

**Revista IRICE**  
**Nº 25, año 2013**

**ISSN: 0327-392X**

**INSTITUTO ROSARIO DE INVESTIGACIONES  
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Rosario  
República Argentina**

Revista IRICE  
Nº 25, año 2013  
ISSN: 0327-392X

La Revista IRICE es una publicación semestral del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Sus objetivos son: contribuir al desarrollo de las ciencias orientadas al análisis de los fenómenos educativos, en sus múltiples dimensiones y campos; difundir resultados originales de investigación; promover el debate teórico y alentar los estudios interdisciplinarios.

El Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) es una institución dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y de la Universidad Nacional de Rosario. Sus propósitos son: innovar en su área específica de conocimiento a través de estudios empíricos y teóricos, difundir esta producción en ámbitos científicos y transferirla a las instituciones, organizaciones y actores de la sociedad.

### **Director**

Dr. Adrián Ascolani, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina

### **Consejo Editorial**

Dra. Analía Salsa, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina

Dra. Carolina Kaufmann, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Argentina

Dr. Claudio Suasnábar, Universidad Nacional de la Plata, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Argentina

Dra. Patricia Silvana San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina

### **Consejo Científico**

Dr. Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Diana Vidal, Universidade de São Paulo, Brasil

Dr. José Gonçalves Gondra, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Julián López Yáñez, Universidad de Sevilla, España

Dra. María Esther Aguirre Lora, Universidad Autónoma de México, México

Dra. María José Rochera, Universitat de Barcelona, España

Dra. Olga Peralta, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. Paula Ascorra, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Robert K. Ream, University of California, Estados Unidos

Dr. Rubén Ardila, Universidad de Bogotá, Colombia

Dr. Saúl Fuks, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. Sandra Carli, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Em. Violeta Guyot, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

### **Consejo de Redacción**

Lic. Adrián Curti\*

Psp. María Amelia Pidello\*

Tc. Paula Simoniello\*

### **Producción Editorial**

Tc. Federico Rava\*

Lic. Noelia Grecco\*

Lic. Pablo Ernesto Suárez

\* Personal de apoyo técnico y profesional del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina.

### **Datos de contacto**

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE (CONICET-UNR) Av. 27 de febrero 210 Bis. (S2000EZP) Rosario. Argentina

Teléfono: 54-341-4821769/70 Correo electrónico: revista@irice-conicet.gov.ar

Sitio web: <http://www.irice-conicet.gov.ar/>

Imagen de tapa: Ballet sobre Tom Sawyer, de Leticia Cossettini. Autor: alumno: Roberto Merlo, sexto grado, Escuela Carrasco, Rosario, 1944. IRICE (CONICET-UNR), Fondo: Archivo Pedagógico Cossettini, Acuarela n° 067.

## **AUTORIDADES**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Dr. Roberto Carlos Salvarezza

Presidente

Universidad Nacional de Rosario

Prof. Darío Maiorana

Rector

Centro Científico Tecnológico Rosario

Dr. Carlos Andreo

Director

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Dr. Adrián Ascolani

Director

# Índice

## Editorial

Adrián Ascolani

7

## Artículos

**Análisis propositivos para la construcción de entornos web accesibles en educación superior**

11

*Proactive analysis for the construction of accessible web environments in higher education*

Guillermo Rodríguez, María Inés Laitano y Gonzalo Andrés

**El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada bourdesiana**

37

*The memorable professor in tension. A critical view from bourdieusian theory*

Luis Porta y Marta Yedaide

**Uma viagem ao sertão da Província da Paraíba: relato do presidente Silva Nunes no jornal O Imparcial, 1860**

61

*A trip to the interior of the province of Paraíba: President Silva Nunes narrative in the newspaper O Imparcial, 1860*

Charliton José dos Santos Machado y Fabiana Sena da Silva

<b>Estudio binacional (argentino-brasileño) sobre la formación de profesores de artes en las universidades</b>	85
<i>Binational study (argentinian-brazilian) about arts teachers training in the universities</i>	
Federico Buján	
<b>Para a difusão do ensino técnico nas páginas do The American Journal of Education e na revista O Novo Mundo (1855-1881)</b>	109
<i>For the dissemination of the technical Education through the pages of The American Journal of Education and the Journal O Novo Mundo (1855-1881)</i>	
Maria Zélia Maia de Souza	
<b>El lugar de la literatura en los manuales de enseñanza de italiano como lengua extranjera (Santa Fe: 2000-2010)</b>	135
<i>The place of literature in textbooks of Italian as a Foreign Language (Santa Fe: 2000-2010).</i>	
Ariela Borgogno	
<b>Convocatoria para autores y normas para la publicación de artículos</b>	162

## Editorial

El presente volumen de la Revista IRICE se compone de artículos sobre diversos temas del campo de las Ciencias de la Educación, siendo nuestra intención ofrecer un espacio de publicación de trabajos que sean resultado de investigaciones originales, con anclaje teórico y fundamentos empíricos, que signifiquen un avance en el conocimiento y que tengan impacto en el mundo académico nacional e internacional. Los lectores encontrarán en esta revista trabajos que dialogan con diferentes marcos conceptuales y que emplean metodologías también variadas, acordes a los objetos y problemas de estudio que han constituido. Este criterio amplio es mantenido por la Revista IRICE con el propósito de incluir tanto contribuciones que focalicen en los núcleos clásicos de la investigación educativa, así como en el espectro amplio y novedoso de problemáticas surgidas de concepciones interdisciplinarias o bien de las nuevas y cambiantes realidades y tecnologías que continuamente van modificando el panorama educacional. Esperamos que nuestra revista sea un espacio de reflexión y circulación en torno a asuntos de interés de las diferentes comunidades académicas, y que también pueda ofrecer instrumentos para que otros actores los traduzcan en avances institucionales y en las prácticas educativas.

En esta oportunidad, se han incluido siete artículos, pertenecientes a autores argentinos y brasileños, y sobre los cuales haremos seguidamente una muy breve síntesis. Comienza el volumen con el artículo "Análisis propositivos para la construcción de entornos web accesibles en educación superior" de Guillermo Rodríguez, María Inés Laitano y Gonzalo Andrés, que aporta conceptos e interpretaciones sobre las barreras que frecuentemente presentan las tecnologías de la información y comunicación a las personas con discapacidad visual, en el contexto físico virtual actual, y brinda elementos para comprender las transformaciones y resistencias que actúan en torno a la incorporación de modelos inclusivos y plurales superadores de las dificultades de accesibilidad. Le sigue el artículo de Luis Porta y Marta Yedaide, titulado "El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada Bourdesiana", que indaga la forma en que se constituye y perdura la figura del profesor memo-

