La historia nos ayuda interpretar todo lo que nos rodea, nos permite identificar la tiranía del pasado sobre nuestro presente» (Feliu y Hernández, 2011, 9-10).

El recorrido habitual de la pedagogía Freinet en la universidad se reduce al plano teórico con una aplicación en las aulas universitarias testimonial. Sin embargo, este equipo docente ha colaborado estrechamente desde el año 2015 con el colectivo de maestros del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (en adelante MCEP). Desde entonces se comenzaron organizando talleres y seminarios mensuales impartidos por ellos y ellas, y posteriormente, una vez evidenciada su utilidad y pertinencia, se aplicó directamente en la docencia universitaria. Desde el curso 2016-2017 hasta hoy, se ha comenzado a construir la presente propuesta pedagógica que el propio Freinet llevó a las escuelas primarias.

Nuestra experiencia docente está dirigida a la asignatura de «Historia y Corrientes Internacionales de la Educación», que, con carácter obligatorio, se imparte en el primer curso de los Grados en Educación Social, Pedagogía, Maestro de Educación Infantil, Primaria y los recientes Dobles Grados. Este contexto universitario supone una oportunidad estratégica para poner en marcha nuevas metodologías para enseñar y aprender en el ámbito de la Historia de la Renovación Pedagógica.

Los contenidos propios de la asignatura se distribuyen en tres bloques temáticos: dos partes teóricas destinadas a la fundamentación del método histórico educativo y a los orígenes de los sistemas educativos y, un tercer gran eje temático, en el que se estudian las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad. Es en esta sección donde los estudiantes se convierten en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconstruyendo la historia de la renovación educativa mediante diferentes técnicas freinetianas.

El primer paso consistió en realizar cuestiones básicas al alumnado que los llevara a reflexionar sobre la escuela que querrían construir, su propio papel como educadores/as en el futuro y las aptitudes que consideran conveniente desarrollar en las próximas generaciones. Su reflexión implicó un replanteamiento ontológico de la enseñanza que derivó en una aproximación al aprendizaje cooperativo, planteamiento básico del pedagogo francés, y cuyas mejoras en la adquisición de conocimientos, el rendimiento académico o las relaciones, ha quedado demostrado por la investigación reciente (Carbonell, 2014, 131).

Habiendo reflexionado sobre estos aspectos, al inicio de curso se deciden y acuerdan conjuntamente con los estudiantes qué vamos a aprender, para qué, cómo, dónde y con quién, incorporando la óptica experiencial del alumnado y la técnica de la asamblea para la toma de decisiones, que fue además utilizada para debatir cuestiones metodológicas, actividades, organización de la clase y grupos, etc. Precisamente gracias a la conformación

ISBN: 978-84-948270-6-8

de los grupos se llega a los planes de trabajo, en los que se desarrolla su dimensión emocional, social y educativa (Ramos y Pericacho, 2015, 72), y las cuales se convierten en protagonistas de su proceso de aprendizaje a través del compromiso que adquieren en un periodo de tiempo, y cuya influencia sobre la pedagogía de Freinet viene dada por el Plan Dalton (Del Pozo y Braster, 2017, 118). Dentro de los planes de trabajo, se encuentran aquellos que se realizan dentro del grupo-clase, tomando decisiones generales, y el plan de equipo o contrato de trabajo, donde especifican sus propias actuaciones y compromisos.

A continuación, cada equipo de trabajo tiene que desarrollar el trabajo de investigación propuesto que consta de dos fases –dando continuidad a la metodología que venimos desarrollando desde hace algunos años (Ramos y Pericacho, 2015, 72)–. En la primera se estudia la biografía de un autor/a, sus principales obras y el ideario pedagógico. Para ello, se propone la elaboración de un fichero bibliográfico, iniciándose en la metodología de la investigación histórico-educativa, seleccionando las fuentes primarias y secundarias utilizadas. Entre otros, los estudiantes pueden elegir entre una quincena de diferentes figuras nacionales e internacionales de la Historia de la Educación.

Una vez que los estudiantes han construido el legado pedagógico del siglo XX de todos estos protagonistas, se introducen en la segunda fase destinada a la investigación de instituciones educativas o indagación experimental, que les permite acercarse a la realidad actual de la escuela, así como a algunas prácticas educativas alternativas que en estos momentos están vigentes. Es una forma de estudiar la proyección actual, continuidades y discontinuidades en el tiempo de todas estas pedagogías.

Este tipo de metodologías provocan en los estudiantes un verdadero interés por conocer las instituciones educativas, desplazándose incluso fuera de nuestro país. A modo de ejemplo, uno de los grupos de estudiantes, que estudiaban a Alexander Sutherland Neill, viajó a Inglaterra para visitar el centro donde desarrolló su teoría pedagógica. El proyecto consistió en contactar con la institución, realizar entrevistas con la directora, profesores y grabar un vídeo de su experiencia con los alumnos. El testimonio de las alumnas que habían realizado la visita fue revelador y emocionante para el resto de los grupos de clase cuando expusieron los resultados en su conferencia, posicionándose críticamente a las pedagogías libertarias, tras su contacto real con la institución.

Este tipo de actividades de investigación se ha completado con la realización de paseos pedagógicos por instituciones educativas situadas en

ISBN: 978-84-948270-6-8

Madrid, de una gran significación para la historia de la renovación pedagógica (exposiciones en la Fundación Giner de los Ríos y Residencia de Estudiantes, entre otras). Trasladar a los estudiantes a lugares tan emblemáticos, les ha permitido, tal y como señalan Payá y Laudo «investigar, leer, mirar, recorrer y caminar a pie por el lugar donde ocurrió lo que se trata de revivir y averiguar». Este tipo de iniciativas docentes se vinculan al denominado método de la pedagogía de la reiteración «al proponer hacer ver y vivir hoy una novedad, en un lugar donde algo pasó ayer, a través de las condiciones que nos impone la nueva lectura [...]» (Payá y Laudo, 2015, 511).

Al mismo tiempo, los grupos de trabajo deben diseñar una herramienta virtual cooperativa donde puedan compartir los avances de sus proyectos (puede ser un blog, portafolio, página de Facebook, plataforma Wiki, Dropbox o Google Drive una App, plataformas educativas, etc.). Se trata de incorporar la tecnología actual, tal y como hizo Freinet con la introducción de la imprenta en el aula, añadiendo los avances tecnológicos virtuales del siglo XXI, con los cuales el alumnado universitario está muy familiarizado, y que además presentan beneficios notables como el fomento del diálogo y la discusión (Payá y Álvarez, 2014, 335).

A lo largo de todo el proceso, se comparten en dos ocasiones los avances del proyecto a través de breves exposiciones (5 a 10 minutos), en la que se indican los aspectos o dificultades más relevantes de las investigaciones de cada grupo. En el último mes se establece el cronograma donde exponen sus trabajos mediante la técnica de la conferencia, que incluye un debate. Se trata de conseguir que sean amenas y que el resto de los grupos aprendan de una forma activa y constructiva, valorando al final cada conferencia.

Por último, estas técnicas se van a completar con el cuaderno colaborativo de grupo donde tienen que recoger por escrito el proceso de la investigación, el seguimiento, todas las aportaciones, resultados de la investigación y una autoevaluación de los integrantes. Esta herramienta ha permitido que los alumnos sean capaces de analizar críticamente sus logros y dificultades siendo evaluados por el profesorado, pero haciendo ellos mismos un ejercicio de autoevaluación de sus procesos y resultados.

En definitiva, la valoración general de la aplicación de técnicas Freinet en la metodología de estas asignaturas es altamente satisfactoria, tanto para el alumnado como para el equipo docente. En comparación con otras experiencias caracterizadas por la clase magistral o tradicional, podemos concluir que la experiencia freinetiana ha resultado significativa y enriquecedora.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2.2. Blended Learning

De forma complementaria a la modalidad presencial, el proyecto de innovación docente comprende una propuesta de formación virtual. Para ello, se ha diseñado y planificado un Curso Masivo Abierto en Red o MOOC. Los MOOC son un dispositivo productor de conocimiento, «especialmente en lo referente a su distribución y en el condicionamiento de las pautas de uso. Son conceptualizados como fuente y a la vez referente del nuevo «conocimiento oficial» (Payá y San Martín, 2017, 32). Razón por la que, actualmente, cuenta con millones de participantes a nivel mundial, lo que pone de relieve su potencial de aprendizaje. Dentro del campo de la historia de la educación hay precedentes en cursos MOOC, donde destacan los llevados a cabo por las universidades de Harvard, Pennsylvania y Duke, que con temáticas genéricas o análisis de sistemas educativos nacionales han supuesto un primer paso hacia la expansión online de este ámbito.

El proyecto ha pretendido elaborar una propuesta de formación continua en la modalidad B-Learning (semipresencial), desarrollando la idea de autoaprendizaje sobre las técnicas de Freinet, vinculada al Museo de la Facultad de Educación, en colaboración con entidades y el MCEP. El objetivo era ofrecer la actualidad de las técnicas freinetianas en el contexto actual, a través del diseño de acciones formativas que revaloricen la renovación pedagógica de este autor, dirigido a cualquier profesional en ejercicio interesados en la historia de la educación y la renovación pedagógica.

Para ello, nos hemos basado en una metodología conectista y constructivista conducente al aprendizaje significativo, autónomo y constructivo. Hemos tenido en cuenta los principios y estrategias didácticas aplicables a los entornos virtuales, como el principio de comunicación interactiva; el de actividad del usuario en su proceso de aprendizaje; el de individualización que respeta el ritmo determinado del usuario; el de socialización que facilita el intercambio y la comunicación interpersonal a través de la conexión a redes sociales (Twitter, Instagram, Facebook, YouTube…); el de globalización que aporta una perspectiva docente transversal y global de los contenidos; el de creatividad aplicado a las innovaciones educativas y, por último, el principio de intuición desarrollado en el lenguaje audiovisual e interactivo. Mediante el paradigma conectivista, se ha podido realizar el intercambio de experiencias con Museos de otras Facultades, tanto de la UCM, como de la red de Museos asociada a la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), de ámbito nacional e internacional.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Se ha utilizado el Canal Institucional UCM-YouTube para el Museo. También se han realizado vínculos con los canales existentes en instituciones análogas del ámbito universitario. También se han utilizado «Hangouts» y «Skype» para las comunicaciones. Finalmente, se ha transferido la totalidad a la plataforma Moodle del Campus Virtual UCM.

Pero, sin duda, uno de los retos innovadores para el equipo docente, que ha participado en este proyecto de innovación, ha sido la implementación de la pedagogía desarrollada por Freinet en el contexto universitario, en la modalidad presencial explicada anteriormente. Además, la colaboración con el MCEP, así como con los Movimientos de Renovación Pedagógica, ha permitido desarrollar un mayor análisis crítico y difusión de las corrientes educativas actuales más innovadoras, acortando distancias entre la comunidad universitaria y el entorno laboral a través de la relación directa con docentes y profesionales de la educación que utilizan las técnicas Freinet en sus aulas.

Por otra parte, se han promovido las estrategias de comunicación y relación entre profesorado y alumnado, en consonancia con el EEES a través de las TICs y el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». También se han desarrollado estrategias de investigación con los estudiantes mediante la elaboración de materiales adaptados a diferentes corrientes educativas, especialmente sobre las técnicas Freinet, usando las colecciones del Museo de Educación. Se han construido blogs interactivos que han permitido una mayor interacción entre las acciones prácticas de los estudiantes y su aplicación pedagógica (véanse http://magistoria-m1.blogspot.com.es/ y http://en-busca-del-autor-perdido.blogspot.com.es/). A través de las visitas y herramientas pedagógicas virtuales, se ha contribuido a potenciar el valor de las colecciones del Museo entre el alumnado de la Facultad de Educación y profesionales de la educación.

Por ese motivo, se ha pretendido elaborar propuestas educativas innovadoras orientadas a la difusión de colecciones del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Actualmente el Museo trata de promover talleres de aprendizaje activo donde se dinamizan prácticas de reconstrucción de la Historia.

Finalmente, este proceso ha favorecido identificar las principales corrientes pedagógicas actuales a través del patrimonio tangible e intangible del Museo permitiendo al alumnado, profesorado y profesionales analizar sus principios educativos, metodologías y técnicas y su uso actual.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. Conclusiones

La propuesta docente basada en la pedagogía freinetiana ha sido una experiencia innovadora para el profesorado de Historia de la Educación. Se ha comprobado que tiene un gran potencial didáctico en la formación del profesorado, estableciendo una correspondencia entre el pasado y su aplicación o vigencia en la actualidad. La finalidad era que los futuros docentes interiorizaran de forma activa una metodología innovadora que fomente el trabajo cooperativo desde la enautónoma y comprometida.

Entre sus principales ventajas, los estudiantes se convierten en los protagonistas de su proceso de aprendizaje, iniciándose de forma autónoma y cooperativa. Acuerdan mediante planes de trabajo aspectos de su investigación: la distribución de tareas; los ritmos espacio-temporales; toman sus decisiones; diseñan sus proyectos de investigación histórico-educativos; elaboran ficheros bibliográficos; y comprueban la vigencia de una corriente pedagógica. Por otro lado, el estudio de la proyección en la actualidad de las ideas educativas de los autores/as más destacados de la historia de la renovación pedagógica ha permitido a los estudiantes la constatación de una realidad educativa que escapa de la cultura pedagógica tradicional. Además, los avances y resultados de sus investigaciones son compartidos a través de una herramienta virtual cooperativa y mediante la exposición oral. Por último, la reflexión crítica del proceso de aprendizaje se recoge en un cuaderno colaborativo, contribuyendo al espíritu crítico, tan necesario en la enseñanza de la historia de la educación y en el ámbito universitario.

No obstante, somos conscientes de que esta experiencia no ha estado exenta de limitaciones en su implementación, cuando se tiene en cuenta la cotidianidad del espacio universitario actual: aulas masificadas, pocos medios materiales, burocratización de los procesos educativos, reticencia al cambio y la adopción de nuevas metodologías por parte de algunos docentes, etc.

En definitiva, podemos concluir que implementar las técnicas Freinet en la enseñanza universitaria ha permitido emplear una metodología participativa del alumnado. Ha favorecido la creación de estrategias de comunicación y de relación entre profesor-alumno en consonancia con los modelos de aprendizaje basados en la autonomía del estudiante, que, por otro lado, representa una demanda del EEES.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Bibliografía

ÁLVAREZ, Pablo. «El aula universitaria como espacio de memoria creativa: Diseño de juegos didácticos histórico-educativos», *Cabás*, 11 (2014), 161-175.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro, 2014.

FELIU, Maria y HERNÁNDEZ, F. Xavier. *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*, Barcelona, Graó, 2011.

PABLOS, Juan de. «El Espacio Europeo de Educación Superior. Un reto para la universidad», *Revista Fuentes*, 6 (2005), 1-2.

PAYÁ, Andrés y ÁLVAREZ, Pablo. «Pertinencia y posibilidades didácticas de un espacio de colaboración científica o red social para el estudio del patrimonio histórico-educativo», BADANELLI, Ana, POVEDA, Maria y RODRÍGUEZ, Carmen (Eds.), *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, 333-340.

PAYÁ, Andrés y LAUDO, Xavier. «Itinerario pedagógico por las instituciones educativas de Valencia. Una experiencia docente de Pedagogía de la reiteración para la enseñanza de la Historia de la Educación», VVAA, *Arte, literatura y educación*, Vic, Universitat de Vic, 2015, 510-521.

PAYÁ, Andrés y SAN MARTÍN, Ángel. «Los MOOC como dispositivos de producción y reproducción del conocimiento. Una lectura crítica», *@tic. revista d'innovació educativa*, 18 (Enero-Junio 2017), 31-37.

POZO, María del Mar del y BRASTER, Sjaak. «El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)», *Revista de Educación*, 377 (2017), 113-135.

RAMOS, Sara y PERICACHO, Francisco Javier. «Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26 (julio-desembre, 2015), 65-88.

TRILLO, Felipe. «El proceso de renovación de los títulos de educación en el marco del espacio europeo de educación superior. una crónica a 16 de julio de 2006», GÓMEZ, María Nieves, *Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del EEES*, Cuadernos de Historia de la Educación, 3, 2006.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Do cotidiano ao Museu: a musealização do material didático científico do Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense

Eloisa Ramos Sousa

Pró-Reitoria de Extensão Uniersitária, Centro de Memória da Extensão Universitária, Universidade Federal Flunimense
Email: eloisacefet@gmail.com

Ellen Cortez Contreira

Pró-Reitoria de Extensão Uniersitária, Centro de Memória da Extensão Universitária, Universidade Federal Flunimense
Email: ellen@globo.com

Lùcia Helena Marchon Leão Ramamlho

Pró-Reitoria de Extensão Uniersitária, Centro de Memória da Extensão Universitária, Universidade Federal Flunimense
Email: luciaramalhouff@gmail.com

RESUMO: A comunicação objetiva apresentar o processo de criação do Museu do Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Niterói/ Brasil, que busca ressignificar o material científico-didático, que foram usados nas práticas cotidianas que devido sua obsolência foram descartados e hoje são elementos fundatamentais para a construção da história institucional. O trabalho é ancorado nos Estudos Culturais e da Museologia, a metodología utilizada é da pesquisa museológica, sendo identificados, valorados e documentados os objetos que passam a integrar o acervo cultural da Universidade, e possibilitam a definição de linhas de pesquisa e orientam a concepção expográfica do museu. Por outro lado, a partir da análise desse patrimonio cultural universitário podemos relacioná-lo com os contextos mais amplos tais

como: o histórico, o cultural, o científico, social e o político a UFF foi fundada em 1960, mas alguns de seus Institutos datam do início do século XX, são produtores e testemunhos das várias fases experimentadas do ensino universitário brasileiro, o que torna o movimento de recuperação e preservação dessas histórias uma questão fundamental para a memória do ensino do país, além de fortalecer a identidade institucional tanto dos profissionais como dos estudantes, criando e fortalecendo laços afetivos e de reconhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: musealização; material didático; objetos científicos; memória universitária.

1. Introdução

A musealização do Instituto Biomédico é um produto do projeto: Mapeamento do Acervo Cultural da UFF, desenvolvido desde 2015 pelo Centro de Memória da Extensão Universitária da Universidade Federal Fluminense (CEMEX-UFF), tendo como objetivo macro reintroduzir na Universidade a discussão sobre o que é patrimônio cultural universitário e suas especificidades, pensando: na sua dimensão política, seu legado histórico, cultural e a sua condição de representar um lugar de produção de conhecimento intelectual, científico e teórico; empíricamente objetiva: mapear objetos, documentos e construções históricas, que tenham ou venham a ter interesse cultural (valor) para Universidade Federal Fluminens(UFF) e para a história do ensino universitário nacional.

Entre as diversas solicitações de assessoria que chegaram ao CEMEX-UFF, para tratamento de acervos culturais da Universidade em 2016, selecionamos o pedido do Instituto Biomédico, pois eles já tinham a intenção de criar um espaço voltado para a preservação de sua de memória. O Diretor do Instituto Biomédico preocupado com a questão das transformações que vem ocorrendo numa velocidade cada vez mais acelerada, nesse campo do conhecimento e tendo como uma das suas consequencias mais visíveis a perda da história e da memória do ensino e da pesquisa desenvolvidas na instituição, passou a guardar objetos que foram usadas nas atividades cotidianas dos laboratorios, sala de aula e nos espaços administrativos formando uma pequena coleção. Embora essa seleção não tenha adotado critérios técnicos da Museologia, ela formou um acervo que retrata a preocupação com esses objetos, identificados como simbólicos, sua guarda evitou que os mesmos fossem descartados, destino certo para os bens inservíveis na lida cotidiana e seu descarte é fundamental para ceder lugar aos novos equipamentos..

Ao conhecer os objetos, espaço e principalmente o desejo de preservar a história e a memória do Instituto Biomédico da UFF expressas nas falas e

ISBN: 978-84-948270-6-8

ações do seu diretor, nos levou a propor a ideia da musealização do acervo e também do próprio espaço físico. Adotamos o conceito de musealizar aqui no sentido definido por (LOUREIRO, 2012) que entende como um processo informacional, integrado por um conjunto de práticas voltadas a uma forma específica de preservação, complementando esse conceito, agregamos o pensamento de Meneses (1992) que entende o objeto com documento e nesse sentido ele inclui referências a outros espaços, tempos e significados.

Ao ampliarmos o conceito de musealização objetivamos abarcar uma série de atividades para além do futuro espaço museológico, mais acima de tudo queremos provocar na Universidade a reflexão a respeito de seus acervos históricos. O trabalho aqui apresentado tem o teor qualitativo documental e empírico tem como corpus de análise o proceso de musealização do acervo do Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense. A reflexão é ancorada nos Estudos Culturais que permitem identificar a musealização como um fenômeno social, passível de análise de forma interdisciplinar. Aquí articularemos Museologia, História das Ciências e História do Ensino no Brasil, que ajudaram a decompor e entender as etapas do processo de musealização como produto da sociedade, onde ressignificar os objetos que foram usados em pesquisas, laboratórios e nas práticas de ensino, atribuindo valor patrimonial é uma forma de preservar a memória e a história do ensino universitário do Brasil.

O trabalho já resultou na identificação, higienização, documentação de alguns objetos ligados as práticas laboratorial e de ensino, com a apresentação de uma proposta expositiva, que pretende extrapolar o espaço do Instituto e de uma forma mais ampla contemplar ações comuns as áreas de produção de conhecimento da universidade, mostrando o potencial dos objetos representar o macro universitário, por meio de seus micros acervos, entendidos aquí como objetos que pertecem aos Institutos ou Departamentos que formam a Universidade e muitas vezes, não são reconhecidos como acervo cultural da Universidade.

2. A Universidade Federal Fluminense – UFF

A história das universidades brasileiras remete ao primeiro quartel do século XX, são instituições novas comparadas com os demais países do continente sul-americano, a exemplo da Universidad Nacional de San Marcos,

que foi fundada em 1551, na cidade de Lima no Perú, no regime colonial. Somente trinta um ano depois da Proclamação da República (1889) que vai ser criada, a que é hoje considerada a primeira universidade brasileira, a Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ, nascida da reunião dos cursos superiores da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito, sendo oficializada como universidade em 1920. Esse modelo de unir escolas isoladas e de natureza profissionalizante é uma das características predominantes na formação das universidades brasileiras.

A Universidade Federal Fluminense foi criada em 1960, com o nome de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ). Originou-se da unificação de cinco faculdades federais já existentes em Niterói: a de Direito (1912), a de Farmácia e Odontologia (1912), a de Medicina (1926), e de Medicina de Veterinária (1936); três escolas estaduais: de Enfermagem (1944),a de Serviço Social (1945)e a de Engenharia (1952) e foram também agregadas duas faculdades particulares: a de Filosofia (1947) e a de Ciencias Economicas (1942). A atual denominação de Universidade Federal Fluminense (UFF), foi homologada pela da Lei pela Lei nº 4.831, de 5 de dezembro de 1965. Atualmente a UFF possui 103 cursos de graduação, 321 de pós-graduação, atendendo a 58.183 alunos em 13 municípios do Estado do Rio de Janeiro e na Unidade avançada na cidade de Oriximiná no Estado do Pará na região norte do país

2.1. O Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense

A criação e a regulamentação do Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense data de 1968, foi o resultado de um processo iniciado em 1966, mas sua história é anterior a essas datas, pois os cursos que originaram o instituto faziam parte do ciclo básico das áreas de saúde da Universidade. O Instituto Biomédico herdou da Faculdade de Medicina o prédio e alguns objetos que hoje compõem o núcleo inicial do futuro espaço de memória que se pretende instalar.

A solicitação para o tratamento técnico museológico desse acervo foi feita pelo atual diretor que é médico, professor do instituto e colecionador de obras artísticas na vida privada, sensível às mudanças que vem se processando nesses últimos anos na instituição, ele começou a recolher e guardar alguns objetos, entendido como simbólico e representativo de alguma das fases que o ensino da Biomedicina já viveu na Universidade Federal Fluminense.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Para além desse olhar atento as transformações tecnológicas, o Diretor tem uma estreita relação afetiva com o Instituto, pois um dos primeiros professores ainda na Escola de Medicina e depois diretor do Instituto Biomédico foi seu tio e de certa forma, ele acompanhou de perto a formação e a consolidação da instituição, que agora ele luta para preservar sua história e sua memória, por meio da guarda de objetos tridimensionais, documentos e fotos, passando a ser identificado pelos colegas como o guardião da história institucional, recebendo deles objetos atribuído de valor cultural que foram usados em seus laboratórios e que seriam enviados para o descarte.

Em 2015 alguns desses objetos foram reunidos e expostos numa pequena sala denominada «museu» do hall do prédio. A ideia de expô-los mesmo sem um tratamento técnico museológico, acabou chamando atenção para o acervo e para o novo espaço aberto para comunidade universitária. A partir dessa exposição houve uma demanda para se conhecer melhor os objetos, sendo feito o contato com o Centro de Memória da Extensão solicitando assessoria para o tratamento técnico do espaço.

Após vistoria técnica no local foi apresentado o projeto de «Musealização do acervo do Instituto Biomédico» esse dividido em duas etapas que estão sendo realizadas concomitantemente, uma conceitual que visa discutir a questão da musealização do patrimônio cultural do Instituto dentro do contexto universitário, buscando definir: a finalidade do espaço museal, uma política de aquisição de acervo, as linhas de pesquisa e essa parte teórica fundamentará a identificação, o tratamento do acervo e as temáticas expositivas.

O Escopo do projeto de musealização deixa claro que o processo a ser desenvolvido na Instituição será museológico, com a utilização de técnicas e procedimentos que visam identificar e caracterizar dentro de uma lógica os objetos selecionados, que foram extraídos das tarefas ou práticas cotidianas do Instituto e introduzidos no mundo cultural, investidos de valores se tornando símbolo ou signo do espaço do qual eles faziam parte, o que vai permitir construir e dar a conhecer a história do Instituto e essa como parte integrante da história da própria Universidade.

Dentro dessa perspectiva nosso trabalho se aproxima do conceito de musealização que considera essa ação como a «operação destinada a extrair, física e conceitualmente, uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem e lhe dar um estatuto museal, transformá-lo em musealia, introduzindo-o no campo museal. Não sendo apenas, a transferência do objeto para o museu, mas representa uma mudança no contexto por meio do qual se opera essa transformação no estatuto do objeto que, de objeto de culto, objeto

utilitário, objeto cientifico, animal, vegetal torna-se testemunho material e imaterial do homem e de seu ambiente.

O objeto passa a ser uma fonte de pesquisa e exposição, adquirindo assim uma realidade cultural específica, sendo visto e entendido como um documento, dotado de legitimidade, entendido e tratado como um sistema de comunicação, um meio por onde os indivíduos, grupos e as categorias sociais podem emitem informações sobre seu *status*, sua função, demarcam e expressam suas posições e identidades, possibilitando o início do processo informacional, que é composto de um conjunto de práticas (processamento técnico) que visam garantir a preservação do objeto enquanto símbolo representativo do coletivo do Instituto e da própria Universidade, a ser mediado pelo profissional de museologia numa relação comunicacional como especificou Loureiro (2012).

Musealizar pode ser entendido também como a valoração do objeto, deixando claro que, nem todos os objetos serão musealizados, somente aqueles pesquisados, selecionados e investido de significados pelo grupo, esses geralmente ligados a cultura que remetem as tradições, as práticas profissionais e são reconhecidos como suas marcas distintas, especificas e identitárias. Que segundo Lima (2013:387) a atribuição de valor é um juízo elaborado pelo campo cultural que agrega um caráter diferencial a determinado objeto, tornando-o «especial», sendo colocado em local de destaque perante os demais da mesma natureza emprestando-lhe o sentido de excepcionalidade.

Entendemos que a valoração deve ser atribuída primeiro pelo grupo, pois é ele que sabe e reconhece o valor e a importância dos objetos que deverão ser preservados. A grande dificuldade é quando o próprio envolvido com o acervo, não o reconhece a importância desses objetos, porque estão ligados ao cotidiano de trabalho, que muitas vezes é subestimado em relação a sua importância memorial, sendo enviados para o descarte.

Tornando aqui fundamental a participação de historiadores, museólogos, entre outros profissionais que por meio de pesquisa e tratamento técnico, transformam os «lixos» dos laboratórios em acervos voltados para a preservação de memórias, fonte de pesquisa e de comunicação.

É importante reforçar que os valores não são intrínsecos aos objetos e sim, atribuídos, a partir do encontro do sujeito com o objeto, dentro das relações sociais, culturais e econômicas, ou seja, é um ato humano, de atribuir valores a coisa, ou a objeto, dentro de um contexto social. O valor atribuído ao objeto é abstrato e consonante com o tempo presente, embora vise a valorizar

ISBN: 978-84-948270-6-8

o passado. O Objeto ao ser reconhecido com um bem cultural, ele deverá ter um tratamento diferenciado, buscando manter a sua integridade física e documental, assim garantindo sua preservação para as gerações futuras.

Nesse sentido, existe a necessidade de uma linguagem capaz de comunicar esses valores para outros grupos que não tem domínio de um determinado sistema de representação e são diversas as linguagens disponíveis na sociedade. No mundo dos museus usamos a linguagem museográfica que constrói significado para os objetos que formam as coleções e os transmitem de forma objetiva, lúdica, interativa, virtual ou usado todos esses modos disponíveis para se entender de forma mais abrangente os diversos olhares possíveis sobre o universo representado pelos objetos valorados. Como nos fala HALL (2016, 24) «Exposição de museus ou de galerias podem ser vistas «como uma linguagem», já que fazem uso da disposição de objetos para elaborar certos sentidos sobre o tema da mostra».

São esses olhares e as possíveis versões que buscamos com o processo de musealização do acervo do Instituto Biomédico, mas esses inseridos na história da Universidade Federal Fluminense. Por outro lado, mesmo sendo objetos comuns nas práticas cotidianas de diversas instituições de ensino o acervo do Instituto Biomédico, o representa e o distingue, pois foram usados no cotidiano da Instituição aludindo as tradições e práticas do grupo como suas marcas distintivas, específicas e identitárias, remetendo ao seu uso pedagógico nos espaços principalmente dos laboratorios e na formação dos estudantes.

Essa visão permite diversas leituras e contextualizações em grande temáticas, ou macro temas universais, como por exemplo, numa vertente da valorização da história da própria universidade e do curso, pois essas são entrelaçadas remetendo as etapas da consolidação do ensino universitário brasileiro; ou ainda, como algo relativo a questão do acompanhamento das técnica e tecnologia presente nos instrumentos científicos que são usados no laboratório, e os impactos ou mudança nas pesquisa que foram possível a partir desses instrumentos, e o que isso representou para a melhoria da vida dos seres humanos e na formação dos profissionais, ou mesmo, a visão que adotamos para a exposição.

Esse processo de contextualização tendo os objetos como documento, pode indicar ou trazer para o primeiro plano as mais diversas relações que estão imbricadas entre os acervos, o grupo por ele representado e a sociedade, nesse sentido, o acervo musealizado cumpri um dos seus maiores ideais que é o de aproximar a Universidade com a sociedade de maneira mais plena.

3. Conclusões

Os espaços dedicados à preservação da história e da memória das universidades brasileiras, são tão novos quanto essas instituições, porém já trazem em suas trajetórias grandes lutas para suas existências e sobrevivências. A ideia da implantação do espaço museal no Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense esse relacionado a história da Instituição é uma forma de demarcar e assegurar a identidade individual e coletiva do próprio instituto, e por outro lado, reafirma o papel importante que ele teve e tem no processo de consolidação da universidade como instância de produção de conhecimento e de saber.

O espaço museal pretende ser um canal de comunicação entre o Instituto, a Universidade e a sociedade, por meio dos objetos, articulados pelo discurso museográfico visa a levar para além de seus muros a trajetória da universidade, identificando as etapas da construção e implantação do ensino de Biomedicina no Brasil, revelando suas transformações e adequações aos movimentos científicos mundiais, explicitando as mudanças tecnológicas ocorridas principalmente no século XX.

O maior desafio do processo de musealização da coleção científica do Instituto Biomédico é situá-la dentro da estrutura universitária como um patrimônio comum a todos, temos a consciência que não basta apenas reconhecer esse acervo como museológico mas, é preciso envolver os dirigentes, professores, alunos e técnicos na construção desse «nós» verdadeiro, que reconheça, que participe e se faça representar em todos os espaços dedicados a história, a memória e no próprio cotidiano da universidade, como participantes ativos do eterno processo de construção da história coletiva da Universidade Federal Fluminense.

Essa consciência garantirá o fortalecimento da instituição, de forma a unificar as histórias mesmo que elas tenham nascido em tempo e espaços diferentes, já que hoje elas fazem parte de um coletivo, esse deve ser respeitado em busca de uma identidade que assegure a coesão, que terá como resultado, bens comuns a todos, políticas que vão fortalecer e favorecer esses espaços e vão possibilitar que o público conheça o universo universitário contextualizado nas histórias local e universal como um espaço de produção e difusão de conhecimento.

Por fim o processo de musealização do Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense nos leva refletir a respeito do texto extraído do livro a Condição Pós-Moderna (1992) onde o autor Davi Harvey ao pensar

ISBN: 978-84-948270-6-8

a sociedade do efêmero fala da necessidade de se criar e se preservar um passado, como uma garantia de sobrevivência individual e coletiva. Ele diz: «O impulso de preservar o passado é parte do impulso de preservar o seu eu. Sem saber, onde estivemos, é difícil saber para onde estamos indo. O passado é o fundamento da identidade individual e coletiva». Dessa forma, preservar o patrimônio da Universidade Federal Fluminense é uma possibilidade de disponibilizar no presente o legado do passado para as futuras gerações.

4. Bibliografia

ABREU, Regina, CHAGAS, Mário de Souza, SANTOS, Myrian Sepúlveda (org.). Museus Coleções e Patrimônio: Narrativas Polifônicas. Rio de Janeiro, 2007. Garamond, MINC/IPHAN/DEMUS- Coleção Museu, Memória e Cidadania.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Museus e Coleções Universitárias: por que museus de arte na Universidade de São Paulo? Tese de Doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

BRULON, Bruno. Os Objetos de Museu, Entre a Classificação e o Devir. Revista Informação & Sociedade. V.25, n.1, p. 25-37. Paraíba, jan./abr. 2015.

COSTA, Lygia Martins. De Museologia Arte e Políticas de Patrimônio. Pesquisa: Clara Emília Monteiro de Barros. Rio de Janeiro, IPHAN, 2002.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). Conceitos-chave de Museologia. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013. 100p.

HANDFAS, Ethel Rosemberg e GRANATO, Marcus e LOURENÇO, Marta Catarino - O Patrimônio Cultural Universitário De Ciência E Tecnologia: Os Acervos Da Universidade Federal do Rio de Janeiro. XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVII ENANCIB. Paraíba, 2016.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo. Edições Loyola, 1992.

LOPES, Maria Margaret. Museus e educação na América Latina: o modelo parisiense e os vínculos com as universidades. In: GOUVÊA, G; MARANDINO, M.; LEAL, M.C. (org.) Educação e Museu – A construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro 2003. P. 63-82.

ISBN: 978-84-948270-6-8

LOUREIRO, Maria Lúcia de Niemeyer Matheus e SANTOS, Liliane Bispo dos – Musealização como estratégia de preservação: Estudo de Caso sobre um previsor de marés – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS UNIRIO | MAST – vol. 5 no 1 – 2012, p. 49-67. Acesso 12/12/2016.

MARQUES, Roberta Smania. Os Museus da Universidade Federal da Bahia Enquanto Espaços de Ensino não Formal. Salvador, UFBA, 2007.

MERQUIOR, Douglas Marcelo. Ciência, Tecnologia e Inovação como pilares para a soberania nacional. Trabalho de Conclusão do Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia. Escola Superior de Guerras. ESG. Rio de Janeiro, 2011.

MOACYR, P. A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

NASCIMENTO, Silvania Sousa do e VENTURA, Paulo Cezar Santos. A Dimensão Comunicativa de uma Exposição de Objetos Técnicos. Revista Ciência & Educação, v. 11, n. 3, p. 445-456, 2005.

SANJAD, Nelson. O lugar dos museus como centro de produção de conhecimento cientifico. In seminário Internacional Museus Ciência e Tecnologia. Organização de José Neves Bittencourt, Sarah Fassa Brenchetrit e Marcus Granato. Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional, 2006, p. 125-133.

ISBN: 978-84-948270-6-8

El rol del pedagogo/a en el Museo Pedagógico: el prácticum como oportunidad para su formación

María José Rebollo Espinosa

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla
Email: mjrebo@us.es

Pablo Álvarez Domínguez

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla
Email: pabloalvarez@us.es

RESUMEN: El de las salidas profesionales para el Grado de Pedagogía sigue siendo un problema, más agudizado aún con la crisis económica, cuando las humanidades son claramente un terreno nada prioritario. Desde el ámbito curricular de las «prácticas externas» inserto en los planes de estudio de las Facultades de Educación, los Museos Pedagógicos podemos contribuir a ampliar la oferta profesional de nuestro alumnado, ofreciéndoles una formación concreta como educadores/as de museos especializados en patrimonio histórico-educativo, que bien podría ser transferida incluso a otros escenarios museísticos. Su papel sería actuar como vías activas de mediación entre el museo y la sociedad, a fin de poner en valor y aprovechar positivamente el legado del pasado educativo. Para ello, aplicarán a dicha tarea los fundamentos teóricos, los recursos didácticos y las competencias adquiridas, y además, completarán este bagaje formativo con contenidos provenientes de otras áreas disciplinares (museología y museografía, principalmente), con objeto de planear y ejecutar efectivas estrategias de aprendizaje experiencial en este espacio educativo. La intención es preparar profesionales reflexivos con un perfil adecuado a las necesidades de los Museos Pedagógicos actuales: visibilización, accesibilidad, captación de públicos, innovación, uso de nuevas tecnologías, conexión con otras instancias académicas y culturales, utilidad social, relaciones interdisciplinares, transferencia e internacionalización del conocimiento, inclusión de la perspectiva de género, etc. Relatamos en esta comunicación la experiencia desarrollada al respecto en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad de Sevilla: orígenes, gestión, contenidos, experiencias, resultados, dificultades, deficiencias oportunidades y retos de futuro.

PALABRAS CLAVE: Museo Pedagógico; prácticum; pedagogo/a; formación.

1. Introducción

El gradudado/a en Pedagogía como profesional especialista en el campo de la educación desempeña sus funciones en la actualidad en sectores, instituciones y empresas de distinta índole. Es esto justamente lo que nos lleva a reconocer que su perfil profesional no se puede vincular exclusivamente a un determinado y único yacimiento de trabajo. La pedagogía como ciencia social y humana, tiene como objeto de estudio la educación, con la intención de organizarla y sistematizarla para contribuir a la formación de la ciudadanía desde diferentes ámbitos (formal, no formal e informal). La educación tiene como encargo incorporar a las personas a una determinada sociedad con características, particularidades y pautas culturales propias, y en esta tarea le corresponde al pedagogo/a contribuir desde lo profesional a que el ser humano desarrolle todas sus potencialidades personales en cualquier escenario educativo.

Si bien históricamente la Pedagogía ha encontrado sus posibilidades de actuación en los contextos más formales de la educación, en estos momentos cuenta con nuevas y múltiples salidas profesionales, de entre las que destacaremos en este trabajo la relacionada con la educación museística. Los museos actuales, y con ellos los museos pedagógicos, tienen pendiente la necesidad de ocuparse del desarrollo significativo de los procesos educacionales en su seno, poniendo en valor para el mercado laboral la figura del educador/ora de museos, cuyo papel mediador puede acercar la cultura a toda la ciudadanía, fomentando un posicionamiento y una lectura crítica de la realidad.

Consciente de que apenas existen trabajos en esta línea, esta comunicación se propone insistir en esta novedosa perspectiva profesional para el pedagogo/a, centrándonos específicamente en evidenciar que desde las «prácticas externas» del Grado en Pedagogía podemos contribuir a la definición de los roles y a la adquisición de competencias relacionadas con las funciones a desempeñar por parte de un educador/a de un museo especializado en patrimonio histórico-educativo.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. El pedagogo/a en la sociedad actual: identidad, perfil competencial y proyección de futuro

La falta de una definición clara de los roles del pedagogo/a en nuestra sociedad, está provocando en muchas ocasiones que sus funciones se estén solapando con las de otros profesionales del campo de la educación social, la psicología, el trabajo social, o el magisterio, entre otros. Pero, en sentido positivo, podemos hablar de polivalencia, y aprovechar esta indefinición y constante búsqueda de nichos laborales que ha provocado la expansión de lo pedagógico hacia otros ámbitos de la vida social y nos ha trasladado a nuevos campos de intervención educativa no circunscritos exclusivamente al escolar, impulsando la tan necesaria empleabilidad de nuestros estudiantes (Álvarez y Velasco, 2006).

Solo dos de las salidas profesionales mencionadas en el Programa de Prácticas del Grado de Pedagogía de la US, ambas pertenecientes al contexto empresarial -Gestor de proyectos pedagógico-culturales y patrimoniales (museísticos) y Asesor pedagógico en medios de comunicación, museos y proyectos culturales- hacen referencia directa y explícita a la especialización que nos ocupa. Pero varias de las otras opciones ocupacionales, incluidas en el contexto de intervención reglado o socio-cultural, pueden ser vinculadas igualmente a ella, puesto que la persona que se encargue de la educación en un museo, tendrá en su desempeño profesional algo de asesora educativa, diseñadora de materiales, evaluadora de actividades, directora y técnica de centros socioeducativos y culturales, gestora de proyectos de desarrollo humano, mediadora e implementadora de programas de intervención social, diseñadora de recursos didácticos con medios tecnológicos, o técnica en proyectos de innovación.

Además, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, centrándose en los ámbitos del saber, saber hacer y saber ser, establece para el título de Grado en Pedagogía, un amplio conjunto de competencias específicas de formación disciplinar y profesional, algunas de las cuales asimismo pueden ayudarnos a justificar el papel que puede llegar a ejercer un pedagogo/a que opta por ejercer como un educador/a de museo. Traemos a colación las siguientes (ANECA, 2005, 160-182), que apostillaremos vinculándolas siempre al terreno de la educación no formal que representa un Museo Pedagógico:

- Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación, referida a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, instituciones y/o organizaciones y sistemas educativos
- Conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa
- Fundamentar el diseño de medios didácticos y de contextos educativos, y diseñar y evaluar su utilización
- Diseñar y desarrollar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos
- Promover, planificar y dirigir la implantación de procesos y modelos de gestión de la calidad a partir de los planes de evaluación desarrollados en las instituciones y/o organizaciones educativas y formativas
- Diseñar y evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles, áreas curriculares
- Dirigir y gestionar centros de producción y difusión de medios didácticos
- Ser competente para el desarrollo de herramientas de gestión y dirección de centros de producción y difusión de medios didácticos.

Si el pedagogo/a aspira a abarcar un campo tan amplio de acción, con un corpus de conocimientos tan complejo, cambiante y dinámico, no cabe duda de que precisa de una sólida formación científica, técnica y humanista. Pensamos que los Museos Pedagógicos, en especial los universitarios, pueden contribuir a implementarla desde su modesta y concreta parcela de actuación, dado que se trata de espacios con potencialidad formativa suficiente para desarrollar la observación, el razonamiento lógico, la capacidad de análisis y de síntesis, la creatividad, la intuición o la capacidad para organizar y hacer seguimientos de los planes elaborados, características deseables y demandadas desde las empresas empleadoras para un pedagogo o pedagoga eficientes.

3. Los Museos Pedagógicos como espacios formativos y yacimientos de empleo para profesionales de la Pedagogía.

Hemos defendido en otras ocasiones que un museo pedagógico ha de ser siempre un centro cultural de investigación, docencia, interpretación y transferencia del conocimiento y legado patrimonial histórico educativo (Álvarez, 2016, 23). Se trata de aspirar a configurar puntos de encuentro educativo llamados a convertirse en espacios intergeneracionales abiertos y dinámicos, capaces de favorecer el estudio, catalogación, conservación, difusión y uso didáctico de tal patrimonio. Los museos pedagógicos como entes de promoción

ISBN: 978-84-948270-6-8

cultural histórico-educativa, podemos entender que hasta el presente no han sido capaces de generar todo el impacto social deseado. Y es por eso que consideramos que a través de una acción educativa diligente, constructiva y didáctica, puede el museo hacer un esfuerzo importante por contribuir a la comunicación del patrimonio histórico educativo, facilitando diálogos educativos entre los objetos de la escuela y sus visitantes (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

Aunque es cierto que los museos son espacios rituales donde el visitante es inducido a actuar de un modo concreto con el objetivo de que interiorice un determinado discurso al hilo de las obras que se observan, también es verdad que gracias a su función educativa le permite tener una experiencia distinta a la que tendría asistiendo solo a sus instalaciones. Y es en sentido en el que el papel del educador/a de museo adquiere un protagonismo fundamental, que puede ser perfectamente ejercido por un pedagogo/a. Reside en esta idea nuestra apuesta, en la medida en que entendemos que el museo pedagógico puede contribuir a generar nuevas posibilidades formativas y un nuevo yacimiento de empleo para el pedagogo/a. Si bien existen trabajos que reivindican, analizan y reflexionan en general, sobre el papel del educador/a en museos de diversa índole (Cury, Vasconcellos y de Mello, 1995; Gómez, 2007; López, 2009; Mesías, 2008), no podemos decir que ocurre lo mismo en el caso del museo pedagógico; y es por ello que tratamos de justificar la conveniencia del presente.

Aunque esta es una profesión aún sin la legitimidad académica merecida, sí queremos reivindicar la capacidad que tiene un pedagogo/a para poder desempeñarla notablemente tras su oportuna formación. Por ello, queremos traer a colación en este caso, las que entendemos que son las competencias básicas que tiene que adquirir un pedagogo/a que aspire a desempeñar una función educadora en un museo pedagógico: Nos referimos a un profesional que tiene que ser capaz de:

- Poner en marcha mecanismos evaluativos que le permita detectar cuáles son las necesidades que tienen los diferentes tipos de visitantes de un museo para poder así corresponder a sus expectativas y ofrecerles lo que están buscando.
- Garantizar que el conocimiento y legado patrimonial histórico educativo sea accesible a toda la ciudadanía sin distinciones. Todo ello, a través del desarrollo y aplicación de una pedagogía comunicativa, innovadora, creativa y lúdica que facilite el diálogo con lo patrimonial.
- Favorecer oportunidades para que el museo se convierta en un centro cultural y turístico, en el que a través de múltiples propuestas didácticas y de difusión, facilite el acceso a la cultura a todas las personas.

ISBN: 978-84-948270-6-8

- Contribuir al diseño de exposiciones abiertas, participantes y cambiantes, considerando las opiniones del público sobre el tema, experimentando nuevas ideas de exhibición e incorporando otras perspectivas interdisciplinares.
- Poner en valor el potencial de programas educativos dirigidos a niños y jóvenes en edad escolar (talleres, seminarios, actividades lúdicas, etc.), posibilitando a través de su diseño un trabajo en equipo con centros escolares o con cualquier otra institución de carácter educativo y/o cultural.
- Encontrar en la animación sociocultural una metodología educativa que fomente la participación social y las prácticas emancipadoras en el museo.
- Estimular y ayudar a construir procesos de aprendizaje autónomo en el seno del museo, poniendo en práctica habilidades para facilitar la interpretación, el descubrimiento, la comunicación, la provocación, etc., en el visitante.

En definitiva, los museos pedagógicos, a través de su proyección educativa, pueden favorecer múltiples y diferentes vínculos con sus visitantes, constituyéndose como un escenario ideal para el desarrollo del conocimiento y la cultura patrimonial histórico educativa. Los bienes patrimoniales que nos podemos encontrar en un museo pedagógico son piezas que nos ayudan a explicar y a entender nuestras vidas en la escuela; son objetos que terminan definiéndonos; elementos que se presentan como testigos de nuestros tiempos escolares. Pero no cabe duda de que sin un educador/a que contribuya a hacer tal cometido factible, la función educativa del museo carecería de sentido, necesidad y oportunidad. Le corresponde a un educador/a de un museo pedagógico contribuir y ayudar a revelar aspectos, circunstancias y significados de las vidas escolares de las personas, más allá de la mera crónica y de relatos oficiales y estandarizados.

4. El Prácticum del grado en Pedagogía en un Museo Pedagógico: oportunidades, limitaciones, posibilidades y retos formativos

No cabe duda de que las prácticas externas en la formación del alumnado universitario ocupan siempre un lugar destacado y de especial atractivo. Se trata de un periodo trascendental que viene a consolidar la formación teórica que se recibe, y que a la vez contribuye a validar las competencias atribuidas al título académico. En nuestra Facultad, esta fase obligatoria de los estudios abarca un número total de 42 créditos, que se distribuyen en 24 créditos para el *Practicum* I (3º curso) y en 18 para el *Practicum* II (4º curso).

Esta oportunidad formativa suele evaluarse como muy ventajosa, porque, como recomiendan las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior,

ISBN: 978-84-948270-6-8

se convierte en una productiva experiencia real de inmersión profesional en un determinado espacio educativo y de acercamiento al mercado laboral; permite al estudiante aplicar los conocimientos aprendidos durante los primeros años de formación; conocer la realidad profesional desde una perspectiva práctica y dinámica; desarrollar habilidades de interrelación social; incrementar los niveles de madurez personal; y cultivar actitudes asertivas de autoconfianza, supervisión, razonamiento práctico, toma de decisiones, resolución de problemas, comunicación, trabajo en equipo, transdisciplinariedad, espíritu crítico, ejercicio deontológico, innovación, creatividad y emprendimiento e identidad profesional.

En lo que atañe al Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla, el alumnado realiza prácticas en ámbitos vinculados con la educación formal, la enseñanza y la orientación, así como en otros relacionados con la educación no formal, tales como asociaciones, fundaciones, ONGs, empresas, centros cívicos, centros de interpretación y de educación ambiental, centros comunitarios, ayuntamientos, servicios e instituciones de la administración pública, etc.

A todos ellos hay que añadir -por ser el tema de interés de este trabajo-, la oferta en nuestra Universidad del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación, que durante cinco cursos consecutivos se viene abriendo al alumnado como lugar para el desarrollo de prácticas externas. En él, el alumnado lleva a cabo un plan formativo que incluye gran parte de los elementos recogidos al definir el perfil de un/a educador/a de museos, convirtiéndolo, por ende en un campo práctico de formación en esta novedosa área laboral. Reflexionando, con cierta perspectiva ya, sobre esta experiencia docente, relatamos a continuación cuáles han sido las oportunidades, limitaciones y retos encontrados.

En cuanto a oportunidades y posibilidades, hemos podido comprobar -a través de las Memorias académicas y vitales del grupo de estudiantes que ya ha pasado por nuestro Museo con estos fines y a través igualmente del balance de resultados del profesorado implicado- que el Museo ha resultado útil como:

- Formador en competencias ligadas a una salida profesional aún sin explotar, que exige el desempeño de funciones y tareas multidisciplinares, no estrictamente pedagógicas (catalogación e inventariado de fondos, investigación histórico-educativa, etc.).
- Escenario educativo experimental al que hay que dotar de estrategias didácticas para atender a todo tipo de públicos y demandas (ocio, divulgación, enseñanza)

ISBN: 978-84-948270-6-8

- Espacio adecuado para fomentar la autonomía en el desarrollo del proceso formativo del estudiante y a la hora de orientar el trabajo hacia intereses museístico-pedagógicos particulares.
- Vía para poner en valor el patrimonio educativo material e inmaterial y diseñar en consecuencia programas de educación patrimonial para todas las edades.
- Posibilidad de especialización en diferentes destinatarios/as, respetando las preferencias de quien realiza las prácticas (alumnado de infantil, primaria, secundaria, jóvenes, personas adultas, profesorado, familias, colectivos con necesidades educativas especiales o en riesgo de exclusión social, etc.)
- Ámbito propicio para la aplicación de las nuevas tecnologías a la gestión museística (diseño de recursos audiovisuales, multimedia, redes sociales, página web, realidad virtual y aumentada, actividades de gamificación, etc.).
- Centro de prácticas cercano y con un horario flexible que mejora la calidad de vida del alumnado durante un apretado y estresante segundo cuatrimestre.
- Impulsor del trabajo en equipo (conviven siempre un/a estudiante de 4º curso, que actúa como coordinador/a, con un/a de 3º, apoyados por un grupo de alumnos/as internos/as)
- Puerta abierta para continuar manteniendo la colaboración con estudiantes especialmente sensibles e interesadas/os por la Historia de la Educación, que incluso pueden desarrollar en sus Trabajos de Fin de Grado temáticas relacionadas.

Pero, con sinceridad, también hemos de señalar los obstáculos y limitaciones con los que hemos tropezado, sorteados en su mayoría con amor, voluntarismo e imaginación:

- Falta de una partida económica específica para el Museo dentro de los presupuestos de la Facultad, lo cual obliga a reducir al mínimo los gastos y a perder mucho tiempo en la búsqueda de subvenciones que permitan llevar a cabo una labor académica, científica y cultual digna.
- Ausencia de personal dedicado en exclusiva al Museo, lo que hace que un número muy reducido de personas simultaneemos las tareas museísticas, en ocasiones demasiado absorbentes, con las de docencia reglada. Esto trae como consecuencia, entre otras cosas que el tutor profesional no pueda dedicar al estudiante todo el tiempo que desearía, pues esta labor se contempla como algo extra.
- Recorte, por consiguiente también, del número de visitas organizadas, sobre todo de grupos escolares, que necesitan de una atención multiplicada. Ello disminuye por tanto las oportunidades para poner en práctica las actividades didácticas diseñadas por el alumnado.
- Instalaciones excesivamente pequeñas para que el grupo en prácticas trabaje con comodidad y recursos materiales obsoletos a veces para cubrir las exigencias técnicas de las tareas emprendidas.
- Débil red interdisciplinar de contactos formativos y profesionales para completar el aprendizaje con todas las perspectivas integradas en el abordaje del fenómeno histórico-educativo desde los Museos.

ISBN: 978-84-948270-6-8

- O escaso nivel del alumnado de prácticas en algunas competencias y habilidades básicas, supuestamente adquiridas en cursos anteriores, lo que dificulta el desenvolvimiento de algunos de los elementos de su plan de formación.

Para terminar, y en parte a modo de conclusión, apuntamos algunos retos pendientes, que nos servirán de guía para un trabajo futuro y optimizado en esta línea:

- Conseguir una partida presupuestaria ajustada.
- Solicitar una beca al Rectorado para personal en formación dedicado al Museo Pedagógico o usar incluir operativamente el Museo entre las actividades del programa de Mentoría de la Facultad.
- Ultimar la ampliación ya concedida del espacio expositivo.
- Aumentar las labores de difusión, para captación de visitantes e incremento de fondos museísticos.
- Sistematizar y publicar los resultados de experiencias docentes similares, desarrolladas en otros Museos Pedagógicos, para poner en valor el papel del pedagogo/a y la educación en los museos.

En definitiva, simplemente insistir en que, desde la oportunidad que nos brinda el ámbito disciplinar de las prácticas curriculares en nuestros programas universitarios, podemos contribuir a preparar futuros educadores/as de museos que, desde una óptica pedagógica bien fundamentada, ideen y materialicen estrategias para conseguir que un Museo Pedagógico resulte algo vivo, atractivo, sólido, incitante, emocionante, una llave para conocer críticamente y compartir el pasado de la educación con toda la ciudadanía.

5. Bibliografía

ÁLVAREZ, P. *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, Gijón, TREA y EUS, 2016.

ÁLVAREZ, P. y VELASCO, N., «Licenciados en Pedagogía. Competencias profesionales e inserción profesional», *Actas de las XIII Jornadas sobre el acceso a la Universidad,* Vicerrectorado de Estudiantes, Secretariado de Acceso, Universidad de Sevilla, (2006), 117-130.

ALDEROQUI, S. y PEDERSOLI, C., *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes,* Buenos Aires, Paidós, 2011.

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, (2005), vol. 1.

CURY, M., VASCONCELLOS, X., DE MELLO, C. y otros, «A formação do educador de museu: proposta de um curso», *Ciência em Museus*, CNPq, 1995.

GÓMEZ, R. (ed), *Acción pedagógica en organizaciones artísticas y culturales*, San Sebastián, Grupo Xabide, 2007.

LOPEZ, E., ¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles, Barcelona, Universidad de Barcelona (Tesis doctoral), 2009.

MESIAS, J.M., ¿Cuál es el perfil profesional de las educadoras/es de los museos de arte contemporáneo?, *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Retos sociales y diversidad cultural*, Sevilla, Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía, 2008.

Programa de Prácticas de 3º del Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla. https://fcce.us.es/sites/default/files/Pract.%20I_1.pdf

ISBN: 978-84-948270-6-8

Guardados ao acaso: vestígios de escolas de imigrantes poloneses no Acervo histórico da Sociedade Polônia (Porto Alegre, RS, Brasil, 1898-1938)

Maria Stephanou

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Email: mastephanou@gmail.com

RESUMO: Em 2017, através de um Termo de cooperação científico-cultural firmado entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Sociedade Polônia de Porto Alegre, entidade jurídica da sociedade civil que possui mais de 120 anos, vem sendo constituído no espaço institucional desta Sociedade um Centro de documentação, integrado por acervo histórico, biblioteca e, em futuro breve, um museu acerca da imigração polonesa no Brasil. A cooperação decorreu da vinculação da pesquisadora ao grupo internacional Transfopress. – Rede transnacional para o estudo da imprensa em língua estrangeira dos séculos XVIII a XX. Por isso, o mapeamento e organização documental centraram-se inicialmente na imprensa em língua polonesa publicada no Brasil (jornais, boletins e almanaques), documentação relegada ao esquecimento pela historiografia da imprensa e da imigração. Posteriormente, a inserção da pesquisadora no campo da história da educação levou a uma maior atenção ao patrimônio material ligado à história das escolas de imigrantes poloneses no Brasil (1898 a 1938). Foram identificados expressivos indícios em documentos e objetos, apesar da escassez de fontes referida pelos poucos estudos sobre escolas polonesas. Assim, além das escolas étnicas alemãs e italianas, mais conhecidas e recorrentemente estudadas, apresentamos um repertório de documentos – almanaques e livros didáticos em polonês; fotografias; relatórios; objetos - atinentes à história de escolas de imigração polonesa, existentes no centro de documentação da Sociedade Polônia. Insistimos na importância das mesmas e suas potencialidades à história da educação (escolas, história da leitura, imprensa de educação, etc). Uma forma de assegurar tais propósitos é dar visibilidade ao

acervo no âmbito social e acadêmico, o que em parte decorre do incentivo da Universidade, fundamental à preservação do patrimônio material de educação.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação; escolas étnicas polonesas; acervos e repertórios documentais; Brasil.

1. Introdução

A região sul do Brasil possui características históricas ímpares devido aos processos de imigração, cuja riqueza cultural constitui-se de diferentes origens, práticas e patrimônios. Além das contribuições culturais mais conhecidas, como aquelas de imigrantes alemães e italianos, reiteradas pela historiografía de matriz nacionalista como a saga dos imigrantes europeus, laboriosos e culturalmente expressivos, em detrimento de outras culturas igualmente presente na formação histórico-cultural do país, vimos insistindo na existência e importância de etnias diversas relegadas à invisibilidade pelas pesquisas e por muitos acervos e ações de preservação, aqui particularmente o patrimônio histórico-cultural da imigração polonesa no Brasil, desde fins do século XIX. No sentido de preservar e disponibilizar à pesquisa documentação inédita, inventariar acervos, caracterizar tipologias documentais, estudá-la e torná-la acessível a pesquisadores de diferentes campos de estudo – Museologia, História (história da imigração, história da educação, história da religião, etc), Literatura, Sociologia, Musica e Artes Visuais, vimos desenvolvendo, através de Termo de Cooperação Científico-Cultural entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Sociedade Polônia (SocPol), entidade da sociedade civil iniciada em fins do século XIX na capital do Rio Grande do Sul, cidade de Porto Alegre, ações de salvamento e análise de documentos históricos sobre a cultura e imigração polonesa, alguns em estado muito precário de conservação, em risco de perda iminente e, consequentemente, de apagamento de parte da história e memória coletiva da sociedade brasileira. De modo a preservar o caráter autoral e protagônico de ambas as instituições, assim como incrementar a parceria e a mútua cooperação, em especial no que concerne à SocPol como campo de formação para jovens pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, campo de pesquisa e de preservação documental, assim como de assessoria institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi elaborado e institucionalizado o Termo de Cooperação, formalmente assinado em 2018, embora vigente desde fins de 2017.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Contando com a participação de equipe multidisciplinar de pesquisadores e bolsistas (História, Pedagogia, Museologia, Biblioteconomia), o escopo geral das ações abrangidas pelo Termo contemplam, para uma primeira etapa de trabalho, processos de inventário, registro e conservação preventiva do patrimônio histórico e cultural reunido e sob guarda da SocPol, bem como a elaboração de repertórios documentais e pesquisas que, simultaneamente, vem sendo desenvolvidas, como o estudo da imprensa periódica em língua estrangeira publicada no Brasil, estudos sobre imigração polonesa e pesquisas sobre escolas étnicas polonesas no sul do Brasil, dentre outras.

Essas atividades acadêmicas inscrevem-se tanto no campo da cultura, quanto da produção científica, sobretudo através da valorização de memórias e da preservação de um patrimônio histórico e cultural da comunidade de envolvimento da SocPol e da cidade de Porto Alegre, particularmente a história do assim denominado 4º Distrito da capital, que em fins do século XIX até meados dos anos 1960 caracterizava-se como bairro industrial e operário, onde se instalaram mais de duas centenas de famílias de imigrantes da Polônia, que já em 1896 «cuidaram de se articular em sociedades culturais e recreativas» (Franco, 1988, 321), como a Sociedade Águia Branca e a Sociedade Tadeusz Kosciusko, que posteriormente, em 1930, se fundiram na criação da atual Sociedade Polônia. Além disso, o acervo da SocPol contempla documentação variada da própria história da cidade de Porto Alegre, dos movimentos operários, culturais e esportivos, das repercussões das duas grandes guerras e outros acontecimentos internacionais, além de diversos aspectos da cultura popular do sul do país, mas também englobando aspectos históricos de fins do século XIX e primeiras décadas do XX nos estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro.

2. Escolas étnicas polonesas no Brasil

Como apontamos em outro trabalho, a identificação das «práticas socioculturais das comunidades de origem polônica radicadas no Brasil possibilita ultrapassar o quase apagamento de sua presença nas estatísticas e, nessa direção, entrever, para além das opacidades, as experiências de produção tipográfica e editorial» (Stephanou, 2017) em língua polonesa, assim como as iniciativas educacionais das escolas étnicas polonesas no sul do Brasil. Para que possamos compreender a expressividade dessas

ISBN: 978-84-948270-6-8

experiências, quase relegadas à invisibilidade pela historiografía, salvo trabalhos muito recentes, demonstramos como o relatório do primeiro cônsul polonês no Brasil, Kazimierz Gluchowski (1927), e o estudo de Edmundo Gardolinski (1958), assinalam a diversidade das associações polonesas, das iniciativas educacionais, literárias, artísticas e científicas dos poloneses no Brasil entre 1870 e a década de 1940 (Stephanou, 2017). O relatório consular, documento oficial mais antigo acerca da presença polonica no Brasil,

> contém um minucioso arrolamento das formas do movimento organizacional desses imigrantes, desde a primeira sociedade (…) criada em 1890, passando pela Liga Polonesa da América do Sul fundada em 1898, até as sociedades escolares criadas pelos imigrantes poloneses que também atenderam ao mesmo postulado da organização de suas comunidades. Segundo Gluchowski (1927, p.143, 152-155), as associações que surgiram em maior número entre os poloneses radicados no Brasil foram as sociedades escolares, o que denota uma ação que o autor designa como «enérgica» no campo educacional, considerando tratar-se do fundamento principal de manutenção do polonismo no Brasil. Seu relatório registra a criação, em 1921, de uma União Polonesa de Professores Profissionais de Escolas Particulares em Curitiba, assim como em 1923 uma União de Professores das escolas Polonesas Cristãs, também em Curitiba (Stephanou, 2017, 402).

Essas associações, articuladas entre si, possuiam atividades variadas, como a criação de bibliotecas permanentes e ambulantes, a produção e difusão de materiais impressos em língua polonesa - jornais, boletins, circulares, livros de poesia, panfletos políticos, breviários religiosos e, o que nos interessa aquí, manuais didáticos para ensino da língua polonesa, ou cartilhas de alfabetização em português para falantes do polonés. Os materiais impressos em polonês nas pequenas tipografias da comunidade polônica no Brasil, segundo as palavras do cônsul Gluchowski, demonstravam «o significado da leitura na preservação do espírito polonês» (1927, 202-203). Seu relatório, elaborado entre 1921 e 1923 arrola para o período até 1923, a existência, no Brasil, de 145 escolas de poloneses, espalhadas pelo Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, onde atuavam 164 professores e encontravam-se matriculados 5988 estudantes poloneses e 242 de outras nacionalidades.

