

INVESTIGACIONES

- Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil

Manuais de pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil

Marta Maria Chagas de Carvalho

Resumen

Inscrita en ese movimiento de reconfiguración de la historiografía educacional, este artículo transita por un territorio poco explorado, el territorio producido por la intersección de dos áreas relativamente distintas: historia del impreso y de la lectura e historia de los saberes pedagógicos. Se inscribe en el campo de una historia cultural de tales saberes, el texto trata sobre dispositivos que, en su materialidad, permiten ver modelos de ordenación escolar en las prácticas educativas. Trata, igualmente, los discursos proliferantes que, a partir de las últimas décadas del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, buscaron legitimarse como saber pedagógico *nuevo, moderno, experimental y científico*. El artículo propone hacer una distinción de estilos de configuración entre los saberes y las prácticas pedagógicas, que evidencian modelos de ordenación escolar de las prácticas educativas. Se interesa por la relación de configuración material del impreso y las modalidades distintas de organización del campo de la pedagogía, delimita un objeto: los discursos pedagógicos dispuestos en forma de libros o colecciones que, siendo destinados al uso de profesores, circularon en Brasil entre la mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, constituyendo y organizando el campo de los saberes pedagógicos representados como necesarios en su práctica docente.

Palabras clave

Saberes pedagógicos, pedagogía, impreso, escuela, práctica docente.

Abstract

In this article, interrelations between pedagogical statements trying to be scientific ones and the knowledge born from the teachers in their practice are approached. Specifically the analysis on how the pedagogical discipline, first, and Sciences of Education, then, have defined and redefined their links with the teachers' knowledge, which does not stop producing itself and entering in the discipline classification by questioning time and again the pedagogical authority monopoly. Therefore, survival of pedagogy as a discipline and as a science has depended and it continues depending on how it conceives the relation discipline-science not in terms of theory-practice, but in terms of relation, encounter, non-encounter among different practices of knowledge.

Different tries of pedagogy to regulate this encounter and control its effects on the monopoly of pedagogical authority, as defeating the teachers' knowledge, studying it, regulating it, giving it a political sense, and conquering it, are analyzed in this paper.

Key words

Pedagogic knowledge, Pedagogy, form, school, teaching practice.

Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil¹

Marta Maria Chagas de Carvalho²

El impacto de las nuevas propuestas y conceptos sobre la práctica historiográfica inauguran una nueva historiografía educacional que comienza a producirse en Brasil a mediados de la década de los ochenta. La nueva producción se contrapuso al patrón de elaboración historiográfica sobre la educación, hasta entonces dominante, configurado a partir de un conjunto de trabajos producidos en las décadas del cincuenta y sesenta, y consolidado a partir de la década de los setenta cuando se institucionalizan en el sistema universitario del país los primeros programas de posgrado en educación³. En los últimos veinte años, el territorio en el que se mueven los historiadores de la educación en el Brasil se ha rediseñado notablemente.

La convergencia de intereses en torno a una nueva comprensión de la escuela, de las prácticas que la constituyen y de sus agentes, reconfigura el campo de la investigación educacional y el de la historia de la educación. Penetrar la “caja negra” escolar, abordar los dispositivos de organización y la cotidianidad en sus prácticas, poner en escena la perspectiva de los agentes educacionales, incorporar categorías de análisis –el género, por ejemplo– y delimitar los temas –como profesión docente, formación de profesores, currículo y prácticas de lectura y escritura– son algunos de los intereses que determinan la nueva configuración.

¹ Texto recibido en marzo 5 de 2007 y evaluado en marzo 26 de 2007. Este texto corresponde a la traducción del original (portugués) autorizado por la autora y realizado por la traductora oficial Geralda Pereira Becerra. E-mail: portugues-espanol@hotmail.com

² Doctora en Educación, Universidad de São Paulo, USP, Brasil. Consejera acreditada en el Programa de posgrado en Educación de la Universidad de São Paulo, coordinadora del Centro de Memoria de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo y profesora titular de la Universidad de Sorocaba. chagas.carvalho@uol.com.br

³ La producción de estos programas es objeto de una investigación coordinada por la profesora de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Mirian Warde, *Historiografía de la Educación Brasileira: Construcción de la memoria y del conocimiento*. En esa investigación participan estudiantes de maestría y de doctorado que diseñan sus propios proyectos de investigación a partir del amplio objetivo del proyecto: los entonces estudiantes de doctorado Luiz Carlos Barreira y Moyses Kuhlmann y los estudiantes de maestría Bruno Bontempi Júnior y Maria Rita de Almeida Toledo. Además del objetivo de construir

La disciplina extrae motivos para renovarse del inusitado prestigio adquirido por la producción historiográfica en las últimas décadas. Las redefiniciones de los objetos, de los criterios y del rigor científico aplicable transforman dicha producción con un enorme impacto en una historia de la educación, que matiza su pertinencia al campo de las llamadas ciencias de la educación y fortalece su estatuto de saber historiográfico especializado. De la historia de la educación se espera, ahora, capacidad de perspectiva y de establecer problemas para convertirlos en historia, lo que se traduce en la incorporación de procedimientos cargados de "...referenciales teóricos atentos a los procesos históricos de constitución de los objetos investigados" (Nunes & Carvalho, 2005, p.41). En este proceso, sobre todo las perspectivas abiertas y las cuestiones lanzadas por la llamada Nueva Historia Cultural rediseñan las fronteras y redefinen los métodos y objetos de la Historia de la Educación en Brasil.

Las transformaciones que opera el campo historiográfico han sido interesantes para evidenciar la historicidad del lugar social desde donde el historiador interroga el archivo documental y produce nuevas visiones. Como observa muy pertinentemente Jean-Pierre Rioux, la historia cultural es la hija de su tiempo, pues registra e interroga los cambios de perspectiva que nos afectan hoy. Esos cambios –la caída del muro de Berlín, la crisis de la economía de mercado, la disolución de las formas heredadas del capital y del trabajo, la ascensión de las confesiones religiosas, la bioética, la inteligencia artificial, la globalización y la instantaneidad de los cambios mercantiles– parecen, según Rioux, "...señalar alguna amenaza de discontinuidad

análisis en torno a las disertaciones y tesis recientes (de los años setenta hasta finales de los años ochenta) defendidas en los programas de posgrado en Educación, la investigación de Warde busca también, por un lado, examinar los débitos y las rupturas emprendidas por esa nueva producción historiográfica en relación a la historiografía de la educación anterior, que era producida fuera de los marcos institucionales de los programas de posgrado y, por otro lado, emprender un estudio comparativo-contrastivo entre la producción historiográfica nacida en el campo de los estudios educacionales y aquella generada por los programas de posgrado en Historia. El primer objetivo es plenamente alcanzado; el segundo es objeto de aproximaciones sucesivas que permanecen en examen; mientras el tercero se torna objeto de las indagaciones de Luiz Carlos Barreira. La tesis de Barreira y la disertación de Bruno Bomtempi Júnior, como parte de un conjunto relativamente grande de otros trabajos presentados por los miembros del equipo de la PUC-SP, presentan de forma especial los resultados obtenidos en el ámbito del primer objetivo. La disertación de Maria Rita de Almeida Toledo y otros trabajos expresan incursiones en el ámbito del segundo objetivo. Años después de concluida la relatoría de la investigación, una estudiante de maestría de Barreira defendió una disertación relativa a tesis de historia de la educación presentadas en programas de posgrado en Historia. El universo empírico del cual partió la investigación, Historiografía de la Educación Brasileira: construcción de la memoria y del conocimiento, fue constituido mediante 3.657 disertaciones y 157 tesis aprobadas en el periodo de 1971 a 1988 en 26 cursos de maestría y 8 cursos de doctorado. De esas, mediante un conjunto de criterios (Warde, 1990) fueron seleccionadas, preliminarmente, 279 disertaciones y 34 tesis "integralmente dedicadas a la historia de la educación brasileira", de las cuales lecturas posteriores más detalladas confirmaron solamente 146 títulos en total –129 disertaciones y 17 tesis– defendidas entre 1972 y 1988 en 23 cursos de maestría y 4 cursos de doctorado distribuidos por el país (Warde, 1990).

en la aventura de los grupos humanos”, alcanzando “...el corazón de las representaciones y de los ideales, de las mentalidades y de las formas de ser”. El interés por la historia cultural estaría, así, fuertemente radicado en las inseguridades de un tiempo en el cual la cultura es valorizada como prueba “...de toda interrogación sobre el futuro” (Rioux, 1997, pp. 23-27).