rable, extraordinario, capaz de influir en la vida de sus estudiantes universitarios y de generar identidades académicas e institucionales. En el estilo de la historia intelectual el texto describe los desarrollos sobre esta problemática realizados por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en la Facultad de Humanidades, UNMDP, que contribuyen al debate sobre el concepto de “buena enseñanza” por las connotaciones reproductivistas y transformadoras que contiene. En tercer lugar, se incluye el artículo “Uma viagem ao sertão da Província da Paraíba: relato do presidente Silva Nunes no jornal O Imparcial, 1860”, de Charliton José dos Santos Machado y Fabiana Sena da Silva, que analiza el tratamiento periodístico realizado a un viaje del presidente Luiz Antônio da Silva Nunes cuya crónica contiene elementos reales e imaginarios sobre las prácticas educativas y el ejercicio del magisterio en el Colegio Pedro II y en varias escuelas primarias del aludido estado del nordeste brasileño, mostrando los obstáculos al desarrollo educacional en esta región. La creación de un diario para difundir los propios pensamientos y actos de quien detenta el poder político, ha colocado a los investigadores, en este caso, a un trabajo de contrastación de fuentes para lograr un distanciamiento de este interesante ego-documento. Le sigue el artículo de Federico Buján, “Estudio binacional (argentino-brasileño) sobre la formación de profesores de artes en las universidades”, que presenta el instrumental teórico y metodológico encuadrado en una perspectiva sistémico social sobre la relación entre la enseñanza superior y la sociedad, adecuado para analizar las diferencias en la formación docente en Argentina y Brasil. Toma en particular el caso de los profesores de artes visuales, introduciendo al análisis de los contenidos curriculares de dos matrices institucionales con evidentes diferencias por la diferente estructuración de este subsistema educativo en cada país. A continuación, el artículo “Para a difusão do ensino técnico nas páginas do *The American Journal of Education* e na revista *O Novo Mundo* (1855-1881) escrito por Maria Zélia Maia de Souza, aborda las posiciones y debates relacionados con la enseñanza técnica y su función asistencial hacia los sectores trabajadores en dos revistas de Estados Unidos. Una de ellas, creada por un abogado brasileño y destinada a los hablantes de portugués en ese país, se especializó en asuntos educacionales y publicó los escritos del inge-

niero y profesor brasileño André Rebouças, quien narró sus experiencias de viaje y observaciones de la enseñanza técnica en los países europeos. En una comparación entre ambas publicaciones señala las concordancias y diferencias en el imaginario que modelaron. Por último, el trabajo de Ariela Borgogno, "El lugar de la literatura en los manuales de enseñanza de italiano como lengua extranjera (Santa Fe: 2000-2010)" aborda las características y tratamiento de esta problemática tomando como universo de estudio las escuelas particulares de la ciudad de Santa Fe, en las cuales se emplea la literatura en la enseñanza de la segunda lengua. Aporta metodologías de trabajo sustentadas en el diálogo de los conceptos de interculturalidad y cánones literarios, y detecta los usos inadecuados de los recursos literarios.

Adrián Ascolani  
Director

# **Análisis propositivos para la construcción de entornos web accesibles en educación superior**

Guillermo Rodríguez\*

María Inés Laitano\*\*

Gonzalo Andrés\*\*\*

## **Resumen**

Se presenta un estudio preliminar sobre las barreras socio-tecnológicas que presentan las Tecnologías de la Información y Comunicación utilizadas por personas con discapacidad visual. Desde el marco conceptual del Dispositivo Hipermedial Dinámico, se adopta un enfoque sistémico complejo. Se toma como caso de estudio el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Para el análisis se introdujo la noción Accesibilidad-DHD, que integra aspectos técnicos y sociales sobre la conformación de redes socio-técnicas educativas. Los resultados preliminares confirman que las personas con discapacidad visual se encuentran en desventaja en cuanto a su participación, constatándose la necesidad de ponderar el carácter socio-organizacional de la problemática sobre la accesibilidad.

*Palabras clave:* Accesibilidad Web - Discapacidad visual - Dispositivo Hipermedial Dinámico - Educación superior.

\*Doctor en Ingeniería por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Docente-Investigador (UNR). Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas (CONICET-UNR-AMU). Laboratorio Paragraphe, Universidad de París 8.

\*\*Master en Tecnologías de Hipermedia, Université Paris 8 Vincennes - Saint Denis. Becaria doctoral, Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas (CONICET-UNR-AMU). Laboratorio Paragraphe, Universidad de París 8.

\*\*\*Becario doctoral CONICET, Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas (CONICET-UNR-AMU). Laboratorio Paragraphe, Universidad de París 8.

## **Proactive analysis for the construction of accessible web environments in higher education**

### **Abstract**

This paper presents a preliminary study on the socio-technological barriers of Information and Communication Technology used by people with visual disabilities. From the conceptual framework of Dynamic Hypermedia Device, a complex systemic approach is adopted. It was taken as a case study the Virtual Campus of the National University of Rosario (Argentina). Accessibility-DHD notion, which integrates technical and social aspects of the problem of forming socio-technical educational networks was introduced. Preliminary results confirm that people with visual disabilities are disadvantaged in terms of their participation, confirming the need to balance the socio-organizational nature of the problem of accessibility.

*Key Words:* Web accessibility - Visual disability - Dynamic Hypermedial Device - Higher education.

## Introducción

Las sociedades contemporáneas se caracterizan por una marcada transformación técnica impulsada por la transversalidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que dinamiza la generación de conocimiento y procesamiento de la información (Castells, 1998), generando la conformación de redes socio-técnicas colaborativas (Lévy, 1999).

En el actual contexto físico-virtual, las prácticas educativas integran paulatinamente los cambios tecnológicos que están produciendo las innovaciones en electrónica, informática y telecomunicaciones. Esto implica que no hay que perder de vista que todo proceso de instauración y/o desarrollo de una tecnología se lleva a cabo en el espacio de lo público, lo cual implica considerar que en dicho espacio se presentan las problemáticas sociales en su complejidad, compuesto por diversos grupos sociales con sus respectivas matrices culturales y que atravesado por luchas políticas y simbólicas. En este contexto no solamente se ponen en juego las características de un artefacto, sino también las necesidades prácticas, los hábitos culturales, las disputas de poder, los conflictos institucionales entre los aspectos más sobresalientes.

El acceso y disponibilidad de las TIC se reconoce como un derecho para el conjunto de la ciudadanía argentina y es en este sentido que el Estado Nacional ha implementado, en esta última década, políticas públicas que tienden a garantizar su acceso y disponibilidad. Desde los estados nacionales y organismos internacionales se promueven políticas públicas que impulsan el uso de TIC a los fines de generar y propiciar de prácticas ciudadanas. Los propósitos generales de este tipo de políticas es dotar el territorio de infraestructura técnica y otorgar artefactos a distintos sectores sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005).

A su vez, en un sentido más amplio, la Organización Naciones Unidas organizó una Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (Ginebra 2003 - Túnez 2005), de la que formaron parte representantes de todos los países, empresas, asociaciones internacionales y miembros de asociaciones civiles. Allí se propuso como objetivo eliminar la brecha digital

existente en el acceso a dichas tecnologías en el mundo, y se elaboró un plan de acción para ello.

Debe promoverse el empleo de las TIC en todos los niveles de la educación, la formación y el desarrollo de los recursos humanos, teniendo en cuenta las necesidades particulares de las personas con discapacidades y los grupos desfavorecidos y vulnerables. (Bindé, 2005, p.80)

Este escenario se presenta como un desafío estratégico para el siglo XXI, ya que internet se está convirtiendo en un gran espacio-interfaz interactivo capaz de combinar productos y procesos informativos en un breve tiempo. En este sentido, se van registrando cambios paulatinos en los sistemas educativos, en las formas de participación ciudadana y en la democratización de los saberes.

los que tienen acceso a las TIC, y los medios y los recursos necesarios, pueden transformarse en actores estratégicos de nuevos procesos de producción y lograr el acceso a mercados mundiales; o bien pueden transformarse en nuevos actores con un grado creciente de capacidad de expresión y de generación de "comunidades virtuales". (Vizer, 2006, p.59)

Dado que las políticas nacionales y regionales promueven la utilización de TIC para el despliegue de las prácticas educativas y en consideración que la educación pública es un derecho y como tal debe ser inclusiva. La construcción contemporánea de redes de conocimiento solicita igualar las posibilidades de participación e interacción, esto significa que el acceso (y, por tanto, también el no-acceso) y el uso de internet es un factor que complejiza aún más las desigualdades existentes. Al respecto, es necesario generar espacios físico-virtuales cuyas condiciones socio-tecnológicas de producción y reconocimiento (Verón, 1987) posibiliten a los sujetos construir inclusivamente una red social mediatizada.

