

Historia de la escuela y preservación del patrimonio escolar: el trabajo del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo (Brasil)

The History of Schooling and Preservation Patrimony:
the work of the Center for the Memory of Education
of the University of São Paulo (Brazil)

Marta Maria Chagas de Carvalho

Universidade de São Paulo –USP– Brasil
carvalho@gmail.com

Resumen

La reconfiguración de la investigación de la Historia de la Educación en Brasil responde a nuevas formas de repensar los significados de la escuela en las últimas cinco décadas. En este artículo se hace un breve recorrido sobre el cambio de paradigma en los estudios de la escuela que la tratan como institución disciplinaria que borra las diferencias culturales y que es controlada desde el poder de homogeneización cultural del Estado, hasta los estudios recientes sobre cultura escolar que han creado otros dispositivos orgánicos del tiempo y espacio escolar, de la disciplina del cuerpo, la definición de los saberes de enseñanza y las relaciones entre actores. Hoy hay nuevas preguntas y perspectivas para explicar y comprender la especificidad de la institución escolar contemplando sus procesos de cambio, prácticas, tensiones, tradiciones y relaciones intersubjetivas. El texto se apoya en el trabajo del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo, para entender la vinculación de la Historia de la Educación con la historia de los programas institucionales de formación de profesores.

Palabras clave: paradigmas, historia de la educación, Brasil.

Abstract

The reconfiguration of the investigation of the History of Education in Brazil responds to new ways of rethinking the meanings of the school in the past five decades. Here we observe the change from the paradigm that study the school as a disciplinary institution that erases cultural differences and is

controlled by the cultural homogenization power of the State, to the studies of school's culture that has noticed organic devices in time and school space, the discipline of the body, the definition of teaching knowledge and the relationships between actors. Now there are new questions and perspectives to explain and understand the specificity of the school, taking in account its changing processes, its practices, conflicts, traditions and intersubjectives relationships. The text is supported by the work of the Memory Center of Education, University of São Paulo, to understand the linkage of the History of Education with the history of the institutional programs of teachers training.

Keywords: *paradigms, history of education, Brazil.*

Historia de la escuela y preservación del patrimonio escolar

En 1982, en el prólogo de la reedición de su libro *L'École, l'Église et la République (1871-1914)*, originalmente publicado en 1963, Mona Ozouf escribió:

“Hace años, hubiera sido impensable que un libro pudiera reescribirse con la misma tinta. ¡Qué decir de un libro sobre la escuela escrito antes de 1968 y leído mucho tiempo después! Se tiene el sentimiento de tener un pie a cada lado de una gran fractura intelectual, de ya no reconocer el paisaje, de tener que pensar de manera totalmente diferente las relaciones entre la Escuela, la Sociedad y el Estado. Nada envejeció tanto, en veinte años, como la Historia de la Escuela” (Ozouf, 1982: 5).

El libro trata de un periodo histórico y de un tema saturado de significación política para la cultura republicana francesa. Escribiendo el prefacio de su nueva edición, Ozouf se colocaba en la posición del lector imaginando su recepción. Pensaba que, impactado de alguna manera por el “vendaval de mayo de 1968”, el lector no se dejaría capturar por los significados de un texto publicado veinte años antes. ¿Cómo era posible, se preguntaba, que ese relato se hubiera convertido en una especie de leyenda? ¿Cómo era posible que una narrativa, anteriormente tan cargada de significación cultural y política, hubiese sido de tal manera transformada en folklore? ¿Qué mutaciones en el horizonte de expectativas del lector habrían provocado esa especie de folklorización del relato?

Las respuestas encontradas a esas preguntas enfatizaban la fuerza de lo que en el prólogo llamó “vendaval de mayo de 1968”. Ese vendaval —consideraba Ozouf— afectaría corrosivamente las representaciones dominantes sobre la escuela. Interesada en especificar el impacto y la naturaleza de esa corrosión, formulaba una cuestión sugerente: ¿qué nueva visibilidad de la “forma escolar” habría emergido de ese vendaval alterando tan radicalmente la lectura de un relato antes tan saturado de significación?

Cuando había escrito el libro para la edición de 1963, Ozouf había descrito los embates entre republicanos y monárquicos franceses de finales del siglo XIX, presuponiendo que sus

lectores conocían representaciones sobre la naturaleza de esos embates en que la escuela republicana se diferenciaba claramente de su equivalente monárquico y católico. En su lectura de 1982, Ozouf ya no presupone la diferencia entre esas representaciones. Para ella, como también para cualquier lector que, como ella, hubiese sufrido el impacto del “vendaval de mayo de 1968”, las diferencias que tan claramente contraponían a esas dos escuelas son relativizadas por la percepción de una equivalencia formal entre ambas. Lo que puede leerse entonces en su relato es la similitud política y pedagógica de los modelos escolares que antaño habían sido antagónicos. Donde las representaciones contrapuestas y en pugna presentadas en 1963 ponían énfasis en la diversidad de las escuelas y de las pedagogías, el lector post-1968 observaba la unidad de la “forma escolar”: “la organización espacial, el lugar del maestro (profesor), la disposición de los alumnos, el movimiento de los grupos en las aulas y en el patio; la organización temporal, el empleo de los días, las horas y los minutos de clase; la distribución de eso que llamamos tan justamente disciplinas” (Ozouf, 1982: 10). Frente a tantas similitudes y atraída por la posibilidad de asemejar la escuela a otras instituciones de encierro inventadas por la modernidad, como el hospicio, el cuartel y la prisión, ese lector seguramente preguntaría por la diferencia entre una escuela en cuyas clases la enseñanza transcurriera bajo la mirada republicana de la imagen de Marianne,¹ y otra, en que las clases transcurrieran bajo la protección de un crucifijo colgado en la pared. Sin embargo, ese nuevo lector no sólo advertiría tal similitud, ya que no era solamente la homología formal de los dispositivos de organización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de esas dos instituciones las que adquirirían visibilidad. Otra similitud devenía visible en la herencia cultural común a esos dos modelos: una herencia religiosa, históricamente constitutiva del modelo escolar gradualmente construido en la modernidad con el patrocinio de la Iglesia Católica y de la monarquía. Esta herencia podía ser identificada en la escuela pública republicana, disfrazada de laicidad sólo en la superficie. La “escuela sin Dios” de las representaciones republicanas se volvía visible como fruto de esa herencia: la escuela republicana “dedicada a la religión de la patria y a su propia sacralización [...] introducía su moral aun en los enunciados aritméticos”. Una similitud más venía a ser visible. Con algunas excepciones, los manuales utilizados eran los mismos y en ellos se respiraba “la misma conciencia franco-centrista”, los mismos grandes hombres eran exaltados y eran dados los mismos consejos.

¹ Marianne es la figura alegórica, personificación y uno de los símbolos nacionales de la República francesa. Bajo la apariencia de una mujer tocada con un gorro frigio, Marianne encarna la República Francesa y representa la permanencia de los valores de la república y de los ciudadanos franceses: “Libertad, Igualdad, Fraternidad”. Marianne es la representación simbólica de la madre patria fogosa, guerrera, pacífica, alimentadora y protectora. Los orígenes de Marianne, aunque son inciertos, parecen estar en las representaciones del artista Honoré Daumier, en 1848, como una madre que cuida a dos niños, Rómulo y Remo, o por el escultor François Rude, durante la Monarquía de Julio, como un guerrero enfadado que expresa la “Marsellesa” sobre el Arco del Triunfo. Nota del Tr, en: <<http://mariane2010.wordpress.com>>; véase retrato en: <http://www.french-engravings.com/product_info.php?products_id=6282&language=es>.

Por todo esto, tanto la escuela monárquica y católica como la escuela laica y republicana podrían ser presentadas como el resultado histórico, el acabamiento y el triunfo irónico de la vieja escuela lasallista cuyo origen puede localizarse desde el siglo xvii. De este modo, la imagen de la escuela pública laica era una pieza fundamental de la cultura política republicana francesa que se arruinaba.