Se os dados sobre escolas de iniciativa dos imigrantes poloneses são expressivos para o período de 1890 a 1923, esses números persistem muito significativos até 1937, como apontam Malikowski e Kreutz:

ISBN: 978-84-948270-6-8

> Segundo o censo escolar da imigração polonesa no Brasil, realizado pelo Consulado da Polônia de Curitiba, na véspera da nacionalização do ensino, em 1938, havia no Rio Grande do Sul 128 escolas étnicas polonesas, com 4.560 alunos, nas quais lecionavam 114 professores. Dessas escolas 117 tinham ensino bilíngue - português e polonês -, dez possuíam ensino em português e uma contava com ensino somente em polonês. Ainda em relação a essas escolas 19 estavam fechadas temporariamente por falta de professores e três em organização, perfazendo um total de 106 escolas em atividade. No Brasil esse número, de acordo com Malczewski (1998), sem contar as escolas fechadas, foi de 330, sendo 293 escolas leigas e 37 confessionais, concentradas, principalmente, no Estado do Paraná. Nas referidas escolas, 287 professores ensinavam um total de 9.316 crianças, matriculadas regularmente até 1937 (Malikoski; Kreutz, 2017, 327).

Se as pistas quanto à existência e expressividade numérica de iniciativas educacionais das comunidades de imigrantes vindos da Polônia são incontestes, por que, então, há poucos estudos sobre essas escolas étnicas, que ademais apontam para a escassez de indícios documentais acerca dessas experiências? A imersão no acervo documental localizado junto à SocPol de Porto Alegre, entre outros propósitos, vem dirigindo uma atenção especial a particularidades de documentos pouco consultados. Nestes, encontramos pistas e pormenores, por vezes negligenciados, em parte pelas dificuldades de compreensão do idioma, nos quais podemos entrever uma multiplicidade documental que tematiza a educação, guardada junto à biblioteca da sociedade, de início para outras finalidades. Movidos pelo par «olho clínico/olho do conhecedor», discutido por Ginzburg (1989, 159) acerca das disciplinas indiciárias, de tipo conjetural, passamos a inventariar a diversidade de tipologias documentais que podem servir de empiria para estudos em História da Educação, suas diferentes temáticas e abordagens: história de instituições escolares de iniciativa de imigrantes poloneses no Brasil (1898 a 1938); narrativas de memorias de escolarização em escolas étnicas polonesas; cultura visual das escolas étnicas; manuais e materiais didáticos; plantas e edificios escolares; agentes, professores, estudantes; educação e catolicismo no contexto étnico polones no Brasil; propaganda de instituições escolares; discursos políticos voltados à educação; efeitos do Decreto de Nacionalização do Ensino junto às instituições escolares de iniciativa polonesa, dentre diversos outros temas possíveis.

Assim, além das escolas étnicas alemãs e italianas, mais conhecidas e recorrentemente estudadas na historiografía da educação, apresentamos um repertório de documentos – almanaques e livros didáticos em polonês;

fotografias; relatórios; objetos - atinentes à história de escolas de imigração polonesa, existentes no acervo histórico da Sociedade Polônia, que abaixo relacionamos e caracterizamos em linhas gerais. Insistimos na importância das mesmas e suas potencialidades à história da educação (escolas, história da leitura, imprensa de educação, etc). Uma forma de assegurar sua conservação como patrimonio educativo é dar-lhe visibilidade como acervo no âmbito social e acadêmico, o que em parte decorre do incentivo dos pesquisadores e da difusão de suas pesquisas, fundamentais à preservação do patrimônio material de educação.

3. Vestígios, pistas, memórias…

Identificar documentos que subsidiem investigações que, no âmbito da historiografia da educação, dêem atenção às experiências escolares ligadas à imigração polonesa no sul do Brasil tem sido um investimento importante do grupo de pesquisadores engajados na organização do acervo histórico da SocPol. Em meio aos processos de inventário, registro e conservação preventiva do patrimônio histórico e cultural recolhido e sob guarda dessa instituição, num primeiro momento a pesquisa documental voltada à imprensa em língua estrangeira publicada no Brasil identificou um periódico em língua polonesa, do gênero almanaque, intitulado *Kalendarz Ludu*, publicado em Curitiba, Paraná, entre os anos de 1916 a 1972, pelas oficinas tipográficas do jornal *Lud*, importante periódico da imprensa de imigração polonesa no Brasil. O *Kalendarz Ludu*, caracterizado como almanaque, impresso historicamente formatado e que guarda diversas semelhanças em diferentes contextos culturais em que foi adotado, apresenta uma diversidade de tipologias textuais ofertadas à leitura. Do conjunto de vinte e quatro edições localizadas na SocPol, que abrangem o período 1939 a 1972, constatamos a recorrência do tema da instrução dos poloneses e suas escolas étnicas. A partir daí, foram listadas essas variadas referências à instrução/educação identificadas no *Kalendarz Ludu*, assim como reunidas com aquelas identificadas em outros almanaques, como o *Kalendarz Switu* (Curitiba, PR, 1929), o *Kalendarz Polski* (Porto Alegre, RS, 1898 e 1901), o *Kalendarz Polski Ludu i Przyjaciela Rodziny* (Porto Alegre, RS, 1928), o *Polski Kalendarz Rio-Grandenski* (Porto Alegre, RS, 1930), o *Kalendarz Gazety Odrodzenia* (Porto Alegre, RS, 1932), caracterizando-se as tipologias dos gêneros discursivos e dos assuntos abordados, a saber:

ISBN: 978-84-948270-6-8

- Listagens diversas para fins de arrolamento. Inventário das instituições, localidades/municípios, graus de ensino, população escolar Alguns exemplos: lista de escolas polonesas existentes em 1924; relação de escolas particulares mantidas por colonos poloneses no Rio Grande do Sul em 1962;
- notícias variadas e descrições de escolas étnicas polonesas, acompanhando a apresentação de comunidades polônicas segundo os municípios de diferentes estados do país;
- fotografias de fachadas de prédios escolares, com professores, alunos, por vezes autoridades eclesiásticas perfiladas frente ao prédio; fotos de estudantes uniformizados diante de prédio escolar, por vezes com professores e membros das famílias da localidades; fotos de interior de sala de aula; fotos de atividades escolares diversas: coral, time de futebol, banda e orquestra, aulas de educação física, grupos folclóricos em escolas polonesas. Incluem-se as fotografias e notícias de escolas na Polonia (como por exemplo, uma politécnica);
- anúncios (em especial do Colégio Iguassu, do Paraná) e de livros didáticos, como a Gramática elementar da Língua Polonesa, impressos, em especial, nas oficinas do Lud, editor do próprio *Kalendarz Ludu*;
- menções a professores e suas inserções comunitárias, como em biblioteca paroquial ou grupo folclórico; conferências para professores poloneses e suas federações; homenagens e condecorações a professores,
- informações sobre seminários religiosos e instituições de congregações católicas, algumas identificadas com o catolicismo polones, incluindo o ensino primário e a formação catequética, de congregações femininas e masculinas.

O levantamento das informações e referências a escolas étnicas polonesas realizado a partir das matérias publicadas nos almanaques em língua polonesa publicados no Brasil, no período 1898 a 1972, todos do acervo documental da SocPol, foi contrastado com listagens de instituições mencionadas pela historiografia da educação e por outros pesquisadores quanto ao mesmo período. Tal operação levou a considerar a expressividade e importância desses impressos como documentação essencial a uma reconstrução das experiências escolares dos poloneses e seus descendentes no Brasil, embora quase desconhecidos ou raramente consultados pelos pesquisadores.

Outros documentos do referido acervo histórico oferecem subsídios importantes à história da educação, com diversas menções a instituições educativas e eventos escolares, tais como alguns periódicos em língua polonesa, como a revista Polonia (Rio de Janeiro, 1918), o jornal Polonia (Órgão da Federação das Associações Poloneses do RS, Porto Alegre, 1931); relatórios de construção de escolas; álbuns de fotografias de municípios com comunidades polônicas ou comemorativos; cartilhas de alfabetização e manuais escolares em polonês, impressos na Polonia e de uso nas escolas étnicas no Brasil, ou impressos no Brasil, de autores poloneses aquí radicados; documentos acerca da federação de professores poloneses; discursos em homenagens a professores; documentos da «Associação Brasileira de Socorro à Creança e da União Internacional de Socorro à Creança», de 1946, com indicação de um subcomitê polonês no Rio Grande do Sul junto à Sociedade Polônia. Dentre os manuais escolares, alguns exemplos de impressos publicados no Brasil sao representados pelos seguintes títulos: Ksiazka do Czytania dla. klasy trzeciej polskich szkól w Brazylji [Livro para leitura para terceiro grau de escolas polonesas no Brasil], de K. Jeziorowski A. Zarychta, publicado em 1924, em Curitiba, Paraná, pela Associação Polonesa de Professores Particulares no Brasil, e a Krótka Gramatyka Polska i Cwiczenia Jezykowe - Wedlug Marji Dzierzanowskiej – (Gramática rápida de polonês e exercícios da língua (de acordo com Mary Dzierzanowska), publicada em 1936, Curitiba, Paraná, integrando a Wydawnictwo «Oswiaty» (Editora/ coleção da Educação), constando ser o número 29 de uma coleção.

Cabe registrar que o trabalho que está sendo desenvolvido para constituição de um Centro de Memória da imigração polonesa junto à SocPol, almeja contribuir à compreensão da historicidade das experiências de educação das comunidades polonesas no Brasil, além de demonstrar a importância do acervo documental dessainstituição também para pesquisas no âmbito da História da Educação.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Finalmente, diversos aspectos contextuais sugerem que o inventário, o mais completo possível, que venha a ser feito, não abarcará o conjunto das experiências educacionais que tiveram lugar nas comunidades polônicas do Brasil entre as últimas décadas do século XIX e as primeira metade do século XX. Como afirmamos em outro estudo, o isolamento de muitas das comunidades de colonização polonesa, sobretudo até 1920; o Decreto de nacionalização de 1938, que impôs a proibição de uso de quaisquer idiomas estrangeiros em manifestações públicas, na imprensa escrita, nas instituições escolares, e o fechamento de muitas associações polonesas que mantinham bibliotecas, escolas e faziam circular livros, somados à efêmera existência de diversas iniciativas de instrução pontuais, além do desconhecimento e consequente menosprezo das produções de imigrantes poloneses e seus descendentes, até mesmo pelo raríssimo domínio do idioma por parte de arquivistas e bibliotecários de importantes instituições e acervos documentais do país, tornam imprecisos quaisquer inventários documentais produzidos ou que venham a ser confeccionados (Stephanou, 2017, 418).

4. Referências

FRANCO, Sérgio da Costa. *Porto Alegre: guia histórico.* Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 1988.

GARDOLINSKI, Edmundo. *Escolas da colonização polonesa no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: UCS, 1977.

GARDOLINSKI, Edmundo. Imigração e colonização polonesa. In: BECKER, Klaus (org.). *Enciclopédia rio-grandense*. Canoas: Regional, v. 5, 1958, p. 3-114.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

MALIKOSKI, Adriano. *Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul* (1875 – 1939). Dissertação. Mestrado em Educação. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2014.

MALIKOSKI, Adriano; KREUTZ, Lucio. Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1875-1939). *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre, v. 21, n. 51, jan./abr., 2017. p. 317-331.

MALCZEWSKI, Zdzislaw. *A presença dos poloneses e da comunidade polônica no Rio de Janeiro*. Varsóvia: Cesla, 1998.

STEPHANOU, Maria. Afinar silêncios de uma imprensa quase invisível: impressos em língua polonesa no Brasil desde fins do século XIX. In: LUCA, T. R. De; GUIMARÃES, V. *Imprensa em Língua Estrangeira Publicada no Brasil*. Primeiras Incursões. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017, 397-423.

TERMO DE COOPERAÇÃO CIENTÍFICO-CULTURAL que entre si celebram a Sociedade Polônia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 08/06/2018.

ISBN: 978-84-948270-6-8

TALLERES

Página intencionadamente en blanco.

Seminario

Esporre la scuola e l'educazione. Contributo a una storia del concetto di museo nei contesti educativi: il caso italiano (1874-2017)

Anna Ascenzi (Coord.)

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata
Email: anna.ascenzi@unimc.it

Juri Meda (Coord.)

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata
Email: juri.meda@unimc.it

ABSTRACT: In ambito educativo il termine "museo" è spesso stato utilizzato nel corso del tempo per designare di volta in volta realtà estremamente diversificate, col risultato che esso ha assunto differenti significati a seconda del contesto storico, culturale e scientifico nel quale è stato applicato. Il carattere polisemico acquisito storicamente da tale termine rende oggi necessaria una ricostruzione storica della genesi e dello sviluppo del concetto che lo sostanzia, anche al fine di fondare la riflessione contemporanea su presupposti teorici e categoriali univoci. Per questo motivo, il presente seminario intende analizzare continuità e cesure nell'uso del termine 'museo' nei contesti educativi a cavallo tra la seconda metà del XIX secolo e il primo decennio del XXI secolo. A tale scopo si offriranno sintetici profili dei musei pedagogici e dei musei didattici e/o scolastici, fortemente vincolati a una concezione positivistica, per concludere con una disamina degli odierni musei della scuola, dell'educazione e dell'università. In questo percorso genealogico il museo si convertirà – subendo un'intensa mutazione – da spazio di aggiornamento e formazione degli insegnanti a laboratorio didattico, a raccolta

ISBN: 978-84-948270-6-8

di memorabilia scolastiche e giacimento di fonti per la ricerca storico-educativa, fino a divenire luogo di rappresentazione del passato educativo e di rievocazione della memoria scolastica collettiva, particolarmente in ambito locale.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Dal Museo Didattico Nazionale al Museo Nazionale della Scuola di Firenze (1929-1941)

Juri Meda

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata.
Email: juri.meda@unimc.it

ABSTRACT: Il presente contributo si propone di ricostruire la storia del primo vero museo della scuola italiano, il Museo Nazionale della Scuola di Firenze, fondato nel 1937 da Giovanni Calò all'interno del palazzo che accoglieva la Facoltà di Scienze Politiche e Sociali in via Laura e trasferito nel 1941 all'interno della prestigiosa cornice di Palazzo Gerini, sede del Centro Didattico Nazionale. Il museo ebbe una gestazione travagliata. Il suo primo nucleo, infatti, fu costituito dal Museo Didattico Nazionale, fondato dal Calò nel 1929 al fine di raccogliere il materiale ricevuto dalle scuole e dagli istituti educativi di tutto il paese ed esposto tra il marzo e l'aprile del 1925 all'interno dei padiglioni della grande Mostra Didattica Nazionale di Firenze. La genesi di questo museo è interessante in quanto esso si ispira inizialmente al modello del museo pedagogico di stampo tardo-ottocentesco, caratterizzandosi come luogo di raccolta del materiale didattico prodotto nelle scuole di ogni ordine e grado e come laboratorio per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, e si trasforma successivamente in un vero e proprio museo della scuola, che ripercorre all'interno delle proprie sale la storia della scuola e delle istituzioni educative dall'età antica fino alla contemporaneità, con annesso un centro di documentazione e una biblioteca specializzata che ereditano e anzi incrementano le funzioni di formazione e aggiornamento degli insegnanti.

PAROLE CHIAVE: storia dell'educazione; storia della scuola; musei pedagogici; patrimonio storico-educativo.

1. Introduzione

Il 5 marzo 1925 fu inaugurata a Firenze la Mostra Didattica Nazionale, che rimase ufficialmente aperta fino al 19 aprile. La mostra – organizzata da un comitato promotore presieduto dal pedagogista Giovanni Calò, professore ordinario di Pedagogia all'Università di Firenze (cfr. Petrini, 1971; Chiosso, 1984-1985; Scaglia, 2013; Meda, 2013, 246-247) – si proponeva di documentare il livello raggiunto dal sistema scolastico italiano alle metà degli anni '20, presentando le migliori pratiche educative prodotte nelle

varie realtà scolastiche e indicandole agli insegnanti come modelli ai quali ispirarsi nell'ambito della propria attività didattica. La mostra – sulla quale non ci soffermeremo, rimandando a studi precedenti (Meda, 2010) – ebbe un successo straordinario e fu visitata da alcune migliaia di persone, per lo più insegnanti, provenienti da tutta Italia. Il giorno della chiusura ufficiale dell'esposizione, Calò pronunciò un importante discorso, nel quale poneva le basi per la realizzazione di un museo didattico che raccogliesse – come già auspicato anche dal Ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele nel corso dell'inaugurazione (*L'inaugurazione della Mostra didattica nazionale*, 1925, 310) – il materiale affluito da ogni parte d'Italia e ne rendesse permanente l'esposizione:

«Dovrà sorgere qui in Firenze […] un Museo didattico nazionale, secondo l'idea che il Ministro, nel suo discorso inaugurale della Mostra, ebbe la bontà di accogliere e di proclamare, facendola forte dell'autorità sua. L'hanno i più progrediti Stati di Europa: deve averlo l'Italia, che ha dato due volte la scuola all'Europa, prima coll'Umanismo, poi con Galileo, che vuol dire realismo, metodo scientifico, esperienza. E deve averlo a Firenze, dove l'Umanismo prima, esperienza e metodo scientifico poi, fiorirono […]. Qui il Museo didattico raccolga quanto più si possa di materiale che illustri il passato della scuola italiana, dal Medio-Evo a noi, e quanto di questa mostra meriti di restare a documento dei metodi, dei progressi, della vita odierna della scuola, quanto, infine, via via ne segni in avvenire sviluppi, conquiste, innovazioni, particolari forme e condizioni in cui si esplichi l'opera sua» (Calò, 3 maggio 1925, 407).

2. Il Museo Didattico Nazionale (1929-1937)

In attesa che le autorità cittadine indicassero la sede definitiva dell'erigendo museo, una volta chiusa la mostra, Calò si adoperò immediatamente al fine di trovare i locali all'interno dei quali raccogliere temporaneamente il materiale raccolto, «purtroppo solo una ben piccola parte del materiale esposto alla mostra», ovvero quello che «si poté tempestivamente scegliere e trattenere dopo averne strappato la cessione alle riluttanze degli espositori» (Calò, 1933, 484).

L'amministrazione comunale di Firenze mise inizialmente a disposizione due ampi saloni posti a pianterreno delle ex-Scuderie Reali (*Per il museo didattico nazionale*, 3 maggio 1925, 412), ma dopo alcune traversie – su

ISBN: 978-84-948270-6-8

interessamento del Rettore Enrico Burci (1926-1930) – il museo venne annesso all'Università di Firenze e opportunamente affiancato da un Gabinetto di pedagogia collegato alla cattedra di tale materia per la preparazione degli insegnanti medi (*Estratto del verbale dell'adunanza della Facoltà di Lettere e Filosofia del 14 dicembre 1926*, ASUF, fascicolo 128/1927 «Museo didattico nazionale»).

Giuseppe Lombardo Radice espresse immediatamente il proprio plauso per l'annunciata apertura di un Museo Didattico Nazionale a Firenze in un articolo comparso sulla rivista «Educazione Nazionale», da egli stesso diretta. Tra le altre cose, vi si legge:

«Vediamo, con gran piacere, che la nostra idea di non disperdere il ricco materiale confluito a Firenze per la Mostra didattica, e di dotare Firenze d'un museo didattico, di cui quel materiale può costituire il primo nucleo, è stata accolta» (Lombardo Radice, 1925, 52).

Al fine di accelerare i tempi – temendo la dispersione del materiale – Calò promosse la costituzione d'un Consiglio d'amministrazione provvisorio del Museo Didattico Nazionale (alla cui guida fu posto Ermenegildo Pistelli) e rivolse ai comuni e agli istituti scolastici che avevano preso parte alla mostra un invito affinché «contribuiscano o con parte del materiale già esposto alla Mostra o con materiale nuovo, riguardante annuari, monografie, relazioni, statistiche, grafici, pubblicazioni pedagogiche e didattiche, arredamento tipo della scuola e nuovi attrezzi didattici, fotografie, disegni, plastici, lavori di alunni che abbiano pregio di vera documentazione, cimeli e documenti di qualsiasi genere» (*Dalla Mostra al Museo didattico nazionale*, 28 giugno 1925, 536).

Nel settembre del 1925, a pochi mesi dalla chiusura della mostra, Calò pubblicò un lungo articolo sulla rivista «I diritti della scuola», nel quale perorava appassionatamente la causa del Museo Didattico Nazionale, partendo da una efficace analisi del bisogno a livello nazionale e concludendo con un dettagliato elenco delle mansioni che si sarebbero dovute affidare all'erigenda istituzione. Secondo Calò, le ragioni che rendono improcrastinabile l'apertura di un Museo Didattico Nazionale sono le seguenti:

«Sono state precisamente le grandi Esposizioni che hanno partorito, di regola, i primi importanti Musei, anche didattici; e per ovvie ragioni. In Europa le due prime grandi istituzioni del genere […], e cioè quello di Stuttgart (la Lehrmittelsammlung der Königlich Württenbergishen Zentralstelle für Gewerbe und Händel, 1851) e quella di Londra (l'Educational Section del South Kensington Museum, 1857), nacquero appunto per impulso venuto

dall'Esposizione di Londra del 1851. E così – per non citare altri esempi – fu dall'esposizione internazionale di Parigi del 1867 che mosse il primo progetto e la prima proposta, dovuta a [Pierre-Philibert] Pompée, di un Museo pedagogico nazionale in Francia, e fu in occasione dell'Esposizione internazionale del 1878 che l'idea fu ripresa, sotto il Ministro [Agénor] Bardoux, e attuata, soprattutto per opera di [Ferdinand] Buisson, finché la fondazione del Museo era definitivamente sanzionata dal decreto del Ministro [Jules] Ferry del 13 maggio 1879. Comunque, si può dire che quasi tutti gli Stati civili, maggiori e minori, hanno prima o poi sentito il bisogno d'integrare la loro attività scolastica con un organo di studio e d'esperienza qual è il Museo didattico. Non è davvero il caso, neppur qui, di compiacerci della nostra condizione, ch'è di chiara, e non meritata inferiorità. […]. L'unico tentativo che fra noi si sia fatto – nel senso cui abbiamo accennato – fu quello del Ministro [Ruggero] Bonghi del 1874 […]. Ma il Museo d'istruzione e d'educazione voluto dal Bonghi, e collocato in alcune sale del Collegio Romano, e ch'ebbe a suo direttore un uomo come Antonio Labriola, fu poi soppresso dal Ministro [Guido] Baccelli e il suo materiale subì varie vicende e fu quasi disperso, finché una qualche superstite parte di esso fu accolta nel Museo didattico del suddetto Corso annesso all'Università di Roma. Nocquero all'impresa del Bonghi i tempi non propizi e lo scarso interesse per le questioni educative e scolastiche […] ma la sua idea era giusta e feconda. E merita oggi, in tutt'altra temperie storica, e in ben diverso fervore di attività educatrice, d'essere ripresa e condotta, ad ogni costo, ad effetto» (Calò, 15 settembre 1925, 609-610).

L'Italia, dunque, come i più evoluti paesi europei, non poteva non essere dotata di un Museo Didattico Nazionale, così inteso:

«Occorre far sì che un Museo non sia una cosa morta e stazionaria, cioè una esposizione permanente di oggetti, per quanto ricca, e una biblioteca pedagogica, sia pur completa. Esso deve essere insieme luogo di osservazione e di studio e fucina di lavoro esso stesso, raccolta di mezzi di ricerca per chi possa servirsene e organizzatore alacre di attività dirette al progresso degli studi e delle scuola. Soltanto così esso risponderà integralmente al suo fine e sarà cosa viva nell'economia della cultura nazionale. Sotto il primo rispetto, esso dovrà offrire: una raccolta abbastanza ricca, e sempre aggiornata, e tale da render possibili le istruttive comparazioni, di tutto il materiale didattico o d'arredamento che l'industria specializzata o l'ingegnosità dei singoli va offrendo alla vita scolastica; una raccolta, rigorosamente selezionata, dei prodotti dell'attività scolastica degli alunni, nella misura strettamente

ISBN: 978-84-948270-6-8

necessaria a documentare i risultati di determinati metodi d'insegnamento o ad offrire materiale particolarmente significativo allo studioso di pedagogia e di psicologia infantile; una biblioteca pedagogica, possibilmente completa soprattutto per quanto riguarda la scuola italiana e i metodi d'insegnamento […]; un museo retrospettivo, cioè una raccolta di quanto (materiale didattico e scientifico d'altri tempi, figurazioni d'ogni genere, modelli, pubblicazioni rare, documenti, autografi di maestri e scolari, ecc.) possa servire all'illustrazione storica delle scuola italiana nelle varie regioni […]. In secondo luogo, il Museo dovrebbe […] curare la pubblicazione di monografie didattiche e di storia della scuola e dei metodi, sfruttando anche il suo materiale di studio; pubblicare un suo bollettino, destinato soprattutto a illustrare le parti più notevoli delle sue raccolte e i successivi acquisti sia bibliografici che di materiale scolastico; promuovere nel suo seno conferenze didattiche e convegni d'insegnanti e di studiosi; […] costituirsi vero e proprio laboratorio di osservazione e di esperienza didattica per insegnanti e per alunni che vi si rechino a scopo di visita o di vera e propria esercitazione. Infine, esso dovrebbe costituire l'organo permanente per la preparazione sia delle periodiche mostre didattiche nazionali, sia per la partecipazione degna dell'Italia a congeneri mostre internazionali» (Calò, 15 settembre 1925, 610-611).

La chiara e dettagliata descrizione del proprio progetto museale pubblicata dal Calò su «I diritti nella scuola» ci consente di determinare la natura del suo museo, il quale – come testimonia del resto l'annessione di un Gabinetto di pedagogia – si ispirava ai musei pedagogici ottocenteschi sorti un po' in tutta Italia tra il 1870 e il 1890 e poi soppressi dal Ministro Pasquale Villari col R. Decreto 11 settembre 1891, n. 559 (Tauro, 1903), i quali non costituivano semplicemente degli istituti di conservazione quanto piuttosto dei centri di documentazione specializzati nella consulenza pedagogica e nell'aggiornamento didattico degli insegnanti (cfr. Cossetto, 2002; D'Ascenzo-Vignoli, 2010; Pizzigoni*,* 2015).

Nel luglio 1927 fu nominato il primo Consiglio d'amministrazione del Museo didattico nazionale, composto da Giovanni Calò, David Costantini (rappresentante del Ministero degli Esteri), Nicola Vacchelli (rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione), Giuseppe Baldasseroni (rappresentante del Comune di Firenze), Enrico Burci (Rettore e rappresentante dell'Università di Firenze), Enrico Balducci e Enrico Bemporad (designati dal Ministro della Pubblica Istruzione), Mario Salvini e Giovanni Moro (membri del Comitato promotore della Mostra didattica nazionale) (*Lettera di Nicola Vacchelli al Rettore della R. Università di Firenze del 4 luglio 1927*, ASUF, fascicolo

128/1927 «Museo didattico nazionale»). Nicola Vacchelli assunse l'incarico di presidente, David Costantini quello di vice-presidente e Giovanni Moro quello di segretario. Il Rettore Enrico Burci assicurò il proprio sostegno all'iniziativa e mise provvisoriamente a disposizione tre stanze «ben capaci e indipendenti» nei locali del Museo etnografico dell'ateneo fiorentino in via Gino Capponi (*Lettera del Rettore della R. Università di Firenze a Giovanni Calò del 23 settembre 1927*, ASUF, fascicolo 128/1927 «Museo didattico nazionale»). Successivamente, nel 1929, in seguito alle continue lamentele di Calò e Vacchelli, Burci destinò al Museo tre ampie stanze al pian terreno del Palazzo della Crocetta in via Laura (cfr. ASUF, filza 588, fascicolo 128/1929 «Museo didattico nazionale» e ASUF, fascicolo 12N/1941 «Richiesta di locali di Via Laura 48 – Palazzo della Crocetta»).

Nello stesso anno – oltre alla sede definitiva – il Museo ottenne un altro risultato fondamentale per il proprio consolidamento con l'erezione in ente morale sancita dal R. Decreto 11 ottobre 1929 n. 1948. Giovanni Calò era nominato direttore. Gli obiettivi fondamentali dell'ente – come definito nello statuto – erano quelli di «formare una raccolta di materiale didattico, italiano e straniero, illustrativo dei mezzi più acconci che la tecnica moderna offra ai vari insegnamenti […] e raccogliere prodotti dell'attività scolastica dei fanciulli, e, in genere documenti della vita della scuola italiana, tali da dare una nozione sufficiente dei risultati dell'applicazione di determinati metodi o di riforme scolastiche e delle condizioni e progressi della scuola, pubblica e privata, in Italia» (*Lo statuto del Museo Didattico Nazionale*, 1930, 7). Inoltre, esso si proponeva di costituire una biblioteca pedagogica specializzata, organizzare corsi e conferenze, promuovere studi e pubblicazioni e allestire mostre, nonché «raccogliere, in sezione speciale, testi, documenti, cimeli, autografi, materiale iconografico e didattico, che servano ad illustrare la storia, i metodi, il costume della scuola italiana nel passato» (*Lo statuto del Museo Didattico Nazionale*, 1930, 7).

A integrazione di questo ricco programma di attività, cogliendo l'occasione dell'uscita del primo numero dell'organo ufficiale del Museo Didattico Nazionale («Vita Scolastica»), Calò ribadì una volta per tutte il modo in cui egli concepiva il museo, a testimonianza di quanto sin dalle origini questo istituto avesse sempre viva una autentica vocazione alla ricerca scientifica:

«A che serve, anzitutto, un Museo? La domanda è ovvia e comune. Frequente e facile, anche, il rispondere: «A nulla!». Ma le risposte più facili e più frequenti sono anche spesso, appunto perché tali, le meno meditate e le meno concludenti. Il fatto è che i Musei si moltiplicano, malgrado

ISBN: 978-84-948270-6-8

lo scetticismo e la non rara irrisione di coloro che nella vita vedono soltanto il momento creativo, l'aspetto dinamico, lo slancio inesauribile e inarrestabile verso l'azione, e non anche il momento contemplativo, quello dell'osservazione e della meditazione, e, se volete, quello persino della tregua e del riposo. Ora, se l'interesse a Musei e a raccolte d'ogni genere si diffonde e s'impone sempre più, una ragione c'è: ed è che, da una parte, l'acuito senso storico, dall'altra l'enormemente accresciuta complicazione delle attività umane e delle cognizioni relative, fanno sentire sempre più vivo il bisogno di vedute panoramiche, di escursioni orientatrici, d'informazione intuitiva, e sia pure episodica. E del resto, chi ha detto che un Museo deve essere soltanto e necessariamente una morta collezione di cose inattuali, un cimitero di ricordi? Perché non potrà esso costituire un'officina di lavoro, un campo di osservazioni, un organo di ricerche e di studi? Perché non potrà esso fare del suo materiale uno strumento d'indagine scientifica, un mezzo a fini di propaganda pratica o di diffusione della cultura? Il Museo non esclude il Laboratorio, i veri Musei sono, anzi, dei Laboratori» (Calò, 1929, 4-6).

A questo punto, il museo iniziò a operare a pieno ritmo, intraprendendo concretamente le attività che fino a quel momento – per la mancanza di un riconoscimento istituzionale e di una adeguata dotazione finanziaria – erano state semplicemente auspicate dal suo fondatore (Calò, 1934).

Alla morte del generale Vacchelli, avvenuta nel 1932, furono nominati Presidente il senatore Guido Visconti di Modrone e Vice-presidente Piero Parini, Direttore Generale degli Italiani all'Estero presso il Ministero degli Affari Esteri. Calò, ancora una volta, mantenne la carica di direttore.

Nel 1935 il Museo – che sopravviveva con difficoltà grazie ai contributi annualmente concessi dall'Università di Firenze e dal Comune di Firenze – si candidò per uno dei premi d'incoraggiamento per meritorie istituzioni culturali messi a disposizione dalla R. Accademia d'Italia, evidenziando come esso andasse «a colmare una lacuna a lungo deplorata, in quanto l'Italia era, fino a pochi anni fa, il solo tra i paesi civili, e non soltanto tra i maggiori, che fosse privo d'una simile indispensabile istituzione» (*Lettera del Rettore della R. Università di Firenze al Presidente della R. Accademia d'Italia, del 24 febbraio 1935*, ASUF, filza 653, fascicolo 128/1935 «Museo didattico nazionale»). Un sostegno finanziario assai più sostanzioso alle attività del museo sarebbe tuttavia giunto di lì a poco attraverso altre vie. Il 6 dicembre 1936 il Ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai, in visita a Firenze, volle visitare il Museo Didattico Nazionale (Calò, 1936). Calò scriveva a tal proposito a Giovanni Gentile nei giorni successivi:

«Della visita egli si è mostrato molto soddisfatto, ed ha alla fine promesso che farà tutto quanto è in lui per finanziare più adeguatamente l'istituto e assicurarne un più stabile assetto, insieme con una sede meglio rispondente alle necessità del suo sviluppo. Le sorti del Museo sono cosa ben diversa e superiore alla mia persona. E debbo, a giudicare da quel ch'egli ha fatto, ritenere che sulla condotta e sulle decisioni del Ministro riguardo al Museo non possano influire considerazioni relative alla mia persona. Comunque, Le sarò in modo specialissimo riconoscente se Ella coglierà la prima occasione per avvertire, genericamente, S.E. della mia posizione, che non ha che fare coi miei sentimenti ed atteggiamenti, e che attende il momento d'essere modificata secondo giustizia e secondo il desiderio già da me manifestato da molto tempo» (Lettera di Giovanni Calò a Giovanni Gentile del 20 dicembre 1936, ASFG, serie 1 «Corrispondenza», sottoserie 2 «Lettere inviate a Gentile», fascicolo «Calò, Giovanni»).

3. Il Museo Nazionale della Scuola (1937-1941)

Il Ministro Bottai – ritenendo il museo funzionale a un più ampio disegno cui stava lavorando in quegli stessi anni – mantenne effettivamente la parola data il 6 dicembre 1936. Il Regio Decreto 26 agosto 1937 n.1570 sanciva la nascita del Museo Nazionale della Scuola, che sostituiva formalmente quello creato da Calò. Presidente fu nominato Saverio Fera, mentre Calò mantenne la carica di direttore fino al 1938, quando gli subentrò il bottaiano Nazareno Padellaro (cfr. Meda, 2013, 266-267), coadiuvato da Piero Bargellini, che divenne in seguito uno storico sindaco di Firenze (*Museo nazionale della scuola*, 1938, 300). Il nuovo museo si proponeva di raccogliere ogni forma di documentazione relativa alle condizioni edilizie e di attrezzamento dei vari ordini di scuola, raccogliere i lavori e i compiti degli alunni, così come il materiale didattico esemplare, i libri di testo, la letteratura per l'infanzia, la stampa periodica per l'infanzia e i documenti relativi alla storia dell'educazione attraverso i secoli. Negli intenti dei promotori, esso avrebbe dovuto essere «il luogo di raccolta, di aggiornamento, di alimento quotidiano della coscienza educativa degli insegnanti italiani, il centro dove i vari esperimenti nuovi, le iniziative diverse, le riforme troveranno la loro registrazione e la loro documentazione precisa e concreta» (*Museo nazionale della scuola*, 1938, 300).

Il passaggio di consegne tra Calò e Padellaro, legato al Ministro Giuseppe Bottai, non dovette essere indolore se ancora nel 1940 il vecchio

ISBN: 978-84-948270-6-8

direttore intraprendeva una dura polemica con l'ispettore scolastico Luigi Benedetto a causa di un articolo comparso alla fine del 1939 sulla rivista «Tempo di scuola» (diretta da Padellaro), nella quale egli non aveva dato conto dell'intensa attività svolta fino al 1937 dal Calò in qualità di direttore del Museo Didattico Nazionale, inducendo a pensare che – nel modo nel quale era stato concepito precedentemente – il museo costituisse un luogo di «conservazione improduttiva» (cfr. Calò, 1940, 133-134; Benedetto, 1940, 160). Non sarà un caso se solo qualche settimana dopo questa polemica, il Decreto Ministeriale del 12 febbraio 1940 nominava membro del nuovo Consiglio d'amministrazione del Museo – insieme a Fera, Padellaro, Bargellini, al Podestà Paolo Veronesi Pesciolini e al Rettore Arrigo Serpieri –Arturo Nadini in rappresentanza dell'Associazione fascista della scuola e Luigi Benedetto.

La nomina di Padellaro, tuttavia, diede sin da subito i propri frutti, garantendo al museo l'attribuzione di una nuova prestigiosa sede: Palazzo Gerini. Lo storico palazzo – che sorgeva in Piazza de' Ciompi, all'interno del quartiere popolare di Santa Croce, che era stato sottoposto a un considerevole intervento di risanamento durante il periodo fascista (cfr. Fagnoni, 1936; Palla, 1978; Fantozzi Micali, 1992, 69-segg.; Orefice, 1992, 67-segg.) – fu visitato dal Ministro Bottai nel 1939, accompagnato dal presidente Fera e dal direttore Padellaro (*La nuova sede del Museo nazionale della scuola*, 1939, 9). A proposito della nuova sede, si legge in un articolo del 1940:

«Questo edificio, che il Ministro Bottai ottenne dal Comune, è stato restituito dall'architetto Ezio Zalaffi al suo primitivo splendore. Facciate, cortili, portici, sale, scale, soffitti di vario stile, dal Quattrocento al Settecento, sono stati armonicamente ripristinati. La facciata posteriore, che dà sulla via Borgo Allegri, è stata dallo Zalaffi rinnovata nello stile del Rinascimento fiorentino. Ma non è tutta nel Palazzo Gerini la sede del Museo. Accanto ne sorgerà un altro, ad esso collegato, che comprenderà una serie di grandi sale svolgentisi su tre piani, attorno ad un nucleo centrale destinato alle riunioni, oltre a una piccola biblioteca per ogni piano, e a una più grande nella zona centrale. Al secondo piano, una grande terrazza permetterà la costruzione temporanea e sperimentale di scuole all'aperto» (Fera, 1940, 71-76).

In realtà, la nuova ala del palazzo – in rigoroso stile fascista – non fu mai realizzata a causa della guerra. Lo storico edificio medievale, tuttavia, di proprietà del Comune di Firenze fin dalla seconda metà dell'Ottocento, fu restaurato dall'architetto Ezio Zalaffi, allora capo dell'Ufficio comunale delle Belle Arti, che – tra le altre cose – ridisegnò la nuova facciata rinascimentale sul

ISBN: 978-84-948270-6-8

fronte orientale. Al noto architetto Giovanni Michelucci fu affidato il progetto architettonico degli interni, che realizzò in collaborazione con Leonardo Ricci e Giuseppe Gori, che realizzò tutti gli arredi (cfr. Liscia Bemporad, 1999, 74-78 e 114-segg.).

Il nuovo museo era articolato in un certo numero di stanze, organizzate in tre distinte sezioni: la sezione dedicata alla storia della scuola, al piano terra; quella dedicata alla scuola secondaria e all'istruzione tecnica, al centro della riforma scolastica bottaiana (cfr. De Angelis, 2011, 21-25), al primo piano; quella dedicata alla scuola materna ed elementare, al secondo piano. Le sale erano così disposte: al piano terra, erano collocate la Sala etrusca, la Sala della romanità, la Sala del Medioevo, la Sala del Rinascimento, la Sala del Seicento, la Sala del Settecento, la Saletta dei pedagogisti e la Sala dell'Ottocento; al primo piano, la Sala dell'istruzione classica, la Sala delle scuole di magistero professionale per la donna, la Sala dell'istruzione tecnica, la Sala degli istituti tecnici industriali, la Sala degli istituti nautici, la Sala degli istituti agrari, la Sala delle scuole commerciali e la Sala degli istituti tecnici per geometri; al secondo piano, la Sala della scuola materna, la Sala della scuola elementare, la Sala delle riviste e la Sala dei lavori manuali (cfr. Gozzer, 1951, 339-400).

L'articolazione del nuovo allestimento museale rivelava il progressivo distacco dal modello del museo pedagogico di stampo positivistico al quale Calò si era inizialmente ispirato e recuperava l'idea iniziale d'un «museo retrospettivo» che potesse servire «all'illustrazione storica delle scuola italiana» (Calò, 15 settembre 1925, 610-611). La sezione dedicata alla storia della scuola, al primo piano di Palazzo Gerini, era la conseguenza diretta di tale scarto, che faceva del museo fiorentino il primo vero museo della scuola esistente in Italia, il quale intendeva ripercorrere idealmente – attraverso i fasti educativi del passato italico – le principali tappe di quel «canone pedagogico nazionale» che lo stesso Calò in quegli anni si apprestava a ricostruire attraverso il monumentale progetto editoriale dei «Monumenta Italiae Paedagogica», rimasto irrealizzato. L'originaria funzione di formazione e aggiornamento degli insegnanti data al museo, d'altronde, non sarebbe stata dismessa, ma demandata al Centro Didattico Nazionale (CDN) – istituito con R. Decreto del 19 luglio 1941 – al quale era annesso il nuovo museo. Nazareno Padellaro fu confermato alla direzione, mentre Calò riuscì a montare nuovamente in sella, ottenendo l'incarico di presidente.

I lavori durarono alcuni mesi, tanto che nell'ottobre del 1940 il Rettore della R. Università di Firenze Arrigo Serpieri inviava un telegramma di

ISBN: 978-84-948270-6-8

proteste al Ministro dell'Educazione Nazionale invitandolo ad «intervenire energicamente ponendo fine a una paziente attesa che dura da molti mesi» (*Telegramma del 2 ottobre 1940*, ASUF, fascicolo 12N/1941 «Richiesta di locali di Via Laura 48 – Palazzo della Crocetta»). Il 13 agosto 1941 il museo si trasferì definitivamente nella nuova sede di Palazzo Gerini (*Lettera del Rettore della R. Università di Firenze all'Intendenza di Finanza di Firenze del 23 agosto 1940*, ASUF, fascicolo 12N/1941 «Richiesta di locali di Via Laura 48 – Palazzo della Crocetta»), che fu inaugurata il 28 ottobre 1941, alla presenza del Ministro Bottai.

La consacrazione dell'istituto fiorentino a livello nazionale giunse con il Regio Decreto 19 luglio 1941, con il quale il Ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai istituì – in aggiunta al museo, che vi veniva incorporato – il Centro Didattico Nazionale (CDN), alla cui direzione fu confermato Nazareno Padellaro, mentre Calò fu nominato presidente.

I cospicui finanziamenti concessi per la realizzazione della nuova sede del museo e l'estrema cura con la quale si procedette al restauro, alla decorazione e all'arredamento dei suoi locali – in particolar modo laddove si prenda in considerazione il fatto che tutto ciò avveniva in tempo di guerra, in un momento in cui tutti i musei fiorentini erano sottoposti a inevitabili condizioni di precarietà – indicano senza dubbio l'elevato interesse del regime nei confronti di questa istituzione, la quale era stata pensata per divenire una potente «macchina pedagogica». Come infatti ha ben notato Caterina Leoni il museo fiorentino era – come abbiamo notato – «percorso storico della Scuola, ma anche viva illustrazione della riforma Bottai, dimostrazione dei suoi risultati attraverso la presentazione dei lavori manuali realizzati nelle scuole di ogni ordine e grado; il Museo nazionale della scuola, quindi, avrebbe dovuto collaborare, assieme a radio e cinegiornali, alla lotta svolta dal regime contro la svalutazione ed il disprezzo delle attività tecniche, residuo di una mentalità piccolo-borghese che la Carta della Scuola avversava, affermando la volontà di valersi del lavoro per inserire le attività culturali nelle concrete attività del popolo» (Leoni, 2001-2002, 110-113). Mentalità della quale – come abbiamo avuto modo di sottolineare – era invece intrisa la riforma Gentile, la quale – nel momento di massima crisi dell'idolatria scientista propria del positivismo – aveva assegnato al liceo classico il ruolo di scuola delle é*lites*, destinata alla formazione delle future classi dirigenti, relegando in secondo piano la formazione tecnica e professionale, recuperata nell'ottica di un più incisivo processo di massificazione culturale – propedeutico all'omologazione ideologica – da Bottai.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. Bibliografia

«Dalla Mostra al Museo didattico nazionale», *I diritti della scuola*, 34 (28 giugno 1925), 536.

«L'inaugurazione della Mostra didattica nazionale», *I diritti della scuola*, 20 (15 marzo 1925), 309-310.

«La nuova sede del Museo nazionale della scuola», *I diritti della scuola*, 1 (12 ottobre 1939), 9.

«Lo statuto del Museo Didattico Nazionale», *Vita scolastica*, 3 (31 gennaio 1930), 7.

«Museo nazionale della scuola», *I diritti della scuola*, 19 (27 febbraio 1938), 300.

«Per il Museo didattico nazionale», *I diritti della scuola*, 26 (3 maggio 1925), 412.

BENEDETTO, Luigi. «A proposito del Museo scolastico», *I diritti della scuola*, 11 (30 gennaio 1940), 160.

CALÒ, Giovanni. «Dalla Mostra di Firenze al Museo didattico nazionale», *I diritti della scuola*, 26 (3 maggio 1925), 407.

CALÒ, Giovanni. «Per un Museo didattico nazionale», *I diritti della scuola*, 39 (15 settembre 1925), 609-610.

CALÒ, Giovanni. «Presentazione», *Vita scolastica*, 1 (28 febbraio 1929), 4-6.

CALÒ, Giovanni. «Il Museo didattico nazionale», *I diritti della scuola*, 31 (14 maggio 1933), 484.

CALÒ, Giovanni. «Il Museo didattico nazionale», *Firenze: rassegna mensile del comune*, 12 (dicembre 1936), 175-179.

CALÒ, Giovanni. *Il Museo didattico Nazionale di Firenze: relazione*, Stab. Tip. già Chiari Succ. C. Mori, Firenze 1934.

CALÒ, Giovanni. «Il Museo della scuola», *I diritti della scuola*, 9 (10 gennaio 1940), 133-134.

CHIOSSO, Giorgio. «Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)», *Pedagogia e vita*, 4 (1984-1985), 411-434.

COSSETTO, Milena. «Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano», *Turris Babel*, 56 (novembre 2002), 34-41.

D'ASCENZO, Mirella; VIGNOLI, Roberto. *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento: il Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna*, Bologna, Clueb, 2008.

ISBN: 978-84-948270-6-8

DE ANGELIS, Daniela (Ed.). *Bottai e la Mostra dell'Istruzione Tecnica del 1936-1937*, Roma, Gangemi, 2011

FAGNONI, R. «La sistemazione edilizia a scopo di risanamento della zona di S. Croce», *Urbanistica*, maggio-giugno 1936, 113

FANTOZZI MICALI, Osanna. *La città desiderata: Firenze come avrebbe potuto essere. Progetti dall'Ottocento alla Seconda guerra mondiale*, Firenze, Alinea, 1992.

FERA, Saverio. «Il Museo Nazionale della Scuola», *Firenze: rassegna mensile del comune*, 1-4 (aprile 1940), 71-76.

GOZZER, Giovanni. *Guida D. annuario della scuola e della cultura*, Roma-Firenze, Ed. Capriotti, 1951.

LEONI, Caterina, *Il Museo nazionale della scuola a Firenze: «macchina pedagogica» del Regime*, tesi di laurea, rel. C. De Benedictis, Università degli Studi di Firenze – Facoltà di Lettere e Filosofia, a.a. 2001-2002, 110-113.

LISCIA BEMPORAD, Dora. *Giovanni Michelucci. Il mobilio degli anni giovanili*, Firenze, Edizioni S.P.E.S., 1999.

LOMBARDO RADICE, Giuseppe. «Museo didattico nazionale», *Educazione Nazionale*, 4 (1925), 52.

MARASSINI, Paolo. «Una Facoltà improduttiva: Lettere tra cultura e politica», *L'Università degli Studi di Firenze, 1924-2004*, Firenze, Olschki, 2004, 49-164.

MEDA, Juri. «Nascita e sviluppo dell'Istituto nel periodo fascista (1929-1943)», GIORGI, Pamela (Ed.). *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010, 9-31.

MEDA, Juri. «Giovanni Calò», CHIOSSO, Giorgio; SANI Roberto (Ed.). *Dizionario Biografico dell'Educazione*, vol. 1, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 246-247.

MEDA, Juri. «Nazareno Padellaro», CHIOSSO, Giorgio; SANI Roberto (Ed.). *Dizionario Biografico dell'Educazione*, vol. 2, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 266-267.

OREFICE, Gabriella. *Da Ponte Vecchio a S. Croce: piani di risanamento a Firenze*, Firenze, Alinea, 1992.

PALLA, Marco. *Firenze nel regime fascista (1929-1934)*, Firenze, Olschki, 1978.

PETRINI, Enzo. *Giovanni Calò: dal realismo spiritualista all'umanismo cristiano*, Firenze, Le Monnier, 1971.

PIZZIGONI, Francesca Davida. «Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco», *Form@re: Open Journal per la formazione in rete*, 3 (dicembre 2015), 142-158.

SCAGLIA, Evelina. *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, Brescia, La Scuola, 2013.

TAURO, Giacomo, *Della necessità di ricostituire in Italia il museo d'istruzione e di educazione*, Torino, Paravia, 1903.

Fonti archivistiche

ASFG: Archivio storico della Fondazione «Giovanni Gentile» presso Dipartimento di Filosofia dell'Università di Roma «La Sapienza», Roma (Italia)

ASUF: Archivio storico dell'Università degli Studi di Firenze, Firenze (Italia)

ISBN: 978-84-948270-6-8

I MUSEI DIDATTICI NELLA STORIA SCOLASTICA ITALIANA TRA ESPERIENZE PIONIERISTICHE E MODELLI COMMERCIALI (1860-1945)

Mirella D'Ascenzo

Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G. M. Bertin», Università di Bologna
Email: mirella.dascenzo@unibo.it

ABSTRACT: Negli ultimi decenni l'attenzione della storiografia scolastica italiana si è a lungo concentrata sulla materialità scolastica ed in particolare sui musei didattici. Nati nel secondo Ottocento nel quadro del positivismo pedagogico europeo, essi si diffusero in Italia a seguito dei viaggi di funzionari ministeriali all'estero ed alla traduzione di opere straniere particolarmente significative per la comprensione dell'insegnamento oggettivo, dal quale scaturiva l'opportunità di specifiche collezioni di oggetti per il suo svolgimento nelle aule scolastiche. Nel contributo ci si soffermerà su alcune esperienze pionieristiche di musei didattici e sulla commercializzazione di modelli più agili da parte di case editrici particolarmente attrezzate alla vendita, pubblicizzata tramite cataloghi specifici. Emerge così la rilevanza di tali musei didattici nella storia scolastica italiana, di cui si rileva la presenza ancor oggi negli istituti scolastici più antichi, di recente sottoposti a recupero e valorizzazione in termini di patrimonio storico-educativo.

PAROLE CHIAVE: storia dell'educazione; storia della scuola; musei pedagogici; patrimonio storico-educativo.

1. Introduzione

La seconda metà dell'Ottocento in Europa fu caratterizzata da una feconda stagione di dibattiti pedagogici, connessa ai grandi cambiamenti introdotti dalla nascita dei sistemi scolastici e dalla massiccia diffusione dell'istruzione elementare per il popolo. Questi fattori definirono le condizioni per la ricerca di soluzioni metodologiche innovative, capaci di superare la didattica tradizionale costruita sulla lezione frontale, verbalistica e mnemonica, affidata alla lettura e ripetizione del libro di testo o alle parole dell'insegnante. Si svilupparono così nuovi strumenti didattici capaci di sostituire alla nomenclatura delle cose, appresa tramite

le immagini dei tabelloni didattici, le cose stesse, gli oggetti concreti. Questo lento cambiamento determinò la nascita in tutta Europa dei musei pedagogici, didattici e scolastici, che il celebre *Dictionnaire de pédagogie* curato da Ferdinand Buisson definì chiaramente alla fine dell'Ottocento per l'area francese e non solo.

2. Sviluppo dei musei didattici in Italia

Questo fenomeno riguardò anche l'Italia, in cui sorsero numerosi musei didattici dal secondo Ottocento, dovuti ad un pluralità di fattori. Da un lato il nascente sistema scolastico italiano, funzionale alla costruzione del *nation building* dopo l'Unità, rese necessario l'allestimento di tempi e spazi dedicati all'insegnamento di contenuti fondamentali e, per ottenere maggiore efficacia, anche la ricerca di strumenti adatti alla mediazione di tali contenuti per alunni e alunne di bassa estrazione socioculturale. Dall'altro i cambiamenti di natura culturale del secondo Ottocento in Germania, con l'esaltazione della scienza e del metodo scientifico, introdussero il positivismo pedagogico, che esaltava l'educazione sensoriale ed il procedimento dal particolare al generale, come rielaborazione delle riflessioni di Comenio, Rousseau, Pestalozzi ed ora di Spencer e Bain in area inglese. Per l'Italia furono centrali i legami con l'area francese e tedesca, connessi alla partecipazione di funzionari ministeriali e docenti a vario livello alle Esposizioni che si svolsero in Europa su temi di carattere anche educativo. In particolare di grande rilevanza per la cultura pedagogica italiana fu la partecipazione di Maria Pape Carpantier all'esposizione di Parigi del 1867. Nel 1873 fu pubblicata la traduzione delle sue cinque conferenze in cui illustrava il metodo delle 'lezioni di cose' che insegnava l'osservazione delle cose per allargare le conoscenze degli alunni, rendendo opportuna la collezione di oggetti in classe «tutto allora può servirvi di soggetto nella lezione di cose: un frutto, una pietra, un arnese, un utensile di casa, un pezzetto di stoffa, purché la vostra mente si abitui all'osservazione e alla riflessione» (Carpantier, 1879, 74; D'Ascenzo-Vignoli, 2008, 17). Non fu che l'inizio di una serie di traduzioni di opere francesi soprattutto, tra cui il volume di Charles Saffray, *Lezioni cose*, tradotto nel 1888 da Anna Garofoli-Fumat per l'editrice Paravia, con un corredo di note storiche, scientifiche e pedagogiche scritto da Lorenzo Bettini.

Alle Esposizioni europee parteciparono anche funzionari del Ministero della pubblica istruzione italiani (Targhetta, 2010), traendone la necessità

ISBN: 978-84-948270-6-8

di innovare anche in Italia, come riferito da Aristide Gabelli al ritorno dall'esposizione di Vienna del 1875: «il principio fondamentale della pedagogia in Germania, principio non già chiuso e sepolto nei libri, ma, vivo, in pratica nelle scuole e passato ormai in consuetudine, è questo, che il maestro non debba mai nominare egli o lasciar nominare agli alunni cosa alcuna, di cui non dia loro subito l'idea più netta, più determinata e precisa che per lui sia possibile» (Gabelli, 1952, 148). Lo stesso Gabelli aveva apprezzato i nuovi strumenti didattici che favorivano la conoscenza diretta degli oggetti e li indicò per la pratica didattica dell'insegnamento oggettivo nei *Programmi della scuola elementare* del 1888: «se nella scuola ci sarà una collezione di oggetti, il maestro non ometterà di giovarsene. Ma se no, può supplire a tutto colla sua diligenza e col suo ingegno. Trattandosi di porre l'alunno per così dire a contatto col mondo delle cose, i mezzi non possono mancargli [...] egli può portare in classe, e gioverà che lo faccia, insetti, pianticelle, fiori, frutta, prodotti industriali di poco o nessun costo e che si trovano da per tutto; i banchi, le invetriate, la bottiglia dell'acqua, l'inchiostro, la lavagna su cui scrive, il gesso, la matita, la spugna, la carta che tiene in mano gli offrono il modo di dare una dilettevole varietà al suo insegnamento, somministrando ai suoi alunni varie ed utili cognizioni» (D'Ascenzo-Vignoli 2008, 25). Anche i *Programmi didattici* degli anni successivi mantennero l'importanza dell'insegnamento oggettivo e si diffusero così collezioni di oggetti sia ad opera di singoli docenti, sia di associazioni di insegnanti sia di amministrazioni comunali, tanto che alla fine del secolo il celebre *Dizionario di pedagogia* dedicava anche una esplicita voce al «museo pedagogico e didattico» distinguendone le funzioni e definendo il secondo «una illustrazione oggettiva dei metodi e processi metodici, per la quale noi vediamo quale profitto otteniamo applicando piuttosto l'uno che l'altro» (Martinazzoli-Credaro, 1912, 805).

3. Un museo didattico pionieristico: il Museo «Bombicci» di Bologna

In questo clima pedagogico si concretizzò un'esperienza museale molto originale, cioè il museo didattico allestito a Bologna negli anni Ottanta dell'Ottocento da Luigi Bombicci, docente universitario impegnato nelle questioni scolastiche, tanto da diventare socio della Società degli insegnanti di Bologna. Proprio il presidente di tale Società, il docente universitario di Pedagogia Pietro Siciliani, affidò a Bombicci l'incarico di allestire un museo

pedagogico per la formazione degli insegnanti, ma Bombicci e la Società stessa preferirono optare per un museo didattico per l'insegnamento oggettivo. Insieme ad una commissione della Società degli insegnanti egli allestì una ricca collezione di esemplari dei tre regni della natura, collocati in tre armadi distinti. Ogni armadio conteneva trenta cassetti per un totale di novanta cassetti. I tre armadi, rispettivamente del regno animale, del regno vegetale e del regno minerale, costituivano il museo didattico in maniera unitaria. Un'ulteriore classificazione in orizzontale di tali oggetti li catalogava nei tre fondamentali 'bisogni' della specie umana, cioè oggetti legati all'abitazione, alla nutrizione, al vestiario; si trattava dei 'bisogni' che costituivano i 'concetti' organizzatori delle lezioni di cose enunciati dalla stessa Maria Pape Carpantier. Il museo didattico di Bombicci non si prestava solo all'insegnamento delle scienze: proprio la particolare organizzazione interna supportava la didattica di altre discipline, specie storia, geografia e la lingua italiana per l'arricchimento lessicale, ben oltre la vecchia nomenclatura senza cose. Bombicci forniva un'accurata descrizione ad uso dei maestri e delle maestre nel 1888 nonché alcuni obiettivi del Museo didattico appena allestito: «1. facilitare ai maestri delle scuole elementari lo studio diretto e rapido di tutti quegli oggetti dei quali occorre tener parola ai fanciulli e presentar buoni esemplari mettendone in luce le qualità, citandone gli usi, indicandone i nomi propri italiani; 2. dar modo di portare innanzi ai fanciulli come soggetti di uno speciale trattenimento, piuttosto che le cose isolate, una ad una, le serie, o le collezioni delle cose. Un adunamento elegante di parecchi oggetti fa piacevoli le descrizioni, fa più viva la curiosità; eccita e aguzza lo spirito di osservazione; mentre la varietà di tipo, nelle serie componenti un Museo, fa desideratissime, al finir di ogni lezioncina, le lezioncine successive; 3. dar chiara e seducente l'idea della possibilità di costituire in ogni capoluogo di Provincia, dove sono numerose le scuole elementari, un Museo didattico centrale […] 4. servire di prova e di norma per riuscire a far circolanti, quasi fossero volumi di librerie circolanti, le singole monografie di insegnamento oggettivo» (D'Ascenzo-Vignoli, 2008, 41). Nel 1898 il mineralogista completò tre guide descrittive degli oggetti presenti, rilegate in eleganti libri di tre colori diversi che ricordavano la bandiera tricolore: bianco per la serie verticale del regno minerale, rosso per il regno animale, e verde per il regno vegetale. Tali guide avrebbero dovuto essere presenti in ciascuna scuola elementare della città ed accompagnare l'uso dei cassetti da parte degli insegnanti che li avessero presi in prestito: il Museo ipotizzato da Bombicci doveva essere infatti 'circolante', anche se non mancarono problemi pratici che ne

ISBN: 978-84-948270-6-8

rallentarono la pratica diffusione nelle scuole. Tale Museo fu presentato a diverse Esposizioni nazionali ed internazionali come un vero tesoro ed ottenne premi importanti: la medaglia d'oro dell'Esposizione generale italiana di Torino del 1898, la medaglia d'oro dell'Esposizione didattica di Roma del 1899 e la medaglia d'oro dell'Esposizione mondiale di Parigi del 1900, dove fu presentata un'elegante documentazione cartacea con 18 fotografie, tuttora presenti nei locali del Museo didattico scientifico «Luigi Bombicci» che continua la sua attività centenaria come aula didattica del Comune di Bologna.

Le imitazioni artificiali di alcune frutta commestibili (19V)

Cassetto del regno vegetale e armadio del Regno Animale del Museo Bombicci. Sulla sinistra album fotografico presentato all'esposizione del 1900. Fonte: D'Ascenzo-Vignoli 2008

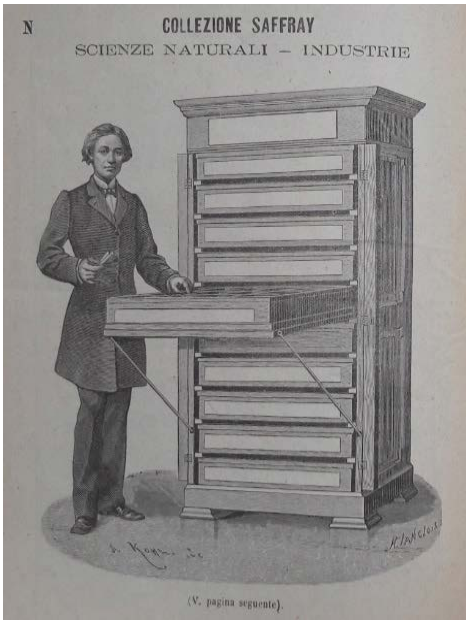
L'esperienza del Museo «Bombicci» fu davvero pionieristica in Italia non solo per la sua articolazione complessa ma anche per l'idea del prestito circolante. Solo dal 1917 a Como fu avviato un museo delle scienze che prestava parte delle sue collezioni scientifiche alle scuole medie e secondarie, sulla base di un Catalogo pubblicato nel 1922, ma ancora è poco nota questa esperienza sul piano storiografico.

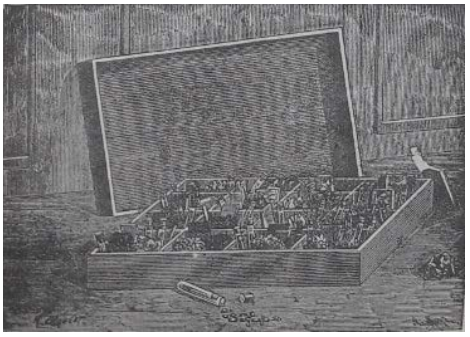
4. I musei didattici come modelli commerciali

L'esperienza del Museo di Bombicci si collocava in una feconda stagione di diffusione dei musei didattici anche a livello commerciale, intesi come mezzi di educazione di massa (Targhetta, 2006; Meda, 2016; Brunelli, in stampa). La commercializzazione fu gestita dalle stesse case editrici dei libri scolastici, le quali avevano la capacità tecnica e gestionale di proporre la vendita di materiale didattico per insegnanti, scuole ed amministrazioni pubbliche, perché erano sempre aggiornate sui programmi didattici e regolamenti ministeriali che definivano il materiale necessario per le scuole. Nei loro cataloghi figuravano le collezioni di oggetti, anche se la denominazione non era univoca: «insegnamento oggettivo» (lezioni di cose) nel Catalogo Paravia del 1889 (Catalogo, 1889, 38) oppure musei in senso generale. In tale Catalogo c'erano collezioni di campioni di seta, lana, cotone, lino e canapa originali, con tavole illustrative colorate e ordinate da Pietro Fornari, ma anche collezioni di minerali, metalli e leghe, collezioni di «industria apistica» e collezioni tecnologiche con campioni di carta, vetro, mazzi d'illuminazione e riscaldamento, tintura e stampa delle stoffe, metalli, ferro, piante, droghe e coloniali. Ciascuna collezione era costituita da un numero variabile di campioni, talvolta dotata di tavole con disegni illustrativi utili come quadri murali da esporre in classe, ed era confezionata in una scatola di cartone facilmente trasportabile e vendibile, tutte in conformità alle circolari e programmi ministeriali appena emanati. Tra le collezioni figurava anche l'erbario naturale e, separate, la «Collezione Saffray Scienze naturali Industrie», costituita da dieci cassette contenute in un mobile di legno di quercia. Essa era acquistabile nella sua completezza oppure era vendibile separatamente per argomenti: del regno animale (con 203 oggetti raccolti in due cassette), del regno vegetale (con 439 oggetti in quattro cassette), del regno minerale (con 439 oggetti in tre cassette) e di ginnastica dei sensi intitolate «L'uomo» (con 144 oggetti in una sola cassetta). Non mancava il *Manuale* esplicativo di Charles Saffray – celebre esploratore e scienziato dell'Ottocento – tradotto dai già citati Anna Garofoli Fumat e Lorenzo Bettini nello stesso anno in seconda edizione. La collezione-armadio di Saffray e dei tre regni della natura appare simile al Museo didattico del Bombicci, ma quest'ultimo era più ricco e teoricamente più solido con l'articolazione in orizzontale strutturata secondo i bisogni fondamentali dell'uomo, propri del positivismo dell'epoca. Tuttavia quello bolognese, proprio perché non ipotizzato per fini commerciali, fu destinato ad essere meno noto e diffuso,

ISBN: 978-84-948270-6-8

se non a livello locale o, paradossalmente, a livello nazionale e internazionale proprio per la sua originalità e organizzazione scientifica, motivo per cui il Comune di Bologna lo presentava come vero e proprio gioiello, espressione della qualità della scuola cittadina.