Ante la implementación de políticas que proveen al sistema educativo computadoras portátiles, infraestructura de conectividad y sistemas informáticos, y que promueven la accesibilidad web, resulta prioritario reflexionar sobre cómo asumimos el compromiso ético de habitar el

acto educativo y/o creativo en este nuevo contexto físico-virtual. Este proceso significa, claro está, un progresivo cambio en la cultura organizacional, que promueva -en el actual contexto físico-virtual- la consolidación de una red socio-técnica responsable y participativa.

Este artículo presenta un estudio diagnóstico sobre accesibilidad web realizado sobre la plataforma *Moodle* y el repositorio *Dspace* configurados como componentes del Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), en el marco de un proyecto de investigación "Hacia la Accesibilidad-DHD de personas con impedimentos visuales al espacio-interfaz del Dispositivo Hipermedial Dinámico" aún vigente.<sup>1</sup> A continuación se expondrán los antecedentes de la problemática y el marco teórico que fundamenta el diagnóstico y análisis, luego se explicará la metodología implementada para arribar finalmente a la discusión de resultados y conclusiones preliminares.

---

1 Las actividades descritas en este artículo se desarrollan en el marco del Proyecto N° 2010-010-12 "Hacia la Accesibilidad-DHD de personas con impedimentos visuales al espacio-interfaz del Dispositivo Hipermedial Dinámico". Dir. Dra. Patricia S. San Martín (enero 2013-marzo 2014). Subsidiado por el Concurso INNOVA 2012 de la Secretaria de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de Santa Fe y radicado en el CIFASIS (CONICET-UNR-AMU). La entidad adoptante del proyecto es la Biblioteca Argentina Dr. Juan Álvarez, perteneciente a la Municipalidad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

A su vez se capitalizaron los aportes y diagnósticos realizados en el marco del Proyecto Regional PICTO-CIN N° 0143 (2012-2013) llevado a cabo por investigadores de la Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Litoral y Universidad Tecnológica Nacional (regionales Santa Fe y Rosario). Financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científico Tecnológica, Argentina. El mencionado proyecto se focaliza en el diseño y desarrollo de un primer modelo teórico, metodológico y tecnológico -de carácter experimental- para repositorios de Objetos Digitales Educativos, que permita contribuir al conocimiento de los aspectos técnicos y sociales involucrados. En el marco del mismo se construyó en conjunto los documentos diagnósticos teniendo en cuenta dos aspectos interdependientes: por un lado, conocer las condiciones organizacionales y los hábitos de publicación prevalecientes en las instituciones; y por otro lado, analizar las tecnologías informáticas disponibles, en función de su usabilidad, accesibilidad, modos de carga y búsqueda de información.

## Antecedentes

Si bien se observa en la última década un avance significativo en Argentina en pos de brindar soluciones para equipar el acceso a las TIC, aún se registran ciertas desigualdades respecto a la disponibilidad de artefactos y la conectividad a la red, que se mide tanto en la frecuencia con que los sujetos pueden acceder a internet como también su participación en redes sociales mediatizadas.

Actualmente se registran grandes esfuerzos de los Estados (Carneiro, Toscano y Díaz, 2011) para ofrecer infraestructura tecnológica a sus habitantes a través de diversas modalidades. Es decir, se diseñan políticas públicas con el propósito de lograr expandir el acceso a las TIC. Sin embargo, aún se observan problemáticas en el nivel de acceso y disponibilidad de TIC por parte de la ciudadanía en las diversas regiones y en la capacidad de uso útil que puedan hacerse de las mismas.

Asimismo, la noción de acceso no implica exclusivamente la disponibilidad de un artefacto, sino también poder hacer un uso intensivo de éste por parte de todos los sujetos, más allá de sus condiciones físicas, psíquicas, geográficas o económicas. Esto constituye un desafío en la construcción de tecnologías accesibles que puedan ser utilizadas por todos los sujetos.

El acceso a dichas tecnologías interactivas por parte de las personas con discapacidad visual está reconocido por la Organización de Naciones Unidas como derecho humano básico:

los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...). (Organización de Naciones Unidas, 2008: Art. 24)<sup>2</sup>

---

2 Los lineamientos de la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad" (ONU, 2008) realizada en Nueva York fueron ratificados en Argentina en el 2008 a través de la Ley Nacional 26.378. De esta forma se impulsa que el Estado trabaje en pos de la inclusión de las personas con discapacidad visual en todos los aspectos de la vida social, incluida el sistema educativo y el uso de TIC.

A nivel internacional, el referente más importante en accesibilidad web es la *Web Accessibility Initiative* (WAI), iniciativa del *World Wide Web Consortium* (W3C) en la que trabajan desde 1997 industrias, organizaciones, gobiernos e institutos de investigación, a los fines de desarrollar estándares y herramientas que faciliten el acceso a las TIC de personas con discapacidad visual.

La accesibilidad web suele definirse como la posibilidad de que dichas personas puedan navegar por la red. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que no sólo las personas con discapacidad visual son las que se benefician con una web accesible: los adultos mayores, las personas con bajo nivel de alfabetización o poco dominio del idioma, las personas con conexiones lentas a internet, aquellas que utilizan tecnologías obsoletas o los principiantes de la web también pueden verse igualmente favorecidos por una web accesible (World Wide Web Consortium [W3C], 2005). En este sentido, la accesibilidad web deviene no sólo una cualidad para franquear barreras tecnológicas, sino también para minimizar barreras económicas y geográficas, lo cual favorece los procesos de inclusión social.

En Argentina se ha registrado a partir de 2010 un significativo avance en esta problemática mediante la aprobación de la Ley Nacional 26.653 de accesibilidad de la información en las páginas web. Esta normativa se apoya en estudios previos que revelan la necesidad de transformar la sociedad hacia modelos inclusivos y plurales. De hecho, esto involucra al campo educativo, científico y tecnológico en todos sus niveles, disciplinas y modalidades. Se establece la obligatoriedad a todos los entes del Estado Nacional de respetar en los diseños de sus páginas web, las normas y requisitos de accesibilidad que determine la Oficina Nacional de Tecnologías de la Información (ONTI). Se crea además un "Centro de Referencia en Accesibilidad Web" (CRAW) en el seno de la ONTI con el propósito de brindar servicios de capacitación y auditoría a todos los organismos alcanzados por la ley. No obstante, si bien la problemática está instalada en el ámbito político e institucional, las barreras de accesibilidad web actuales son mayoritariamente graves.

Un primer diagnóstico de accesibilidad web realizado en el 2012 sobre una muestra de 24 portales de universidades públicas de Argentina puso en evidencia que ninguna de las páginas evaluadas presenta conformidad

con el nivel más bajo de las WCAG 2.0. (Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web)

Más aún, en virtud del tipo de barreras más frecuentes, es posible considerar que existe un desconocimiento extendido sobre los estándares y buenas prácticas de accesibilidad web, problemática que se centra fundamentalmente en el medio por el cual una persona interactúa con una computadora o sea lo denominado como Interfaz de Usuario.

La evolución tecnológica de estas interfaces de usuario, presenta un desarrollo exponencial de las llamadas Interfaces Gráficas de Usuario (o GUI por *Graphical User Interface*), es decir, de aquellas interfaces en las que el medio de interacción es principalmente visual. Frente a estos factores contextuales, la población de personas con discapacidad visual se ha visto obligada a buscar estrategias de adaptación. Por ejemplo, se expandió el uso del *lector de pantalla*, esto es, un programa de computación capaz de convertir la información visual de las interfaces de usuario en síntesis de voz o estimulación táctil (Braille). Los lectores de pantalla con salida de voz son actualmente los más utilizados ya que pueden instalarse en cualquier computadora estándar que cuente con parlantes y teclado y se cuentan entre lo que se denomina usualmente como tecnologías *asistivas*.