Nuevos temas ganan la preferencia de los historiadores de la educación, dando origen a nuevos campos de investigación articulados en torno a investigaciones sobre prácticas culturales, sus sujetos y sus productos. El énfasis de la nueva historiografía en la materialidad de las prácticas, de los objetos y de sus usos produce un nuevo modo de ver e interrogar las fuentes disponibles. Fuertemente arraigada en las interrogaciones y perplejidades del presente, la historia de la educación muestra la perspectiva de los sujetos envueltos en el proceso de investigación, trabaja con las representaciones que los agentes hacen de sí mismos, de sus prácticas, de las prácticas de otros agentes, de instituciones como la escuela y de sus procesos constitutivos.

Crear la historia del lenguaje de las fuentes y de las herramientas conceptuales pasa a ser imperativo para la nueva historiografía. En la reconfiguración del campo de la historia de la educación, el objeto “escuela” es desnaturalizado, el modelo escolar de educación pasa a ser comprendido como construcción histórica resultante de la intersección de la pluralidad de dispositivos científicos, religiosos, políticos y pedagógicos que definieron la modernidad como sociedad de la escolarización. Con esto, acaba el anacronismo de los procedimientos que comprenden la historia de la escuela en una versión ideológica perteneciente a la historia de la llegada progresista de las “luces” y de sus efectos en los países periféricos. Nuevos intereses, interrogaciones y criterios para el tratamiento del archivo permiten escribir nuevamente la historia de la escuela, particularizando los dispositivos constituyentes de un *modelo*⁴ o de una *forma escolar*⁵, así como las múltiples apropiaciones tácticas de su *saber hacer*⁶.

En el *boom* de esas transformaciones es abolida la rígida demarcación de las fronteras que, anteriormente, dividen el campo de la historia de la educación: la historia de las instituciones escolares y la historia del pensamiento o de las ideas pedagógicas. Transitando esa frontera y barajando sus líneas demarcatorias empieza a ser reconfigurada la historia de la pedagogía y de las instituciones escolares. La escuela pasa a ser concebida como producto histórico de la interacción entre dispositivos de normalización pedagógica y prácticas de los agentes que se apropian de ellos. Mediante los conceptos de forma y cultura⁷ escolares son enfocadas las

⁴ Aquí se refiere a la noción de modelo escolar establecida por Antonio Nóvoa en su estudio sobre la historia de la profesión docente (Nóvoa, 1987, vol.I, cap.2).

⁵ Aquí se refiere al concepto de forma escolar, elaborado por Guy Vincent en su libro sobre la escuela primaria francesa (Vincent, 1980).

⁶ Aquí se refiere al concepto de apropiación elaborado por Michel de Certeau en su trabajo sobre la invención de lo cotidiano para atender las prácticas ordinarias, de las tácticas de un saber hacer con (Certeau, 1994).

⁷ Sobre el concepto de cultura escolar véase, especialmente, Julia, 1995 y Viñao Frango, 1996.

prácticas constitutivas de una sociabilidad y transmisión cultural escolares. Pero también son enfocados, a partir de esos conceptos, los dispositivos que normalizan tales prácticas: dispositivos de organización del tiempo y del espacio escolar, dispositivos de normalización del conocimiento dirigido a la enseñanza y de las conductas por inculcar.

En esta 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, etcétera⁸), se distribuye en estos dominios, demarca la historia de las ideas y de las instituciones escolares, gana el espacio para un multifacético campo de investigaciones sobre las nociones de pedagógica y sus usos escolares. Esas investigaciones pueden dar un sólido soporte a una historia cultural del conocimiento pedagógico, interesada en la materialización y en las prácticas de apropiación de los procesos de difusión e imposición de dicho conocimiento.

Con énfasis en los soportes materiales de la producción, circulación y apropiación del conocimiento pedagógico, esta modalidad de investigación abarca estudios sobre una pluralidad de impresos pedagógicos: libros didácticos, manuales escolares, colecciones dirigidas a profesores, etcétera, para reconocerlas como objeto de un nuevo interés. Libros, revistas, guías curriculares, programas, reglamentos, etcétera, que se estiman apenas como fuentes de información historiográfica, se convierten en objeto –en el doble sentido de objeto de la investigación y del objeto material– cuyos usos en situaciones específicas se deben determinar. La materialidad de esos objetos pasa a ser un soporte del cuestionamiento que orienta al investigador en el estudio de las prácticas que se formalizan en los usos escolares.

El impacto de ese énfasis en la materialidad de las prácticas, de los objetos y de sus usos en la reconfiguración de la historiografía de la educación puede ser verificado mediante la observación de Roger Chartier sobre una de las cuestiones cruciales que hoy reorientan la perspectiva del historiador de la cultura, la cuestión planteada por Bourdieu: “¿Qué hacen las personas con los modelos que les son impuestos o con los objetos que les son distribuidos?” (Chartier citado en Gauzère, 1987, p.15). El énfasis en los usos diferenciados a partir de objetos o de modelos culturales reorienta la visión del historiador de la educación hacia el estudio de modelos pedagógicos (tengan ellos el carácter de leyes, reglamentos, preceptos, doctrinas o sistemas pedagógicos) discriminando las prácticas de su apropiación. Ese dislocar hace que el historiador de la educación deje de interrogarse sobre la inteligibilidad interna de los sistemas pedagógicos, diversificando la mirada para una multiplicidad de dispositivos materiales en lo que se inscriben como productos culturales y para usos determinados. Esa mirada reconfigura también la vieja historia de la pedagogía, dirige el interés del historiador hacia las prácticas, los procesos de producción, circulación y apropiación de las ideas pedagógicas y hacia la materialidad de los objetos

⁸ Sobre este movimiento de especialización en el interior de la historia de la educación, en el caso europeo, véase Compère, 1995.

culturales, como los impresos que soportan y transmiten esas ideas. Por tal razón pierde terreno el interés por el estudio de las ideas desencarnadas de la materialidad de los dispositivos que las ponen en circulación y de las prácticas de los agentes que las producen o que se apropian de ellas y empieza a configurarse el campo de una historia cultural del conocimiento pedagógico interesada en la materialidad de las prácticas y de los procesos de producción, circulación, imposición y apropiación de ese conocimiento.

El énfasis en la materialidad de las prácticas, de los objetos y de sus usos produce una nueva manera de ver e interrogar las fuentes disponibles, reconfigura la historia de la pedagogía en su versión tradicional y da un soporte a la historia cultural del conocimiento pedagógico. Esa especie de rehabilitación de la antigua historia de las ideas educacionales somete a la pedagogía a un cuestionamiento formulado en el cuadro de las redefiniciones conceptuales que reconfiguran la historiografía educacional contemporánea: la nueva historia de la escuela, la atención dada a los dispositivos constituyentes de un modelo (Nóvoa, 1987) o de una forma escolar (Vincent, 1980), las tácticas de un saber hacer (Certeau, 1994; Chartier, 1993), el interés por el conocimiento pedagógico como dispositivo de conformación de las prácticas escolares, pero también como materia de apropiación en los quehaceres cotidianos de la escuela, las reglas culturalmente afianzadas en las concepciones de pedagogía que configuran situaciones y modalidades de apropiación, el énfasis en las representaciones que determinados agentes hacen de sí mismos, de sus prácticas, de las prácticas de otros agentes, de instituciones como la escuela y de los procesos que las constituyen.