Collezione Saffray, armadio e cassetto 'tipo'
Fonte: Catalogo della ditta G. B. Paravia e C., 1889, 38-39.

Ulteriori musei zoologici in quadri murali, modelli di animali in cartapesta a grandezza naturale denominati «Giardino zoologico nella scuola infantile», un «atlante dei principali tipi degli esseri viventi» e «modelli di utensili per arti e mestieri» completavano le collezioni didattiche denominate come «musei» nel medesimo Catalogo Paravia del 1889, esempio di una concezione enciclopedica e positivistica, che mirava a mostrare concretamente oggetti altrimenti distanti dalla vita degli alunni o troppo astratti se conosciuti solo tramiti e i libri.

Nel tempo le case produttrici raffinarono sempre più l'offerta di materiale didattico per le scuole di ogni ordine e grado, sempre adeguandosi ai *Programmi didattici* in vigore. Nel catalogo della Paravia del 1917, oltre ad erbari e quadri murali di animali, compariva la dicitura «insegnamento oggettivo» col sottotitolo «nozioni di cose varie» nuovo termine introdotto dai *Programmi didattici* della scuola elementare del 1905. Come collezione-museo erano presentate cinque cassette così suddivise:

- il vestire e l'alimentazione con campioni in natura e tavole illustrative con disegni colorati sulla seta, lana, canapa-lino-cotone, concia di pelli, cereali e legumi;
- l'industria con minerali-leghe e prodotti, sali-carboni-zolfi-resine, rocce-terre-materiali per costruzioni, carta;
- museo oggettivo scolastico «per lo studio della nomenclatura e per la conoscenza pratica delle materie vegetali, animali e minerali allo stato naturale, lavorate e composte» (Catalogo Paravia 1917, 62) con un'unica cassetta di campioni dei tre regni della natura composti secondo i tre elementi dell'alimentazione, vestimenta e abitazione precisando che era una «collezione formata secondo il metodo naturale di M. Pape Carpantier» (Catalogo Paravia 1917, 62);
- una collezione mineralogica completa, piante industriali illustrate in quadri murali e con campioni in natura, piante esotiche, raccolte entomologiche, modelli di utensili per arti e mestieri.

Negli anni successivi i Cataloghi delle principali case editrici che vendevano materiale scolastico continuarono a promuovere le medesime collezioni. Tra queste si segnala la «lunga durata», e successo per Vallardi, del museo scolastico di Carlo Aiello, premiato alle Esposizioni di Milano del 1891 e 1900 (Catalogo Vallardi, 1929, 47) che presentava pannelli tridimensionali con campioni di oggetti visibili, toccabili e ben descritti, unitamente ad altre collezioni che rientravano però all'interno della denominazione «nozioni varie» conforme ai *Programmi didattici* del 1905 e del 1923. Si trattava sempre della medesima soluzione tecnica di cassette con oggetti di vario formato molto maneggevoli e trasportabili, semplici da usare in classe.

5. Conclusioni

Queste collezioni e/o musei didattici di matrice ottocentesca e positivista arricchirono la dotazione didattica delle scuole italiane di ogni ordine e grado e rimasero nella legislazione scolastica successiva, ma il nuovo modello didattico dell'attivismo neoidealistico di Gentile e Lombardo Radice, fondato sulla critica del positivismo, preferì indicare agli insegnanti – specie dopo la Riforma Gentile del 1923 – la strada della conoscenza diretta della «natura viva» da parte degli alunni, una natura non più da museo, ma animata. Le collezioni ottocentesche diventarono così sempre più inutilizzate ed abbandonate nei solai o nelle cantine delle scuole, fino ad essere dimenticate o addirittura gettate in occasione di traslochi o sgomberi. Tuttavia gli istituti scolastici più antichi e prestigiosi d'Italia – specie di scuola secondaria – continuarono a conservare le collezioni scientifiche e musei

ISBN: 978-84-948270-6-8

didattici del passato. Proprio la loro riscoperta negli ultimi anni (Mazzolini, 1997; Morandi-Poli, 2005; Ferrari-Morandi-Platè, 2008) evidenzia la presenza di un patrimonio storico-educativo di grande rilievo da conoscere e salvaguardare, testimone polveroso di una pratica didattica che ancor oggi rivela la sua valenza euristica per le scuole (D'Ascenzo-Vignoli, 2008; Pizzigoni, 2015).

6. Bibliografia

«Catalogo della ditta G. B. Paravia e C. (figli di I. Vigliardi). Materiale scolastico e guide per giardini infantili e per il Lavoro Manuale nelle Scuole Elementari», Supplemento al Giornale *L'educazione dei bambini*, 15 (Settembre 1889).

«I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione», numero monografico de *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 15 (2008).

BRUNELLI Marta. «Posibles metodologías de trabajo histórico sobre la cultura material de la escuela: entre el material didáctico y los catálogos de enseñanza. Primeros resultados de una investigación en curso», GASPAR, Vera, DE SOUZA, Gizele, CASTRO Cesar Augusto (eds.). *Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica: escritas e possibilidades*, Vitória, EDUFES-Editora da Universidade Federal do Espírito Santo/SBHE, [in stampa].

CARPANTIER PAPE, Marie. *Del metodo naturale nell'insegnamento primario. Conferenze di Maria Pape Carpantier, traduzione con note ed aggiunte di Carlo Gargiolli*, Firenze, Sansoni, 1879.

D'ASCENZO Mirella. «A didactic instrument of historical and educational interest: the case of the Luigi Bombicci Scientific Didactic Museum», BADANELLI RUBIO, Ana María; POVEDA SANZ, María; RODRIGUEZ GUERRERO, Carmen (Eds.). *Pedagogia museistica. Pràcticas, usos didàcticos investigaciçn del patrimonio educativo*, Universidad complutense de Madrid MCF Textos, 2014, 411-419.

D'ASCENZO, Mirella; VIGNOLI, Roberto. *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna*, Bologna, CLUEB, 2008.

FERRARI, Monica; MORANDI, Matteo; PLATÈ, Enrico. *La lezione delle cose. Oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Mantova, Comune di Mantova – Settore Politiche Educative, 2008.

MARTINAZZOLI, Antonio; CREDARO, Luigi (Eds.). *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d. (ma 1912), Voce «Museo pedagogico e didattico».

Materiale e sussidi didattici per le scuole elementari e popolari. Catalogo n. 2 1929, Milano, Vallardi, 1929.

Materiale scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari. Catalogo n. 1, Torino, Paravia, 1917.

MAZZOLINI, Renato (Ed.). *Le collezioni scientifiche del Ginnasio liceo «Giovanni Prati» di Trento*, Trento, Ginnasio liceo «Giovanni Prati», 1997.

MEDA, Juri. «Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione», *History of Education & Children's Literature*, V/2 (2010), 489-501.

MEDA, Juri. *Mezzi di comunicazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, Angeli, 2016.

MORANDI, Matteo; POLI, Ruggero. *Il Gabinetto di Fisica dell'Istituto Tecnico di Cremona: un caso di studio (1873-1923)*, Cremona, s.i.e., 2005.

Museo Scolastico «Casartelli» o Sala «dei Nobel» URL: https://www.memorieinfoto.it/foto/museo-scolastico-casartelli-o-sala-dei-nobel [ultimo accesso: 04/06/2018].

PIZZIGONI, Francesca Davida. «Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco», *Form@re*, XV/3 (2015), 142-158.

SAFFRAY, Charles. Lezioni di Cose: [libro del maestro] 1ª traduzione italiana di Anna Garofoli-Fumat, corredata di note storiche, scientifiche e pedagogiche da L. Bettini, Torino, Paravia e C. Edit., 1888.

TARGHETTA Fabio. «Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre», *History of Education & Children's Literature*, I/2 (2006), 209-229.

TARGHETTA Fabio. «Uno sguardo all'Europa». Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana», CHIARANDA Mirella (Ed.). *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 155-176.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» di Roma Tre: indagine sul patrimonio e nuove prospettive museografiche

Francesca Borruso

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre
Email: francesca.borruso@uniroma3.it

Lorenzo Cantatore

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre
Email: lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Carmela Covato

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre
E-mail: carmela.covato@uniroma3.it

ABSTRACT: L'intervento si focalizza sulla storia – genesi e sviluppo – del Museo della Scuola e dell'Educazione che attualmente ha sede presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Il Museo, che in Italia rappresenta la più antica realtà museale relativa al mondo dell'istruzione pubblica e dell'educazione, sorge nel 1874 per volontà di Ruggero Bonghi, con l'idea di costituire un luogo e un patrimonio di supporto al mondo della scuola negli anni post-unitari, quando Roma, divenuta Capitale del nuovo Regno, sente di dover svolgere un ruolo di primo piano nel lungo e difficile processo di alfabetizzazione dei ceti popolari e di formazione della classe docente. Con il nostro intervento intendiamo contribuire alla conoscenza di un Museo che, nel corso degli anni, ha via via ampliato il suo ricco patrimonio, da sempre articolato in tre distinti settori: librario, archivistico e oggettistico. In questa sede si vuole approfondire il suo ruolo di preservazione della memoria educativa della storia dell'educazione e della scuola italiana. Il nostro contributo intende analizzare soprattutto la realtà di tre importanti archivi: l'archivio dell'Ente Scuole dei contadini dell'Agro Romano, relativo ad un esperimento di alfabetizzazione innovativo per i contadini dell'agro romano, realizzato nei primi anni del '900; l'archivio privato di Giuseppe Lombardo Radice che custodisce la corrispondenza familiare e anche quella con i più noti intellettuali del tempo; l'archivio didattico Lombardo Radice, contenente una ricca raccolta di quaderni di scuola primaria (databili 1900-1937), dal filosofo raccolti per analizzare gli effetti della riforma Gentile sulla scuola primaria.

PAROLE CHIAVE: storia dell'educazione; storia della scuola; musei pedagogici; patrimonio storico-educativo.

1. Le origini del Museo e il suo patrimonio. Un affondo sull'Archivio didattico Lombardo Radice, di Francesca Borruso

L'attuale Museo della scuola e dell'educazione di Roma vanta origini lontane nel tempo e strettamente intrecciate alle vicende della scuola pubblica italiana post unitaria, in quegli anni impegnata nella ricerca di una propria fisionomia culturale e istituzionale. L'attuale Museo, infatti, discende dal più antico «Museo di educazione e istruzione» fondato nel 1874 da Ruggiero Bonghi il quale, non ancora ministro della P.I., vuole un museo permanente che contenga un patrimonio di supporto al mondo dell'istruzione pubblica, dotato di una ricca biblioteca di rilevanza nazionale e internazionale, finalizzata alla formazione degli insegnanti, e dai più evoluti strumenti scolastici e didattici (Covato, 2005, 290). Sin dai suoi esordi, il Museo istituisce la prima biblioteca circolante dell'Italia unita per la formazione degli insegnanti; apre al pubblico il «gabinetto di lettura» fornito di giornali pedagogici italiani e stranieri; pubblica nel 1875 il «Giornale del Museo di Istruzione e di Educazione», che purtroppo durerà solo un anno; istituisce corsi di aggiornamento per gli insegnanti (Borruso, 2007, 335). Famose, in tal senso, le Conferenze pedagogiche, volute da Antonio Labriola, direttore del Museo dal 1877 al 1903, e successivamente i Corsi di perfezionamento per i licenziati dalle scuole normali, che si terranno dal 1906 al 1923, organizzati da Luigi Credaro, direttore del Museo, allora denominato «pedagogico».

La dimensione archivistica verrà invece valorizzata a partire da un altro direttore, Giuseppe Lombardo Radice che, dal 1936 al 1938 (anno della sua morte) riorganizza il patrimonio museale in forma archivistica incrementandolo con una ricca collezione di quaderni, illustrazioni, fotografie, disegni dei bambini provenienti dalle scuole del Canton Ticino, da Portomaggiore, dalla Montesca, ultime scuole rimaste a lui accessibili a causa della sua opposizione al regime. Egli stesso classificherà tutto questo materiale come «archivio didattico».

Durante gli eventi bellici il Museo viene smantellato. Rinascerà ancora una volta nel 1986, sotto la direzione di Mauro Laeng, con la denominazione di «Museo storico della didattica». L'idea è quella di un museo non più pensato per forgiare al suo interno una didattica esemplare di Stato, come nel passato, bensì come luogo di documentazione storica della scuola e delle istituzioni educative a Roma e nel Lazio. Le successive direzioni, quella di Bruno Bellerate prima, poi quella di Carmela Covato, e oggi di Lorenzo

ISBN: 978-84-948270-6-8

Cantatore, hanno continuato ad operare incrementando il patrimonio librario, oggettistico e archivistico. Quest'ultimo, inoltre, è al centro di una sempre maggiore valorizzazione e preservazione, anche in linea con quella rivoluzione storiografica e storico-educativa di matrice annalistica che, mettendo in crisi la storia istituzionale e ufficiale, specchio parziale e spesso inautentico delle classi dominanti, ha mutato l'idea stessa di passato e ha valorizzato la molteplicità e eterogeneità delle fonti storiche.

Così, dopo l'Archivio didattico di Lombardo Radice, è stato acquisito l'archivio personale di LR che contiene documenti familiari e di lavoro. Poi dagli anni Novanta l'archivio delle Scuole per i contadini dell'Agro Romano, l'archivio di Cleofe Forti, il fondo di Santa Maria in Aquiro, quello del maestro Gino Felci. Recentemente l'archivio di Mario Alighiero Manacorda, e mentre attualmente sono in via di acquisizione il fondo di Marcello Argilli e quello di Albino Bernardini.

L'Archivio didattico di LR – come abbiamo già detto – contiene una ricca raccolta di quaderni di scuola primaria, riguardanti un periodo storico compreso fra il 1910 e il 1937. La collezione viene progettata dal filosofo anche per verificare quali esiti la riforma della scuola elementare del 1923 avesse sortito nell'arco di un decennio, riforma a cui egli stesso aveva partecipato su coinvolgimento dell'allora ministro Giovanni Gentile, redigendo i nuovi programmi per la scuola elementare. Il risultato è la creazione di un vasto patrimonio archivistico che contempla 159 raccolte di quaderni di scuola primaria e alcuni diari di maestri: un vero e proprio tesoro di informazioni sulla scuola italiana di quegli anni, così come lo definiva lo stesso LR in *Athena fanciulla*, inizialmente radunato nella sua casa romana e oggi conservato presso il nostro Museo.

I quaderni sono stati rilegati insieme dallo stesso LR, sulla base della provenienza scolastica. Insieme ai manoscritti dei bimbi, è possibile trovare anche la relazione sintetica o il diario più circostanziato scritto dai rispettivi maestri nel corso dell'anno, dai quali è possibile ricostruire, in modo dettagliato, lo scorrere della vita scolastica. Obbiettivi didattici prefissati, descrizione dei contesti di vita, indizi sulle relazioni interpersonali dentro la classe, materiali didattici utilizzati, letture consigliate, rapporto fra la scuola e il territorio, sono solo alcune delle informazioni che è possibile intercettare. Dallo studio dei quaderni è emersa, inoltre, la presenza di forme di sperimentazione didattica, per lo più poco conosciute, spesso avviate su iniziativa del singolo maestro/a dotato/a di una spiccata vocazione educativa, che decide di cimentarsi nel rinnovamento di una «didattica viva», come

avrebbe detto lo stesso LR. Nel 2011, infatti, è stato oggetto di pubblicazione integrale il diario inedito della maestra Rina Nigrisoli che dal 1920 al 1924 si dedica ad un esperimento di scuola attiva nel comune di Portomaggiore. Alla Nigrisoli lo stesso LR avrebbe dedicato nel 1926 un celebre saggio dal titolo *I piccoli Fabre di Portomaggiore* (Nigrisoli, 2011). Studi recenti hanno anche colto lo stretto rapporto esistente fra la formazione del pensiero di LR (l'idea del bambino-poeta, le riflessioni sull'apprendimento della lingua ecc.) e lo studio della didattica concretamente esperita nella scuola, condotta dal filosofo proprio attraverso la creazione dell'archivio (Cantatore, 2010, 1325). Un LR decisamente innovativo, dunque, capace di cogliere l'importanza del nesso fra la teoria e la prassi, in un contesto storico come quello italiano dominato dal pensiero neo-idealista che, invece, ne svalutava l'importanza.

Tante sono le prospettive di ricerca esplorate in questi anni, e ancora tante quelle da avviare. I contenuti dei quaderni, infatti, si rivelano preziose fonti non solo della storia della scuola ma anche dell'educazione *tout court*, poiché ci introducono nella didattica viva della classe – esercizi, componimenti, dettati, disegni, strumenti didattici utilizzati – così come nei contesti di vita più ampi. Attraverso i quaderni dei bambini, ad esempio, è stato possibile ricostruire la vita di un mondo rurale (quello degli anni '20-'30) ancora oppresso dall'analfabetismo, resistente alla scolarizzazione delle bambine, che combatte contro la miseria e con una ancora significativa mortalità infantile. Tracce di storia relative agli stili di vita familiare, soprattutto delle classi lavoratrici, alla fatica del lavoro nei campi, allo sfruttamento del lavoro domestico infantile, alle modalità di allevamento dei bambini, al fenomeno dell'emigrazione interna dalla campagna alla città. Per quanto concerne, invece, la vita dentro la scuola primaria, ci si imbatte nelle tracce di quel processo di fascistizzazione della scuola primaria voluto dal regime. Diversi sono i quaderni, ad esempio, in cui i bambini disegnano la guerra, celebrandola come strumento non tanto di difesa ma soprattutto di offesa contro popolazioni ritenute inferiori e da civilizzare.

Certamente, si tratta per lo più di scritture bambine esperite dentro contesti istituzionali. Sono quasi tutti quaderni di bella copia, che privano il ricercatore della possibilità di procedere ad un'analisi del processo di apprendimento infantile, mediati dai contenuti dell'adulto e dalla percezione adulta dell'infanzia e del bambino. Ciononostante, ad una analisi attenta del documento, è possibile scovare tratti di autenticità inedite, che ci possono far parlare di vere e proprie «scritture bambine», come le definivano Quinto

ISBN: 978-84-948270-6-8

Antonelli ed Egle Becchi (1995). Micro e macro storia, così, riescono ad intrecciarsi in una lettura caleidoscopica dei contesti sociali, offrendoci uno spaccato della vita infantile che può rivelarsi straordinario.

2. L'archivio privato di Giuseppe Lombardo Radice, di Lorenzo Cantatore

Per il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice (Catania 1879 – Cortina d'Ampezzo 1938) la parola «archivio» è stata molto importante. Quando infatti, nell'anno accademico 1935-36, LR fondò l'Istituto di Pedagogia nell'Università di Roma, sentì immediatamente l'esigenza di documentare capillarmente il lavoro dei «suoi» maestri, i seguaci cioè di quella «scuola serena» che egli aveva predicato, organizzato e propagandato, e che invece era stata tradita dalla pedagogia fascista del consenso. Radunare i documenti della vita quotidiana della scuola, lo abbiamo visto, corrispondeva per lui ad offrire, prima di tutto ai suoi allievi e, in definitiva, ai posteri, il senso vivo di un'idea di educazione profondamente esperienziale, fatta di quotidianità proveniente dal basso, dalla vita di alunne e alunni, di maestre e maestri. Tuttavia, se questo fu ed è tuttora per noi il cosiddetto «archivio didattico» di LR, oggi nel nostro Museo usare la parola «archivio» a proposito del pedagogista catanese vuole dire anche confrontarsi con migliaia di carte private (familiari e di lavoro) che egli stesso conservò e che i suoi eredi hanno generosamente donato, in parte all'Istituto universitario da lui fondato (sono questi i documenti ora conservati nel nostro Museo) e in parte all'INDIRE di Firenze, come per confermare quella vocazione archivistico-documentaria di un'azione pedagogica che – per la sua varietà ed eccezionalità – richiederà sempre nuovi approfondimenti.

Per quanto riguarda la consistenza della parte dell'archivio Lombardo Radice che si trova presso il Museo della Scuola e dell'Educazione di Roma Tre, possiamo osservare che i documenti rientrano in tre macro categorie: corrispondenza, documenti personali, carte di lavoro. Occorre premettere che attualmente questo archivio non è ancora stato sottoposto ad una inventariazione secondo gli standard catalografici ICCD, né si dispone di un inventario informatizzato. Tuttavia, recuperando la classificazione adottata dal gruppo di lavoro che si occupò a suo tempo del primo riordino dei materiali e della pubblicazione di un inventario cartaceo (Picco-Masi-Castellazzo, 2004), possiamo rilevare che la corrispondenza riguarda tre grandi aree: la

ISBN: 978-84-948270-6-8

corrispondenza generale (lettere di intellettuali, scrittori, docenti universitari, maestri ecc.), la corrispondenza famigliare (con la madre, i fratelli, la moglie, i figli), le lettere degli editori.

I documenti personali (certificati, tessere, diplomi, decreti di nomina del LR nei vari passaggi della sua carriera, materiali manoscritti e a stampa relativi all'impegno di LR durante la Grande Guerra ecc.) aprono diverse prospettive di ricerca sui molti ambienti culturali con i quali la personalità di LR si confrontò. Studi recenti hanno, ad esempio, valorizzato i suoi complessi rapporti con alcuni intellettuali della Venezia Giulia, presso i quali egli si impegnò per far conoscere le sue idee pedagogiche (Dessardo, 2018).

Le carte di lavoro sono il riflesso di una vera e propria officina didattica. Appunti per le lezioni, annotazioni di allievi, corrispondenza con gli assistenti e con gli studenti, relazioni, estratti: si tratta di materiali preziosi che restituiscono con ricchezza di particolari la vivacità del milieu accademico lombardiano, la vulcanicità delle idee del «maestro» e degli stimoli da lui offerti ai giovani, con una generosità che solo la morte improvvisa nell'agosto del 1938 poté interrompere.

Nel suo complesso, l'archivio privato di Lombardo Radice si presta sia ad affondi squisitamente storico-pedagogici sia a ricostruzioni storico-istituzionali sia ad approcci interdisciplinari. La ricchezza qualitativa e quantitativa delle carte permette senz'altro di continuare a tratteggiare sempre meglio la figura di questo intellettuale italiano, approfondendone il valore e il significato storico. Tuttavia bisogna riconoscere che le potenzialità storiografiche e il fascino di questo archivio sono dati dalle possibilità che offre agli studiosi di riportare alla luce donne, uomini e ambienti che, se non avessero avuto uno scambio con quello che potremmo definire il «vate» della pedagogia italiana di primo Novecento, sarebbero oggi del tutto ignoti.

Vorrei anche aggiungere che la corrispondenza famigliare propone un campionario straordinario di affetti, cure, premure e attenzioni che LR scambiò per tutta la vita con la sua grande famiglia siciliana. In particolare, la corrispondenza con Gemma Harasim, maestra fiumana, compagna di ideali, moglie dal 1910 e madre dei suoi tre figli (Giuseppina, Laura e Lucio), ci restituisce la parte più privata dell'esistenza di LR. Si tratta forse di uno degli epistolari amorosi del Novecento italiano dove meglio si combinano la dimensione sentimentale e quella intellettuale. Gemma e Giuseppe, ora fidanzati ora coniugi ora genitori, non rinunciano mai ad alimentare la loro

ISBN: 978-84-948270-6-8

reciproca educazione sentimentale con la tensione etica e morale di un clima culturale che, attorno a loro, cresce di giorno in giorno, anche con derive pericolose, certo mettendoli alla prova ma mai schiacciando la loro profonda rettitudine umana e civile.

Mi piace concludere questa breve presentazione dell'archivio LR cedendo la parola ad uno dei suoi corrispondenti più illustri, Giovanni Gentile. Siamo nei primi mesi, agitatissimi, del 1925. Il Manifesto bolognese degli intellettuali fascisti redatto da Gentile, il Manifesto Croce degli intellettuali antifascisti, la nascita dell'Enciclopedia Italiana diretta dallo stesso Gentile, la ricerca dei collaboratori, dei direttori di sezione, degli autori delle voci più importanti. In mezzo a tutto ciò, risuona come un assolo gonfio di delusione, preoccupazione e dignità il «no» di Lombardo Radice. Fuori dal protocollo accademico e redazionale, probabilmente anche in nome della comune origine siciliana, dell'amicizia quasi trentennale, delle affinità culturali, Gentile prende la penna in mano e verga di suo pugno l'ultimo tentativo di persuasione: «Roma, 14.4.25 / Caro Beppe, non posso prender atto della tua risposta al mio invito a collaborare a questa Enciclopedia. La quale non ha proprio nulla di comune col fascismo: tanto è vero che in grandissima maggioranza i direttori di sezione sono avversari del fascismo, e tra i collaboratori già aderenti ci sono anche miei avversari personali come Volterra, Pais e Credaro (tanto per fare qualche nome). L'Enciclopedia non sarà né fascista, e né anche idealista. Io l'ho concepita così, ed era il solo modo di farla. E credo di fare così opera utile e degna e tale che tutti gli italiani che al di sopra delle fazioni si ricordino ancora di un'Italia, dovrebbero sentirsi in dovere di collaborarvi. / Io a Bologna *non dissi ne anche una parola* che potesse dividere fascisti e non fascisti: ma mi limitai a ricalcare nei primi il sentimento di quella serietà religiosa che dovrebbero portare anche negli studi e nelle questioni attinenti agl'interessi spirituali. Se questo è un torto, vuol dire che io non so più ragionare, e che Tilgher ha ragione. / *Ad ogni modo tu sarai segnato nell'elenco dei collaboratori*. E aspetto le tue proteste! / Tuo Giovanni» (la lettera è stata in minima parte pubblicata in: Turi, 2002 e Turi, 2006). Il «no» dell'amico rimase tale ma, grazie a queste battute che risuonano vibranti da uno dei passaggi più critici e controversi della cultura italiana, a noi resta il senso del dramma e della lacerazione che, in fondo, caratterizzò l'intera esistenza di LR, «vate» dei maestri nuovi e vittima di una Storia che ha finito per emarginarlo (né con gli uni, né con gli altri) perché spiritualmente fu sempre troppo indipendente per rispondere a ordini di scuderia.

3. Le scuole per i contadini e l'Archivio dell'Ente, di Carmela Covato

Nell'ambito del patrimonio archivistico del Museo della Scuola e dell'Educazione, l'Archivio dell'Ente Scuole per i Contadini dell'Agro romano, del quale è stata realizzata una catalogazione informatica (https://romatre-museodidattica.archiui.it/) rappresenta un importante patrimonio documentario che consente di ricostruire una delle vicende più significative del «Novecento pedagogico» e non solo. In esso si dipana, infatti, la memoria del singolare impegno realizzato, a partire dai primi anni del secolo scorso, da filantropi illuminati (medici, letterati, artisti e pedagogisti) nei confronti della diffusione dell'alfabeto in una zona poverissima, l'Agro Romano e Pontino. Per i protagonisti di questo straordinario esperimento, l'intervento era finalizzato alla lotta contro la malaria, vera piaga sociale del territorio, e, contestualmente all'alfabetizzazione – premessa considerata irrinunciabile per ogni impresa emancipativa; infine, allo sviluppo di forme nuove di arte e socialità intese come sfida ad un destino di deprecabile marginalità sociale ed esistenziale della popolazione di quei luoghi.

L'Archivio documenta il percorso dell'Ente dai suoi esordi fino alla sua cessazione, quando nel 1986 venne nominato dal Ministero della Pubblica Istruzione il commissario straordinario, Sebastiano Piana, per la liquidazione e la cessione del patrimonio dell'Ente. Fu proprio il commissario straordinario a gestirne la donazione al Museo Storico della Didattica (allora così denominato e intitolato successivamente a Mauro Laeng). Si tratta di una delle più significative acquisizioni compiutesi nel corso della riedizione dell'istituzione museale verificatasi a partire dagli anni Ottanta del Novecento, proprio grazie all'impegno di Laeng. Il fondo si articola in otto serie: registri di verbali; registri delle scuole; partitario asili; atti e carteggio; registri di protocollo; libri di cassa; prime note-cassa; liquidazione dell'ente. Si segnala, inoltre, un sub-fondo di grande interesse che consiste in un'ampia raccolta fotografica.

Da un punto di vista conoscitivo, un particolare rilievo rivestono i verbali delle riunioni dell'Ente. Anche i registri delle scuole, come ha notato Giovanna Alatri, costituiscono uno strumento per ricostruire la storia delle scuole gestite dall'Ente, almeno fino al 1935, quando molte furono cedute all'Opera nazionale Balilla; e al 1943 quando, quelle istituite nell'Agro romano (e rimaste alla gestione dell'Ente scuole per i contadini) passarono al Provveditorato agli studi di Roma. Di notevole interesse sono anche la corrispondenza, gli atti amministrativi e contabili e alcuni elaborati tecnici di progetti per la costruzione degli edifici scolastici (Alatri, 2000).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Grazie alla ricchezza documentaria di questo patrimonio archivistico, è stato possibile organizzare una serie di significative mostre, delle quali sono stati pubblicati interessanti cataloghi. Queste iniziative hanno consentito la diffusione e la divulgazione dell'informazione sui principali aspetti delle esperienze scolastiche e delle vicende relative agli anni di progettazione e di avvio della sperimentazione stessa e, inoltre, ne hanno fatto conoscere i protagonisti, definiti fin d'allora «garibaldini dell'alfabeto». Mi riferisco, ad esempio, alla mostra documentaria «La scuola nell'Agro Romano e nell'Agro Pontino dall'Unità d'Italia alle città nuove», organizzata presso la Biblioteca Comunale di Aprilia dal 10 dicembre 1994 al 15 gennaio1995 per iniziativa del Comune di Aprilia e dell'allora Museo Storico della Didattica (Alatri-Cicciarelli, 1995) e alla Mostra «A come alfabeto Z come Zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte», allestita a Roma presso il Palazzo delle Esposizioni, dal 20 novembre 1998 al 6 gennaio 1999 (Alatri-Ansovini-Gagliardo-Iacomini, 1998).

Nel contesto di questo contributo, nell'impossibilità per motivi di spazio di dare conto dell'intero percorso dell'attività igienica, pedagogica ed artistico-culturale dell'Ente, si vuole fare riferimento soprattutto ad alcuni aspetti legati agli esordi.

Sebbene, a partire dall'Unità, le iniziative di diffusione dell'alfabeto, anche in contesti deprivati dal punto di vista sociale ed economico, abbia avuto un graduale incremento (Santamaita, 2010), nell'Agro Romano, caratterizzato dalla drammaticità delle condizioni igieniche e sanitarie, dalla scarsità di cibo, dal carattere malsano delle abitazioni, dalla mancanza di pulizia che favoriva il diffondersi di varie malattie, fra le quali soprattutto la malaria, i progressi tardarono ad arrivare (Alatri, 2000). Uno dei primi impulsi al miglioramento venne da Angelo Celli.

Egli, infatti, si adoperò non solo nel far conoscere all'opinione pubblica, con articoli e interventi su diversi periodici, la drammatica situazione delle popolazioni dell'agro, ma anche nella lotta concreta contro la malaria, istituendo le Stazioni sanitarie antimalariche grazie al contributo della Croce Rossa e coniugando questo impegno con la diffusione dell'istruzione. L'analfabetismo apparve indubbiamente come uno degli ostacoli principali alla diffusione delle cure e all'attuazione delle strategie di prevenzione. Nel 1904, la moglie Anna Celli, che aveva seguito il marito in questa impresa, aveva avviato dei corsi di alfabetizzazione per gli abitanti di alcuni villaggi di capanne dell'Agro Romano, coadiuvata dalla Sezione romana dell'Unione Femminile Nazionale, di cui faceva parte anche Sibilla Aleramo (Ivi, 75-segg.).

«A partire dall'anno scolastico 1907-1908, i membri del Comitato delle Scuole dei Contadini, sotto la guida di Giovanni Cena istituirono nuove sedi scolastiche, che vennero affidate aa direzione di Alessandro Marcucci; per favorire i lavoratori agricole e offrire loro maggiori possibilità di frequentare la scuola furono organizzati anche i corsi serali: capanne, chiesette di campagna, stalle, angoli di granai e perfino vagoni fuori uso concessi dalle Ferrovie si trasformarono in aule e, quando non era possibile reperire i locali fu studiato un tipo di arredamento smontabile, poco ingombrante, e facilmente trasportabile con i carri, per seguire la popolazione agricola nei suoi frequenti spostamenti […]» (Ivi, 92).

Le prime iniziative di scuole festive sorsero poi a Lunghezza, Marcigliana, Pantano, Carchitti e Colle di Fuori.

Ai promotori dell'iniziativa, oltre alla scrittrice Sibilla Aleramo, si era unito, com'è noto, lo scrittore Giovanni Cena. Proprio dalla moltiplicazione dei luoghi di sperimentazione si era resa necessaria la costituzione del citato Comitato delle Scuole dei Contadini composto, come si è detto, oltre che dai coniugi Celli, da Sibilla Aleramo e Giovanni Cena, da Carlo Segre, dal professore Luigi Baldaccini e dal pedagogista Alessandro Marcucci; ad essi si unì presto anche l'artista Duilio Cambellotti, che offrì un importante contributo alla riuscita dell'impresa. Proprio a Duilio Cambellotti si deve la decorazione della prima scuola in muratura a Colle di Fuori nel 1914. I due trittici creati per quella occasione sono ora patrimonio del Museo ed esposti nell'aula «Volpi» del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il contenuto pittorico dell'opera documenta emblematicamente lo stretto legame inaugurato dai «garibaldini dell'alfabeto» fra la lotta contro la malaria, il miglioramento delle condizioni di vita materiale ed economica, la diffusione dell'alfabeto e dell'istruzione e l'elevazione spirituale e morale della popolazione, basata sulla crescita culturale, l'amore per il bello e per l'arte.

Là dove c'è l'istruzione rinasce la vita.

4. Bibliografia

ALATRI Giovanna; ANSOVINI Emma, GAGLIARDO Francesca; IACOMINI Miriam, (Ed.). *A come alfabeto Z come Zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana*, Roma, Fratelli Palombi Editori, 1998.

ALATRI Giovanna; CIACCIARELLI M. Rosaria, *La scuola nell'Agro Romano e nell'Agro Pontino dall'Unità d'Italia alle «città nuove»*, Roma, Edizioni Poligrafico, 1995.

ISBN: 978-84-948270-6-8

ALATRI Giovanna, *Dal chinino all'alfabeto. Igiene, Istruzione e bonifiche nella campagna romana*, Roma, Fratelli Palombi Editori, 2000.

ANTONELLI, Quinto; BECCHI, Egle (Ed.). *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

BORRUSO, Francesca. «Un Museo della scuola a Roma capitale (1874-1938)», COVATO, Carmela *et alii* (Ed.). *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma Capitale. L'istruzione primaria*, Milano, Unicopli, 2007, 329-346.

CANTATORE, Lorenzo. «Giuseppe Lombardo-Radice. Per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria», MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Ed.). *School Exercise Book. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Macerata, Polistampa, 2010, 1325-1338.

COVATO, Carmela. «Il Museo Storico della Didattica dell'Università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità», SICILIANI DE CUMIS, Nicola (Ed.). *Antonio Labriola e la sua università. Mostra documentaria per i settecento anni della «Sapienza» (1383-2003)*, Roma, Aracne, 2005, 290 e ssg.

DESSARDO, Andrea, *Lo spirito della nazione. Lettere dalla Venezia Giulia a Giuseppe Lombardo-Radice*, Trieste, Meudon, 2018.

NIGRISOLI, Rina. *La mia scuola*, Milano, Unicopli, 2011 (a cura di Francesca BORRUSO).

PICCO Iclea; MASI Anna Maria; CASTELLAZZO Marisa. *Archivio Giuseppe Lombardo Radice: catalogo*, Roma, Armando, 2004.

SANTAMAITA Saverio, *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori 2010.

TURI Gabriele, *Il mecenate, il filosofo e il gesuita. L'«Enciclopedia Italiana», specchio della nazione*, Bologna, Il Mulino, 2002.

TURI Gabriele, *Giovanni Gentile: una biografia*, Torino, UTET, 2006.

Il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova: ragioni, finalità e criteri ispiratori delle collezioni e delle attività

Giordana Merlo

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova
Email: giordana.merlo@unipd.it

Fabio Targhetta

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova
Email: fabio.targhetta@unipd.it

ABSTRACT: Il presente contributo intende indagare le origini e lo sviluppo del Museo dell'Educazione dell'Università di Padova. Fondato in tempi relativamente recenti (1993), la genesi va però ricercata nell'attenzione posta verso queste tematiche in pieno positivismo all'interno degli studi pedagogici dell'Ateneo patavino, interesse poi consolidato a partire dagli anni Sessanta del secolo successivo, quando fu istituito l'insegnamento di Storia della scuola e delle istituzioni educative. Nell'alveo di questa ricca tradizione, la prima ipotesi di costituzione del Museo risalì alla fine degli anni Ottanta del Novecento grazie alle raccolte di materiali provenienti da fondi scolastici in dismissione. Nel decennio successivo, che vide l'organizzazione di mostre tematiche e la costituzione formale di un museo permanente, in seguito a una serie di riflessioni mutò la denominazione – e con essa il carattere e la finalità – dell'istituzione, che passò dall'iniziale interesse circoscritto al solo mondo scolastico all'allargamento all'educazione intesa in un'accezione più ampia. Il contributo intende investigare le ragioni di questi cambiamenti e i criteri che hanno guidato le attività di raccolta, studio e conservazione delle collezioni, ispirati a precisi obiettivi di carattere didattico e scientifico.

PAROLE CHIAVE: storia dell'educazione; storia della scuola; musei pedagogici; patrimonio storico-educativo.

1. Agli albori di un Museo dell'educazione, di Giordana Merlo

Indagare la genesi del Museo dell'educazione dell'Università di Padova, nel corso dell'Ottocento, obbliga a prendere in considerazione l'insegnamento di pedagogia e le figure di alcuni docenti che si succedettero e che manifestarono un particolare interesse per gli studi

ISBN: 978-84-948270-6-8

storici aprendo di fatto la strada ad un ambito di ricerca che tanta parte ebbe nel secolo successivo.

Tra gli insegnamenti impartiti nell'Università patavina, la pedagogia figura, dall'anno accademico 1876-'77, come cattedra autonoma, elemento non marginale se si guarda alla storia dell'università. L'insegnamento della pedagogia era stato infatti introdotto nel nuovo piano di studi filosofici dell'Università di Vienna nel 1805 e, in seguito al «ripristino dell'Università di Padova», nel 1816, il sovrano stabiliva che fosse presente l'insegnamento di «Scienza generale di educazione» da affidarsi come incarico, con aggiunta all'onorario di 200 fiorini, a professore di altra cattedra. Nel 1856 il regio Ministero determinò che l'insegnamento della pedagogia fosse assegnato all'insegnante di filosofia, abbinamento rilevante che perdurò a lungo prendendo ulteriore vigore con la riforma Gentile del '23 (De Vivo, 1983, 1-2, 37).

Era professore di filosofia morale anche lo scolopio Everardo Micheli chiamato, come ordinario alla cattedra autonoma di pedagogia di Padova, e quindi trasferito da Pisa dove dal 1866 era professore straordinario di pedagogia (*Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 1876, 373, 821, 920). Di formazione filosofica il Micheli concentra i suoi studi sul Rosmini nella cui filosofia cerca di cogliere risposte a quello che riteneva essere il problema di fondo dell'educazione, ossia il problema del metodo, convogliando il suo interesse sull'atto educativo. Il Micheli guarda allora ad una pedagogia come riflessione sull'atto educativo, come arte mai standardizzabile, e, di conseguenza ad una storia della pedagogia come storia della riflessione sugli atti educativi (Cavallera, 1996, 93). L'attenzione viene quindi rivolta ad una storia della pedagogia particolarmente attenta ai contesti educativi e, in primis, a quelli scolastici. Everardo Micheli orienta i suoi studi a ricostruire «la storia della pedagogia in Italia dai tempi dei romani sino a tutto il secolo decimottavo» partendo proprio dall'atto educativo scolastico, afferma infatti «narrerò in prima la nascita, le vicende, il crescere e cadere delle nostre scuole e dei nostri istituti educativi, e poi ragionerò degli scritti, che fra noi successivamente comparvero» (Micheli, 1876, 5). L'intento di questo storico «sobrio, prudente, modesto», come ebbe a definirlo Eduardo Taglialatela (1921, 35-36), è quello di spianare «la via agli italiani e ritrovare una scienza e un'arte dell'educare e dello istruire, tale che si potesse dire, e fosse opportuna a noi e proprio nostra, né essi dovessero sempre mendicare le massime migliori d'educazione, le dottrine più giuste sui metodi, l'ordinamento più adatto delle scuole, e cose simili

ora alla Francia, ora all'Inghilterra, e, oggi specialmente, alla Germania» (Micheli, 1876, 6). L'insegnamento della pedagogia di Everardo Micheli era focalizzato sul problema metodologico mai disgiunto però dalla ricerca storica anzi è nella storia che il professore preferisce studiare la pedagogia «nei tempi passati, quand'era forse più bella, certo più giovane, più modesta, corteggiata da pochi» (Micheli, 1878, 3). Una accentuazione di particolare significato ai fini del nostro discorso e, come vedremo in seguito, non voce isolata nell'insegnamento patavino.

Alla morte del Micheli, avvenuta nel 1881, la cattedra di pedagogia viene dichiarata vacante, non si menziona nessuna chiamata per trasferimento, si bandisce invece un concorso con nomina di apposita commissione composta da Bonatelli, Ardigò e Labanca. La commissione sceglie Romeo Taverni che non aveva a suo carico pubblicazioni di pedagogia ma dimostrando «un ingegno e una cultura veramente filosofici e uno spirito scientificamente addestrato […] si può legittimamente inferirne ch'egli sia atto a sostenere questo insegnamento» (De Vivo, 1983, 52). La commissione quindi finisce per confermare le indicazioni del 1856 e sceglie un docente di filosofia, anche in assenza di pubblicazioni e studi di carattere pedagogico. Il Taverni all'atto della nomina a «professore straordinario di pedagogia e storia della filosofia», avvenuta con decreto ministeriale il 4 novembre 1882, si era occupato di filosofia e medicina, ed era stato per un biennio, 1872-73 «settore presso il Museo di anatomia patologica di Roma» (De Vivo, 1983, 53). Dalla nomina il Taverni tenne l'insegnamento di pedagogia, anche nella scuola di Magistero e solo per l'anno scolastico 1882-83 il corso libero di legislazione scolastica (*Annuario dell'Università degli Studi di Padova*, 1884, 158). Tale incarichi vennero accompagnati con una produzione in campo pedagogico particolarmente copiosa, tra i suoi studi troviamo anche, una *Storia dell'istruzione pubblica in Italia dal 1870 al 1883 fondata sopra la storia della sua legislazione*, testimonianza dell'interesse per la storia della scuola del Taverni. Va anche rilevato però che tale opera di cui si ha notizia tra le pubblicazioni dei docenti in servizio presso l'Università di Padova, dove appare con l'indicazione «in corso di pubblicazione» (*Annuario dell'Università degli studi di Padova*, 1885, 113) non è stato possibile rintracciarla e non appare neppure tra le opere menzionate dal Gerini (1910, 200-201). Forse per qualche accadimento il Taverni non riuscì a pubblicare quest'opera dal titolo comunque interessante nel testimoniare l'attenzione per la ricerca storica e la legislazione scolastica. Alla scuola il Taverni si dedica anche obbedendo ad incarico ministeriale. Come altri docenti di pedagogia di

ISBN: 978-84-948270-6-8

varie università italiane infatti fu incaricato nel 1885 dal ministro Coppino, ad effettuare ispezioni nelle scuole normali maschili e femminili (Covato-Sorge, 1994, 157). L'interesse per la pedagogia ma soprattutto per la storia della scuola e della sua legislazione era maturato, stando alle sue stesse dichiarazione (Taverni, 1886, 1), ancor prima della nomina a Padova quando nel 1881 concepì «il disegno di accumulare quanti materiali si potessero, all'uopo di stabilire scientificamente le tradizioni della pedagogia italiana ed, in ispecie, la storia della scuola presso noi». Si adoperò quindi per raccogliere «i libri di testo, adottati nelle scuole italiane con frequenza notevole, dai tempi remoti agli ultimi, ed in ordine a tutte le discipline, entrate di mano in mano nei programmi dell'insegnamento». Lo scopo che guidava questa curata raccolta era individuabile nella volontà di studiare «i progressi ed i regressi della didattica pubblica, relativamente a ciascuna materia insegnata». L'azione didattica rintracciata nei libri di testo diventa la principale preoccupazione del Taverni nel tentativo di dare «lume all'arte didascalica». I volumi, concepiti come «strumenti principali dello insegnamento, attuale e passato», vennero donati, su richiesta dello stesso Taverni con l'appoggio del ministro della pubblica istruzione, da diversi provveditori agli studi. Secondo la testimonianza del Taverni (1886, 2-8), ma ad oggi tale pubblicazione non è stata rintracciata, avrebbe dovuto essere pubblicato lo schema ragionato del suo disegno di «costruire la storia della istruzione pubblica italiana degli ultimi decenni, lungo tutti i suoi gradi, conducendola parallela a quella delle leggi ad essa concernenti […] le decisioni del moderno Consiglio di Stato e dei Consigli scolastici provinciali, […] dei grandi Comuni, aventi circostanze straordinarie». Di qui «l'elenco ordinato di tutte le leggi, con riferimento a ciascuna delle istituzioni generali educative contemplate», ma anche i dibattiti seguiti sulla stampa in ordine all'emanazione di tali leggi nonché l'esame dettagliato dei bilanci ministeriali per la spesa dell'istruzione pubblica. La raccolta reale di tutto il materiale al quale si aggiunse anche quello relativo ai regolamenti interni e alle fondazioni degli educandati diretti da clerici e laici nonché «i libri del genere del GALATEO […] allo scopo di tracciare la storia della educazione italiana detta ESTERIORE», fu così imponente che determinò il Taverni ad una ipotesi di catalogazione e conservazione. Di qui la proposta di «fondazione di un «Museo della istruzione pubblica», troppo finemente diverso dai tanti altri in Italia ed all'estero». Il Taverni sollecita quindi coloro che vogliono muoversi su percorsi di studi simili a prende in conto «del lavoro di preparazione assidua quinquennale, col quale Padova li antivenne per nostra diligenza» (1886, 7).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Va certamente sottolineato, come tratto caratteristico del Taverni, l'interesse per un'analisi storica della scuola italiana e della sua legislazione accompagnata da una raccolta di vari materiali. Un'attenzione probabilmente risultata poco gradita, se si considera il clima dominato da dissapori con alcuni colleghi, che portò la Facoltà a confermare il Taverni a professore straordinario di pedagogia nel 1887 con una sottolineatura, non certo marginale, in merito allo «scadimento» in cui si trovava l'insegnamento. L'evolversi sempre più critico della situazione portò il Ministro della Pubblica istruzione a trasferire, il 1° febbraio 1888, il Taverni all'Università di Catania.

In seguito a detto trasferimento, la Facoltà patavina, posticipando ad altro momento la decisione in merito alla necessità di avvalersi o meno di uno speciale professore ordinario o straordinario per l'insegnamento della pedagogia, designa come professore incaricato Roberto Ardigò (De Vivo, 57-61). Quando nel 1891 Roberto Ardigò dichiara di non potersi assumere ulteriormente l'incarico dell'insegnamento di pedagogia, la Facoltà di filosofa e lettere lo affida a Pietro Ragnisco. Questi dedicandosi alle ricerche storico-erudite riguardanti la filosofia dell'Umanesimo e del Rinascimento aveva insegnato nel biennio 1886-'88 «storia della scuola di Padova dal Petrarca al Cremonino», proseguito come insegnamento libero anche il successivo anno (Malusa, 108 e 122; Berti, 139). Il Ragnisco terrà l'insegnamento di pedagogia nella facoltà e nella scuola di Magistero fino al 1902 quando verrà sostituito dal Marchesini. Le informazioni reperibili in merito alla scuola di Magistero danno un'idea di come, pur all'interno di una prospettiva che potremmo definire di pedagogia comparata e che ricalcava sostanzialmente i dettami ministeriali, il Ragnisco sia attento anche ad una lettura storica dei programmi e delle istituzioni scolastiche.

Pur nella difficoltà di mantenere uno spazio di autonomia la pedagogia nel corso della seconda metà dell'Ottocento è contraddistinta da personalità, Everardo Micheli, Romeo Taverni e, anche se forse in misura minore, Pietro Ragnisco, fortemente indirizzati ad uno studio storico della disciplina ma ancor più della scuola e della sua legislazione. Un impegno scientifico, in particolare quello del Taverni, che doveva essere visto come innovativo dagli stessi colleghi, di qui il loro disappunto, alimentato, probabilmente, dall'intravvedere a lungo termine l'allontanamento dell'insegnamento della pedagogia dall'ambito filosofico. Il materiale e le ricerche del Taverni andavano, a nostro parere, ad individuare un campo di ricerca estremamente significativo, anche per i legami con la politica scolastica. Meriterebbe

ISBN: 978-84-948270-6-8

approfondire la ricerca su Romeo Taverni ponendosi soprattutto la domanda in merito a dove finì tutto il materiale da lui raccolto.

Riteniamo si possa riconoscere, nell'impegno scientifico di questi docenti, l'origine di un interesse storico scolastico e l'avvio di una tradizione di studi che porterà, nel 1964, all'istituzione dell'insegnamento di Storia della scuola e delle istituzioni educative e trent'anni dopo alla fondazione del Museo dell'educazione dell'Università di Padova.

2. Le origini novecentesche, di Fabio Targhetta

Il Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova si pone in continuità sia con l'ottocentesca tradizione nell'ambito degli studi storico pedagogici descritta nel primo paragrafo, sia con il più recente passato che ha visto la Facoltà di Magistero dell'Ateneo patavino (Piaia, 2008), capofila nel processo di rinnovamento di questi studi negli anni Sessanta e Settanta del Novecento. Fu in particolare l'istituzione di due nuove cattedre, ancora inusuali nel panorama accademico del tempo, a permettere una diversificazione degli studi storici legati alla pedagogia e all'educazione (Zago, 2015, 445): nell'anno accademico 1964-'65 fu istituita la cattedra di Storia della scuola e delle istituzioni educative, dapprima affidata a Marcello Peretti e poi, dal secondo anno di corso e fino al 1988, a Francesco De Vivo; la seconda fu quella di Storia della letteratura per l'infanzia, costituita nell'anno accademico 1969-'70 e affidata ad Annamaria Bernardinis.

Questa rinnovata attenzione nei confronti di uno studio non declinato esclusivamente sul versante della storia delle idee pedagogiche fece da cornice al maturare di sensibilità differenti, anche dal punto di vista del rinnovamento storiografico, ossia della ricerca e scoperta di fonti fino ad allora ignorate dagli studiosi. Nel corso degli anni Ottanta, infatti, si rafforzò la convinzione della necessità di non fermarsi alla tradizionale documentazione cartacea d'archivio, ma di arricchire il corredo di fonti aprendole, in particolare, a quelle materiali. Una consapevolezza resa più viva dalla constatazione che gli istituti scolastici, un tempo depositari di tale patrimonio, in virtù di quei «procedimenti di scarto semplificati permessi dalla normativa» (Zamperlin, 1999, 14) avevano principiato un'opera di sfoltimento di archivi e magazzini, nella generale convinzione che gli oggetti della materialità scolastica rientrassero nel novero delle piccole cose di poco conto e pertanto fossero sacrificabili sull'altare della razionalizzazione degli spazi.

Fu in particolare Patrizia Zamperlin, allieva di Francesco De Vivo destinata a succedergli alla cattedra di Storia della scuola, a iniziare nel 1987 la raccolta di materiali relativi alla vita didattica: sussidi didattici, libri di testo, quaderni, «oggetti e reperti di vario genere relativi alle varie istituzioni scolastiche, dall'asilo all'università» (Zamperlin, 1998, 141).

Come non di rado è accaduto nella storia dell'educazione e della scuola italiana, massime quella meno recente, fu poi il confronto con le migliori esperienze straniere a contribuire in maniera significativa nell'ispirazione degli indirizzi. Durante il 1988 Zamperlin, desiderosa di conoscere più approfonditamente il Musée National de l'Éducation di Rouen, conosciuto attraverso la lettura di un articolo di presentazione pubblicato sul bollettino dell'Institut National de Recherche Pédagogique (Le Musée National de l'Éducation, 1987), trascorse infatti un periodo di studio in Normandia. Si trattò indubbiamente, come lei stessa ha confermato in un'intervista rilasciata a chi scrive, di un'esperienza altamente significativa, specie in quella fase aurorale del progetto di fondazione di una struttura analoga in quel di Padova.

Gli effetti di tale riflessione si possono cogliere nella relazione presentata da Zamperlin all'interno del convegno di studi organizzato nella città del Santo nell'ottobre 1989 e intitolato *Università e spazio della ricerca*. In quell'occasione la docente padovana relazionò sui *Ricordi di vita scolastica tra Otto e Novecento* e dedicò quasi metà del testo alla presentazione del progetto di un «museo dell'educazione», citando peraltro l'analogo museo di Rouen. Si tratta di un documento prezioso per comprendere le ragioni che ispirarono la nascita dell'istituzione patavina:

«Fino a questo momento abbiamo intrapreso la raccolta di materiale librario (in particolare testi scolastici), ma l'obiettivo è quello di acquisire, ordinare e studiare tutti quei beni culturali che si riferiscono alla storia dell'infanzia e della sua educazione nella nostra regione (materiale didattico, giochi, fotografie, ecc.)» (Zamperlin, 1991, 16).

Merita qui sottolineare il pioneristico riferimento ai beni culturali collegato alla storia dell'infanzia e dell'educazione (poi ripreso in un altro scritto successivo: Zamperlin, 1998, 142), antesignano della più recente formula di beni culturali della scuola (Ferrari, 2008; Brunelli, 2013) e della sua attuale evoluzione in patrimonio storico-educativo (Meda, 2013; Brunelli, 2018). Era ben chiaro, inoltre, l'obiettivo di non limitarsi alla mera raccolta di fonti, ma di costituire un vero e proprio museo, deputato all'acquisizione, ordinazione e studio dei materiali. Altrettanto evidente era un altro obiettivo importante:

ISBN: 978-84-948270-6-8

«contribuire al rinnovamento dell'insegnamento della storia, in particolare nella scuola dell'obbligo» (Zamperlin, 1991, 16), un fine realizzato in questi venticinque anni di vita dal Museo dell'Educazione dell'Università di Padova attraverso un numero elevatissimo di visite organizzate per scolaresche di ogni ordine e grado.

Unico elemento perfettibile da rilevare, testimonianza della fase aurorale del progetto in cui forse non era ancora stato affrontato nella sua complessità il «problema terminologico» (Meda, 2010, 491), è l'uso sovrapponibile delle formule «museo dell'educazione» e «museo pedagogico».

A distanza di qualche anno, nello scritto intitolato «Museo dell'educazione», Patrizia Zamperlin sciolse ogni riserva di carattere semantico. Nel testo viene infatti ricostruito il passaggio dall'iniziale idea di un «Museo della scuola» al Museo dell'educazione, «volendo aprirsi a tutti quei momenti (gioco, tempo libero, …) e a tutte quelle istituzioni (famiglia, chiesa, …) che concorrono alla formazione dell'individuo nell'arco di tempo che va dalla nascita all'ingresso nella vita adulta» (1998, 141).

Aveva concorso a definire con maggiore consapevolezza la scelta terminologica anche un significativo passaggio che era nel frattempo avvenuto: nel 1993, grazie al determinante apporto di Diega Orlando Cian, ordinaria di pedagogia e direttrice del Centro di pedagogia dell'infanzia, il Museo dell'Educazione era stato formalmente istituito presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Il riferimento all'educazione, presente nell'intitolazione dell'istituto museale di Rouen, incluso nel nome del dipartimento di riferimento di recente istituzione, motivato dall'allargamento della prospettiva di cui si è detto, parve dunque il più adatto anche per il Museo.

La prima occasione di visibilità fu l'allestimento di una mostra nella prestigiosa cornice della scuola primaria Reggia dei Carraresi di Padova, disegnata dall'architetto Camillo Boito. L'esposizione, intitolata ««Sul filo della memoria». I bambini di ieri ai bambini di oggi. Mostra di storia della scuola e dell'educazione» (6 marzo-30 maggio 1995), ebbe riscontri molto positivi, sia in termini di pubblico generalista che di scolaresche in visita (circa 200, queste ultime), un impegno didattico reso possibile dalla collaborazione di vari «amici del museo», un gruppo che si costituì a partire da ricercatrici/tori di pedagogia e storia della pedagogia del Dipartimento (Toffano, 2014, 86).

Si poneva a questo punto, in seguito all'acquisizione di nuovi materiali per l'allestimento della mostra, l'urgenza di reperire spazi adeguati, ovvero

dove collocare fisicamente i fondi. Dapprima si ovviò al problema con provvedimenti temporanei. Poi, a partire dal 1997 e grazie all'interessamento di Mirella Chiaranda, ordinaria di Storia della pedagogia divenuta preside della Facoltà di Scienze della Formazione, al Museo venne assegnata una stanza nello stabile denominato ex-ECA (Ente Comunale di Assistenza), nel quale trovavano collocazione alcune aule e gli studi di una manciata di docenti. Questo nuovo contesto permise un più proficuo utilizzo dei fondi, data la loro collocazione, nella didattica universitaria. Sulla scorta delle tesi di Luigi Credaro sulle finalità dei musei pedagogici, vennero infatti individuati negli insegnanti e negli educatori in formazione «i fruitori, per così dire, privilegiati» (Zamperlin, 1998, 143) del Museo dell'Educazione.

Tra la fine del 2001 e l'inizio del 2002 fu assegnato al Museo l'intero ultimo piano dello stabile, dove è stata ricostruita l'aula storica e sviluppato il percorso espositivo. Da allora sono andate ulteriormente intensificandosi varie attività, spesso realizzate in sinergia con il Comune di Padova, con scuole e con altre associazioni attive nel territorio. Il Museo dell'Educazione ha infatti mantenuto saldo il legame con le ragioni che ne hanno ispirato la nascita e con gli obiettivi che si era posto. Qualche numero: negli ultimi dieci anni sono state organizzate dieci mostre in sedi esterne, non di rado abbinate a incontri, conferenze, seminari, etc. Parlando di cifre, l'evento intitolato *Crescere a tempo di musica* (Padova, Sala della Gran Guardia, 22 marzo – 6 maggio 2018) ha superato la quota di 5 mila visitatori. Non minore è stato l'impegno profuso nelle visite guidate: limitandoci al 2017, sono stati registrati 1963 visitatori al Museo, di cui 237 allievi universitari e 1061 alunni e studenti di scuole di ogni ordine e grado. Infine, l'attività scientifica è stata garantita dall'accesso ai fondi a studiosi di varia provenienza, anche straniera.

3. Bibliografia

Annuario dell'Università degli studi di Padova, Padova, Randi 1876-1916.

BERTI, Giampietro, «Roberto Ardigò e l'Università di Padova», *Quaderni per la storia dell'Università di Padova*, 34 (2001), 131-157.

Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, II (1876).

BRUNELLI, Marta. «La catalogazione dei beni culturali della scuola: questioni metodologiche e concettuali», CAVALLERA, Herve (Ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di*

ISBN: 978-84-948270-6-8

ricerca. Atti del convegno nazionale CIRSE (Lecce, 8-9 novembre 2012), Lecce, Pensa Multimedia, 2013, 193-218.

BRUNELLI, Marta. *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

CAVALLERA, Hervè A. «Il sogno di una vita più bella», BONELLI, Michele (Ed.). *La pedagogia contemporanea*, Cosenza, Pellegrini Editore, 1996, 91-112.

COVATO, Carmela; SORGE, Anna Maria (Ed.), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994.

DE VIVO, Francesco. «Il corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali presso l'Università di Padova (1906-1923)», *Quaderni per la storia dell'Università di Padova,* 32 (1999), 177-191.

DE VIVO, Francesco. *L'insegnamento della pedagogia nell'Università di Padova durante il XIX secolo*, Trieste, 1983.

DE VIVO, Francesco. «Trent'anni di storia della scuola a Padova», ANTINORI, Fabrizia (Ed.). *Trent'anni di storia della scuola in Italia (1965-1995)*, Padova, Cleup, 1998, 13-26.

FERRARI, Monica. «I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 15 (2008), 21-26.

«Le Musée National de l'Éducation», *Service d'Histoire de l'*éducation, 1987, 25-26

MEDA, Juri. «Musei della scuola e dell'educazione», *History of Education & Children's Literature*, V/2 (2010), 489-501.

MEDA, Juri. «La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano», MEDA, Juri; BADANELLI, Ana (Ed.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas*, Macerata, Eum, 2013, 167-198.

MICHELI, Everardo. *Di una disputa didattica avvenuta tre secoli fa nello Studio di Padova*. Palermo, Amministrazione dell'Archivio di pedagogia e scienze affini, 1878.

MICHELI, Everardo. *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei romani a tutto il secolo XVIII*, Torino, Vaccarino, 1876.

PIAIA, Gregorio. «Le origini della facoltà di Magistero a Padova», *Quaderni per la storia dell'Università di Padova*, 41 (2008), 173-189.

ISBN: 978-84-948270-6-8

TAGLIALATELA, Eduardo (Ed.), *L'educazione secondo gli scrittori latini. Lettere di Averardo Micheli*, Lanciano, Carabba, 1921.

TOFFANO, Emanuela. «Il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova: 1993-2013. Due decenni di ricerca e formazione», *Studium Educationis*, 1 (2014), 85-96.

ZAGO, Giuseppe. «L'insegnamento di Storia della pedagogia nel Magistero di Padova (1955-1980)», ZAGO, Giuseppe (Ed.). *Sguardi storici sull'educazione dell'infanzia. Studi in onore di Mirella Chiaranda*, Fano, Aras Edizioni, 2015, 431-456.

ZAMPERLIN, Patrizia. «Ricordi di vita scolastica tra Otto e Novecento», UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA – DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE. *Università e spazio della ricerca. Atti del Convegno di studio (Padova, 23, 24, 25 ottobre 1989)*, Padova, Cooperativa Alfasessanta, 1991, 15-16.

ZAMPERLIN, Patrizia. «Il Museo dell'Educazione», ANTINORI, Fabrizia (Ed.). *Trent'anni di storia della scuola in Italia (1965-1995)*, Padova, Cleup, 1998, 13-26.

ZAMPERLIN, Patrizia. «Il Museo dell'Educazione», *ProgettoBo*, 4 (1999), 14-16.

ISBN: 978-84-948270-6-8

La storia dell'Università nelle raccolte museali: il Museo per la Storia dell'Università di Pavia e il Museo Europeo degli Studenti di Bologna

Luigiaurelio Pomante

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata.
Email: luigiaurelio.pomante.unimc.it

ABSTRACT: Il presente contributo si propone di ricostruire le origini e gli sviluppi del Museo per la Storia dell'Università di Pavia e del Museo Europeo degli Studenti di Bologna (MEUS), unici esempi italiani di istituzioni museali interamente dedicate alla storia universitaria. Nel primo caso, il Museo per la Storia dell'Università di Pavia, creato nel 1932 per accogliere il materiale esposto nella mostra di cimeli allestita a Palazzo Botta in occasione del primo centenario della morte di Antonio Scarpa, fondatore della Scuola Anatomica pavese, ma inaugurato poi ufficialmente nel 1936, raccoglie una notevole quantità di strumenti scientifici, preparati anatomici e patologici, documenti e volumi antichi, che sono una testimonianza materiale della storia plurisecolare dell'ateneo pavese. Dal carattere meno «istituzionale», il Museo Europeo degli Studenti rappresenta invece un *unicum* nel panorama museale europeo e intende favorire la conoscenza e lo studio del mondo studentesco ripercorrendo, attraverso oltre otto secoli, il ruolo che lo studente ha ricoperto all'interno dell'Università e nella società. L'esposizione presenta circa quattrocento oggetti, dipinti, manoscritti, sculture, manifesti, ricostruzione d'ambienti, costumi di varie epoche, numerose istallazioni video per approfondimenti tematici, film, documentari.

PAROLE CHIAVE: storia dell'educazione; storia dell'università; musei universitari; patrimonio storico-educativo.