En este contexto, los estándares propuestos por la WAI para lograr una web accesible a las personas con discapacidad visual consisten en directrices sobre cómo desarrollar interfaces gráficas de usuario para la web que puedan además ser leídas por usuarios de lector de pantallas. Las directrices son generalmente soluciones a las barreras más comunes que encuentran las personas con discapacidad visual frente a las interfaces gráficas. Por ejemplo, imágenes o elementos multimedia sin descripción textual, secuencia incongruente de los elementos que conforman una página web, información y consignas transmitidas con colores, poco contraste de luminosidad entre un texto y su fondo, entre otras.

Es importante tener en cuenta que también se presentan barreras de accesibilidad a las TIC a personas de edad avanzada donde, por lo general, se manifiestan problemáticas asociadas a la disminución de la visión y la mencionada población no cuenta por lo general con tecnologías *asistivas*.

## Marco teórico

Concebir las condiciones de accesibilidad web como problemática socio-técnica es un posicionamiento que implica el abandono del enfoque tecnocéntrico, el cual concibe la accesibilidad como una problemática fundamentalmente técnica y propone sólo soluciones en ese sentido.

Un recorrido histórico muestra que las interfaces de usuario han sido preponderantemente gráficas (Myers, 1998) y la población minoritaria de personas con discapacidad visual ha tenido que adaptarse a ello. En este devenir surgieron las primeras terminales Braille actualizables que convierten la información visual en estimulación táctil (López-Krahe, 2007). El otro modo de acceso a las interfaces gráficas que utilizan las personas con discapacidad visual es la síntesis de voz o "lectores de pantalla" cuyo principio de base es producir una salida sonora a partir de un texto. Estos programas son capaces de "leer en voz alta" todo lo que se muestra en pantalla y el sistema operativo considera como texto (Bonet-Borrás, 2007).

Por ejemplo, desde este enfoque una imagen decorativa es solamente un elemento inútil para los sujetos que tienen restringidas sus posibilidades visuales y utilizan un lector de pantalla. La solución que propone, entonces, es que el lector de pantalla ignore esta imagen. Sin embargo, la imagen podría formar parte de la entrada a un espacio educativo y estar representando cierta identidad para ese espacio. Así, pues, privar al usuario de lector de pantallas de esa interpretación no brindándole otras alternativas, es ignorar la complejidad del proceso comunicacional y las posibilidades singulares de construcción de conocimiento a partir de otros recursos.

Desde nuestro punto de vista, el enfoque tecnocéntrico no considera ni da relevancia al contexto socio-cultural y restringe las posibilidades comunicacionales del contenido que se presenta en el espacio-interfaz. Entonces, es posible observar que la solución de la problemática brindada responde a una visión netamente instrumental de reproductibilidad directa.

En contraposición, se propone un abordaje interdisciplinario de los problemas de accesibilidad que permita trascender dichas soluciones tecnocéntricas, a partir de la adopción de una perspectiva sistémica com-

pleja (von Bertalanffy, 1976; García, 2007; San Martín y Traversa, 2011; Tosello, 2012).

un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son 'separables' y, por lo tanto, no pueden ser estudiados aisladamente. (García; 2007, p. 21)

Se decidió abordar la problemática estudiando el contexto socio-técnico de las personas con discapacidad visual y no simplemente sus funciones corporales. Este enfoque está en concordancia con conceptualizaciones actuales de la discapacidad que la definen como "el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona" (Organización Mundial de la Salud, 2004, p. 27). Asimismo, se adhiere conceptualmente al *modelo social* que el organismo propone, el cual asume que "la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social" (op. cit., p. 32).

En consecuencia, se estudian las características artefactuales al mismo tiempo que se pondera el análisis de las estrategias discursivas y los procesos de diseño y utilización del dispositivo. La hipótesis que sustenta dicho enfoque sostiene que cuando se hace foco sobre los procesos de producción así como sobre los procesos de uso, utilidad y resignificación de las tecnologías se llega a soluciones que posibilitan una verdadera accesibilidad comunicacional.

Desde el marco conceptual de los Dispositivos Hipermediales Dinámicos (DHD), se concibe un DHD como una red socio-técnica inclusiva, que posibilita a los sujetos realizar acciones en interacción responsable y en igualdad de posibilidades, a partir del aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen las TIC (San Martín, 2008, 2010). El objetivo es estudiar la construcción de una red socio-técnica accesible, que posibilite la participación plural y responsable, en igualdad de condiciones, para potenciar la producción colaborativa y el desarrollo de las capacidades de cada uno de los participantes en contextos físico-virtuales educativos.

De acuerdo con las consideraciones de Foucault (1983) sobre los dispositivos, el DHD se constituye como una red heterogénea que involucra aspectos artefactuales, praxiológicos, discursivos y normativos.

[un dispositivo es] un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto lo dicho como lo no dicho. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos. (...) lo que quisiera señalar en el dispositivo es justamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre esos elementos heterogéneos. (...) Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes (...). (Foucault, 1991, p. 128-129)

El carácter socio-técnico de un espacio físico-virtual emerge a partir del proceso de construcción de artefactos, prácticas, discursos y necesidades e intereses de los grupos sociales intervinientes. En un DHD, más allá de la potencialidad de las tecnologías disponibles, se manifiesta lo social en su complejidad. Es decir, la puesta en obra de un proyecto en su sentido más amplio, donde se integran, si tenemos en cuenta las relaciones del poder y los conflictos que a su respecto se suscitan, las dinámicas institucionales. Se parte de la premisa que una red socio-técnica inclusiva se construye grupalmente en un contexto físico-virtual situado (educativo, cultural, ciudadano), y se despliega a partir de un compromiso sostenido de producción responsable, incluyendo y fomentado la participación de todos los sujetos intervinientes, más allá de sus condiciones físicas, geográficas, culturales o económicas.

Así, pues, la noción de DHD conceptualiza íntegramente tanto los aspectos sociales como tecnológicos de dichas redes. Esto implica que la construcción de dispositivos accesibles estará acompañada y sostenida por decisiones propias de lo político.

el conjunto de acciones de enfrentamiento y acuerdo entre distintos actores sociales para la instalación de una determinada

concepción de lo que es bueno y justo para el conjunto social, y su objetivación en un ordenamiento del poder que se efectiviza en instituciones, símbolos y conductas individuales y colectivas. (Vilas, 2013, p. 58).

Es decir, un DHD se define y redefine en el espacio educativo público, donde la dimensión institucional es inherente a las relaciones sociales. La construcción inclusiva y la sostenibilidad exitosa de un dispositivo que promueva el involucramiento en prácticas educativas mediatizadas de producción colaborativa requieren la atención hacia dinámicas sistémicas más complejas.

Entonces, se asume que las instituciones que construyan un hábitat físico-virtual para el desarrollo del conocimiento, deben tender hacia la promoción de redes socio-técnicas donde los sujetos puedan participar inclusivamente en procesos educativos e investigativos, haciendo un uso efectivo de las potencialidades comunicativas y de edición que ofrecen las TIC.

Por todo esto, el presente marco teórico-metodológico adhiere al enfoque socio-técnico (Thomas, Fressoli y Santos, 2012). Es decir, sostiene la convicción de que el "funcionamiento" o "no-funcionamiento" de un dispositivo está condicionado tanto por el diseño del artefacto, como por los procesos de uso, utilidad y resignificación de las tecnologías que llevan a cabo los diferentes grupos sociales relevantes intervinientes. Desde esta perspectiva constructivista, no se concibe a los factores tecnológicos y sociales como disociados o como la determinación de unos sobre otros. Por lo tanto, una tecnología no puede pensarse sin incluir las particularidades de su uso social, ya que se construye y rediseña permanentemente de acuerdo a la participación de los grupos sociales involucrados.