Las propuestas presentadas en este artículo se inscriben en el territorio de la investigación delineada por los conceptos historiográficos de Roger Chartier y de Michel de Certeau, quienes demarcaron tres problemáticas distintas pero relacionadas: la materialidad de los objetos culturales, las estrategias de quienes los producen y ponen en circulación, y las apropiaciones de las que son materia y objeto. Sintetizándolas, Chartier propone que la historia cultural podría ser entendida como: "...una arqueología de los objetos en su materialidad" (Chartier, citado por Gauzère, 1987, p.16)⁹.

Pensar en términos de esa arqueología implica tratar el libro como objeto cultural que, constitutivamente, guarda las marcas de su producción, circulación y usos. En el caso de los libros con destino escolar, por ejemplo, se trata, en primer lugar, de analizarlos desde la perspectiva de su producción y distribución como productos de *estrategias* editoriales en compleja correspondencia con estrategias políticas y pedagógicas determinadas. Desde una perspectiva complementaria, se trata de analizar-

⁹ Según Gauzère, ese tipo de entrada "por los objetos culturales" caracterizaría distintivamente la nueva historia cultural francesa como venía siendo concebida desde los últimos años de la década de 1980 (Gauzère, 1987). Uniéndose a esa tradición, este artículo adopta una perspectiva de análisis que lo distingue de los estudios sobre la difusión y recepción de modelos de educación desarrollados a partir de las proposiciones teóricas de Schriewer (2001). Ver, al respecto, Nóvoa y Schriewer, 2000; Carvalho, 2000; Carvalho y Cordeiro, 2002; Fernandes, 2002; Correia y Silva, 2002.

los en su *materialidad* de dispositivo modelador (de las prácticas del salón de clases, por ejemplo) y en su configuración textual y editorial. Se trata de observarlos como soportes materiales de prácticas de *apropiación*, indagando sobre la distribución de sus indicios materiales y sobre las prácticas de las que fueron objeto.

Emprender la “*arqueología de los objetos en su materialidad*” propuesta por Roger Chartier es un procedimiento que pretende discernir en la materialidad de los impresos analizados, las marcas de su producción, circulación y usos. El procedimiento se inscribe en el cruce de diversos campos de investigación. En el caso de los libros de destinación escolar, se puede delinear un itinerario de investigación multifacético que recorta varios campos de investigación historiográfica: historia de las ediciones y del mercado editorial; historia de las políticas educacionales concretadas en las prescripciones legales y reglamentares que establecen patrones y procedimientos para su producción, distribución y uso; historia de la escuela entendida como una institución que es producto histórico de la intersección de la pluralidad de dispositivos de normalización y de prácticas de apropiación; historia del conocimiento pedagógico que, transportado por lo impreso, normaliza las prácticas escolares y constituye objetos de intervención; historia de las pedagogías como sistemas de reglas que regulan los usos escolares de lo impreso; historia cultural de los usos sociales del conocimiento escolarizado como currículo y disciplina escolar, etcétera.

La amplitud y la complejidad de ese itinerario evidencian que aporta un esquema riguroso para generar el cuestionamiento del historiador al establecer los problemas, procedimientos y ampliar el abanico de las cuestiones y de los temas pertinentes a su campo de investigación. Este cuestionamiento no prescribe caminos obligatorios, dado lo inabarcable de su totalidad en el ámbito de una investigación particular, pero indica el campo y la pregunta de la investigación.

Tomar en cuenta la *materialidad* de lo impreso es observar los dispositivos textuales y tipográficos de producción de sentido, es un procedimiento que no puede desatender lo que Chartier llama “*sentido de las formas*” (Chartier, 1996), al analizar la configuración material de lo impreso como *forma productora de sentido*. Esto implica discernir los dispositivos textuales y tipográficos del modelo de lectura (Chartier, 1990, p.127) inscritos en la configuración material de lo impreso, someter la investigación en el ámbito de la exigencia insistentemente reafirmada por Chartier, de que “...no existe texto fuera del soporte que dé para leer” y que “...no hay comprensión de un escrito, cualquiera que sea, que no dependa de las formas a través de las cuales llega a su lector” (Chartier, 1990, p.127). Así, aunque no es posible considerar los textos fuera de su soporte material, tampoco es posible ignorar ese soporte y hablar de prácticas de *apropiación* abstraídas de la *materia* de la cual se apropian. Esto significa decir que tales prácticas son siempre y necesariamente prácticas de transformación de productos culturales. Como esos productos son siempre objetos culturales materialmente producidos según reglas determinadas, hablar de prácticas de *apropiación* implica hablar de la subordinación y subversión que los

usuarios establecen con los *dispositivos* de *modelación*, de las prácticas, inscritos en los objetos de que hacen uso.

Inciendo en la zona de intersección entre los modelos inscritos en la materialidad de los productos culturales y sus usos, entre usos prescritos y usos efectivos, el concepto de *apropiación*, tomado de Michel Certeau (1994), muestra su pertinencia. Primeramente, porque pone en escena la imposibilidad de pensar en los usos de los objetos culturales abstrayéndolos de su materialidad. Prácticas de *hacer con*, prácticas de *apropiación* son siempre prácticas de transformación de objetos materialmente estructurados. Hablar de prácticas de *apropiación* implica poner en relación una materia que debe ser apropiada, una situación, una finalidad y un agente dotado de competencias específicas que, en esta situación, actualiza un repertorio cultural determinado.

Pero, pensado como *táctica* que revela *dispositivos de modelado*, el concepto tiene también especial pertinencia, pues pone en escena el hiato entre usos prescritos y usos efectivos. Esta acepción tiene su contrapunto en el concepto de *estrategia*, también tomado de Michel de Certeau, que remite a prácticas cuyo ejercicio presupone un lugar de poder. Aplicado, por ejemplo, a una historia de las impresiones de destinación escolar, el concepto pone en evidencia dispositivos de imposición de conocimiento y normalización de prácticas referidos a lugares de poder determinados: una casa editorial, un departamento gubernamental, una instancia eclesíástica, una iniciativa de reforma educativa, etcétera. Analizados como productos de estrategias determinadas, los materiales impresos dejan leer las marcas de usos prescritos y destinaciones previstas por sus productores (autores y editores), pero esto tiene un valor indicativo relativo debido a las estrategias de que son objeto. Esto significa que dicen poco sobre los usos a los que efectivamente son sometidos. Así el concepto de *apropiación*, como *táctica* que subvierte los dispositivos materiales, textuales y tipográficos, de modelación del destinatario pone en escena ese hiato entre los usos y sus prescripciones, evidenciando la compleja relación entre objetos culturales y sus usos. Sobre todo en esa acepción, este concepto está en ciernes de una historia cultural del libro y de la lectura, abriendo espacio a una infinidad de investigaciones sobre la multiplicidad de usos que un mismo libro puede tener en tiempos y en espacios distintos¹⁰.

¹⁰ Entendida como táctica y como práctica de transformación, la apropiación supone siempre la referencia a una situación particular en la que agentes dotados de competencias específicas producen un nuevo objeto, según procedimientos técnicos y reglas de una finalidad condicionada por una posición. Trabajar con el concepto implica, por eso, adoptar criterios de tratamiento del archivo que permitan configurar situaciones de uso de modelos y de objetos culturales. Implica adoptar un cuestionario de investigación que traiga a escena los agentes de las prácticas estudiadas, buscando reconstituir la situación-problema con que se enfrentaron; el repertorio de modelos a los que tuvieron acceso y los recursos culturales (individuales y sociales, intelectuales y materiales) con que pudieron contar en la apropiación de los modelos.