A partire dall'ultimo decennio del Novecento il dibattito storiografico sulle università e sull'istruzione superiore ha conosciuto in Italia una nuova e feconda stagione, grazie al profondo rinnovamento della storiografia di settore (Moretti, 1996; Pomante, 2017). Attraverso la costituzione di centri di ricerca locali altamente specializzati (Brizzi, 1996) e soprattutto grazie alla nascita nel 1996 del Centro interuniversitario per la storia delle università italiane (CISUI), che per la prima volta ha raccolto studiosi di atenei diversi e di eterogenea provenienza disciplinare ma

ugualmente interessati all'analisi delle fonti e all'approfondimento della storia delle università e dei sistemi d'istruzione superiore in Italia ed in Europa, è stato possibile registrare un notevole impulso nelle indagini e nel rinnovamento degli studi su questo versante. È pur vero, tuttavia, che la considerevole ed estremamente apprezzabile mole di studi prodotta, ha riservato una scarsa attenzione per una specifica tipologia di istituzione universitaria, ossia quella dei musei per la storia dell'Università, senza dubbio invece meritevoli di accurati e puntuali approfondimenti al pari dei musei della scuola e dell'educazione (Meda, 2010; Brunelli, 2013; Ascenzi-Patrizi 2014; Andreassi-Barausse-D'Alessio, 2016). Nello specifico appare opportuno soffermarsi in particolare sul Museo per la Storia dell'Università di Pavia e sul Museo Europeo degli Studenti (MEUS) di Bologna, strutture museali che, seppur molto distanti tra loro dal punto di vista tematico e sorte in momenti storici assai diversi, rappresentano attualmente gli unici due casi italiani di musei interamente dedicati alla storia universitaria. In queste due sedi, infatti, contrariamente a quanto non ancora accaduto in altri pur antichi e prestigiosi atenei italiani di lunga tradizione (si pensi, solo per citare alcuni casi, all'Università di Padova, di Roma o di Catania dove sono pur presenti importanti musei universitari ma non di storia dell'Università), è stato portato a termine un concreto ed esplicito progetto di musealizzazione del patrimonio archivistico-librario, fotografico, iconografico, ma anche e soprattutto oggettuale, che documenti e valorizzi la storia dell'Università.

Il Museo per la Storia dell'Università di Pavia (Galligaro, 1991; Fregonese 2001), ubicato all'interno del palazzo centrale universitario, affacciato sul cortile dei caduti, l'antico cortile medico dell'Università, affonda le radici della sua fondazione nel 1932, anno in cui la città pavese fu sede del IV Congresso della Società Italiana di Anatomia, organizzato in concomitanza con il centenario della morte di Antonio Scarpa, celebre anatomista che contribuì in maniera determinante alla grande stagione culturale di cui l'Università di Pavia fu protagonista tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento (Guderzo, 2003). Proprio in quell'occasione, il presidente del congresso, il prof. Antonio Pensa, docente di Anatomia umana normale, volle celebrare la memoria di Scarpa con una mostra, allestita presso Palazzo Botta, dei suoi cimeli originali (autografi, libri, strumenti chirurgici, preparati anatomici), scelti tra quelli presenti nelle varie collezioni universitarie. Al termine del congresso e della relativa mostra, fu l'allora rettore dell'Ateneo lombardo, il prof. Ottorino Rossi, a comprendere meglio di altri come fosse

ISBN: 978-84-948270-6-8

quanto mai opportuno, in piena sintonia con gli ideali fascisti del tempo (La Rovere, 2003; Pomante, 2018), tentare il recupero della gloriosa tradizione universitaria italiana, favorendo la conoscenza e la valorizzazione dei tanti secoli di storia della sede pavese per mezzo di una struttura permanente che permettesse di conservare il patrimonio storico-culturale dell'Università e ne agevolasse la sua divulgazione presso un pubblico più ampio possibile. Di qui la scelta di istituire il Museo per la storia dell'Università di Pavia in alcune sale dell'antico Museo anatomico, ancora munite delle preziose scaffalature a muro fatte realizzare dallo Scarpa in perfetto stile veneziano. L'allestimento fu affidato allo stesso Pensa mentre per l'incarico di direttore della nascente struttura fu scelto il prof. Guido Sala, docente di Neurologia e appassionato bibliografo.

I pezzi della mostra costituirono dunque il nucleo iniziale intorno a cui il nuovo Museo si sviluppò. Sempre nello stesso anno affluirono alla nascente realtà museale anche numerosi oggetti storici che erano stati restituiti all'Università di Pavia dopo l'Esposizione di Storia della Scienza tenutasi a Firenze tra il maggio e l'ottobre del 1929, tra i quali diversi strumenti del Gabinetto di Fisica di Alessandro Volta (Fregonese, 2001, 221). Ad arricchire ulteriormente la struttura provvidero sia Pensa che Sala i quali riuscirono a recuperare altro materiale medico proveniente da varie collezioni dell'Ateneo nonché dall'ospedale cittadino S. Matteo. Nel Museo confluirono così altri cimeli di Scarpa, preparati e carte del chirurgo e anatomista Giacomo Rezia e dall'anatomista Bartolomeo Panizza, oltre alla preziosa e considerevole raccolta medico-chirurgica accumulata dal chirurgo Luigi Porta nel corso della sua lunghissima e fruttuosa attività professionale.

Il Museo fu inaugurato ufficialmente nel 1936 e sin da subito fu ampliato grazie ad oggetti provenienti da svariati istituti universitari, da altri musei preesistenti o da donazioni private, conservando comunque la sua originaria vocazione prevalente per la Medicina e per la Fisica. La direzione della struttura museale fu affidata nel 1938 al prof. Pensa che mantenne il suo incarico fino alla morte (1970).

Durante la seconda guerra mondiale il Museo rimase chiuso ma già nell'immediato secondo dopoguerra, grazie al contributo appassionato e competente dell'allora rettore Plinio Fraccaro, il Museo beneficiò di un sensibile miglioramento degli spazi espositivi e accrebbe ulteriormente le sue collezioni. Il primo vero ed importante ampliamento degli spazi in dotazione al Museo si ebbe nel 1956, con l'annessione di un'ampia sala destinata all'esposizione di preziosi documenti cartacei attinenti allo sviluppo

ISBN: 978-84-948270-6-8

storico dell'Ateneo nel corso dei secoli mentre, sempre nello stesso periodo, in un'altra stanza, accanto ai cimeli voltiani già posseduti, furono accolti alcuni apparecchi fisici realizzati da Giuseppe Belli, secondo successore sulla cattedra voltiana di Fisica sperimentale. Intorno alla metà degli anni Sessanta, tuttavia, l'accresciuta notorietà della struttura pavese sull'intero territorio nazionale determinò l'incalzante confluire di nuove collezioni e nuovi pezzi, spesso anche molto eterogenei, fenomeno che, in un breve lasso di tempo, rese gli spazi a disposizione del Museo assolutamente esigui ed insoddisfacenti. Così, quando nel 1970 ad Antonio Pensa subentrò alla guida del Museo il prof. Bruno Zanobio, docente presso l'Ateneo lombardo di Storia della medicina, la prima preoccupazione del nuovo direttore, che sarebbe rimasto in carica per quindici anni, fu innanzitutto quella di garantire una riorganizzazione logistica della struttura; nel 1983 furono altresì completati i lavori riorganizzativi degli spazi espositivi, con il restauro delle scaffalature settecentesche originali e la distribuzione delle raccolte nelle tre sale dedicate alla Medicina ed in quella dedicata alla Fisica, contemperando il rispetto dei criteri che avevano ispirato nel tempo direttori e «sostenitori» del Museo con le necessarie esigenze di rinnovamento scientifico-tecnologico.

Oggi il Museo per la Storia dell'Università, diretto dalla prof.ssa Lidia Falomo e sempre più nucleo centrale del Sistema Museale dell'Ateneo di Pavia, conserva preparati anatomici e naturalistici, cimeli medico-biologici, strumenti di fisica e chirurgici, manoscritti e testi a stampa, nonché documenti relativi alla storia plurisecolare dell'Ateneo, costituendo – come ebbe giustamente modo di osservare Luigi Belloni – «uno dei sacrari più suggestivi della cultura Europea» (Belloni, 1975, 151). Alla seconda metà del secolo XVIII – quando, a seguito delle riforme volute dall'imperatrice d'Austria Maria Teresa, l'Università di Pavia divenne uno centri scientifici più all'avanguardia in Europa – risalgono i nuclei originari delle collezioni principali: la sezione di Fisica, raccoltasi intorno agli strumenti dell'antico laboratorio di Alessandro Volta, e la sezione di Medicina, erede delle collezioni anatomiche che Antonio Scarpa aveva organizzato proprio nei locali che attualmente ospitano il Museo.

All'ingresso della struttura i visitatori sono accolti da una galleria di docenti illustri riconducibili all'Università di Pavia e alla sua invidiabile tradizione scientifica e culturale, rappresentati per mezzo di statue, stampe, busti, fotografie d'epoca e medaglioni realizzati in occasione dell'apertura del Museo. I ritratti presentati, distribuiti in maniera omogenea su tutte le

ISBN: 978-84-948270-6-8

pareti, permettono di ripercorrere idealmente e quasi per intero la storia dell'Ateneo di Pavia coprendo un arco temporale che va dal XV secolo fino agli anni Trenta del secolo scorso.

Dai locali dell'ingresso si accede quindi alle tre sale della sezione di Medicina (Sala Scarpa, Sala Porta, Sala Golgi) e alle due della sezione di Fisica (Sala Volta e il Gabinetto di Fisica dell'Ottocento).

La Sala Scarpa è dedicata ad Antonio Scarpa, medico e anatomista, allievo di Giambattista Morgagni, chiamato a Pavia per ricoprire la cattedra di Anatomia nel 1783, nel pieno della stagione di riforme che stavano trasformando l'Università in uno dei centri più all'avanguardia in Europa. Al suo interno si conservano dunque strumenti e preparati che rimandano all'attività della scuola anatomica da lui diretta. Allo stesso Scarpa ma soprattutto ai suoi successori, si pensi in particolare a Bartolomeo Panizza, sono inoltre riconducibili pezzi selezionati dalle collezioni anatomiche e anatomo-patologiche del suo Museo e alcune scatole di strumenti chirurgici donati a Scarpa dallo stesso Imperatore Giuseppe II. Altri pezzi esposti nella sala provengono da collezioni coeve a quella di Scarpa, come il Museo di Storia Naturale di Lazzaro Spallanzani (1729-1799) e alludono al più generale contesto scientifico-culturale dell'epoca.

Ai progressi nel campo della Chirurgia e della Clinica attraverso i secoli XIX e XX, è invece dedicata la Sala Porta, intitolata appunto al già ricordato chirurgo ottocentesco Luigi Porta. Essa ospita preparati e reperti, protocolli di esperienze e cartelle cliniche compilate proprio da Porta e provenienti dal Museo che il chirurgo pavese aveva allestito nella clinica chirurgica dell'Ospedale San Matteo, poi, come visto, inglobato nel Museo per la Storia dell'Università. Nella sala è altresì conservato ed esposto anche il decreto di Napoleone del 23 giugno 1800 nel quale si fornivano istruzioni precise e puntuali per la riorganizzazione dell'Ateneo pavese nelle tre facoltà di Filosofia, Medicina e Giurisprudenza.

Nell'ultima sala della sezione di Medicina, infine, la Sala Golgi, ad essere protagonista è l'attività della scuola scientifica fondata da Camillo Golgi, docente a Pavia di Istologia e Patologia generale, ma soprattutto primo italiano a vincere nel 1906 il premio Nobel per la Medicina grazie alla messa a punto di un metodo istologico che pose le basi delle moderne neuroscienze. Nella sala sono conservati documenti autografi, preparati microscopici, disegni, strumenti nonché l'attestato del premio Nobel, vinto *ex aequo* con il suo antagonista, lo scienziato spagnolo Santiago Ramón y Cajal. Nella stessa sala si «custodisce» poi la testimonianza di altri scienziati che si formarono

alla scuola pavese, quali ad esempio Paolo Mantegazza, Eusebio Oehl, Carlo Forlanini, Adelchi Negri.

A costituire la sezione di Fisica del Museo per la Storia dell'Università di Pavia sono invece il Gabinetto di Fisica di Alessandro Volta (Sala Volta), che insegnò Fisica sperimentale a Pavia a partire dal 1778, e il ricostruito Gabinetto di Fisica dell'Ottocento. Nella prima sala sono conservate le invenzioni di Volta e gli strumenti da lui utilizzati per ricerca e didattica mentre nella seconda sono esposti gli strumenti inventati o utilizzati dai successori alla cattedra di Fisica nel corso dell'800. La Sala Volta, inaugurata nel 1999, in occasione delle celebrazioni per il bicentenario dell'invenzione della pila, ospita una pregiata collezione di strumenti appartenenti all'originario gabinetto voltiano. Su un lato della sala, due tavoli da lavoro appartenenti a Volta ospitano alcuni esemplari dei numerosi strumenti (elettrofori, elettroscopi a pagliuzze ed elettroscopi condensatori, elettrometri, scaricatori, ecc.) che egli utilizzò per investigare le proprietà della carica elettrica e dei corpi elettrizzati, nonché alcune copie della pila di Volta. Al centro della sala, due vetrine contengono strumenti di meccanica e di pneumatica appartenenti al liceo Ugo Foscolo di Pavia: apparecchi per lo studio del moto su di un piano inclinato e per lo studio degli urti elastici, pompe, una fontana intermittente e un apparecchio per valutare la resistenza dell'aria. Si tratta di strumenti acquistati o fatti costruire da Volta e che furono trasferiti intorno alla metà del XIX secolo quando una riforma degli ordinamenti scolastici assegnò ai licei l'insegnamento della Meccanica.

Il Gabinetto di Fisica dell'Ottocento, restaurato e aperto al pubblico, ospita invece gli strumenti raccolti dai successori di Alessandro Volta nella cattedra di Fisica dell'Ateneo pavese. Si tratta di una collezione estremamente ricca (circa 600 strumenti, alcuni dei quali pezzi unici al mondo), a conferma di come le attività di ricerca e di didattica in Fisica sperimentale si confermarono particolarmente intense anche dopo la morte del fisico comasco. In particolare, Giuseppe Belli, che diresse il Gabinetto intorno alla metà del XIX secolo, arricchì notevolmente la collezione, anche con diversi apparecchi di sua invenzione. Tra questi è possibile oggi apprezzare il generatore elettrostatico ad induzione (che lui chiamò «ad attuazione»), un elettrometro di Bohnenberger da lui modificato, un motore magneto-elettrico e il suo famoso duplicatore. Da segnalare, infine, anche la presenza di un apparecchio per lo studio e la cura delle patologie polmonari di Carlo Forlanini.

Ad arricchire il posseduto del Museo per la Storia dell'Università di Pavia, una struttura museale a carattere storico-medico fatta di personaggi

ISBN: 978-84-948270-6-8

e discipline che hanno permesso alla sede pavese di divenire nei secoli un punto di riferimento imprescindibile nel panorama universitario italiano, concorre altresì la presenza di un annesso archivio del Museo che conserva documentazione storica a partire dal XV secolo e che costituisce una considerevole integrazione di quanto conservato all'Archivio di Stato di Pavia (antico archivio dell'Università) e all'Archivio storico dell'Università.

Appare opportuno rilevare in questa sede che le collezioni conservate nel Museo di Pavia nacquero soprattutto come supporto alla didattica e alla ricerca, attività che ancora oggi continuano a rivestire un ruolo di centrale importanza. Non a caso il Museo pavese, oltre a dedicare gran parte delle proprie energie al possibile incremento delle collezioni museali e a sviluppare interessanti e innovativi progetti culturali e multimediali, quali ad esempio il *Pavia Project Physics,* promosso dal prof. Fabio Bevilacqua e che ha dato vita alla creazione di un portale interamente dedicato alla valorizzazione e alla diffusione dell'imponente patrimonio storico-scientifico accumulatosi nell'Università di Pavia nel corso della sua gloriosa e plurisecolare storia (Bevilacqua, 1998), è impegnato quotidianamente nella collaborazione con scuole di ogni ordine e grado per visite, attività e laboratori didattici. Con cadenza annuale, infine, il Museo partecipa alla realizzazione di mostre organizzate dal Sistema Museale di Ateneo per diffondere presso il grande pubblico la conoscenza del prezioso patrimonio dell'Università di Pavia: narrazioni espositive dedicate alle grandi scoperte realizzate nel corso dei secoli o a docenti illustri della sede pavese che hanno contribuito in maniera determinante a «fare» la storia della scienza.

Dal carattere meno istituzionale, di più recente costituzione e tematicamente più «innovativo» rispetto a quello pavese, il Museo Europeo degli Studenti (MEUS) di Bologna rappresenta un vero e proprio *unicum* nel panorama museale europeo (Brizzi, 2008; Cavalieri, 2009; Brizzi, 2010). Esso, infatti, intende favorire la conoscenza e lo studio del mondo studentesco ripercorrendo, attraverso oltre otto secoli, il ruolo che lo studente ha ricoperto all'interno dell'Università e della società. Proprio per riconoscere a questo particolare protagonista della vita accademica «quel rispetto che merita come elemento fondamentale del mondo universitario» (Cavalieri, 2009), nel marzo del 2009 l'Alma Mater Studiorum di Bologna, ateneo tra i più antichi in Europa e sede per eccellenza delle prime associazioni studentesche, le *universitates*, ha inaugurato tale realtà museale con il preciso obiettivo di favorire la conoscenza dei mutamenti inerenti la figura dello studente nel corso dei secoli, attraverso l'illustrazione dei diversi aspetti che ne hanno

ISBN: 978-84-948270-6-8

connotato gli sviluppi nei vari Paesi europei: la mobilità studentesca, la vita materiale, l'associazionismo, l'impegno politico, le attività goliardiche e sportive, la tardiva ammissione delle donne nelle università, gli aspetti originali della cultura studentesca (giornali, musica, teatro, feste).

La nascita e lo sviluppo di tale importante realtà museale, dedicata alla storia di quegli studenti che, oltre otto secoli fa, proprio a Bologna si diedero comuni regole di convivenza e autogoverno, ideando rituali e cerimoniali divenuti elementi fondanti della loro identità, devono essere necessariamente ricollegati ad un preciso ed interessante progetto nato ormai oltre venti anni fa dall'incontro fra alcuni storici che studiavano la presenza studentesca nelle università, diretti dal prof. Gian Paolo Brizzi (allora docente di Storia moderna e *deus ex machina* del nascente e già ricordato CISUI) e alcuni esponenti di associazioni di ex studenti, sollecitati da Marco Bortolotti (a quel tempo direttore dell'Archivio Storico), spinti a donare i cimeli della loro esperienza da studenti. Il progetto, almeno nella sua fase iniziale, mirava ad una semplice esposizione di oggetti delle associazioni goliardiche ma, dopo una prima mostra (*Gaudeamus Igitur*, 1995), come ha avuto modo di illustrare lo stesso Brizzi maturò un intento più ambizioso, capace di rappresentare – in forma necessariamente sintetica – la storia degli studenti universitari europei dalle origini ad oggi. Promuovemmo pertanto seminari, convegni, incontri di studio – confluiti poi in volumi miscellanei, monografie, atti di convegno – per interrogarci su cosa rappresenti la storia degli studenti per lo storico delle mentalità collettive, per il politologo, per lo studioso di processi di formazione delle classi dirigenti, per lo storico del costume e della società (Brizzi, 2005, 5-7).

Ovviamente tale iniziativa, pur stimolante, dovette i conti con il giudizio non sempre lusinghiero da parte del «conservatore» mondo accademico nei confronti della componente studentesca e delle sue specifiche peculiarità e soprattutto costrinse gli ideatori del progetto ad interrogarsi in via preliminare proprio sull'opportunità o meno di ricorrere alla formula museale quale contenitore ideale per raccogliere il patrimonio della vita studentesca.

L'adozione del termine «museo» – ha spiegato ancora Brizzi – richiama nel nostro comune sentire l'idea di qualcosa che ha assunto un assetto stabile, definitivo nelle nostre conoscenze e nella funzione che gli è assegnata nel campo del sapere. La condizione di studente è invece una fase di passaggio nella vita di un individuo, è un'età della vita che lascia alle spalle ben poche scorie utili ad un'esposizione museale; […] Forse [proprio per questo] potevano essere più adatti i termini di laboratorio di ricerca, di

ISBN: 978-84-948270-6-8

centro di documentazione ma considerammo che il termine museo sarebbe servito a riconoscere alla figura dello studente quel rispetto che merita come componente centrale del mondo universitario (Brizzi, 2005, 7-8).

Di qui, la scelta condivisa di individuare quale sede della nuova realtà museale proprio la città di Bologna, luogo dove per la prima volta nella storia gli studenti si diedero una struttura associativa indipendente, capace di autogovernarsi attraverso l'elezione periodica di rettori, anch'essi studenti, che rimasero per secoli l'autorità preminente dello *Studium*. Tale studente sarebbe appunto divenuto nel 2009 il protagonista indiscusso del Museo Europeo degli Studenti di Bologna, soddisfacente coronamento degli sforzi compiuti in tal senso da Brizzi e dai suoi colleghi.

Ospitato al secondo piano di Palazzo Poggi, nel cuore del complesso universitario bolognese di via Zamboni, il MEUS illustra dunque la storia della presenza e delle tradizioni studentesche nelle principali città universitarie europee dalle origini ad oggi, attraverso materiale proveniente da antichi fondi archivistici, donazioni o acquisizioni presso antiquari. Il suo patrimonio, costituito da testimonianze della vita studentesca che si dipanano lungo un arco cronologico che va dal XIII secolo fino al 1968 e oltre e che continua ad arricchirsi periodicamente grazie alle donazioni provenienti da ogni città europea da parte di enti pubblici e di soggetti privati, è formato da un *corpus* selezionato di «testimonianze studentesche» costituito da fotografie, sculture, dipinti, diplomi, pergamene, editti, medaglie, onorificenze, cimeli di vario genere, libretti universitari, programmi di feste goliardiche, cartoline, manifesti, oltre che naturalmente da libri, e da circa duecento periodici. Ad arricchire ulteriormente il posseduto contribuisce altresì un *database* contenente i dati di oltre 450.000 studenti che si sono laureati a Bologna tra il 1380 e i giorni nostri.

Appare impossibile in tale sede descrivere analiticamente l'ingente materiale raccolto in questi anni dai curatori della collezione museale bolognese ma è comunque opportuno sottolineare come ogni gruppo studentesco ed ogni generazione abbia mirato nelle diverse epoche a produrre propri simboli e propri segni distintivi, riproposti oggi all'interno del museo di Via Zamboni attraverso distinte sezioni che ripercorrono la vita dello studente, l'evoluzione del suo *status*, le sue mutevoli identità ma anche la storia delle associazioni studentesche e i loro non sempre costanti rapporti con l'istituzione universitaria. Il MEUS è articolato dunque attraverso un percorso suddiviso in cinque specifiche sezioni, dedicate alla vita quotidiana e alla disciplina intellettuale e fisica, all'ingresso delle donne all'Università,

alla partecipazione politica degli studenti, alla goliardia ed alle tradizioni folkloristiche studentesche.

La prima sezione (denominata *I caratteri originari*) intende ripercorrere alcuni degli aspetti salienti della costituzione di questa nuova figura dello studente a partire dalla presentazione del privilegio di Federico I del 1155, fondamento di ogni successiva disposizione a tutela dello studente del quale, si ripercorrono, con una serie di apposite vetrine a tema, le forme organizzative dell'autonomia corporativa, l'organizzazione dei gruppi (o nazioni) e delle università studentesche, i rituali di ammissione, le pratiche devozionali e, non da ultima, la *peregrinatio academica*. La seconda sezione (*Disciplinare i comportamenti, gli intelletti, i corpi*) descrive invece i mutamenti verificatisi a partire dalla fine del medioevo nel ruolo assunto dallo studente sia in rapporto all'istituzione che alle attese della società e del potere politico che intendevano esercitare il proprio controllo sulla formazione delle necessarie competenze alla futura classe dirigente. In età moderna, fra il XVI e il XIX secolo, il mondo studentesco, superato l'impianto corporativistico dei secoli passati, finisce per frantumarsi in una miriade di piccole associazioni, ciascuna gelosa custode della propria identità regionale. Si affermano così nuovi rituali che valorizzano il genere e il carattere elitario del mondo studentesco, inserendo anche lo sport come parte integrante della formazione mentre l'ideologia meritocratica riesce ad imporsi come un valore chiamato a modellare il comportamento dello studente. A caratterizzare la terza sezione (*La donna all'Università*) è il riuscito tentativo di ripercorrere la storia dell'ingresso della donna all'Università, in un processo lento, graduale, difficoltoso, ma che alla fine ha determinato il mutamento dell'identità del mondo studentesco e delle forme della sociabilità. La quarta sezione (*L'impegno politico*) illustra l'impegno politico del giovane nel corso degli ultimi due secoli, quando, con il tramonto della società di Antico Regime, si esaurisce definitivamente la condizione privilegiata dello studente. Egli diventa, come ogni altro coetaneo, un cittadino e in quanto tale è chiamato a partecipare attivamente alla vita della propria nazione e a servire in armi la propria patria. Di qui il coinvolgimento nell'azione politica anche nelle forme di un impegno militare diretto: dai battaglioni studenteschi attivi in età napoleonica o nelle battaglie risorgimentali in Italia o Germania come in Grecia, alla partecipazione politica a sostegno o in opposizione ai movimenti totalitari fino alle lotte studentesche degli anni della contestazione sessantottina. La quinta ed ultima sezione (*Cultura e folklore studentesco*), infine, si sofferma sulle attività, in prevalenza a carattere ludico, promosse dalle tradizionali organizzazioni studentesche

ISBN: 978-84-948270-6-8

europee: dai giornali degli studenti alle *piéces* teatrali, dai manifesti fino agli abbigliamenti e ai copricapo tradizionali, senza tralasciare addirittura alcuni filmati dei tradizionali carnevali studenteschi che completano nel migliore dei modi questo affascinante ed innovativo percorso museale allestito dal MEUS di Bologna. Nel concreto e non vano auspicio che presto anche altre sedi universitarie si impegnino a «riscoprire» la propria tradizione e la propria gloriosa storia, allestendo, magari grazie al determinante contributo di qualche «illuminato» rettore, nuovi musei per la storia dell'Università, al fine di recuperare e valorizzare quell'ingente patrimonio storico-artistico appartenente alla migliore tradizione universitaria italiana, ma oggi purtroppo mal conservato in uno dei tanti abbandonati e polverosi archivi della Penisola o, peggio ancora, dimenticato con colpevole negligenza in qualche dismesso e fatiscente magazzino universitario.

Bibliografia

ANDREASSI, Rossella; BARAUSSE, Alberto; D'ALESSIO, Michela. «Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise», *Cabás*, 16 (2016), 143-167.

ASCENZI, Anna; PATRIZI, Elisabetta. «I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata», *History of Education & Children's Literature*, 9/2 (2014), 685-714.

BEVILACQUA, Fabio. «Pavia ProjectPhysics», *Annali di storia delle università italiane*, 2 (1998), 306-307.

BRIZZI, Gian Paolo. «La storia delle università in Italia: l'organizzazione della ricerca nel XX secolo», SITRAN REA, Luciana (a cura di). *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, Trieste, Edizioni Lint, 1996, 273-309.

BRIZZI, Gian Paolo. «Nasce Meus. Un nuovo museo per l'Alma Mater: questa volta si parla di studenti», *A.D. 1088. Rivista dell'Università di Bologna*, 1 (2008), 5-14.

BRIZZI, Gian Paolo. «Un Museo dedicado a los estudiantes de las universidades europeas», Mariano Peset Reig (pr.), *Facultates y grados. X Congreso Internacional de historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, Noviembre 2007)*, 2 voll., Valencia, Universitat de València, 2010, I, 275-284.

BRUNELLI, Marta. «La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali», CAVALLERA, Hervé Antonio (a cura di). *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto da metodi, modelli e programmi di ricerca,* 2 voll., Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, I, 193-218.

CAVALIERI, Raffaella. «Tra storia delle università e viaggio d'istruzione: l'evoluzione degli atenei europei riprodotta a Bologna nel primo Museo Europeo degli Studenti», *Astrolabe*, 5/28 (2009), on line.

FREGONESE, Lucio. «Il Museo per la storia dell'Università di Pavia: storia, patrimonio e nuovi allestimenti»*, Annali di storia delle università italiane*, 5 (2001), 221-226;

GALLIGARO, Alberto. «Il museo per la storia dell'Università di Pavia»*, Politecnico: rivista del Politecnico di Milano*, 4 (1991), 6-11.

Gaudeamus igitur: studenti e goliardia 1888-1923. Mostra tenuta a Bologna nel 1995, Bologna, Bologna University Press, 1995.

GUDERZO, Giulio (Ed.). *Per una storia dell'Università di Pavia*, Bologna, CLUEB, 2003.

LA ROVERE, Luca. *Storia dei Guf: organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista, 1919-1943*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

MEDA, Juri. «Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole», *History of Education & Children's Literature*, 5/2 (2010), 489-501.

MORETTI, Mauro. «La storia dell'Università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive», SITRAN REA, Luciana (a cura di). *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, Trieste, Edizioni Lint, 1996, 335-381.

MUSEO PER LA STORIA DELL'UNIVERSITÀ DI PAVIA. *Attualità in storia della medicina e storia della fisica. Omaggio a Bruno Zanobio*, Pavia, Goliardica Pavese, 1996.

PENSA, Antonio. *Visita al Museo della storia dell'Università di Pavia*, Milano, Alfieri e Lacroix, 1961.

POMANTE, Luigiaurelio. «Las investigaciones sobre la historia de las universidades en Italia. Un balance historiográfico del siglo pasado», *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 20/1 (2017), 163-192.

POMANTE, Luigiaurelio. *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Workshop

Guardar e preservar ego-documentos como testemunhos da prática educativa

Maria Helena Camara Bastos (Coord.)

Escola de Humanidades/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS
Email: mhbastos@pucrs.br

Alberto Barausse (Coord.)

Universitá degli Studi del Molise, Escola de Humanidades/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Email: barausse@unimol.it

Michela D'Alessio (Coord.)

Dipartimento di Scienze Umane - Corso di Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi della Basilicata
Email: michelina.dalessio@unibas.it

RESUMO: As transformações que estamos vivenciando no Tempo Presente, mais especificamente a partir das duas últimas décadas do século XX, requerem o concurso dos historiadores para problematizar e interpretar as práticas educativas através dos tempos. Este empreendimento acaba por exigir o protagonismo e a incorporação de novas fontes para a realização de estudos mais matizados dessas práticas educativas, suas dinâmicas e suas lógicas tanto memoriais como documentais. Nesse sentido, este workshop se propõe a (re)conhecer as diversas formas de escrita desenvolvidas, formal e informalmente, pela instituição escolar. Pretende destacar a produção, circulação, usos e funções que os escritos assumem na construção de memórias de tempos escolares ante o crescente interesse historiográfico pelos ego-documentos - entendidos aqui como textos escritos de cunho autoral em que o escrevente está presente no texto seja de modo involuntário ou mesmo intencional - como campo de investigação emergente. Problematizar e interpretar diferentes ego-documentos (diários pessoais, cartas, anotações, álbuns de poesias, etc.) como ecos de um tempo que trazem

ISBN: 978-84-948270-6-8

vestígios de memórias singularizadas pela escrita de práticas educativas escolarizadas é o objetivo que nos move. Os ego-documentos são relevantes em sua singularidade porque nos falam da importância da escrita na vida cotidiana e escolar. O estudo também registra a socialização com as formas de guarda e salvaguarda/ preservação desses legados como forma de dar visibilidade às experiências pessoais, ordinárias que são fundamentais para sua conservação. Diálogos teórico-metodológicos sobre ego-documentos e patrimônios histórico-educativos deverão ser movimentados para iluminar os estudos aqui reunidos. Para a realização de pesquisas com ego-documentos faz-se uso de arquivos privados ou coletivos – na organização ou na pesquisa – porque permitem várias abordagens e olhares, mas com cuidados redobrados do pesquisador. Cada pesquisador faz uma apropriação singular dos vestígios e traços da memória material. São distintos lugares de memória que permitem diferentes leituras para uma apropriação singular de um ator social. Assim ao trabalharmos com a questão da escrita do eu temos consciência de que ela é seletiva, anotamos fatos e emoções, que têm um significado de momento, o que permite dar forma e consistência ao que foi vivido e guardar a vida nos detalhes que se perdem facilmente. As escritas pessoais, como práticas com suas próprias temporalidades, em suportes diversos, cujo autor busca impregnar ou não uma continuidade textual, muitas vezes não é percebida pelo pesquisador ao dar uma ordenação ao acervo, devido à complexidade dos espaços de escrituras pessoais.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Cartas de Amor Paternal. Um estudo sobre a educação de uma mulher no século XIX

Maria Helena Camara Bastos

Escola de Humanidades/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS
Email: mhbastos@pucrs.br

RESUMO: A carta e o ofício de sua escrita têm atraído a atenção dos historiadores como prática social que reflete a maior ou menor penetração da cultura escrita. Um olhar sobre essa prática nos permite centrar o estudo nas cartas trocadas em determinado tempo e espaço social, nos manuais destinados a ensinar os princípios básicos para a escrita epistolar ou naqueles que apresentam uma diversidade de exemplos com uma pluralidade de aplicações. No caso de redação de cartas, diversas foram as publicações que, a partir do século XVI, difundiram recolhas de textos contemporâneos, pertencentes a vários autores, ou expressamente concebidos para servirem de amparo às atividades de uma certa clientela. O presente estudo analisa um conjunto de cartas de amor paternal para a educação de uma filha no século XIX. A escrita é um espaço de subjetividade, que expressa uma certa autonomia do sujeito, mediado pelas regras e convenções da sociedade, em um dado momento histórico. É uma significativa fonte de estudo das práticas epistolares e, especialmente, das « redes de sociabilidade sustentadas mediante a troca de cartas».

Palavras-chaves: escrita epistolar; cartas; educação da mulher; século XIX**.**

1. Introdução

Conhecer a mentalidade de uma época sobre a educação da mulher nos coloca em frente a inúmeros pontos de observação da temática. Poderíamos pesquisá-la na perspectiva da documentação oficial, dos relatos de viajantes, dos tratados elaborados sobre o tema, das memórias de mulheres, da imprensa periódica ou feita por mulheres, dos discursos médicos e higienistas, de obras religiosas e de outros tantos documentos, os quais permitem compreender a atitude de uma época ante a educação da mulher (Foisil, 1991, 331). Escolhemos a obra Cartas sobre a educação de Cora, seguidas de um catecismo moral, político e religioso, do Dr. José Lino Coutinho, como nosso objeto de estudo.

O gênero pelo qual nosso autor optou para expressar sua atitude ante a educação da mulher, no presente caso sua filha, foi o de cartas. As cartas expressam o discurso de um sujeito dirigido a um leitor designado como pessoa única e privilegiada na ilusão de um intercâmbio que imita confidência, para, em seguida, ser socializado – isto é, passar do âmbito privado para o público. Goulemot (1991) considera o *romance epistolar*, cujo apogeu ocorreu no século XVIII, a evolução do gênero literário que fundamenta no íntimo seus efeitos de verdade. Assim, a carta se autentica por seu caráter íntimo, por se apresentar como discurso não-escritor; por não ser destinado à publicação; por ser escrito na primeira pessoa por alguém que cria um efeito de verdade. É nesse caráter privado, íntimo da correspondência, que prólogo e advertências ao leitor reafirmam a intenção de uma verdade.

Analisar essas cartas permite embrenhar-se na mentalidade liberal de um pai que teve como modelos as ideias de Rousseau, Verney, Ribeiro Sanchez, para a educação de sua filha. Pretende-se compor um mosaico das ideias sobre a educação da mulher no Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, a partir desse escrito privado, que busca legitimidade ao se tornar público.

2. Os atores

José Lino Coutinho foi um político brasileiro. Nasceu em Salvador (Bahia), em 31 de março de 1784, e faleceu, na mesma cidade, em 21 de julho de 1836. Formou-se em medicina na Universidade de Coimbra (Portugal); foi professor de Patologia Externa na Faculdade de Medicina da Bahia, de 1832 a 1836, onde também foi diretor. Foi deputado nas Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes de Lisboa. Foi deputado em duas legislaturas, fazendo oposição ao reinado de dom Pedro I; ministro do Império no primeiro ministério da Regência Permanente (1831-1832). Em 1827, quando ocorreu a votação da primeira lei de instrução pública do Brasil (Decreto das Escolas de Primeiras Letras, 15 de outubro de 1827), desempenhou papel relevante na discussão, defendendo a coeducação. É autor de inúmeras obras.

Cora é filha natural de José Lino Coutinho e da poetisa e professora Ildefonsa Laura César – nasceu em 25 de janeiro de 1819 e faleceu em 25 de abril de 1880. Casou-se em 1835, com dezesseis anos, com o tenente-coronel Francisco Sodré Pereira – barão de Alagoinhas –, também filho natural. Teve seu primeiro filho em janeiro de 1836, formando uma prole de 11 herdeiros.

ISBN: 978-84-948270-6-8

A primeira iniciativa de publicar essas cartas foi do Dr. Joaquim Antonio da Rocha (médico), que as citou na sua tese – *Dissertação sobre a educação física e moral* (1843) –, mas faleceu antes de concluir a tarefa. O editor foi João Gualberto de Passos, que também pode ser considerado autor (Mollier, 1999), pois é uma outra voz no texto: acrescenta informações e/ou discorda do autor em muitas passagens do livro – em nota de rodapé, faz uma série de reparos, especialmente quando o autor defende o «divórcio absoluto». Os comentários do editor sinalizam também sua perspectiva sobre a educação da mulher. Para Martins (1977), o autor – um liberal e ultramontano – é editado por um gregoriano, fazendo o contraponto da obra.

Para Lino Coutinho, a publicação das cartas objetivava melhorar a educação das «meninas brasileiras até aqui ainda imperfeita». O prefácio do editor dá-nos as razões da edição e o seu mérito: «quem as ler e meditar bem, ali encontrará, senão um tratado completo de educação – que não o é, segundo reconhece seu próprio autor –, pelo menos uma coleção de doutrinas, conselhos e preceitos utilíssimos, e que, na mingua que sofremos de obras especiais, em nosso idioma, acerca da educação feminina, muito importa vulgarizar».

3. A obra

Cartas sobre a educação de Cora, seguidas de um catecismo moral, político e religioso, do Dr. José Lino Coutinho, foram publicadas em 1849, por João Gualberto de Passos, pela Tipografia de Carlos Poggeti, da Bahia (rua Nova do Comércio, 21). A obra tem 180 páginas e o catecismo, trinta páginas. Para a edição foi realizada uma subscrição de 521 nomes – lista reproduzida no final do livro, que permite aquilatar a sua tiragem e quem foram os presumíveis leitores da sociedade baiana e brasileira.

As quarenta e uma cartas e o catecismo devem ter sido escritos entre 1819 – data de nascimento de Cora – e 1831, quando preparou o livro para ser editado, mas faleceu antes de realizá-lo. A preparação consistiu em copiar as cartas, fazendo um outro exemplar das mesmas, o que nos permite pensar que possa ter feito alterações no texto, na linguagem, tornando-a menos pessoal.

José Lino Coutinho esclarece, em Notas do autor, os motivos que o levaram a escrever as cartas para a educação da filha – sem a intenção de publicá-las: «Quando escrevi estas cartas para a educação de minha filha [...], não tive

a mínima ideia de as estampar e dar à luz; porque, suposto que as julgasse idôneas. Segundo meus princípios, para a educação de Cora, contudo sempre as achei pequenas e incompletas para servirem de norma à educação geral; e assim estavam elas destinadas a permanecerem manuscritas nas mãos da senhora à quem as dirigia, ou de minha filha, quando crescida fosse: mas instigado por alguns dos meus amigos que as leram e aprovaram; e conhecendo que ainda quando não encerram um sistema perfeito de educação, contudo nelas se encontram alguns preceitos e doutrinas que, gerais e úteis, muito conviria a vulgarizar, principalmente na penúria que nos achamos de obras deste gênero, e que tanto nos convém; cedi aos seus desejos e as sujeitei ao prelo sem nenhum outro fito a não ser aquele de com as minhas poucas forças e pequeno cabedal concorrer para o melhoramento e felicidade do país que me viu nascer; e julgar-me-ei demasiadamente recompensado se com a sua leitura e prática as meninas brasileiras receberem uma mais razoável e justa educação, pois que até hoje ela tem sido rotineira».

O esquema geral da publicação apresenta a carta dirigida pelo editor à filha; o prefácio do editor; uma notícia biográfica do autor, vertida livremente do francês, da obra de Sigaud - *Du Climat et des maladies du Brésil* (p.562); uma nota do autor. A seguir, a obra pode ser dividida em três partes. A primeira consta de 27 cartas dirigidas à senhora encarregada da educação de Cora até a adolescência. Na segunda parte – 14 cartas dirigidas diretamente a Cora, já na adolescência –, quando são tratados os futuros encargos que terá como esposa e mãe. A terceira parte, com o catecismo, em forma de perguntas e respostas, elaborado pelo autor para servir à educação da filha antes dos 14 anos: ocupa-se de questões sobre o homem e suas relações consigo, com Deus com a família e com os semelhantes; sobre a sociedade, a lei ou as nações, como partes de um todo; detém-se especialmente em Jesus Cristo e na Igreja Católica. O catecismo, para o editor, é o «remate ao plano de sua obra, encerra em breves páginas, noções precisas e claras sobre cada um dos pontos que tem por objeto desenvolver».

Poderíamos pensar quais foram os modelos em que José Lino Coutinho foi buscar apoio. Sem sombra de dúvida, em Rousseau, nas obras *A nova Heloísa* (1758), *Emílio* (1762) e *Emílio e Sophie* (1762), obras que marcam os projetos educacionais de vários pensadores nos séculos XVIII e XIX. Além dessas obras, o estilo de escritos epistolares foi outro modelo de inspiração em Rousseau, que elaborou inúmeros trabalhos intitulando-os *cartas*. Dinorah de Castro (1977, p.30) refere-se a outras obras do gênero, como *L'instruction d'un père à son fils*, de Dupuy (1812).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Para o editor, João Gualberto de Passos, a obra baseia-se em Rousseau: «Desde que o filósofo Rousseau demonstra em Emílio, a toda evidência, quanto está dependente da educação doméstica a grande arte de formar homens, essa mais importante parte dos costumes públicos; desde que ele proferira este elevado e fecundo pensamento, muito se tem escrito, muito se tem discorrido sobre a influência salutar que exercem as mulheres nos destinos sociais desde os séculos mais florescentes até nossos dias».

Para Martins (1977, 407), as cartas de Lino Coutinho inspiram-se nas ideias de Rousseau e dos liberais nos princípios e vitorianas nas concepções morais, o que permite exemplificar os limites do pensamento progressista e pedagógico da época em que foram escritas. Mesmo assim, a obra apresenta algumas ideias avançadas demais ou revolucionárias, como sobre o divórcio absoluto, a equiparação de todas as religiões.

Para Afrânio Peixoto (1936, 107), o trabalho de Lino Coutinho revela semelhanças com o de Luís Antonio Verney, quando enfatiza a educação na infância, os exercícios físicos, que até então não eram estimulados, incutindo hábitos morais e amor à verdade. Essa referência permite-nos acreditar que essa obra se destinava a ser um livro de leitura para a formação das meninas-moças.

Além dos autores citados, o autor buscou inspiração na obra de Antonio Nunes Ribeiro Sanchez – *Cartas sobre a educação da mocidade* (1761) – e na de J. B. de Almeida Garret – *Da educação. Cartas dirigidas* à *uma senhora encarregada da instrução de uma jovem princesa* (1829).

4. A educação de Cora: o que dizem as cartas?

As cartas, em geral, orientam a educadora quanto à educação intelectual, física e moral desde a infância até sua adolescência, quando as cartas passam a ser dirigidas diretamente para Cora. Dessa forma, podemos pensar que se constituíam um tratado da educação física, moral e de ilustração do espírito. No entanto, o autor não as considera um tratado: «A coleção de cartas que tomo a liberdade de vos enviar, e desde já vos advirto que elas não formam um tratado de educação completo e bom; porque ninguém o tem feito até hoje».

Para o editor, Lino Coutinho «ia escrevendo suas cartas à medida que o reclamavam as necessidades da educação de sua filha querida [...], tarefa que desempenhou admiravelmente, frutificando as observações que a experiência e a prática da vida social lhe sugeriam, adaptando às exigências

do sexo e posição social da educanda, às peculiares da sociedade brasileira, aos seus hábitos e costumes, os princípios erais hauridos na lição dos mais estremes escritores nesta matéria».

As dozes primeiras cartas referem-se ao período que vai do nascimento até os sete anos de Cora. Na segunda carta, o pai comenta o desenvolvimento das crianças, referindo-se à sua filha. Nas cartas seguintes, fala nas fases de desenvolvimento da criança, em que deve ser respeitado o ritmo natural, isto é: «a marcha da natureza é a nossa mestra». Considera três diversas épocas marcadas para o ensino: «Do nascimento aos sete anos; dos sete aos quatorze quando a educação deve ser dirigida de maneira tal que, diminuindo o fogo natural da idade, e a inconstância dos movimentos, predisponha o indivíduo a uma plácida mocidade (dos 14 aos 21), período mais crítico da nossa vida moral» (Carta III).

É interessante notar na redação das cartas as referências constantes ao termo «meninos», quando o autor se dirige à educação da filha. Assim, encontra-se uma dicotomia no vocabulário utilizado, ora referindo-se à educação dos meninos ora das meninas, como podemos perceber nas cartas IV e V. Na primeira, ao falar da educação física, destaca que deve se dirigir «por uma razoável higiene, alimentação, nutrição. Tais são os cuidados que se deve ter sobre a nutrição de meninos».

O autor demonstra constante preocupação com o desenvolvimento da filha e seu bem-estar, recomendando à preceptora os cuidados de higiene que deveria tomar. Assim, quanto à limpeza e o asseio do corpo – «é melhor que se lavem em água fria, pois assim enrijecem suas fibras amolecidas» –, e aos vestidos: sugere vestes amplas, opondo-se ao espartilho, que dificulta os movimentos livre. Defensor da educação natural, sugere que veja todos os animais feios, ouça estrondos, acostume-se com o escuro da noite, com a solidão das igrejas, com a morte, para que não seja seu caráter tomado por medos, muito prejudiciais para as crianças.

O pai também aborda a educação religiosa, mas argumenta que, nessa primeira fase, ainda é prematura. No entanto, recomenda à preceptora que, diante de Cora, pratique todos os atos de justiça, humanidade e religião. Mas quando Cora tiver concebido a ideia de propriedade, a educadora deve «lhe fazer conhecer que os outros seus semelhantes têm um igual direito àquilo que possuem e que lhes deu a natureza ou o trabalho». Nessa fala, José Lino Coutinho endossa o código da moral divina e social. (Carta X)

A partir da carta XII, o autor passa a abordar a segunda fase de desenvolvimento de sua filha, dos sete aos quatorze anos. Destaca essa

ISBN: 978-84-948270-6-8

fase como a que exige maior trabalho e mais assíduos cuidados de moral e instrução. Quanto à educação física, recomenda a mesma da fase anterior, com pequenas modificações. Sugere que a filha deve acostumar-se com toda a alimentação e com os horários sociais dos adultos, com nove horas de sono. Quanto à dentição, mostra-se enfático, a preceptora deve ter todos os cuidados e deverá arrancar os dentes da filha que se mostrarem abalados. Quanto à educação moral, afirma que é nessa fase que começam a despontar «a vida de afeições e de inteligência». Sugere à educadora que mostre a bondade na ação, condene a preguiça e a mentira.

Na educação intelectual, o pai considera que Cora já sabe ler e escrever, mais ainda imperfeitamente: «É também nesta ocasião que deve começar a desenhar: regulares movimentos do traço e do contorno. Gramática da língua portuguesa: declinações dos nomes, a formação dos plurais, a conjugação regular ou anômala dos verbos, e, por fim, a sintaxe da língua, ou as suas concordâncias. Leitura dos clássicos em prosa o verso».

Além dessas disciplinas e conteúdo, o pai recomenda o ensino da língua francesa, da música e do canto. Inserido em sua época, em que o modelo de cultura era a francesa, recomenda livros que ensinassem as ciências naturais, o conhecimento de tudo que a rodeia, pois os considerava os «mais óbvios e mais necessários ao homem». Também recomenda o ensino da história (ou o quadro das gerações defuntas), em que Cora conhecerá os progressos do espírito humano, as virtudes e os crimes dos homens do passado – e daí extrairá boas lições para o futuro.

A educação religiosa de Cora – de seus deveres para com Deus e o próximo – é outro tema abordado na carta XIX, em que mostra a passagem de uma fase para outra: «Até essa fase, a religião foi praticada através de atos de piedade e exemplos de caridade. Agora deverá ler os livros santos do Velho e Novo Testamento, e, com particularidade, o último, onde se encontra toda a moral e doutrina de Jesus Cristo; e o Catecismo da Doutrina Cristã, que para sua instrução compus e ofereci».

Quanto à conduta social de Cora, recomenda à preceptora muita atenção com o uso das palavras – escolhidas e limpas; com suas ações – graves e circunspectas; com seu andar majestoso. Um destaque especial faz o pai: evitar o máximo possível o contato ou comunicação da filha com as escravas, pois essas exerceriam uma perniciosa influência.

Na carta XXII, o pai aborda as transformações pelas quais passará a filha na idade de 13 para 14 anos. Assim, dirige-se à educadora: «A nossa Cora experimentará uma nova série de movimentos vitais e seu físico sofrerá uma

perfeita mudança. [...] e a menstruação aparecerá por fim, indicando que ela já pode ser Mãe. [...] nova ordem de desejos incertos e uma viva inquietação que a atormentará sem motivo conhecido». Para atentar a esses desejos *incertos*, o pai diz à sua interlocutora: «É um método errado, minha amiga, e mesmo prejudicial, aquele das cautelas e privações, que ordinariamente se aconselha às meninas no primeiro aparecimento de sua assistência. [...] Uma coisa só me parece porém necessária em semelhantes ocasiões, e vem a ser o exercício e o passeio, pois isso diminui a susceptibilidade nervosa». Nesse momento, o editor aproveita em nota para ampliar as sugestões de leituras para as futuras leitoras da obra. Assim, aconselha as recomendações que J.B. de Almeida Garret faz no seu livro *Da educação,* na carta IX, do livro primeiro, em que expõe as regras para o ensino da história moral, com as modificações que requer cada gênero.

Quanto à vida social de Cora, o pai mostra-se veementemente contra a ideia de frequentar teatros, assistir a tragédias, comédias e espetáculos de dança porque, para ele, este local é «uma escola viva de enganos e sutilezas, de traições e roubos, de desonras e infâmias, onde a inocência vai ver e prender o que nunca deveria ver, e o que sempre deveria ignorar».

Nas últimas cartas dirigidas à preceptora, o pai aconselha ainda o aprendizado «daqueles ofícios que mais propícios são das mulheres e que saiba trabalhar: manejar uma agulha, fazer bailar um fuso, a conduzir um ferro de engomar; e fazer sua cozinha [...] ganhando com o trabalho de suas mãos o pão cotidiano». Mais uma vez, o editor coloca uma nota remetendo à obra de Garret, que considera os trabalhos de agulha o emprego natural da mulher; reforçando a imagem da mulher vinculada ao espaço privado do lar.

A partir da carta de número vinte e oito, o pai dirige-se diretamente à filha. Cora, orientando-a para a vida futura de esposa e mãe de família: «Continuarei a tarefa de esclarecer-vos com meus conselhos sobre a escolha de um bom marido, e sobre os sagrados deveres de esposa e mãe». Afirma que seus conselhos resultam do conhecimento da natureza humana e dos fins da sociedade. Assim, o casamento é visto como uma tendência natural da vida, pela necessidade de procriação.

Defende a monogamia como da natureza do homem, considerando a poligamia uma «aberração do sentimento e da razão». O casamento, para ele, é um contrato solene de direitos e deveres, um sacramento. No entanto, aborda o desquite e a separação dos casais mostrando-se a favor da dissolubilidade do matrimônio ou do divórcio absoluto. Essa ideia teve fortes críticas da Igreja. O editor escreve sete páginas opondo-se ao autor

ISBN: 978-84-948270-6-8

das cartas quanto à indissolubilidade do casamento e aos males do divórcio. Para João Gualberto de Passos, o que Deus uniu o homem não pode separar – não pode haver paz doméstica com a dissolubilidade do casamento.

Visando orientar a filha em uma boa escolha do futuro marido, o pai procura traçar o perfil de homem que convém - física, moral e intelectualmente: «Vosso marido deverá ser um indivíduo sadio e esbelto, segundo o melhor tipo do seu sexo; de um semblante e porte antes varonil, que feminino; sua idade seja aquela de 18 até 25 anos; que seja sábio, espírito ilustrado. Quanto à moral: se foi ou é bom filho e amigo, conduta honesta e regular, bom cidadão e amigo da Pátria».

O pai reflete ainda sobre o tema dos deveres para com o esposo. Considera como deveres recíprocos dos casados o amor, a fidelidade e os cuidados afetuosos. É interessante a observação quanto ao amor, que se transforma com o tempo em amizade. Esse comentário é reforçado, em nota, pelo editor, que pensa que «encarado o amor unicamente pelo lado sensual, terá sempre uma vida passageira, mas se o considerarmos, pelo contrário, um sentimento que tem origem na atração moral dos ânimos, se funda na existência de qualidades mais elevadas e mais nobres, - durará ele quanto dura todo o sentimento profundo e inextinguível».

Depois de tratar do amor, o pai fala em fidelidade e adultério. Em longa preleção, sugere a posição que a filha deve manter caso o marido lhe seja infiel, o que reafirma a necessidade de a mulher ser fiel e prudente. Dessa fala de resignação e amor da mulher diante da natural infidelidade masculina, o pai trata dos cuidados afetuosos que reciprocamente devem ter o casal. Afirma que a mulher, por natureza, é mais sensível, delicada e carinhosa. Recomenda a máxima conservadora da amizade: «a de se desculparem mutuamente».

O pai orienta a filha sobre os cuidados que deve ter como mãe. Assim, fala da gravidez, da gestação, do parto, dos primeiros cuidados com a criança, especialmente aqueles relativos à amamentação, defendendo o aleitamento materno como defesa contra doenças. Recomenda os cuidados da mãe com o recém-nascido e amamentação: «A mãe é obrigada pela natureza a sustentar e nutrir o filho com o seu próprio leite», mostrando-se contra as práticas da época, de nutrir as crianças com amas de leite, ou seja, escravas.

O pai ainda fala à filha sobre o amor materno e a educação física e moral dos filhos pequenos. Quanto à educação física e moral dos filhos pequenos, o editor reforça a opinião do pai de Cora, recomendando que não se deve incomodar e reprimir as crianças: «O mais acabado modelo neste gênero

quis apresentar Mr. Alexandre Dumas, em seu famoso romance Conde de Monte Cristo, no voluntarioso menino Eduardo, pervertido já do coração em tão verdes anos pelas indiscretas condescendências de sua desassisada mãe».

Nas últimas cartas, o pai dirige-se às obrigações de Cora com o espaço do lar, ou seja, da «governança e economia da casa». Nesse aspecto, aborda a questão das lides com os escravos, «já que 'por desgraça' temos necessidade deles». Sugere-lhe que seja humana e caridosa, ainda que senhora respeitada e obedecida. Temas como a limpeza e o asseio da casa, o cuidado com o quarto e o asseio da cama são tratados pelo pai nas cartas.

Ao concluir o seu tratado de formação da filha, Lino Coutinho se expressa: «Isto posto, minha Cora, se desejais ser feliz como esposa e mãe de família, e conseguir renome como mulher virtuosa, convém que nunca percas de vista estes meus conselhos que, como já vos disse, são extraídos da observação diária e da natureza da sociedade doméstica».

O *Catecismo moral, político e religioso* segue o formato padrão de todos os catecismos publicados nessa época. Em forma de perguntas e respostas simples e diretas, permite à leitora, no nosso caso Cora, maior facilidade para absorver os valores morais, políticos e religiosos. O catecismo pode ser dividido em três partes: a primeira trata da orientação ético-social; a segunda, da religião - Jesus Cristo, e, a última, da Igreja Católica e Apostólica. Esse catecismo recebeu críticas da Igreja Católica, pois foi considerado um «compêndio de proposições heréticas». A oposição às suas ideias e concepções liberais foi expressa na imprensa baiana, pois eram contrárias ao pensamento do clero e da própria sociedade baiana, tradicionalmente educada segundo os princípios do dogma e da moral cristã (Castro, 1977, 10).

5. À guisa de conclusão

As cartas – recurso que José Lino Coutinho, pai-médico, encontrou para dirigir a educação de sua filha Cora – produzem a memória de uma época e expressam uma atitude diante da educação feminina. Esse projeto pode ser definido como um sistema regulado de afirmações, um corpo de regras historicamente determinadas, que deveriam orientar e dirigir a educação da mulher brasileira, na segunda metade do século XIX, já que sua edição é de 1849.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Goulemot (1991) nos diz que cada escrito produz diferentes modos de leituras. Assim, podemos dizer que temos várias leituras possíveis das cartas: de seu autor - José Lino Coutinho; do editor – João Gualberto de Passos; dos destinatários – a educadora e a filha Cora; e nós leitores do século XXI. Nesse sentido, a leitura significa distintas maneiras de constituir um sentido para o texto, enquanto a escrita expressa uma certa autonomia de sujeito: «Ambos são espaços de subjetividade. As cartas são o veículo, a escrita, modos de ser, e a leitura, modos de ver» (Camargo, 2000, 227).

6. Bibliografia

CAMARGO, Maria Rosa R. M. «Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser...» In: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (Org.). *Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobibliográfica,* Florianópolis, Mulheres, 2000, p. 159-180

CASTRO, Dinorah d'Araújo B. de. *Cartas sobre a educação de Cora*, Salvador, Universidade Católica de Salvador, 1997.

FOISIL, Madeleine. «A escritura de foro privado». In: ÁRIES, P.; DUBY, G. (Dir.). *História da vida privada. Da renascença ao Século das Luzes*, São Paulo, Cia das Letras, 1991, v. 3, p. 331-369.

GARRET, J. B. da Silva Leitão de Almeida. *Da educação. Cartas dirigidas a uma senhora ilustre, encarregada da instrução de uma jovem princesa*, 1869, 2. ed., 1899, 3, (BNRJ).

GOULEMONT, Jean Marie. «As práticas literárias ou a publicidade do privado». In: ÁRIES, P.; DUBY, G. (Dir.). *História da vida privada. Da renascença ao Século das Luzes*, São Paulo, Cia das Letras, 1991, v. 3, p. 371-405.

MARTINS, Wilson. *História da Inteligência Brasileira (1794-1855)*, São Paulo,Cultrix; Edusp, 1977, v. II.

MOLLIER, Jean-Yves. *Louis Hachette,* Paris, Fayard, 1999.

PEIXOTO, Afrânio. *A educação da mulher*, São Paulo, Nacional, 1936.

SANCHEZ, Antonio Nunes Ribeiro. *Cartas sobre a educação da mocidade*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1959.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro método de estudar,* Porto, Domingos Barreira, [s.d.].

Le fonti per una storia delle pratiche educative nelle scuole italiane in Brasile: dalla colonizzazione al fascismo

Alberto Barausse

Universitá degli Studi del Molise, Escola de Humanidades /
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Email: barausse@unimol.it

ABSTRACT: Le relazioni didattiche elaborate dagli insegnanti rientrano tra le fonti utili a far luce sulle caratteristiche delle pratiche educative e didattiche e si collocano tra quelle forme di scrittura professionale che, oggi, concorrono a comporre il complesso quadro della memoria scolastica e quel genere di documenti che Vinao Frago classifica come ego-documenti. Il caso di studio che si intende presentare é quello relativo alle relazioni prodotte da alcuni insegnanti nelle scuole italiane in Brasile tra l'avvio della colonizzazione alla caduta del fascismo, con un focus specifico su quelle prodotte da un insegnante italiano che ricoprí il ruolo di direttore didattico nelle scuole italo-brasiliane di Porto Alegre nello Stato di Rio Grande do Sul. Luigi Ledda, giunse nella capitale dello stato gaucho nel 1932 e durante il suo incarico quinquennale produsse una documentazione significativa che aiuta, oggi, ad approfondire le pratiche educative sviluppate all'interno di un contesto molto particolare di scolarizzazione. Le scuole elementari italo-brasiliane, infatti, riorganizzate nel corso degli anni Trenta, svolsero una funzione non limitata esclusivamente alla alfabetizzazione e istruzione di base dei figli di italiani e di discendenti di italiani, ma anche alla propaganda di sostegno alla ideologia fascista che all'estero, attraverso un congiunto di strutture, tra cui le scuole, puntó alla fascistizzazione della gioventú italiana oltreoceano. Le relazioni prodotte dal direttore didattico costituiscono delle scritture che dal punto di vista metodologico devono essere decodificate e interpretate al fine di ricomprendere anche quell'insieme di pratiche didattiche ed educative che furono alla base delle attivitá orientate alla rappresentazione dell'italianitá promosse attraverso le istituzioni scolastiche presenti nella capitale dello stato del Rio Grande do Sul.

PAROLE CHIAVE: Memorie professionali; Pratiche educative; Scuole etniche italiane in brasile; Educazione e fascismo nel Rio Grande do Sul.

ISBN: 978-84-948270-6-8

1. Introduzione. Nuove fonti per nuovi itinerari di ricerca sul rapporto tra emigrazione e scuola tra Otto e Novecento

Uno dei fenomeni meno conosciuti dalla storiografia storico scolastica italiana é quello delle scuole italiane all'estero. Sono piuttosto rari i contributi che hanno cercato di far luce sullo sviluppo delle scuole sorte a partire dall'unificazione nazionale e cresciute dopo la riforma voluta da Crispi per imprimere e sostenere la politica coloniale del nuovo Stato nazionale (Salvetti, 2002, 535-549; Floriani, 1974). Lo sviluppo della scolarizzazione, del resto, ha accompagnato il complesso fenomeno della mobilitá umana della migrazione. Il Brasile costituisce uno degli spazi geografici che più di altri è stato solcato dalle masse dell'emigrazione italiana e sul cui terreno sono sorte numerose esperienze di scolarizzazione che oggi definiamo etnica (Barausse, 2016). Si tratta di esperienze intorno alle quali le storiografie italiana e brasiliana, hanno iniziato a far luce in maniera più dettagliata facendo leva su un ventaglio di fonti sempre più articolate (Barausse, Luchese, 2017a). Tra di esse un posto certo rilevante occupano gli ego-documenti intendendo per tale quella tipologia documentaria prodotta dagli insegnanti in diverse forme secondo la classificazione che ne ha dato Vinao Frago (2005) e conservata in sedi diverse, dagli archivi pubblici a quelli privati. Tra le tipologie di fonti molto usate nell'ambito della storia dell'emigrazione italiana in Brasile possiamo annoverare le memorie. Si tratta, però, di ego-documenti che sono stati scarsamente utilizzati per l'ambito della storia dell'educazione. La cosa sorprende ancora di più quando scopriamo che, talvolta, gli autori delle memorie furono degli insegnanti. È il caso delle memorie di Giulio Lorenzoni curate da Franzina (2008) o quelle di Antonio Ceretta due veneti emigrati nello stato brasiliano del Rio Grande do Sul. Entrambi furono insegnanti. Il primo, un professore italiano dotato di licenza ginnasiale, come annotava il console Perrod (Barausse, 2017) fu nominato nel 1884 insegnante delle scuole della colonia di Dona Isabel dopo aver vinto un concorso. Un incarico che mantenne fino al 1889 quando dovette abbandonarlo a seguito di discordie sorte in seno alla colonia, tensioni alle quali non furono estranei i timori delle componenti più conservatrici che segnalavano preoccupati la decisione di Lorenzoni di percorrere la strada della naturalizzazione brasiliana; nonchè di l'animare un club repubblicano il cui scopo era la «disitalianizzazione della colonia» e ad ostacolare lo sviluppo della locale società di mutuo soccorso (Rapporto Acton 1890). Ma un ulteriore interessante esempio di memoria è quella di Antonio Ceretta, che giunse nel 1880 all'età di 12 anni nelle aree del quarto nucleo di

colonizzazione dello Stato del Rio Grande do Sul, sorto nell'area del comune di Santa Maria, (Vendrame, 2007) e dove, qualche anno più tardi, iniziò la sua attività di insegnamento che condusse per 40 anni presso la comunità di São João do Polesine dove visse fino al 1945 . Nelle memorie il maestro descrive:

O ensino era dado em italiano, pois ninguem pensavam, como já temos notados, ninguem pensavam, em mandar seus filhos aprender portuguez, e o mesmo mestre-escola, naquele tempo, mal o sabia ler. Demais, a gente era tão pobre naquele tempo, que nem poderiam sustentar com as despezas do necessario para o material necessario na escola. Por conseguinte o mestre fez pedido ao vice-consul, que era naquele tempo o Vigario de Silveira Martins120, se dignasse auxiliar esta nova escola, proporcionando-lhe o material necessario. E o vice-consul aquieceu muito complacente, pois mesmo naqueles dias, tinha ele recebido do consul de Porto Alegre, uma grande remessa de material para distribui-lo ás escolas. E assim foi a escola de Polesine, alistada entre a escola italiana subvencionada, o que lhe valeu tambem, para realçar o seu moral, porque diziam: Aí os livros, cadernos e tudo o necessario são dados gratuitamente, por isto convem aproveitar (Ceretta, 2015, 34).