La percepción de esa herencia común tendría un impacto adicional: la artillería crítica detonada por el “vendaval de mayo de 1968”, había develado los mecanismos escolares de disciplinamiento y reproducción de las desigualdades y corroído las representaciones de esa institución —signo de las plataformas políticas republicanas como institución fundamentalmente asociada a los intentos iluministas de difusión de la Cultura y la promoción del Progreso—. Con ello, la crítica había descubierto la “forma escolar” de una institución intrínsecamente disciplinaria, permitiendo entender a la modernidad desde una nueva óptica como una sociedad escolarizada.

Pero no sólo eso. El arsenal crítico detonado por el “vendaval de mayo de 1968” hacía ver con otros ojos el papel civilizatorio atribuido hasta entonces a la escuela. La unificación forzada de Francia en torno del poder parisino significaría la borrada de la cultura de los bretones, vascos, corsos y también de las poblaciones occitanas, de los musulmanes argelinos y de los negros. La escuela republicana sería como Althusser, Balibar, Baudelot, Establet, pero también Bourdieu y Foucault permitían demostrar un aparato que abusaría del poder de homogeneización cultural del Estado, eliminando lenguas, dialectos y culturas regionales. Estas culturas continuaron existiendo en la cultura material, en rituales colectivos y en el lenguaje de esos grupos, siendo rápidamente incluidos en la radio, el cine y la televisión, pero no en la escuela, que se mantuvo aparentemente unitaria y organizada en torno de la alta cultura letrada.

En una entrevista concedida a François Dosse, Anne-Marie Chartier se refiere al impacto que ese estado de cosas tuvo sobre su vida intelectual: “[Michel de] Certeau fue capital para mí en esa situación”, afirma Anne-Marie, “pues todos los discursos producidos en ese tiempo, bourdieuristas, baudelot-establetianos o althusserianos, sólo nos ofrecían pañuelos para llorar” (Dosse, 2002: 194). En la misma entrevista, Anne-Marie Chartier relata a Dosse un caso que ilustra la situación vivida: un alumno de Anne-Marie, maestro de primaria de niños gitanos, se agobiaba por no saber si su trabajo con ellos era una simple continuidad del etnocidio de una población que desde el siglo xiv rechazaba la escritura. Anne-Marie dice que solicitó una cita con De Certeau. “Mi colega tomaba calmantes y ya no sabía qué hacer. Michel de Certeau nos recibió. Durante una hora, nos habló de otras cosas, de indígenas, de México y realmente nos obligó a desplazar nuestros motivos de preocupación [...] al día siguiente, mi colega ya no tenía problemas metafísicos sobre la necesidad de escolarizar a sus alumnos” (Dosse, 2002: 195).

Anne-Marie sintetiza así lo ocurrido con el profesor: "De cierta manera, la teoría se transformaba en algo que impedía el hacer" (Dosse, 2002: 195).

El "vendaval de mayo de 1968" no afectó solamente las representaciones sobre la escuela. También fue el punto culminante de radicales mutaciones en las representaciones sobre *cultura*. En la Francia de las décadas de 1960 y 1970, la antropología estructural fue un horizonte de referencia fundamental para la intelectualidad. Proponiendo el concepto de *cultura* como el conjunto de acciones y de productos por medio de los cuales un grupo determinado atribuye valor y sentido a sus prácticas sociales, desde las más cotidianas y banales hasta las más singulares y extraordinarias, en esos años la antropología permitió relativizar y criticar la ideología burguesa de cultura, entonces dominante como la alta cultura letrada, definida como dominio competente de una clase privilegiada de objetos, del arte, de la filosofía y de la literatura. En la coyuntura de las luchas anticoloniales, la crítica a la concepción tradicional de cultura produjo una inversión que alteraba la perspectiva de los militantes de todas las tendencias sobre las reivindicaciones de identidad de los movimientos de independencia. Hasta entonces, las reivindicaciones religiosas, de lenguaje y étnicas eran frecuentemente consideradas de manera negligente o rechazadas como válidas por los líderes políticos, acostumbrados a pensar y a tratar todas las diferencias como desigualdades. La antropología hacía posible teorizar la dominación colonial e imperialista no solamente como explotación económica y política, sino también cultural. Los textos entonces recientes de Lévi-Strauss sobre el pensamiento salvaje evidenciaban que desde el siglo xvi, el Occidente europeo había explotado a los pueblos colonizados de América, de África y de Asia robándoles también su memoria cultural, como recientemente Jean-Luc Godard volvió a decir cuando se refirió a la barbarie desmemoriada de las guerras imperialistas actuales.

En ese tiempo, las ciencias del lenguaje, como la lingüística estructural de Roman Jakobson, la semiología de Greimas, la narratología de Bremond, fortalecían modelos de análisis lingüísticos para la práctica psicoanalítica de Jacques Lacan, para análisis de textos e imágenes del siglo xvii llevados a cabo por Louis Marin y también para el abordaje de los medios de comunicación masiva. En 1957, por ejemplo, Roland Barthes publicó *Mythologies*, desplazando el estudio de los objetos de la alta cultura letrada hacia el estudio de la propaganda y los productos de la industria cultural, como la pasta Panzani y el tópico de los romanos en el cine norteamericano. En una sociedad dominada por el hechizo de la mercancía, la cultura tenía una definición extremadamente amplia que la hacía muy indeterminada: si la cultura es todo, la cultura también es nada. Con excepción de los intelectuales marxistas, como los althusserianos y frankfurtianos, el relativismo se tornó norma absoluta: antes, la cultura, en singular, clasificaba a los pocos *happy few* capaces de disfrutarla reproduciendo los valores elitistas de clase; ahora, las culturas plurales podían coexistir y todo cuestionamiento o crítica eran descalificados como etnocentrismo.

En ese contexto, ¿cómo definir “cultura” cuando no se acepta la tesis del “totalitarismo semiótico” ni la ideología del “hombre unidimensional” que la institución escolar presupuso como modelos de excelencia de la educación de niños y jóvenes desde el siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX? Al mismo tiempo, ¿cómo salir del mosaico de las micro-culturas que encierran a los grupos sociales en guetos comunitarios divididos por fundamentalismos virtualmente o declaradamente fascistas, como fundamentalismos musulmanes, fundamentalismos puritanos y las infinitas religiones que aparecen en la televisión? O ¿cultura obrera contra cultura burguesa; cultura bretona contra cultura del jacobinismo parisino; cultura joven contra cultura de los ancianos; cultura feminista contra cultura machista? Y, en las sociedades latinoamericanas, como la brasileña y la mexicana, ¿culturas del hombre pobre e iletrado, mestizo, indígena, negro, campesino, desempleado, sin techo, sin tierra, miserable, expulsado de la educación, de la salud y de una vida significativa, y culturas de blancos, ricos, propietarios, letrados, etcétera?

Una respuesta a esos desafíos fue ensayada por Michel de Certeau en la década de los setenta. Planteó pensar la propuesta de culturas plurales como cultura en pedazos haciendo ver que la entrada del supermercado de la cultura espectacular, en que se complacían los nuevos relativistas, estaba abierta para todos, sin xenofobia o racismo, pero sólo si pagaban por ella. Mostraba cómo las culturas plurales presuponen la ley básica del capital según la cual la división social masifica y aísla los fragmentos de las culturas despedazadas; y hacía evidente que el relativismo es propio de una sociedad que se dice “de consumo” cuando define a los productos culturales como mercancías destinadas a la satisfacción de todo tipo de clientes. Con eso, De Certeau criticaba la ideología triunfalista de la cultura como mercancía subordinada a las leyes del mercado a priori, contrarias a los programas de democracia cultural atentos a las diferencias de clase de los diversos grupos de interés.