Específicamente, el avance de conocimiento en la problemática de la accesibilidad web podría radicar en diseñar propuestas y directrices tecnológicas para el diseño de interfaces que se conciban desde su génesis como espacio adecuado que desarrolle procesos de participación e interactividad responsable.

En este marco, se definió la Accesibilidad-DHD como el conjunto de condiciones socio-tecnológicas de producción-reconocimiento y de reconocimiento-producción que posibilita a los sujetos construir inclusivamente un DHD, realizando en igualdad de posibilidades prácticas cola-

borativas para educar, investigar y producir, a partir de la potencialidad comunicacional y abierta de las TIC.

De esta forma, el enfoque de análisis intenta superar visiones fraccionadas y fomentar recomendaciones propositivas a fin de integrar en un contexto como es el educativo, acciones realmente tendientes a la accesibilidad web desde un marco amplio.

## **Metodología y actividades**

En consideración a que la propuesta socio-técnica se fundamenta en la participación activa de diferentes grupos sociales relevantes (investigadores, tecnólogos, usuarios, funcionarios) para validar la utilidad de un artefacto o conocimiento tecnológico en un contexto situado (San Martín y Traversa, 2011), el diagnóstico sobre accesibilidad web realizado contó con la participación de propios miembros de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Para abordar la problemática, se emplearon principalmente los instrumentos y técnicas de la investigación cualitativa, con el fin de comprender la acción social, teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes. "(...) en los métodos cualitativos se actúa sobre contextos "reales" y el observador procura acceder a las estructuras de significación propias de esos contextos mediante su participación en los mismos (...)" (Vasilachis, 1993, p. 57).

De acuerdo con la bibliografía especializada, en el caso de personas con discapacidad visual, los requerimientos comunicacionales y de edición no pueden ser tratados bajo un paradigma de reproductibilidad directa, sino que requieren un diseño de transposición dinámico, adecuado a las posibilidades específicas del contexto interpretativo y de acción del usuario. Por eso, para los análisis se han tenido en cuenta relevamientos e informes internacionales, datos suministrados por organismos nacionales, integrantes de la comunidad educativa que presentan discapacidad visual, docentes-investigadores con distintos tipos de experticia y responsabilidades académicas, evaluaciones heurísticas realizadas por el grupo investigador interdisciplinario proveniente del campo de la informática, educación, comunicación y arquitectura.

Particularmente se realizaron observaciones participantes a personas

con discapacidad visual mientras navegan por el sitio y posteriores entrevistas abiertas, tal como lo sugieren Ribera, Térmens y Frías (2009).

Técnicamente, se realizó una evaluación de conformidad con las pautas WCAG 2.0 (*Web Content Accessibility Guidelines*, versión 2.0) de la WAI, con el fin de documentar las barreras de índole tecnológicas que presentan las interfaces de usuario actuales de los casos de estudio mencionado. Para ello, tiene en cuenta los requerimientos efectuados por la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de Rosario y se utilizan herramientas existentes de análisis automático.

## **El caso del Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario**

El "DHD Campus Virtual UNR" es un dispositivo multiplataforma que cuenta aproximadamente con 45.000 usuarios activos, siendo el 90% partícipe de los espacios de carrera pregrado, grado y posgrado universitario presencial. Básicamente, se configura a partir de dos entornos de código abierto *Moodle* (uno para el cursado presencial y otro para Educación a Distancia), un Repositorio Institucional de Acceso Abierto implementado en *DSpace* denominado "Rep-Hip UNR" y un entorno para la Vinculación tecnológica y Social "VTS", que utiliza el entorno *Sakai CLE* (*Collaborative Learning Environment*).

Para evaluar -en forma preliminar y externa- la accesibilidad del Campus Virtual se acudió a los Servicios de Validación que brinda el CRAW de la ONTI. A su vez, para relevar las barreras de orden social, es decir aquellas informadas por los estudiantes de UNR que presentan alguna discapacidad, se tomaron en cuenta los requerimientos efectuados por la Comisión Universitaria de Discapacidad de la UNR.

Las barreras de accesibilidad generales para personas con discapacidad visual de orden tecnológico inherentes a *Moodle* se relevaron a partir de los reportes de la comunidad de desarrolladores y usuarios en la sección *Moodle Tracker* e informes de accesibilidad realizados por diversas Universidades.

Sobre el repositorio *DSpace*, el equipo de investigación efectuó una evaluación de accesibilidad pormenorizada del proceso de depósito en la demo de la interfaz XMLUI siguiendo los lineamientos de evaluación

propuestos por la *Web Accessibility Initiative* (WAI) de la W3C.

Para descubrir las barreras ligadas a la Accesibilidad web en una primera instancia se solicitó una evaluación de conformidad al CRAW de la ONTI. Luego, el grupo investigador evaluó la conformidad con las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) en su versión 2.0, siguiendo las recomendaciones metodológicas de la WAI (W3C, 2012) y aplicando las herramientas de evaluación automática TAW y *eXaminator*.

Finalmente, las barreras de índole tecnológica de la plataforma de acceso abierto *Sakai-CLE* se analizaron a partir de los informes realizados por el grupo de trabajo de accesibilidad de la comunidad de desarrolladores del Proyecto *Apereo-Sakai* (<http://www.apereo.org>), dejándose para más adelante un diagnóstico evaluativo propio.

Sobre las barreras de índole socio-tecnológicas, se efectuaron observaciones diagnósticas grupales contemplando que dos colaboradores del grupo investigador poseen discapacidad visual. Los mismos realizaron tareas diversas a nivel de usuario en los distintos entornos, registrándose detalladamente todas las dificultades.

Al mismo tiempo, y con el fin de profundizar en el uso de las tecnologías asistivas que utilizan las personas con discapacidad visual, se observaron los cursos introductorios al uso del lector de pantalla que se dictan en el Servicio de Lectura Accesible de la "Biblioteca Argentina Dr. Juan Álvarez" de la ciudad de Rosario. De esta manera, no sólo se estudiaron las barreras que presentan la interfaz del DHD-Campus Virtual UNR, sino también los límites de los lectores de pantalla que actualmente utilizan las personas con discapacidad visual.

## **Resultados y discusión**

Hasta el momento, en el análisis diagnóstico socio-tecnológico de los distintos componentes de los entornos web se observaron los problemas que se describen a continuación.

## Entornos Educativos (tecnología Moodle)

Problemas asociados a las condiciones de producción:

1. Imágenes sin alternativas textuales o con alternativas no descriptivas.
2. Funciones que no son operables por teclado.
3. Orden de tabulación que no favorece la operabilidad.
4. Indicador de foco no visible.
5. Falta de encabezados y de marcado semántico en general.
6. Falta de mecanismos para saltar bloques de información.
7. Texto de enlace que no describe el propósito del enlace.
8. Contraste insuficiente entre colores del texto y del fondo.

Este listado pone en evidencia que las barreras de accesibilidad más frecuentes no son problemas complejos sino errores generalmente sencillos de solucionar. Se observa que la lista de errores manifiesta un desconocimiento por parte de los desarrolladores y administradores de los entornos con respecto a los estándares de accesibilidad vigentes.

Se observó además que las personas con discapacidad visual son actualmente las más perjudicadas ya que la mayoría de las barreras de accesibilidad relevadas las afecta directamente. Por ejemplo, la utilización del lector de pantalla implica que la computadora sea manejada únicamente por teclado. Esto implica que los problemas asociados al teclado (como 2 y 3 en la lista antes presentada) constituyen barreras infranqueables para ellos. Asimismo, el lector de pantalla se basa en el marcado semántico para presentar la estructura de la página web (asociado con el problema 5 de la lista), sólo puede traducir contenido que se encuentre en formato textual (problemas 1 y 7) y emite una salida sonora que es lineal (problema 6).