La distinción analítica entre los conceptos de *estrategia* y de *apropiación* es apenas de definición, pues busca solo destacar la *posición* relativa de estas prácticas en un lugar de poder determinado: mientras las *estrategias* son prácticas cuyo ejercicio se da a partir de un lugar de poder, las *prácticas de apropiación*, entendidas como *tácticas*, se dan siempre en un territorio que no es propio¹¹. Las estrategias de modelación de las prácticas fracasan con mucha frecuencia y los productos culturales que ellas producen y ponen en circulación resisten, ganando vida autónoma en tiempos y en espacios distintos de aquellos en que los objetos fueron producidos ¿Cómo determinar los usos dados a estos materiales? ¿Contienen el solapamiento de las condiciones en que fueron producidos en una situación determinada, también las reglas en ellos materialmente inscritas como dispositivos de modelación de sus usos prescritos? ¿O tales reglas se incorporan a los propios materiales, produciendo una especie de residuos de prácticas de larga duración? Las cuestiones apenas ejemplifican la complejidad de la relación entre los usos y sus prescripciones y tornan evidente que un mismo objeto cultural puede comportar usos muy diferenciados en tiempos y en espacios distintos. Es necesario pensar que, una vez producido y distribuido un objeto cultural como un libro, puede ganar vida propia, le son posibles usos no previstos por las reglas que precedieron su producción. Pero es también necesario tomarlas en consideración, si el objetivo es entender sus usos efectivos como prácticas de apropiación.

Las consideraciones teóricas tienen aquí pertinencia para evidenciar el perfil y los límites de los análisis que serán presentados en este texto. En el territorio conceptual delineado por las proposiciones de Michel de Certeau y Roger Chartier gana relevancia el estudio de lo impreso entendido como producto de estrategias editoriales de difusión y conformación del conocimiento pedagógico. En ese campo aquí se delimita el objeto de análisis: libros que, destinados a la formación y al uso de profesores, organizan y constituyen el *corpus* del conocimiento representado como necesario en la práctica docente. Sin enfrentar radicalmente la compleja cuestión de la apropiación de esos modelos, este artículo pretende hacer algunas consideraciones sobre la configuración material de ese tipo de publicación, relacionándola con

¹¹ Una misma práctica puede ser analizada como estrategia y como apropiación dependiendo de su posición relativa a un lugar de poder determinado. Dar una clase, por ejemplo, es una práctica que se puede describir como estrategia, si el interés es analizarla desde el punto de vista de los dispositivos de modelación de los comportamientos de los alumnos, la misma clase puede también ser descrita como práctica de apropiación si el interés es analizarla desde el punto de vista de las tácticas del profesor para escapar de situaciones de incomodidad impuestas, por ejemplo, por el programa de su disciplina o por las normas reglamentarias de la escuela en que trabaja. Así, hablar de estrategia y de apropiación no significa proponer un modelo de análisis de la cultura que establezca una relación polarizada entre prácticas definidas por los dos conceptos: ni tampoco operar con esos conceptos entendiendo que analizar prácticas de apropiación exige siempre y necesariamente referirlas a una estrategia determinada. Al contrario, hablar de prácticas de apropiación es introducir un concepto de cultura y de sociedad que no encaja en esquemas de análisis de ese tipo.

lo específico de los modelos pedagógicos que la organizan y que la ponen en circulación. Igualmente, pretende evidenciar modalidades de organización del campo del conocimiento pedagógico materializado en soportes determinados: libros que, organizados como manuales de pedagogía, comprenden textos dispuestos como campo disciplinar. Al enfocar los impresos como soporte material de esos modelos, se objetiva con el fin de encontrar nuevas claves para la comprensión del conocimiento pedagógico y de la historia cultural de la escuela en Brasil.

Este artículo es producto de un proyecto de investigación sobre historia cultural de lo impreso y del conocimiento pedagógico en Brasil que pone su foco en cuestiones relativas a la producción, circulación y apropiación de modelos pedagógicos¹². A partir de un estudio tópico sobre algunos impresos que circularon en el Brasil en los años finales del siglo XIX y décadas iniciales del siglo XX (Carvalho, 2001), aspiro, en este artículo, proponer tres modelos de análisis de libros y revistas destinados al uso de profesores: *el estuche de útiles*, *el libro de orientación* y *el Tratado de Pedagogía*, valiéndome de ellos como recursos de descripción, caracterización y comparación entre modelos pedagógicos. Uno de los temas de investigación en el ámbito del proyecto pone en escena el Manual de Pedagogía, proponiéndolo como soporte material de modelos pedagógicos. Presenta un *corpus* de análisis, con criterios que toman en cuenta el uso de impresos destinados a la lectura de formación de profesores que pretenden especificar los modos de formación; así como los manuales de pedagogía, que organizan el conocimiento considerado necesario para la práctica docente. Toma como referencia tres modelos arriba mencionados de configuración material de lo impreso destinado al uso de profesores. También pretende describir los modelos pedagógicos que dichos impresos ponen en circulación. Analiza inicialmente, la relación entre pedagogía, entendida como *arte de enseñar*, y el modelo que propone lo impreso como *caja de utensilios*, contrastándolo luego con el modelo: *Tratado de Pedagogía* que comprende los conocimientos considerados necesarios para la práctica docente. Recusa el estatuto de las *artes de enseñar* y reivindica el carácter de los saberes derivados de los conocimientos científicos o de los principios filosóficos.

El Manual configurado como *caja de utensilios* se organiza según la lógica de proporcionar al profesor “cosas para usar” en el salón de clase de acuerdo con un programa curricular: “...una poesía aquí”, “...un canto allí”, “...una historia acá”.

¹² Se trata del proyecto La constitución del campo pedagógico: impresiones, autores y editores, desarrollado con beca de productividad de investigación del CNPq. A partir de los resultados de ese proyecto, concluido en febrero de 2007, un nuevo proyecto fue elaborado y encaminado, aprobado por esta agencia gubernamental de financiamiento de investigaciones, el nuevo proyecto: Pedagogía moderna, pedagogía de la escuela nueva y modelo escolar paulista: tensiones, rupturas y continuidades en el proceso histórico de configuración de la pedagogía en el Brasil (1860-1940) tiene inicio en marzo de 2007. Las investigaciones desarrolladas en el ámbito del proyecto tuvieron también apoyo del convenio internacional Capes/Grices, que financia misiones de trabajo y de estudio de profesores y alumnos de posgrado también vinculados al proyecto La historia de la escuela en Portugal y en Brasil: Producción, circulación y apropiación de modelos culturales, coordinado por la autora del presente texto y por el profesor Dr. Joaquim Pintassilgo de la Universidad de Lisboa.

En esa lógica, el Manual es elaborado como un impreso cuyo uso supone reglas que no necesitan explicación, pues están dadas como reglas culturalmente compartidas. En ese sentido, la lógica que preside la elaboración de ese tipo de Manual –que circuló ampliamente en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX – debe buscarse en el campo normativo de las concepciones pedagógicas que le son contemporáneas y que prescriben el buen arte de enseñar como buena copia de modelos.

Lo impreso como *caja de utensilios* se organiza a partir de un supuesto: el código de lectura está dado en otra parte, en este caso en el conjunto de reglas culturalmente enraizadas que componen la creencia en el impacto renovador de lo propuesto como *pedagogía moderna*. Descifrar ese código de lectura permite explicar las reglas de uso prescritas para los materiales impresos, para entender de este modo cómo se dispone y organiza esa pedagogía que se propone modelar el *arte de enseñar*.

Lo impreso, configurado materialmente como *caja de utensilios*, es todo un repertorio de conocimientos que se jerarquizan y se disponen como herramientas de organización de la escuela en moldes compatibles con los preceptos de la *pedagogía moderna*: la creencia en la eficiencia incontestable de los procesos de *enseñanza intuitiva*, concepciones acerca de la naturaleza infantil formuladas en los marcos de una psicología de las *facultades mentales*, la apuesta en un *corpus* de saber e instrumentos metodológicos aptos para viabilizar la escuela controlada mediante la enseñanza simultánea en clases numerosas. En el punto de convergencia de esas convicciones y esos propósitos, el ejercicio escolar se configura como la base de estructuración de la enseñanza. En función de esos ejercicios se establece una rutina escolar, el tiempo se organiza como horario, un recurso de aprendizaje se entiende como programa disciplinar de estudios y como currículo, las clases de alumnos adquieren un perfil y se estructura el espacio del salón de clases. En la confluencia de esas convicciones y propósitos, el ejercicio escolar es un dispositivo que permite alcanzar un doble objetivo: instruir y desarrollar las *facultades naturales del niño*. Así, una ingeniería minuciosa, valiéndose de la *actividad natural* del alumno y orientándose por criterios a la medida de sus facultades, mide las actividades, organizando con ellas la vida escolar según los más modernos preceptos pedagógicos.