Años después, ya en la década de los ochenta, Michel de Certeau se ocuparía de las prácticas culturales de la vida cotidiana, reexaminando la cuestión del sujeto. Interesado doblemente en la forma histórica del sujeto de los siglos XVII y XX, criticaba la noción de *habitus* de Bourdieu, y la macroestructura disciplinaria de Foucault (De Certeau, 1980). De Certeau proponía la “formalidad de las prácticas”, hablando de juegos de lenguaje y tácticas. Para hacerlo, retomaba a los sofistas griegos, pero también a Kant, Foucault, Bourdieu, Wittgenstein, entre otros teóricos, para pensar el saber-hacer, el saber de las prácticas impensadas que habían sido clasificadas como impensables o relegadas como insignificantes. Interesándose en las prácticas ordinarias de la vida cotidiana, reflexionaba sobre las tácticas de producción de valores de uso de estructuras constantes como tácticas que afirman la libertad relativa de sus productores. Eso le permitió a De Certeau hablar de resistencias mínimas y de modos de existir inauditos que construyen identidades provisionales para superar las adversidades del presente. No se ocupaba del sujeto como unidad teórica; tam-

poco se ocupaba de individuos empíricos. Observaba las prácticas sin interpretarlas como verdades apriorísticas y teleológicas, sino que particularizaba las posibilidades históricas de su existencia como acción simbólica situada y datada. Para especificar los modos verbales y no verbales de la acción simbólica, recurría al psicoanálisis freudiano y lacaniano, inventando medios para pensar la "cultura despedazada" de hombres dominados pero no pasivos. Ponía énfasis en los usos inesperados que las personas hacen de las normas de regulación social, relativizando la rigidez de la estructura panóptica y paranoica de dominación política, teorizada por Foucault. El examen arqueológico y genealógico de la constitución política de las estrategias de control de la vida cotidiana y de prácticas sociales que definía como "artes de hacer", no necesariamente evidentes para sus propios actores, le permitió a De Certeau evidenciar la libertad de usos tácticos e inesperados de las normas. Con la noción de "artes de hacer", De Certeau proponía una alternativa a la caracterización de la Escuela hecha por Althusser, Baudelot y Establet, Balibar y otros marxistas como aparato ideológico del Estado reproductor de la ideología capitalista. De Certeau pensaba los usos de los saberes escolares como tácticas productoras de valores de uso inesperados, desplazando los saberes del campo de las estrategias donde éstos tienen la función de reproducción de la dominación de clase. Los haceres escolares podían ser pensados de otro modo en el campo de las culturas, de las prácticas que tienen sentido para sus actores y que escapan de la razón instrumental capitalista que subordina la acción, las palabras y el cuerpo a su lógica.

Eso es, por ejemplo, lo que Anne-Marie Chartier propone hacer años después. En un ensayo de 1987, *L'École éclatée* (Chartier, 1987), piensa a la escuela como un palimpsesto y, ensayando una arqueología de las prácticas escolares, propone escavar las capas institucionales en que sucesivamente se sedimentaron las reglas, los modelos y las maneras de hacer de esas prácticas. Años después, ya en la década de 1990, recordando que Bourdieu dice que sólo negativamente es fácil hablar del hacer, Anne-Marie escribe un texto desafiante sobre las prácticas ordinarias de la clase, "*Les 'faire ordinaires' de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation*" (Chartier, 1993). En ese texto, propone pensar lo impensado. Entiende que las prácticas están compuestas de micro-tácticas elementales, que convergen en "haceres ordinarios" constituyendo la forma de cada uno de los gestos y al conjunto de ellos como un trabajo de apropiación y transformación de aspectos sociales. ¿Cómo darles visibilidad? ¿Cómo hablar de las prácticas ordinarias constitutivas de las relaciones tejidas en la cotidianeidad escolar? Anne-Marie no estaba sola en esa inmersión en la caja negra escolar.² En la investigación educativa realizada en todas partes, era imperativo entrar en la vida escolar y comprender las especificidades de la cultura escolar. Los historiadores de la educación sintonizados con ese movimiento tenían un nuevo objeto de estudio que Dominique Julia

² Véase, entre otros, Julia, 1995; Depaepe y Simon, 1995; Hébrard, 1990; Viñao Frago, 1998; Chervel, 1998.

retomó en la Conferencia que impartió en Lisboa en 1993, en el marco del Congreso del ISCHE (International Standing Conference of History of Education), en la cual consignaba la cultura escolar como objeto histórico.

La lectura del prólogo de Mona Ozouf es particularmente incitadora, no tanto por su intensidad, ni tampoco por su habilidad para dramatizar lo que se supuso ser el horizonte de expectativa del lector francés de un libro de historia de la educación como el suyo, sino por el extrañamiento que la cuestión que formula provoca incluso ahora, haciéndonos pensar que, irónicamente, la moda estructuralista incrustada en "el vendaval de mayo de 1968", pudo haber colaborado en la reescritura de la historia de la escuela cuando evidenció el anacronismo de los procesos que constituyen esa historia en una versión ideológica, quizás la más persistente, relacionada con el advenimiento progresivo de las Luces y sus problemas en los países periféricos. Como escribe Ozouf, en veinte años nada había envejecido tanto como la Historia de la Escuela. En ese proceso, el propio territorio donde los historiadores de la educación se movían, era rehecho. Una nueva historiografía educativa surge internacionalmente con el propósito de desnaturalizar el objeto "escuela".³ Las investigaciones atentas a la historicidad del *modelo escolar*⁴ empiezan a comprender la institución escolar como *constructo* histórico resultante de la pluralidad de dispositivos científicos, religiosos, políticos y pedagógicos que definieron la modernidad como sociedad de escolarización.⁵ Nuevos criterios de definición del "archivo" han permitido particularizar los dispositivos constituyentes de la *forma escolar*⁶ y comprender a la escuela como institución de la modernidad. Nuevos conceptos son movilizados para enfocar las prácticas constitutivas de una cultura, una sociabilidad escolar, y una manera, también escolar, de transmisión cultural. Los conceptos aplicados para el examen de esas prácticas evidencian los dispositivos que las normalizan definiendo a los tejidos donde éstas se inscriben: dispositivos de organización del tiempo y del espacio escolar;⁷ dispositivos de disciplina de los cuerpos y de reglamentos sobre los saberes de la enseñanza. Una multiplicidad de nuevos actores viene a poblar ese escenario: profesores, inspectores, directores de escuela, alumnos, etcétera, y sus tácticas de *apropiación*.⁸ En ese proceso de reescritura de la escuela fue necesario dar nuevas definiciones a temas educativos clásicos, como los temas de las tensiones entre permanencia y ruptura, entre innovación y tradición, discutiendo la cultura escolar, como lo hicieron Azanha (1990-1991), y Viñao Frago (2001).

³ Empleo "desnaturalizar" con el sentido usado por Paul Veyne en *Foucault révolutionne l'histoire* (1978).

⁴ Empleo "modelo escolar" en el sentido dado por Nóvoa (1992).

⁵ Cf., por ejemplo, Varela y Álvarez-Uría (1991; 1992); Nóvoa (1987; 1992); Hamilton (2001); Pineau (1996; 1999); Narodowsky (1994); Dussel y Caruso (2003); Pineau, Dussel y Caruso (2001).

⁶ Cito el concepto elaborado en Vincent, 1980. Véase también Vincent, Lahire y Thin, 1994.

⁷ Cf., por ejemplo, Viñao Frago (1996; 1998a).

⁸ Véase De Certeau, 1982.

Con los desplazamientos teóricos, políticos y culturales producidos en la esfera del “vendaval de mayo de 1968”, como escribe Ozouf, nuevos intereses y nuevas indagaciones empezaron a redefinir en todas partes el campo de los estudios historiográficos sobre la escuela. Nuevas preguntas de investigación configuran la composición de una especie de cartografía de las *escuelas de primeras letras* con la finalidad de comprender el proceso de su gradual transformación en escuelas seriadas y organizadas por clases de alumnos dotados de un mismo nivel de adelanto y desempeño. Con base en los estudios del libro de Ariès, *L' enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, las nuevas preguntas están atentas a la variedad de edades de los escolares y a la aparición de criterios de su repartición; a la producción y a la homogeneización de los aprendizajes individuales; a los espacios destinados a la reunión de los aprendices; a la graduación y a la simultaneidad de los estudios; a la normatividad espacial y temporal de dispositivos disciplinares; al lugar de la lección y del ejercicio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje; a las condiciones materiales de funcionamiento de las clases, etcétera.

