

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
28

2007

Culturas escolares: entre la regulación y el cambio, por Diana Gonçalves Vidal
Propuesta Educativa Número 28 – Año 14 – Nov. 2007 – Vol 2 – Págs. 28 a 37

Culturas escolares: entre la regulación y el cambio

DIANA GONÇALVES VIDAL*

Palabra-trampa, como diría Edgar Morin (2003, p. 75), o palabra-polisémica, como quería Peter Burke (2000, pág. 13), la cultura ha invadido el campo de los estudios en Ciencias Humanas, particularmente en las últimas décadas, propiciando una riqueza renovada en el análisis de la relación de los sujetos sociales con su tiempo histórico. Simultáneamente, suscitó en los investigadores la indagación acerca de los límites de la intangibilidad construida por una categoría, a veces, demasiado fluida. Ora concebida en contraste la naturaleza o la civilización; ora percibida como propia de la expresión humana (hecho intelectual, artístico o religioso); ora tomada en la acepción amplia de modo de vida; ora, por fin, comprendida como sistema de significaciones, la cultura adquiere, en la pluma de los sociólogos, antropólogos e historiadores, convergencia solamente en la afirmación de su carácter dinámico, históricamente constituido y constantemente objeto de disputa. Es justamente porque contiene tensión y conflicto que se abre a la lectura de los cambios sociales. Al mismo tiempo es porque acoge la regulación que permite el análisis de la homogenización, aún provisoria de la sociedad.

Si el uso de la categoría trae consigo el diálogo interdisciplinario, estimulando a historiadores, antropólogos y educadores a leer de textos variados y establecer diálogos, aviva continuamente la sensación de que, inmersos en un universo cultural, los investigadores son, ellos también, objetos y sujetos de análisis. El procedimiento implica un alerta renovado sobre las prácticas académicas de producción de conocimiento, en el sentido de lo que De Certeau (1982) denominó *operación historiográfica*, Bordieu (1996) consideró como *campo científico* y sus propiedades y Ricoeur (2000) enfatizó a través del neologismo de *representancia*.

Nacidos en parte como oposición a la interpretación estructuralista, los estudios culturales fueron impulsados por el reconocimiento de la porción inconsciente y resistente de la acción humana. Permitieron encontrar en los procesos de intercambio, medios de construcción de identidad, diseñando la experiencia simbólica en tesitura a la experiencia con la materialidad. E indujeron a conocer la vertiente cognitiva del proceso de consumo, comprendiendo las maneras de organizar, clasificar, contar y administrar ejercidas en todos los niveles de la realidad (Roche, 1988, pág. 49).

La mirada antropológica permitió colocar la acción de los sujetos en el centro de la problemática de investigación. En los términos de E.P. Thompson (1981, pág. 188), ella emergió bajo la nomenclatura de "experiencia", concepto por medio del que se tornaba posible reexaminar costumbres, reglas visibles e invisibles de regulación social, formas simbólicas de dominación y resistencia, leyes, instituciones, ideologías, entre otros, dentro de una perspectiva marxista, con atención a la fracción, no siempre consciente, de la actuación de los sujetos. Generada por la vida material y estructurada en términos de clase, la experiencia expresaba la voluntad social.

En la lección de De Certeau (1994, pág. 93), esa acción tomó la designación de "artes de hacer con" y "prácticas". Traducía la negación del autor en percibir la cultura popular como ingenua, espontánea e infantil, y al pueblo como pasivo y disciplinado. Las dos categorías, por ser históricas, guardaban las marcas de la dominación de clase y vehiculaban preconcepciones etnocén-



* Profesora Doctora de Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (Brasil), donde coordina el Núcleo Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones en Historia de la Educación (NIEPHE) (www.usp.br/niephe). Publicó, en 2005, el libro *Culturas escolares* (Campinas, Autores Asociados). E-mail: dvidal@usp.br.

* Traducción: Mariana Kopp



China, Zifra, www.flickr.com/photos/zifra.

tricos. Era necesario, por lo tanto, distinguir una sucesión de actos de resistencia y de transformación que reinventaban los usos de los bienes culturales y constituían, como repertorio, el léxico de las prácticas sociales.

La preocupación por la acción de los sujetos sociales, su experiencia o práctica, impactó de forma contundente en las investigaciones del campo educativo. No solamente colocó a profesores y alumnos en el centro del análisis sobre la escuela y la escolarización, si no que amplió el abanico de los abordajes teniendo en consideración las selecciones, no siempre conscientes, que realizaban. Pero principalmente, propició la revisión del binomio escuela-cultura sobre otro prisma que el de la transmisión cultural, acompañando los cambios epistemológicos abiertos con los estudios culturales. Sobre esta nueva perspectiva analítica, la escuela precisó ser invadida, escudriñada internamente sobre los procesos que construía, interrogada en los modos en que traducía las demandas sociales en acciones escolares y en las formas de organizar, clasificar, contabilizar y administrar su cotidianeidad.