Es pertinente relacionar esta ingeniería con las concepciones pedagógicas que propone el *arte de enseñar* como buena copia de modelos. Hablar aquí de *copia* no tiene el sentido despectivo que más tarde le atribuirían algunos críticos en su intento de instaurar el nuevo paradigma de modernidad pedagógica. Hablar aquí de *copia de modelos* es hablar de un tipo de actividad que, partiendo de la observación de *prácticas de enseñanza*, es capaz de extraer analíticamente los principios que las rigen y de aplicarlos inventivamente. Esta es la comprensión propuesta por el Manual de Emerson White, un antiguo profesor y director de la *Escuela Modelo*: Oscar Thompson, ordenaría, en su posición de director general de la Enseñanza en São Paulo, traducirlo y editarlo en 1911. Sobre el *Arte de Enseñar*, en el Manual se lee: “Es claro que el éxito en la enseñanza no depende de copiar servilmente el método

más perfeccionado, sino de aprender de los principios del arte de enseñar y de aplicarlos inteligentemente en la práctica” (White, 1911, p. 35).

En la configuración de lo impreso según el modelo *caja de utensilios* parecen confluír múltiples tradiciones de matriz anglosajona, donde destacan las referencias a Froëbel, Pestalozzi y, más tarde, Spencer como las más recursivas en la conformación de una extendida jerga pedagógica. Estas tradiciones conocen su apogeo a mediados del siglo XIX con la extraordinaria difusión internacional del llamado *método de enseñanza intuitiva* y con la proliferación de una infinidad de materiales escolares, esos productos industriales que traían al salón de clases un mundo condensado en *lecciones de cosas*. En ellas, la imitación del profesor de prácticas tiene un importante papel, sea por la difusión impresa de modelos de lecciones, sea por la demostración de esas prácticas en escuelas-modelo. En ellas la pedagogía, entendida como *corpus* doctrinario y sistematizado, se articula como conjunto de preceptos establecidos que se pretenden inducir a partir de la experiencia y del ejemplo de maestros eximios en el arte de *enseñar*. Como producto de esas tradiciones, lo impreso configurado como *caja de utensilios* tiene su destino atado a las necesidades de organización del trabajo docente en moldes que favorecen el proceso de constitución y expansión de la escuela primaria dividida en series. En ese proceso, su destino también está unido a las vicisitudes de la apuesta empirista y, en muchos casos, evolucionista, en la potencialidad educativa de los métodos de *enseñanza intuitiva* y en su proliferante traducción en modelos destinados a *lecciones de cosas*.

La apuesta en las virtudes de los métodos intuitivos y en la eficiencia de las lecciones de cosas no fue siempre, sin embargo, restringida a los circuitos en que el campo de los conocimientos pedagógicos difundidos por lo impreso, se limitó a la difusión de modelos del *arte de enseñar*. En São Paulo, por ejemplo, la *pedagogía práctica*, entendida como *arte de enseñar*, se asoció a la *pedagogía general* moldeada según patrones científicos prestados del positivismo. En la *Escuela Normal de la Capital*, por ejemplo, como se lee en un cuaderno de un alumno que data de 1903, los alumnos y maestros deben consultar en el horario reservado al uso de la Biblioteca un ejemplar impreso, configurado según el modelo *caja de utensilios*: la revista *A Eschola Pública*¹³, una verdadera compilación de modelos de lecciones. Obligatoriamente debían recurrir a un tipo de literatura pedagógica en que la organización del campo de saberes necesarios para su formación obedecía aquella lógica. La bibliografía del programa de la disciplina dirigida por Cyridião Buarque les recomendaba la lectura de *Principios de Pedagogía*, manual de autoría de José Augusto Coelho (Prestes, 1893).

El modelo *tratado de pedagogía* preside la organización de ese manual en portugués de autoría de José Augusto Coelho, cuyo primer volumen es adoptado por la

¹³ La información consta en el cuaderno de un alumno, Norberto de Almeida, quien estudió en la Escuela Normal de la Capital en el inicio de la década de 1900. El cuaderno data de 1903, cuando el alumno cursa el 4º año. La asignatura de Pedagogía es dirigida por Cyridião Buarque.

dirección de Pedagogía y Dirección de Escuelas de la Escuela Normal de São Paulo en 1893 (Prestes, 1893)¹⁴. De inspiración marcadamente positivista, dicho tratado se construye deductivamente a partir de la cosmovisión de aquel sistema filosófico y de sus principios de organización de las ciencias, estableciendo una correspondencia estricta entre el orden del mundo, el orden de adquisición de los conocimientos, la organización de la escuela y de su propia configuración material. Así, por ejemplo, este tratado acusa a la “...anarquía pedagógica” reinante entonces en Europa, que atrofia: “...el carácter esencial de la (...) instrucción enciclopédica” e impide que la pedagogía general abrigue la “...vasta ciencia que se ocupa de las sociedades humanas”, ciencia que la posteridad deberá reconocer “...como un elemento, fundamental e indispensable de la economía general de nuestra enseñanza enciclopédica” (Coelho, 1893, vol. I, p. 5).

De los postulados positivistas son extraídas consecuencias para construir el plan de estudios, regular la enseñanza y coordinarla de manera que conserve un carácter enciclopédico. Por ejemplo, el *Tratado* dispone:

La primera instrucción, como dijimos, tiene por objeto general presentar al alumno la noción empírica y fundamental de la dinámica y de la estructura del mundo. Se mueve por lo tanto, en su primera fase, dentro del círculo sensorial de todo lo que le es útil, adquiriendo apenas un carácter más y más pronunciadamente conceptual al alcanzar el último periodo de su lenta evolución (Coelho, 1893, vol. I, p. 54).

Es redundante reproducir aquí otras estipulaciones del tratado, que el programa del curso de Pedagogía de la Escuela Normal propone como bibliografía de apoyo entre 1893 y 1903. Las líneas citadas son suficientes para evidenciar que el libro se articula a un régimen discursivo distinto de aquel que estructura el manual de pedagogía como *caja de utensilios*. En el tratado están presentes las mismas convicciones sobre el valor metodológico de la enseñanza objetiva, así como concepciones sobre las *facultades del alma* y su papel en aprendizajes similares a los propuestos, por ejemplo, en el manual de Emerson White. Pero ese conocimiento se organiza y dispone de modo distinto en los dos tipos de publicación. La lógica que articula el discurso del *Tratado* y que lo estructura en varios volúmenes es deductiva. En ella, los principios de organización escolar son derivados de la pedagogía general, tal cual la construye, pieza por pieza, la tarea enciclopédica que recorre los diversos volúmenes del *Tratado*. Por el contrario, en el impreso concebido como *caja de utensilios*, se observa una ingeniería de la minucia y de la medida que estructura las actividades escolares proponiendo modelos calcados en prácticas ejemplares del *arte de enseñar*.

¹⁴ El informe de Gabriel Prestes (1883) sobre la Escuela Normal registra que Cyrdião Buarque es nombrado profesor de la Escuela en marzo de 1880. El libro de José Augusto Coelho contiene, como única remisión bibliográfica, los programas de 1893 y 1894. Este texto aparece referido, como se observa, en el cuaderno de 1903 (Prestes, 1893; 1895). Respecto a José Augusto Coelho y al contexto cultural portugués en que se publica *Principios de Pedagogía*, véase, especialmente; Boto, 1997.