La reescritura de la historia de la escuela significó retomar desde otro ángulo la indagación acerca del lugar social y la inserción cultural de esa modalidad institucional de gobierno de los hombres que conocemos como *escuela*. Y la distinción de la “forma” “escuela” de otras modalidades de educación, enseñanza y aprendizaje parece haber sido un punto de partida adecuado para evitar el anacronismo y orientar un programa de investigación interesado en la historicidad de las prácticas y en los procesos que gradualmente produjeron esa institución que hoy se conoce como “escuela”. Fue fundamental determinar los dispositivos constituyentes de la especificidad “escolar”, de esa modalidad de intervención social que llamamos *escuela moderna*, recurriendo al campo institucional híbrido donde se configuran, en la modernidad, las instituciones de *gobierno de los hombres*. Eso significó especificar en ese campo la cuestión de la división de atribuciones y de finalidades efectuada en el propio movimiento de institucionalización del Estado, evidenciando el proceso de gradual especificación de una *forma escolar* de intervención social distinta de otras modalidades institucionales de *gobierno de los hombres*.⁹ En ese proceso, nuevas modalidades institucionales de intervención social concebidas como iniciativas filantrópicas o como dispositivos de una entonces naciente medicina social, diseñan, en sus aciertos y desaciertos, desbordando los límites de su esfera de intervención, el campo de atribuciones que la *forma escolar* naciente reivindicara como de su competencia en el *gobierno de los hombres*: la instrucción y la moralización de las costumbres del ciudadano. Ese campo de intervención desborda los límites del campo de las atribuciones de instituciones como el asilo, el retiro, las casas para huérfanos, la penitenciaria, las correccionales y el hospital, planeadas para contener y segregar del convivio de

⁹ Un estudio con esa perspectiva de análisis fue realizado por Célia Benedicto Giglio en la provincia de São Paulo, en el Brasil del siglo XIX. Cf. Giglio (2001).

los hombres al loco, al enfermo, al desamparado y al criminal. Esas instituciones, como instituciones disciplinarias de secuestro y reclusión, fortalecerán sin duda modelos para el diseño institucional de esa *forma escolar* naciente. Pero la especificidad de la incipiente *forma escolar* debe ser buscada no en su adecuación a ese modelo, sino en el modo en que se apropia de él para el desempeño de funciones que aun cuando le son complementarias, también le resultan extrañas. Esa especificación implica acompañar el proceso de gradual transformación de la *escuela de primeras letras*, en escuela primaria seriada, lo cual pone en evidencia las prácticas y los procesos que van gradualmente confiriendo a esa escuela un formato institucional adecuado a nuevas funciones en una nueva forma de ordenación de las sociedades políticas modernas: las de una institución destinada a ser camino obligatorio de todo ciudadano, que modela sus comportamientos y le transmite el conjunto de saberes y convicciones considerados necesarios para la vida en sociedad. Pero, para ello, fue importante desplazarse del campo de las representaciones sobre la ordenación social y la ciudadanía que demarcaron el lugar de la nueva constitución en el siglo xix, hacia el campo de las herencias enraizadas en prácticas y en instituciones del Antiguo Régimen que estaban destinadas a la educación de las costumbres, al cultivo de las letras, a la enseñanza de los llamados "saberes elementales" y al aprendizaje de los oficios.

Con esos nuevos intereses, cuestiones y también nuevos criterios de rigor científico, la Historia de la Educación se inscribe en los cambios de paradigma que, bajo el impacto de las transformaciones sociales del final del siglo xx, rediseñan el perfil de las llamadas ciencias humanas. La Historia de la Educación es un área históricamente vinculada a programas institucionales de formación de profesores y aún hoy está fuertemente radicada en el campo de las ciencias de la educación.¹⁰ Eso la torna permeable a las definiciones que reconfiguran ese campo. En él, la Historia de la Educación es impulsada a transformarse abandonando la posición de saber subsidiario que le fuera atribuida por una extravagante distribución del conocimiento sobre educación. En tal distribución, le correspondía a uno de sus ramos, la Historia de la Pedagogía, fortalecer la reflexión filosófica sobre los fines de la educación, ilustrando al pedagogo con un repertorio de ideales y valores incorporados en grandes sistemas pedagógicos. Esa expectativa no existe más. Ya no se espera que la Historia de la Pedagogía vaya a buscar en los archivos del pasado los orígenes o los fundamentos de las prácticas pedagógicas del presente. Esa sustracción de un territorio que tradicionalmente estuvo reservado a la disciplina, tuvo su contrapunto en un extraordinario desarrollo de la producción historiográfica sobre la educación escolar desde la década de los ochenta¹¹ y, de modo aún más visible, en la década de los noventa. Ese crecimiento no sólo expandió los dominios de esa producción sino que también la reconfiguró en sus métodos y objetos. En

¹⁰ Cf. Warde, 1990; 1999; Carvalho, 1997; Warde y Carvalho, 2001.

¹¹ Cf. Carvalho, 1998c; 2000.

ese proceso, el propio territorio donde se movían los historiadores de la educación fue rediseñado como consecuencia de la disolución de las representaciones que lo configuraban. La convergencia de intereses sobre una nueva comprensión de la escuela, de las prácticas que la constituyen y de sus agentes, reconfiguró el campo de la investigación educativa y, con ello, el campo de la Historia de la Educación. Penetrar la "caja negra"¹² escolar, estudiando sus dispositivos de organización y lo cotidiano de sus prácticas; representar la perspectiva de los actores educativos; incorporar categorías de análisis —como género— y recortar temas como profesión docente, formación de profesores, currículo y prácticas de lectura, son algunos de los nuevos intereses que determinan esa reconfiguración.

La disciplina extrajo fuerzas para renovarse del inusitado prestigio adquirido por la producción historiográfica, especialmente la francesa, a finales del siglo xx. Las redefiniciones de los objetos y de los criterios de rigor científico que transformaron esa producción tuvieron enorme impacto en la Historia de la Educación, matizando su pertenencia al campo de las llamadas ciencias de la educación y fortaleciendo su estatuto de saber histórico especializado. Se empezó a esperar de la Historia de la Educación la capacidad de proyectar la mirada y problematizar lo establecido particularizándolo históricamente, lo que se traduce en la incorporación de procedimientos basados en "referentes teóricos atentos a los procesos históricos de constitución de los objetos investigados" (Nunes e Carvalho, 1993). Particularizar históricamente el lenguaje de las fuentes y de las herramientas conceptuales se convierte en imperativo. Los nuevos intereses, las nuevas interrogantes y los nuevos criterios de tratamiento del "archivo", que permitían particularizar de esa forma a la escuela, especificando los dispositivos constituyentes de un modelo o de una forma escolar,¹³ son los mismos que dirigieron la mirada del investigador hacia el interior de la escuela. De esa manera, nuevos temas ganan la preferencia de los historiadores de la educación, dando origen a nuevos campos de investigación, articulados en torno de investigaciones sobre prácticas culturales, sus sujetos y sus productos. Esas transformaciones cancelan la rígida demarcación de fronteras que anteriormente dividía el campo de la Historia de la Educación, disociando la historia de las instituciones escolares de la historia del pensamiento o de las ideas pedagógicas. La historia de la pedagogía y la historia de las instituciones escolares empiezan a ser reconfiguradas transitando por esa frontera y trasgrediendo sus límites. La escuela empieza a ser concebida como producto histórico de la reiteración de dispositivos de normativización pedagógica y de prácticas que se apropian de ellos. Con los conceptos de *forma* y de *cultura* escolares, se enfocan las prácticas constitutivas de una sociabilidad escolar y de un modo también escolar de transmisión cultural. A partir de esos conceptos también son estudiados los dispositivos que normalizan esas prácticas: dispositivos de organización del tiempo y del

¹² Cf. Braster, Grosvenor y Del Pozo, 2011.