La cultura dejó de ser un mero hecho externo a la institución, algo con lo cual lidiaba en el desempeño de sus funciones sociales y pasó a ser un objeto interno, cuyo escrutinio permitía comprender la escolarización como negociación posible entre los intereses de los diferentes grupos sociales, la lógica del funcionamiento institucional y lo pragmático de las acciones de los sujetos educacionales. El surgimiento de la categoría "cultura escolar" ofreció visibilidad a estas operaciones, por la sensibilización para el análisis del conjunto de normas y prácticas vigentes en la institución, como propone Dominique Julia (2001); por la atención a la producción de corporeidades, por medio de la frecuencia a espacios y tiempos escolares, como destaca António Vinão Frago (1995); por el reconocimiento de la existencia de las culturas escolares, denominadas como empírico-prácticas de los docentes, normativa de la administración y ciencia de la universidad, como alerta Agustín Escolano Benito (2004); por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original como asevera André Chervel (1998); o, aún, por la posibilidad de percibir que las culturas de diversos grupos sociales conviven en el interior de la escuela, como recuerda Zeila Demartini (2004).

Las variadas formas de abordaje destacan las singularidades de la cultura escolar, incitando análisis que tengan en consideración las experiencias de enseñanza y aprendizaje, de convivencia y de socialización, de regulación y de subversión, de clasificación y jerarquización allí

ensayada. Incitan, también, a percibir los desdoblamientos sociales y políticos del progresivo proceso de institucionalización de la escuela, ampliando el acceso y la permanencia a alumnos y profesores en su interior. Suscitan, además, el reconocimiento de que a los diferentes niveles y modalidades de enseñanza le corresponden culturas escolares diferentes, habiendo así una cultura escolar primaria, secundaria, profesional, entre otras (Vidal, 2005).

La perspectiva nos lleva a considerar la escuela no solamente como puerto de llegada a las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, ejerciendo solamente la función de transmisión cultural, sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo. En el primer caso, no se pueden disminuir los efectos imprevistos que la institución escolar produce por su propia existencia sobre la sociedad y la cultura, como alerta Chervel (1998, pág. 181). En el segundo, no se pueden despreciar las relaciones entre política educacional y la actuación de los sujetos escolares, sea porque “traducen” las decisiones políticas en las acciones institucionales, sea porque estos sujetos “transforman” los problemas enfrentados por la institución en cuestiones debatidas públicamente y sometidas al trabajo de elaboración política, como resalta Chapoulie e Briand (1994, pág. 28).

En este sentido, el estudio de las culturas escolares se compromete a considerar las maneras como los sujetos colocan en funcionamiento los dispositivos de la escuela y de la cultura, y crean modos de estar en el mundo, de comprender la realidad y de establecer sentido, constituidos social e históricamente. Incita, a su vez, a investigar las prácticas escolares.

1. Las prácticas escolares como objeto de estudio

Como prácticas culturales, las prácticas escolares se producen como un acto, como una operación. De esta premisa se desprenden dos tipos de problemas. El primero es que las prácticas no siempre dejan registros. ¿Qué fuentes utilizar para hacer el estudio? El segundo problema es que no se puede deducir las prácticas de las prescripciones. Hay siempre un espacio de autonomía del sujeto. En los dos casos, insistir en la comprensión de la materialidad escolar puede ofrecer ayuda al análisis.

Inicialmente es necesario considerar, como sostienen Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), que la aparición de la forma escolar moderna, situada en los siglos XVI y XVII, se dio concomitantemente a la difusión de la economía escrituraria. Esta íntima y estricta relación entre el universo de la escritura y de la escuela realza el lugar significativo que los objetos y productos del escribir poseen en el conjunto de las prácticas escolares y administrativas. Y es así que proliferan en el ámbito escolar los registros de una economía escrituraria. Son resultados de las relaciones pedagógicas (el ejercicio y el diario de clase, por ejemplo); residuos de acciones gestoras (las historias escolares y los procesos, entre otros); efectos de construcción de saberes sobre el alumno, el profesor y el pedagogo (fichas antropométricas, exámenes escritos) o, aún, derivaciones de acciones de sujetos de la escuela (el diario de los alumnos y los boletines de los profesores). Tomados en su materialidad, esos objetos no solamente favorecen la percepción de los contenidos enseñados, si no que sobre todo suscitan el entendimiento del conjunto de quehaceres activados en el interior de la escuela, teniendo siempre como precaución el alerta de De Certeau (1994) de que no se pueden distinguir los usos de los objetos.

También constituyen significativos indicios de las prácticas escolares las dimensiones físicas de los variados soportes de la escritura escolar, como las pizarras individuales, las tablas de arcilla, los trabajos escolares, los cuadros, como la asociación del papel a otros materiales (tejidos, plásticos, viruta de metal o de madera). Se destaca la remisión de varios objetos de escritura: tiza, lápiz, crayones, lapiceras, lápiz de color, como el estudio sobre las diversas materialidades que asumieron a lo largo de la historia de la escolarización. Adquieren realce los usos, los modos como los sujetos lidiaron con los materiales que fueron distribuidos y o impuestos a ellos, perceptibles en los vestigios del tiempo. En tanto, la materialidad de la escuela no se resume a los objetos y soportes de la escritura. Los espacios y los tiempos escolares, así como la “memorabilia” que constituye el universo de la escuela, como pupitres, muebles, bancos, relojes, entre otros, son elementos importantes para el entendimiento de las prácticas escolares.