En un estudio comparativo que explora la relación entre los procesos de profesionalización de los profesores y de la constitución de las ciencias de la educación en Portugal, Francia y España, António Nóvoa caracteriza el final del siglo XIX, pero particularmente, la década de 1880, como un periodo clave para la comprensión de tales procesos (Nóvoa, 1998, pp.121-131). Observa que una de sus características significativas es que en ese momento se asiste al nacimiento intelectual e institucional de la ciencia de la educación. Una de las conclusiones de su análisis es que la emergencia de la ciencia de la educación ocurre como ruptura entre teoría y práctica, lo que según su punto de vista demanda que tal emergencia sea analizada a la luz del "...desarrollo de una racionalidad científica que es portadora de nuevas formas de gobernabilidad". Según Nóvoa, en los tres países se está, por primera vez, delante de una "... concepción de la formación de los profesores en la cual el conocimiento pedagógico tiende a volverse autónomo de los procedimientos metodológicos, instaurando, así, nuevas relaciones de poder entre los productores de teoría y los productores de práctica" (Nóvoa, 1998, pp.129-131).

La constitución y consolidación de este modelo científico, que circula internacionalmente en la década de 1880, y favorecieron la aparición del *Tratado de Pedagogía* como modalidad de configuración material de lo impreso y fueron favorecidas por ella. Al final del siglo XIX, bajo el impacto creciente de la apuesta científica en el poder de la educación, ese nuevo modelo de impreso propone también un nuevo patrón de organización del *corpus* del conocimiento pedagógico. En él, lo impreso pasa a ser organizado con la pretensión de totalizar y sistematizar doctrinariamente un campo de conocimiento, el de la pedagogía, invistiéndolo del carácter de un *corpus* de deductivamente derivado del conocimiento filosófico o científico.

Ese modelo de impreso no se estructura necesariamente en contraposición al modelo de *caja de utensilios*. Como se ve en el caso paulista, no parece evidenciarse incompatibilidad entre los dos modelos, por lo menos en los usos prescritos para los alumnos-maestros de la *Escuela Normal de la Capital*. El *Tratado de Pedagogía* se contrapone discursivamente a las impresiones organizadas como *libros de consejos* que circulan en el curso del siglo XIX y acompañan la larga historia de la gradual profesionalización de los procesos de formación y reclutamiento de profesores.

El modelo *libro de consejos* es producto de una tradición más antigua que aquella que conforma un texto como *caja de utensilios*. Su configuración es heredera de una larga tradición de género: las perspectivas o libros de consejos de príncipes, que tuvieron su apogeo en los siglos XVI y XVII. Según Hansen, la principal característica de este género, "...conocido en la edad media como *speculum* o *speculata principium*, es presentar el elenco completo de las virtudes cristianas que definen el buen gobierno", a partir de categorías teológico-políticas irreductibles para los modos iluministas y posiluministas de definición de la experiencia histórica. Fundamentándose en la física cristiana, escolástica y neoescolástica, y presumiendo la repetición de la costumbre tradicional, el género "recicla" patrones antiguos: grie-

gos, latinos, patrísticos y medievales, adaptándolos a la centralización monárquica de los siglos XVI y XVII y representándolos en formulaciones éticas ordenadas por la retórica (Hansen, 2002, p. 62).

Retomando los tópicos y recursos de dicha tradición, muchos libros de pedagogía que circulan en el siglo XIX se organizan como libros de consejos llenos de preceptos morales que buscan moldear, según representaciones éticas de larga tradición en el pensamiento teológico-político europeo, un nuevo tipo profesional: el profesor. Tales *libros*, por ejemplo un manual de autoría de Charbonneau, que tuvo gran circulación en el Brasil, pretendían, fundados en el buen sentido y en el sentido común dictado por la experiencia ordinaria, dotar de “los medios más eficaces para cultivar las facultades intelectuales y morales” para extraer de ellas el norte a seguir para educar “bien” a la juventud (Rapet, citado en Charbonneau, 1885, p. I-II). Además, agregan a la iniciativa moralizante recursos pragmáticos, ofreciendo al profesor información y consejos útiles para el ejercicio del *arte de enseñar*.

Es relevante aquí citar el caso de la literatura pedagógica francesa donde el género hace fortuna y, por supuesto, se difunde concomitantemente a más allá de las fronteras de Francia por medio de traducciones y de la exportación de manuales, como el de Charbonneau¹⁵, ya citado. En Francia, se identifican trazos de la presencia

¹⁵ En el caso brasileño vale la pena referenciar la presencia de ese tipo de literatura en un significativo número de títulos franceses que compusieron el acervo original de la Biblioteca de la Escuela Normal de la Capital en la provincia de São Paulo, hoy integrada a la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Los títulos llegan a la Escuela Normal en 1883 comprados por Paulo Bourroul, entonces profesor y director de esa escuela, en un viaje que realiza a Francia. La circulación de ese tipo de literatura en el Brasil es registrada por diversos investigadores. Los integrantes del equipo que desarrolla, con apoyo del CNPq y bajo la coordinación de la autora, el proyecto de investigación Libros y revistas para profesores: producción y circulación de modelos pedagógicos, recoge información importante respecto a la circulación de ese tipo de literatura. Una de las investigadoras del equipo, Leonete Luzia Schmidt, registra que diversos ejemplares del manual de Daligaut fueron comprados en la provincia de Santa Catarina en la década de 1870 por determinación de su Presidente, quien ordena distribuirlos a los profesores. Daligaut aparece también citado en las *Conferencias Pedagógicas* realizadas en 1873, en Río de Janeiro, como una de las principales referencias de los debates. Los manuales de autoría de Eugène Rendu y de Charbonneau integran todavía hoy la colección *Paulo Bourroul* de la Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad. El *Compendio de Pedagogía*, para uso de los alumnos de la Escuela Normal de la Provincia de Río de Janeiro, de autoría de Antonio Marciano da Silva Pontes (1881), el cual circula en Brasil en las últimas décadas del siglo XIX, puede ser considerado como un ejemplar de esa modalidad de impresos. Este compendio fue analizado por Heloisa Villela (2002) para su tesis de doctorado apoyada por el estudio de Hansen (1996) sobre el tipo cultural seiscentista del “discreto” Antonio Marciano de Silva Pontes era profesor y director de la Escuela Normal de la Provincia de Río de Janeiro y el compendio fue especialmente redactado para los alumnos de esa Escuela, pero su utilización no se restringió a Río de Janeiro. José Lourenco Rodrigues, al retratar las prácticas de los exámenes orales de la Escuela Normal de la Capital de la Provincia de São Paulo, relata una situación en la que el examinador interpela a un candidato, interrumpiendo la exposición que este hace, en los siguientes términos: “Todo eso lo doctrina Pontes en su compendio. Díganos ahora si Charbonneau presenta la misma posición” (Rodrigues, 1930, p.126).

del modelo *libro de consejos* en un tipo de literatura profesional nacida bajo la *Monarquía de Julio*. Patrick Dubois la describe como:

...manuales de pedagogía teórica y práctica para uso de maestros y alumnos-maestros, habitualmente redactados por altos funcionarios de la Instrucción Pública –directores de escuela normal e inspectores– que retomaban frecuentemente lecciones o conferencias proferidas para uso de maestros o futuros maestros y que tenían como objetivo principal exponer, comentar y adaptar a la situación escolar las reglamentaciones oficiales. Se caracterizaban por proporcionar a los alumnos-maestros, a los candidatos a los concursos para profesor y a los maestros en ejercicio de *consejos útiles* para la práctica docente, valiéndose de la autoridad de los *hechos comprobados* por la experiencia ordinaria y evitando los debates doctrinarios (Dubois, 2002, p. 89).