Tali documenti, vaglati attraverso le opportune considerazioni critiche, possono aprire ulteriori squarci sulle prime forme di scolarizzazione e su quelle che caratterizzarono il periodo della seconda e terza colonizzazione e che meriterebbero ulteriori approfondimenti. Ma tra gli ego-documenti che scarsamente sono stati presi in considerazione ci sono, poi, quelli conservati all'interno delle «fonti consolari» che si riferiscono allo sviluppo delle scuole sussidiate italiane in Brasile, all'interno dei quali esistono tracce significative di ego-documenti prodotti da insegnanti durante il periodo successivo, quello ricompreso nei decenni che videro sorgere e consolidarsi in Italia il fascismo e in Brasile la crisi della Republica Velha e la nascita dello Estado Novo guidato da Getulio Vargas.

2. Le scritture professionali di un maestro in un contesto urbano di emigrazione. Luigi Ledda e lo sviluppo delle scuole etniche italiane nell'area urbana di Porto Alegre

Nel caso di studio preso in esame é possibile rilevare il valore euristico delle scritture professionali di uno degli insegnanti che accompagnarono il processo di riorganizzazione delle scuole nel contesto urbano di Porto Alegre. Proprio nella capitale dello stato del Rio Grande do Sul, come

ISBN: 978-84-948270-6-8

recenti ricerche hanno messo in luce, le autorità consolari favorirono e permisero un processo di riorganizzazione delle scuole presenti e legate alle associazioni di mutuo soccorso (Rech, 2015; Barausse, Luchese, 2017; *La Voce d'Italia*, 17 settembre 1936). Dotate di diverse caratteristiche, sia dal punto di vista curricolare sia in relazione alla vicinanza con il consolato, esse furono ricondotte a una riorganizzazione sotto la tutela diretta del consolato, coordinate attraverso una sola direzione didattica. Molto sinteticamente il progetto di riorganizzazione , accompagnato da una incisiva campagna di stampa, consistette nei seguenti passaggi. L'istituzionalizzazione di una direzione didattica attraverso la quale centralizzare e unificare sotto una unica struttura il coordinamento delle attività; la strutturazione di un curricolo comune che prevedeva obbligatoriamente l'insegnamento dell'italiano e del portoghese; il consolidamento di un calendario per assicurare l'effettivo esercizio dell'anno scolastico e di un orario scolastico con la distribuzione della carica oraria settimanale; l'utilizzo uniforme dei libri di testo; l'adeguamento dello spazio fisico in termini di aule; l'ampliamento del numero degli alunni raccolti e l'accompagnamento per assicurare la frequenza scolastica; il servizio di ispezione regolare e orientamento didattico degli insegnanti; la fornitura alle scuole del necessario materiale didattico necessario e adeguato al lavoro pedagogico; l'organizzazione di un calendário di commemorazioni e festività congiunte insieme alle autorità brasiliane. Le diverse azioni furono, poi, sostenute anche da altri tipi di interventi dalla natura extrascolastica come il tratamento medico sanitário, la refezione scolastica, le attività delle colonie estive, il coinvolgimento specifico di insegnanti per l'insegnamento di musica, canto corale e di educazione física. Le scuole così riorganizzate assumevano, ora, il nome di Scuole Italo - Brasiliane (Barausse, Luchese 2017). Il processo si realizzò attraverso il coinvolgimento delle autorità gauche che assicuravano a titolo gratuito i maestri e le maestre per l'insegnamento del portoghese in quelle scuole (Rech, 2015) Il processo di riorganizzazione, e quello di gestione, non fu breve e passò attraverso la direzione di tre consoli, tutti ben più allineati con gli orientamenti del regime fascista rispetto ai precedenti consoli: Mario Carli, Guglielmo Barbarisi e Santovincenzo Magno (Bertonha, 2001). L'impulso allo sviluppo delle scuole si inscriveva nel quadro di uma strategia piú organica che proprio a partire dalla prima metá degli anni Trenta, dopo il viaggio del 1931 di Pietro Parini in Brasile, vide i consoli italiani di Porto Alegre orientarsi verso la costituzione di una nuova associazione a carattere federativo che riuniva le otto società italiane esistenti nella capitale al fine

di poter assicurare insieme a un controlo più diretto il raggiungimento di maggiori risorse finanziarie (Rapporto Carli, 1933) e verso il coinvolgimento di tutte le organizzazioni nella proposta di fascistizzazione anche mediante la inaugurazione di nuovi giornali per incisive campagne di stampa, dell'uso della radio, della inaugurazione e promozione di nuovi monumenti e festività. Strategie per la costruzione di un sentimento di appartenenza alla «Grande Italia», alla italianità e, pertanto, al fascismo. («La Voce d´Italia», 30 aprile 1937).

3. Da Tunisi a Porto Alegre

È all'interno di questo scenario che si colloca l'attività professionale di Luigi Ledda che giunse in Brasile all'età di 29 anni. Il giovane insegnante, infatti, era nato a Nuoro, in Sardegna il 12 luglio 1903. Dopo aver conseguito il diploma di insegnante primario presso la scuola normale di Nuoro si iscrisse per il 1920-21 al corso di perfezionamento istitutito presso la facoltà di lettere e filosofia di Roma ma, probabilmente, non riuscì a seguire le lezioni. Per quello stesso anno scolastico, infatti, era stato nominato come insegnante provvisorio nella scuola di una frazione di Berruiles in provincia di Nuoro e, nell'anno successivo, per la scuola del comune di Ussana in provincia di Cagliari. Nel 1923 aveva vinto il concorso come insegnante di ruolo per il comune di Terranova Pausania a Sassari. In quello stesso anno aveva iniziato il servizio militare conseguendo nel 1924 il titolo di allievo ufficiale. Tra il 1924 ed il 1927 insegnò nelle scuole del comune di Terranova Pausania e nei due anni successivi nel corso integrativo e nella scuola di avviamento al lavoro. Dopo aver vinto il concorso bandito nel 1929 , con il punteggio di 8 su 10, fu inviato a Tunisi dove vi giunse il 1 settembre 1929. In quella sede vi rimase per tre anni. La direzione generale delle scuole e degli italiani all'estero, infatti, lo destinò nelle americhe e il 18 luglio 1932 partiva da Genova alla volta del Brasile. Proprio a seguito della riorganizzazione voluta dal console di Porto Alegre, Ledda a partire dal 1 gennaio 1934 assunse anche la funzione di direzione della scuola italiana a Porto Alegre, carica che mantenne fino al momento della sua partenza dalla capitale gaucha che avvenne nel 1938. Dopo l'esperienza in Brasile meridionale Ledda sarebbe passato in Paraguay da dove, però, per ragioni di carattere disciplinare, sarebbe stato allontanato nel 1939. (Nota Legazione 1939). Rientrato a Roma, non senza strascichi polemici, Ledda

ISBN: 978-84-948270-6-8

sarebbe, poi, stato inviato in Germania a Brema dove vi sarebbe rimasto sino al settembre 1941 quando, a seguito di una sua esplicita richiesta di dimissioni dai posti di insegnante primario nelle scuole all'estero, sarebbe rientrato nei ruoli della scuola nazionale presso il provveditorato di Frosinone.

Ledda era giunto a Porto Alegre con un forte credito. Anche le valutazioni degli ispettori avevano attribuito al giovane insegnante un punteggio molto elevato, quello di valente corrispondente al 10. Iniziò, così, a insegnare in una classe di 37 alunni, tutti, ad eccezione di uno, di nazionalità italiana. La sua cultura generale era ritenuta «notevole» e la sua competenza didattica «notevolissima»: Ledda era in grado di far mantenere la disciplina osservando «i canoni e i dettami dell'etica fascista». (Rapporto annuale 1933). Essendo giunto da poco tempo nello Stato del Rio Grande do Sul non presentava una particolare conoscenza del Paese che però andò approfondendo nel corso degli anni. Sin dall'inizio l'insegnante dimostrava di voler concorrere al miglioramento della situazione delle scuole di Porto Alegre:attraverso la partecipazione alla nascita di due nuove scuole (Rapporto annuale 1933). Le 'scritture professionali» del maestro ci restituiscono il senso di una evoluzione particolarmente significativa delle scuole italiane a Porto Alegre. Le prime relazioni, in particolare quella prodotta alla fine del 1932 dopo soli sei mesi dal suo arrivo, richiamano la condizione di forte precarietà organizzativa e disciplinare delle scuole urbane della capitale rigrandense. Forse i toni furono accentuati dalla esigenza di marcare il lavoro svolto ai fini della riorganizzazione ma Ledda non rinuncia ad utilizzare una rappresentazione piuttosto negativa della situazione:

«Per avere un'idea chiara sulle condizioni reali in cui si trovano queste due scuole, prima della mia assunzione in servizio [...] è necessario sapere che gli alunni a me assegnati, specchio fedele della situazione scolastica in generale, erano indisciplinati, non osservavano l'orario, dissertavano la scuola durante la stagione piovosa, non la frequentavano regolarmente negli altri periodi non curandosi di giustificare le assenze. Nei quaderni e nei libri, tenuti in gran disordine, un mondo vario di disegni e di pupazzi, esplosione gioconda e prepotente di vita che chiedeva d'urgenza il suo posto nell'attività legale della scuola» (Relazione Ledda 1932).

Un quadro, dunque, ben diverso da quello che invece avrebbe presentato negli anni seguenti quando con entusiasmo sottolineava come «Per la prima volta, insomma, ho visto, nelle nostre scuole, alunni di sei anni spigliati, graziosi, pulitissimi». (Relazione Ledda 1935b) o quando all'autoritá

ISBN: 978-84-948270-6-8

consolare ricordava la significativa crescita quantitativa degli iscritti delle scuole che da 3 erano diventate 5 e coinvolgevano 8 insegnanti- (3 dei quali di ruolo e 5 provvisori) – sottolineando come : «Le poche decine di alunni del 1932 si sono ora moltiplicate, e disciplinati, puliti, tutti in grembiule, frequentano le nostre scuole con entusiasmo e profitto. Raggiungono ora la rispettabile cifra di 367 alunni» (Relazione Ledda 1936a). O quando, ancora, con altrettanta soddisfazione annunciava il coinvolgimento della collettività italiana per il completamento dell'arredamento delle scuole (Relazione Ledda 1937).

L'autorità consolare apprezzava l'insegnamento del maestro che esercitava «con assoluta consapevolezza della sua missione uniformandosi alle direttive del governo nazionale [...] dimostrando di aver in ció perfettamente assimilato i principi ai quali si ispira l'insegnamento alla didattica fascista». Oltre a partecipare «con entusiasmo» alle manifestazioni patriottiche, sembrava manifestare una «assidua» consuetudine agli studi «specie per le discipline pedagogiche, storiche e filosofiche in genere»,e già dopo soli nove mesi era proposto per la nomina formale come direttore didattico (Rapporto annuale 1933). Gli apprezzamenti e la stima goduti dall'insegnante da parte del console sono testimoniati anche da alcune osservazioni particolari redatte da Carli il quale annotava:

«Penso che il maestro Luigi Ledda, non solo sia meritevole della nomina immediata a Direttore Didattico, ma che questa dovrebbe venire integrata da una qualifica professionale o cavalleresca che gli dia il prestigio cui ha diritto un Capo d'Istituto e Direttore di scuole ufficialmente riconosciute. Qui il titolo minimo che si dà a un insegnante, è quello di «Professore», e poichè io non so e non volgio derogare dall'uso italiano, continuo a chiamare il Ledda «Maestro», titolo di cui egli si onora altamente ma che lo diminuisce agli occhi dei brasiliani. Io credo, che non potendosi promuoverlo dal lato professionale, la miglior soluzione sarebbe di decorarlo della Croce di Cavaliere della Corona d'Italia, e di una speciale onorificenza scolastica, nel caso che esista. Questo dica al Superiore Ministero tutta la stima e considerazione che il Maestro Ledda gode da parte di quest'ufficio, come da parte degli alunni e rispettive famiglie, per la sua multiforme attività, per le sempre nuove sue iniziative, per l'attitudine istintiva all'insegnamento e all'educazione fascista dei bambini d'Italia all'Estero» (ibidem).

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. L'Italianitá come valore pedagogico e pratica didattica

Le scritture professionali ci orientano meglio anche sul versante delle pratiche didattiche esercitate dal maestro. Dalle fonti, infatti, emerge la centralità assegnata da Ledda all'insegnamento linguistico. L'esercizio professionale è mosso dalla «salda convinzione nei maestri che le nostre scuole all'Estero mettono come prima ragione della loro esistenza l'insegnamento della lingua madre». E pertanto in questa linea il direttore si impegna ad introdurre nuovi approcci come la diminuzione degli esercizi scritti a favore di quelli orali per accrescere la conversazione, un lavoro per contrastare la presenza di vari problemi dettati da «condizioni ambientali [...] difficili» per la poca cooperazione delle famiglie e l'abitudine a parlare in dialetto o in portoghese (Relazione Ledda 1937). Ma che, secondo il maestro, non impedisce di raggiungere dei risultati soddisfacenti: «Negli anditi, in cortile, al Campo sportivo, la lingua parlata incomincia ad essere comunemente la nostra. In classe nessuno più si azzarda ad esprimersi in portoghese. [...] È sulla bocca di tutti , nella Collettività, che molti genitori, che avevano abbandonato l'uso della lingua nostra a casa, l'hanno ripresa ora per merito dei figli» (Relazione Ledda 1935b; Relazione Ledda 1937b).

Nella prospettiva del maestro e direttore didattico delle scuole etniche di Porto Alegre la dimensione dell'italianità costituisce un valore pedagogico e una pratica didattica:

«Dopo un triennio di lavoro l'ambiente scolastico delle scuole locali è divenuto squisitamente italiano: i nuovi alunni seguono ormai gli anziani che sono riconquistati all'Italia, pur amando e sentendo essi nobili sentimenti per le terre che li vede nascere. L'ambiente è fattore decisivo per la formazione spirituale del fanciullo[...] In ogni scuola ormai si è già costituito il primo gruppo di alunni che parla l'italiano sempre e ovunque durante la permanenza a scuola; gli altri, i nuovi arrivati devono ambientarsi e lo fanno senza gravi difficoltà. Il primo e il secondo anno il rispetto umano era il più grave ostacolo. Ora, occhi in principio distratti, timidi, od addirittura ostili, in breve giro di tempo si illuninano di amore per il maestro e di orgoglio per la Patria lontana, mentre prima pareva impossibile» (Relazione Ledda 1935b)

Le relazioni di Ledda mettono in luce il lavoro organizzativo e la diversità degli approcci didattici orientati a introdurre sempre di più una didattica attiva che sembrava essere del tutto sconosciuta agli insegnanti locali provvisori. Nelle relazioni dell'insegnante –che di li a poco sarà nominato direttore- si riflette la cultura magistrale. L'insegnante all'inizio è costretto a muoversi in

ISBN: 978-84-948270-6-8

un ambiente scolastico piuttosto disomogeneo dove annotava tra «un alunno e l'altro differenze enormi» rilevabili dai quaderni scolastici pieni di «esercizi aridi e micidiali di analisi grammaticale mentre gli alunni non sapevano leggere, parlare»; e con «esercizi asfissianti di copiatura» mentre di contro «gli alunni di quarta non conoscevano i nessi fra due lettere». O di operazioni «con numeri favolosi, ed il primo della scuola non sapeva leggere un numero entro i limiti del programmi» (Relazione Ledda 1932). A partire da questo contesto il maestro sardo cerca di introdurre le innovazioni che la cultura magistrale idealista lombardo radiciana cercava di diffondere tra i maestri. In tal senso dalle relazioni del maestro si evince, ad esempio, l'introduzione nelle prime classi elementari di nuovi strumenti per favorire un più rapido ed efficace apprendimento della lettura e della scrittura come l'alfabeto mobile sul quale sin dalla fine degli anni Venti si era appuntato l'interesse di alcuni insegnanti attenti alla innovazione metodologica. Allo stesso modo una specifica attenzione venne prestata all'insegnamento del calcolo orale per permettere un apprendimento più consapevole e concreto dei numeri e meno astratto. Nella stessa direzione di un ammodernamento delle tecniche didattiche si collocava il programma di recitazione, della educazione fisica, del disegno attraverso la promozione di quelle iniziative destinate ad alimentare e sostenere il modello educativo fascista. Tra queste, ad esempio, i saggi ginnastici organizzati il 24 maggio e il 28 ottobre, il canto, la corrispondenza interscolastica, le premiazioni mensili per gli alunni che avevano realizzato i migliori disegni o che avevano tenuto i quaderni in ordine, le premiazioni speciali per le gare di storia e di geografia o di disegno, la partecipazione ai concorsi come quello promosso dal giornale per l'infanzia fascista all'estero «Il Tamburino» per il quale nel 1935 ottenne il terzo posto in graduatoria a livello mondiale (Relazione Ledda 1935). La continua promozione di giochi e l'organizzazione dei campeggi estivi «Benito Mussolini» (Relazione Ledda 1937b)

5. «Apostolato civile e patriottico oltre i confini del Regno»: le iniziative per l'irreggimentazione fascista

Il direttore didattico sardo riflette quel modello di insegnante caro alla retorica della gerarchia fascista che doveva esercitare il ruolo di cerniera e mediazione tra la madre patria e gli italiani all'estero. Sugli insegnanti e direttori delle scuole italiane all'estero si esercitano le aspettative dei ceti

ISBN: 978-84-948270-6-8

dirigenti fascisti per i quali i maestri rappresentano la «sentinella avanzata della patria lontana» e il suo compito era quello di «mantenerne viva la memoria e il culto» in contesti segnati da problemi specifici che non sfuggivano al legislatore come le differenze di linguaggio, di religione, la confusione determinata dalla presenza di dialetti originari in seno alle comunità italiane, l'assenza di tradizioni locali alle quali attingere «come a fonti vive di cultura regionale» la necessità di dover convivere con l'insegnamento di altre lingue e a loro si chiede di svolgere una pratica professionale e un modo di essere nella società ospite adeguati a questi fini. (Programmi 1924). Compiti ancora meglio precisati da Parini nel 1930 (Programmi 1930) Ecco che allora i tratti dell'insegnante e direttore didattico saranno quelli «dell'apostolato civile e patriottico oltre i confini del Regno» che si avvicineranno molto a quelli del propagandista affinchè la scuola potesse essere un «mezzo potentissimo per tener avvinto alle idealità italiane le collettività del Sud America» (Parini 1935). E le relazioni del direttore didattico hanno uno stile partecipato, vi si percepisce il coinvolgimento, riflesso di un modo di concepire il proprio mestiere, la propria professione come una vera militanza, fino a sfociare nella aperta adesione ideologica. «per educare gli alunni al culto dell'Italia e del Duce» (Relazione Ledda 1935b) Agli insegnanti come Ledda viene chiesto un impegno assiduo e globale, un impegno non racchiuso esclusivamente nell'orario di lavoro ma rivolto a tutta la collettività italiana con un dinamismo inedito e carico di politicizzazione che, però, deve essere esercitato con grande prudenza per non indispettire le autoritá brasiliane. Le relazioni rivelano, così, l'impegno di Ledda per meglio organizzare e irreggimentare i giovani figli degli emigrati. Fin dall'aprile del 1933 si adopera per la nascita delle organizzazioni giovanili fasciste che avrebbero dovuto sostituire il patronato ai sensi di quanto previsto dalla direzione generale. Dal 1934 al 1937 fu capogruppo della O.G.I.E. conseguendo anche la qualifica di ottimo tanto che nel 1937 e nel 1938 aveva assunto la qualifica di vicecomandante della G.I.L.E. Ma le pratiche della fascistizzazione passavano anche attraverso i riti e le cerimonie previsti dal nuovo corso a partire dalla festa della bandiera o della chiusura delle attività di fine anno uniti ai richiami finalizzati a fiancheggiare le iniziative a sostegno del regime in diversi momenti ma, in particolare, durante il periodo che precedette e seguì l'occupazione e la conquista dell''Etiopia e la conseguente formazione dell'impero coloniale:

«Dato il momento eccezionale che attraversa l'Italia, la chiusura dell'anno scolastico ha avuto luogo in maniera semplice. Si sono distribuite le pagelle al canto degli inni della Patria e della Rivoluzione. Tutti gli sforzi della

ISBN: 978-84-948270-6-8

Collettività sono ora rivolti alla raccolta di fondi e dell'oro per la resistenza Nazionale contro le inique sanzioni di Ginevra. A questa campagna, altamente educativa, modestamente, ma con entusiasmo, hanno partecipato gli alunni, offrendo salvadanai, piccole somme, oggettini di oro e d'argento e altri metalli». (Relazione Ledda 1935b)

Le vicende di politica internazionale con al centro l'impresa coloniale etiopica, vengono letti come eventi che hanno facilitato l'insegnamento e il lavoro dei maestri suscitando un senso di orgoglio e di appartenenza fascista del tutto inediti secondo Ledda che annotava:

«È coscienzioso aggiungere che la guerra coloniale che l'Italia combatte a dispetto di tutti ha facilitato l'opera dei maestri. Comunque si può dire che mentre fino all'anno scorso un nostro alunno, generalmente, non si vanta di essere italiano , ora lo grida in piazza e fa questione con tutti, spesso anche in casa, ove trova dei parenti indifferenti o solamente preoccupati di non farsi vedere troppo italiani [...] Gli alunni di terza, quarta e quinta, sono ormai dei Balilla perfetti che non si vergognano più di salutare romanamente il loro maestro se lo incontrano fuori di scuola» (Relazione Ledda 1935b)

Ledda è un insegnante che conosce e percepisce i mutamenti in atto nel contesto del Rio Grande do Sul all'interno del quale crescono le tensioni di carattere nazionalistico. Tuttavia non sembra dar troppo credito alla effettiva possibilità che nello stato riograndense si possano registrare dei radicali mutamenti. Nelle sue note, come quella del 1936, lascia trasparire la certezza ottimistica, in alcuni punti quasi sarcastica, sulla possibilità di proseguire il lavoro di fascistizzazione della gioventù di origine italiana, certezza che di li a poco tempo sarebbe stata smentita dagli eventi:

«I regolamenti scolastici in studio presso tutti gli Stati della Confederazione si basano esclusivamente sulla Costituzione del paese che non proibisce l'istituzione di scuole straniere. Diversi tentativi di riforma studiati per ostacolare il funzionamento delle scuole straniere sono finora falliti. Si reputo che passeranno molti decenni prima che una tale espressa idea possa trionfare essendo il paese abitato quasi tutto da stranieri rispettati e benvoluti e le scuole locali sono ancora esistenti sulla carta. In conclusione le nostre scuole conserveranno sempre indirizzo educatvo tipicamente italiano e quindi fascista [...]» (Relazione Ledda 1936a).

Nonostante il contesto fosse piú problematico, determinato dai provvedimenti seguiti alla inaugurazione dello Estado Novo di Vargas, le scuole italo-brasiliane sembrano continuare a riuscire a svolgere quelle funzioni di propaganda ed educazione fascista chieste dalla direzione generale guidata

ISBN: 978-84-948270-6-8

da Parini. Il direttore didattico Luigi Ledda nelle sue relazioni trimestrali inviate al ministero non mancava di assicurare il rispetto di tali orientamenti e di sottolineare i risultati positivi dal punto di vista della educazione fascista e non celava il suo ottimismo sugli sviluppi futuri:

«Gli alunni delle Classi superiori parlano e scrivono discretamente, amano fermamente e senza alcun rispetto umano l'Italia Fascista [...] L'Anno scolastico 1938-XVI vedrá insomma le nostre scuole migliori, molto migliori. La fede non manca» Relazione trimestrale del direttore didattico Luigi Ledda 23 settembre 1937, ASDMAE, AS 1936-1945, b. 63).

Nonostante il lavoro assiduo il ruolo dei maestri è soggetto ai mutamenti del contesto e delle autorità consolari. Con l'arrivo del nuovo console Santovincenzo si accelera, infatti, la parabola discendente del direttore didattico la cui presenza, ormai, era ritenuta controproducente agli interessi della collettività italiana portalegrense. Il suo trasferimento sarebbe risultato «giovevole per tutti». Pur riconoscendo«buone qualità» al maestro come «disciplina, volenterosità ecc» era controproducente la sua permanenza a Porto Alegre :

«Molti sono i motivi che mi spingono a sollecitare questo cambiamento ma uno specialmente è determinante, e cioè che l'opera del Ledda nell'ambiente coloniale, data la sua irriflessività e facilità nel parlare intralcia (per usare una parola blanda) tutta l'azione cosolare anche in campi che non sono puramente scolastici. Aggiungerò inoltre che egli si è acquistata una vera antipatia in tutti gli ambienti al punto che se in qualche questione appare il Ledda basta questo per far naufragare qualsiasi iniziativa» (Nota Console Santovincenzo Magno 26 gennaio 1938.)

Di fronte alle nuove prospettive le «scritture professionali» del direttore didattico sono piuttosto avare. In questo caso raccontano i silenzi che diventano più significativi insieme alle poche parole di commiato che lasciano trasparire una vena polemica, quando Ledda salutava scrivendo: «Parto sereno e tranquillo, convinto di aver fatto sempre il mio dovere»(Relazione Ledda 1937b).

6. Bibliografia

BARAUSSE, Alberto. «Chamas da educação nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no rio grande do sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898)». *História da Educação*, v.21 (2017), 41-85.

BARAUSSE, Alberto. «From the Mediterranean to the Americas. Italian Ethnic schools in Rio Grande do Sul between emigration, colonialism and nationalism (1875-1925)». *Sisyphus- Journal of Education*, v.4 (2016), 144-172.

BARAUSSE, Alberto. «Le scuole italiane nel Rio Grande do Sul attraverso le carte consolari tra la fine dell'Impero e l'inizio della Repubblica (1875-1893)», DE RUGGIERO, Antonio; HEREDIA, Vania. B. M.; BARAUSSE, Alberto. História e narrativas transculturais entre a Europa Mediterrânea e a América Latina.1 ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, v.1, 195-248.

BARAUSSE, Alberto. «Nationalism and schooling: between italianity and brazilianity. Dispute in education of Italian gaucho people (RS, 1930-1945)», *History of Education and Childrens' Literature*, XII, 2 (2017), 443-475.

BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane A. «Da Itália ao Brasil: processos educativos e formativos, séculos 19 e 20». *História da Educação*, v.21 (2017a), 33-40.

BERTONHA, João Fabio. *O fascismo e os imigrantes italianos no Brasil*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.

CERETTA, Antônio. *História do São João do Polêsine*: desde o início de sua colonização até o ano de 1936. POMMER, Roselene; KEMMERICH, Ricardo (org.). São João do Polêsine: Prefeitura Municipal de São João do Polêsine: Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2015.

DE RUGGIERO, Antonio; HEREDIA, Vania. B. M.; BARAUSSE, Alberto. *História e narrativas transculturais entre a Europa Mediterrânea e a América Latina*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, v.1, 320.

FLORIANI, Giorgio. *Scuole italiane all´estero:* cento anni di storia*.* Roma: Armando Editore, 1974.

LORENZONI, Giulio. *Memorie di un emigrante italiano.* (a cura di) Emilio Franzina. Vicenza, Istituto per le ricerche di storia sociale e religiosa; Roma: Viella, 2008.

LORENZONI, Júlio. *Memórias de um imigrante italiano*. Porto Alegre: Sulina, 1975.

Nuovi orari e Programmi per le scuole italiane all'estero. Ordinanza del 1 ottobre 1924.

ORIANI, Alfredo *La legislazione fascista sulle scuole italiane all'estero*, Torino, Paravia G.B. e C., 1926.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Programmi didattici per le scuole elementari Roma 18 ottobre 1930-Anno VIII Dispaccio circolare n. 10592-Direz. Gen. Degli Italiani all'Estero e Scuole- Uff. III, Raccolta delle circolari e istruzioni ministeriali a cura di Angelo Toscani, vol. VIII dal 1 gennaio 1930-VIII al 31 dicembre 1933;XII.

RECH, Gelson L. *Escolas étnicas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo*, 2015, 449 fl Tesi di Dottorato (Dottorato in Educazione). Programma in Educazione.Universidade Federal de Pelotas, 2015.

SALVETTI, Patrizia. «Le scuole italiane all'estero». BEVILACQUA, Piero; DE CLEMENTI, Andreina, FRANZINA, Emilio (orgs.). *Storia dell'emigrazione italiana:* arrivi. Roma: Donzellli, 2002, 535-549.

VENDRAME, Maíra Ines. *«Lá éramos servos, aqui somos senhores»: a organização dos imigrantes italianos na ex-colônia Silveira Martins (1877-1914)*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La memoria escolar. Restos y huellas, recuerdos y holvidos», *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, (2005), 19-33.

Documentazione a stampa

«Il 23 marzo, alla sede della Dante Alighieri, si sono inaugurate ufficialmente le quattro scuole italiane di Porto Alegre», in *Nuova Italia*, 29 marzo 1933.

«Il Regio Console Generale d'Italia Comm. Guglielmo Barbarisi lascia Porto Alegre», in *La Voce d´Italia*, 30 aprile 1937.

«La nuova organizzazione» in *Nuova Italia*, 25 marzo 1933.

«Le nostre scuole», in *Nuova Italia*, 27 marzo 1933.

«Le scuole italo brasiliane in Porto Alegre. Origine, organizzazione, attivitá», in *La Voce d'Italia*, 17 settembre 1936 [La Voce d'Italia, 17 settembre 1936].

Documentazione archivistica

Nota della Legazione d'Italia firmata da Piero Toni del 28 agosto 1939 ASDMAE, DGIE AS, Personale docente non più in servizio (1920-1955), b. 305, f. Ledda Luigi [Nota Legazione 1939].

Nota di Piero Parini del 16 febbraio 1935, in ASDMAE, AS 1929-1935, b. 785, sf. Brasile 1934-35, cat. III-1 [Parini 1935].

ISBN: 978-84-948270-6-8

Rapporto annuale del Console generale Mario Carli del 27 giugno 1933 in ASDMAE, DGIE AS, Personale docente non più in servizio (1920-1955), b. 305, f. Ledda Luigi [Rapporto annuale Carli 1933].

Rapporto del console Carli, maggio 1933, in Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri [ASDMAE], Fondo Archivio Scuole [AS], 1929-1935, b. 785, f. Porto Alegre citato come Rapporto Carli.

Relazione del direttore didattico L. Ledda relativa al trimestre settembre-ottobre-novembre 1935 del 31 dicembre 1935 [Relazione Ledda 1935b].

Relazione finale dell'insegnante Luigi Ledda sull'anno scolastico 1932 del 16 dicembre 1932 in ASDMAE, AS 1929-1935, b. 785, f. Porto Alegre 1934-35, sf. Scuole italiane [Relazione Ledda 1932].

Relazione trimestrale del direttore didattico Luigi Ledda aprile maggio giugno 1936 in ASDMAE, AS 193601945, b. 63 [Relazione Ledda 1936a).

Relazione trimestrale del direttore didattico Luigi Ledda del 12 settembre 1937, ASDMAE, AS 1936-1945, b. 63, f. Porto alegre [Relazione Ledda 1937b].

Relazione trimestrale del direttore didattico Luigi Ledda del 17 giugno 1937, ASDMAE, AS 1936-1945, b. 63, f. Porto alegre [Relazione Ledda 1937a].

Stato di servizio di Ledda Luigi, ASDMAE, DGIE AS, Personale docente non più in servizio (1920-1955), b. 305, f. Ledda Luigi.

ISBN: 978-84-948270-6-8

O quanto da vida cabe em uma «caixa de lembranças»? Fotografias e egodocumentos de uma trajetória de formação

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Programa de Pós-Graduação em Educação – Proped,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj
Email: maria2.celi@gmail.com

RESUMO: O presente estudo trata de um acervo singular, a «caixa de lembranças» de uma professora que, sem herdeiros que a quisessem, tornou-se objeto de pesquisa. A pequena caixa, marcada pelo tempo, contém imagens de santinhos, convites, pequenos objetos, envelopes, cartas, postais, cadernetas de anotações e poesias, ponteiras de páginas, cartões comemorativos, sendo um exemplo do hábito que se estende ao século XX, paralelo às práticas educativas, pelo qual as meninas guardavam fragmentos da memória dos acontecimentos marcantes de suas vidas. No contexto estudado, a cidade de Petrópolis dos anos de 1920 a 1940, quase todos esses documentos e egodocumentos estavam relacionados a ritos religiosos. Pesquisar esse acervo tem como objetivo central analisar o quanto é possível depreender da vida e da formação de uma mulher educada nas primeiras décadas do século XX, em uma das escolas católicas mais conceituadas para moças no Brasil: o Colégio Notre Dame de Sion. Em um plano mais específico buscou-se analisar o arquivo pessoal em suas seleções, além de confrontar os guardados com as práticas educativas da época estudada. Para tanto, tomou-se como base os referenciais de Philippe Artières sobre o propósito de arquivar a vida, e Franco Ferrarotti no que se refere à representação que um indivíduo pode ter de toda uma coletividade no seu tempo. Mais do que testemunhos cotidianos da vida da arquivista, a caixa de lembranças contém egodocumentos cuja categoria não era exclusivamente a escolar, mas a que complementava aquela, tornando-a mais plausível, em meio a rígidos padrões de comportamento esperados.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias de Formação; Egodocumentos; Arquivos pessoais; Colégios femininos.

1. Introdução

O que é importante na vida de uma pessoa e o que não é? Essa é uma das questões que Sabrina Loriga sinaliza no seu livro O pequeno X da biografia à história (2011, 221). Como tentar contar uma vida sem cair na ilusão de recompô-la como foi vivida? Para a autora, «reconstituir a origem e evolução de um acontecimento é impossível» (Idem, 194), ainda

que possamos nos debruçar sobre fragmentos de uma experiência, registros de testemunhos etc. Isso porque a análise incorpora elementos posteriores, que se originam do presente e não do fato em si, ou seja, os vestígios guardados não são capazes de refazer o mosaico dissonante que envolve qualquer período de uma existência. Portanto, ao esquadrinhar arquivos pessoais, já encaminhamos nossa narrativa para a busca de explicações na contemporaneidade, do que ocorreu no passado, distanciando-se totalmente do momento em que aconteceu, no qual não se podia supor o desfecho final.

Ainda assim, tentar recuperar aquilo que foi vivido, é também um exercício de reflexão, que articula passado e presente, e do qual emerge uma categoria que se aproxima do que designamos como algo semelhante à tentativa de tecer aspectos biográficos do outro. Para Ferrarotti (2014, 32), a biografia é subjetiva em vários níveis, porque «lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado», além de que expõe as deformações que o encontro de sujeito-objeto pode permitir. Segundo o autor, «o método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante» (Idem, 47). Dessa maneira, no método biográfico os modelos não são deterministas, mas se atém a um ou outro fato que, se não são os mais importantes, são aqueles que mais profundamente marcaram a vida que está sendo contada.

Ao procurar trazer a tona elementos possíveis de uma história de formação, enfrenta-se o desafio da leitura dos arquivos pessoais, várias vezes já selecionados, mas que podem oferecer informações da escolarização buscada. Neste caso, contidas em uma pequena caixa, marcada pelo tempo, na qual se misturam, muitas vezes manuseadas, sem nenhuma ordem desde a última dada pela própria autora, imagens de santinhos, convites, pequenos objetos, envelopes, cartas, postais, cadernetas de anotações e poesias, ponteiras de páginas, cartões comemorativos, entre outros exemplos materiais, do hábito que se estende ao longo do século XX, paralelo às práticas educativas, pelo qual as meninas guardavam fragmentos da memória dos acontecimentos marcantes de suas vidas. A utilização de arquivos pessoais como fontes de pesquisa, neste caso, os escritos de uma normalista em formação, representam «as expressões intelectuais de um segmento da sociedade» (Oliveira, 2012, 39), que guardam a capacidade de permitir o estabelecimento de conexões entre documentos de épocas distintas e o escopo das discussões centrais que os cercavam. Assim, a dimensão metodológica deste tipo de fonte documental possibilita ao pesquisador

ISBN: 978-84-948270-6-8

múltiplas análises que, uma vez (re)significadas dentro do contexto que se quer enfocar, podem ser examinadas em suas ressonâncias no presente.

No contexto estudado, a cidade de Petrópolis dos anos de 1920 a 1940, quase todos os documentos e egodocumentos contidos no arquivo pessoal investigado, estavam relacionados a ritos religiosos. Tais objetos são também testemunhos e atores que nortearam a escolha pela carreira do magistério, que, consciente ou inconscientemente, foram seduzindo a protagonista, diante de uma arquitetura, um uniforme escolar, um hábito religioso, os quais, sutilmente, moldaram suas aspirações pessoais.

Mas, tomando como princípio as indagações de Josso (2014, 57), «Que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?». Para a autora o conceito de formação apresenta outros significados quando examinado pelo próprio sujeito que conta suas experiências, dando lugar ao que ela denomina de «biografia educativa». Embora, a «colecionadora» de sua «caixa de lembranças», provavelmente, não tivesse nenhuma intenção de escrever sua biografia educativa, teve o cuidado de deixar elementos suficientes para que ela pudesse, de alguma forma, ser elaborada, ainda que com inúmeras lacunas (Chené, 2014).

Nessa perspectiva, insere-se a proposta em pauta, resultando no texto que segue, o qual não tem pretensões de dialogar com os aspectos teórico-metodológicos do método de pesquisa biográfico, mas sim a finalidade de, empiricamente, revisitar aspectos do processo de formação contidos em um arquivo pessoal, dedicado, exclusivamente, às lembranças do período de formação. No que se refere à concepção de uma biografia educativa, Josso (2014, 60) afirma que não se trata de uma narrativa de vida, «considerada na sua globalidade», mas uma reflexão orientada por um interesse que determina o percurso traçado. Cabe ressaltar, ainda, que não é possível estabelecer um fio condutor da narrativa sem que outros sujeitos apareçam nas descrições de sentimentos, situações, aspirações que envolveram as circunstâncias vividas.

Dominicé (2014, 81) estabelece com precisão como e por que esse universo das relações familiares aparece no contexto das narrativas de formação, pois ocupam um lugar importante, uma vez que «as pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência». Assim, tais pessoas são evocadas no momento em que participam de situações marcantes ao logo da vida contada. Para o autor, «pais, professores, amigos, "mentores", patrões, colegas, companheiros, amantes marcam a cronologia da narrativa» (Dominicé, 2014, 81), sendo

ISBN: 978-84-948270-6-8

que os pais «são objeto de memórias muito vivas», sobre os quais recaem, muitas vezes, a responsabilidade pelos sucessos e fracassos evidenciados na vida escolar ou profissional de cada um. Dominicé (Idem, 82) alerta, ainda, que, queiramos ou não, os dados biográficos «resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência».

Ao perscrutar as pistas deixadas sobre os extratos da infância e da adolescência para chegar ao momento da formação, o pesquisador esforça-se para «selecionar» qualquer indicação educativa durante esses períodos, imbricada com outras reminiscências, que precisam ser separadas, escolhidas e tratadas como processos que ocorriam paralelamente à vida cotidiana relacionada a casa, à família, aos amigos, aos afetos e desafetos que permeiam toda a existência. Individualizar essas evidências, despi-las de outras finalidades que não seja somente elucidar o processo de formação, é tarefa extremamente difícil e que exige tentativas de descrição sempre vigiadas, para que não tomem um caminho autônomo, mais relacionado às relações familiares e sociais, do que aos percursos formativos vividos. O autor (Dominicé, 2014, 87) também destaca a família como um «lugar de conforto», embora esse conforto possa denotar conflito, pois suas ações e decisões, por vezes, são impositivas para os acontecimentos, principalmente, quando se trata de períodos da infância ou da adolescência.

Em que pese não ser possível negar a influência da família nos percursos formativos, é confortável atribuir-lhes as causas e os efeitos sobre os contextos vivenciados. Assim, o exercício ao qual esse estudo se destina não é de apenas «contar, verificar ou provar» (Dominicé, 2014, 89), mas tentar localizar as ressonâncias dos atores, protagonistas e cenários sobre uma biografia educacional, na qual se crê, nas palavras de Dominicé (Idem, p.90), que «a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele», resultando naquilo que podemos chamar de identidade. Contudo, salienta o autor (Dominicé, idem, 190), para afirmarmos os efeitos e «podermos atribuí-los a um determinado programa educativo, temos de nos apoiar em dados e provar o que afirmamos». Para tanto, vale ressaltar o que propõe Pineau e Le Grand, «numa sociedade histórica – que visibiliza e impõe seu sentido através de escritos −, não é tão fácil compreender o que significa o acesso de uma vida à historicidade» (2012, 110). Nesse sentido, Ferrarotti (2014, 92) adverte que «a fala que cada um de nós deve recitar, a que lhe cabe no grande palco da sociedade, pesa indiscutivelmente sobre as estruturas arquetípicas das motivações e

ISBN: 978-84-948270-6-8

das orientações individuais». Assim, revisitando como se configurou uma escolha pela carreira do magistério no passado, é possível trazer para o presente, ressonâncias ainda existentes de como vamos construindo nossa identidade como mulheres, alunas, professoras, militantes em diversas frentes, carregada de marcas recorrentes, implícitas e explícitas, nas ações sofridas e praticadas, ao longo da formação.

Com elementos inspirados na metodologia criada por Delory-Momberger (2014, 299), de análise narrativo-biográfica, o estudo, a seguir, apresenta o contexto em que o sujeito objeto desse trabalho se insere, a partir das «pistas» deixadas em sua caixa de lembranças e, em um segundo momento, faz-se o «recenseamento» factual das coleções presentes, paralelamente, aos processos de escolaridade vividos.

2. O Colégio Notre Dame de Sion em Petrópolis

Após as irmãs de Nossa Senhora de Sion chegarem ao Rio de Janeiro e abrirem seu primeiro colégio, em 11 de março de 1889, um surto de febre amarela, já na capital da República, levou-as a buscar refúgio em Petrópolis, onde também fundaram uma escola para meninas, na Rua de Bragança nº 927 (Alamino, 2008).

De acordo com Alamino (2008), a busca por uma educação representada pelas religiosas francesas, fez com que a casa da Rua de Bragança se tornasse, em breve, pequena, e as religiosas sionenses tivessem que alugar a casa de propriedade do Visconde de Ubá, da família Figueira de Melo, situada na Rua dos Mineiros, n. 28, com as aulas tendo seu início, nesse novo endereço, em 15 de janeiro de 1890.

A ideia inicial era de manter as duas casas de educação, uma no Rio de Janeiro e outra em Petrópolis, porém, com a febre amarela voltando a assolar a capital, as religiosas entregaram as alunas do Rio de Janeiro às famílias e retiraram-se definitivamente para Petrópolis. Apesar das adversidades, nesta cidade o Colégio continuou a crescer, havendo necessidade de expandir suas instalações – o que não era possível na casa do Visconde de Ubá. Novamente, as religiosas precisaram procurar um espaço que atendesse às suas necessidades, e, para tanto, as instalações do ex-Palácio de Verão, que se encontrava fechado desde a saída da Família Imperial do Brasil, após a proclamação da República, serviriam perfeitamente aos objetivos de comportar a expansão do Colégio Notre Dame de Sion. Segundo

ISBN: 978-84-948270-6-8

Alamino (2008), a Superiora Geral solicitou as instalações à Princesa Isabel, transferindo-se, no dia 30 de setembro de 1892, para o antigo Paço do Imperador e permanecendo nesse local por quase 20 anos. De acordo com a autora:

«Em Petrópolis, o colégio tornou-se um exemplo de educandário católico feminino. Sua reputação alastrava-se e passava a ser reconhecido como a melhor e mais exclusiva escola para meninas de «boa família». Os pais, por outro lado, queriam para elas a mesma educação recebida pelas filhas da nobreza francesa e, assim, pedidos para admissão de novas alunas começaram a chegar de todas as partes do País» (Alamino, 2008, 42).

A situação se repetiu e o prédio do antigo Palácio Imperial já não comportava mais tantas internas e novas matrículas não podiam ser feitas, o que fez com que as religiosas iniciassem a obra do novo Colégio Notre Dame de Sion, no terreno ao lado da antiga residência do Visconde de Ubá. A obra iniciada em 1904, somente foi terminada ao final de 1907, e o ano letivo de 1908 começou com as alunas já alojadas nas novas dependências (Idem, 43). Alamino expõe como o colégio tornou-se um símbolo na cidade de Petrópolis e para além dela:

«De acordo com a descrição feita pela Divisão de Patrimônio Histórico e Artístico da Prefeitura Municipal de Petrópolis, o projeto arquitetônico baseou-se em uma construção neoclássica, erudita, do início do século XX. A construção possuía fachada com cinco tramos, sendo o principal com três pavimentos, ornado por pilastras e três frontões que encimavam a composição. Sua entrada, cujo acesso era dado por escadas dispostas simetricamente, estava protegida por uma cobertura de armação de metal. A planta interna possuía uma área reservada para a construção de uma capela, ladeada por dois pátios, circundados por galerias em arcadas. A construção do novo educandário, de acordo com o noticiário local, encheu de orgulho a cidade, pois reunia «à sumptuosidade architectonica a mais severa obediência aos preceitos modernos da higyene escolar»; além disso, prosseguiu, o plano geral do edifício separava adequadamente «as classes e as secções, em ordem a evitar confusões à disciplina, mas sem difficultar a harmonia administrativa» (Alamino, 2008, 44).

Foi nesse prédio suntuoso, já funcionando a mais de duas décadas que Ruth e suas irmãs ingressaram como alunas e, posteriormente, normalistas. Além disso, na década de 1930, as religiosas sionenses decidem iniciar o projeto de uma Faculdade de Letras, da qual alguns vestígios também permaneceram na caixa de lembranças pesquisada.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3. Memórias de Normalista em uma caixa de lembranças

«Querida Ruth» ou «Rutinha», com essas apresentações encontramos nossa protagonista em tudo que é direcionado a ela. Por sua vez, sua assinatura leva apenas o nome Ruth e os dois sobrenomes que a identificam. Ruth nasceu, muito provavelmente, nos anos próximos a chegada de 1920, na cidade de Petrópolis, não mais Imperial, mas já no Estado do Rio de Janeiro. Pelas cartas e cartões verifica-se que tinha um irmão e duas irmãs. O irmão estudava no Rio de Janeiro. As irmãs no mesmo Colégio Notre Dame de Sion em Petrópolis. Como as meninas de elite da sua cidade, Ruth estudava na melhor escola, participava das atividades religiosas da sociedade petropolitana e fazia parte da Congregação de São Luiz de Gonzaga, Congregação dos Santos Anjos e Congregação do Menino Jesus, o que significa um intenso cotidiano de compromissos com essas associações, além das atividades de formação. A maior parte dos pertences encontrados em sua caixa de lembranças evidencia a sua integração profunda nos rituais e círculos da Igreja Católica.

Sua vida, aparentemente sem herdeiros que se interessassem sobre o que guardou em seu arquivo pessoal, parece estar, durante o período de sua formação de professora, contida em uma caixa de lembranças, marcada pelo tempo, bastante amarelada, na qual se entrelaçavam sem nenhuma ordem, fotografias esbranquiçadas, papéis dobrados e enrugados, dezenas de cartões postais, cadernetas etc. Uma história armazenada ali, por meio de uma coleção de pertences, dos quais somente a autora poderia precisar a seleção, mas que demonstram ser, ora de sua própria autoria, ora recebidos de outras pessoas que fizeram parte de sua trajetória. As lembranças guardadas em sua caixa revelam desde recordações do falecimento de entes queridos, por meio do costume de entregar um cartão com foto da pessoa falecida, seguida de uma mensagem de conforto, passando por inúmeros cartões de primeira comunhão, trocados entre as meninas que participavam do ritual. Ruth fez a primeira comunhão em 1930 e seu irmão, Selmo, em 1934, o que pode ser constatado nos «santinhos» trocados entre ela e suas amigas naqueles anos. Nota-se que o número de cartões alusivos às comemorações religiosas é muito superior as «cartinhas» enviadas entre as meninas da turma, o que sugere que a dificuldade de comunicação em um contexto de vigilância constante dos pais e das freiras, era compensado pelos símbolos aceitos socialmente, em que as alunas enviavam, umas as outras, um «santinho», um cartão, um postal, com um pequeno escrito.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Estudando em um dos colégios mais nobres da época para meninas, o Notre Dame de Sion em Petrópolis, Ruth parece ter sido uma aluna aplicada, o que se depreende do fato de, em 1937, a diretora do Colégio ter enviado à sua mãe, o convite, guardado ainda no envelope, para assistir à «Festa de Coroação» e entrega de diplomas às alunas que estavam terminando o curso. Ela deveria ter em torno de 17 anos. Essa Coroação, para o Colégio Notre Dame de Sion, significava um «rito de passagem» ao final do ano letivo, quando muitos «santinhos» eram trocados ente as famílias das alunas e elas próprias, bem como, quando as mais destacadas eram convidadas e agraciadas com premiações diante da família e dos amigos, conforme explica Brito:

«A coroação, no 3° clássico, era o ritual máximo do colégio, culminação de uma trajetória orientada pelo esprit de Sion — já que, para ganhar a coroa, era necessário manter média 7 em procedimento durante os três últimos anos. Acompanhadas de uma aluna menor que elas próprias escolhiam, que levava a coroa sobre uma almofada, as coroandas desfilavam na Grande Sala ao som do Hino da Coroação entoado em coro por todo o colégio. «Vous allez ceindre la couronne...» (Danda, 1938-46). «Notre Mère lhes cingia então a cabeça com uma coroa de rosas em metal dourado. Essa cerimônia mostrava igualmente a continuidade entre as gerações do colégio, unidas num mesmo ritual — o que era ainda uma outra forma de transmitir o esprit de Sion» (2008, 108).

Observa-se que a caixa não se destinava a preservar apenas alegrias, mas também se evidenciam imagens de tristezas, entre fotografias de família e amigos, imagens de padrões de comportamentos e de regras, em um tempo que os símbolos, especialmente, para as mulheres, eram considerados mais adequados como formas de comunicação, tanto para momentos de felicidade, como nos momentos de dor, angústia ou mesmo nos falecimentos. Além disso, para meninas que pouco podiam se movimentar, colecionar cartões postais era uma forma de sonhar com outros lugares e paisagens. Assim, a caixa possui inúmeros cartões em branco, denotando que ali estavam somente pelas imagens que possuíam, desde fotografias da Amazônia, até pontes, bosques e rios.

A religiosidade é outra marca constante em todas as lembranças colecionadas, mesmo nas imagens que eram enviadas para Ruth. Como exemplo, destacam-se, em 1931, uma imagem de Nossa Senhora do Sion, contendo, no verso, uma dedicatória de Amalia, identificada como também aluna do Sion; em 1932, uma imagem religiosa recebida, do

ISBN: 978-84-948270-6-8

Menino Jesus na Manjedoura com Anjos em volta e, no verso, felicitações de Natal e Boas festas; e, em 1937, uma imagem da Virgem de Sion, com a observação, no verso, para Ruth guardar aquela lembrança «com muito cuidado».

Embora a caixa contenha poucas cartas, uma delas, enviada pela amiga Isa Odonias, descreve o quanto a carta se fazia necessária entre as missivistas, na época, para estreitar a comunicação. Ela aproveitava a oportunidade para dar felicitações à amiga e dizer das imensas saudades: «Não podendo abraçar-te pessoalmente, envio-te esta recordação cheia de carinhos, dando-te parabéns, desejando-lhe muitos anos de felicidade e alegria. Amiga que te envia beijos com duas páginas saudosas». Outras cartas também traduzem o carinho e gratidão que as amigas de turma tinham por Ruth e nelas, aparecem, constantemente, junto às mensagens de cordialidade e afeto, imagens de Nossa Senhora com Menino Jesus no colo.

4. Conclusões

As mulheres das primeiras décadas do século XX, ainda que com mais possibilidades de escolarização que suas antepassadas, viviam sob severa vigilância de pais, professores, parentes etc. Nas escolas religiosas essa vigilância tornava-se ainda maior, porque incorporava ao cotidiano uma imagem da santidade esperada a exemplo da virgem representada em todos os espaços (Vasconcelos; Leal, 2014).

Crescer sob a égide dessa influência levava, naturalmente, a estendê-la para além da escolarização e guardar como marcas para a vida, os símbolos incorporados durante a formação.

A caixa de lembranças de Ruth é um exemplo do silêncio traduzido em objetos, das aspirações transformadas em imagens e fotografias, e dos desejos canalizados para a religião e a vida comunitária nas congregações. Para Philippe Artières (1998, 11) o propósito de arquivar a própria vida «é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência». Talvez, a única propriedade e resistência possível a Ruth fosse a sua caixa de lembranças.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Referências

ALAMINO, Márcia de Carvalho Jimenez. Na casa de Marta e Maria: um estudo sobre o Colégio Notre Dame de Sion em Petrópolis. 2008. 206 f. *Dissertação de Mestrado em Educação* – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008.

ARTIÈRES, Philippe. Escrita de si/escrita da história. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200. Acesso: 06/02/2018.

BRITO, Angela Xavier de. A formação do *Esprit de Sion. História da Educação, ASPHE/*FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 91-118, Set/Dez 2008.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2014, p.121-132.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação.* Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação.* 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2014, p.133-141.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação.* 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2014, p.77-90.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida*. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2014, p.29-55.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2014, p.57-76.

LORIGA, Sabrina. *O pequeno x. Da biografia à história.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Lucia M. Velloso de. *Descrição e pesquisa: reflexões em torno dos arquivos pessoais.* Rio de Janeiro: Móbile, 2012.

ISBN: 978-84-948270-6-8

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação.* 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2014, p.91-109.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Natal: EDUFRN, 2012.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; LEAL, Maria José Senra de Carvalho. Dos traços de pecadora aos modos recatados: a educação do corpo feminino. In: NADER, Maria Beatriz (Org.). *Gênero & Racismo: múltiplos olhares*. Vitória: Secadi/EDUFES, 2014, p. 14-41.

ISBN: 978-84-948270-6-8

I diari e i quaderni scolastici quali fonti per lo studio delle pratiche educative del passato. L'esperimento didattico del maestro Arcomano nella «scuola nuova» di Basilicata a metà del Novecento

Michela D'Alessio

Dipartimento di Scienze Umane - Corso di Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi della Basilicata
Email: michelina.dalessio@unibas.it

ABSTRACT: Il contributo mira a mettere in luce l'esperimento di «scuola nuova» condotto dal maestro Arturo Arcomano (1927-2007) in un piccolo paese della Basilicata, nel Meridione d'Italia, negli anni Cinquanta del Novecento. Dopo la morte dello studioso, docente universitario e uomo politico, la famiglia ha deciso di riordinare e sottoporre ad una prima inventariazione l'archivio privato, dal notevole interesse storico. Uno dei nuclei documentari che assicura esiti di maggiore interesse alla presente ricerca sugli ego-documenti di maestri e alunni è costituito dal fondo che conserva alcuni diari giornalieri del maestro, insieme ai quaderni ed ai giornalini scolastici prodotti dai suoi alunni. Attingendo a tali materiali, infatti, è possibile respirare «il soffio di vita nuova» che attraversò la scuola di Roccanova, dove Arcomano mise in pratica le metodologie didattiche che si andavano diffondendo in quegli anni, tra cui l'uso del testo libero e l'attività della piccola tipografia a scuola di Freinet. In sintesi, l'utilizzo delle fonti individuate consente: 1) di comprovare il valore patrimoniale storico-educativo dei fondi archivistici privati; 2) di definire non tanto i tratti dell'intellettuale Arcomano, quanto quelli di maestro sperimentatore della scuola nuova; 3) di conoscere soprattutto gli importanti risultati ottenuti dal processo di rinnovamento educativo che a metà Novecento investì il contesto meridionale italiano.

PAROLE CHIAVE: cultura magistrale; pratiche educative; memorie professionali; Italia meridionale.

ISBN: 978-84-948270-6-8

1. Le coordinate storiografiche: gli ego-documenti dei maestri tra materialità e potenziale euristico per la ricerca storico-educativa

In quella «terra eternamente analfabeta» quale veniva spesso salutata la Basilicata, si colloca l'esperienza di un «maestro alle prime armi» così come si autodefinì Arturo Arcomano nel maturare la sua esperienza più fertile di educatore nella scuola nuova di Roccanova, un piccolissimo comune nell'Italia meridionale, a metà degli anni Cinquanta del Novecento. Prendendo le mosse dalla riflessione intorno ai beni scolastici - nel loro valore materiale e in quello di fonti d'indagine storico-educative - il contributo si situa sulla scia dei precedenti interventi di studio destinati a illuminare alcune esperienze significative di trascurati protagonisti della vita educativa del passato (Chiosso; Sani, 2013), nell'ottica di una «prosopografia dal basso» (Zago, 2016). All'interno del fronte d'investigazione che raccoglie le suggestioni storiografiche indirizzate negli ultimi decenni verso la ricostruzione di singoli percorsi di formazione (Covato, 1996; Ghizzoni, 2003) anche a livello locale (Miceli, 2013), cultura pedagogica (Di Pol, 2003) e lavoro dei maestri elementari italiani (Chiosso, 2007), ricade la valenza euristica dei cosiddetti ego-documenti degli insegnanti (Viñao, 2002). Tra questi i diari e i registri scolastici costituiscono una feconda occasione di conoscenze dei vissuti dei maestri così come del loro agire didattico, dentro le trasformazioni della cultura scolastica e dei costumi educativi nazionali. La pista di lavoro interessata ai registri dei maestri della scuola di Montalbano Jonico in Basilicata, negli anni Trenta del '900 (D'Alessio, 2014), ai diari del maestro Giuseppe Ialenti risalenti ai primi anni del Novecento in Molise (D'Alessio, 2017a), al diario della maestra T.S. sulla «vita delle 28» nella Scuola superiore femminile fascista di economia domestica negli anni '40 del XX secolo (D'Alessio, 2017b), costituisce il canovaccio storiografico in cui intrecciare anche il caso del maestro Arturo Arcomano, a cominciare da una considerazione di taglio metodologico nell'approccio alla specifica tipologia di fonte patrimoniale rappresentata dalle scritture degli insegnanti. Gli scritti del maestro consegnati ai diari personali e scolastici, al di là della loro dimensione di materialità, si qualificano quali risorse di studio e ricerca dall'importante potenzialità euristica, sul piano specifico dell'esperienza scolastico-educativa. Infatti, prelevando, in certo qual modo, i fondi rintracciati dalla loro appartenenza ad una tipologia di beni documentari materiali occorre ricondurli alla loro dimensione di risorse patrimoniali storico-educative, secondo le stesse

ISBN: 978-84-948270-6-8

affermazioni sulla «storia materiale quale vettore essenziale di tutta la storia dell'esperienza, nell'educazione» (Escolano). In modo particolare, tali scritture offrono allo studioso ed al lettore accorto tracce originali per una riflessione sull'esperienza concreta e la cultura dell'educazione, in uno specifico contesto territoriale, quello del Meridione d'Italia all'avvento dell'età repubblicana. Si intende pertanto offrire alcuni parziali risultati d'indagine derivanti dalla ricognizione e interrogazione dei diari di scuola conservati nell'archivio privato di Arturo Arcomano, utili a illuminare uno specifico contesto e tempo educativo nel Novecento italiano.

2. Nel più sperduto dei paesi lucani «un soffio di aria nuova»

Nel 1951 l'analfabetismo in Basilicata diminuendo dal 46% al 29% rappresentava come ricorda lo stesso Arcomano (1955b, 6) ancora «una piaga aperta». Le condizioni di miseria continuavano a determinare le maggiori inadempienze e «un immobilismo ormai condannato dalla storia» in cui, secondo le acute osservazioni di Rocco Scotellato nell'inchiesta apparsa per lo Svimez sulla rivista «Nord e Sud» nel 1954 «i vari fattori di resistenza si influenzavano reciprocamente, in modo tale che non può isolarsi l'aspetto semplicemente scolastico da quello fondamentalmente economico dell'analfabetismo» (Scotellaro, 1954, 76). Nel quadro dei ritardi dell'istruzione in una Basilicata ancora vincolata a vecchi schemi ed abitudini, si colloca il tentativo di Arturo Arcomano, mosso da una precoce istanza di trasformazione della scuola tradizionale e del proprio ruolo di maestro del Sud, di attuare un'originale esperienza didattica che lo qualifica come un avvertito innovatore, non adeguatamente forse fin qui riconosciuto nella sua valenza di «maestro» e di vero educatore, piuttosto che di studioso dei fenomeni dell'istruzione nella regione e nel Mezzogiorno (Arcomano, 1963). La consapevolezza da cui prende le mosse il giovane Arcomano si coniuga alla necessità di una scuola elementare «efficiente che prima di tutto sia capace di interpretare la realtà in cui opera, per poter far proprie certe esigenze dell'ambiente, onde poterle soddisfare». Infatti egli sosteneva:

Ormai non è più il tempo in cui il compito della scuola era di mirare al leggere, scrivere e far di conto; oggi la scuola deve guardare ad una umanità nuova, libera, non conformista (Arcomano, 1955a, 19).

In un panorama deserto dal punto di vista materiale e dell'istruzione nel Mezzogiorno d'Italia, grazie all'iniziativa della maestra Ester Continanza-

ISBN: 978-84-948270-6-8

Mango prese avvio nel piccolissimo comune di Roccanova, in provincia di Potenza, un esperimento didattico rispondente ai compiti che negli anni Cinquanta del Novecento la scuola andava a svolgere non più «estranea all'ambiente in cui opera, ma [che] da essa deve trarre i motivi di una realtà che si vuol trasformare». L'ambiente di sereno lavoro rispondeva all'atmosfera dell'attivismo pedagogico e «varie generazioni ne sono uscite portando con sè il ricordo di una vita di scuola non inutile»(Arcomano, 1955a, 19). Tutta l'attività didattica faceva leva sull'uso della piccola tipografia di Freinet che «venne a portare nella scuola un soffio di vita nuova: fu il centro della scuola stessa». Si trattava di uno strumento didattico-pedagogico dalle innumerevoli ricadute che, a cominciare dalla possibilità di uscire dall'isolamento, consentiva innanzitutto di intrattenere dei rapporti esterni all'ambiente paesano che «si schiude, si apre, si allarga, perché si va formando una nuova mentalità più aperta, più fiduciosa nel futuro, più sicura di sé» (Arcomano, 1960, 284), grazie allo spirito di cooperazione tra maestri e alunni, oltre che alla corrispondenza interscolastica. Le tecniche della piccola tipografia e della stampa dei giornalini, come l'uso del testo libero, favorivano quindi la possibilità di coltivare attraverso il lavoro a gruppi lo spirito di collaborazione e socialità, particolarmente utile nei paesi meridionali dove era diffuso un individualismo spesso esasperato. La tipografia a scuola nel Sud assumeva un valore maggiore poiché «è uno strumento, che in una certa atmosfera è il perno della vita scolastica, perché intorno ad essa ruoteranno, gireranno tutte le attività» (Arcomano, 1963, 163). In questo nuovo orizzonte di lavoro si coglievano tutti i limiti della scuola tradizionale, impostata sulla disciplina, l'autorità, l'apprendimento mnemonico per le uniche finalità del leggere e dello scrivere. Urgenti sorgevano gli stimoli, invece, all'uso di nuove tecniche e metodi, per una scuola che potesse dirsi rinnovata nella sperimentazione, nell'organizzazione comunitaria, nel respiro di libertà e vita democratica.

3. L'archivio di un educatore: tra valore documentario della memoria professionale e valore culturale di patrimonio storico-scolastico

Nato a Roccanova, in provincia di Potenza, il 6 marzo 1927, Arturo Arcomano è morto nell'agosto del 2007 a Roma. Nel 1938 aveva proseguito gli studi grazie ad un posto gratuito per gli orfani di guerra ottenuto nel collegio di Tolmino, all'epoca in provincia di Gorizia. Tornato in Basilicata nell'immediato dopoguerra, cominciò nel 1946 la sua carriera di insegnante

ISBN: 978-84-948270-6-8

elementare nelle scuole di Castronuovo (PZ), poi Laurenzana (PZ) e Spadarea (PZ). Divenne maestro di ruolo a Roccanova nell'anno scolastico 1949-'50. La stagione che si ritiene più fertile dal punto di vista della crescita umana, di sensibilità politica e sociale, così come di maturazione della sua cultura pedagogica e professionale, abbraccia questo primo tratto di vita speso nella scuola elementare, tra il 1946 ed il 1960, segnando il percorso che l'avrebbe poi condotto alla docenza universitaria presso l'Università «L'Orientale» di Napoli e al suo successivo impegno politico. È proprio nel suo paese d'origine, a Roccanova, che Arcomano sperimentò in dieci anni di lavoro ininterrotto le nuove metodologie didattiche del tempo, facendone un centro inatteso ed esemplare di «scuola viva» nel Mezzogiorno d'Italia. Scriveva con convinzione nel 1956:

Una scuola come quella di Roccanova deve essere contro l'incerto, contro il nebuloso, contro la magia, per una visione concreta, nuova, scientifica ed umana della vita, onde contribuire [...] all'evoluzione della società nel Mezzogiorno (Arcomano, 1956).