¹³ Cf. Vincent, 1980.

espacio escolar; dispositivos de normativización de los saberes que serán enseñados y de los comportamientos a inculcar. En esa reconfiguración, la Historia de la Educación se especializa en una pluralidad de dominios: historia de las disciplinas escolares, historia de la profesión docente, historia del currículo, historia del libro didáctico, etcétera.¹⁴ Fuertemente situada en las interrogantes y perplejidades de su presente, esta Historia va a tematizar la perspectiva de los sujetos dentro de los procesos investigados como múltiples apropiaciones en las *tácticas* de un *saber hacer*,¹⁵ trabajando con las *representaciones* que "actores" determinados hacen de sí mismos, de sus prácticas, de las prácticas de otros actores, de instituciones —como la escuela— y de los procesos que las constituyen. La fuerte presencia de esos nuevos temas y perspectivas de análisis en la nueva producción de Historia de la Educación, confiere a la disciplina un nuevo estatuto en el campo de las llamadas ciencias de la educación, liberándolas de la función subsidiaria que aún mantenía en ese campo. Quizá la consecuencia más significativa de esas transformaciones haya sido esa redefinición del estatuto de la investigación en historia de la educación, que promovió el fortalecimiento de su inserción en los dominios de la investigación historiográfica.

Las pertinentes observaciones de Jean-Pierre Rioux sobre la Historia Cultural pueden ser ampliadas para esta nueva Historia de la Educación: como modalidad de la Historia Cultural, ella también es hija de su tiempo, una vez que registra y cuestiona los cambios de perspectiva que nos afectan desde finales del siglo pasado. Esos cambios —desde la caída del muro de Berlín hasta la crisis de la economía de mercado y las formas heredadas del capital y del trabajo, pasando por el ascenso de diferentes credos religiosos y confesionales, por la bioética, por la inteligencia artificial, por la globalización y por la instantaneidad de los cambios económicos y simbólicos— parecen, según Rioux, "indicar alguna amenaza de discontinuidad en la aventura de los grupos humanos", alcanzando el "corazón de las representaciones y de los ideales, de las mentalidades y de las maneras de ser". El interés por la historia cultural estaría, de esa manera, fuertemente radicado en las incertidumbres de un tiempo en que la cultura es valorada como prueba "de toda interrogante sobre el futuro" (Rioux, 1997).

Esas mutaciones de lo que Michel de Certeau llamó la operación historiográfica, son interesantes sobre todo porque evidencian la historicidad del lugar social donde el historiador interroga el archivo y produce nuevas visibilidades. Si la ampliación temática de los intereses de la investigación llevan a legitimar y a valorar nuevos materiales de archivo como fuentes de información histórica, el énfasis de la nueva historiografía en la materialidad de las prácticas, de los objetos y de sus usos produce un nuevo modo de mirarlos e interrogarlos. Así, de manera hasta cierto punto sorprendente, iniciativas de constitución de museos

¹⁴ Sobre ese movimiento de especialización al interior de la Historia de la Educación, para el caso europeo, véase Compere, 1995.

¹⁵ Cf. De Certeau, 1980.

escolares y de centros de memoria de la educación empezaron a proliferar en varias partes del mundo. Estas iniciativas acompañan una tendencia mundial, a juzgar por los más de quinientos establecimientos de este tipo que incluye un directorio publicado en 1990.¹⁶ Como observa Agustín Escolano, la cuestión de la cultura escolar es “un tema directamente relacionado con la reconstrucción de la memoria de la educación... (Escolano, 2002: 28). De esa manera, un “largo tiempo de olvidos, de rupturas con el espacio de la tradición, de presentismos modernistas que, a modo de vanguardias sucesivas, se sustituyeron unas a otras, ha vuelto a reivindicar el valor y el sentido de la memoria” (Escolano, 2002: 20). ¿Esas iniciativas serían parte del mismo movimiento de extensión y de universalización del patrimonio que aborda Hartog (2003) en su libro *Regimes d'historicité. Presentisme et expérience du temps?* Podrían ellas también ser problematizadas como respuesta y como síntoma de un presentismo en el cual “el futuro ya no es un horizonte luminoso en dirección del cual caminamos, sino una línea de sombra que nosotros ponemos en movimiento en dirección a nosotros, en cuanto parecemos apiadarnos del presente y rumiar un pasado que no termina?” (Hartog, 2003: 163-207). ¿Cómo comprender esa olla de presión y esa recolocación del lugar de la memoria y del patrimonio cultural en el presentismo que caracteriza a la sociedad globalizada en que vivimos hoy? No viene al caso aquí retomar las cuestiones de Hartog sobre el significado de ese patrimonialismo galopante que se hace presente desde los años noventa. A mí me basta sólo con registrar que ello parece también radicar en las incertidumbres de nuestro tiempo de las que habla Rioux.

Una reconfiguración del campo de la investigación en Historia de la Educación en Brasil y el trabajo del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo

El movimiento de reescritura de la historia de la escuela apenas empezó en Brasil a partir de la década de los noventa.¹⁷ Quizás porque en los años sombríos de la dictadura militar, incrustada devastadoramente en el aparato institucional del Estado, fue más urgente el desmonte de los dispositivos escolares de reproducción del orden establecido. Hasta hoy, todavía, el objeto “escuela” no ha sido suficientemente “desnaturalizado” por los estudios

¹⁶ La información es de Agustín Escolano que afirma que los museos pedagógicos y centros de memoria de la educación están hoy en auge en todo el mundo. Escolano basa su afirmación en los datos del History of Education. Museums and Collections. International Directory. Northern, Illinois University, Learning Center, 1990. Cf. Escolano, 2002: 32.

¹⁷ Véase al respecto. Carvalho, 1997; Nunes y Carvalho, 1993; Carvalho, 1999; Carvalho, 2000; Warde y Carvalho, 2001.

históricos. Quizá porque no está de manera conveniente desenredado de la memoria histórica que se sedimentó sobre la escuela gracias principalmente a la amplia circulación y recepción empática que tuvo entre los educadores durante varias décadas el libro *La cultura brasileña* (*A Cultura Brasileira*), publicado por Fernando de Azevedo en 1943.¹⁸ No por casualidad Zaia Brandão (1999) hablaría de la obra como una especie de memoria-monumento de la historia de la educación brasileña.

En un ensayo sobre la configuración de la historiografía educativa brasileña (Carvalho, 1998b), analicé los dispositivos textuales que, en el libro de Azevedo, definen lo que es pertinente abordar en el campo de la historia de la educación, prefigurando los elementos del debate y constituyendo su sentido. No retomaré aquí este análisis pero es interesante registrar uno de sus resultados: la narrativa azevediana anima un tipo de lectura documental que no considera las refracciones del signo¹⁹ en situaciones particulares. Produce anacronismo porque no emprende la crítica genealógica de los conceptos ni interpreta, con más cuidado, el significado de palabras como *escola*. Esto provoca la generalización de los significados que tienen las palabras en sus usos dominantes en el presente del historiador. Ese anacronismo produce la narrativa de *La cultura brasileña* como una historia de lo que no hubo, que no considera la historia del proceso de institucionalización de la escuela en Brasil ni tampoco la historia de las modalidades no escolares de educación, enseñanza y aprendizaje.

La fuerza modeladora de esa matriz azevediana solo empezaría a ser debilitada a partir de la mitad de la década de los ochenta, cuando en Brasil empieza un movimiento de discusión y revisión historiográfica que cuestiona las categorías dominantes hasta entonces en la producción de la historia de la educación brasileña. Sin duda el marco más importante de ese movimiento de revisión crítica y de renovación de la producción historiográfica sobre educación fue la iniciativa de algunos investigadores y profesores universitarios para organizar, en el ámbito de la *Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación* (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, ANPED), un Grupo de Trabajo destinado a promover la reunión de los historiadores de la educación de todo el país, constitu-

¹⁸ *La Cultura Brasileira* es una de las obras más importantes en el campo de la investigación de la Historia de la Educación brasileña, pues es muy utilizada por los investigadores como bibliografía de apoyo desde, por lo menos, la década de los cincuenta. Por lo menos veinte años, entre la década de los sesenta y la mitad de la década de los ochenta, sus más frecuentes lectores —sin duda, los investigadores de Historia de la Educación— la utilizaron como quizá la más importante fuente de información para sus investigaciones realizadas sin suficiente crítica documental. La historia de su recepción en el campo de la producción historiográfica sobre educación en Brasil aún está por hacerse; todavía son muchos los estudios que reiteran la afirmación de que el pasado construido por la narrativa de Azevedo en *La cultura brasileña* se sedimentó positivamente como memoria histórica reproduciéndose reiteradamente en las periodizaciones, en los conceptos y las categorías utilizadas por esa historiografía. Sobre esa cuestión véase especialmente Warde, 1998, 1999; Bontempi, 1995; Barreira, 1995; Ward y Carvalho, 2001; Carvalho, 1989, 1998b, 2000; Brandão, 1999.