Las prácticas se producen en las relaciones que los sujetos establecen con el mundo en su materialidad y se relevan en los usos dados al conjunto de objetos culturales con los cuales conviven en las diferentes situaciones de poder. Su estudio requiere, por un lado, tener en consideración las especificidades históricas de las reglas de utilización, dejando de lado anacronismos inducidos por la apropiación contemporánea de espacios, tiempos y objetos escolares antiguos. Por otro lado, incita a distinguir las prescripciones de los usos teniendo en cuenta que si estas diseñan los contornos de los posibles, iniciando algunos de los repertorios disponibles al sujeto, no inhiben que otros repertorios sean activados, construyendo actos no previstos. Cuando es observada en su regularidad, la materialidad de la escuela traza las marcas de la modelación de las prácticas escolares. Pero, cuando es percibida en su diferencia, revela índices de las subversiones cotidianas al arsenal prescriptivo, posibilitando localizar trazos tanto de cómo los usuarios operan inventivamente con la profusión material de la escuela cuanto de las mudanzas o cambios, a veces imperceptibles, que hicieran en las prácticas escolares.

Percibir las prácticas a partir de los procesos de hibridación cultural que propician, parece también ofrecer oportunidades al análisis. Como afirma Nestor Canclini (2003), las prácticas culturales no son jamás puras, si no que son siempre frutos de mestizajes, constituidas como medios por el cual los sujetos se sitúan frente a la heterogeneidad de bienes y mensajes que disponen en los circuitos culturales y como forma de afirmación de sus identidades sociales (aún quizá provisionarias). Para él, es en el interior de los ciclos de hibridación que se genera el pasaje de una cultura a otra o, como el llama, de una práctica discreta (práctica cultural no hegemónica) a una práctica híbrida (práctica cultural hegemónica).

La perspectiva puede ser provechosa inicialmente porque permite resaltar la productividad y el carácter innovador de las mezclas culturales, destacando que la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva en la reconversión de un patrimonio cultural. El procedimiento confiere positividad a las maneras cómo los sujetos escolares se apropian, por ejemplo, de las reformas educativas, moviendo el análisis de la crítica al carácter "incompleto" o "contradictorio" de estas apropiaciones para la comprensión de las razones, o como diría Bourdieu (1996) de la "razonabilidad", que las propician. También, por que invitan a observar las diversas culturas que conviven en el interior de la escuela, como las culturas familiares, infantiles, docentes, administrativas, percibiéndolas no como aisladas o puras, sino como mestizas: al mismo tiempo, reconociendo la escuela como un lugar de frontera cultural, de zona de contacto, y a la cultura escolar como una cultura híbrida. En tercer lugar, porque propicia interrogar los modos en como los sujetos escolares producen los mestizajes en la activación de una práctica docente. En los casos de los profesores, por ejemplo, conduce no solamente el cuestionamiento sobre cómo los docentes se apropian de modelos culturales que circulan en las escuelas de formación, en las asociaciones, en el cuerpo de la legislación, en la experiencia del magisterio, en su propia frecuencia como alumnos de escuela primaria, en los cambios familiares, entre otras; pero también preguntarse cómo esas prácticas discretas se combinan con otras prácticas discretas componiendo nuevas prácticas culturales en el interior de ciclos de hibridación continuamente reinventados en la producción de la experiencia docente.

Con la intención de identificar cómo estas cuestiones pueden ser operadas en el estudio histórico de la educación brasilera, propongo que nos dediquemos sobre la cuestión de los métodos de enseñanza en la primera mitad del siglo XIX. La propuesta apunta al momento inicial de conformación del sistema público de enseñanza en el Brasil Independiente, dedicando especial atención a los procesos desarrollados en la Provincia de San Paulo. Para desarrollarlo voy a recorrer dos caminos. Primeramente pretendo diseñar el campo de las estrategias o de las prescripciones de las prácticas. Tomaré como fuentes la legislación y los informes de los presidentes de la Provincia y de los inspectores. Luego, pretendo comprender cómo algunas prácticas fueron constituidas. Para eso, utilizaré informes de inspectores y de maestros y Mapas de asistencia de alumnos elaborados por los docentes. Analizaré específicamente el caso del maestro Antonio Augusto d'Araújo.

La propuesta busca comprender las diferentes acepciones que la expresión "método" tomó en el transcurso del siglo XIX en Brasil, como indicio de los problemas que la escuela tuvo que enfrentar en su constitución como institución social. El procedimiento pretende destacar los obstáculos y las soluciones propuestas para permitir el funcionamiento institucional. Desea, también, poner en evidencia las constantes negociaciones realizadas entre la escuela y otras instancias de la sociedad. Y de esta forma, diseñar los contornos de la cultura escolar primaria

en el período. Ambiciona finalmente, vislumbrar cómo los sujetos escolares, en este caso, los maestros hicieron uso del arsenal de prescripciones del que disponían y de su propia experiencia, de lo que comúnmente se denomina “con buen tino” en la creación de las prácticas escolares.