L'alacre lavoro del giovane maestro lo portò a oltrepassare fisicamente e culturalmente l'isolamento della regione meridionale in cui operava. Fu così che con spiccato spirito d'iniziativa e vivo slancio civile cominciò a stringere rapporti epistolari e di pensiero con molti maestri e professori che nel 1951 fondano la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS) e danno poi vita nel 1955 al Movimento di Cooperazione Educativa - che, per inciso, attende ancora uno studio esaustivo della sua vita e incidenza nella scuola democratica italiana. La ripresa delle preoccupazioni d'ordine didattico, pedagogico, metodologico per combattere le proporzioni ancora impressionanti nel 1951 in Italia dei 5 milioni di analfabeti e più di 12 milioni di semi-analfabeti provenne, infatti, dall'opera di questi maestri laici, progressisti, di avanguardia, da tanti uomini di scuola e di cultura che nel battersi per un rinnovamento della scuola, tengono conto della realtà dell'infanzia, ne interpretano le vive esigenze, ed il fanciullo viene messo nella condizione di partecipare in modo attivo all'acquisizione delle proprie cognizioni (Arcomano, *Situazione scuola e nascita MCE*, Apppunti)

La corrispondenza conservata nell'archivio Arcomano documenta concretamente l'entusiasmo di quel «filo ideale comune» condiviso con tanti insegnanti uniti dagli stessi intenti educativi e didattici, in luoghi lontani del territorio italiano. Interessandosi fervidamente in questi anni giovanili della questione scolastica in Italia, Arcomano presuppone lucidamente che occorra un passo moderno sul piano didattico e pedagogico, insistendo

ISBN: 978-84-948270-6-8

fortemente sul ruolo e la preparazione dei maestri stessi. La ricostruzione fin nelle pieghe interne dell'azione quotidiana del maestro Arcomano è offerta dal ricco corpo documentale giacente nell'archivio conservato dai suoi eredi. Dislocato tra la casa natale di Roccanova e quella di Roma, l'archivio presenta tra i nuclei documentari di maggiore interesse, ai fini della nostra ricerca sugli ego-documenti di maestri e alunni, il fondo che conserva alcuni diari personali ed altri scolastici delle lezioni, insieme ai quaderni ed ai giornalini scolastici prodotti dagli alunni. L'archivio, dichiarato di notevole interesse storico dalla Soprintendenza archivistica del Lazio, è stato sottoposto di recente a riordino e inventariazione analitica. Si compone di 276 fascicoli raccolti in 194 buste. Si divide in 4 serie: - serie I: «Documentazione trasferita da Roccanova a Roma»; - serie II: «Roccanova»; - serie III: «Documentazione trasferita da Napoli a Roccanova»; - serie IV: «Roma» (Rapari, 2016). Si segnala il rilevante valore documentario dei fascicoli riguardanti la corrispondenza e la partecipazione all'attività della CTS e del MCE. Mostrano un accentuato interesse, inoltre, i fascicoli contenenti tutti i materiali riguardanti le attività quotidiane del maestro nel «centro per l'innovazione educativa» di Roccanova, nei dieci anni tra il 1951 ed il 1961. Il fascicolo 10 della prima serie contiene in particolare nove diari giornalieri delle lezioni di Arcomano con le schede sugli alunni, mentre i fascicoli 11 e 12 raccolgono i giornalini inviati dagli altri maestri e quelli degli stessi alunni del maestro. Sono altresì contenitori importanti di «scritture scolastiche infantili» gli oltre settanta quaderni degli alunni risalenti al quinquennio tra il 1954 ed il 1959, insieme agli elaborati degli stessi, tra cui testi e disegni. A completare la raccolta intorno all'esperimento didattico nuovo della tipografia a scuola, si collocano inoltre due fascicoli (il 16 e 23) relativi alla corrispondenza professionale di Arcomano così come alla sua collaborazione ad alcuni giornali, tra cui «Cooperazione educativa» e la «Riforma della scuola». In tale area d'interesse ricade anche il fascicolo 16 che oltre alle lettere ricevute da altri protagonisti del Movimento di Cooperazione Educativa, conserva undici bollettini della CTS tra il 1952 e il 1956. Un ultimo fascicolo che merita segnalare è quello (Serie I, Roma, b. 95, f. 138) dal titolo significativo «La scuola vista dagli alunni», con il diario delle lezioni in una quinta elementare a Roccanova nel 1958-'59. Nello spazio qui consentito si proverà ad approfondire il valore - di bene materiale e di fonte di studio e ricerca - riconducibile al patrimonio culturale rappresentato dalle scritture del maestro Arcomano nei diari personali e professionali, nella prima *tranche de vie* del suo percorso di innovatore della scuola del Mezzogiorno italiano.

ISBN: 978-84-948270-6-8

4. L'osservazione, la pratica riflessiva, la sperimentazione didattica

Il tratto distintivo di Arcomano risiede in una evidente disposizione naturale all'auto-riflessione e alla scrittura che si accompagna alle vicende vissute, in un'intima esigenza di pensiero problematico sul proprio agire. Il maestro si pone continuamente in un atteggiamento critico verso ciò che insegna e soprattutto sulle modalità con cui intercettare i reali bisogni dei suoi alunni, in aderenza assoluta con il contesto e l'ambiente. Le osservazioni del maestro quindi appaiono in costante bilico tra attenzione alla dimensione sociale e quella personale, in un intimo intreccio del compito e della opportunità d'intervento didattico nello specifico ambiente meridionale, dove la vita «scorre sempre con lo stesso ritmo dominata dalle ferree leggi della necessità». È così possibile seguire i passi con cui Arcomano prova a farsi strada nell'universo scolastico infantile. I primi racconti testimoniano una capacità di analisi fondata su una sensibilità di studio e un'acuta consapevolezza storica e sociale che «laddove la scuola riesce a diventare parte dell'ambiente in cui sorge, e riesce a trasformarlo portandovi elementi nuovi di modelli di vita, assolve il suo compito». L'impegno del maestro sarà rivolto senza sosta a plasmare un metodo quanto più autentico e duttile, da adattare alle esigenze formative dei piccoli alunni di Roccanova, e alle particolari loro capacità: alunni a cui dare occasioni di «liberazione» da una scuola per lo più percepita quale «prigione». In tale ottica appare del tutto inadeguato un metodo riveniente dal passato, centrato sullo studio ripetitivo e mnemonico indotto dagli adulti, tanto che il maestro afferma, si direbbe con una certa fierezza, come nelle sue classi

non è stato imposto mai niente dall'esterno: non un dettato preso da riviste, non una composizione di tipo tradizionale, non tabelline, che di regola vengono spifferate meccanicisticamente ecc. (Arcomano, 1956)

Infatti, come avrà anche modo d'illustrare tra le sue *Esperienze di un maestro*, apparse nella rubrica «Scuola viva» della «Riforma della scuola», nel novembre del 1959:

Non è cosa facile, nemmeno oggi, trovare una propria via che porti ad un insegnamento concreto, vero; [...] nell'attività cosciente del maestro che opera [...] c'è una meta da raggiungere [...]: la liberazione del fanciullo.

Dalle pagine dei diari emerge lo sguardo acuto del giovane Arcomano che si concentra sui fatti, le dinamiche e i comportamenti dei suoi scolari, mai disgiunto da una forma di riflessione critica a posteriori. La voce del maestro ci accompagna costantemente, in diversi modi e luoghi: lettere, articoli sui

ISBN: 978-84-948270-6-8

giornali, pagine di diario, appunti a mano restituiscono una disposizione e una concentrazione sul sè, il suo «diventare» maestro, facendo esperienza attraverso un'attenta autovalutazione degli effetti e delle reazioni degli alunni al proprio metodo di insegnamento. I diari delle lezioni che coprono l'arco temporale che va dal 1951 al 1961, pertanto, aiutano a individuare i tratti in formazione del suo profilo magistrale, grazie agli scritti dell' «acerbo» educatore, maestro-studente come si definiva tra gli insegnanti nuovi, accomunati da una volontà di svecchiamento, sperimentazione e trasformazione della scuola nel Mezzogiorno. I diari documentano giorno per giorno l'incontro in particolare con tutte le tecniche del Freinet. Oltre infatti a riportare in maniera attenta e puntuale lo svolgimento delle diverse materie d'insegnamento, contengono le osservazioni particolari del maestro su quello spirito di aria nuova che inondò la scuola e la vita soprattutto dei piccoli alunni che, all'improvviso, si trovarono a superare l'isolamento e la chiusura dell'attardato ambiente contadino, sprigionando le loro migliori capacità di «conoscenze nuove», verso un «allargamento di orizzonte». In un rapido scritto in cui si propone di fare brevemente il ritratto sociale di una scolaresca del Mezzogiorno, il maestro rilevava acutamente:

Una scolaresca di un paesino di Basilicata non si presenta con la uniformità del grembiulino e del colletto bianco: è veramente l'espressione dell'ambiente di provenienza dei bambini.

Le osservazioni contenute nei diari scolastici ci immergono nel lavoro svolto tra e con gli scolari per favorire uno spirito collaborativo. Il maestro annota gli esiti sorprendenti delle nuove tecniche educative:

31/10/52 - Osservazioni del maestro: Oggi prima assemblea dei ragazzi, dalle 12,30 alle 13. La discussione è stata interessante oltre qualsiasi aspettativa. Tutti quelli che vi hanno partecipato attivamente hanno avuto qualcosa da dire. Gli interventi sono stati di una concretezza addirittura sconcertante.

I bambini hanno avviato la corrispondenza con i propri coetanei di scuole lontane, di Ortona, Fano, Firenze, Roma, guidati e sollecitati nel gusto dell'imparare da sé:

7/11/1952 - Osservazioni del maestro: D.P. è andato ad imbucare la lettera. Ha portato egli stesso il francobollo, la busta, il foglietto. Per fare ciò ha dovuto elaborare nella sua mente qualche cosa, avrà dovuto ragionarne con altri, con i suoi certamente, perché gli hanno dato i soldi. [….] Il centro di interesse si deve creare intorno alla corrispondenza e di lì tutte le altre attività.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Lo spirito di libertà che circola tra gli scolari emerge da altre annotazioni sulla gioiosa preparazione dei giornalini scolastici.

13/5/1953 - Dopo tanto tempo=Libertà assoluta. Lavori ad acquerello. Preparazione della copertina della «Lucerna». Preparazione del primo foglio stampato. Dopo una gara di composizione sulle rondini, illustrazione a colori e ad acquerello.

Da un diario di classe del 1955-'56 apprendiamo quasi ora dopo ora cosa si facesse in classe:

Programma: oggi lettere ad Arezzo. Centro d'interesse con sfruttamento pedagogico-didattico. Lettura del giornalino. Osserv.m.: Ogni volta che si leggeva una lettera un lampo di gioia negli occhi di chi era il destinatario. Le lezioni non riguardano lo studio della grammatica o della geografia tradizionali, ma sono affidate a tutte le attività del «clima scolastico diverso» (Arcomano, Diario di classe 2ª del 1955-'56)

Entriamo nel vivo delle azioni di un giorno di scuola del 1956:

18/1/56 - Programma: L'ordine nelle azioni. Spedizione lettere Arezzo. Lettura dal testo « A Carnevale» secondo il metodo tradizionale fino a che punto possono reagire, se si trovano in un clima scolastico diverso. Esame a scelta dei testi liberi. Correzione. Illustrazione e dettatura. Al limografo. Sistemazioni varie. Osserv. m.: Dopo aver letto 4-5 volte la stessa pagina, L. esclama: «Ancora qui dobbiamo leggere?» C'è tutta l'inutilità di un vecchio sistema di mortificante lettura, che va assolutamente modificato. In mezz'ora secondo il vecchio sistema leggono tutti, ma è inutile, per l'intento di far penetrare nel segreto della parola e non nell'esercitazione meccanica. Particolare: era a due canne il fucile dello zio? Aveva il cane? C'era il sole?, ecc

Il fondo dei quaderni scolastici dei bambini, cui non può farsi che un minimo cenno, merita naturalmente uno specifico approfondimento: essi offrono la prova tangibile di una modalità di esposizione e composizione spontanea e non indotta che raramente è rinvenibile in scritture contrassegnate dall'uso di un «italiano scolastico» standardizzato, a lungo trasmesso nelle aule elementari (D'Alessio, 2007). Consentono quindi di vagliare il riflesso in concreto delle strategie didattiche poste in atto dal maestro. Come rileverà Arcomano, in quel clima scolastico nuovo:

Tutto quanto non è misurabile con voti, con «freghi» rossi e bleu: non si può tenere solo conto della doppia «t» o del «ho andato»,

poichè i risultati del lavoro riuscivano finalmente a spezzare «il ristretto orizzonte di un mondo piccolo, anche geograficamente, povero nei rapporti, chiuso in sé da millenni» (Arcomano, 1960, 284).

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Conclusioni

Arturo Arcomano offre nei suoi diari, primi depositari delle proprie esperienze e riflessioni, un'occasione importante di accesso alla dimensione concreta dei fatti educativi. Nel consentire, pertanto, un accertamento della «polpa» didattica e culturale dei giorni scolastici in Basilicata, acquistano certamente un valore pregnante su una esperienza di rinnovamento del Sud, non sufficientemente nota. Confermano l'importanza, pertanto, di tali fonti documentarie quali beni appartenenti al patrimonio sociale e culturale, proprio nel loro porsi non semplicemente quale «supporto» e forma storiografica di «conservazione della memoria» del passato, ma piuttosto di «conservazione attiva» di testimonianze educative, da tornare ad interrogare con l'accorta lente dello storico. Un affondo in una forma di conoscenza del passato scolastico dal basso, in cui s'intersecano la forma di memoria personale magistrale e quella più ampiamente sociale. Gli scritti di Arcomano restituiscono, in sintesi, lo slancio educativo di tanti maestri e il fervore del cambiamento sul piano didattico che attraversò la scuola italiana all'altezza degli anni Cinquanta del Novecento, anche nel Meridione, nell'avvio dell'età repubblicana: per varcare l'isolamento dei luoghi e della cultura grazie al confronto, il dibattito pedagogico, la volontà di stabilire contatti costanti con i più avvertiti sostenitori di una stagione di rinnovamento non guidato dall'alto, ma nutritosi di sperimentazioni plurali e dal basso della scuola attiva del fare. Da tali premesse deriva, pertanto, l'esigenza che s'intende rimarcare, di un riordino sistematico di tutti i materiali sulla «scuola nuova» di Roccanova e dei suoi attori principali, entro il panorama contemporaneo di sviluppo dei movimenti della CTS e del MCE, cui fino ad oggi la storiografia non ha ancora rivolto l'adeguato e approfondito studio, in area meridionale e in Basilicata segnatamente. Una pagina finora trascurata da ricondurre - come ci si propone -, quanto prima, al patrimonio storico-culturale delle vicende vive della scuola nazionale italiana.

6. Bibliografia

ARCOMANO, Arturo, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Roma, Editori Riuniti, 1963.

ARCOMANO, Arturo, «È possibile una scuola di base, nuova, nel Sud?», *Cultura e società*, I (1960), 259-284.

ARCOMANO, Arturo, «Esperienze di un maestro», *Riforma della Scuola,* 11 (1959), 24-27.

ARCOMANO, Arturo, «Rinnovamento in Basilicata», *Avanti!*, 27 settembre 1956.

ARCOMANO, Arturo, «La scuola attiva di Roccanova», *Lucania,* 3-4 (1955a) , 19-24.

ARCOMANO, Arturo, «L'analfabetismo in Lucania», *Chiarezza*, I/2 (1955b).

CHIOSSO, Giorgio; SANI, Roberto (Edd.). *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

CHIOSSO, Giorgio, «Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento». *History of Education & Children's Literature,* II/1 (2007), 85-115.

COVATO, Carmela. *Un'identità divisa: diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento,* Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

D'ALESSIO, Michela. «Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage», BADANELLI RUBIO, Ana Mª, POVEDA SANZ, Maria, RODRIGUEZ GUERRERO, Carmen. (Edd.), *Pedagogia museistica. Practicas, usos didacticos e investigacion del patrimonio educativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educacion, 2014, 401-409.

D'ALESSIO, Michela. «La professione docente in Italia meridionale nel primo Novecento. L'esperienza del maestro Ialenti in Molise», *Rivista di Storia dell'Educazione,* 2 (2017a), 325-340.

D'ALESSIO, Michela. ««La vita delle 28» nella Scuola superiore femminile fascista di economia domestica (1942). Per una rilettura di un'esperienza formativa di omologazione culturale e sociale», *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1 (2017b), 17-30.

D'ALESSIO, Michela. «Il fondo dei quaderni di scuola del 'Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia' dell'Università del Molise: una raccolta in corso», MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Edd.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries,* vol. I, Firenze, Polistampa, 2010, 127-146.

DI POL, Redi Sante. *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai nostri giorni,* Torino, Marco Valerio, 2003.

ISBN: 978-84-948270-6-8

GHIZZONI, Carla. «Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra». SANI, Roberto; TEDDE, Angelino (Edd.). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna,* Milano, Vita e Pensiero, 2003, 19-79.

MICELI, Valeria. *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (1861-1900)*, Lecce, Pensa-Multimedia, 2013.

RAPARI, Serena. Tesi di Laurea Magistrale in Archivistca Speciale. «L'archivio privato di Arturo Arcomano: inventario analitico e indice», relatore prof. ssa B. Romiti, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università «La Sapienza» di Roma, a.a. 2015-2016.

SCOTELLARO, Rocco. «Scuole di Basilicata I», *Nord e Sud*, 1 (1954), 67-95.

VIÑAO FRAGO, Antonio. «Relatos y relaciones autobiograficas de profesores y maestros». ESCOLANO BENITO, Augustin; HERNANDEZ DIAZ, Jose Maria (Edd.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educacion deseada*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002, 135-175.

ZAGO, Giuseppe. 2016. «La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso». *Espacio, Tiempo y Educaciòn,* 1 (2016), 203-234.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Escrever, homenagear e guardar ego-documentos: Práticas de Memória e Patrimonialização em álbuns de poesias escolares (Décadas de 1940 a 1970)

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Programa De Pós-Graduação Em História
Email: mariatsc@gmail.com

RESUMO: A escrita em álbuns de poesia era uma prática educativa realizada pela escola como forma ritual de registrar experiências e saberes, celebrar a amizade e prestar homenagens escritas que foram frequentes, no Brasil, desde os anos 1940 do século XX. Estes álbuns estavam destinados a receber a cópia de versos, sonetos, pensamentos, pequenas ilustrações, dedicatórias e assinaturas que serviam para homenagear o (a) proprietário (a) e guardar lembranças de tempos escolares, em geral, escritos de forma edificante e patriótica. Este trabalho pretende investigar como, no tempo presente, este suporte de escrita formativa realizada pela escola - incorporada aqui como uma nova fonte chamada de ego-documento - permite realizar estudos mais matizados dessas práticas educativas de escrita bem como interpretar tempos escolares e suas dinâmicas de formação. O acervo estudado reúne uma coleção de álbuns (seis exemplares), de quatro professoras, escritos entre 1940 a 1970 e preservados no Laboratório de Patrimônio Cultural, Universidade do Estado de Santa Catarina/ Brasil, que se caracterizam tanto como ego-documentos e como patrimônios histórico-educativos. Os álbuns indicam padrões de sociabilidade e construção de sensibilidades escolares que se constituem como testemunhos de memória da vida escolar e de práticas educativas de escrita, protagonizadas pela Escola. Preservá-los de forma adequada é uma iniciativa que demanda esforços e, assim, questões relevantes deverão ser compartilhadas relativas às formas de guardar, de preservar, de consultar e de problematizar tais materiais indiciários presentes nesta instituição custodiadora.

1. Introdução: Álbuns de poesias escolares e ego-documentos

A escrita em álbuns de poesia era uma prática educativa realizada pela escola como forma ritual de registrar experiências e saberes, celebrar a amizade e prestar homenagens escritas que foram bastante frequentes, no Brasil, entre as décadas de 1940 a 1970 do

ISBN: 978-84-948270-6-8

século XX. Estes álbuns estavam destinados a receber a cópia de versos, sonetos, pensamentos, pequenas ilustrações, dedicatórias e assinaturas que serviam para homenagear o (a) proprietário (a) e guardar lembranças de tempos escolares, em geral, escritos de forma edificante e patriótica. Este texto pretende investigar como, no tempo presente, este suporte de escrita formativa realizada pela escola e hoje salvaguardada em arquivos escolares e/ou arquivos pessoais – incorporada aqui como uma fonte chamada de *ego-documentos* – permite realizar estudos mais matizados dessas práticas educativas de escrita bem como interpretar tempos escolares e suas dinâmicas de formação.

Os *ego-documentos*, neste trabalho, são considerados como «los textos en los que un autor o autora escribe, por sí mismo o a través de otro, sobre sus vivencias (directas o conocidas), sentimientos y pensamientos». (Castillo-Goméz, 2013). Também chamados de *first - person writings* que tiveram sua emergência pelos estudos do historiador holandês Jacques Presser que, na década de 1950, os utilizou no estudo de diários, cartas, pedidos de clemência feitos nos testemunhos presentes em processos judiciais estudados. (GroBe, 2015, Amelang, 2005). Pode-se, assim, considerar que eles emergem do cruzamento de dois grandes acontecimentos: o abalo das referências clássicas da então perseguida objetividade histórica e a investigação feita no presente pelo olhar do historiador que abre para outras/novas fontes.

Como ego-documentos, os álbuns de poesias escolares problematizados, assumem a condição de *objetos históricos* que ganham forma e densidade na medida em que estão em determinada situação: são testemunhos e indiciários de múltiplas atividades e portadores de ressonâncias em diferentes sentidos para aproximações ao patrimônio histórico educativo de um tempo e lugar. São objetos produzidos pela cultura escolar tidos também como documentos ordinários que, hoje, são considerados, historicamente, como patrimônios histórico-educativos e como estruturas de pensamento que contêm elementos que contribuem para a escrita da História da Educação.

Folhear, no tempo presente, estes álbuns amarelados pela passagem do tempo, manchados pelo manuseio e salvaguardados em arquivos escolares ou pessoais, permite confrontar-se com atividades que se voltam para o processo de aprendizagem da cópia e da caligrafia que são marcas da escola e, igualmente, pensar no lugar dos afetos e da construção de sensibilidades na educação escolarizada na segunda metade do século XX; um período que ainda perseguia o desejo de uma escola em bases enciclopédicas/ humanistas – para aprimorar o espírito. O sentido de aprender também era uma forma de

ISBN: 978-84-948270-6-8

colecionar e repetir, como se pode confirmar nas poesias deixadas, trechos de leitura acumulados e transcritos em letras desenhadas nos álbuns em estudo.

2. Escrever: Um lugar para celebrar afetos

Os álbuns de poesia eram uma forma ritual de prestar homenagens escritas que foram bastante freqüentes, desde os finais do século XIX até os anos 60 do século XX, para celebrar a amizade durante o tempo escolar. Apresentavam-se, em geral, em pequenos livros, mais ou menos luxuosos, seja no aspecto gráfico com capas chamativas e configuradas segundo uma estética rebuscada ou *kitsch* (Moles, 2001) seja na temática com linguagem voltada para motivos românticos, moralmente edificantes. Estavam destinados a receber a cópia de versos, sonetos, pensamentos, pequenas ilustrações todas com dedicatórias e assinaturas que serviam para, pela escrita, homenagear/saudar o (a) proprietário (a) e, ao mesmo tempo, guardar lembranças de amigos que eram convidados para ali escrever e depositar sua assinatura.

Pode-se considerar os álbuns como documentos da vida cotidiana escolar do período em que foram produzidos e estudá-los na clave de uma experiência cuja produção é guiada institucionalmente pela escola.: um tipo de documento produzido pela cultura escolar. Como tal, eram campos privilegiados para o exercício de múltiplas funcionalidades do escrito, onde se copiavam poemas, sonetos, máximas guiados por uma preocupação constante com a limpeza, a ordem e a elegância da letra (Hébrard, 2001, 137) além de funcionar como mediadores básicos do afeto que circulava entre os amigos escreventes.

A instituição escolar contribuía para a emergência de uma etapa de socialização que se caracterizava, entre tantas outras práticas, pela presença de encontros amistosos entre colegas bem como por uma educação das sensibilidades dadas a ver, muito especialmente, pelas práticas de leitura e escrita. Os amigos que se saudavam nos álbuns com a escrita de poemas, dedicatórias, pensamentos estavam repetindo o gesto inaugural que os unia; aquele momento em que se viram juntos sob um aspecto da vida, reconhecendo-se como parceiros de uma aventura única: os tempos escolares como instantes que deveriam ser eternizados pela magia da escrita e que tem na escola um lugar central de aprendizado.

Reconhecidos, notadamente, como práticas de memória feminina (Perrot, 1999, 9-18) seu lugar, quase sempre, é o da lembrança, da saudade, e até do

ISBN: 978-84-948270-6-8

esquecimento e podem ser considerados como objetos biográficos. Um dos objetivos a perseguir é o de recorrer a esses textos para despertar desejos de pesquisa e fazê-los dialogar com aspectos do Patrimônio Histórico-Educativo, ultrapassando a dimensão da memória afetiva e pessoal ou da mera exposição de curiosidades, causadoras de sentimentos nostálgicos que costumam marcar este tipo de fonte. Os álbuns de poesia e recordações mostram afetos que desapareceram nas malhas do tempo, mas que permanecem como resíduos na grafia feita com caneta-tinteiro, em folhas pautadas e marginadas, ora ilustradas com singelas *decalcomanias*, ora breves, ora longas, que se alternam ao longo das páginas e estenderam uma apreensão de mundo para além dos limites impostos pelo poder instituído, dito *oficial.*

A intenção é buscar significados nos escritos que os álbuns retiveram para nós, considerando estes documentos como testemunhos/patrimônios da vida cotidiana e escolar do período em que foram produzidos. Nas mensagens deixadas nas páginas dos álbuns é possível identificar as formas de escrita utilizadas, o repertório de textos que circulava no espaço escolar, o hábito de colecionar estes suportes de escrita. Tocante e singela, esta escrita ocasional expõe sentimentos, percepções e repertórios que circularam nesses anos e a história, aqui, permite inseri-los como práticas de cultura escrita entendidas na perspectiva apontada pelo historiador espanhol António Castillo Gómez: «A história da cultura escrita pretende evidenciar lugares, maneiras e gestos que historicamente têm regido as relações entre o mundo escrito e o mundo dos usuários, sejam eles escritores, leitores habituais (...) escreventes inexperientes, etc. (...) Interessa conhecer o que a escritura tem suposto para as distintas sociedades e dentro destas, para as diferentes classes sociais (...) é preciso, também, indagar as concretas maneiras de escrever e ler (...) já que as mesmas podem mostrar uma certa realidade ou uma determinada mentalidade» (2001, 15-28).

Pretende-se analisar quatro álbuns de poesias, também chamados álbuns de recordações produzidos entre as décadas de 1940 a 1970, em Santa Catarina e cujas guardiães/ proprietárias são ou foram professoras normalistas[1]. Este material parece ter deixado marcas de sua presença entre as alunas da Escola Normal já que muitas dedicatórias referem-se,

[1] Agradeço, sensibilizada, a Jaqueline Lumena Ferraro, Marcilene Pöpper Gomes e Rogéria Rebello Diegoli pelo gentil empréstimo de álbuns e outros materiais que tornaram menos árdua minha procura por fontes. Os álbuns serão identificados, doravante, pelas iniciais fictícias de suas proprietárias (N. Z. M. e R.) Cabe ressaltar que três álbuns foram escritos durante a trajetória escolar, no Curso Normal, de suas proprietárias.

ISBN: 978-84-948270-6-8

especificamente, a essa trajetória escolar. O estudo busca alcançar, também, as singularidades que se constituem através das dimensões afetivas e emocionais, onde o banal, o ordinário e o contingente se sedimentam e se re-significam como parte constitutiva das experiências humanas.

Desejo de conhecer, vontade de saber o que se escrevia e, por consequência o que se lia na Escola Normal, para além dos trabalhos e exercícios escolares, impulsionam a problematização desses achados e criam motivos para perguntas cruciais, tais como: O que e como se copiava para homenagear? O que se escrevia como dedicatórias? Quem eram os autores dos poemas selecionados para escrever nos álbuns? Que representações de mundo, de escola, de vida, circulavam nestes álbuns? Que motivos levaram suas proprietárias a guardá-los? Que políticas pode-se pensar para constituí-los como patrimônios histórico-educativos? Não há respostas prontas, mas a pesquisa ajuda a preencher algumas lacunas.

3. Homenagear: autores, frases e dedicatórias

Considerados como documentos de amizade (Buffault, 1996), os álbuns de poesia e recordações eram lugar para a prestar homenagens plenas de afetividade escolar. Neles se visibilizavam relações entre amigas que eram consubstanciadas e eternizadas por palavras escritas e copiadas com esmero em folhas quase sempre emolduradas e enfeitadas por arabescos , volutas, guirlandas, cachos de flores silvestres[2]. Esses desenhos impressos nas folhas associavam-se a letras caprichadas, às vezes até uma imitação do estilo gótico e visavam homenagear com um certo refinamento na escrita proveniente do uso cuidadoso de caneta-tinteiro, um gosto delicado, visível no ordenamento e na escolha dos poemas que associavam, quase sempre, linguagem rebuscada e um certo tom encantatório e romântico. Tal situação pode ser encontrada no álbum de N. no soneto intitulado Meditação**,** cuja cópia é datada de 16 /08/1949. O tema é uma exortação à vida e à amizade

[2] O historiador Nelson Schapochnik notou a mesma decoração nos cartões postais com os quais trabalhou em seu belo texto «Cartões-Postais, álbuns de família e ícones da modernidade». 1998, p. 448. De igual maneira, na Revista Nossa História (nº 8, junho 2004), já referida, encontra-se o registro de um documento privado doado à Biblioteca Nacional, em 2000 descrito como « o álbum de mensagens, pinturas e desenhos dedicados à jovem Leonor Pereira de Melo, no ano de 1907, traz belíssimas ilustrações a tinta e a nanquim, como desenhos de Eliseu Visconti, grafites de Modesto Brocos e Procópio do Amaral (p. 13).

ISBN: 978-84-948270-6-8

que «tem de amável a sombra dos afetos» e «que não destrói a ternura dos projetos» e cujo final argumenta que «a vida recordada é suave e boa».

A leitura permite inferir que o texto apresentava-se imbuído de significados e qualidades de representação que remetem a uma edificação moral, a valores vinculados a um objetivo mais nobre que enaltece a amizade, edulcorando relações afetivas e sociais, um mundo de delicadezas que, quiçá, deveria ser exercido na escola ou que fazia parte da idealização pretendida para a futura professora. Soneto romântico, por excelência, estava afinado, ao que parece, a um *estilo de época,* associado a uma concepção de mundo e expressão literária que pregavam a harmonia nas relações sociais pela evocação de uma vida inocente. Aconselhamentos, exortação à ação dignificante são marcas fortes destes textos copiados que, pela escrita, se perpetuam na tentativa de suplantar a finitude da vida. Do ponto de vista da linguagem escrita pode-se pensar tais sonetos como portadores de uma estética *kitsch* capaz de provocar, entre outras sensações, um efeito sentimental, doce, açucarado.

Registro caligráfico semelhante aparece no álbum de Z., datado de 1962, que reproduz um escrito intitulado Caminho**.** Trata-se de um poema de fundo religioso insinuando delicada e fugidiamente a necessidade de *«caminhos de amor com Deus»*. Importa considerar que o local de onde estavam sendo escritos estes poemas era a Escola Normal, laica e pública. Tudo indica que aspectos religiosos ainda se faziam presentes na educação escolar e reafirmavam, por escrito, a boa ordem do mundo cristão. Educar-se para o convívio humano assentado em bases cristãs (quase sempre católicas) era uma prerrogativa da escola e os poemas pareciam funcionar como veículos para a internalização dessas emoções, a consolidação de um imaginário cristão/católico.

Uma tríade que marca um ideal de formação humanista – beleza, civismo, justiça – reverberava, também em poesias e máximas que exaltavam o civismo, a idealização da nação e o culto aos heróis nacionais, temas que faziam parte de conteúdos escolarizados. A oratória loquaz do Conde Afonso Celso – Porque me ufano do meu país – comparece em dois álbuns de poesias com dedicatórias que recomendam o *«amor à nossa terra»* e o «*respeito aos nossos heróis»* (Álbum de M. 14/12/1964) e, ao que parece, eram copiados para homenagear as dores dos grandes heróis vitimados, construtores da Nação (ver Bastos, 2002, 241-259).

Um toque de erudição era dado pela presença de frases avulsas e de efeito, sempre escritas entre aspas, vinculadas a um objetivo mais nobre de aconselhamento e atribuídas a filósofos e/ou escritores reconhecidos

ISBN: 978-84-948270-6-8

como Voltaire, Sêneca, Olavo Bilac e outros. Tais citações ofereciam um acesso à sabedoria: poderiam atuar como uma distração desestimulando dúvidas e inquietações metafísicas mas, por outro lado, também, forneciam grau de autoridade ao escrito e a quem os copiava; muito embora não se apresentasse quaisquer indícios das obras de onde tais frases tenham sido retiradas ou publicadas.

> *Quem se vinga depois da vitória, é indigno de vencer. Voltaire* (Álbum de N. 25/01/1950)
>
> *Nada existe no mundo que tanto se faça admirar como um homem que suporta corajosamente a desgraça. Sêneca* (Álbum de M. 22/06/1969)
>
> *A esperança é o único bem real da vida. Olavo Bilac* (Álbum de N. s/d)
>
> *Conhece-te a ti mesmo. Sócrates* (Álbum de Z. 21/07/1966)

Sentenças escritas, poemas copiados e citações desenhadas, álbuns guardados: nas primeiras, uma autoridade; nas segundas, a força do exemplo que educa. Em seu entrecruzamento a máxima moral, a arte de buscar a justa vida e o bem viver, permitem ao historiador que as problematiza hoje, conhecer e trabalhar com outros e diferentes dispositivos de escrita, vinculando-os a uma cultura escolar, aberta às vicissitudes de outras práticas cotidianas de escrever, menos complexas, é verdade, mas que colocam em evidência um conjunto de valores e práticas culturais que se voltam para os processos de aprendizagem e exercício da escrita e da leitura.

4. Guardar: Um lugar como Patrimônio Histórico-Educativo

Quatro álbuns de poesias permitiram a construção desta reflexão. O álbum de R.é o único que apresenta sua fotografia na página inicial e quase todas as páginas têm ilustrações e *decalcomanias* representando flores, crianças e casais. Ele tem início em 1941 e a última participação é de 1945. Sua proprietária é da cidade de Blumenau. O álbum de N. tem início em 1948, recebe colaborações até 1963, não tem ilustrações em seu interior e foi escrito nas cidades de Jaraguá do Sul e Nova Trento. Os álbuns de M. e de Z, escritos em Florianópolis, apresentam ilustrações manuais, iniciam-se no início da década de 1960 e as últimas colaborações são de 1968. Mesmo com este intervalo e diferença de tempo e lugar entre os dois conjuntos de álbuns é possível dizer que há uma permanência na apresentação dos suportes materiais (capa grossa, folhas enfeitadas, número de páginas), nos estilos

ISBN: 978-84-948270-6-8

de escrita (forma da letra, uso exclusivo de caneta-tinteiro) e nos temas da escrita (romantismo, civismo, autores).

Todos eles permaneciam guardados, como pequenos relicários, continham marcas do tempo, sim, mas estavam bem conservados e tornaram possível conhecer formas de registro de mulheres, rastros de suas mocidades, *escritas ordinárias* produzidas com a chancela da escola que instituíram lugares da memória e ajudaram, mesmo que sempre precariamente, a perseguir os mistérios do tempo, devassar intimidades para procurar o que nos forma, ampliar a nossa compreensão da história e da educação.

Em caligrafias, às vezes trêmulas, após a expressão escrita de tantos desejos de dedicação e bondade, de encontro e saudade, de aconselhamentos e exortação, guardadas em caixas e velhos armários, álbuns de poesia fazem hoje parte de arquivos escolares e arquivos pessoais e se constituem para o historiador fonte de estudo para entender o que circulava no ambiente escolar e educativo em uma determinada época.

A primazia da experiência escolar como mediadora para a construção de álbuns de poesias/recordações abre perspectivas para outras pesquisas que contemplem arquivos pessoais e a cultura material escolar produzida na escola que alargam o campo de estudos do patrimônio histórico educativo (Menezes, 2004 e 2016, Mignot, 2003 e 2008; Silva, 2012; Cunha, 2009 e 2017).

Os álbuns, suportes de uma cultura escrita, anunciavam um mundo de delicadezas, um lugar para os afetos, um espaço para o exercício caligráfico de cópias, poemas, sonetos, máximas para homenagear e foram guardados De igual maneira, os álbuns mostraram padrões de sociabilidade, cunharam sensibilidades, marcaram subjetividades e, se já não são produzidos no interior da escola, outras trocas escritas com motivações semelhantes se anunciam em outros suportes no tempo presente, por exemplo, em agendas adolescentes e diários na *Internet*. O acervo estudado reuniu uma coleção de álbuns (quatro exemplares), de quatro professoras escritos entre os anos de 1940 a 1970 e preservados em arquivo pessoal localizado no Laboratório de Patrimônio Cultural, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/Brasil) que se caracterizam, neste trabalho, tanto como ego-documentos como patrimônios histórico-educativos haja vista serem possiblidades de salvar o caráter efêmero da existência e das atividades humanas, notadamente as escolares. Preservá-los de forma adequada é uma iniciativa que demanda esforços e, assim, questões relevantes deverão ser compartilhadas relativas às formas de guardar, de preservar, de consultar e de problematizar tais materiais indiciários presentes nesta instituição custodiadora.

ISBN: 978-84-948270-6-8

5. Referências

AMELANG, J. S. (2005). Presentación – Dossier: De la autobiografia a los egodocumentos: un fórum abierto. *Cultura Escrita &Sociedade*, nº1, 17-18.

BASTOS, M. H. C. (2002). Amada Pátria Idolatrada. Um estudo da obra 'Porque me ufano de meu país' de Afonso Celso». *Educar em Revista***.** n° 20, UFPR, 241-259.

BUFFAULT, A. V. (1996). *Da amizade. Uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX***.** RJ: Jorge Zahar Ed.

CASTILLO GÓMEZ, A. (2001). *Historia de la cultura escrita: del próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada***.** Gijón: Edicciones Trea.

CASTILLO GÓMEZ, A. (2013). Escribir y arquivar los egodocumentos. Folder exposição na Universidad de Alcalá-de-Henares em junio 2013.

CUNHA, M. T. S. (2009). *Uma biblioteca anotada. Caminhos do Leitor no acervo de livros escolares no Museu da Escola Catarinense (Décadas de 20 a 60/Século XX***).** Florianópolis (SC). Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina.

CUNHA, M. T. S. (2017). «O arquivo pessoal do professor catarinense Elpídio Barbosa (1909-1966): Do traçado manual ao registro digital». *História da Educação***.** Porto Alegre (RS), v, 21; n.51, 187- 206.

GROBE, Sybille.(2015). «Cartas e correspondência ordinária como ego-documentos na análise linguística». *Revista LinguíStica*. UFRJ/RJ, Volume 2, nº 11, 22-41.

HÉBRARD, J. (2001). «Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias. O espaço gráfico do caderno escolar. (França – séculos XIX e XX)». *Revista Brasileira de História da Educação***.** nº 1. Campinas/SP. Editora Autores Associados, 2001. 115-141.

MENEZES, M. C. /Organizadora. (2016). *Desafios Iberoamericanos. O Patrimônio Histórico-Educativo em rede***.** SP: CME/FEUSP – CIVILIS/FE/ UNICAMP RIDPHE.

MENEZES, M. C. (2004). *Educação, Memória,História. Possibilidades, Leituras***.** Campinas (SP): Mercado de Letras.

MIGNOT, A. C. V. e CUNHA, M.T.S. (2003). Organizadoras/ *Práticas de Memória Docente.* SP: Cortez Editora.

MIGNOT, A. C. V. /organizadora. (2008). *Cadernos á vista. Escola, memória e cultura escrita***.** RJ; Editora da EDUERJ.

ISBN: 978-84-948270-6-8

MOLES, A. O. (2001). *O Kitsch***.** SP: Editora Pespectiva.

PERROT, M. (1999). Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História***.** SP: v. 8, ano 1, 9-18.

REVISTA NOSSA HISTÓRIA (2004). ano 1, nº 8, junho 2004, 12-13.

SCHAPOCHNICK, N. (1998). Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade».IN: *História da Vida Privada no Brasil***.** V.3. República: Da Belle Èpoque à Era do Rádio. SP: Companhia das Letras, 424-512.

SILVA, V. L. G da e PETRY, Marília Gabriela/ Organizadoras. (2012). *Objetos da escola. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina /Séculos XIX e XX)***,** Florianópolis (SC), Editora Insular.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Taller

La investigación histórica de la práctica escolar, reflexiones sobre sus fuentes*

Francisca Comas Rubí (Coord.)

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: xisca.comas@uib.cat

Bernat Sureda Garcia (Coord.)

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: bernat.sureda@uib.cat

RESUMEN: Hasta ahora nuestro conocimiento de la historia de la escuela se ha basado fundamentalmente en fuentes administrativas, políticas o que presentaban los discursos teóricos sobre cómo debía ser esta práctica. La hipótesis de partida es que estas fuentes nos han proporcionado un conocimiento deficitario y deformado de los modelos de práctica escolar. En muchos casos, estas fuentes han primado las discontinuidades al sobrevalorar los cambios políticos y considerar que las trasformaciones de las prácticas educativas se derivan necesariamente de la modificación de las circunstancias políticas o de los enfoques pedagógicos.

El paradigma interpretativo dominante que estudia el desarrollo de los sistemas escolares como procesos sistémicos relacionados con los intereses políticos, con la construcción de identidades nacionales o con exigencias del desarrollo económico, ha difuminado y ocultado otras dinámicas en las que la materialidad de la práctica escolar y la intervención de múltiples sujetos son nucleares.

* Taller desarrollado en el marco del proyecto *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

La investigación histórico-educativa reciente va demostrando que la realidad escolar tiene lógicas relativamente autónomas del resto de cambios históricos y su evolución no depende estrictamente de factores extraescolares. La interpretación de la práctica escolar como subsistema o dinámica condicionada por otros factores tradicionalmente ha relegado determinadas fuentes que en realidad son las que nos pueden dar visiones más plurales de la práctica escolar, que conforman registros tangibles de esta práctica o que muestran aspectos determinantes directos de las actividades cotidianas del aula como son los elementos materiales: espacios, mobiliario, objetos, instrumentos didácticos, libros escolares... o que nos informan directamente de la práctica como: memorias profesionales de los maestros, memorias de prácticas y de oposiciones, testimonios personales, cuadernos de rotación o de los alumnos… Igualmente se ha prestado muy poca atención hasta ahora a las descripciones de la práctica y de los métodos que utilizan que nos han dejado los propios maestros en las revistas profesionales.

Recientemente nos han concedido un proyecto de investigación para abordar el estudio histórico de la práctica escolar en España a lo largo del siglo XX a través de estas fuentes hasta ahora poco utilizadas. Con este taller pretendemos hacer, a partir de la experiencia previa de varios miembros de nuestros equipos investigador y de trabajo en el uso de algunas de estas fuentes concretas, una primera aproximación al amplio universo de registros disponibles para el estudio histórico de la práctica escolar, valorando sus particularidades como fuentes y su utilidad, aportando elementos para su posible localización, y aportando información sobre y para su conservación.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica: algumas escritas e possibilidades*

Vera Lucia Gaspar Da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Email: vera.gaspar@gmail.com

Gizele De Souza

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Email: gisou@ufpr.br

RESUMO: Intentamos, com esta comunicação, apresentar alguns autores e a forma como estes vêm operando com a materialidade escolar no interior de parte de suas produções. A ideia é dar visibilidade a esta forma de ver a escola, bem como, colocar em evidência parte da produção e alguns autores, no intuito de fortalecer o debate e ampliar o diálogo dos interessados no tema. Esta perspectiva de análise acompanha um conjunto de outras iniciativas no sentido de entrecruzar formas de analisar a escola que ampliem as lentes, incorporando objetos, formas de produzi-los e caminhos que percorrem para adentrar as escolas. Dá-se aqui especial destaque para os anos iniciais da escolarização da infância e para um período reconhecido na literatura como cenário de importante expansão deste tipo de escola, a virada do século XIX para o século XX. Vemos no entrecruzamento entre materiais apresentados e comercializados nas Exposições Universais, a aprovação da obrigatoriedade escolar em vários países e a organização de Museus Pedagógicos e Museus Escolares como importante tripé que ajuda a explicitar uma lógica de organização da escola. Quanto às fontes de pesquisa vemos na imprensa periódica, em catálogos de empresas que rapidamente se organizam para atender a demanda emergente e em relatórios das Exposições Universais um rico manancial. Opera-se com a ideia de que a materialidade educa e que, se há uma quase sincronia discursiva entre os projetos de escolarização em diferentes lugares, o público a que se destina será decisivo para desenhar e definir o aporte material das instituições.

* EDU2017-82485-P (MCIU/AEI/FEDER, UE).

La prensa profesional del magisterio como fuente para el estudio de la práctica educativa: el caso de *El Magisterio Balear* (1873-1916)*

Francisca Comas Rubí

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: xisca.comas@uib.cat

Sara González Gómez

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: sara.gonzalez@uib.cat

Bernat Sureda Garcia

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: bernat.sureda@uib.cat

RESUMEN: A lo largo del siglo XIX, paralelamente a la configuración del sistema educativo liberal español, los maestros empiezan a ser conscientes de la especificidad de su profesión, valorando su función y construyendo su identidad profesional. Dos fenómenos ponen de manifiesto este proceso y contribuyen a su desarrollo: las asociaciones profesionales y su prensa pedagógica.

Junto a temas muy diversos como cuestiones profesionales, (vacantes, oposiciones, sueldos), comentarios sobre la política educativa o divulgación de teorías pedagógicas aparecen artículos que presentan descripciones de la práctica educativa que realizaban en las escuelas. En estos artículos junto a datos sobre la vida cotidiana de las escuelas encontramos también un refuerzo de la identidad profesional con la reivindicación de la importancia de las experiencias prácticas y la construcción de un discurso que contrapone las grandes teorías pedagógicas al conocimiento que se obtiene a partir de la práctica diaria en las escuelas o bien integra estas teorías pedagógicas en un discurso más práctico con lo que se da más cientificidad a la práctica educativa para reforzar el prestigio de la profesión. En nuestra contribución analizaremos estos aspectos a partir de la primera época (1873-1916) del El Magisterio Balear, órgano de la Asociación de Maestros de las Baleares, y la publicación más importante de prensa pedagógica profesional en Baleares entre finales del siglo XIX y primer tercio del XX, a la consolidación de la identidad profesional del magisterio.

* EDU2017-82485-P (MCIU/AEI/FEDER, UE).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Las memorias presentadas a las oposiciones como fuente para el estudio de la práctica escolar durante el siglo XX*

María del Mar del Pozo Andrés

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá de Henares
Email: mar.pozo@uah.es

Carlos Menguiano Rodríguez

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá de Henares
Email: carlos.menguianorodr@edu.uah.es

Francisca Comas Rubí

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: xisca.comas@uib.cat

Gabriel Barceló Bauzà

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: biel.barcelo@uib.cat

RESUMEN: El estudio de la práctica escolar desde una perspectiva histórica requiere del uso de fuentes que nos acerquen a la cotidianidad del aula. Una de las utilizadas recientemente son las memorias pedagógicas halladas en los expedientes de oposiciones para la provisión de vacantes en enseñanza primaria. En estas memorias los maestros relatan las principales rutinas y experiencias pedagógicas que llevaron a cabo en sus escuelas. Nos encontramos ante unos testimonios muy valiosos que no sólo nos acercan a prácticas escolares concretas implementadas a lo largo del siglo XX. El relato de estas prácticas suele darse en un contexto narrativo más amplio, en el que se está presentando una identidad profesional (explícita o implícita), unida a discursos pedagógicos e ideológicos acerca de la escuela, el rol social y la imagen pública del magisterio, las conexiones entre docentes, préstamos, críticas, etc.

A través de su estudio y análisis podemos detectar qué prácticas destacan los maestros, en qué cuestiones insisten o de cuáles no hablan. En resumen, nos encontramos ante unos testimonios que, por una parte, nos acercan a la competencia profesional de cada docente, manifestada a través de su práctica profesional, y por otra, nos ayudan a entrever las principales tradiciones pedagógicas que han orientado el funcionamiento de la escuela en España durante el pasado siglo.

* EDU2017-82485-P (MCIU/AEI/FEDER, UE).

I Quaderni scolastici come fonti per lo studio delle pratiche didacttiche: Il caso italiano (1925-1945)*

Juri Meda

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata
Email: juri.meda@unimc.it

ABSTRACT: Nel corso dell'ultimo ventennio gli storici dell'educazione che hanno indagato le potenzialità euristiche delle scritture scolastiche hanno teso a concentrarsi sui periodi storici straordinari (come guerre e rivoluzioni) e ad utilizzare quaderni e diari non in quanto fonti utili a descrivere come guerre e dittature adulterino i processi educativi e le pratiche didattiche promosse nella scuola (fonti didattiche), bensì in quanto materiali per raccontare come guerre e dittature alterino la vita quotidiana dei piccoli protagonisti della vita scolastica o in quanto testimonianze scritte involontarie dei mutamenti sociali e politici (fonti narrative). Di qui, l'ossessiva ricerca della spontaneità, intesa come garanzia dell'attendibilità della fonte, non contaminata dalle pressanti esigenze propagandistiche avanzate dal mondo adulto, le cui manifestazioni avrebbero dovuto essere in grado di testimoniare nella forma più naturale e genuina possibile ciò che succedeva fuori della scuola e/o come questo condizionava la vita dei bambini all'interno della scuola. Questa polarizzazione ha generato un sostanziale interesse nei confronti di quelle che Davide Montino ha definito «scritture disciplinate». Dopo aver condotto numerose ricerche sulle forme di espressione grafica infantile e aver confrontato i risultati della produzione scientifica a livello internazionale, oggi sono persuaso che sia necessario recuperare gli scarti di lavorazione del rigido processo di selezione al quale coloro che fino ad oggi hanno lavorato con le scritture scolastiche hanno sottoposto tali fonti alla ricerca dei rari casi di manifesta spontaneità/soggettività degli scriventi e rivalutarli in base a un differente parametro interpretativo, leggendo cioè la loro retorica, la loro ripetitività e la loro stereotipia (che costituiscono senza dubbio il principale deterrente per questo genere di studi) non come elementi di per se stessi negativi, ma come veri e propri marcatori di una diffusissima prassi didattica. Se analizzate da questa prospettiva, le «scritture disciplinate» appariranno non più come frutto d'una mera opera di inculturazione adulta, ma come esiti di un preciso processo formativo, rivolto all'apprendimento dei rudimenti della scrittura da parte di una popolazione scolastica in costante aumento tra fine Ottocento e inizio Novecento.

* EDU2017-82485-P (MCIU/AEI/FEDER, UE).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Las fuentes orales: su aportación al conocimiento de la práctica educativa*

Sergi Moll Bagur

Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: sergimb_1@hotmail.com

Bernat Sureda Garcia

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Grup d'Estudis d'Història de l'Educació / IRIE, Universitat de les Illes Balears
Email: bernat.sureda@uib.cat

RESUMEN: Los testimonios personales, adecuadamente sometidos a crítica y correctamente interpretados son también una fuente que nos puede aportar mucha información sobre cómo era la práctica educativa diaria en las escuelas del pasado. La investigación que aquí se presenta parte de otra previa a partir de las memorias de prácticas en centros privados confeccionadas por los alumnos de la Escuela de Magisterio durante la postguerra. Esta investigación que se publicó el 2017 en la revista *History of Education & Children's Literature* (12/2, 191-212) con el título de «La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. Cultura y práctica escolar», abría nuevas propuestas en las que se buscó profundizar mediante el uso de testimonios personales de alumnos que hubiesen estudiado en aquella época en los mismos centros. Este fue un TFM desarrollado por Sergi Moll con el apoyo del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB. La comparación entre las dos fuentes aporta informaciones muy interesantes y hace aflorar silencios que se dan en una u otra fuente y contrastes entre las memorias y los testimonios personales que nos ayudan a interpretar ambas informaciones.

* EDU2017-82485-P (MCIU/AEI/FEDER, UE).

Fotografías escolares: estudio de instituciones y prácticas a partir de imágenes*

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório
Email: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

RESUMÉN: La fotografía escolar puede ser comprendida como una fuente con muchas posibilidades de análisis de la cultura escolar. La investigación que proponemos presentar se refiere a los resultados de una tesis doctoral que se dedicó a las instituciones y prácticas escolares, en la ciudad de Pelotas, ubicada en el sur de Brasil, entre las décadas de 1910 y 1930. En esa investigación se utilizaron fotografías publicadas en la prensa local y en reportes del Ayuntamiento. El estudio de las imágenes, en conjunto con otras fuentes y amplio estudio bibliográfico, objetivaba percibir como las instituciones y las prácticas escolares fueron utilizadas como elementos de distinción social (de acuerdo con Bourdieu) por la élite pelotense. Las fotografías fueron publicadas en periódicos locales, como el Diario Popular, la Revista Illustração Pelotense, el Almanach de Pelotas, el Álbum del Centenario de 1922. Además de eso, encontramos fotografías publicadas en los Reportes Intendenciales (producidos por el gobierno del Ayuntamiento) y en el libro «Cidade de Pelotas», publicado en 1922. El corpus documental contó con 80 fotografías, las cuales se dedicaban a retratar los edificios de las instituciones educacionales de educación primaria, profesional, secundaria y superior (partes externas e internas) y prácticas escolares muy diversas, además de estudiantes y maestros. Para analizar este amplio grupo de imágenes, fue necesaria una base teórica, la que buscamos en teóricos internacionales, como Burke y Grosvenor, y brasileños, como Kossoy, Leite y Fabris. Estos referenciales fueron fundamentales para desarrollar formas de organización que permitieron el análisis de las fotografías.

PALABRAS CLAVE: fotografía; prensa; instituciones escolares; prácticas escolares.

* Comunicación presentada en el marco del proyecto: *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

ISBN: 978-84-948270-6-8

1. Introducción

Este trabajo es parte de una investigación que resultó en una tesis doctoral y que se dedicó a analizar la cultura escolar (instituciones y prácticas escolares) como elementos de distinción social de la élite pelotense. Además, las referidas instituciones y prácticas fueron utilizados como representaciones de la modernidad por dicho grupo. Para la realización de tal investigación, se utilizan fuentes escritas e imágenes extraídas de la prensa de la ciudad de Pelotas y de documentos oficiales. Entre las prime*ras, constan imágenes y/*o textos de los siguientes impresos:

Almanach de Pelotas - periódico anual que mezclaba textos e imágenes. Su editor, Florentino Paradeda, era miembro del Partido Republicano Rio-Grandense.

Revista Illustração Pelotense - periódico ilustrado que servía para divulgar en especial los acontecimientos sociales.

Reportes Intendenciales - publicados anualmente en el mes de septiembre. Objetivaba presentar las mejoras municipales promovidas por la intendencia.

El libro «Ciudad de Pelotas» - escrito por Fernando Osório y publicado en 1922.

Álbum del Centenario - publicado en 1922 en conmemoración del centenario de la Independencia de Brasil.

Diario Popular – órgano oficial del Partido Republicano Río-Grandense.

Diario El Rebate - órgano supuestamente independiente, dirigido por Frediano Trebbi.

Diario Opinión Pública – estuvo bajo distintas orientaciones.

Diario El Libertador - órgano oficial del Partido Libertador.

Tesis que se presentó a la Primera Conferencia Nacional de Educación - por Fernando Osório, titulada «Gigante que crece» y publicada por la Librería del Globo en 1928.

El recorte temporal previsto para esta investigación se inserta entre las décadas de 1910 y 1930, período caracterizado como un contexto de transición, en el cual ocurrieron intentos de superación de la decadencia de las charqueadas, especialmente durante la Primera Guerra Mundial, al mismo tiempo que el pos-guerra, la crisis de 1929 (derivada de la quiebra de la bolsa de Nueva York) y la década de 1930, se constituyeron en un momento de crisis. Se cree que, en esa coyuntura, la élite Pelotense utilizó

ISBN: 978-84-948270-6-8

las instituciones educativas y sus prácticas escolares como representaciones de la modernidad educativa y urbana. En la referida ciudad, la cultura escolar se constituyó en elemento de distinción, conforme al concepto propuesto por Bourdieu (2011) que afirma que la cultura era utilizada como forma de diferenciar la nobleza de los otros grupos sociales. En el caso pelotense, se puede percibir que, en determinados momentos, la cultura y la educación eran utilizadas como elementos de diferenciación en relación a los otros grupos sociales y, en otros, en relación a las otras ciudades.

En este trabajo, los métodos de investigación con las fotografías serán el tema principal, en especial, la forma como el corpus documental de las imágenes fue organizado para posibilitar su análisis.

2. Fotografía como fuente de investigación

De acuerdo con Flüsser (2002), las imágenes son superficies que pretenden representar algo que se encuentra en el espacio y en el tiempo. La fotografía, es decir, la categoría de imagen seleccionada para ser fuente de estudio de esta investigación se inserta en el ámbito de las representaciones, conforme abordado en el subtítulo anterior.

La imagen fotográfica es una representación de lo real, no lo real en sí, teniendo en vista la adecuación de cuatro a dos dimensiones, de un mundo esférico y amplio para un formato rectangular. En la imagen, el mundo gana bordes, límites impuestos por la tecnología de la reproducción fotográfica. Por lo tanto, la fotografía es reproducción y representación. Reproducción, pues la fotografía capta una escena que se reproduce; la representación, porque tal escena es una elección y, de esa forma, se relaciona con una serie de elecciones que conducen a su resultado final.

Para ello, se debe tener en cuenta lo que afirma Fabris (1991) en el sentido de que pensar la fotografía no implica sólo reflexionar sobre cierto tipo de imagen o sobre un sistema de intercambios simbólicos. Esta reflexión requiere mucho más, pues, desde el principio, la fotografía demostró ser un agente de conformación de la realidad en un proceso de montaje y de selección, en el que el mundo se revela «semejante» y «diferente» al mismo tiempo. La verosimilitud y las diferencias se constituyen características fundamentales del hacer fotográfico. Aunque la convivencia de tales rasgos concomitantemente puede parecer algo paradójico, esa práctica forma parte de la esencia de la fotografía.

ISBN: 978-84-948270-6-8

En el estudio metódico de gestos y colores, o incluso, la fotografía, imagen típica de la modernidad, de la era industrial, de la era industrial, Las imágenes seleccionadas para ser utilizadas como fuentes del presente estudio son fotografías divulgadas en la prensa. Se destaca que las fotografías impresas pueden recibir, aún más que las originales, retoques. De esta forma, identificar el origen de la fotografía es uno de los puntos primordiales en su análisis. Las fotografías se integraron a las fuentes históricas sólo en un período de «revolución documental», teniendo en vista que existía una primacía de las fuentes escritas en relación a las fuentes iconográficas. Al mismo tiempo, la fotografía recibió durante mucho tiempo un tratamiento de «espejo de la realidad».

De acuerdo con Burke (2004, p.29): «[...] la expresión» cámara inocente «, acuñada en la década de 1920, levanta un aspecto genuino, aunque la cámara tiene que ser empuñada por alguien y algunos fotógrafos son más inocentes que otros». La afirmación de Burke se encuentra en consonancia con lo que nos dice Grosvenor (2010, p.154): «They are always for a purpose, always in context. Photographs create events by isolating and containing within a frame a moment in time, a moment which is privileged over other instances which are lost».

2.1. La organización y la metodología de análisis de las imágenes

Por el hecho de que la presente investigación se centra en el análisis de las fotografías difundidas en la prensa pelotense, 80 imágenes fueron analizadas, siendo que, 30, se refieren a las prácticas escolares y, 50, a los edificios de las instituciones educativas. Era recurrente que la misma imagen se publicara en más de un periódico. Se resalta que fueron retratados establecimientos de enseñanza primaria, secundaria, superior, profesional y artística, los cuales eran establecimientos municipales, estatales y particulares. El reconocimiento de estas diferencias es fundamental para el abordaje adecuado de las fuentes visuales y escritas. Es importante fijarse que entendemos que prácticas escolares y instituciones escolares son dimensiones de la cultura escolar, sin embargo, para facilitar el análisis de los documentos, se optó por diferenciar las dos categorías.

En una primera fase de la investigación, cada fotografía fue identificada con letras que indican el impreso de origen (IP para Revista Illustração Pelotense, AP para Almanach de Pelotas, AC para Álbum de 1922 y Rel para Reportes Intendenciales). Las letras son seguidas del

ISBN: 978-84-948270-6-8

año de publicación del impreso y, finalmente, se identificaba el orden en que la imagen era encontrada en el impreso. Esta identificación permitió la percepción clara del lugar que se extrajo la fotografía, así como la comprensión de eventuales intereses en la ubicación de la imagen en la construcción del impreso.

El proceso de análisis de las imágenes en este estudio se dio en fases: en la primera, se identifican las fotografías como se ha descrito anteriormente; en la segunda, se analiza el espacio que ocupa en el periódico y en que se encuentra la leyenda, si fue publicada en más de un periódico y en cuáles fue publicada, si hay diferencia en el espacio ocupado en el periódico o en la leyenda conforme a la publicación. En la tercera, se realiza una descripción detallada de los elementos presentes en la imagen y, por fin, se realiza un cruce de esos datos con otras fuentes, como las escritas, o sea, la interpretación efectivamente. Tales etapas están de acuerdo con la propuesta de Kossoy (1989) que caracteriza como análisis iconográfica e análisis iconológica.