¹⁹ Aquí se hace referencia a los análisis de Mikhail Bakhtin (V. N. Voloshinov) en *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (1977).

yéndose como un foro permanente de discusión sobre cuestiones historiográficas. El Grupo de Trabajo "Historia de la Educación" fue creado en la 7ª Reunión Anual de la ANPED, llevada a cabo en 1984. Uno de sus principales objetivos fue el de establecer dinámicas de discusión sobre temas, preguntas, categorías de análisis y procedimientos metodológicos con la finalidad de revisar, articular y incentivar la producción historiográfica sobre educación. Con esos objetivos, el Grupo de Trabajo funcionó por más de una década como una caja de resonancia y como amplificador de las iniciativas de renovación de la disciplina. Incentivando la interlocución entre los investigadores del área, el Grupo de Trabajo fue un núcleo difusor de la nueva producción historiográfica que estaba siendo gestada en los más dinámicos centros universitarios de posgrado del país, irradiándose hacia otros centros de enseñanza e investigación. Desde los principios de la década de los noventa, el movimiento de reconfiguración de la historiografía educativa empieza a adquirir un nuevo perfil como consecuencia de la introducción, en algunos Programas, de cursos de Historia de la Educación que incorporaron nuevos temas, preguntas y métodos de investigación que estaban siendo formulados nacional e internacionalmente. Es así como la investigación sobre historia de la educación en Brasil ha sido fuertemente impulsada. Una multiplicidad de estudios amplía el campo temático de la disciplina con nuevos referentes teóricos. Este crecimiento se vio favorecido por las transformaciones que venían reconfigurando también el campo de las investigaciones educativas.

Este movimiento de renovación teórica, temática y metodológica fue fuertemente desarrollado por el *Grupo de Trabajo de Historia de la Educación* de la ANPED, donde se establecieron, desde el inicio de la década de los noventa, tres orientaciones principales. La primera de ellas problematizó la relación entre la historiografía educativa y las fuentes, ocupándose de cuestiones de crítica documental. Se promovieron proyectos e iniciativas de localización, recolección, preservación y catalogación de fuentes primarias y se promovieron discusiones destinadas a ampliar la concepción dominante de *fuentes* en la matriz azevediana, conformada principalmente por documentación legislativa de procedencia estatal. La segunda orientación estuvo centrada en las relaciones entre género y educación, y la tercera, fuertemente marcada por la interlocución con la vertiente francesa de la entonces así llamada Nueva Historia Cultural, fortaleció el proceso de renovación en curso por la incorporación de referentes teóricos que ponían en evidencia la historicidad del lugar de producción de la práctica historiográfica, demostrando la necesidad de historizar el lenguaje de las fuentes y de las herramientas conceptuales de la investigación en historia de la educación. También, trabajando con los procesos históricos de constitución de los objetos estudiados, esa vertiente historiográfica abrió nuevas perspectivas de investigación sobre temas hasta entonces poco estudiados y sobre viejos temas, como es el caso de la historia de la escuela.

Muchos de los nuevos estudios realizados desde el inicio de la década de los noventa, fueron inspirados por algunas de las propuestas del historiador francés Roger Chartier. En un

ensayo sobre la penetración de la Historia Cultural en Brasil, Andrea Daher sustenta que fueron los historiadores de la educación los que introdujeron la vertiente francesa de esa historiografía en el país, haciendo de la alianza con ella una estrategia para “hacer triunfar la historia de la educación en el juego de fuerzas del campo universitario” (Daher, 2008: 177). Las incursiones de los nuevos estudios de Historia de la Educación en el campo de lo que entonces fue comprendido como *historia cultural de la sociedad*, encontraron fuerte resistencia en algunos grupos de investigadores. Sus críticas incidían sobre los presupuestos y sobre los procedimientos de todo un conjunto de tendencias historiográficas acusadas de promover lo que François Dosse llamó “historia en pedazos”. Las críticas llegaron a asumir la forma de un embate contra todo lo que entonces fue llamado de “posmodernismo” e “irracionalismo”. De la perspectiva de las exigencias de totalidad y totalización que esas reacciones críticas presuponían, fueron principalmente algunos de los presupuestos de extracción foucauldiana y anti-hegeliana de las nuevas propuestas historiográficas, las que alimentaron la polémica. Sus residuos subsisten. Todavía, determinada por la combinación de factores de naturaleza diversa, la confrontación de posiciones se vio disminuida, si no es que disuelta y devorada tanto por el crecimiento avasallador del número de investigadores como por la multiplicación de reuniones y congresos de exposición y discusión de las investigaciones.²⁰ La intensificación de los contactos internacionales entre los investigadores del área, propiciada por la participación en congresos y seminarios, fue sin duda fundamental, especialmente en los congresos iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana y Luso-Brasileños de Historia de la Educación. Estas reuniones propiciaron no sólo la aproximación de los investigadores brasileños provenientes de las diversas regiones del país, sino que también promovieron el contacto entre historiadores brasileños y extranjeros y la difusión de abundante bibliografía. El contacto con la historiografía educativa producida en otros países —especialmente la francesa, la española y la portuguesa—, calmó los ánimos, fortaleciendo cánones y líneas de investigación que, ya consolidadas en esos países, se evidenciaron fértiles y potencialmente capaces de superar las resistencias remanentes.

A pesar de algunas limitaciones, el crecimiento y la innegable vitalidad de las investigaciones producidas desde la década de los noventa, fueron suficientemente fuertes para dar jaque-mate al patrón dominante de la historiografía anterior. Su resultado más evidente fue un razonable distanciamiento de la matriz azevediana, especialmente en la ampliación del horizonte temático de la investigación y la ampliación de la noción de fuente histórica. De esa manera, cuestiones relativas a la localización, preservación y organización de nuevas fuentes de investigación historiográfica ganan terreno, conquistando un espacio relevante en las iniciativas de investigación. Entre esas fuentes, considerando la importancia que adquirieron los temas rela-

²⁰ La fundación de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación en 1999 tuvo un importante papel en ese proceso.

tivos al estudio de la escuela, tienen primacía los archivos escolares. En todo el país surgen iniciativas de preservación y organización de los acervos materiales de escuelas centenarias como el montaje de museos pedagógicos o centros de memoria de la educación.

Para comprender mejor la naturaleza de las iniciativas brasileñas, es necesario atender a la especificidad que las cuestiones de preservación de los acervos escolares adquieren en el país. Lo que prevalece en las escuelas brasileñas es una gran desatención por los acervos. En ellas, los sótanos están abarrotados de documentos escolares y raras son las instituciones que han preservado sus bibliotecas originales. Quizás se pueda comprender mejor esa situación al tomar en cuenta las consideraciones de Agustín Escolano sobre lo que él llama los tres ámbitos de la memoria de la educación (Escolano, 2002: 31-33). Hablando de la cultura de la escuela como memoria, Escolano propone distinguir tres modalidades de cultura escolar. “Una estaría constituida” —observa— “por los registros de la cultura empírico-práctica, que han construido los enseñantes en ejercicio de su profesión y que se transmite por diversos mecanismos de relación que se dan dentro de la vida cotidiana de las instituciones.” “Otra”, prosigue, “se organizaría alrededor de los saberes que generan la especulación y la investigación educativa”. La tercera vendría asociada “a los discursos y prácticas de orden político-institucional que se configuran en torno de la estructura y funcionamiento de los sistemas y se expresaría sobre todo en el lenguaje normativo que sirve de soporte a la organización formal de la educación” (Escolano, 2002: 1-32). Esta triple repartición se traduciría en una también triple tipología institucional, a saber, respectivamente, los museos pedagógicos y centros de memoria de la educación, en el primer caso; las bibliotecas y hemerotecas que custodian la escritura, en el segundo; y en los archivos de la administración y de las instituciones, en el tercero.