2. Los métodos de enseñanza en la primer mitad del siglo en San Paulo

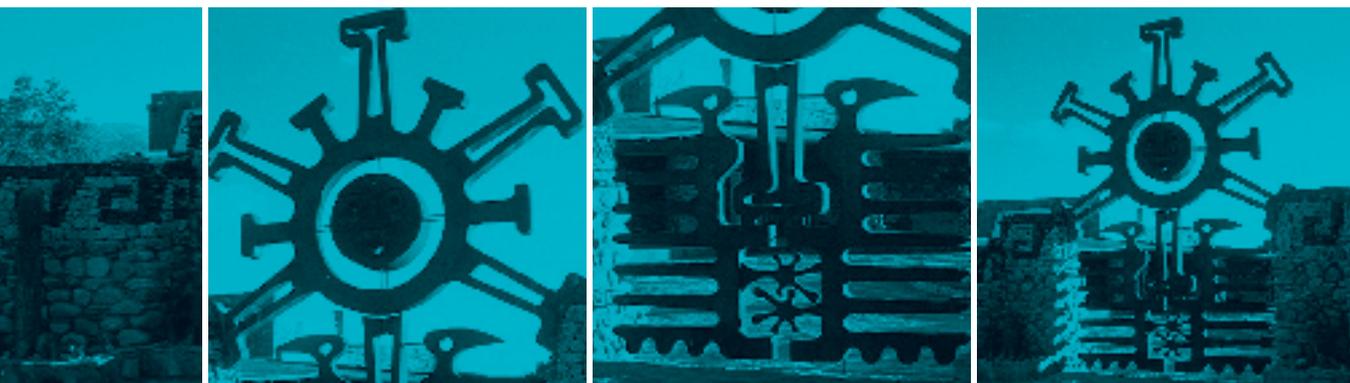
Es necesario prestar atención al hecho de que si la expresión “método” se mantuvo como válida durante todo el mil ochocientos (hasta hoy en día), galvanizando los esfuerzos de los sujetos de la educación en la organización de los quehaceres escolares, sus significados fueron cambiando por el movimiento de reinención por el que pasó la escuela pública brasilera. Cuatro acepciones de método concurren en el período, señalando las tensiones sufridas por la institución en el proceso de escolarización de la sociedad y de la cultura. Se configuraron como estrategias para la superación de obstáculos o se constituirían como resistencias de los sujetos escolares a las imposiciones de poder en sus deberes cotidianos.

Cuando se observan los informes de los maestros e inspectores, los manuales pedagógicos y la legislación, se percibe que el método puede referirse a la “forma” de agrupamiento de los alumnos en el aula, al “criterio” de organización de los contenidos a ser explorados, al “modo” de transmisión de conocimiento o al “sistema” de progreso de los alumnos en el aprendizaje de los saberes escolares. Las cuatro acepciones se conjugan en la implementación del quehacer del aula. Lidiando con los alumnos en diferentes niveles de aprendizaje para los diversos contenidos en un mismo grupo, los profesores eran instados a encontrar fórmulas de organización del espacio físico que les permitiesen identificar los saberes a enseñar para cada grupo de estudiantes; a constituir un orden de los contenidos a enseñar; a definir las actividades a ser realizadas y a establecer los parámetros de validación.

La preocupación era consecuencia del ejercicio práctico de la docencia, pero se inscribía también en la norma legal. La primera ley educativa del Brasil Independiente, promulgada en 1827, indicaba como obligatorio el uso del método mutuo, también denominado Lancaster. Las leyes provinciales procuraban estimular el empleo del mismo método. En San Paulo, la Ley Nº. 16 del año 1838 concedía una gratificación al profesor de enseñanza mutua de la Parroquia da Sé, firmaba el compromiso del Estado en proveer el predio adecuado para la instalación de la escuela y contratar un auxiliar para la asistencia del docente en la implementación del sistema Lancaster.

El empleo del método mutuo en las escuelas oficiales apuntaba a la racionalización de los recursos concedidos a la educación elemental. Había sido atractiva para el Estado la propuesta de escolarizar el mayor número de chicos con el menor continente de profesores, propuesta propagada por los creadores del método. Inspirado en la seriación de la actividad productiva, introducida por la revolución industrial, la enseñanza mutua pretendía satisfacer la aspiración educacional de expandir la educación popular con optimización del consumo de los recursos. Distribuidos en grupos (clases) de acuerdo con el nivel de aprendizaje de cada contenido, los alumnos debían ser instruidos por maestros con la ayuda de auxiliares. La combinación entre graduación de enseñanza y ayuda de los auxiliares era lo que hacía a la enseñanza eficiente.

Amaicha del Valle, Susana Xifra.



De acuerdo con los educadores del período, por el método de enseñanza mutua un único profesor era capaz de instruir hasta mil alumnos y el tiempo necesario de alfabetización se reducía de cinco años (método individual) a un año y medio (Hilsdorf, 1999, pág. 198).

¿Pero cuál ha sido, de hecho, el alcance del método de enseñanza mutua en la Provincia de San Paulo? ¿Cuántas escuelas existían allí? ¿Cuántos alumnos asistían a las mismas?