	A	B	C	D	E	F
1	N.º	Mês	Ano	Publicação	Legenda	Página
2	IP19.01	Janeiro	1919	Revista Illustração Pelotense	Grupo de membros da Directoria, professores e alumnos do Conservatorio de Musica	
3	IP19.02	Fevereiro	1919	Revista Illustração Pelotense	Senhorinha Carmen Doglia que terminou com brilhantismo o seo curso de odontologia	
4	IP19.03	Fevereiro	1919	Revista Illustração Pelotense	A Faculdade de ODONTOLOGIA E Pharmacia de Pelotas, deu este anno mais uma turma de profissionaes. Publicamos hoje o bello quadro c	
5	IP19.04	Setembro	1919	Revista Illustração Pelotense	Alumnos e professores da Escola de Odontologia e Pharmacia, annexa ao Gymnasio Pelotense	
6	IP19.05	Setembro	1919	Revista Illustração Pelotense	Graduandos em Pharmacia 1918	
7	IP19.06	Novembro	1919	Revista Illustração Pelotense	Faculdade de Direito Grupo de Alumnos do 2.º anno Da esquerda para a direita: Jorge Salis Goulart, João Brum de Azeredo, Romeu	
8	IP19.07	Dezembro	1919	Revista Illustração Pelotense	As collegiaes de regresso aos lares	
9	IP19.08	Dezembro	1919	Revista Illustração Pelotense	Faculdade de Direito de Pelotas Doutorando de 1918	
10	IP20.01	Janeiro	1920	Revista Illustração Pelotense	Faculdade de Pharmacia e Odontologia de Pelotas Pharmacolandos de 1919	
11	IP20.02	Janeiro	1920	Revista Illustração Pelotense	Um aspecto da festa da bandeira em 19 de Novembro em Pelotas	
12	IP20.03	Janeiro	1920	Revista Illustração Pelotense	Dr. Alberto Gigante que há pouco recebeu o diploma em sciencias juridicas	
13	IP20.04	Fevereiro	1920	Revista Illustração Pelotense	Ruy, filho do Sr. Olympio Helvorvem, em uma festa patriotica	
14	IP20.05	Fevereiro	1920	Revista Illustração Pelotense	Faculdade de Direito de Pelotas Bachareis em Sciencias Juridicas e Sociaes	
15	IP20.06	Fevereiro	1920	Revista Illustração Pelotense	As disciplinadas atiradoras do Gymnasio Pelotense e seu dedicado Instructor	
16	IP20.07	Agosto	1920	Revista Illustração Pelotense	Uma exposição de diversos trabalhos das alumnas do Collegio Cassiano do Nascimento	
17	IP20.08	Setembro	1920	Revista Illustração Pelotense	Corpo docente da Faculdade de Pharmacia e Odontologia de Pelotas	
18	IP20.09	Setembro	1920	Revista Illustração Pelotense	Faculdade de Direito de Pelotas Antonio Assumpção Junior Bacharel de 1920	
19	IP20.10	Setembro	1920	Revista Illustração Pelotense	Faculdade de Direito de Pelotas Bacharelandos de 1920 Jorge Mello Guimarães	
20	IP20.11	Setembro	1920	Revista Illustração Pelotense	Grupo de alumnos do Gymnazio Gonzaga, tirado em 1907 no I anno gymnazial	
21	IP20.12	Outubro	1920	Revista Illustração Pelotense	Faculdade de Direito de Pelotas Bacharelandos de 1920 - Edgar Gama	
22	IP20.13	Dezembro	1920	Revista Illustração Pelotense	Faculdade de Direito de Pelotas Bacharelandos de 1920 - Abdon Mello	
23	IP20.14	Dezembro	1920	Revista Illustração Pelotense	A festa dos Collegios Elementares na Praça da Republicas, em commemoração a bandeira nacional em 19 do p. p.	
24	IP20.15	Dezembro	1920	Revista Illustração Pelotense	A festa da Bandeira em 19 do passado, no momento em que discursava o Dr. Fernando Osorio	
25	IP21.01	Janeiro	1921	Revista Illustração Pelotense	O 19 de Novembro pelas nossas escolas elementares	

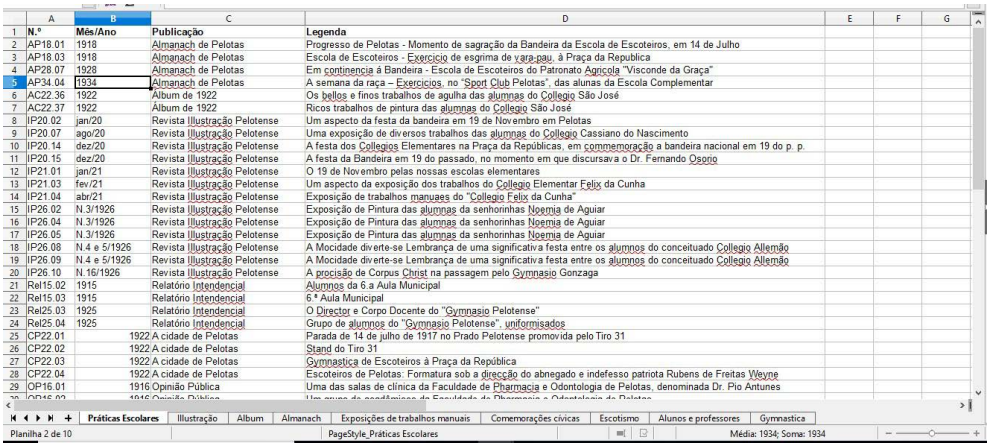
Geral | Ensino Superior | Secundário, primário e artistic | Escolas públicas | Prédios de instituições de ensi | Alunos e quadros de formandos | Corpo docente | Práticas escolares

Planilha 1 de 8 | PageStyle_Geral | Média: ; Soma: 0

Cuadro 1. Identificación de las Fotografías publicadas en la Revista Illustração Pelotense.

El cuadro 1, es un ejemplo de como las fotografías fueron identificadas en planillas. Esta planilla se refiere a las fotografías publicadas en la Revista Illustração Pelotense. En la etapa de identificación preliminar de las imágenes, la organización inicial era realizada por periódico. A partir de esa organización, se reconocía las temáticas a que se referían las imágenes: prácticas escolares o predios escolares y la identificación más detallada de cuales prácticas y qué tipo de institución.

ISBN: 978-84-948270-6-8



N.º	Mês/Ano	Publicação	Legenda
AP18.01	1918	Almanach de Pelotas	Progresso de Pelotas - Momento de sagração da Bandeira da Escola de Escoteiros, em 14 de Julho
AP18.03	1918	Almanach de Pelotas	Escola de Escoteiros - Exercicio de esgrima de vara-pau, à Praça da Republica
AP28.07	1928	Almanach de Pelotas	Em continencia á Bandeira - Escola de Escoteiros do Patronato Agricola "Visconde da Graça"
AP34.04	1934	Almanach de Pelotas	A semana da raça – Exercicios, no "Sport Club Pelotas", das alunas da Escola Complementar
AC22.36	1922	Album de 1922	Os bellos e finos trabalhos de agulha das alumnas do Collegio São José
AC22.37	1922	Album de 1922	Ricos trabalhos de pintura das alumnas do Collegio São José
IP20.02	jan/20	Revista Illustração Pelotense	Um aspecto da festa da bandeira em 19 de Novembro em Pelotas
IP20.07	ago/20	Revista Illustração Pelotense	Uma exposição de diversos trabalhos das alumnas do Collegio Cassiano do Nascimento
IP20.14	dez/20	Revista Illustração Pelotense	A festa dos Collegios Elementares na Praça da Republicas, em commemoração a bandeira nacional em 19 do p. p.
IP20.15	dez/20	Revista Illustração Pelotense	A festa da Bandeira em 19 do passado, no momento em que discursava o Dr. Fernando Osorio
IP21.01	jan/21	Revista Illustração Pelotense	O 19 de Novembro pelas nossas escolas elementares
IP21.03	fev/21	Revista Illustração Pelotense	Um aspecto da exposição dos trabalhos do Collegio Elementar Felix da Cunha
IP21.04	abr/21	Revista Illustração Pelotense	Exposição de trabalhos manuaes do "Collegio Felix da Cunha"
IP26.02	N.3/1926	Revista Illustração Pelotense	Exposição de Pintura das alumnas da senhorinhas Noemia de Aguiar
IP26.04	N.3/1926	Revista Illustração Pelotense	Exposição de Pintura das alumnas da senhorinhas Noemia de Aguiar
IP26.05	N.3/1926	Revista Illustração Pelotense	Exposição de Pintura das alumnas da senhorinhas Noemia de Aguiar
IP26.08	N.4 e 5/1926	Revista Illustração Pelotense	A Mocidade diverte-se Lembrança de uma significativa festa entre os alumnos do conceituado Collegio Allemão
IP26.09	N.4 e 5/1926	Revista Illustração Pelotense	A Mocidade diverte-se Lembrança de uma significativa festa entre os alumnos do conceituado Collegio Allemão
IP26.10	N.16/1926	Revista Illustração Pelotense	A procisão de Corpus Christ na passagem pelo Gymnasio Gonzaga
Rel15.02	1915	Relatório Intendencial	Alumnos da 6.a Aula Municipal
Rel15.03	1915	Relatório Intendencial	6.ª Aula Municipal
Rel25.03	1925	Relatório Intendencial	O Director e Corpo Docente do "Gymnasio Pelotense"
Rel25.04	1925	Relatório Intendencial	Grupo de alumnos do "Gymnasio Pelotense", uniformisados
CP22.01	1922	A cidade de Pelotas	Parada de 14 de julho de 1917 no Prado Pelotense promovida pelo Tiro 31
CP22.02	1922	A cidade de Pelotas	Stand do Tiro 31
CP22.03	1922	A cidade de Pelotas	Gymnastica de Escoteiros á Praça da República
CP22.04	1922	A cidade de Pelotas	Escoteiros de Pelotas: Formatura sob a direcção do abnegado e indefesso patriota Rubens de Freitas Weyne
OP16.01	1916	Opinião Pública	Uma das salas de clínica da Faculdade de Pharmacia e Odontologia de Pelotas, denominada Dr. Pio Antunes

Cuadro 2. Identificación de las Fotografías sobre prácticas escolares.

Reconocido el periódico e identificada la fotografía, las mismas eran organizadas de forma cronológica de manera a reconocer las dos principales categorías que guiaban el estudio: prácticas escolares y predios escolares. En esa planilla (cuadro 2), las fotografías mantienen su identificación inicial y están organizadas cronológicamente. A partir del estudio de las imágenes, se identificó los temas más recurrentes en cada categoría, para, a parir de ese punto, organizar el análisis. Los temas más recurrentes en las prácticas escolares fueron: exposiciones de trabajos manuales y de pinturas, conmemoraciones cívicas, escultismo, educación física, fiestas escolares (conmemoraciones no relacionadas a fechas cívicas), fotografías de turma y de docentes, actividades escolares y actividades artísticas. Por su turno, estas actividades eran identificadas como realizadas por estudiantes y docentes de educación primaria, secundaria, superior o artística. Los predios escolares, por su turno, fueron organizados con base en educación primaria, secundaria, superior, profesional, filantrópica o artística.

Prácticas escolares:

Exposiciones de trabajos manuales y de pinturas: 8 fotografías – 5 resultantes de trabajos desarrollados por estudiantes del sexo femenino de la primaria - siendo que 2 de una escuela católica privada y 3 de escuelas públicas estatales - y 3 por estudiantes del sexo femenino de una escuela privada de pintura.

Docentes y estudiantes: 8 fotografías – 4 de la educación primaria – siendo que 2 en sala de aula, 1 en el patio de la escuela y 1 frente a la escuela, 2 de educación secundaria – siendo 1 de los docentes y 1 de los estudiantes y 2 de educación superior – 1 de los estudiantes y 1 de un docente.

Fiestas escolares (conmemoraciones no relacionadas a fechas cívicas) – 2 fotografías, ambas de una escuela étnica alemana privada.

Conmemoraciones cívicas, escultismo, educación física: 4 fotografías de conmemoraciones patrias, siendo que 3 se relacionaban a la participación de escuelas públicas; 3 relacionadas al escultismo, siendo que 2 al grupo de Boy Scouts de Pelotas y 1 gran festividad con los grupos de la región; 2 fotografías de educación física, promovidas de una escuela primaria pública.

Actividades escolares y actividades artísticas – 3 fotografías – 2 de educación superior (actividades prácticas de odontología) y 1 de una presentación artística en el Conservatorio de Música.

Predios escolares:

Educación primaria pública: 7 fotografías, siendo que 4 fotografías de las escuelas del ayuntamiento, 2 de las escuelas estatales (colegios elementares) y 1 de las clases nocturnas.

Educación secundaria – 18 fotografías, siendo 9 de una escuela privada católica para estudiantes del sexo masculino; 2 de una escuela pública mixta; 2 de una escuela privada laica mixta y 5 de una escuela privada católica para estudiantes del sexo femenino.

Educación profesional: 5 fotografías.

Educación superior: 7 fotografías.

Institución artística (Conservatorio de Música) – 1 fotografía.

Institución filantrópica – 12 fotografías.

3. Análisis de los datos

La organización de las fotografías posibilita una mirada hacia el conjunto de imágenes al mismo tiempo en que se reconoce la individualidad de cada fotografía. La organización del corpus fotográfico permite, aún, percibir múltiples relaciones presentes en la producción fotográfica y su relación con las diferentes instituciones, tales como: comprender cuales fotografías eran seleccionadas para publicación por interese de las instituciones escolares o del ayuntamiento; percibir la relación entre determinadas instituciones y la élite política, social y económica local; verificar el perfil de los periódicos (a que temas se dedicaban); estudiar la horizontalidad o la jerarquía entre instituciones y prácticas. El estudio de las fotografías en la prensa permite estudiar las prácticas escolares, pero, posibilita aun más, conocer sobre

ISBN: 978-84-948270-6-8

la identidad de las instituciones o grupos, sobre como estos quieren ser reconocidos afuera de sus muros.

4. Conclusiones

Estudiar diferentes instituciones y prácticas escolares, cuya relación se da por medio de determinado grupo social y su relación con la ciudad, se constituye en una tarea difícil. La variedad de temas e instituciones analizados exigió un recorte que limitase su estudio sobre la base de las relaciones entre ellos, la prensa y la élite pelotense. Luego, se analizaron sólo instituciones y prácticas escolares cuyas imágenes fueron publicadas en la prensa pelotense.

Las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza se constituyen en elementos de representación de modernidad en la ciudad de Pelotas en la medida en que la élite pelotense pretendía demostrar su distinción en un período de estancamiento económico. Sin embargo, ese grupo se utilizó de la representación de modernidad como elemento de distinción en relación a las otras capas sociales y a las clases análogas de otros municipios. Lo que sirvió para la diferenciación de ese grupo en relación a los demás, contribuyó a la afirmación del ideario de que Pelotas era una ciudad tradicional, cuya cultura y estilo de vida exquisita era vivida por todos, aunque, dicho estilo de vida era privilegio de una minoría.

El estudio de las fotografías demuestra la existencia de una jerarquía social, en la cual las instituciones educativas eran destinadas a determinados públicos. Existió, en Pelotas, como en general ocurría en Brasil, una propuesta educativa para las élites y una para las capas populares. Las fotografías publicadas en la prensa demostraban como y cuales espacios eran ocupados por determinadas personas. Además, demuestran como los periódicos locales actuaron en el sentido de generar un imaginario sobre la élite pelotense.

5. Bibliografía

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Ver. – Porto Alegre, RS, Zouk, 2011.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: História e Imagem*, Bauru, SP, EDUSC, 2004.

FABRIS, Annateresa (Org.). *Fotografia usos e funções no século XIX*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1991, p. 59-82.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaio para uma futura filosofia da fotografia*, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002 – (Conexões; 14).

GROSVENOR, Ian. The School album: issues, histories and inequalities. *Educacio i Historia. Revista d'Historia de l'Educacio*, 15 (2010), p. 149-64, jun.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*, São Paulo, Editora Ática, 1989.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930): Imagens e imprensa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Seminario

La SIPSE e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo in Italia tra ricerca, didattica e terza missione

Roberto Sani (Coord.)

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata
Email: roberto.sani@unimc.it

Carmela Covato (Coord.)

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre
Email: carmela.covato@uniroma3.it

ABSTRACT: Attraverso gli interventi di studiosi e specialisti di storia della pedagogia, dell'educazione e della scuola di diversi atenei della penisola, il Panel/Seminario si propone di lumeggiare il ruolo esercitato da talune tra le più rilevanti e incisive istituzioni fondate all'interno delle università italiane o collegate ad esse (centri, musei, archivi ecc.) sul versante della conservazione e della valorizzazione del patrimonio storico-educativo italiano. Particolarmente interessante ed originale è l'approccio con il quale i diversi interventi si propongono di approfondire il tema, nel cui ambito le dimensioni della ricerca storica e della didattica e formazione di carattere superiore si collegano strettamente a quella della cosiddetta «terza missione», ossia al peculiare contributo che gli atenei possono fornire alla crescita socio-economica e all'elevazione civile e culturale della società.

PAROLE CHIAVE: storia dell'educazione; patrimonio storico-educativo; didattica della storia; storiografia; Italia.

CONTRIBUTI

Roberto SANI (Università degli Studi di Macerata, Italia), *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari e proposte.*

Annemarie AUGSCHÖLL (Libera Università di Bolzano, Italia), *Il Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione in Alto Adige – Facoltà di Scienze della Formazione – Libera Università di Bolzano*.

Renata BRESSANELLI – Carla GHIZZONI (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia), *L'istituto «Pasquali-Agazzi» di Brescia: per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900*.

Maria Cristina MORANDINI (Università degli Studi di Torino, Italia), *L'Università di Torino e il Museo della Scuola* e *del Libro per l'Infanzia (MUSLI) della Fondazione Tancredi di Barolo: una collaborazione per la valorizzazione del patrimonio storico-educativo locale e nazionale.*

Gianfranco BANDINI – Stefano OLIVIERO (Università degli Studi di Firenze, Italia), *Le memorie educative e scolastiche dell'Università di Firenze e la valorizzazione del patrimonio storico-culturale tra innovazione storiografica e nuove tecnologie.*

Alberto BARAUSSE – Rossella ANDREASSI (Università degli Studi del Molise, Italia), *Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia dell'Università del Molise tra dimensione locale e scenari internazionali.*

Brunella SERPE (Università degli Studi della Calabria, Italia), *Gli archivi scolastici e la promozione del patrimonio storico-educativo della Calabria.*

Vittoria BOSNA (Università degli Studi di Bari, Italia), *Il Laboratorio di documentazione delle testimonianze di cultura intellettuale, spirituale e materiale diffusa nel Mezzogiorno «Ernesto Bosna*» dell'Università di Bari e la promozione del patrimonio storico-educativo del Meridione.

Carmela COVATO (Università degli Studi di Roma Tre, Italia), *Conclusioni. Le università italiane e gli studi sul patrimonio storico-educativo: un bilancio in itinere.*

ISBN: 978-84-948270-6-8

Il Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione in Alto Adige – Facoltà di Scienze della Formazione – Libera Università di Bolzano

Annemarie Augschöll Blasbichler

Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano (UNIBZ)
Email: annemarie.augschoell@unibz.it

1. Luogo e motivazione per l'apertura del centro

Nell'autunno del 1998 La Libera Università di Bolzano ha aperto le sue porte con l'inaugurazione di due facoltà (Scienze della Formazione ed Economia). La fondazione dell'università nella trilingue Provincia di Bolzano si era resa necessaria con la Legge Roberti (n. 341 del 1990) e il conseguente trasferimento della formazione del personale pedagogico nel settore primario dalle scuole magistrali alle università (Wallnöfer, 1999). L'Università di Innsbruck in Austria, università di riferimento per l'Alto Adige, non disponeva di offerte formative adeguate, dato che la formazione del personale insegnante era affidata ad apposite scuole superiori («Hochschulen») a indirizzo pedagogico. Dal 1998 in poi, la Facoltà di Scienze della Formazione della recente Libera Università di Bolzano, attraverso tre corsi distinti (uno per ogni gruppo linguistico),

ISBN: 978-84-948270-6-8

garantisce la formazione di personale insegnante per le scuole elementari e gli asili tedeschi, italiani[1] e ladini.

Nel contesto di un'intensa attività di ricerca sui temi attuali dell'apprendimento, l'insegnamento e le istituzioni dedicate alla formazione e all'istruzione, nel 2007 è stato inaugurato il «Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione in Alto Adige». L'obbiettivo principale è sempre stato quello di effettuare una ricerca sulla storia della formazione che analizzi in particolare il periodo dei regimi totalitari e i primi decenni del dopoguerra (Augschöll Blasbichler, 2009). Si rende quindi necessario districare i collegamenti fra le attuali sfide nell'ambito scolastico-formativo tenendo in mente la specifica genesi storica, così come indicato dalla rispettiva letteratura scientifica (vedi Nohl/Wulf, 2013). L'approccio comprensivo utilizzato, origina dall'analisi della genesi storica, delle istituzioni, delle nozioni antropologiche, delle teorie e pratiche pedagogiche e della ricezione finale da parte degli indirizzati e pone tutti questi elementi al centro dell'interesse di ricerca (Gaus/Uhle, 2006).

2. Sguardo teorico del campo di ricerca

Le attività di ricerca e di documentazione si basano sulla comprensione teorica della scuola come un «attore istituzionale» seguendo le teorie di Fend (2006a; 2006b), sugli approcci di teoria dell'azione di Weber (1922/1988), su quelli teorico-sistemici di Luhmann (2002) e sugli approcci centrati su attori e istituzioni di Scharpf (2000) e Schaefers (2002). Al centro dell'interesse di ricerca si colloca la genesi della scuola, intesa come storia di direttive con intenzioni politico-educative e principi pedagogici a livello macro, come storia istituzionale a livello meso, e come fattore decisivo per le biografie sull'educazione, sulla vita e sul lavoro dei protagonisti a livello micro (alunni e docenti con il loro relativo vissuto culturale).

Rimane punto focale quindi l'interesse, sia a livello individuale, sia a livello collettivo, per dirlo con le parole di Sartre, «cosa l'uomo fa di ciò che le condizioni hanno fatto di lui» (citato da Wiezorek, 2017, 30). La formazione scolastica e la scuola come luogo di apprendimento e vita vengono quindi

[1] Il personale degli asili e delle scuole elementari impiegato nella scuola italiana può ottenere l'abilitazione anche in un'università italiana. Per il personale delle scuole tedesche e ladine, la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano rappresenta l'unica istituzione formativa che risponde alle necessità date dalla diversità linguistica.

ISBN: 978-84-948270-6-8

intese come un processo empirico dal quale «l'individuo riemerge cambiato» (Koller, 2012, 9). Questi cambiamenti vengono interpretati riferendosi alla comprensione teorico-formativa di Marotzki (2006) come coscienza di sé e del mondo attraverso il processo educativo.

Accanto agli ambiti di apprendimento formale, anche i contesti di apprendimento informali e non formali vengono analizzati come contesti condizionanti lo sviluppo di competenze e identità individuali e collettive (in riferimento al rapporto Faure, UNESCO, 1972).

3. Competenze e aree di lavoro

Il Centro svolge il compito di documentazione e ricerca della storia dell'istruzione e della formazione dei tre gruppi linguistici in Alto Adige sulla base di punti focali definiti in collegamento e dialogo con i dibattiti di ricerca nazionali e internazionali. Allo stesso tempo, il Centro funge da laboratorio per i quesiti che emergono nella formazione degli insegnanti e offre attività di ricerca e apprendimento destinate a classi scolastiche e al pubblico interessato.

3.1. Area di lavoro della documentazione

Una ricerca che si pone come obbiettivo la comprensione, necessita di ricerche di fonti fondate che possano includere, accanto ai materiali e dati raccolti dagli archivi tradizionali, anche fonti orali, oggettuali e visive. L'importante compito del Centro risiede quindi nella raccolta e messa in sicurezza di banche dati e fonti per il successivo utilizzo in un processo d' analisi multilivello (Langer, 2009; Ditton, 1998). Il Centro dispone di una banca dati di foto e video, una raccolta di testi scolastici, quaderni, materiali e tabelloni didattici. Con la partecipazione di un progetto finanziato da terzi sono state raccolte testimonianze orali per le quali sono stati intervistati insegnanti dei tre gruppi linguistici che hanno svolto la propria attività nel periodo del fascismo e nazionalsocialismo e nei primi decenni del dopoguerra nelle scuole e negli asili altoatesini.

Per avere un ampio panorama delle banche dati e delle raccolte di fonti esistenti, il Centro si appoggia a contatti e cooperazioni con archivi e centri di documentazione in Italia e all'estero.

ISBN: 978-84-948270-6-8

3.2. Area di lavoro della ricerca

Come già accennato in precedenza, il Centro si pone come obbiettivo principale la ricerca di particolari aspetti della storia dell' educazione e della formazione in Alto Adige per analizzare le sfide dell'attuale realtà formativa attraverso la sua genesi storica. I fenomeni regionali vengono rielaborati attraverso progetti di cooperazione interregionali e internazionali con aree o paesi dalle caratteristiche simili o completamente diverse. I seguenti due progetti selezionati daranno una breve panoramica delle precedenti attività di ricerca del Centro.

3.2.1. Implementazione della scuola dell'obbligo

L'oggetto di questo studio è stata la reale implementazione della scuola dell'obbligo di sei anni proclamata dall'Imperatrice Maria Teresa nel 1774 nell'area del Tirolo imperiale. Mentre i regolamenti legislativi a livello macro e le relative motivazioni sociopolitiche e antropologiche degli attori responsabili sono stati ben analizzati e pubblicati (Helfert, 1857; Engelbrecht, 1984; Boyer, 2012), la reale implementazione e gli effetti della riforma per molti territori sono stati poco esaminati. La ricerca si è quindi posta l'obbiettivo di ricostruire e analizzare l'implementazione della riforma a livello micro, nelle scuole in loco, in tutta l'area della contea del Tirolo imperiale (le due province di Trento e Bolzano in Italia e il Land del Tirolo in Austria). Di particolare interesse è stata l'individuazione di quanto l'obbligo scolastico proclamato dalla riforma trovasse riscontro nelle abilità di scrittura della fascia di popolazione meno abbiente (contadini e artigiani). Con approfonditi studi di archivi comunali, parrocchiali, provinciali e statali, si sono potute delineare le sfide che l'implementazione della riforma portò ai singoli comuni, considerando che il finanziamento degli edifici scolastici e degli stipendi per gli insegnanti all'epoca era di loro esclusiva pertinenza. Allo stesso modo, sono state scoperte le difficoltà che gli altri attori a livello micro, insegnanti, genitori e alunni, dovettero affrontare in relazione con l'obbligo scolastico. I risultati della ricerca illustrano un panorama estremamente diversificato. L'effettiva offerta formativa per i singoli alunni, risultato dell'attività traduttiva (ricontestualizzazione dal livello macro fino al livello micro, come in Fend, 2006a) dei numerosi attori influenzati dai differenti contesti (condizioni economiche, approccio verso l'istruzione e la sua utilità pratica, livello formativo degli insegnanti, distanza geografica dagli

ISBN: 978-84-948270-6-8

alunni dalla scuola), nella maggior parte dei casi differiva notevolmente dai proclami della legge scolastica a livello macro.

Per rispondere alla domanda inerente alla visibile influenza dell'introduzione della scuola dell'obbligo sulle abilità di scrittura della popolazione, si può citare una fonte molto particolare. Questa fonte si costituì negli anni dopo la Pace di Presburgo nel dicembre del 1805, evento conclusivo della guerra della terza coalizione, che portò il Tirolo sotto dominio bavarese. In questo contesto vennero implementate le misure di secolarizzazione bavaresi, che prevedevano, per esempio, la nuova visione del contratto di matrimonio come atto d'anagrafe. Mentre prima e dopo il periodo bavarese, i matrimoni venivano protocollati negli appositi libri delle parrocchie, negli anni fra il 1806 e il 1814, gli sposi dovevano presentare un contratto di matrimonio, firmandolo di proprio pugno davanti all'impiegato dell'anagrafe. Anche se questi contratti di matrimonio solitamente non venivano redatti dagli sposi stessi, permettono comunque di verificare se avevano almeno ottenuto le nozioni basilari di scrittura per poter firmare l'atto ufficiale con il proprio nome. Dalle dichiarazioni inserite nel contratto matrimoniale si è risaliti quindi al luogo di provenienza in cui avevano frequentato la scuola e alle loro condizioni socioeconomiche come fattori di differenziazione.

Senza entrare nei dettagli dei risultati dello studio in questa sede, si può affermare che la ricerca permette un'analisi differenziata dell'implementazione della grande riforma scolastica. Contemporaneamente è stato anche mostrato che quei luoghi in cui, per vari motivi, la prima ondata idealistica della proclamazione della scuola dell'obbligo non è stata sufficientemente sfruttata, ebbero notevoli difficoltà nell'implementazione della riforma fino alla proclamazione del Reichsschulgesetz, la riforma scolastica del 1869.

3.2.2. Analisi retrospettiva dell'alfabetizzazione e della scuola in lingua straniera

La ricerca si è focalizzata sulla memoria ricostruttiva della popolazione di madrelingua tedesca in Alto Adige, il suo processo di alfabetizzazione e il periodo della scuola dell'obbligo nella scuola italianizzata fra il 1923 e il 1943. Questi i quesiti di ricerca:

Come è ancorata l'esperienza scolastica, in un senso più ampio, nelle memorie dei protagonisti? Quale livello di alfabetizzazione nella lingua scolastica e nella madrelingua è stato raggiunto? Quali condizioni vengono considerate dai protagonisti come elementi chiave per un'alfabetizzazione

ISBN: 978-84-948270-6-8

riuscita o malriuscita? Quale grado di importanza viene da loro attribuito alle eventualmente precarie capacità di lettura e scrittura nella lingua scolastica e/o nella madrelingua o della scuola d'obbligo non completata nel trascorso delle loro vite e la loro coscienza di sé?

Il quadro storico della ricerca è costituito dalla delineazione del Brennero come nuovo confine italiano dopo la prima guerra mondiale in seguito alle trattative di pace che assegnarono il territorio di madrelingua tedesca e ladina, l'odierno Alto Adige, all'Italia. Con la presa di potere dei fascisti nell'ottobre del 1922, cominciò a essere attuato un programma di italianizzazione, già elaborato in precedenza, per le minoranze linguistiche sul territorio nazionale. Le misure per lo sradicamento linguistico e culturale della popolazione di lingua tedesca si effettuarono sia a livello collettivo (italianizzazione della vita pubblica e divieto delle definizioni toponomastiche tedesche), sia a livello individuale (traduzione dei nomi propri e dei cognomi). Il regime totalitaristico confidava soprattutto nell'effetto duraturo di quelle campagne di fascistizzazione e italianizzazione, che venivano applicate in una massiccia azione di strumentalizzazione della scuola. L'articolo quattro della Riforma Gentile (RD.N. 2183 del 1.10.1923) portò alla chiusura di numerose scuole in lingua tedesca e del licenziamento dei suoi insegnanti[2].

La ricontestualizzazione dei regolamenti legislativi dal livello macro al livello meso si effettuò attraverso gli enti provinciali competenti. Gli attori erano spesso fascisti molto motivati. Svilupparono concetti organizzativi, istruzioni sui contenuti e volantini per gli insegnanti, intesi a smontare e disprezzare la cultura degli alunni e dei loro genitori a favore di una glorificazione dell'Italia e del fascismo. I tentativi della popolazione di lingua tedesca di sopperire alla mancanza di un'istruzione nella loro madrelingua con le cosiddette «Katakombenschulen» (scuole segrete, tradotto letteralmente, scuole delle catacombe) fu perseguita dallo stato totalitario con tutti i mezzi a sua disposizione.

I risultati dello studio mostrano molti strati di analisi. Uno dei quali è l'analisi delle interviste e delle fonti autobiografiche mostra che il ruolo della scuola nell'implementazione del programma fascista, divenne parte di una narrativa identitaria della popolazione di madrelingua tedesca in Alto Adige e come tale, per esempio nella venerazione degli attori della scuola segreta,

[2] In Alto Adige sono state italianizzate 342 scuole elementari così come numerose scuole per l'istruzione superiore (circa 30.000 alunni), nella Regione del Friuli Venezia Giulia 444 scuole in lingua slava (52.000 alunni) e nella Regione della Val d'Aosta 244 scuole in lingua francese (Villgrater, 1986, 37) sono state oggetto dello stesso processo.

ISBN: 978-84-948270-6-8

è stata oggetto di una trasmissione intergenerazionale. Ritoccando il passato (Halbwachs, 1966, 151), nei racconti si è creata un'epopea eroica. I deficit degli ex-alunni, all'interno della popolazione di madrelingua tedesca in Alto Adige, non sono stati e non vengono affrontati in maniera comunicativa (Welzer, 2002; Assmann, 1997). L'individuo rimane solo nella coscienza delle sue mancanze formative a favore di un'opera di resistenza inserita nella memoria collettiva. Allo stesso tempo, la scuola vissuta durante il fascismo, si manifesta come un relitto del disagio ancorato nella memoria collettiva. Anche dopo il 1945, la fiducia della popolazione di madrelingua tedesca nei confronti della scuola statale, non si è automaticamente costruita. Per la popolazione di lingua tedesca, la scuola rimase l'istituzione degli altri, degli italiani, dai quali era necessario distanziarsi. Sia i rappresentanti politici a livello nazionali, sia quelli a livello provinciale, sostenevano la politica di separazione e delimitazione identitaria anche attraverso la definizione di istruzione nel senso di uno sviluppo individuale e collettivo (Baur, 2000, 60, 90 f.).

Al livello micro, in cui i genitori sono gli attori più importanti per quanto concerne le aspirazioni formative, le ricerche dimostrano uno sviluppo successivo di approcci simili, messi in opera senza essere tematizzati o discussi. La prima generazione dovette elaborare delle strategie per ovviare al basso livello di alfabetizzazione. Come genitori, si confrontarono poi con la generazione successiva con una (di solito mai apertamente ammessa) vergogna, che spesso si tradusse in una svalutazione dell'istruzione scolastica. Di conseguenza, alla seconda generazione non vennero forniti sufficiente supporto e motivazione. Per quanto riguarda la terza generazione, le analisi mostrano in parte una grande insicurezza, che si traduce da un lato in una generale svalutazione dell'istruzione scolastica o, dall'altro, nella diffusa pressione sui bambini, di completare con successo il percorso scolastico.

Un altro aspetto sorprendente indicato dall'esame dei dati è la grande considerazione che attraverso le generazioni, la popolazione di lingua tedesca ha dell'istruzione informale come processo di apprendimento empirico. Durante il periodo fascista questa forma di apprendimento garantì la trasmissione di nozioni culturali e capacità pratiche necessarie alla sopravvivenza. Nei loro racconti, i testimoni spesso hanno fatto riferimento ai prodotti dell'artigianato di alta qualità che ancora oggi vengono prodotti in aziende solitamente di piccole dimensioni ed esportate in tutto il mondo.

Nel contesto di un progetto con l'Istituto di Storia Contemporanea presso l'Università di Innsbruck, il progetto è stato esteso lo scorso anno. In questa

ISBN: 978-84-948270-6-8

ricerca, persone con un background migratorio sono state intervistate sugli stessi aspetti. Parte della ricerca è confluita in una mostra online, disponibile su *www.alfabetisierung.it*. I risultati della ricerca sono solo parzialmente valutati (Augschöll Blasbichler, 2017)

3.3. Area di lavoro - Third Mission

La terza area di competenza del Centro sta nell'apertura e nell'attiva partecipazione del pubblico interessato e degli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione.

Per entrambe le categorie vengono pianificate e offerte attività speciali. Allo stesso modo vengono offerti programmi che, includendo la partecipazione degli studenti universitari, rendono possibili attività mirate e impegnative, per esempio con classi scolastiche o persone anziane. Viceversa, i programmi previsti dal curriculum degli studenti possono essere messi in pratica con la partecipazione dei bambini. Con le sue attività, il Centro vuole fungere da ponte fra l'università e il pubblico. Il motto «la scuola è anche parte della mia biografia» vuole aiutare a superare le inibizioni e segnalare l'importanza della partecipazione attiva della popolazione per la ricerca universitaria.

Concretamente, l'apertura al pubblico e l'inclusione della società viene realizzata con i seguenti programmi: lezioni in cooperazione con altre istituzioni e associazioni, caffè-incontro, attività di ricerca in cooperazione con le scuole, attività nell'ambito del progetto Junior-Uni, congressi internazionali (in accordo con gli enti scolastici, queste attività vengono accreditate nei percorsi di formazione degli insegnanti), formazione per gli insegnanti e altre attività.

4. Bibliografia

ASSMANN, J. *Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München, 1997

AUGSCHÖLL BLASBICHLER, A. Zweimal Alphabetisierung in der Fremdsprache: Anregung zu Reflexion und vertiefter Auseinandersetzung. In E. Pfanzelter/ Dirk Rupnow (a cura di), *Einheimisch-zweiheimisch- mehrheimisch: Geschichte(n) der neuen Migration in Südtirol*, Bozen, 2017, p. 311-331.

AUGSCHÖLL BLASBICHLER, A. Bildung und Bildungsforschung als Auftrag. In AUGSCHÖLL BLASBICHLER A. (a cura di), *Reglementierung und Bemühung*

ISBN: 978-84-948270-6-8

vor Ort – Institutionalisierte Bildung in Südtirol und im Trentino, Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles, 2009, p. 11-16.

BAUR, Siegfried. *Die Tücken der Nähe. Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen*, Meran, 2000.

BOYER, L. *Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich*: illustrierte Chronik der Schul- und Methodengeschichte von den ältesten Quellen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, Graz, 2012.

DITTON, H. *Mehrebenenanalyse: Grundlagen und Anwendung des Hirarchisch Linearen Models*, Weinheim, 1998.

FAURE, E. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, (UNESCO), Paris, 1972.

FEND, H. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden, 2006a.

FEND, H. *Geschichte des Bildungswesens: Der Sonderweg im Europäischen Kulturraum*, Wiesbaden, 2006b.

GAUS, D.; UHLE, R. *Wie verstehen Pädagogen? Begriffe und Methoden des Verstehens in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden, 2006.

HALBWACHS, M. *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Berlin, 1966.

HELFERT, A. J. *Geschichte der österreichischen Volksschule*, Wien, 1857.

LANGER, W. *Mehrebenenanalyse: Eine Einführung in Forschung und Praxis*, Wiesbaden, 2009.

LUHMANN, N. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a. M., 2002.

MAROTZKI, W. Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In KRÜGER, H. / MAROTZKI, W. (a cura di), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Opladen, 2006.

NOHL, A.; WULF, Chr. (a cura di), *Mensch und Ding: Die Materialität pädagogischer Prozesse*, Wiesbaden, 2013.

SCHAEFERS, C. Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6) (2002), 835-855.

SCHARPF, F. W. *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*, Obladen, 2000.

ISBN: 978-84-948270-6-8

VILLGRATER, M. *Katakombenschule: Faschismus und Schule in Südtirol*, Bozen, 1984.

WALLNÖFER, G. (a cura di), *Unterricht als Herausforderung: das Brixner Modell der Lehrerausbildung; La sfida dell`insegnare: il modello di Bressanone per la formazione degli insegnanti*, Bozen/Meran, 1999.

WEBER, M. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl. 1988 ed.), Tübingen, 1922/1988.

WELZER, H. *Das kommunikative Gedächtnis: eine Theorie der Erinnerung*, München, 2002.

WIEZOREK, C. Biographical and Educational Research. *ZQF* (18) 1 (2017), 21-40.

ISBN: 978-84-948270-6-8

L'istituto «Pasquali-Agazzi» di Brescia: per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900

Renata Bressanelli

Dipartimento di Pedagogia, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Email: renata.bressanelli1@unicatt.it

Carla Ghizzoni

Dipartimento di Pedagogia, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano e Piacenza
Email: carla.ghizzon@unicatt.it

ABSTRACT: L'educazione infantile italiana è stata fortemente influenzata, a partire dai primi anni del XX secolo, dall'esperienza ideata dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi con il supporto del loro maestro Pietro Pasquali. Presso l'Istituto «Pasquali-Agazzi», sorto a Mompiano (Brescia) con il fine di dare duratura testimonianza al metodo agazziano, sono custoditi numerosi materiali che documentano lo stretto rapporto che legò queste tre figure le quali diedero vita, nella loro scuola materna, a una proposta didattica ancor oggi applicata e apprezzata. Una volta ordinato e debitamente valorizzato, il pregevole patrimonio storico-educativo ivi conservato (documenti di archivio, periodici, libri, sussidi didattici) potrà offrire agli studiosi nuovi spunti di riflessione e di ricerca sull'esperienza di Mompiano e, più in generale, sulla storia dell'educazione infantile del nostro Paese. Tale lavoro di migliore conservazione e valorizzazione potrà anche dare rinnovato slancio all'attività formativa già svolta dall'Istituto a favore di studenti secondari e universitari e promuovere, nel contempo, una maggiore consapevolezza nella società civile in ordine agli sviluppi della cura dell'infanzia tra Otto e Novecento

PAROLE CHIAVE: Istituto Pasquali-Agazzi; Metodo Agazzi, Storia educazione infantile; Italia XIX-XX secolo.

1. Introduzione

L'istituto «Pasquali-Agazzi» sorge a Mompiano, quartiere di Brescia, e la sua origine data al 17 luglio 1964. In quel giorno venne firmata la convenzione fra il Comune di Brescia e il Centro di Pedagogia per l'infanzia (Archivio dell'Istituto «Pasquali-Agazzi», 1961-1993), promosso dall'Editrice la Scuola di Brescia, allora solida impresa editoriale scolastica

di matrice cattolica (Pazzaglia, 2004). Le radici dell'Istituto affondano però in una storia più lontana nel tempo e si ricollegano alle iniziative avviate tra fine '800 e inizio '900 nell'ambito dell'educazione infantile da due maestre, Rosa e Carolina Agazzi, e dal direttore generale delle scuole di Brescia, Pietro Pasquali. L'Istituto, infatti, aveva sede presso la scuola materna comunale di Mompiano in cui era stato messo a punto il metodo didattico realizzato dalle educatrici citate, sotto la guida di Pasquali, e destinato a affermarsi a livello nazionale nonché a ispirare la prassi didattica delle scuole materne del nostro Paese nei decenni successivi.

2. Alle origini dell'Istituto «Pasquali-Agazzi»

Conseguita la licenza di scuola normale a Brescia, Rosa (1861-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945) iniziarono la loro carriera magistrale nella provincia della città lombarda (Chiosso; Sani (Eds), 2013, I, 11-12). Fu in questa realtà che avvenne l'incontro con P. Pasquali (1847-1921), dal 1888, come detto, direttore generale delle scuole bresciane, uomo di scuola molto interessato al rinnovamento metodologico in atto al tempo – si pensi all'attenzione per il lavoro manuale educativo che aveva potuto approfondire in un viaggio di studio in Svezia, voluto dal Ministero della Pubblica Istruzione – ma anche fortemente convinto della funzione emancipatrice dell'istruzione, in virtù del socialismo umanitario che lo animava (Pruneri, 2006, 211-213, 224-227). Relativamente all'educazione infantile, Pasquali condivideva i giudizi espressi sul fröbelismo da illustri esponenti del positivismo italiano, quali A. Gabelli e P. Siciliani, estimatori del pedagogista tedesco, il cui pensiero era però da loro spogliato della connotazione idealista (Di Pol, 1999,191-195) e del cui metodo sottolineavano la valorizzazione della spontaneità del fanciullo tramite il gioco, come via non per la sua crescita spirituale, bensì per il progresso intellettuale e morale.

Da Pasquali, loro docente al Corso fröbeliano, R. e C. Agazzi vennero introdotte alla conoscenza dell'opera di Fröbel e guidate nell'ideazione di un metodo ad essa ispirato, che realizzarono presso l'asilo rurale di Mompiano, dove giunsero nell'a.s. 1895-'96. Non c'è lo spazio in questa sede per delineare in modo analitico tale metodo, cui si farà riferimento anche nelle pagine che seguono tramite la presentazione del materiale agazziano custodito all'Istituto. Per comprenderne però i principi fondamentali, merita ricordare quanto affermato da R. Agazzi in occasione del Primo Congresso

ISBN: 978-84-948270-6-8

Pedagogico Nazionale svoltosi a Torino nel 1898. Nella relazione tenuta in quella sede, cui intervenne anche Maria Montessori, ella stigmatizzava le precarie condizioni in cui versavano gli asili infantili in Italia, per quanto riguardava sia i locali, in molti casi malsani e inadatti, sia la preparazione delle maestre, disomogenea e inadeguata, sia la condizione dei bambini, malvestiti, malnutriti, colpiti da mille malanni, con genitori assenti, induriti dal lavoro e dalla povertà, e per i quali «la stalla e la strada» svolgevano la funzione vicaria della madre (Agazzi; Pasquali, 1973, 72). Occorreva, a suo dire, avviare una riforma dell'educazione infantile prendendo le mosse da Fröbel, osteggiato nel nostro Paese per il suo misticismo e il suo protestantesimo, oppure applicato in modo schematico e dunque non compreso a fondo nella sua vera portata innovativa, che consisteva nell'avere sottolineato la spontaneità e la peculiarità di ogni bambino.

Sulla base di queste convinzioni, l'asilo da loro creato a Mompiano ruotava attorno a alcune semplici attività, ovvero il gioco e il lavoro, secondo un metodo che R. Aagzzi definì materno. Esso intendeva promuovere la socialità del bambino, il rispetto dell'ordine e della pulizia, l'apprendimento della lingua italiana, la promozione delle capacità di osservazione, di concentrazione, di riflessione. Tutto questo grazie all'opera dell'educatrice, che doveva comportarsi con i suoi alunni come si sarebbe comportata una madre che avesse ben compreso i suoi compiti formativi, e all'uso di semplici sussidi didattici, ovvero oggetti recuperati dai bambini stessi (Museo delle cianfrusaglie) o predisposti dalle educatrici (contrassegni). Si assiste, cioè, per un verso, al superamento della precoce scolarizzazione che aveva connotato gli asili promossi in Italia da Aporti e, per un altro, all'assunzione di una concezione educativa dell'infanzia come età non solo da disciplinare, ma da sviluppare nelle sue specificità, come alcuni esponenti del movimento delle «scuole nuove» iniziavano a affermare a livello internazionale (Chiosso, 1995, 70).

Grazie all'azione indefessa di accreditamento presso l'autorità municipale, gli ambienti pedagogici nazionali e quelli ministeriali, e di consolidamento dell'iniziativa, la conoscenza dell'istituto bresciano travalicò i confini locali e si impose a livello nazionale. Tale riconoscimento fu suggellato ufficialmente dal Regio Decreto 4 gennaio 1914, contenente *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini di infanzia.* Si trattava del primo testo di programmi per la scuola dell'infanzia emanati in Italia all'indomani dell'Unità (Catarsi, 2000, 133-173). Essi erano il risultato del lavoro svolto da una commissione nominata dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1910 con

ISBN: 978-84-948270-6-8

il compito di rinnovare l'educazione infantile e formata da studiosi impegnati, a titolo diverso, in tale ambito. Tra loro figurava Pasquali il cui pensiero di fatto ispirò ampiamente il testo programmatico, che faceva proprio quanto già realizzato a Mompiano dalle Agazzi.

L'affermazione di tale metodo nel nostro Paese, in misura vieppiù evidente negli anni successivi rispetto a quello montessoriano, si spiega per diverse ragioni. Esso ben si adeguava alla realtà sociale italiana, prevalentemente rurale, povera di mezzi e risorse economiche. La sua realizzazione esigeva la predisposizione non di costosi sussidi didattici, ma di materiali provenienti dalla quotidianità. Le maestre necessitavano sì di una solida preparazione, ma ciò che le rendeva brave educatrici erano la sensibilità umana e l'amorevolezza (Polenghi, 2005). La sua affermazione fu anche esito del consenso espresso da una parte della pedagogia italiana. Si pensi al noto, lusinghiero giudizio formulato da Giuseppe Lombardo Radice, che, nel 1926, definì il metodo agazziano «italiano […], genuino, modesto, ma geniale e chiaro» (Lombardo Radice, 1929).

Anche i cattolici appoggiarono l'esperienza bresciana fino a giungere a una stretta collaborazione, a partire dagli anni Venti, con le due educatrici. Da segnalare, in proposito, che dal 1929-1930, R. Agazzi assunse la direzione di «Pro Infantia», la rivista didattica edita dalla Scuola Editrice dal 1913 e rivolta al personale delle scuole infantili (Chiosso (ed.), 1997, 509-510). Nello stesso periodo, l'Associazione educatrice italiana, promossa nel 1925 da fratel Alessandro Alessandrini dei Fratelli delle Scuole Cristiane, si prodigò in più direzioni nell'ambito dell'educazione infantile, di fatto colmando le lacune lasciate su questo fronte dallo Stato italiano. Essa, tra l'altro, organizzò *Corsi nazionali agazziani* tra il 1931 e il 1934, destinati all'aggiornamento delle molte insegnanti di scuola materna non in possesso del titolo abilitante, poi riproposti tra il 1942 e il 1943 (Sani, 2001, 251-254).

La centralità assunta dall'esperienza di Mompiano nella formazione delle educatrici degli asili infantili e nell'organizzazione didattica delle scuole materne nel nostro Paese nel primo quarantennio del Novecento non venne meno all'indomani della guerra, tanto che i nuovi *Orientamenti* per la scuola materna promulgati nel 1958 si ispiravano ancora ampiamente alla lezione agazziana (Catarsi, 2000, 229-234).

Come già detto, fu nel luglio del 1964 che, in esecuzione di una delibera della Giunta municipale del novembre del 1961, venne firmata la convenzione fra il Comune di Brescia e il Centro di Pedagogia per l'infanzia dell'Editrice la Scuola, che concordavano di fondare l'Istituto di Mompiano

ISBN: 978-84-948270-6-8

«Pasquali-Agazzi». Secondo la Convenzione, a Mompiano doveva «costituirsi e svilupparsi un organico sistema di strutture e di attività comprendente: le sezioni di scuola materna; corsi di aggiornamento e di perfezionamento: stages residenziali; una mostra permanente, storica e di sviluppo, della scuola infantile secondo i principi agazziani; una biblioteca specializzata; un ufficio studi» e tutto ciò che poteva mantenere viva l'attenzione su questa esperienza didattica (Archivio dell'Istituto «Pasquali-Agazzi», 1961-1993).

Nel corso degli anni l'Istituto perseguì i fini fissati dallo Statuto anche in collaborazione con il Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna (CDNSM), istituito a Brescia nel 1950 in considerazione del ruolo di primo piano della città in questo settore, grazie soprattutto al gruppo di studiosi attivi presso La Scuola Editrice. Il CDNSM, con funzioni di supporto del Ministero della Pubblica Istruzione, doveva avviare ricerche pedagogiche e didattiche e svolgere attività di aggiornamento del personale in servizio (Bonacina, 1989). Al momento della cessazione del CDNSM, agli inizi degli anni Ottanta, il materiale documentario del Centro fu ceduto a Mompiano (Archivio dell'Istituto «Pasquali-Agazzi», 1961-1993). In virtù della nuova normativa sull'ordinamento delle autonomie locali degli inizi degli anni Novanta, il Comune di Brescia assunse la gestione diretta dell'Istituto «Pasquali Agazzi» di Mompiano, che divenne servizio del Settore Pubblica Istruzione del Comune; in questa nuova veste, esso si proponeva di continuare, anche in accordo con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, l'azione di studio e di formazione nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, nel solco di una storia ormai centenaria.

3. Le carte dell'Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi»

Presso l'Istituto «Pasquali-Agazzi» sono custodite copiose fonti (documenti d'archivio, materiali didattici, libri e periodici) in grado di offrire una preziosa testimonianza dell'esperienza dell'asilo rurale di Mompiano dai suoi albori. Sono infatti ivi conservate carte degli anni immediatamente successivi all'Unità d'Italia, allorché Pasquali iniziò la sua carriera scolastica e poi intraprese, già mosso da una profonda sensibilità sociale e pedagogica, le sue prime esperienze professionali, e dell'ultimo decennio del XIX secolo, quando l'incontro con le sorelle Agazzi diede avvio alla riforma dell'asilo (Mazzetti, 1962; Macchietti, 1984). A Mompiano sono altresì depositati numerosi materiali risalenti ai decenni successivi, durante i quali lo sviluppo

ISBN: 978-84-948270-6-8

di tale esperienza si tradusse nella definitiva messa a punto del metodo educativo-didattico già ricordato (Grazzini, 2006). Questi materiali, di indubbio interesse per coloro che intendono studiare l'evoluzione del metodo agazziano, hanno però il limite di non essere mai stati ordinati, catalogati e inventariati e di avere subìto, negli anni, ricollocamenti e spostamenti che hanno contribuito a spezzare il nesso logico che li legava originariamente. Presso l'Istituto, sono stati trovati alcuni elenchi di consistenza, ma tali strumenti non possono essere utilizzati come validi mezzi di corredo per la ricerca sia perché appaiono molto lacunosi e approssimativi sia perché non sono stati preceduti da un rigoroso lavoro di schedatura e ordinamento. Già dopo una prima sommaria ricognizione delle carte, è stato però possibile identificare alcune serie archivistiche.

La parte più consistente della documentazione posseduta è costituita dai materiali facenti parte dell'archivio delle sorelle Agazzi: si tratta di un vero e proprio museo storico permanente, predisposto sin dal primo anno di vita dell'Istituto di Mompiano, con l'intento di rappresentare l'«eredità di un'azione» (Cattaneo, 1966, 33) e cioè di fare ripercorrere ai visitatori la storia dell'asilo di Mompiano e dei suoi fondatori. Nel corso degli anni, il percorso espositivo è stato in più occasioni modificato per garantire una visita più esaustiva. Esso prende avvio da una nutrita raccolta di articoli pubblicati dal 1901 al 1950, relativi a Rosa e Carolina e alla diffusione del loro metodo. Seguono alcuni raccoglitori che conservano fotografie, diplomi, attestati di frequenza a corsi di formazione e manoscritti riguardanti il quinquennio che precedette l'arrivo a Mompiano nell'a.s. 1895-1896. Sono, ad esempio, presenti fotografie e appunti relativi agli anni delle loro esperienze compiute presso alcuni asili bresciani tra il 1892 e il 1895.

Il percorso museale prosegue con documenti relativi al loro lavoro a Mompiano. Si segnalano, tra gli altri, cinque raccoglitori contenenti numerosi manoscritti stesi da Rosa tra il 1898 e il 1942. La mostra continua con una ricca esposizione di materiale fotografico che offre uno spaccato della quotidianità dell'esperienza educativa e didattica all'asilo di Mompiano e che intende documentare il fondamento pedagogico del metodo materno, agazziano, volto a riprodurre l'atmosfera del focolare domestico. Molte di queste immagini sono, infatti, relative a bambini impegnati in alcune attività di vita pratica: pulizia e igiene (lavaggio viso, piedi, mani e orecchie, controllo unghie, disinfezione dei capelli), socievolezza e ordine (trasporto di legna e di acqua, preparativi per la mensa, spolverature, lavatura di tavoli e seggiole, pulitura di zoccoli e calze, lavaggio e stenditura di panni, riordino dei locali).

ISBN: 978-84-948270-6-8

Interessanti anche le fotografie rappresentanti lavori di giardinaggio e orticoltura, momenti ludici (giochi liberi con carriole, birilli, cerchi, palle, ghiaia o giochi scenici) e attività più spiccatamente didattiche, quali le lezioni sugli opposti, di conversazione, di ginnastica, previste dal metodo di Mompiano. Lo studio di questi materiali – in sinergia con un'attenta analisi degli arredi, dei materiali e dei sussidi didattici che erano a disposizione a Mompiano e che costituiscono la sezione finale del percorso museale – può sicuramente fornire interessanti spunti di ricerca non solo sul museo agazziano, sulla vita interna all'asilo e sulla prassi didattica adottata, ma anche, più in generale, sulla storia della cultura materiale delle scuole infantili del tempo. Sui tavoli sono, infatti, messi in mostra molti oggetti didattici tra cui – accanto ai doni di Fröebel, ad altri materiali di ispirazione froebeliana e a sussidi costruiti dalle stesse abili mani delle educatrici – spiccano alcune delle famose «cianfrusaglie», ossia quegli umili oggetti di vita quotidiana spesso ritrovati nelle tasche dei bambini (bottoni, semi, sassolini, gusci, sacchetti, pezzi di legno, di vetro, di stoffa e di corda) che venivano debitamente organizzati dalle educatrici per essere poi proposti durante gli esercizi di educazione linguistica e intellettuale, di osservazione, di sviluppo sensoriale e di discriminazione percettiva o per stimolare quella che R. Agazzi definiva «l'arte delle piccole mani»: lavoretti di piegatura della carta, di paglia intrecciata, di ricamo su carta (Agazzi, 1927). Si possono altresì vedere i contrassegni, cioè i simboli che erano apposti sugli oggetti personali dei bambini e che, oltre al senso di proprietà, favorivano la formazione del significato sociale del linguaggio e abituavano i bimbi all'ordine e alla precisione. Si tenga presente che, oltre a ciò che è stato esposto, in alcuni spazi adiacenti alla mostra, sono conservati numerosi altri documenti appartenuti a Rosa Agazzi – appunti e quaderni manoscritti, manualetti di lavoro educativo, corrispondenza tra il 1882 e il 1950 (Grazzini, 2015) – oltre a molteplici oggetti e supporti didattici (tavolette di compensato con esercizi di associazione logica e di lingua parlata, riproduzione di frutta e verdura in cera, strumenti musicali).

Un'altra serie archivistica è rappresentata dalla documentazione relativa al CDNSM e dunque a trent'anni di storia dell'educazione infantile in Italia. Ad esempio, è conservata una copiosa raccolta di fotografie raffiguranti scene di vita quotidiana di asili bresciani e di molti altri paesi e città d'Italia. È inoltre custodita la raccolta di tutti i verbali delle adunanze dei Consigli direttivi dell'Istituto «Pasquali-Agazzi» (1964-1991), mentre in alcuni locali adiacenti sono immagazzinati centinaia di faldoni contenenti documenti attinenti alle molteplici attività promosse dall'Istituto dagli anni Settanta ai giorni nostri

ISBN: 978-84-948270-6-8

(corsi di perfezionamento e qualificazione professionale per insegnanti e operatori scolastici, incontri per genitori, iniziative pedagogico-didattiche).

L'ultima serie individuata all'interno delle carte conservate all'Istituto di Mompiano è quella relativa al fondo di P. Pasquali che, una volta ordinata e inventariata, potrà gettare nuova luce sulla sua figura e sull'intesa professionale e umana con le Agazzi. Tale fondo comprende documenti relativi alla carriera formativa e professionale dagli anni in cui era studente, prima alla scuola tecnica di Cremona e poi alla Regia scuola normale di Crema, sino ai mesi che precedettero la morte. Sono qui conservati, tra l'altro, numerosi attestati di premi e onorificenze assegnati a Pasquali tra il 1873 e il 1916 a riconoscimento della sua appassionata opera a favore dell'istruzione. Di notevole interesse è altresì l'ampia raccolta di appunti e quaderni (per lo più senza indicazioni cronologiche) redatti dallo stesso Pasquali: si ricordano qui, tra gli altri, parecchi quaderni utili ad approfondire la sua figura di formatore ai corsi estivi della Regia Scuola Normale di Lavoro Manuale educativo di Ripatransone (Ascoli Piceno). Alcuni faldoni accorpano i suoi articoli scritti tra il 1880 e il 1920 su temi pedagogici, educativi e sociali apparsi su riviste didattiche, quali «Il Risveglio educativo», «I Diritti della scuola», «La Voce delle maestre d'asilo», «Rivista pedagogica», «Vita. Periodico mensile della società bresciana d'igiene». Altri faldoni custodiscono, invece, corrispondenza (1883-1919) e un centinaio di manualetti scritti da Pasquali e editi tra il 1896 e il 1914, per lo più indirizzati agli insegnanti e agli alunni delle scuole elementari. Presso i locali dell'Istituto «Pasquali-Agazzi» è pure collocata una biblioteca di circa 23.000 volumi, indicizzati nel catalogo collettivo della Rete Bibliotecaria Bresciana, inerenti alle discipline psicopedagogiche, didattiche, filosofiche, storiche e sociologiche e che vanta una sezione storica (circa 7.000 volumi) costituita per lo più dai libri che facevano parte della biblioteca personale di Pasquali e delle Agazzi e dai volumi appartenenti al CDNSM. È altresì consultabile una nutrita emeroteca composta da periodici pedagogici e scolastici, in alcuni casi di difficile reperimento nelle biblioteche locali e nazionali.

4. Conclusioni

L'Istituto «Pasquali-Agazzi» conserva dunque un pregevole patrimonio solo in parte valorizzato dalla ricerca storico-educativa. La sua piena valorizzazione, ai fini dell'avvio di nuove indagini sulla storia dell'educazione infantile in Italia, richiede però un lavoro previo di ordinamento,

ISBN: 978-84-948270-6-8

inventariazione e catalogazione di tutto il posseduto dell'Istituto. Tale opera di conservazione, oltre a giovare alla ricerca, avrebbe una positiva ricaduta sull'attività didattica svolta ancora oggi dall'Istituto a favore degli studenti delle scuole secondarie e delle università. I beni scolastici ed educativi ivi custoditi offrono, infatti, preziosi scorci sulla storia dell'educazione infantile in Italia fra Otto e Novecento, con attenzione anche alla dimensione della materialità e consentono di fare luce sulla quotidianità scolastica, sui suoi spazi, i suoi tempi e i suoi protagonisti (Meda 2016). È indubbio poi che il rilancio di questa istituzione, nelle sue funzioni di formazione e di messa a disposizione di materiale documentario storico-educativo per la promozione di nuove indagini, ha anche grandi potenzialità per l'intera società. Esso, ad esempio, aiuterebbe a maturare una maggiore consapevolezza del ruolo svolto da alcuni degli educatori qui ricordati che, con il loro operato, hanno contribuito a scrivere pagine importanti della storia educativa non solo locale, ma anche nazionale, e che, all'inizio del Novecento, hanno saputo tradurre in concrete realtà educative quella «scoperta del bambino», che era affermata anche a livello internazionale da illustri studiosi. E questo, in un momento in cui in Italia si discute di una migliore messa a punto dei servizi educativi per l'infanzia dagli zero a sei anni, non sarebbe un risultato da poco.

* Si precisa che l'articolo è stato condiviso dalle autrici, ma che i paragrafi 1 e 2 sono stati redatti da C. Ghizzoni, il paragrafo 3 è stato redatto da R. Bressanelli; le *Conclusioni* sono esito di un lavoro comune.

5. Bibliografia

AGAZZI, Rosa. *L'arte delle piccole mani. Manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari*, Brescia, La Scuola, 1927.

AGAZZI, Rosa; PASQUALI, Pietro. *Scritti inediti e rari*, Grazzini M. (ed), Brescia, La Scuola, 1973.

ARCHIVIO dell'Istituto «Pasquali-Agazzi», Brescia. «Adeguamento alla legislazione vigente della gestione amministrativa e contabile dell'Istituto 1961-1993».

BONACINA, Franco. «Centri Didattici Nazionali», LAENG, Mauro (ed.), *Enciclopedia Pedagogica*, II, 1989, 2476-2482.

CATARSI, Enzo. *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2000.

ISBN: 978-84-948270-6-8

CATTANEO, Mario. «Il museo storico di Mompiano come itinerario di una vita», *Rosa Agazzi nel primo centenario della nascita*, Roma, Centro Didattico per la Scuola Materna, 1966, 33-35.

CHIOSSO, Giorgio. «Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo», *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi» Quaderni di Documentazione Pedagogica, XV (1995), 53-70.

CHIOSSO, Giorgio (ed). *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

CHIOSSO, Giorgio; SANI. Roberto (Eds). *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll.

DI POL, Redi Sante. «Fröbel e il fröbelismo in Italia», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 1999, 179-218.

GRAZZINI, Massimo. *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Centro studi pedagogici «Pasquali-Agazzi», Quaderni di Documentazione Pedagogica, XXIX (2006).

GRAZZINI, Massimo. *Rosa Agazzi. Epistolario Inedito (499 documenti, 1882-1950)*, Brescia, Centro studi pedagogici «Pasquali-Agazzi», Quaderni di Documentazione Pedagogica, (XXXIX) 2015.

LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Il problema dell'educazione infantile*, Venezia, La Nuova Italia, 1929.

MACCHIETTI, Sira Serenella. *Pietro Pasquali tra scuola e società*, Brescia, Istituto di Mompiano Pasquali-Agazzi, 1984.

MAZZETTI, Roberto. *Pietro Pasquali, le Agazzi e la riforma del fröebelismo in Italia*, Roma, Armando, 1962.

PAZZAGLIA, Luciano (ed). *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004.

POLENGHI Simonetta. «Le principali teorie dell'infanzia*», Pedagogia e Vita*, 2005,6, 7-21.

PRUNERI, Fabio. *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Milano, Vita & Pensiero, 2006.

SANI, Roberto. «L'educazione dell'infanzia tra pedagogia e politica. Dall'età giolittiana alla Carta Bottai», SANI Roberto, PAZZAGLIA Luciano (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia, 2001, 239-256.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia dell'Università del Molise tra dimensione locale e scenari internazionali

Alberto Barausse

Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione, CeSIS, Università degli Studi del Molise
barausse@unimol.it

Rossella Andreassi

CeSIS, Università degli Studi del Molise
andreassi@unimol.it

ABSTRACT: Il contributo intende presentare le caratteristiche e alcune iniziative del Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro scolastico e della Letteratura per l'Infanzia costituito all'interno dell'Università degli Studi del Molise. La presentazione sarà articolata in tre momenti. Dopo una breve introduzione volta a specificare le finalità istituzionali del CeSIS, l'articolo si soffermerà ad illustrare le complesse ragioni della nascita della struttura di ricerca, correlate sia alla evoluzione del dibattito e delle pratiche della storiografia dell'educazione, tanto a livello nazionale quanto internazionale, sia ai mutamenti in seno alle università italiane. L'analisi, dopo aver messo a fuoco le dimensioni locali e internazionali che contraddistinguono le attività di ricerca del Centro, si sofferma ad illustrare il valore euristico, gli approcci metodologici e gli aspetti innovativi dello specifico patrimonio documentale conservato all'interno della struttura.

Parole chiave: Patrimonio storico educativo; Centri di ricerca universitari; Storiografia e Metodologia della Storia della educazione.