Esta correspondencia entre tipos de instituciones guardianas de la memoria de las escuelas y estratos de la cultura escolar no abarca la situación brasileña. Aunque en los archivos centrales mantenidos por el Estado están resguardados muchos registros de la vida escolar, sobre todo los que se refieren a la tercera de las modalidades citadas, una parcela significativa de ellos está resguardada en las escuelas donde fueron producidos, acumulados en sus sótanos, como archivo muerto, al lado de los registros relativos a la primera de las modalidades de las que habla Escolano. Lo poco que queda de las bibliotecas escolares se acumula en los rincones de los viejos edificios escolares. La situación es tal que ni siquiera existe un diagnóstico de la situación de los acervos escolares en los diversos estados de la Federación. Sólo muy recientemente, en el Estado de São Paulo, existe una iniciativa del Centro de Memoria de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, que realizó un trabajo de levantamiento y diagnóstico de la situación patrimonial y archivística de los acervos —piezas museológicas, biblioteca y archivo— de las 114 escuelas

más antiguas del Estado,²¹ incluyendo 85 grupos escolares; 11 gimnasios, 40 escuelas técnicas y 20 escuelas normales.

Creado en 1993,²² el Centro de Memoria de la Educación fue originalmente pensado como un espacio de trabajo interdisciplinario e interdepartamental de reunión de profesores y alumnos en torno de objetivos comunes de investigación. Estaba previsto que tuviera la finalidad de incentivar la constitución y organización de acervos documentales tales como bibliotecas especiales, archivos, fondos y colecciones; y promover actividades de investigación, enseñanza y prestación de servicios (Carvalho, 1993: 1). Estaba prevista la organización de bancos de datos informáticos, la producción de catálogos indicativos y analíticos, publicaciones periódicas y exposiciones del acervo. En cuanto a las actividades de investigación, enseñanza y prestación de servicios previstas, éstas serían llevadas a cabo por proyectos articulados en torno de los siguientes ejes temáticos: I) Historia de la institución escolar; II) Historia de las prácticas escolares; III) Historia del libro de la prensa pedagógica y de la lectura; IV) Historia de las relaciones entre escuela y trabajo; V) Historia de los saberes pedagógicos; VI) Actores educativos: proceso histórico de su constitución (Carvalho, 1993: Anexo 3, 1-3).²³

Con esas finalidades, el Centro de Memoria de la Educación²⁴ se propuso desarrollar investigaciones históricas centradas en el estudio de la escuela, en los procesos y en las prácticas que la constituyen y los saberes que se articulan en ella o sobre ella, configurándola como institución materialmente determinada. Con ese objetivo central, se propuso desarrollar instrumentos de investigación en Historia de la Educación a partir de la recolección,

²¹ El proyecto fue coordinado por la doctora. Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza con apoyo técnico de la archivista Iomar Zaia.

²² La Congregación de la Facultad de Educación aprobó, en sesión realizada en junio de 1993, la propuesta encaminada por un grupo de profesoras de la institución. El grupo fue coordinado por mí y estuvo integrado por las doctoras Carmen Sylvia Viidigal de Moraes, Circe Fernandes Bittencourt, Cynthia Pereira de Sousa Vilhena, Denice Bárbara Catani, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza y Maria Lucia Spedo Hilsdorf. La propuesta presentada fue acompañada de una justificación en que se puede leer: "El desarrollo de la investigación en el campo de la Historia de la Educación está siendo perjudicado por innumerables dificultades causadas por la ausencia de políticas institucionales de preservación de fuentes documentales que objetiven su tratamiento adecuado y su organización para su utilización por los investigadores. Esa situación es hoy sobremedida sensible, en la medida que las nuevas tendencias de investigación en ese campo exigen cada vez más el recurso a una pluralidad de fuentes documentales sobre educación escolar, hasta hace poco descuidadas como materiales posibles de resguardo y preservación". Cf. Carvalho, 1993: Anexo 3, 1.

²³ El Centro de Memoria de la Educación se define reglamentariamente como "órgano de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo destinado a promover la investigación, reunir documentación y divulgar, de forma integrada, la producción de sus miembros en el campo de la Historia de la Educación Escolar en el Brasil" (CME, Reglamento Interno, cap. 1).

²⁴ El Centro de Memoria se integra de "un cuerpo de investigadores compuesto por profesores universitarios, investigadores de instituciones científicas, alumnos de posgrado y becarios/bolseros de la iniciación científica que están desarrollando proyectos aprobados por su Consejo Científico (CME, Reglamento Interno, cap. 3, artículo 4). Sus acervos son, como determina el Reglamento, abiertos "para consulta a los investigadores no pertenecientes al Centro en apoyo de la marcha del proceso de organización de sus acervos y de las condiciones materiales de funcionamiento" (CME, Reglamento Interno, Cap. III, artículo 5°).

selección y organización de fuentes facilitadoras del acceso del investigador a la documentación. Por tanto, priorizó la construcción de instrumentos de investigación con criterios seguros para desarrollar investigaciones sobre la institución escolar y las prácticas de sus actores, y sobre los saberes que son producidos en ella o sobre ella. Esos instrumentos —inventarios, guías de fuentes, bancos de datos, catálogos y colecciones— integraron el acervo del Centro de Memoria de la Educación.

A partir de 1995, el trabajo del Centro de Memoria adquiere nueva fisonomía interesándose sobre todo en la preservación y organización de archivos escolares. Este trabajo se inició con un proyecto piloto para la construcción de 8 centros de memoria escolar en 8 escuelas técnicas públicas del Estado de São Paulo, consideradas como las más antiguas del Estado. Uno de los objetivos principales del proyecto ²⁵ fue promover la participación de la comunidad escolar, comprometiéndola con la preservación y el resguardo de los documentos existentes en las dependencias de la institución así como con el trabajo de organización material de un espacio archivístico en la escuela. ²⁶

De ese modo se inauguraba un estilo de trabajo archivístico muy innovador, que se tradujo en otras iniciativas cuyo denominador común fue la organización de Centros de Memoria Escolar en diversas escuelas con la participación activa de profesores, funcionarios, alumnos y ex alumnos de la escuela. ²⁷ Desde entonces, el Centro de Memoria de la Educación viene actuando con el objetivo de promover el involucramiento de las comunidades de las escuelas públicas en la preservación y construcción de su propia historia, invitándolos a aprender técnicas básicas de restauración, higienización, acondicionamiento y ordenamiento de los documentos que culminan en la organización de pequeños inventarios (sintéticos y analíticos) de la documentación que, en la mayor parte de los casos, está esparcida por la escuela. En ese trabajo, el Centro de Memoria de la Educación ha implementado formas de diálogo y aproximación a las escuelas públicas con la finalidad de hacer efectiva su inserción en ellas.

Referencias

- Ariès, Philippe (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Seuil.
- Azanha, José Mário Pires (1990-1991), "Cultura escolar brasileira", *Revista USP*, núm. 8, enero-febrero, pp. 65-69.
- Bakhtine, Mikhail (V. N. Voloshinov) (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, París, Minuit.

²⁵ El proyecto fue coordinado por la doctora Carmen Sylvia Vidigal de Moraes.

²⁶ Cf. Moraes y Alves, 2002a y 2002b.