En el censo hecho por D. P. Muller, en 1836, entre las treinta y cuatro escuelas para niños de primeras letras existentes, solamente dos fueron reportadas como de enseñanza mutua (Apud Hilsdorf, 1999, pág. 213). En los Mapas demostrativos de las escuelas de Primeras letras en la provincia de Provincia de San Paulo, anexados a los informes de los presidentes de la provincia, los números eran también poco expresivos: En 1841, solamente se mencionaban cinco escuelas. En 1842, entre las sesenta y cinco cátedras ofrecidas, solamente seis fueron registradas como de enseñanza mutua. Al año siguiente de las cincuenta cátedras ofrecidas, solamente tres fueron consideradas de enseñanza mutua. Al año siguiente, apenas tres fueron consideradas de enseñanza mutua. En 1845, se redujeron a dos cátedras. Luego, la información dejó figurar en los Mapas.

En cuanto al número de alumnos, los registros de los Mapas señalan que, en 1841 había 427 alumnos en escuelas de enseñanza mutua, en un total de 2.375 inscriptos en educación elemental. En 1842 había 358 ante un total de 2.912; en 1843, 129 ante 2.668. Pero es necesario sospechar de estas estadísticas, en 1853 Ildelfonso Xavier Ferreira, inspector de enseñanza de la Capital, en un informe tomado para el Inspector General de Instrucción Pública de la Provincia, Diogo de Mendoça Pinto, comentaba acerca de la frecuencia de la escuela de enseñanza mutua del profesor Antonio Augusto d'Araújo: *"contiene según el Mapa del profesor 78 alumnos. Pero en la inspección que he realizado encontré solamente 20 alumnos. ¿Es posible que faltaran ese día 58 alumnos?"*

La ausencia de información sobre la existencia de escuelas de enseñanza mutua en los Mapas a partir del año 1846 coincide con la publicación de la Ley N. 310, que regulaba la instrucción primaria en la Provincia de San Pablo y creaba la Escuela Normal. No solamente no se mencionaba más el método Lancasteriano en el cuerpo de la Ley sino que constaba la orientación para el estudio de los *"diversos métodos y procesos de enseñanza, su aplicación y ventajas comparativas"* en la formación para el magisterio.

A pesar del silencio sobre la enseñanza mutua en la legislación, en los informes de los Presidentes de la Provincia de las décadas siguientes continuaban presentes remisiones sobre la enseñanza del método. Tomemos solamente el caso del profesor de la escuela localizada en el barrio Sé, Antonio Augusto d'Araújo. En diciembre de 1853, el ya mencionado inspector de enseñanza de la Capital Ildelfonso Xavier Ferreira afirmaba que el profesor seguía el *"el método de enseñanza mutua con imperfección"*.

3. La docencia como una práctica híbrida

¿Qué pretendía el inspector decir con esta afirmación? Es posible entrever en la discusión sobre el "perfecto" uso del método las luchas de representación acerca de que es lo que debería ser enseñanza mutua. El adjetivo revela interpretaciones dispares constituidas por los sujetos escolares, en la relaciones de saber y de poder en que estaban sometidos. Lo que en la óptica del inspector podría evidenciarse como imperfecto, en la visión del profesor podría surgir como resultado positivo de su experiencia en el magisterio.

Para evaluar esto sería interesante prestar atención a los materiales utilizados por Antonio d'Araújo en su clase. En el informe fechado en el año 1852, el profesor afirmaba que su escuela contaba con los siguientes muebles y útiles: una mesa con cajones para el docente, tres sillas de paja trenzada, cuatro bancos para el asiento de dos niños, un banco con seis frascos para tinta, cinco catecismos de doctrina cristiana por Montpellier, diez lapiceras de lata para los lápices de piedra, once pizarras individuales, un marco de lápiz, cuatro reglas de madera negra, una campana, cinco libros de lectura, tres libros de calculo, un tintero y un arenero.

Aún considerando que el profesor tuviese solamente 20 alumnos, como constató el inspector Ildelfonso Ferreira en su visita a la escuela en 1853, y no 78 como informaba el maestro en su

informe, es posible percibir que la clase no poseía los materiales suficientes para la instrucción. Las clases de lectura debían congregarse apenas cinco alumnos cada una, debido a que este era el número de ejemplares de libros y de catecismos disponibles. Las clases de escritura no podían contar con más de diez alumnos ya que la escuela solamente contaba con once pizarras y diez lapiceras de lata. La presencia de solamente un tintero reducía aún más el número de alumnos para las clases iniciales y finales de escritura. Es necesario recordar que la escritura se realizaba inicialmente en cajas de arena, utilizando el dedo como instrumento. Luego se pasaba a la pizarra donde se escribía con lápiz de piedra. Por último, se aprendía a usar la tinta y el papel.

El restringido mobiliario muestra la distribución de los alumnos en el aula. Posiblemente el profesor trabajara con cuatro grupos, uno en cada banco utilizado como asiento por los alumnos. Tal vez, los veinte alumnos formasen cuatro grupos de cinco, lo que permitiría que en cuanto un grupo leía los ejemplares de lectura el otro aprendía el catecismo. Un tercer grupo estaría realizando tareas de escritura con lápiz de piedra y el cuarto escribía con tinta.