Problemas relativos a las condiciones de reconocimiento  
(revelados directamente por las personas con discapacidad):

1. La falta de atajos para alcanzar las funcionalidades importantes.
2. La incapacidad de personalizar los diferentes entornos.
3. La complejidad para utilizar los editores de textos.
4. Los mensajes de error que no son precisos o que no son suficientemente descriptivos.

Analizando la interacción de las personas con discapacidad visual más allá de las normas y estándares vigentes, se observaron desventajas provenientes de las tecnologías asistivas que utilizan.<sup>3</sup> El dominio del lector de pantallas requiere un esfuerzo muy grande de memorización para recordar los múltiples atajos de teclado y secuencias de teclas necesarias para llevar a cabo cada funcionalidad. Esto se debe a que el lector de pantallas no brinda ninguna pista sobre lo que puede hacerse a cada momento como lo hace por ejemplo, la interfaz gráfica de usuario a través de íconos y ventanas.

Por otro lado, el orden en el que el lector de pantallas anuncia los elementos de la interfaz está completamente ligado a la disposición visual de los mismos en la pantalla y no a una priorización según la necesidad de la persona. De igual modo operan los comandos que se utilizan para navegar con el teclado (tecla TAB y flechas de dirección). Por otra parte, la información de contexto que otorga el lector de pantallas es generalmente insuficiente. Por ejemplo, si se crea una nueva carpeta en el sistema operativo, el lector anuncia "Seleccionado Nueva carpeta edición" pero en ningún momento indica que la edición se está haciendo sobre el nombre de la carpeta. Si allí mismo se presiona la tecla Home el lector dice "N" pero en ningún momento aclara que está posicionado al inicio del nombre de la carpeta.

Por último, el lector de pantallas no transmite ninguna información sobre el aspecto comunicativo de la interfaz, es decir, aquel que no for-

---

3 Se denominan "tecnologías asistivas" a aquellos programas o periféricos informáticos que suelen utilizar las personas con discapacidad para mejorar su interacción con la web.

ma parte directa de lo funcional. Obviamente, la información no lingüística contenida en un logo, en la disposición espacial de elementos o en el uso de determinada gama de colores no existe para la persona con discapacidad visual, cuestión de sentido común que sin embargo se invisibiliza como problema en la gran mayoría de los diseños del espacio comunicacional interactivo.

### **Repositorio Rep-Hip UNR (tecnología Dspace)**

En cuanto al análisis del software específico, se trataron cuestiones de usabilidad, accesibilidad, carga y recuperación de información evaluando *Dspace* (versión 3.0), ya que el repositorio en producción utiliza dicha tecnología.

Se consideró de especial relevancia el tratamiento de algunos de los problemas que se circunscriben a los aspectos contributivos, la consulta y búsqueda de Objetos Digitales Educativos (ODE) en la plataforma, así como la atención al cumplimiento de los estándares de accesibilidad.

Si bien la ONTI define la versión 1.0 de las WCAG (W3C, 1999) como estándar para el cumplimiento de la ley 26.653, el CRAW basó sus evaluaciones también en la versión 2.0 (W3C, 2008). Este informe reveló como problemas de nivel A, es decir como barreras de mayor impacto para las personas con discapacidad, los siguientes:

1. La página no es usable cuando los scripts están deshabilitados.
2. La página no cumple con las especificaciones del lenguaje HTML.
3. Los encabezados de página están mal anidados.
4. Los grupos de campos (fieldset) no poseen una descripción.

Con respecto a estos problemas, cabe aclarar que ciertas barreras de accesibilidad no pueden detectarse automáticamente y que, por lo tanto, los resultados de las herramientas automáticas de evaluación no pueden utilizarse para concluir sobre la conformidad del repositorio con las pautas. En este sentido, la WAI, al igual que otros autores como Vigo, Brown y Conway (2013), recomienda no considerar estos resultados como determinantes, sino que los mismos asistan al proceso de evalua-

ción. Por tal motivo, se procedió a la evaluación de conformidad con las pautas WCAG 2.0 de la demo de la versión 3.0 de *Dspace*. Para la evaluación se tomó como muestra el conjunto de las páginas del proceso de depósito. Además de utilizar las herramientas automáticas *eXaminator* y *AChecker*, profesionales expertos llevaron a cabo revisiones manuales siguiendo el *checklist* de las WCAG 2.0.

Las barreras de nivel A detectadas particularmente durante el proceso de carga fueron las siguientes:

1. El diagrama de flujo que se utiliza para indicar los distintos pasos del depósito no presenta alternativa textual. Por lo tanto, una persona que no puede ver el diagrama, no tendrá información sobre el avance del depósito.
2. Existen funciones que no son operables por teclado. Estas funciones impiden el acceso de personas que no pueden utilizar dispositivos de coordinación motriz-visual como el ratón.
3. El orden de tabulación no favorece la operabilidad. Las personas que navegan la página con teclado se desorientan o pierden demasiado tiempo cuando la tabulación no sigue un orden acorde a sus necesidades.
4. Faltan etiquetas o instrucciones en lugares donde se requiere la introducción de datos por parte del usuario. Su presencia podría evitar errores en el depósito.
5. Los mensajes de error no resultan claros y precisos. Se debe proporcionar información sobre la naturaleza y localización del error además de sugerir cómo corregirlo.
6. No se respeta la especificación de los lenguajes de programación. Las aplicaciones de usuario pueden, en consecuencia, presentar el contenido de manera diferente o ser completamente incapaces de procesarlo.
7. La estructura y ciertas relaciones comunicadas a través de la presentación visual no están disponibles como texto. En consecuencia, cuando la forma de presentación se modifica, de visual a sonora por ejemplo, las relaciones implícitas en el formato visual se pierden.

8. No se identifica el idioma del contenido de las páginas web. Esta barrera impide que las ayudas técnicas puedan procesar los contenidos lingüísticos con fidelidad.

Sobre barreras de nivel AA, es decir de menor gravedad que las anteriores, se descubrió que en determinadas ocasiones el contraste de colores entre el texto y su fondo resulta inadecuado para personas con baja visión o con deficiencia en la percepción del color.

### **Lectores de Pantalla (tecnologías asistivas)**

Por su parte, las pruebas de usuario y la observación de cursos introductorios al lector de pantallas permitieron la identificación y confirmación de problemas de accesibilidad/usabilidad ligados específicamente a las tecnologías que utilizan las personas con discapacidad visual. Son ejemplo de ello el gran esfuerzo de memorización necesario para recordar los atajos de teclado que provee el lector de pantalla, el orden de lectura de los elementos en pantalla según su disposición visual y no según las necesidades del usuario, la ausencia de indicios o pistas que brinden información de contexto. Por otra parte, el lector de pantalla se limita a traducir la dimensión funcional de la interfaz e ignora completamente la dimensión estética y comunicacional.

Las tareas fueron ejecutadas en conjunto con el Área de integración e inclusión para personas con discapacidad de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR.

### **Conclusiones**

Este artículo presenta los resultados más significativos de los análisis relacionados a barreras de carácter tecnológico que presentan las interfaces del entorno colaborativo para educación *Moodle*, como así también de la plataforma de repositorio *Dspace*, configurados en un caso de estudio situado, como es el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario.

El marco conceptual adoptado, basado en el enfoque socio-técnico, permite tener en cuenta varios aspectos disímiles que forman parte del

proceso de construcción participativa e implica una ruptura con enfoques instrumentalistas o tecnocéntricos.