²⁷ Entre las iniciativas, destaca el proyecto coordinado por la doctora Diana Gonçalves Vidal, desarrollado con alumnos y profesores de la Escola de Aplicação de la Universidad de São Paulo. La propuesta de Maestría de la Dra. Iomar Barbosa Zaia, surgió en el ámbito de ese proyecto. Desde entonces, Zaia es responsable del trabajo de capacitación de los alumnos de graduación que tienen actividades en el Centro de Memoria de la Educación

- Barreira, Luiz (1995), *História e historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971–1988)*, Tesis doctoral, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Bontempi Jr, Bruno (1995), *História da Educação Brasileira: O terreno do consenso*, disertación de Maestría, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Brandão, Zaia (1999), *A inteligência educacional. Um percurso com Paschoal Lemme. por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*, Bragança Paulista, EDUSF.
- Braster, Sjaak, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés (2011), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of Classroom*, Bruselas, P.I.E. Peter Lang.
- Carvalho, Marta Maria Chagas (1989), "O novo, o velho e o perigoso: relendo a Cultura Brasileira", *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), vol. 71, pp. 29–35.
- _____. (1993), *Relatório de Atividades*, São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.
- _____. (1997), "História da Educação: notas sobre uma questão de fronteiras", *Educação em Revista*, núm. 26, pp. 5–15.
- _____. (1998a), *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924–1931)*, São Paulo, Universidade São Francisco.
- _____. (1998b), "A configuração da historiografia educacional brasileira", en Marcos Cesar de Freitas (org), *Historiografia Brasileira em Perspectiva*, São Paulo, Contexto/Universidade São Francisco.
- _____. (1998c), "Por uma História Cultural dos Saberes Pedagógicos", en Denice Barbara Catani y Cynthia Pereira da Sousa (eds.), *Práticas Educativas, Culturas Escolares Profissão Docente*, São Paulo, Escrituras, pp. 31–41.
- _____. (2000), "L'histoire de l' éducation au Brésil : traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline aux dernières quinze années", *Paedagogia Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 36, núm. 3.
- Centro de Memória da Educação (1993), *Regimento Interno*, São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo (mimeo).
- Certeau, Michel de (1980), *L'invention du Quotidien*, vol. 1, *Arts de faire*, París, Union Générale d'Éditions 10/18.
- Chartier, Anne-Marie (1987), "L'école éclatée", *Bloc Notes de la Psychanalyse*, núm. 7, septiembre, pp. 249–268.
- _____. (1993), "Les 'faire' ordinaires de la classe : un enjeu pour la recherche et pour la formation", en Yves Grafmeyer (dir.), *Milieus et liens sociaux*, Lyon, Édition du Programme pluriannuel en sciences humaines Rhône Alpes, [Chemins de la recherche núm. 17], pp. 177–193.
- Chartier, Roger (1990), *A história cultural: entre práticas e representações*, Lisboa-Río de Janeiro, DIFEL-Bertrand do Brasil.
- Chervel, André (1998), *La culture scolaire Une approche historique*, Francia, Belin.
- _____. (1990), "História das disciplinas escolares", *Teoria & Educação*, núm. 2, pp. 177–229.
- Compère, Marie Madeleine (dir.) (1997), *Histoire du temps scolaire en Europe*, París, Institut National de Recherche Pédagogique (Éditions Économica).
- _____. (1995), *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, París, INRP/Peter Lang.
- Daher, Andrea (2008), *L'histoire culturelle comme histoire des pratiques lettrées, au Brésil*, en Philippe Poirrier (dir.), *L'histoire culturelle: un "tournant mondial" dans l'historiographie?*, Dijon, Éd. Universitaires de Dijon.
- Depaepe, Marc y Franck Simon (1995), "Is there any place for the history of education in the History of Education?", *Paedagogia Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 9–16.
- Dosse, François. 2002. *Michel de Certeau. Le marcheur blessé*. París, Éditions La Découverte.

- Escolano Benito, Agustín (1993-1994), "La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum", en *Historia de la Educación*, vol. XII-XIII, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 97-120.
- _____, (2002), "Memória de la educación y cultura de la escuela", en Agustín Escolano Benito y José María Hernández Díaz (coords.) *La memória y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 19-42.
- Giglio, Célia Maria Benedicto (2001), *Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo: 1836-1876*, Tesis doctoral, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Hamilton, David (2001), "Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna", *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação*, núm. 1, pp. 43-73.
- Hartog, François (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, París, Seuil.
- Hébrard, Jean (1990), "A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna", *Teoria e Educação*, núm. 2, pp. 65-110.
- Julia, Dominique (1995), "La culture scolaire comme objet historique", *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, Suppl. Series, I (*The colonial experience in education*), pp. 353-382.
- Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, y Julia Falivene Alves (org.) (2002a), *Inventário de Fontes Documentais. Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado-FAPESP.
- _____, (2002b), *Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado-FAPESP (Álbum fotográfico).
- Narodowski, Mariano (1994), *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- Nóvoa, António (1987), *Les temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (xviii-xxe siècles)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- _____, (1991), "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente", *Teoria e Educação*, núm. 4, pp. 109-139.
- Nunes, Clarice y Marta Maria Chagas de Carvalho (1993), "Historiografia da Educação e Fontes", *Cadernos Anped*, núm. 5, pp. 7-64.
- Ozouf, Mona (1982), *L'École, l'Église et la République (1871-1914)*, París, Éditions Cane/Jean Offredo.
- Pineau, Pablo (1996), "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en Héctor R. Cuccuza (comp.), *História de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- _____, (1999), "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad", *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, pp. 39-61.
- _____, Inês Dussel y Marcelo Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- Rioux, Jean-Pierre (1997), "Un domaine et un regard", en Jean-Pierre Rioux y Jean-François Sirinelli (dirs.), *Pour une Histoire Culturelle*, París, Seuil.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uria (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- _____, (1992), "A maquinaria escolar", *Teoria e Educação*, núm. 6, pp. 68-96.
- Veyne, Paul (1978), *Foucault révolutionne l'histoire. Comment on écrit l'histoire*, París, Seuil.
- Viñao Frago, Antonio (1996), *Espacio y tiempo: educación e historia*, Morelia, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (Cuadernos del Imced, núm. 11).
- _____, (1998a), "L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire". En *Histoire de L'Éducation*. Paris, SHE/INRP, n. 78.
- _____, (1998b), *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona, Editorial Ariel.
- _____, (1988c) "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", en C. Almuíña (ed.), *Culturas y civilizaciones*, Valladolid, Publicaciones de La Universidad.

- _____. (2001), "¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador", en Sociedade Brasileira de História da Educação (org.), *Educação no Brasil: história e historiografia*, Campinas–São Paulo, Autores Associados–SBHE.
- Vincent, Guy (1980), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon–París, Presses Universitaires de Lyon–Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- _____. B. Lahire y D. Thin (1994), "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", en Guy Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarization et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Warde, Mirian Jorge (1990), "Contribuições da História para a Educação", *Em Aberto*, año 9, núm. 47, julio–septiembre, pp. 3–11.
- _____. (1998), "Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas", en Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi y José Luís Sanfelice (eds.), *História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual*, Campinas, Autores Associados.
- _____. y Marta Maria Chagas de Carvalho (2001), "Politics and Culture in the making of History of Education in Brazil", en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (eds.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York, Routledge–Falmer.
- Zaia, Iomar Barbosa (2005), *O Acervo escolar. Organização e cuidados básicos*, São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.
- _____. (2010), *Escrituração escolar: produção, organização e movimentação de papéis nas escolas públicas paulistas. 1893–1920*, Tesis doctoral, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo.

Marta Maria Chagas de Carvalho. Universidade de São Paulo –USP– Brasil, Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo –USP– Brasil. Líneas de investigación: Historiografía e Historia de la Educación con énfasis en la historia cultural de las escuelas y los saberes pedagógicos en Brasil. Tiene publicaciones sobre la circulación internacional de modelos pedagógicos, difusión de impresos pedagógicos, pedagogía moderna, pedagogía de la escuela nueva, reformas escolares, cultura pedagógica y escolar. Algunas publicaciones: Toledo, M. R. A. ; Carvalho, M. M. C. , "Print capitalism, New School and circulation of reading models. A Brazilian collection at the Primary Education Museum–Library in Portugal (1931–1950)", *Paedagogica Historica* (en prensa), vol. 47, pp. 639–656, 2011; Carvalho, M. M. C. ; Zaia, I. B., "O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo". *Memória, Conocimiento y Utopía*, vol. 5, pp. 140–145, 2008; Carvalho, M. M. C. . "Manuales de pedagogía, materialidade de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil", *Revista Colombiana de Educación*, vol. 52, pp. 91–136, 2007.

Recibido: 16 de febrero de 2012

Aceptado: 18 de octubre de 2012