En un trabajo sobre el *Diccionario de Pedagogía* de Ferdinand Buisson, Patrick Dubois sigue el destino de esta literatura con la finalidad de recuperar la tradición pedagógica en la cual se inscribe el diccionario. Observa que, aunque marcada por una retórica de utilidad que obedecía a una lógica comercial, esta literatura corresponde también al rechazo reiterado de una pedagogía filosófica de modelo alemán. Cita el prefacio de Eugène Rendu del *Manuel de l'enseignement primaire*, en el que los propósitos de la publicación se explican por lo negativo, como recusa del modelo de discusión filosófica o examen crítico de sistemas y se presentan como intento de exposición de hechos comprobados en la práctica (Rendu, 1861, p. VII, citado por Dubois, 2002, p. 90). Dubois observa también que la supresión, en 1850, de la enseñanza pedagógica en las escuelas normales y de la prueba práctica en los cursos para profesor frena la publicación y la circulación de esta modalidad de literatura. Pero, desde 1866, prosigue, con las medidas adoptadas por Victor Duruy, por las cuales esta literatura profesional para las escuelas normales reencuentra su legitimidad institucional. En la Exposición Universal de 1867, el género marca su presencia. En un paseo por la exposición, Charles Defodon pudo identificar algunas de estas obras: *Leçons de pédagogie* de Dumochel, *Cours pratique de pédagogie* de Daligaut, *Cours théorique et pratique de pédagogie* de Charbonneau (Defodon, 1868, p. 168 citado por Dubois, 2002, p. 90).

En Francia, esta tradición se inicia en la III República, sustentada por dispositivos legales que, en el ámbito de las reformas de Jules Ferry, fijaron exigencias para el reclutamiento de profesores y establecieron los programas de las escuelas, sobre todo de las instituciones de enseñanza primaria y normal. Favorecida por esos dispositivos legales, una abundante literatura pedagógica florece a partir de la década de 1880. Muchos de los manuales de Pedagogía entonces publicados se encuadran dentro de este tipo de literatura profesional para las escuelas normales a las que se refiere Dubois. Es el caso de los manuales de Pedagogía que, específicamente destinados a los alumnos-maestros de las escuelas normales pretenden obtener el *brevet*

elementar para enseñar en las escuelas primarias¹⁶ y siguen un patrón de aglutinar información y preceptos doctrinarios dispersos, seleccionados en función de las exigencias establecidas por esos concursos.

Contra poniéndose a ese tipo de literatura pedagógica, empieza a circular en Francia un nuevo tipo de impresos, más perfilado con las nuevas orientaciones que la política de Jules Ferry y de Ferdinand Buisson imprimen para la formación de los profesores de la nueva escuela republicana. El *Tratado de Pedagogía*, dentro del cual el manual de G. Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, es el más importante ejemplo, parece haber sido concebido para corresponder a esas nuevas orientaciones.

Compayré, republicano gambetista, fue señalado como uno de los autores más importantes para la consolidación de las ciencias de la educación. Tuvo marcada presencia en el mercado editorial al producir una literatura pedagógica cuya circulación le vale el estatus de “representante ejemplar” de una época: el *momento Compayré* (Charbonnel citado por Roulet, 2001, p. 6). Ese momento, signado por la emergencia intelectual e institucional de la ciencia de la educación (Nóvoa, 1998; 2002), es marcado también por el nacimiento de la literatura pedagógica que, según el punto de vista sustentado en este artículo, puede ser descrita por su adecuación a un modelo: el *Tratado de Pedagogía*.

Los manuales de autoría de Gabriel Compayré tuvieron gran circulación en el Brasil, se propusieron como modelo de articulación discursiva del conocimiento pedagógico por décadas seguidas¹⁷. En la lección introductoria de uno de los cursos que dirigía en Francia, Compayré, citando un pedagogo alemán, sintetiza uno de los principales designios de la disciplina institucionalizada algunos años más tarde en el ámbito de las reformas de Jules Ferry: “La tache de notre époque (...) est de fonder une science de l’éducation qui proscrie à jamais cette éducation ignorante et pleine de tâtonnement, dont les experimentations sont toujours à commencer” (Compayré, 1874, p. 29-30, citado por Guatherin, 2002, p. 15).

Las estrategias de reconfiguración del campo del conocimiento pedagógico que las reformas de Jules Ferry movilizan pretenden dar un nuevo estatus a ese conocimiento y promueven la oferta de cursos universitarios de pedagogía o ciencia de la educación en las facultades de Letras. Jacqueline Gautherin (2002) examina los dispositivos administrativos que, a partir de 1883, engendraron el proceso de institucionalización de la enseñanza de la disciplina en la universidad francesa y analiza la pedagogía construida y enseñada en esos cursos. Sus análisis muestran cómo un dispositivo administrativo asegura a esos cursos un público y una demanda social:

¹⁶ A partir de este criterio de destinación, Michele Roulet (2001) constituye su corpus de análisis en el estudio que realiza sobre los manuales de pedagogía editados en Francia entre 1880 y 1920.

¹⁷ Los manuales *Cours de pédagogie théorique et pratique* y *Psychologie appliquée à l’éducation* son muy citados en un conjunto de cinco periódicos educacionales paulistas publicados entre 1902-1930. Según un estudio de Margotto y Souza (2000), estos textos ocupan el segundo lugar entre las citas que aparecen en esos periódicos entre 1902 y 1911, y el primer lugar entre 1912 y 1917.

un conjunto concertado de medidas legislativas fija programas y exámenes de enseñanza primaria y secundaria, y produce una demanda de formación pedagógica que los cursos suplen. Los análisis muestran también que la institucionalización de aquellos cursos es fruto de un ambicioso proyecto político de fundación de una sociedad laica y de socialización y moralización de la juventud que tiene en Ferdinand Buisson su principal artífice (Gautherin, 2002, p. 87, pp.247–285, p.329).

En las conferencias inaugurales de dichos cursos, observa Gautherin, la ciencia de la educación es unánimemente definida por la referencia de un principio de interés general, sea en la forma de una filosofía política y moral, sea sobre la forma de sociología (Gautherin, 2002, p. 228). Los profesores, cualesquiera que fueran sus divergencias, así como los reformadores de la Instrucción Pública, difunden todos el respeto por el interés general y el amor a la patria. Ese civismo compartido, esa preocupación moral y política, aliada a la formación de los profesores y a la inserción de la disciplina en los patrones de la enseñanza universitaria francesa, confieren a la pedagogía administrada un altísimo grado de generalidad. La necesidad de hacer nacer una disciplina con un perfil universitario refuerza esa característica, forja un discurso pedagógico marcado por la abstracción, instala la generalidad de los principios y de la regla. Nada más extraño a este discurso que cualquier referencia a niños singulares, procedimientos de enseñanza o situaciones escolares particulares. Un dispositivo retórico clasifica a este discurso como “ciencia”, organizándolo según uno de los lugares comunes más recurrentes en la pedagogía francesa del periodo: el encadenamiento *ciencia fundamental–ciencia aplicada–práctica*, en el cual la práctica depende siempre de una ciencia de segundo orden, que a su vez depende de una ciencia madre (Gautherin, 2002, p. 232).

Esa pedagogía universitaria rige en Francia mientras el dispositivo administrativo que le otorga sustentación está vigente y mientras la política voluntaria de los reformadores de la Instrucción Pública permanece animando el proyecto republicano. Observa Gautherin que, pasado el tiempo de la consolidación de la democracia liberal y de la lucha por la institucionalización de la escuela laica, esa disciplina desaparece del escenario universitario francés. Después de la Gran Guerra, el dispositivo que la sustenta se descompone poco a poco y el proyecto de moralización y socialización de la juventud se desplaza hacia las escuelas normales.

No es posible dejar de extender la caracterización que hace Gautherin de la ciencia de la educación producida en esos cursos universitarios a la pedagogía difundida por los manuales de pedagogía, como los de autoría de Compayré, que les son contemporáneos. Si esa información es pertinente, se puede sustentar que, contrastado con el destino relativamente efímero de esos cursos, los manuales de pedagogía, producidos en el ambiente cultural de las Reformas Jules Ferry, tienen mejor suerte al difundir más allá de las fronteras francesas, un nuevo tipo de literatura que tendrá un peso significativo en la configuración del campo de la pedagogía. Objetos culturales fechados, producidos en circunstancias marcadas por estrategias

políticas, pedagógicas y editoriales determinadas, esos Manuales ganan vida propia, pasando por circuitos ajenos a la situación particular en que fueron producidos. Difundiendo un modelo de configuración del campo doctrinario de la pedagogía, que sería apropiado según los códigos inscritos en contextos culturales y políticos muy distintos, esa literatura sedimenta un modelo de organización del campo de los saberes pedagógicos y lo sistematiza según el tópico corriente que propone una articulación lineal y decreciente entre lo definido como ciencia pura, ciencia aplicada y práctica. Esa nueva literatura no se organiza ya como *libro de consejos*, ni como *caja de utensilios* destinados a delimitar el *arte de enseñar*, sino como *tratado de pedagogía*, como cuerpo sistematizado de conocimiento y de doctrinas deductivamente establecidas a partir de principios de naturaleza científica o filosófica. En el *tratado*, los usos escolares de lo impreso son regulados por normas distintas de aquellas que prescriben el arte de “enseñar bien” como “buena copia de modelos”.