En este contexto, era muy difícil que el profesor respetase las tablas mandadas a publicar en 1833 en Río de Janeiro por el Gobierno Imperial, que pretendían regular la enseñanza del método mutuo. Solamente para tener una idea, la tabla que hacía referencia a la lectura, discriminaba dieciséis clases o grupos, que iban desde el reconocimiento del alfabeto, sílabas y palabras hasta la lectura de la Doctrina Cristiana, la Historia de Brasil, de las "Artes de la Civilización" y Geografía, indicando una práctica en la cual se confundían el aprendizaje de la lengua con la instrumentación para el acceso a otros saberes escolares.

En los informes del profesor Araújo sobre el nivel de avance de los alumnos, percibimos que la graduación de enseñanza de la lectura pasaba de las letras a las sílabas de dos a tres letras, a palabras y al análisis gramatical. El aprendizaje de la Doctrina de Cristo no surgía como un nivel de lectura si no como un estudio paralelo, indicando que los alumnos memorizaban el catecismo en vez de leerlo. Es necesario recordar que, de acuerdo con la Ley de 1846, los profesores oriundos de San Pablo, debían enseñar lectura, escritura, principios de la moral cristiana y de la doctrina de la religión del Estado, teoría y práctica de la aritmética hasta proporciones y nociones más generales de geometría práctica y gramática de la lengua nacional.

Para comprender las prácticas instaladas en la escuela elemental del Ochocientos en San Pablo, es también interesante considerar que para la organización de la clase otros dos métodos concurrían con la enseñanza mutua: el individual y el simultáneo. En el primero, cada alumno seguía un recorrido propio de aprendizaje establecido por el maestro. En el segundo, residuo de las escuelas francesas de Jean Baptiste de La Salle, que surgieron en el siglo XVIII, el profesor dirigía grupos de alumnos con mismo nivel de conocimientos con ayuda de auxiliares.

Asociando los métodos individual, mutuo y simultáneo, o apenas con dos de estos tres métodos, varios docentes en el ochocientos brasileiro inventaron un cuarto método: la enseñanza mixta. Este método reunía las ventajas de la graduación de los contenidos y de la organización de los alumnos en clases, características de la enseñanza mutua y simultánea, siendo empleadas de acuerdo a las necesidades de funcionamiento de la clase y a la experiencia del docente. ¿Sería esta la interpretación que podemos darle al término "imperfección"?

Más allá de "forma" de agrupamiento de los alumnos en el aula, individualmente o en clases; de "modo" de transmisión de conocimientos, por la relación entre maestro y alumnos o por la relación alumno-maestro-monitor, y de "criterio" de organización de contenidos a ser enseñados, estableciendo su graduación; el "método" en la primer mitad del ochocientos brasileiro traía consigo el significado de "sistema" de progreso de los alumnos en el aprendizaje de los saberes escolares. A la graduación de los saberes en clase los maestros, asociaban un sistema de referencia que buscaba evaluar la calidad de lo aprendido. Por ejemplo, en lo que se refiere al aprendizaje de la lectura, los alumnos podían leer "poco", "satisfactorio", "casi nada" o "mejor".

Las razones para el desencanto con el método mutuo en San Pablo en los años 1840 expresaban las condiciones materiales del sistema educativo, como la inexistencia de espacios adecuados para la instalación de clases y la falta de materiales escolares, hechos denunciados por los docentes. En el discurso oficial, se hacía referencia al bajo número de alumnos y la escasa formación de los maestros para ejercer la enseñanza de este método. Sin embargo,

debemos sospechar de esto último. Maria Lúcia Hilsdorf (1999, pp. 209-210), al analizar los constantes pedidos de materiales hechos por los docentes a los presidentes de las provincias, afirma que las solicitudes no eran "formulas convencionales" y mostraban que los docentes "conocían cómo funcionaba el método y qué hacer para aplicarlo". La percepción era evidenciada por el hecho de que los profesores recorrían a los depósitos públicos de materiales buscando complementar el material enviado, incluso teniendo algunos docentes la iniciativa, como João Francisco dos Santos, de comprar ellos mismos el material necesario para el buen funcionamiento de las clases.

Más allá de esto, hay que considerar algunas razones más que ponen en juicio el funcionamiento del método. Nuevamente es necesario reconocer la razón de Maria Lucia Hilsdorf (2001, pág. 75), cuando afirma que:

"La escuela de enseñanza mutua no era aún una verdadera escuela. No era obligatoria, no estaba separada del mundo, aún con su rígida y particular división del tiempo-espacio, permitía y solicitaba a los profesores y a los alumnos, más allá de su saber pedagógico, iniciativas personales y el "saber hacer", prácticas de educación y de enseñanza e intercambio de relaciones cara a cara mucho más próximas al padrón oral de la sociedad de San Pablo."