La construcción de conocimiento hoy -cualquiera sea su grado de mediatización- nos sigue interpelando sobre cómo constituirnos como comunidad abierta e inclusiva. Entonces, el problema que enfrentamos cuando las TIC atraviesan la cotidianeidad educativa, no se presenta como novedoso: sólo se profundiza si en el sostenimiento de las prácticas está ausente la participación responsable, como compromiso social, para evitar nuevas barreras devenidas del marcado crecimiento escalar de la mediatización.

Si un DHD se concibe como dispositivo de enunciación mediatizada, la Accesibilidad-DHD puede pensarse como una característica de las prácticas sociales de producción que él mismo habilita, y que su no-accesibilidad no será un efecto puramente tecnológico. Esto implica que los contextos organizacionales en los que se configura el dispositivo constituyen factores determinantes para asegurar su accesibilidad, y por eso la promoción de políticas institucionales en ese sentido se torna fundamental.

De esta forma resulta importante preguntarse sobre la posibilidad de que las infraestructuras, la conexión a redes y las aplicaciones sean comprendidas como bienes públicos, con el propósito de garantizar condiciones de acceso en igualdad de posibilidades para todas las personas. De esta forma, se deben habilitar formas de comunicación multimodales accesibles, donde el valor no sólo está en la información publicada y compartida sino también en la posibilidad de vivir una experiencia integral que posibilite una construcción de conocimiento accesible.

Consideramos que esto implica no partir desde la funcionalidad de una tecnología para pensar relaciones sociales mediatizadas, sino que implica pensar procesos de inclusión con la tecnología que fomenten la participación y la producción colaborativa. En la medida en que se generen condiciones que potencien las prácticas colaborativas para producir y gestionar contenidos hipermediales e interactivos a partir de las TIC de los sujetos intervinientes, se estará construyendo alternativas para la incorporación de tecnologías en contextos educativos, la producción de conocimiento, la participación mediatizada responsable y, en la medida

de lo posible, la inclusión de personas con diversidad funcional.

Sobre la prospectiva de trabajo, los resultados parciales alcanzados han posibilitado elaborar recomendaciones para asesorar al equipo técnico de la UNR en función de llevar adelante el diseño y programación de un innovador espacio-interfaz para el repositorio *Dspace*, atendiendo a las limitaciones y requerimientos de los lectores de pantalla.

También se están elaborando propuestas de nuevas formas de prácticas colaborativas mediatizadas por interfaces principalmente sonoras, que promuevan una participación accesible en los Dispositivos Hipermediales Dinámicos en general.

La finalidad última es redactar un documento de criterios, recomendaciones, directrices y buenas prácticas para la Accesibilidad-DHD que beneficie a las personas con discapacidad visual. Se pretende difundir dicho documento a nivel nacional e internacional, y proponerlo a organismos afines, como ser la ONTI y el equipo de investigación de la WAI en la W3C.

Por otra parte, y dado el significativo desconocimiento que se ha observado sobre pautas básicas de accesibilidad web, se está elaborando otro documento que estará destinado a la comunidad educativa específica en su conjunto, el cual trata sobre cómo componer documentos digitales más accesibles en diversos formatos y otras cuestiones básicas a tener en cuenta en los entornos educativos mediatizados. Está previsto difundir estas pautas en organismos, instituciones y redes sobre discapacidad a nivel regional, nacional e internacional.

De esta forma, se apunta a la realización de propuestas integrales con el objetivo final de posibilitar buenas prácticas que hagan efectivas las condiciones de Accesibilidad-DHD, donde los espacios virtuales puedan ser dinámicos, multiplataforma y de construcción participativa, respetando los marcos legales que actualmente rigen en la Argentina.

## Referencias

- Bindé, J. (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
- Bonet-Borrás, C. (2007). Computing Blind. *UPGRADE, the European Journal for the Informatics Professional*, VIII (2), 10-14.
- Carneiro, R., Toscano, J.C., Díaz, T. (Coordinadores). (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana.
- Castells, M. (1998). *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- García, R. (2007). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Editorial Paidós.
- López-Krahe, J. (2007). Introduction to Assistive Technology for the Blind. *UPGRADE, the European Journal for the Informatics Professional*, VIII (2), 4-9.
- Myers, B. A. (1998). A Brief History of Human-computer Interaction Technology. *Interactions*, 5 (2), 44-54. doi: 10.1145/274430.274436
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF. Versión abreviada*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Ribera, M., Térmens, M., y Frías, A. (2009). La accesibilidad de las webs de las universidades españolas. *Revista española de Documentación Científica*, 32 (3), 66-88. doi: 10.3989/redc.2009.3.683
- San Martín, P. (2008). *Hacia la construcción de un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- San Martín, P., Guarnieri, G., Rodríguez, G., Bongiovani, P. y Sartorio, A. (2010). *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión Universidad Nacional de Rosario.
- San Martín, P. y Traversa, O. (comps.) (2011). *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Pantallas Críticas, I+D+I para la Formación Superior en Crítica y Difusión de las Artes*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Thomas, H., Fressoli, M. y Santos, G. (comps.) (2012). *Tecnología, Desarrollo y*

*Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social.* Buenos Aires: Editora Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.

Tosello, M.E. (2012). The Virtual Space of the Dynamic Hypermedia Device, a Habitable Space. *IJAC, International Journal of Architectural Computing*, 10 (2), 237-252.

Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Verón, E. (1987). *La semiosis social.* Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Vigo, M., Brown, J. y Conway, V. (2013). Benchmarking Web Accessibility Evaluation Tools: Measuring the Harm of Sole Reliance on Automated Tests. En *Proc. 10th International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility* (pp. 18-27). New York: ACM.

Vilas, C.M. (2013). *El poder y la política: contrapunto entre razón y las pasiones.* Buenos Aires: Biblos.

Vizer, E. (2006). *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad.* Buenos Aires: Editorial La Crujía.

Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas.* México: Fondo de Cultura Económica.

## Legislación citada

Argentina. Ley N° 26.378 Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 9 de junio de 2008.

Argentina. Ley N° 26.653 Accesibilidad de la Información en las Páginas Web. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 30 de noviembre de 2010.

Organización de Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 3 de mayo de 2008.

## Sitios web consultados

AChecker, herramienta automática de chequeo de Accesibilidad Web. Disponible en: <http://achecker.ca/checker/index.php> [consultado el 29/01/2013]

Analizador WCAG 2.0. Disponible en: <http://www.tawdis.net/?lang=es> [consultado el 29/01/2013]

Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://www.campusvirtualunr.edu.ar> [consultado el 29/01/2013]

Examinator, herramienta automática para evaluación de Accesibilidad Web. Disponible en: <http://examinator.ws/>

Repositorio de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://rehip.unr.edu.ar> [consultado el 29/01/2013]

World Wide Web Consortium. Introduction to Web Accessibility [en línea]. Actualizada: septiembre 2005. Disponible en: <http://www.w3.org/WAI/intro/accessibility.php>

World Wide Web Consortium. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 1.0 [en línea]. Actualizada: 5 mayo 1999. Disponible en: <http://www.w3.org/TR/WCAG10/>

World Wide Web Consortium. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 [en línea]. Actualizada: 11 diciembre 2008. Disponible en: <http://www.w3.org/TR/WCAG/>

# El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada bourdesiana

Dr. Luis Porta\*

María Marta Yedaide\*\*

## Resumen

La figura del *profesor memorable* surge en producciones académicas nacionales, en un intento de exégesis de la buena enseñanza en el contexto educativo inmediato. Con la intención de descifrar claves para la formación de profesores, el trabajo con docentes distinguidos por sus estudiantes develó aspectos constitutivos de la identidad profesoral que referían regularmente a un *otro*, un profesor en la historia que había conmovido. El valor formativo del docente que los buenos profesores invocan es innegable; no obstante, se hace necesario tensionar la categoría profesor memorable a través de una mirada crítica, que permita evaluar los rasgos reproductivistas y el juego de reciprocidades implicados. Se espera, así, propiciar la vigilancia epistemológica necesaria en toda investigación.