1. Introduzione

Il Centro di documentazione e ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.), è sorto nel 2006 in seno all'Università del Molise per promuovere il reperimento e la raccolta di fonti per l'attività di ricerca storico-educativa. Come indica lo statuto approvato con il D.R. n. 738 del 4 maggio 2006, il Centro si propone di promuovere la ricerca, la conservazione e l'utilizzo a scopi scientifici dei documenti inediti e a stampa relativi alla storia delle istituzioni scolastiche ed educative, dell'editoria scolastica e dei libri di testo ed alla storia dell'editoria e della letteratura per l'infanzia in Italia e nel resto d'Europa. Tale finalità viene perseguita attraverso diverse attività. In primo luogo avvalendosi della costituzione di una biblioteca e di un archivio specializzati per la raccolta e conservazione, in originale o in microfilm o su supporto informatico-digitale, di quel patrimonio documentale che appartiene alla storia delle istituzioni e delle culture scolastiche, su cui ci si soffermerà più oltre, con particolare riferimento alla realtà italiana ed europea dei secoli XIX e XX. In secondo luogo mediante l'attivazione e il mantenimento di rapporti e di forme di collaborazione con enti e istituzioni similari in Italia e all'estero; la promozione di convegni, seminari, cicli di conferenze, mostre, pubblicazioni; l'istituzione di borse di studio, cicli di dottorato di ricerca e assegni di ricerca. Il Cesis, dunque, costituisce una iniziativa di carattere universitario dipartimentale e la direzione è affidata al docente di Storia della scuola e delle istituzioni educative dell'ateneo, che per il coordinamento si avvale della figura di un responsabile tecnico-amministrativo, dotato di una qualificazione specialistica nel campo come il dottorato di ricerca in Storia dell'educazione. Il programma delle attivitá è supportato da un Comitato scientifico che include studiosi italiani e stranieri. Nel 2013 come emanazione diretta del Cesis è nato anche il Museo della Scuola e della Educazione popolare (MUSEP). Le due strutture oggi, afferiscono al Dipartimento di Scienze umanistiche, sociali e della formazione e si collocano nel quadro della evoluzione che le università italiane e le discipline di storia dell'educazione hanno vissuto nel corso degli ultimi anni.

ISBN: 978-84-948270-6-8

2. Origini e sviluppi del Cesis di Campobasso tra dimensione locale e rinnovamento internazionale della ricerca storico educativa

Per comprendere meglio le origini del Cesis bisogna tener presente diversi fattori. Da un lato la nascita di un centro specializzato di studi si colloca nel quadro della della evoluzione dell'università italiana. In particolare, dopo la nascita – a partire dal 1998- dei corsi di laurea e dei corsi di specializzazione per la formazione degli insegnanti primari o secondari e della moltiplicazione dei corsi di laurea –sia triennale che magistrale- nel campo pedagogico si è registrata una interessante affermazione della disciplina. È all'interno di questo sviluppo che ha trovato fertile terreno anche lo sviluppo di strutture specialistiche universitarie votate all'ampliamento e allo sviluppo della ricerca in campo storico educativo sorte a Roma, Padova, Macerata e Campobasso. D'altra parte la nascita di un centro specializzato di carattere universitario riflette il quadro evolutivo della disciplina in Italia e il processo di internazionalizzazione della ricerca storico-educativa. Tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta, infatti, si posero le fondamenta per la promozione di una indagine storico-educativa che fosse in grado di superare le prospettive offerte dalle piú tradizionali storia delle idee pedagogiche, della storia delle istituzioni o della storia sociale quantitativa per pervenire a una storia della cultura scolastica capace di fare luce sugli aspetti piú interni della vita delle scuole come le pratiche didattiche o i protagonisti della relazione educativa. Il mutamento paradigmatico fu reso possibile grazie alle suggestioni e al confronto avviato sin dalla prima metá degli anni Novanta con la storiografia educativa europea di matrice francese (Julia, 1995 e 1996), iberica (Escolano, 2000 e 2007 e Vinão Frago, 2012) e successivamente belga e anglosassone, (Grosvenor, Lawn, Rousmaniere, 1999; Depaepe e Simon, 1995). Il rinnovamento storiografico educativo maturato in questi ultime decadi ha, tra le altre cose, aperto nuove linee di investigazione, favorendo la crescita di interesse intorno a diverse problematiche tra le quali quella della conservazione e della valorizzazione dei beni culturali delle scuole contestualmente è stato accompagnato dalla scoperta e valorizzazione di nuove tipologie di fonti documentarie che oggi hanno reso più ampio il patrimonio documentale. Durante la prima decade del 2000, così, si è iniziato a riflettere sugli aspetti materiali e immateriali della scuola come beni culturali e alcune iniziative scientifiche - a partire dall'incontro promosso a Torino per iniziativa dell'Istituto piemontese per la storia della resistenza e della societá contemporanea dal titolo *Gli archivi storici delle scuole: un bene*

culturale per la scuola dell'avutonomia . Strumenti, figure, contesti per la valorizzazione - posero l'esigenza di sostenere a livello locale la conservazione e la valorizzazione degli oggetti e del materiale scolastico conservato negli archivi o attraverso la nascita di centri specializzati (Sega, 2002; Ferrari, 2008; Barausse, 2010; Soldani, 2006; De Fort, 2002; Sani, 2003); ma anche di chiarire epistemologicamente il variegato e composito spettro di quello che, piú recentemente, é stato meglio definito come patrimonio storico educativo (Meda, 2011, 253-280; Meda, 2016) divenuto, nel frattempo, un ulteriore linea di investigazione per la ricerca storico educativa sempre più attenta alle problematiche della conservazione e della valorizzazione del patrimonio stesso (Meda, 2013, 167-198).

L'attenzione posta alla valorizzazione delle fonti prodotte a livello locale, dunque, è stata all'origine dei percorsi di ricerca che il Cesis ha attivato per fare più luce sulle vicende dello sviluppo dei processi di scolarizzazione a livello regionale e delle aree meridionali tra Otto e Novecento. Lo ha fatto sia costituendo intorno alla direzione un gruppo di lavoro di giovani ricercatori che nel corso di questi anni ha favorito la pubblicazione di studi che hanno via via iniziato a mettere in evidenza gli sviluppi dei processi di scolarizzazione non solo a livello di istruzione primaria (Barausse, 2008, 2010 e 2011), ma anche di istruzione normale e magistrale, (Miceli, 2011) ginnasial liceale e tecnico-professionale, (D'Alessio, 2008; Palladino, 2015, Viola, 2013) ma anche ripercorrendo alcune specifiche esperienze come quelle legate allo sviluppo delle scuole rurali (Barausse, D'Alessio, 2018). Al tempo stesso sono state avviate delle ricerche per mettere meglio a fuoco la storia delle culture scolastiche e dei profili di protagonisti della vita delle scuole dislocate nell'area centrale e meridionale dell'Italia, nonchè aspetti di carattere metodologico intorno all'uso delle fonti. È proprio a partire da tali premesse che il Cesis nei primi anni seguenti la sua nascita ha supportato la realizzazione dei progetti di ricerca di rilevanza nazionale come quello condotto da Giorgio Chiosso dell'Università di Torino tra il 2006 e il 2008 sul tema dell'editoria scolastica, e quello condotto tra il 2009 e il 2011 da Roberto Sani dell'Università di Macerata e Chiosso stesso relativo allo studio di nuove fonti per la storia dell'educazione e della scuola al fine della realizzazione di un dizionario biografico degli educatori, pedagogisti e degli scrittori per l'infanzia vissuti tra il 1800 ed il 2000). I risultati delle indagini condotte hanno consentito di concorrere alla pubblicazione di alcune importanti pubblicazioni relative ai libri di testo in età liberale (Barausse, 2008) o durante il fascismo, (D'Alessio, 2013) nonchè all'approfondimento dello sviluppo della editoria scolastica

ISBN: 978-84-948270-6-8

in Molise (Barausse, 2007; D'Alessio, 2007) e di concorrere alla stesura di diverse centinaia di profili biografici di insegnanti ed educatori –soprattutto meridionali- per la realizzazione del Dizionario Biografico della educazione (DBE, 2013). Indagini che nel corso degli anni hanno avuto una certa continuità laddove hanno approfondito la circolazione dei libri di testo e la loro valutazione attraverso l'analisi di fonti del tutto inedite come le relazioni degli ispettori scolastici (Barausse, 2015, 589).

Accanto a questo tipo di iniziative si sono colllocate anche iniziative dal carattere più divulgativo tra le quali la realizzazione della Mostra documentaria organizzata nel 2012 nell'ambito delle atttività dei 150 anni della storia d'Italia (D'Alessio, 2012).

Si tratta, dunque, di un approccio che ha mirato al recupero della dimensione locale della ricerca storica ma non per chiudersi in un gretto localismo o in un arido esercizio di erudizione, quanto di scegliere il focus sulla dimensione locale come oggetto microanalitico per verificare processi di carattere storico più generale. La crescita dell'attenzione e dell'interesse a livello locale e nazionale è stato possibile e, al tempo stesso, ha reso piú fecondo e sicuro anche l'avvio del confronto con l'apporto di un movimento di studi dal carattere internazionale e transnazionale e lo sviluppo delle attività del CeSIS si è saldato sempre di più con il movimento storiografico che nel corso di questi ultimi quindici anni si è espanso attraverso le molteplici forme della internazionalizzazione della ricerca storico-scolastica. Vale la pena segnalare sinteticamente, senza avere la pretesa di essere esaustivi, alcuni dei passaggi e delle iniziative piú rilevanti che ci forniscono dei significativi indicatori di sviluppo crescente dell'interesse intorno alle linee dettate dal rinnovamento storiografico e al tema della conservazione e valorizzazione del patrimonio storico educativo. Particolarmente suggestive sono state, in tal senso, le indagini promosse sul tema del libro per la scuola e della manualistica scolastica dai gruppi di ricerca spagnoli tra i quali quelli che ruotano intorno al CEINCE di Benito Escolano, o a Gabriella Ossenbach della UNED di Madrid. O ancora, le ricerche condotte sul versante della cultura e della memoria scolastica del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa dell'Universitá di Murcia coordinato da Pedro L. Moreno Martinez che, le cui linee di tendenza hanno sviluppato le proposte di ricerca di Vinâo Frago, e sono state orientate ad enfatizzare gli studi di microstoria, quelli etnografici ed ermeneutici avvalendosi di una analisi interna delle istituzioni educative (Moreno, Vicente, 2012).

Il Ce.S.I.S., dunque, riflette tale spirito di internazionalizzazione e sin dall'inizio ha promosso e organizzato alcuni seminari scientifici che hanno

ISBN: 978-84-948270-6-8

visto la partecipazione di studiosi stranieri. Tra questi vorrei ricordare quelli che hanno visto la partecipazione di Agustin Escolano Benito (Universidad de Valladolid e direttore del CEINCE), di Pablo Alvarez Dominguez (Università di Siviglia), di Cristina Yanes Cabrera (Università di Siviglia), di Maria Helena Bastos (Università Pontificia Cattolica di Rio Grande do Sul- Porto Alegre), di Luciane Graziottin (Università della Valle di Sinos) di Terciane Angela Luchese (Università di Caxia do Sul), fino al più recente incontro internazionale di studi sul tema del patrimonio storico educativo che ha visto ampliarsi il raggio della partecipazione anche ad altri colleghi come i portoghesi Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro, lo spagnolo Eugenio Urtaza, e Maria Teresa Santos Cunha insieme ad altri colleghi di area brasiliana (Viola, 2018).

Per valorizzare e diffondere le ricerche condotte nel corso di questi anni, il Centro si avvale, poi, di una Collana editoriale specifica, quello della Biblioteca Ce.S.I.S. affidata all'editore Pensa Multimedia che ha già nel suo catalogo diversi titoli.O texto final das comunicações terá um tamanho máximo de 25.000 caracteres ou 4.000 palavras, com um máximo de 8 páginas, incluindo imagens, tabelas, gráficos, tabelas etc.

2.1. Il patrimonio documentale del CeSIS: tra libri scolastici, riviste, quaderni, registri, pagelle, fotografie e videointerviste

Il Centro di documentazione dal momento della sua nascita ad oggi ha sviluppato una corposa collezione scolastica composta a fini di ricerca, tra documenti librari, archivistici e oggettistica. La raccolta e conservazione del materiale sono stati organizzati rispettando l'attribuzione dei singoli fondi in capo ai loro proprietari-donatori, a ben identificati alunni o in ogni caso ad altrettanto riconoscibili gruppi familiari. Una breve descrizione di alcuni dei fondi conservati puó aiutare a comprendere meglio le caratteristiche delle collezioni. Il nucleo fondativo del patrimonio librario del Cesis, è costitutito dal fondo di libri scolastici donato da un appassionato uomo di cultura del Novecento molisano recentemente scomparso, il sociologo Guido Vincelli; un fondo che ancora oggi risulta tra quelli quantitativamente piú significativi. A partire da questo atto si è innescato un processo di successive donazioni e raccolte particolarmente fecondo, tanto da arrivare a realizzare un patrimonio di oltre 5000 esemplari tra i quali risalta il cospicuo fondo di una delle più autorevoli figure di dirigenza scolastica dell'Italia centro meridionale, Angela Freda Padrone, preside formatasi con Giuseppe Lombardo Radice

ISBN: 978-84-948270-6-8

che mantenne una significativa corrispondenza con diversi esponenti della pedagogia neoidealistica (Barausse, 2013). Accanto ai libri per la scuola e manuali per lo studio delle singole discipline didattiche, il Cesis puó contare su una interessante sezione di libri di letteratura e riviste per l'infanzia. Si conservano diverse edizioni del fortunato «Pinocchio» di Collodi, di «Cuore» di De Amicis, delle «Memorie di un Pulcino» di Ida Baccini oltre che moltissimi altri testi meno noti del panorama letterario italiano e straniero per l'infanzia e la gioventù. Accanto ai libri, un posto rilevante occupano alcune riviste per l'infanzia che hanno segnato tra Otto e Novecento una tappa fondamentale nello sviluppo di tale genere, tra cui la collezione completa del «Giornalino della Domenica» e diverse annate continuative del «Corriere dei Piccoli», due tra le testate più diffuse tra i piccoli lettori italiani (Ascenzi, 2008). Non sono da tralasciare inoltre alcune collane prestigiose realizzate per la gioventù, a cominciare della fortunata Collana di libri classici illustrati per ragazzi la «Scala D'Oro» edita per l'Utet negli anni Trenta del Novecento (Fava, 2004) e l'Enciclopedia dei ragazzi.

Analogo interesse storiografico é costituito dal fondo di riviste didattiche e magistrali, tanto nazionali quanto locali, che nel corso degli ultimi venti anni hanno rappresentato una delle più rilevanti fonti scoperte e repertoriate grazie alle attività di ricerca coordinate da Giorgio Chiosso (Chiosso, 1997). Le riviste possedute dal Cesis sono conservate sia in formato cartaceo sia in formato digitale e costituiscono materiali d'interesse storico-educativo che vengono messi utilmente a disposizione degli studenti e dei ricercatori per proficue occasioni d'indagine. Accanto a testate di tiratura nazionale, tra le quali spiccano quelle de «L'Amico delle Scuole popolari, de «Il Risveglio Educativo», dell'Avvenire Educativo» o della «Unione Nazionale» si collocano riviste di dimensione locale tra le quali il periodico d'istruzione ottocentesco «L'Educatore del Molise», seguito dal bollettino della Federazione magistrale regionale «Il Molise magistrale» (1909-1925) e, ancora, «La scuola del Molise», la rivista del provveditorato agli studi del Molise pubblicato tra il 1924 ed il 1928: Se i primi periodici sono espressione del mutamento in seno al corpo docente elementare molisano e delle loro spinte verso la dimensione della vita associativa per la difesa delle condizioni professionali e sindacali (Miceli, 2013), il terzo rappresenta, invece, la voce istituzionale del Provveditorato agli studi, di uno degli organismi regionali più rilevanti creati dal ministro Gentile con la sua riforma. La loro consevazione si colloca nella prospettiva di favorire lo studio dei contesti con le loro peculiarità «per delineare la storia dell'istruzione elementare e secondaria come parte della

ISBN: 978-84-948270-6-8

più generale storia della vita sociale e dei processi di modernizzazione civile e culturale del Paese» (Barausse, 2010, 133).

Un ulteriore patrimonio documentale di rilievo è costituito da fondi di natura più archivistica. In particolare di un certo interesse risultano i materiali conservati nei piccoli fondi relativi a insegnanti elementari come quello dei maestri Ialenti (D'Alessio, 2017), Eduardo Galasso e della maestra Amelia Andreassi; documenti che consentono di ripercorrere i profili biografici e professionali di tali esponenti del mondo magistrale. Analogo spessore presenta la collezione di quaderni di scuola e di elaborati didattici, prodotti da alunni prevalentemente molisani tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento (D'Alessio, 2010, 127-146). La consistenza patrimoniale della collezione giacente presso il Ce.S.I.S., opportunamente classificata e catalogata secondo rigorosi criteri metodologici, ammonta ad oltre 500 quaderni scolastici di provenienza non solo dal Molise ma più in generale dall'area meridionale dell'Italia. Tali materiali fanno riferimento ai diversi ordini di istruzione e sono stati prodotti nell'arco temporale racchiuso tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento. La loro principale caratteristica risiede nella specifica collocazione geografica tanto dei quaderni che degli elaborati didattici, appartenuti tutti ad alunni o a maestri delle scuole private, pubbliche, religiose aperte in Molise.

Il recente interesse per questo materiale di studio (Montino, 2006; Meda, 2006; Meda, Montino, Sani 2010) ha consentito di riservare il giusto grado di attenzione a queste fonti fin qui considerate secondarie, se non del tutto marginali, rispetto a quelle da tempo giudicate primarie tanto dagli storici della scuola, quanto da quelli della editoria. Questi irrinunciabili strumenti del «fare scuola» aiutano a ricostruire in concreto i modi e le forme della prassi educativa così come a rielaborare le metodologie didattiche, nei diversi ambiti disciplinari dell'insegnamento (Barausse, 2009); o a rivelare le forme di comunicazione ideologico-propagandistica che hanno accompagnato la scuola durante i regimi dittatoriali; o un utile fonte per integrare i documenti utili per ricostruire le carriere scolastiche degli alunni e, poi, quelle professionali (D'Alessio, 2010).

Un altro fondo documentale di estremo interesse conservato nel Cesis è quello relativo ai registri di classe. Si tratta di un fondo di circa 900 unità acquistiti tramite donazioni di singoli maestre e maestri; altri tramite comodato d'uso; altri ancora scansionati e conservati su supporto digitale, che abbraccia un arco temporale che va dalla fine dell'800 agli anni '70 del '900. La loro provenienza è diversificata ma, per lo più, dai contesti scolastici

ISBN: 978-84-948270-6-8

locali meridionali, tra cui Molise, Puglia e Basilicata. I registri di classe sono una fonte raramente utilizzata fino a poco tempo nelle indagini di microstoria dell'educazione ma euristicamente molto feconde come alcune esplorazioni hanno messo in evidenza (D'Alessio, 2016) soprattutto quando ne integra altre quali le relazioni degli insegnanti, dei direttori didattici e degli ispettori. I registri rappresentano una fonte rilevante di conoscenza sia per quanto riguarda i contesti sociali all'interno dei quali si insediano le istituzioni scolastiche sia per quanto attiene gli aspetti della vita interna delle stesse. Sorti sotto la spinta di disposizioni normative – intorno a cui sarebbe necessario far più luce – hanno subito una evoluzione tanto da assumere le caratteristiche specifiche di «scritture scolastiche magistrali», con precise forme diaristiche personali del docente. Quando i registri, dopo la riforma voluta dal ministro Gentile, diventano dei diari scolastici degli insegnanti, oltre alle informazioni di tipo più burocratico, restituiscono testimonianze importantissime intorno al modo di concepire l'insegnamento e ai contenuti stessi delle discipline, fino ad aspetti dell'intera vita sociale. Considerando pertanto la contemporaneità della registrazione di quanto accaduto, visto o fatto in aula, tali documenti, «al bivio tra scrittura personale e rendicontazione ufficiale, restituiscono utilissimi riferimenti, indicazioni o descrizioni sull'attività degli insegnanti in classe (D'Alessio, 2014).

L'ulteriore arricchimento del patrimonio documentale è rappresentato dall'avvio di un «Archivio delle memorie», ossia di un fondo costituito da una doppia tipologia di documenti; fotografie che riproducono immagini di vita scolastica a partire dagli ultimi anni dell'800 fino agli anni '90 del secolo scorso e video interviste ai protagonisti relativi a contesti scolastici di ambito meridionale. Anche in questo caso ci si trova di fronte a una tipologia documentaria che solo recentemente è stata introdotta nella ricerca storico-educativa soprattutto a livello internazionale. Il fondo in via di costruzione presso il Cesis, raccoglie oltre 300 fotografie di scolaresche colte in momenti significativi della vita annuale all'interno dell'aula e nelle loro gite didattiche. Si tratta di fotografie che provengono tanto da insegnanti che da studenti dell'epoca, e che confermano l'importanza di tale fonte per la ricostruzione non solo di momenti significativi della vita scolastica locale, ma anche per conoscere le forme e le rappresentazioni della scuola nella memoria collettiva delle comunità locali del sud Italia nel Novecento. Su tale versante, poi, il Ce.S.I.S. ha promosso e avviato un'altra iniziativa dal carattere fortemente innovativo, quella relativa alla raccolta delle memorie dei maestri, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici. Anche tali fonti/strumenti della ricerca,

ISBN: 978-84-948270-6-8

in via di recupero attraverso la specifica metodologia richiesta dalle fonti orali (Barausse, 2013), ci offrono l'occasione di una ricostruzione non solo personale e individuale ma anche di una memoria collettiva in relazione alla vita vissuta all'interno di una comunità, dove il ruolo dell'insegnante e della scuola hanno costituito un significativo elemento identitario. A tal fine è stata avviata una specifica Collana dal titolo «La voce dei maestri» che al momento comprende circa 50 interviste.

3. Conclusioni

Le molteplici variabili che sono alla base delle origini del Cesis e le potenzialità euristiche insite nella breve e seppur parziale descrizione del patrimonio documentale raccolto nel corso dei primi dodici anni di esperienza del Cesis, ci confermano nella convinzione che la ricerca storico-scolastica ed educativa non può che trarre giovamento dalla nascita di strutture che, a livello universitario, sostengano e alimentino con rigore metodologico lo sviluppo di itinerari e percorsi di ricerca innovativi.

4. Bibliografia

ASCENZI, Anna «'Per educare la gioventu della nuova Italia'. Luigi Bertelli giornalista e scrittore per l'infanzia tra eredita risorgimentale e costruzione di una nuova coscienza etico-civile (1860-1920)», in A. Ascenzi, M. Di Felice, R. Tumino (edd.), *Santa Giovinezza, lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008, p. 17.

BARAUSSE, Alberto «L'educazione linguistica nelle scuole molisane dall'Unità alla fine dell'Ottocento»*, History of Education & Children's Literature,* a. IV, n. 2, 2009, pp. 225-249.

BARAUSSE, Alberto «Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933)», in LALLI, Renato, LOMBARDI, Norberto, PALMIERI, Giorgio *Campobasso. Capoluogo del Molise*, Campobasso, Palladino Editore, 2008, vol. II, pp. 107-135.

BARAUSSE, Alberto, «Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali», in I. Zilli (a cura di), *Atlante delle emergenze culturali del Molise*, Campobasso, Palladino Editore, 2010, pp. 127-144.

ISBN: 978-84-948270-6-8

BARAUSSE, Alberto, «E non c'era mica la bic. Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica», in H.A. CAVALLERA (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2013, tomo II, pp. 539-560.

BARAUSSE, Alberto, D'ALESSIO, Michela (a cura di). *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà,* Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

BARAUSSE, Alberto, D'ALESSIO, Michela. *«Dalla piccola alla grande patria». Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare,* tra i saggi introduttivi al repertorio curato da G. Chiosso, *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano 2008, pp. XXXI-LIV.

BARAUSSE, Alberto. «Freda Padrone Angela»*, Dizionario biografico della educazione*, Milano, Editoriale, 2013, pp. 589.

BARAUSSE, Alberto. «L'editoria scolastico-educativa nell'Italia Meridionale del primo Novecento: il caso del Molise (1900-1943)», MILLEVOLTE, Giovanna, PALMIERI Giorgio e PONZIANI, Luigi (a cura di), *Tipografia e editoria in Abruzzo e Molise. Il XX secolo*, Atti del Convegno Teramo-L'Aquila, 25-27 maggio 2005, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2007.

BARAUSSE, Alberto. «La scuola in Molise dall'inizio degli anni Trenta alla Carta della scuola» in *Almanacco del Molise*, Habacus Editore, Campobasso, 2010, pp. 53-82.

BARAUSSE, Alberto. «La scuola in Molise dalla riforma Gentile all'introduzione del libro unico di Stato», in *Almanacco del Molise*, Habacus Editore, Campobasso, 2009, pp. 47-79.

BARAUSSE, Alberto. *I sentieri di Clio. Bilanci e nuove prospettive di ricerca nella storia della scuola oggi Inaugurazione dell'anno accademico 2008-2009*. Campobasso, 5/11/2008, s.e.,3-28. Consultato il 31/05/2018 in http://www.unimol.it.

CHIOSSO, Giorgio, SANI, Roberto (a cura di) *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

CHIOSSO, Giorgio. *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943),* Brescia, La Scuola, 1997.

D'ALESSIO, Michela «Between the desks of the Italian rural schools in the first half of XX century. The teachers' voice in school life stories», in P. DÁVILA BALSERA, L.M. NAYA GARMENDIA (coord.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, cit. 2016, pp. 843-854.

ISBN: 978-84-948270-6-8

D'ALESSIO, Michela «Cosmo Marinelli libraio-editore molisano degli ultimi decenni del XX secolo», in G. Millevolte, G. Palmieri e L. Ponziani (a cura di), *Tipografia e editoria in Abruzzo e Molise. Il XX secolo*, Atti del Convegno Teramo-L'Aquila, 25-27 maggio 2005, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007

D'ALESSIO, Michela «Il fondo dei quaderni di scuola del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università del Molise: una raccolta in corso», in MEDA, Juri, MONTINO, Davide, SANI, Roberto (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Edu-cation in the 19th and 20th Centuries.* Firenze: Polistampa, 2010, pp. 127-146.

D'ALESSIO, Michela «Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage», in Atti della IV Jornadas Cientificas de la Sociedad Española para el Studio del Patrimonio Historico Educativo (Sephe), 2014, pp. 401-409.

D'ALESSIO, Michela, «Mostra storico-documentaria 'L'Italia a scuola'. 150 anni tra storia e memorie». Università degli Studi del Molise, Campobasso, 23 marzo-1 giugno 2012», *Nuovo Bollettino CIRSE,* 2011 vol. 1-2, pp. 39-44.

D'ALESSIO, Michela, *Tra mura cittadine e educazione nazionale* (sul Ginnasio-Liceo e Convitto Nazionale «Mario Pagano» di Campobasso), nell'opera *Campobasso, capoluogo del Molise* a cura di R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri, vol. II, Palladino, Campobasso 2008, pp. 107-135.

D'ALESSIO, Michela. *A scuola tra casa e patria: dialetto e cultura regionale nei libri di testo durate il fascismo*, Lecce Rovato, Pensamultimedia, 2013.

D'ASCENZO, Mirella. «Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale». *Espacio. Tiempo y Educación*, v. 3, 1, 2016, 249-272.

DE FORT, Ester «Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia», in SEGA, Maria Teresa (dir.). 2002. *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*. Portogruaro: Nuova dimensione, 2002, 31-70.

DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank. «Is there any place for the history of Education in the History of Education? A Plea for the history of Everyday Educational Reality in-and outside Schools». *Paedagogica Historica*, XXXI, 1995, 1, 9-16.

ESCOLANO Benito, Agustin. *La Cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE, 2007.

ESCOLANO Benito, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

ISBN: 978-84-948270-6-8

FAVA, Sabrina, *Percorsi ciritici di letteratura per l'infanzia fra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.

FERRARI, Monica, «I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia», in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 2008, 15, pp. 21-26.

GROSVENOR, Jan, LAWN, Martin, ROUSMANIERE, Kate. *Silences and Images: the social history of the classroom*. New York: Peter Lang, 1999.

JULIA, Dominique. «La culture scolaire comme objet historique», in A. Novoa, Antonio, Depaepe, Mark, Johanningmeier, E.W. (edd.). «The Colonial experience in Education: Historical Issues and Perspectives», *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, I, 1995, 353-382.

JULIA, Dominique. «Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche». *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, 1996, 119-147.

La scuola fa la storia: gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica, a cura di M.T. Sega, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2002.

MEDA, Juri, MONTINO, Davide, SANI, Roberto (edd.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, 2010.

MEDA, Juri. «'Mezzi di educazione di massa'. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una 'storia materiale della scuola' tra XIX e XX secolo», *History of Education & Children's Litrature*, 1, 2011, pp. 253-280.

MEDA, Juri. «La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano», in A. Badanelli, J. Meda (edd.) *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Eum, 2013, pp. 167-198.

MEDA, Juri. «Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, fasc. 13, 2006, pp. 74-98.

MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, Angeli, 2016.

MICELI, Valeria. «Associazionismo degli insegnanti e bollettini magistrali nel secondo Ottocento. Una ricerca in corso in Molise», in H. A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Pensa Multimedia, Lecce 2013, t. I, pp. 389-403.

MICELI, Valeria. «Per una storia della formazione magistrale nell'Italia meridionale. Le origini della Scuola normale maschile in Molise (1872-

ISBN: 978-84-948270-6-8

1898)», in *History of Education & Children's Literature*, VI, 1(2011), pp. 215-252.

MICELI, Valeria. *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (1861-1900)*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013.

MONTINO, Davide. «Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento», *Contemporanea*, n. 4, 2006, pp. 629-652.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; VICENTE Sebastián, A. (Eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012.

PALLADINO, Florindo. *Scuola e società nel Meridione preunitario. Istruzione secondaria e formazione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848)*, Macerata, Eum, 2015.

SANI, Roberto, TEDDE, Angelino (a cura di). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*. Milano: Vita e Pensiero, 2003.

SOLDANI, Simonetta. «Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare». In *Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, Memorie di scuola. Indagine sul patrimonio archivistico delle scuole di Roma e provincia*. Milano: Franco Angeli, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. 2012. «La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación», *Educação*, 35, 1, 7-17.

VIOLA, Valeria. «L'istruzione tecnica nel Meridione nel quarantennio post-unitario (1861-1898). L'esperienza del Molise», *History of Education &children's literature*, a. IX, 1 (2014), 559- 601.

VIOLA, Valeria. Unimol. Un incrocio di sguardi sul patrimonio storico educativo http://www.sipse.eu/2018/05/13/unimol-un-incrocio-sguardi-sul-patrimonio-storico-educativo/ ultimo accesso 1 giugno 2018.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Gli archivi scolastici e la promozione del patrimonio storico-educativo della Calabria

Brunella Serpe

Dipartamento di Studi Umanistici, Università degli Studi della Calabria
Email: bserpe@unical.it

Sull'importanza di una ricerca storico-educativa che guardi oltre gli ambiti più tradizionali degli studi di settore, da quelli più propriamente legati alla riflessione pedagogico-culturale a quelli normativi e legislativi, credo non ci sia più bisogno di attardarsi. Tanti studi, tante iniziative di pregio promosse da sedi universitarie italiane, unitamente alla nascita nel 2017 della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE) promossa con grande lungimiranza dai colleghi Anna Ascenzi e Roberto Sani, testimoniano molto bene l'importanza di una tra le più proficue direttrici di una ricerca maggiormente attenta alla varietà della materialità educativa che restituisce in modo tangibile spaccati di quotidianità, di storia della scuola e dell'educazione.

Promuovere il recupero e puntare alla valorizzazione di una materialità diversificata significa, ancora, far emergere la carta di identità di ciascuna scuola; ognuna di essa è contenitore di memoria, spesso principale animatrice sul territorio di azioni educative e formative che rimandano ad una pedagogia e ad un impianto didattico-formativo e organizzativo rispondenti, quasi sempre, alle esigenze e alle necessità dell'utenza e del contesto. Proprio rispetto alla Calabria, contesto storicamente difficile e molto problematico per le gravi difficoltà economiche in cui viene a trovarsi all'indomani del processo di unità nazionale raggiunto nel 1861, molto interessanti sono i tanti interventi e le diversificate azioni che intellettuali e associazioni benemerite e filantropiche hanno messo in campo fin dal primo Novecento per sensibilizzare al valore dell'istruzione da intendere come fondamentale elemento che libera ed emancipa dalla condizione di subalternità economica e di inferiorità sociale.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Si fa riferimento, in particolare, all'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), ai Centri di cultura popolare, all'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA) e ad altri sodalizi che, in queste azioni di contrasto alla povertà alfabetica che connota molte aree del Mezzogiorno e della Calabria, hanno anche prodotto un ingente patrimonio materiale; un patrimonio che è custodito in molti archivi, alcuni dei quali fuori dalla Calabria, e che si sta cercando di recuperare e valorizzare.

Nonostante questo importante pregresso, la sistemazione degli archivi calabresi, la sensibilizzazione sulla materialità scolastica, compresa quella legata ad alcuni luoghi della memoria e di lodevoli azioni educative che hanno visto la luce in comunità dimenticate dai più, rappresentano questioni ancora da affrontare. Basti pensare che bisogna aspettare gli inizi del 2000 per registrare un'attenzione più spiccata verso questa dimensione, per sottrarla all'incuria e all'oblio. In questa scia si colloca l'ambizioso progetto relativo alla mappatura e alla valorizzazione degli archivi volto a far nascere un «Centro Studi e Documentazione sulla Storia della scuola in Calabria» promosso dall'Istituto Regionale per la Ricerca Educativa (IRRE) che non ha, ovviamente, trovato favorevole accoglienza ed è rimasto sulla carta. Anche la mostra documentaria «La scuola e la memoria: itinerario della scuola calabrese dal fascismo alla repubblica», allestita nel 2009 all'interno della Biblioteca di Area Umanistica dell'Università della Calabria, rappresenta un ulteriore tentativo volto al recupero e alla sensibilizzazione. Difatti, ai tanti visitatori, ha offerto la possibilità di vedere da vicino registri e pagelle, cartelle e pennini e tanto altro materiale di provenienza privata e non; un'occasione per affermare il valore e la significatività degli archivi scolastici che sappiamo essere ricchi di questi e molti altri materiali e che, nell'offrire infinite possibilità di documentare la storia degli istituti scolastici, permettono in più di esplorare e ri-leggere anche la storia sociale, culturale ed economica del territorio calabrese ma anche quella dell'intera nazione in un momento storico che, ancora oggi, risulta essere problematico e scivoloso.

Sulla scia di quanto molto sinteticamente detto, si collocano oggi alcuni itinerari di ricerca promossi dalla cattedra di Storia dell'educazione e della scuola dell'Università degli Studi della Calabria. Già da qualche anno, si sta procedendo a sensibilizzare gli studenti proponendo loro delle ricerche negli archivi scolastici per la stesura delle tesi di laurea. Nello specifico, sono stati discussi alcuni interessanti lavori svolti interamente con materiali provenienti soprattutto da due diverse scuole, una scuola primaria e un istituto comprensivo. Istituti di due realtà interne e limitrofe, poste sul confine silano tra la provincia di Cosenza e

ISBN: 978-84-948270-6-8

quella di Crotone. Nel titolo di entrambi i lavori ricorre il termine «memoria» come consapevolezza dell'importanza e del significato che i documenti (pagelle, statistiche, elenchi di alunni e alunne, di maestri e maestre, registri, note di classe, diari di classe, e tante foto) assumono nel ripercorrere la storia di queste due scuole *dal di dentro*; scuole in cui non è raro cogliere, proprio dall'analisi dei documenti, anche una mal celata conflittualità, tipica di quegli insegnanti stretti tra i doveri e le loro più intime convinzioni politico-ideologiche, nei momenti cruciali della storia del Novecento.

La promozione del lavoro storico tra gli studenti continua; e continua proprio indirizzando i giovani più motivati negli archivi di molte comunità calabresi, piccole e grandi. Non mancano le difficoltà logistiche e quelle più propriamente tecniche e di gestione: i documenti, spesso, sono stipati alla rinfusa su scaffali nella migliore delle ipotesi, più spesso sono lasciati nell'incuria e nell'abbandono in grosse scatole deformate direttamente sul pavimento, in luoghi del tutto inidonei alla loro conservazione.

Siamo ancora all'anno zero e si sconta l'esiguità dei ricercatori che impedisce una più marcata incisività sul territorio e nel confronto con le istituzioni. Alla disponibilità, spesso estemporanea, di alcuni dirigenti, fa da contraltare una elevata e diffusa assenza di sensibilità: molti archivi sono in condizioni disastrose, perché nulla è la percezione del valore del documento storico. Ma è pericolosamente diffusa anche una imbarazzante inadeguatezza a trattare l'ingente patrimonio di documenti, di materiali e di strumentazioni che le scuole conservano. Dove per inadeguatezza si fa riferimento all'imperizia che, come ha candidamente confessato un dirigente di una storica scuola primaria del centro città di Cosenza, ha portato a perdere «per errore» molta documentazione relativa agli anni del primo Novecento, e anche a disfarsi di arredi, suppellettili e sussidi didattici considerati inutili e privi di valore. Siamo in presenza di uomini di scuola che non sanno riconoscere il senso e il significato della storia, che vivono in un contemporaneità senza radici. Tuttavia, non mancano gli esempi virtuosi, registrabili però principalmente in alcune scuole secondarie superiori, caldeggiati da dirigenti sensibili che hanno dato visibilità all'importante patrimonio scolastico rendendolo fruibile alla comunità scolastica e non. Si fa riferimento allo straordinario lavoro di riqualificazione della biblioteca del Liceo Classico «Bernardino Telesio» di Cosenza che conta un patrimonio librario di circa 40 mila volumi molti dei quali antichi; di assoluto pregio è il laboratorio che accoglie un importante repertorio di strumentazioni e attrezzature scientifiche risalenti al XIX secolo; alcuni esemplari arredano

ISBN: 978-84-948270-6-8

anche i corridoi della scuola che si presentano come dei veri e propri musei nei quali si ripropongono accurate ricostruzioni di aule, con banchi e varie suppellettili d'epoca, e una serie di foto storiche che ritraggono gruppi di studenti che hanno poi ricoperto cariche politiche di prestigio e, in molti casi, animato il dibattito politico-giuridico e filosofico prima e dopo l'Unità. Un modello quello del «Telesio» che, si spera, possa essere imitano da un numero crescente di scuole di ogni ordine e grado, auspicabile soprattutto in una Regione dove i beni culturali, in genere, stentano ad essere considerati risorsa da recuperare e valorizzare. Fa ben sperare anche l'iniziativa di un piccolo comune della provincia di Cosenza di circa mille abitanti che, qualche anno fa, in occasione dei festeggiamenti per i suoi 150 anni di vita, ha inteso partire proprio dall'allestimento di una straordinaria mostra del ricco repertorio di materiali didattico-educativi, custoditi dall'unica scuola da sempre presente sul territorio, una scuola primaria, vissuta come luogo di memoria e di identità collettiva da ogni singolo membro della comunità.

A partire da queste luminose iniziative, certamente non paragonabili per quantità e varietà di documentazione, vorremmo essere persuasi circa il fatto che, anche in Calabria, l'ingente patrimonio confluito negli archivi delle scuole o negli spazi-deposito in cui ogni istituto ha accumulato oggetti, materiali didattici e vecchie strumentazioni, opportunamente recuperato e valorizzato, possa finalmente dar vita a spazi educativi, musei e mostre didattiche, di grande utilità storica come dimostrano le tante esperienze avviate, in Italia e all'estero. Ovviamente, siamo consapevoli che per arrivare al recupero e alla valorizzazione del patrimonio storico-educativo custodito negli archivi bisogna forse sensibilizzare maggiormente soprattutto quanti si apprestano ad entrare nella scuola come futuri insegnanti. Personalmente, come docente all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, mi sono posta degli interrogativi in merito alla questione e ritengo indispensabile stimolare la curiosità e l'interesse negli studenti sulla validità degli archivi scolastici come luoghi di memoria: luoghi che arricchiscono la loro professionalità e possono tornare utili nel proporre attività didattiche anche in sinergia con altre istituzioni culturali che si prendono cura del repertorio storico-architettonico e culturale del territorio.

L'auspicio è che gli archivi scolastici diventino ancora più convintamente punti di partenza per una ricerca storico-educativa sempre più consapevole del loro straordinario potere evocativo e conoscitivo. La sfida vede coinvolti noi tutti, nessuno escluso, come singoli studiosi già alle prese con progetti condivisi in un'ottica che coniuga il locale con dimensioni nazionali e internazionali.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Bibliografia

BURKE, Peter. *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2009.

DE GIORGI, Fulvio. *Il banco di scuola*, in *Tra banchi e quaderni: mostra documentaria* (Brescia 26 ottobre -18 novembre 2005).

JULIA, Dominique. *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-147.

MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale» della scuola tra XIX e XX secolo*, in «History of Education & Children's Literature», VI, 1 (2011), pp. 253-279.

SERPE, Brunella. *La ricerca storico-educativa in Italia. I fondamenti gli ambiti i metodi*, Cosenza, Jonia, 2012.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

Taller

Museos pedagógicos y práctica educativa. La reconstrucción de la práctica educativa en España a través de sus museos pedagógicos: recursos, posibilidades e iniciativas

Pablo Álvarez Domínguez (Coord.)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla
Email: pabloalvarez@us.es

Teresa Rabazas Romero (Coord.)

Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid
Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío»
Email: rabarom@ucm.es

RESUMEN: El Taller «La reconstrucción de la práctica educativa en España a través de sus Museos Pedagógicos: recursos, posibilidades e iniciativas», se concibe como una oportunidad para reflexionar, debatir y poner de manifiesto, una muestra de cómo algunos de los Museos Pedagógicos españoles desarrollan una serie de iniciativas, plantean posibilidades y utiliza recursos en aras de visibilizar y favorecer experiencias ligadas a la reconstrucción de la práctica educativa. Así, desde diferentes perspectivas (social,

ISBN: 978-84-948270-6-8

identitaria, pedagógica, didáctica, etc.), se tratará de propiciar un espacio de discusión que contribuya a señalar modelos de buenas de prácticas museístico pedagógicas que ayuden al estudio de la práctica educativa española.

ISBN: 978-84-948270-6-8

El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco: un relato basado en la identidad

Paulí Dávila Balsera

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
Museo de la Educación de la UPV/EHU
Email: pauli.davila@ehu.eus

Luis Mª Naya Garmendia

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
Museo de la Educación de la UPV/EHU

Email: luisma.naya@ehu.eus

RESUMEN: La mayoría de los museos pedagógicos (dependientes de universidades) y escolares (dependientes de asociaciones privadas, escuelas o gobiernos regionales) en España carecen de un relato museístico que exprese una identidad nacional. El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco desde su creación, en 2014, ha organizado su narración museística alrededor de la lengua vasca y la educación, con la intención de construir un discurso identitario, resaltando los hitos más relevantes de su historia en los últimos dos siglos. Para ello dos son los ámbitos que lo mantienen: 1.- un discurso basado en las aportaciones historiográficas de la historia de la educación vasca y 2.- un conjunto de objetos museales que dan soporte material a dicho discurso: cuadernos escolares, libros de texto en euskara, objetos utilizados en las escuelas, láminas, etc. A través de esta composición se intenta transmitir a los visitantes (alumnos de los grados en educación, visitantes en general, etc.) una visión ideológica sobre la identidad nacional, donde la lengua y la educación son los dos pilares que sostienen dicha construcción nacional.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Museo Pedagógico e Infancia. Pasado y presente de nuestra historia educativa en clave pedagógica

Inmaculada González Falcón

Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva
Museo Pedagógico de Huelva
Email: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

RESUMEN: En la Universidad de Huelva, quienes más solicitan las visitas al Museo son los profesores y estudiantes del Grado de Educación Primaria. En menor número Educación Infantil y Educación Social. La mayor parte de las visitas de escolares y estudiantes de Magisterio al museo se realiza de manera complementaria, como algo puntual o anecdótico a sus sesiones de clase. La visita, más allá de los contenidos tratados durante el recorrido del Museo, no asegura la reflexión y conocimiento más detallado de la historia de la práctica educativa en España. Las visitas al Museo tienen más valor cuando se incardinan en el propio curriculum del alumado universitario y estudiantes de educación infantil o primaria. Por tanto, se hace necesario establecer acciones que contribuyan a esa coordinación de contenidos curriculares y actividades pedagógicas. La comunicación versa sobre un proyecto de innovación pedagógica en la formación de los estudiantes de tercer curso de Educación Infantil que se está diseñando. El objetivo es que los estudiantes universitarios de este Grado se documenten sobre las posibilidades pedagógicas del propio museo y elaboren una guía didáctica para su explotación con escolares de Educación Infantil. De este modo, deben documentarse previamente sobre cada uno de los recursos y espacios del museo y diseñar actuaciones y salidas pedagógicas para los centros de Educación Infantil (segundo ciclo). El proyecto se enmarca en la materia «Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos», en la que también se analizan las posibilidades de los museos pedagógicos como espacios educativos comunitarios y sus posibilidades como promotores de la cultura de una comunidad.

ISBN: 978-84-948270-6-8

El fondo del AMEIB, recursos i materiales relacionados con la práctica educativa en el pasado*

Antoni Aulí Ginard

Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears
Email: ameib@dgice.caib.es

RESUMEN: El AMEIB es una institución cultural y educativa creada por el Gobierno de las Islas Baleares. Sus actuaciones van dirigidas a rescatar, recoger, catalogar, restaurar, conservar y analizar cualquier material relacionado con el mundo educativo de nuestra comunidad. El AMEIB se divide en tres áreas básicas:

1) El Archivo: conjunto de documentos manuscritos, mecanografiados o provenientes de soporte informático, derivados del funcionamiento administrativo o educativo de las administraciones, centros, profesorado y alumnado.

2) El Museo: sus fondos hacen referencia a mobiliario, vestuario, maquinaria, aparatos, utensilios y material didáctico que tienen su origen en las administraciones educativas, centros, alumnado o profesorado.

3) La Biblioteca: especializada en temas de Historia de la Educación contiene un fondo de libros y revistas que provienen en su mayoría de instituciones y centros escolares.

Actualmente llevamos a cabo múltiples actuaciones dentro del ámbito educativo de las que destacan: investigación histórica y su difusión, realización de exposiciones temáticas, atención a los investigadores, colaboración con entidades e instituciones, recogida y catalogación de cesiones diversas y atención los visitantes. En este aspecto cabe destacar las numerosas exposiciones temporales que realizamos en diferentes municipios de las islas y las conferencias sobre depuración del magisterio en Baleares.

En un futuro próximo se espera poder inaugurar algunas salas para exposiciones definitivas.

* EDU2017-82485-P (MCIU/AEI/FEDER, UE).

El Museo Pedagógico como laboratorio práctico innovador para la didáctica de la Historia de la Educación en la Universidad

Pablo Álvarez Domínguez

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla
Email: pabloalvarez@us.es

RESUMEN: Un Museo Pedagógico es un laboratorio permanente de pedagogía práctica innovadora que facilita el aprendizaje de la Historia de la Educación y todo aquello que tiene que ver con la reconstrucción de la memoria de la escuela a través de procesos dinámicos y constructivistas. Conscientes del potencial didáctico que estos espacios tienen, sobre todo en el contexto universitario, resulta que los estudiantes de Ciencias de la Educación, se convierten en la razón de ser y hacer del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. A través de sus exposiciones, propuestas curriculares, talleres, visitas interactivas, jornadas, encuentros y demás actividades didácticas, el museo se presenta como un punto de encuentro que contribuye a propiciar la participación y la reflexión del futuro profesional de la educación en la sociedad, partiendo de sus colecciones educativas. En este contexto, el estudiante universitario -en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje-, cobra un protagonismo especial marcado por un carácter especialmente participativo, crítico y hermenéutico, que pone de manifiesto una renovación importante que tiene que ver con el conocimiento de la cultura y el patrimonio educativo a través del pensamiento, la interpretación, la narración y el diálogo con el objeto patrimonial. Aprender Historia de la Educación desde el Museo Pedagógico es una buena oportunidad para repensar un nuevo modelo de museo universitario que facilita y participe activamente y desde la innovación, en la difusión y transferencia del conocimiento histórico educativo a la sociedad.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Uso didáctico del patrimonio histórico-educativo del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío»

Teresa Rabazas Romero

Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid
Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío»
Email: rabarom@ucm.es

RESUMEN: En la actualidad, las tendencias historiográficas basadas en la nueva historia cultural y social de la educación, fomentan hacer historia de la escuela desde otra mirada pedagógica, más etnográfica y a través de su cultura material e inmaterial albergada entre otros lugares de la memoria, en los museos de educación. En este sentido, los museos se erigen como agencias de recuperación y difusión del patrimonio educativo. Con los materiales que custodian, podemos construir «posibles comunidades interpretativas de historiadores desde la base del análisis intersubjetivo de los lenguajes que portan estos materiales o que suscitan sus lecturas semiológicas» (Escolano, 2009) Los Museos de Educación, como el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» utilizado para esta propuesta de innovación docente, van a representar un entorno clave para las investigaciones de los estudiantes, como laboratorio patrimonial de la educación fomentando un aprendizaje activo, siendo capaces de propiciar el contexto más idóneo para iniciar al alumnado en la investigación histórico-educativa. Los Museos de Educación son un excelente recurso didáctico para educar en el patrimonio histórico-educativo y en la educación patrimonial, promoviendo el conocimiento, comprensión, respeto y cuidado de dicho patrimonio y en última instancia, para crear una sensibilidad patrimonial con la ciudadanía.

ISBN: 978-84-948270-6-8

«Érase una vez…, una escuela Igualitaria». Aula Museo de la Educación de Universidad de La Laguna

Ana Vega Navarro

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna
Aula Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna
Email: amvega@ull.es

RESUMEN: Un Museo Pedagógico puede desarrollar una importante función en lo que atañe a la recuperación y puesta en valor de documentos, olvidos, silencios y voces de los cuentos del ayer y del ahora. Los cuentos han sido concebidos o recopilados en un momento histórico en el que no se planteaba la igualdad. Contienen, por tanto, rasgos sexistas muy evidentes. Y en ese sentido, puesto que no se pueden reescribir nuevamente al estar ya en nuestras manos, es necesario que hagamos conscientes de esos particulares rasgos a la sociedad para poderlos contrarrestar de alguna forma. Y junto a ello, es necesario que, además de la voz, recuperemos también la imagen. A través de nuestra intervención, acompañaremos a los asistentes a soñar con la reconstrucción de esa escuela del pasado y del ahora para que nos ayude a disfrutar de espacios de memoria. Compartiremos herramientas conceptuales para pensar, reflexionar y problematizar en la memoria de la propia institución a través de ilustraciones de cuentos, y a partir de ella contribuir a la reconstrucción de la escuela que queremos.

PALABRAS CLAVE: Museo pedagógico; formación; cuentos; igualdad.

> *El día en que el hombre se apoderó del lenguaje, se apoderó de historia y de la vida. Al hacerlo, nos silenció. Yo diría que la gran revolución de este siglo es que las mujeres recuperen la voz (Marcela SERRANO,* Nosotras que nos queremos tanto*)*

Vivimos una realidad de pocas palabras. La televisión entretiene, los videojuegos proponen aventuras apasionantes y permite a los niños y niñas adentrarse en mundos llenos de fantasía. También los libros tienen un valor educativo indiscutible. Sin embargo, como señala la célebre cuentista Ana Pelegrín, una historia explicada por mayores

ISBN: 978-84-948270-6-8

supone mucho más porque es vivida por los pequeños como un momento intenso de íntima comunicación amorosa. En él, más que las palabras, se comparten sentimientos, emociones, ritmo y expresiones corporales. Así pues, el cuento es también cariño.

El cuento favorece: El desarrollo del lenguaje, La memoria, La estructuración La expresión y comunicación temporal, El gusto estético, El desarrollo afectivo y social y la solución de conflictos.

El análisis de un libro se debe realizar en tres aspectos:

- *El texto*: Sencillo, acorde al desarrollo sin texto o poco texto, relacionado con el entorno y los intereses de los niños y niñas.
- *Las imágenes*: interesantes, con colores, dibujos atractivos, con estética, relacionados con el texto y sin estereotipos.
- *La edición*: Tamaño, presentación, durabilidad, tapas, cantos, papel, etc

Los cuentos han sido concebidos o recopilados en un momento histórico en el que no se planteaba la igualdad. Contienen, por tanto, rasgos sexistas muy evidentes. Como no se trata de reescribir el cuento –ya están en nuestras manos y en las instituciones escolares y en el ámbito familiar- es necesario que hagamos conscientes esos rasgos, para poderlos contrarrestar. Es necesario que, además de la voz, recuperemos también la imagen.

El alumnado de las instituciones educativas desde edades tempranas (3, 4, 5 años), ya está identificado con sus papeles sexuales. Distinguen los comportamientos de cada sexo y tienen claras sus preferencias*: saben* que la función de las mujeres es ocuparse de los trabajos domésticos y de aseo y alimentación de los más pequeños y pequeñas; la de los hombres, es ganar dinero. Ya han interiorizado los estereotipos dominantes de lo que se refiere a los profesionales y roles de sus padres, y esto repercute en la propia elección de us juegos y juguetes.

Los libros ilustrados, que son un soporte esencial en las primeras edades, enseñan a los niños que *deben ser* activos y dinámicos; *deben* tener valor y protagonismo superior que las niñas. Las imágenes retratan a las niñas como pasivas, limpias, ordenadas, tranquilas, emotivas, subordinadas y soñadoras; *deben* ser amables y dóciles.

Las imágenes estereotipadas, de la mujer y del hombre, que transmiten los cuentos infantiles son mutilantes para los niños y empobrecedoras para las niñas. Por una curiosa necesidad de simetría, se le niega a un sexo las características y comportamientos que se le atribuyen al otro. Si los niños son

ISBN: 978-84-948270-6-8

activos, las niñas so lo pueden ser. Y si las niñas aparecen como afectuosas y sensibles, los niños son mostrados como violentos.

Los papeles rígidos aprisionan y modifican la personalidad. La simplicidad con que son mostrados los comportamientos de los personajes femeninos, orienta a las niñas con extremada pobreza, dejándoles dos únicas opciones: la obediencia al modelo clásico o la renuncia a la feminidad e imitación de los modelos masculinos.

Los niños, sin referente a un modelo femenino, no conciben que las mujeres puedan jugar un papel diferente al que se muestra en los libros ilustrados: doméstico y contenedor. Los estereotipos de los libros ilustrados tienen más fuerza que la realidad de que puedan vivir.

Los personajes femeninos, rara vez activos y positivos, son minoritarios en su protagonismo, tanto en los títulos como en la frecuencia de aparición en las ilustraciones. También a la hora de asumir papeles principales. Las historias tienen como protagonistas a hombres, niños y animales machos, solo o en grupo, mientras que las mujeres y las niñas desempeñan papeles estereotipados, secundarios y sin importancia, y siendo relegadas al anonimato e indiferencia.

Los símbolos más frecuentes son:

El delantal es el símbolo principal del papel femenino por excelencia: la limpieza de la casa, el cuidado de los más pequeños. En la calle, el delantal es sustituido por la cesta o el carro de la compra, y el coche de los bebés.

Cubos y escoba aparecen a menudo, para obligar a las madres a trabajar en todas las tareas domésticas y decirnos que las tecnologías no son asunto de mujeres.

Las gafas simbolizan la inteligencia, la instrucción. Cuando las niñas las llevan es para afearlas y sirven para establecer la tradicional incompatibilidad en la mujer, entre belleza e inteligencia. La antipática, la fanática del trabajo, la profesora de escuela agria. La «solterona desabrida lleva gafas. Las madres las llevan muy raramente.

Los periódicos son la información, la modernidad, la participación en la vida de la colectividad. El padre, el abuelo, los hombres de la calle, los leen. Del mismo modo que los cuentos de hadas, los libros de pequeño formato y cubierta rosa que permiten a menudo identificar las novelas sentimentales, son símbolo de falta de interés ppor lo real, la evasión , lo imaginario, y la irresponsabilidad social. Esto es lo resrvado a las mujeres y niñas.

La maleta, que simboliza la profesión intelectual y al ejecutivo, es un atributo masculino y paterno. Raramente encontramos en la ilustración que

ISBN: 978-84-948270-6-8

una mujer la posea y aún menos a una madre. Quizás porque nunca sale de la casa si no es para hacer la compra o para pasear el bebé.

Frente a la madre, sacrificada, fatigada y virtuosa, hay otra imagen que la presenta como inútil, explotadora, frívola, vanidosa, consumidora, neurótica, que derrota en vestidos y compras, adornada con sombreros y lazos excéntricos que nos abalan de su frivolidad y parasitismo. En las niñas son frecuentes los lazos, las cintas, las florecitas, las mariposas.

La ventana es un símbolo contundente, habla de la privacidad de la mujer y de la niña como espectadoras de la actividad. La ventana las retiene y las protege, las informa y las excluye. La ventana también nos habla de romanticismo y de ensueño. La huida y el refugio de las mujeres y las niñas en lo imaginario en uno de los tópicos de la literatura infantil.

El gato, animal de dentro, imagen ligada al hogar y al interior de la casa, a la brujas y al diablo. El gato es portador de una rica simbología femenina, dulzura, gracia, belleza, elegancia, egoísmo, traición. El perro, animal de fuera y callejero, símbolo de lealtad, de fidelidad, de resistencia, de coraje y de inteligencia, es la imagen asociada a lo masculino.

Las madres en los libros infantiles no tienen profesión ni oficio, no hacen deporte, no muestran intereses culturales, madres desdichadas, en cama, y ocupadas en taras domésticas. Sus relaciones se limitan a los vínculos familiares y a las relaciones impuestas. Son el retrato eterno e inmutable de Teresa Desqueyroux antes de decidir envenenar a su marido.

Con la llegada de los electrodomésticos las imágenes que la representan son imágenes pasivas, que se limitan a apretar un botón, dejar que se desborde el agua del fregadero y la plancha enchufada sobre un vestido. Mujeres sin brazos e inútiles.

Los libros nos invitan a reconocer a la madre confiada ante el fregadero, a una mujer limitada, abrumada por los pequeños accidentes domésticos, desgraciada, sin autoridad ni prestigio. Madres de familia, que vemos de espaldas, lavando interminablemente los cacharros, madres que no hacen otra cosa que cuidar de sus retoños. Es una imagen de sub-proletaria sin edad, extenuada, lastimosa. El estereotipo de la sirvienta es el pilar del sexismo en la literatura de los más pequeños.

Que aparecen son tías o abuelas. La mujer madura está ausente, no tiene derecho a existir más que como bruja mala o abuela, un personaje muy mayor, con gafas y madejas enroscadas, moribundas y consagrada a las mermeladas, a los dulces y a las lecturas de cuentos, secuela de los cuentos tradicionales. En cambio, las imágenes que nos ofrecen de la figura

ISBN: 978-84-948270-6-8

del abuelo es completamente distinta: a pesar de ser mayor, se le ve como un personaje todavía útil y activo. No tumbado en la cama, sino practicando alguna actividad deportiva. En definitiva, hace cosas.

Los padres, cuando están en casa, leen el periódico instalados en el sillón, con sus pantuflas y mando a distancia, para cambiar al canal del partido de turno.

Pero generalmente viven fuera del espacio doméstico; tienen los más variados oficios y profesiones, y corren mil aventuras. La imagen de padre más difundida es el padre ausente. Se supone que existe porque va a su oficina a trabajar y porque paga los gastos familiares y mantiene una casa confortable en la que vemos vivir a una mujer sin profesión. Un padre que no ve a sus hijos sino en la hora de la cena. Con la excepción de su interés por la televisión y lecturas del periódico--¡no lecturas frívolas!—el padre no tiene otra actividad más que su profesión.

No se sabe nada de su afectividad, no se le ve manifestar ternura, y se limita a abrazar a los niños y niñas a la hora de dormir. Las imágenes que nos trasmiten nos dicen que es puntual, disciplinado en su trabajo, hábil en matera de mecánica (con frecuencia se le ve arreglar el coche o algún electrodoméstico), que es inteligente e instruido y a veces ayuda a sus hijos en los estudios. Es sensato y capaz de tomar decisiones, es por eso la mamá le pide su opinión cuando existe algún problema de importancia. Los libros nos dicen que los hombres no están hechos para las cuestiones domésticas.

Por eso es tan importante la selección de los cuentos, desterrando esas imágenes e incorporando otra, que denuncian la explotación, que nos hablan de la defensa de los derechos de las minorías, de reivindicaciones ecológicas, de militancia contra la discriminación de género o de raza; que nos presentan con naturalidad otras estructuras familiares. Que respondan, en definitiva, a los valores que debamos fomentar: libertas, respeto, igualdad, tolerancia y solidaridad.

Posibles ejercicios para inventar cuentos:

1. Contar un cuento conocido al revés.
2. Empezar un cuento y que los niños y niñas vayan inventando el resto.
3. Sé comienza el cuento y sé continua; así, hasta que todos y todas hayan inventado y participado.
4. Narrar un cuento conocido, pero en el que se han cambiado algunas características de los personajes, dar protagonismo a las niñas y mujeres
5. Inventar palabras uniendo dos o añadiéndoles prefijos o sufijos; empleando la inicial de los nombres de los niños y niñas. Después hay que tratar de darles un significado y, luego, de inventar una historia a partir de estas palabras.

ISBN: 978-84-948270-6-8

6. Presentar un dibujo de un personaje fantástico y pensar qué sucesos le podría ocurrir.
7. Enseñar los dibujos de un cuento nuevo y preguntar qué puede pasar y tratarán de inventar el argumento.
8. Pensar en algo fantástico que pudiera pasar si algún objeto del rincón de cuentos fuera mágico.
9. Mezclar personajes de varios cuentos y el nombre de algunos objetos y crear una historia nueva con ellos.
10. Tratar de continuar el final conocido de un cuento popular.
11. Creación de cuentos gigantes utilizando varias técnicas plásticas.
12. Utilización de núcleos para la confección de una historia.
13. Cuentos en acordeón.
14. La utilización de transparencias y retroproyector con sus fotos como personajes.

La alternativa no está en reescribir el cuento, porque Cenicienta no sería Cenicienta sin un zapatito de cristal y sin la espera del príncipe que venga a salvarla, aunque es un ejercicio interesante buscar otras alternativas, otros finales, otras razones. Pero lo que creo más necesario es que la intolerancia y los rasgos sexistas afloren y los hagamos conscientes, para poderlos contrarrestar.

ISBN: 978-84-948270-6-8

Página intencionadamente en blanco.

OTHER PUBLICATIONS OF FAHRENHOUSE

www.fahrenhouse.com

BOOKS

Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (Eds.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68.*

García Carrasco, J., & Canal Bedia, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*.

Sgreccia, N. (coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*.

Kaufmann, C. (Ed.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*.

Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*.

Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*.

Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.

Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.

Herrán Gascón, A, de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.

Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.

Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte françaiset réflexions pédagogiques*.

González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.

Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*.

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*.

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaite, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*.

JOURNALS

Foro de Educación (www.forodeeducacion.com)
Espacio, Tiempo y Educación (www.espaciotiempoyeducacion.com)
El Futuro del Pasado (www.elfuturodelpasado.com)

Conocer la práctica o prácticas educativas en el pasado, desarrolladas tanto dentro de la institución escolar como fuera de ella, requiere de la existencia, conservación y uso de nuevas fuentes que sean registros tangibles de esta práctica, como pueden ser los espacios y elementos materiales utilizados (espacios, mobiliario, objetos, instrumentos o materiales didácticos, libros escolares, etc.), o que informen directamente de esta práctica (memorias profesionales de los docentes, exámenes, informes o memorias de actividades, memorias de prácticas, memorias de oposición, testimonios personales, cuadernos escolares o apuntes de clase, trabajos de alumnos, fotografías y/o álbumes, anuarios o revistas escolares, etc.). Estos vestigios de la práctica educativa, cuya conservación se ha visto afectada por contingencias múltiples, son también indicios que interpretados nos pueden permitir reconstruir las realidades vividas y reconstruidas en la memoria individual y colectiva que nos acerquen a los imaginarios sobre la educación que comparten las distintas generaciones.

Hasta ahora nuestro conocimiento se ha basado fundamentalmente en fuentes administrativas, políticas o que presentaban los discursos teóricos sobre cómo debía ser esta práctica. En muchos casos estas fuentes han primado las discontinuidades al sobrevalorar los cambios políticos y considerar que las trasformaciones de las prácticas educativas se derivan necesariamente de la modificación de las circunstancias políticas o de los enfoques pedagógicos. Creemos que incorporando al estudio histórico de la práctica educativa estas nuevas fuentes podremos alcanzar un conocimiento mucho más profundo y matizado de esta práctica, y entender sus tiempos, sus dinámicas y sus lógicas, que no siempre son las mismas que se deducen de las fuentes administrativas y/o políticas, o de los discursos teóricos sobre cómo debía ser esta práctica. También creemos que demostrar el valor historiográfico de las mismas puede ayudar a concienciar sobre la importancia de su preservación, y sobre la necesidad de contar con espacios museísticos y archivísticos en los que se valore y conserve este tipo de testimonios del pasado educativo como bienes patrimoniales de nuestra sociedad.

El estudio y la conservación de los testimonios de la práctica educativa, tanto en calidad de bienes patrimoniales como de fuentes para la investigación histórica, deben estar en constante interrelación. Por este motivo, el objetivo de este volumen es contribuir al diálogo entre la investigación histórico-educativa y la conservación y difusión de su patrimonio, para alcanzar un mayor conocimiento sobre la práctica educativa en el pasado, sobre la necesidad de preservar sus testimonios, y sobre el valor de los mismos como bienes patrimoniales.

FahrenHouse Publishing House