El *tratado* es un género tradicionalmente didáctico que compendia teorías sobre determinado campo del saber, exponiéndolas analíticamente por medio de argumentos de autoridad y ejemplos. Considerado según su forma, el tratado es un compendio o rótulo que opera narrativamente aplicando un estilo neutral, caracterizado por la propiedad de vocabulario, por la claridad y por la brevedad de las definiciones, argumentos y ejemplos. Estableciendo una relación con discursos anteriores o contemporáneos de su género o de otros géneros, el tratado pone en escena la *tradición* del campo del saber específico que lo compone, o sea, las autoridades canónicas, científicas, comprobadamente “verdaderas” que se deben tener en mente cuando se trata de aquel saber. En el caso del *tratado de pedagogía*, que hace su aparición en el *boom* del movimiento de constitución del propio campo disciplinar al que pertenece, la función inventa esa *tradición*, al fundar los conocimientos compendiados en campos disciplinares más consolidados, llamados a conferirle autoridad. Así es que, amalgamando “principios”, dichos filosóficos o científicos, con conocimientos extraídos de la experiencia de los casos considerados de “buen sentido” y muchas veces de sentido común acumulados como cultura escolar informal, el *tratado de pedagogía* se configura como manual que reúne y sistematiza el conocimiento necesario para el ejercicio de la docencia. En la autoridad magistral de enunciación que lo constituye como rótulo o compendio de esos conocimientos, son borradas las marcas de las circunstancias históricas específicas que precedieron su producción, haciendo que el género *tratado* se confunda con el propio campo de la pedagogía que se propone compendiar. Así el modelo discursivo conforma y articula los conocimientos pedagógicos compendiados en el *tratado de pedagogía* gana vida propia, desvinculándose de las prácticas programadas que lo produjeron y pusieron en circulación, y produciendo los conocimientos que lo comprenden como *corpus* de proposiciones doctrinarias deductivamente derivadas de conocimientos filosóficos o científicos ¿Nació así la pedagogía como ciencia?

Bibliografía

- A ESCHOLA PÚBLICA. (1896). São Paulo: Typ Industrial de São Paulo.
- BOTO, C. (1997). *Ler, escrever, contar e se comportar; a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado)
- BOURROUL, P. (1883). *Carta ao Presidente da Província Francisco de Carvalho Soares Brandão, acompanhada de listagem*. Arquivo do Estado. Escola Normal. C5131.
- BRÉMOND, F. (S. F.) *Lectures de pédagogie pratique*. Paris: Delagrave.
- CARVALHO, L. (2000). Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936). *Cadernos Prestige 3*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, L.; CORDEIRO, J. (2002). Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935). Um estudo histórico-comparado de publicações de Educação. *Cadernos Prestige 9*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, M. (2001). A caixa de utensílios, o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. Em Diana Gonçalves Vidal e Maria Lucia Hilsdorf (Org.). *Tópicos de história da educação*. São Paulo.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, A. (1993). *Les faibles ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et la formation*. Milieu et liens sociaux, Yves Gromeyer Ed, Rhône-alpes.
- CHARTIER, R. (1996). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- _____. (1994). *A ordem dos Livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: EUB.
- _____. (1990). *A história cultural. Entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo.
- COELHO, J. (1893). *Princípios de pedagogia*. São Paulo: Teixeira.
- COMPAYRÉ, G. (1885). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Delaplane, s.d. 27ª ed.
- COMPÈRE, M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe*. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit. Paris: INRP/Peter Lang.
- CORREIA, A. e SILVA, V. (2002). Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos. *Cadernos Prestige 13*. Lisboa: Educa.

- DUBOIS, P. (2002). *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. Bern: Peter Lang.
- FERNANDES, A. (2002). Analyse comparée de la connaissance pédagogique au Portugal et au Brésil: une lecture des revues pédagogiques (1880-1930). Dans Rita Hostetter e Bernard Schneuwly (Ed.). *Science(s) de l'éducation 19o-20o siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern: Peter Lang.
- GUATHERIN, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Bern: Peter Lang.
- GAUZERE, M. (1987). La nebuleuse: enquête sur l'histoire culturelle. Dans Jean Pierre Rioux (Dir.) *L'histoire culturelle de la France contemporaine (Bilans et perspectives de la recherche)*. Paris: Ministère de la Culture et de la communication/CNRS.
- HANSEN, J. (2002). Educando príncipes no espelho, Em Marcos Cezar de Freitas y Jr. Moyses Kuhlmann (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (1996). O Discreto. Em A., Novaes, *Libertinos libertários*. São Paulo: Companhia das Letras.
- JULIA, D. (1995). La culture scolaire como objet historiografique. *Pedagogia histórica. International Journal of the History of education*. Séries Suplementarias, vol 1. Ordenado por A. Novoa; M. Depapae; Johanningmeier.
- MARGOTTO, L. (s. f). *A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo – 1890-1930)*. SP: FEUSP (Tese de doutorado).
- MARGOTO, L. E SOUZA, M. (2000). Em Marta Maria Chagas de Carvalho e Diana Gonçalves Vidal (Org.). *Biblioteca e formação docente (percursos de leitura)*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-63.
- MONARCHA, C. (1999). *Escola Normal da Praça. O lado noturno das luzes*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- NÓVOA, A. (2002). La raison et la responsabilité: une science du gouvernement des ames. Dans Rita Hostetter e Bernard Schneuwly (Ed.). *Science(s) de l'éducation 19o-20o siècles*. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Bern: Peter Lang.
- _____. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- _____. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NUNES, C. E CARVALHO, M. (2005). *Historiografia da Educação e Fontes*. Em José Gonçalves Gondra (Org). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- PRESTES, G. (1896). *Relatório da Escola Normal apresentado ao Sr. Dr. Alfredo Pujol M.D Secretário dos Negócios do Interior pelo Diretor Gabriel Prestes*. São Paulo: Typografia do Diário Oficial.

- _____. (1893). *Relatório da Escola Normal apresentado ao Sr. Dr. Alfredo Pujol M.D Secretário dos Negócios do Interior pelo Diretor Gabriel Prestes*. São Paulo: Typografia do Diário Oficial.
- RIoux, J-P. ET SIRINELLI, J-F. (DIR.).(1997). *Pour une histoire culturelle*. Paris: Seuil.
- RODRIGUES, J. (1930). *Um Retrospecto. Alguns subsídios para a história pragmática do Ensino Público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa.
- ROULLET, M. (2001). *Les manuels de pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: PUF.
- SCHRIEWER, J. (2001). Formas de externalização do conhecimento educacional. *Cadernos Prestige 5*. Lisboa: Educa.
- VILLELA, H. (2002). *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868- 1876)*. Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado).
- VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon/ Paris: Presses Universitaires de Lyon/ Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- VIÑAO, A. (1996). Por una história de la cultura escolar. *Culturas y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de História Contemporânea. Valladolid.
- WHITE, E. (1911). *A Arte de Ensinar. Um manual para mestres, alunos e para todos que se interessem pelo verdadeiro ensino da mocidade*. Vertido do inglês por Carlos Escobar, a convite do Exmo. Sr. Dr. Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino em São Paulo (Brasil). São Paulo: Siqueira Nagel & Comp.
- WARDE, M. (1990). Contribuições da História para a Educação. *Em Aberto*. Brasília: INEP, Ano 9, no. 47, jul/set.