No solamente la escuela funcionaba en la casa del profesor, entrelazando la esfera de lo público y lo privado. Funcionaba en una sociedad esclavista, con altísimos niveles de analfabetismo, en que el acceso a la escolarización elemental se hacía por pequeñas fracciones de camadas populares y, en general, por individuos libres (más allá de que se localizaron consultas sobre la posibilidad de matricular negros liberados y que se encontró el registro de un esclavo matriculado en 1841 en una escuela pública).

4. Comentarios finales

En la concurrencia de representaciones de método en la primera mitad del siglo XIX, pueden ser percibidas significativas alteraciones en la cultura escolar primaria brasilera.

La primera, de carácter social, implicó la valorización de un nuevo sujeto social: el profesor público. A pesar de que la categoría fuera creada por las reformas Pombalinas¹ en 1759, el debate en torno a los métodos, el hecho de que su conocimiento se tornara en condición de contratación docente o de promoción de la carrera, y la creación de la Escuela Normal concurren para darle especificidad a la tarea docente.

El segundo cambio, de orden cultural, se estructuró en la relación entre cultura escrita y cultura oral, afirmando el prestigio de la escrita, a partir de la paulatina escolarización de la sociedad. Esto actuó en el sentido de distanciar progresivamente el espacio doméstico del espacio público, a pesar de que esta división no sea observable en el período histórico señalado. Los ciclos de hibridaciones ejercidas por los sujetos escolares actuaron en la dirección de que las prácticas discretas de escolarización alcanzasen representaciones de prácticas hegemónicas, ayudando a la consolidación de la representación de singularidad del espacio escolar y del ejercicio docente.

La tercer alteración de la cultura escolar, totalmente inusitada y de carácter meramente escolar y operativo, incitó a la creación del método mixto, reuniendo las ventajas del método individual, mutuo y simultáneo y traduciendo los modos en como los profesores lidiaban con el arsenal estratégico del poder, constituyendo tácticas de subversión enraizadas en la práctica docente.

Al sensibilizarse por las prácticas constituidas por los sujetos escolares en sus relaciones con la materialidad de la escuela, este artículo pretendió percibir los modos como la cultura escolar primaria se fue produciendo en San Pablo en la primera mitad del siglo XIX. Por lo tanto, insistió en la comprensión del funcionamiento interno de la escuela. Al mismo tiempo, se interrogó acerca de las demandas oficiales a ella impuestas y de los saberes sociales que circulaban en el período. El propósito fue identificar los mecanismos de regulación y de cambio diseñados en el interior de la escuela y las formas en como ella se exteriorizaba en lo social.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Campinas, Papirus, 1996.
- BURKE, Peter, *Variedad de historia cultural*, Rio de Janeiro, Civilización Brasileira, 2000.
- CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas*, São Paulo, EdUSP, 2003.
- COLEÇÃO de *Leyes de la Provincia de São Paulo*.
- CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean Pierre. "La institución escolar y la escolarización. Una visión de conjunto", en *Educación y sociedad*, año XV, Nº. 47, abril de 1994, pp. 11-60.
- CHARTIER, Anne-Marie, "Quehaceres' ordinarios de la clase: una apuesta para la investigación y para la formación". São Paulo, *Educación e investigación*, volumen 26, Nº. 02, jul. dic. 2000, pp. 157-168.
- CHERVEL, André, *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, Belin, 1998.
- DE CERTEAU, Michel, *A escrita da história*, Rio de Janeiro, Forense- Universitária, 1982.
- DE CERTEAU, Michel, "Teoría y método en el estudio de las prácticas cotidianas", en SZMRECSANYI, Maria Irene, *Cotidiano, cultura e planejamento urbano*. Anais do Encontro. São Paulo, FAU/USP, 1985, p. 3-19
- DE CERTEAU, Michel, *A invenção do cotidiano*, Petrópolis, Vozes, 1994.
- DEMARTINI, Zeila, Culturas escolares: algunas cuestiones para la Historia de la Educación, in FERREIRA, António G. *Escolas, culturas e identidades*. Coimbra, Sociedade Portuguesa de ciências da Educação/ Fundação Calouste Gulbenkin, vol I, 2004.
- *DISCURSO dado por el ex.mo presidente, Manoel Machado Nunesen el día 7 de enero de 1840 por ocasião de la apertura de la Asamblea Legislativa Provincial*. São Paulo, Typ. de Costa Silveira, 1840.
- ESCOLANO BENITO, Agustín, "Las culturas escolares en España en la perspectiva histórica, in FERREIRA, António G. *Escolas, culturas e identidades*. Coimbra, Sociedade Portuguesa de ciências da Educação/ Fundação Calouste Gulbenkin, vol I, 2004.
- HILSDORF (BARBANTI), Maria Lucia S., *Escolas Americanas de confesión protestante en la provincia de São Paulo; un estudio de sus orígenes*. São Paulo, Mestrado, FEUSP, 1977.
- HILSDORF (BARBANTI), Maria Lucia S., "La educación mutua en la provincia de São Paulo", in: BASTOS, M.H. e FARIA FILHO, L.M., *La escuela elemental en el siglo XIX*. Passo Fundo, Ediupf, 1999, pp. 197-216.
- HILSDORF (BARBANTI), Maria Lucia S., "Cultura escolar/ Cultura oral en São Paulo (1820-1860)", in VIDAL, D.G. e HILSDORF, M.L. *Brasil 500 anos: tópicos en Historia de la Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001, pp.67-96.
- JULIA, Dominique, "La cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, Nº. 1, 2001, pp.9-44.
- MORIN, Edgar, *Cultura de masas en el siglo XX*. Rio de Janeiro, Forense- Universitária, 2003.
- RICOEUR, Paul. "L'écriture de l'histoire et la représentation du passé ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55e. année, nr. 4, juil. août 2000, pp. 731-749.
- ROCHE, Daniel, "Una declinación de las luces", en RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François, *Para una historia cultural*, Lisboa, Editorial Estampa, 1998, pp. 25-50.
- SILVA, Joaquim N. de Souza e., *Investigaciones sobre los censos poblacionales generales del Imperio y de cada provincia realizados desde los tempos coloniales hasta hoy*. São Paulo, IPE-USP, 1986.
- THOMPSON, E.P., *La miseria de cada teoría*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- VIDAL, Diana Gonçalves, *Culturas escolares. Estudio sobre prácticas de lectura y escritura en la escuela pública primária (Brasil e Francia final del siglo XIX)*, Campinas, Autores Associados, 2005.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. "Historia de la educación e historia cultural". *Revista Brasileira de Educação*, Nº. 0, sept. dic. 1995, p. 63-82.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel, "Sobre la historia y la teoría de la forma escolar", en *Educación Revista*, jun. 2001, p.p.7-48.

Notas

*N de T: Relativo al Marques de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) 1699-1782. Fue el Primer Ministro del rey José I (1750-1777), y se lo considera una de las figuras más controvertidas y carismáticas de la Historia Portuguesa. Representante del despotismo ilustrado en Portugal en el siglo XVIII., vivió en un período marcado por el Iluminismo y desempeñó un papel fundamental en el acercamiento de Portugal a la realidad económica y social de los países del Norte de Europa.

Resumen

El siguiente artículo pretende pensar la categoría de cultura escolar como herramienta de análisis sobre la cultura escolar y sus prácticas. Inicialmente, aborda la relación históricamente constituida entre cultura y escuela. Luego, interroga acerca de las prácticas escolares como objeto de investigación en educación. En los dos ítems siguientes explora, en carácter historiográfico, el funcionamiento de la escuela elemental en San Pablo. La propuesta busca comprender las diferentes acepciones que la expresión "método" tomó en el transcurrir del siglo XIX en Brasil, como indicios de los problemas que la escuela tuvo que afrontar en su constitución como institución social. El procedimiento utilizado desea colocar en evidencia las constantes negociaciones realizadas entre la escuela y otras instancias de la sociedad. Y, de esta forma, diseñar los contornos de la cultura escolar primaria en ese período. El artículo ambiciona vislumbrar cómo los sujetos escolares, en este caso los profesores, hicieron uso del arsenal prescriptivo proveniente de su propia experiencia, o de lo que comúnmente se considera "con buen tino" en la creación de las prácticas escolares.

Palabras clave

Cultura escolar, práctica escolar, historia de la educación, San Paulo (Brasil), siglo XIX, método mutuo

Abstract

The following article pretends to think the category of "school culture" as a analysis tool about the itself and the practises. First of all, approach the historical relationship between culture and school. Then, ask about the school practises as an object in the educational research. In the next two items explores in, a historiographic character, the function of the elementary school in San Pablo. The propose of this article is to understand the different meanings that "method" expression has taken in the XIX century in Brazil, as some clues of the problems that the school had to face in it's construction as a social institution. The procedure use tries to make more visible the constant negotiations made between the school and other spheres of the society. And, with this, design the characteristics of the elementary education in that period of time. This article also tries to see how the scholar subjects, in this case the teachers, have used the prescriptive arsenal of their own experience, or of what is consider "good sense" in the creation of scholar practises.

Key words

School culture, school practice, history of education, São Paulo (Brazil), XIXth century, mutual method.

Resumo

O artigo pretende discorrer sobre a categoria cultura escolar como ferramenta de análise sobre a escola e suas práticas. Inicialmente, aborda a relação historicamente constituída entre escola e cultura. A seguir se interroga sobre as práticas escolares como objeto de pesquisa em educação. Nos dois itens seguintes, explora, em um estudo de caráter historiográfico, o funcionamento da escola elemental em São Paulo. A proposta visa compreender as diferentes acepções que a expressão método tomou no decorrer do século XIX no Brasil como indício dos problemas que a escola teve que enfrentar na sua constituição como instituição social. O procedimento deseja, ainda, colocar em evidência as constantes negociações realizadas entre a escola e outras instâncias da sociedade. E, desta forma, desenhar os contornos da cultura escolar primária no período. Ambiciona, por fim, vislumbrar como os sujeitos escolares, neste caso, os professores fizeram uso do arsenal prescriptivo de que dispunham e de sua própria experiência, ou do que comumente se considera como "bom senso", na criação das práticas escolares.

Palavras chave

Cultura escolar- pratica escolar- historia da educação-São Paulo (Brasil), século XIX, método mutuo.