*Palabras clave:* Profesor memorable - Crítica bourdesiana - Reproducción - Formación de formadores

\*Doctor en Pedagogía Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor Titular de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: luporta@mdp.edu.ar

\*\*Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora titular de la Universidad FASTA. E-mail: myedaide@gmail.com

## **The memorable professor in tension. A critical view from bourdieusian theory**

### **Abstract**

The *memorable professor* is a category which emerged in the context of research on teacher education, in the systematic study of good teaching at university early in this millennium. Interviews to professors singled out by their students as examples of good teaching led to the recognition of *other* professors in their history, which had influenced their professional and personal lives. Most great teachers seem to have experienced an informal path of pedagogic instruction triggered by another professor. Even when the value of these findings is unquestionable, some analysis must be undertaken to review the reproductivist bias of such teachings, and the implications of the game of reciprocity which seems to operate in these relationships. Insight for this will be sought in Bourdieu's theory.

*Keywords:* Memorable professors - Bourdieusian critical theory -  
Reproduction - Teacher education

La Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 2005) ha resultado altamente influyente en gran parte de la producción académica en nuestro país en las últimas dos décadas. La propuesta de construir una disciplina atenta a la complejidad de la enseñanza, que advierte su relativa independencia ontológica con el aprendizaje (Fenstermacher, 1989)- con el que se implica, no obstante, de múltiples y sofisticadas maneras-, se compromete también con la superación de la mirada tecnocrática y con la apuesta política por la recuperación de los sentidos éticos. Tal empresa se ha traducido en algunos gestos nítidos de desinstitucionalización de viejos discursos y prácticas de la didáctica del Nivel Superior, en una búsqueda por replicar hacia el interior de la disciplina la vocación por generar la promoción del pensamiento profundo, así como el fortalecimiento de la tesis freireana por un sustantivo político y un adjetivo pedagógico.

Las investigaciones sobre la formación de formadores en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) - Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)- alineadas en esta pulsión ético-política, condujeron a delinear la figura del *profesor memorable*<sup>1</sup>. Si bien esta no es la única categoría desprendida del trabajo en el campo en las investigaciones dedicada al estudio de los sujetos de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), es tal vez- sin embargo- la más emblemática, consonante con discursos y prácticas de la enseñanza de matices ideológico-político-intelectuales divergentes de las tradiciones más conservadoras en educación, en tanto enfatizan lo específicamente humano, resbaladizo al pensamiento racionalista radical. Otras categorías, como aquella de profesor extraordinario de Ken Bain (2007), son potentes en la posibilidad de distinguir la arquitectura de la buena enseñanza pero relativamente débiles en la posibilidad de pensar la génesis, por un lado, y la íntima relación con la corpo-política y la geo-política del conocimiento (Mignolo, 1999), por otro. En otras palabras, el interés por los sentidos y las razones, personales pero inevitablemente también sociales, es aun relativamente excepcional en la literatura académica.

---

1 Para una revisión exhaustiva de la categoría "profesor memorable", ver: Porta (2006); Álvarez (2008); Álvarez y Porta (2008); Álvarez, Porta y Sarasa (2009); Álvarez, Porta y Sarasa (2010<sup>a</sup>); Álvarez, Porta y Sarasa (2010<sup>b</sup>); Álvarez, Porta y Yedaide (2012); Flores y Port (2012).

La idea del profesor memorable, entonces, se instaura en el contexto de exégesis de la buena enseñanza, entendida como el locus privilegiado para acceder a los conocimientos que la fundan y constituyen. Al indagar sobre profesores cuyas prácticas fueran sostenidas sobre los principios epistemológicos y éticos por los que abogara Fenstermacher (1989) en su definición emblemática, los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP distinguían a ciertos docentes, que entraban entonces a la escena de la investigación como informantes clave. El GIEEC ha propiciado, en el ámbito académico nacional e internacional, líneas de indagación que reconocen y construyen sobre la base de hallazgos tales como el profesor memorable o el lugar de la pasión en el entramado vida-profesión docente, habiéndose generado incluso nuevas configuraciones del pensamiento y nuevas preguntas.

Por esto, se hace imperativo intervenir en esta producción académica con una mirada que propicie la crítica, la pulsión hacia la no-identidad y la tensión hacia la des-identificación, de modo de promover una vigilancia epistemológica que garantice la permanente apertura y desafío de las certezas totales. El trabajo de J. P. Bourdieu habilita esta mirada desafiante, en tanto expone las fuerzas y los condicionantes del campo académico que pueden dar cuenta de los entramados expuestos removiendo el halo de virtud ética que desprevenidamente tiñe la figura de este gran profesor, y exhibiendo lazos y relaciones de cuestionable, o al menos inquietante, bondad.

Si bien Bourdieu escribió a partir de la década del 60 del siglo pasado y hasta inaugurado este milenio, su obra debe leerse en clave temporal, geográfica y corporal- como se impone la lectura cuidadosa de todo texto social. No es intención de este trabajo extrapolar ni trasplantar ideas, ni dar saltos gigantes que ignoren o menosprecien el espacio y el tiempo. No obstante, la lectura de este autor genera alarmas, preguntas, sobre los modos presentes que desde otra locación histórico-cultural también reclaman atención frente al mismo reto de justificar la acción académica y sus consecuencias políticas. Se tratará, entonces, de leer la categoría profesor memorable en clave crítica contra la complacencia, la ingenuidad y la certeza. Se intentará despojar de incredulidad e ingenuidad a la categoría, desnudando las constricciones que el campo y las

reglas de juego imprimen en los sujetos en términos de *hábitus*.

Porque las instituciones se presentan automatizadas de los sujetos y las prácticas discursivas se encarnan en ellos de forma sutil y, entonces, especialmente eficaz, se torna necesario restituir el agenciamiento, recuperar la postura subjetiva como mirada inquisidora sobre la producción que tiende a naturalizarse.

### **Génesis y contexto de producción de la categoría profesor memorable**

La noción de buenos profesores es, por supuesto, tan longeva como el estudio de la educación; tal vez la obra de Steiner (2007) pueda ser referida como compendio de las inquietudes que la humanidad ha transitado en virtud de la complejidad de las tramas que se entretajan entre el maestro y sus discípulos. La intención de comprender lo que los buenos docentes hacen en sus clases es, sin embargo, un propósito relativamente novedoso en la investigación educativa, cuya relativa dependencia de lo tecnocrático debe ser seriamente observada. Como dijéramos antes, la Nueva Agenda de la Didáctica es en parte responsable por este sostenido interés en el escrutinio de las prácticas que generan aprendizajes en el nivel superior, pero también debemos reconocer el impacto de la literatura académica sobre el tema.

Como ya se anunciara también, la obra de Ken Bain (2007) es tal vez la más sustantivamente representativa de la intención de la academia de generar conocimientos relativos a la buena enseñanza desde la descripción y el pensamiento sobre los buenos profesores. Así, Bain llega a escribir un libro sobre lo que llamará "profesores extraordinarios", definidos como aquellos capaces de influir profunda y duraderamente en la vida de sus estudiantes. Estos docentes logran, según el autor, que sus alumnos los recuerden no por sus encantos personales o capacidad de seducción, sino por haber modificado para siempre la forma de comprender el saber disciplinar y la vida, en los aspectos en que estos se cruzan. Lo que sienten, piensan y hacen los profesores extraordinarios de Bain confirma lo que las investigaciones sobre la didáctica del nivel superior han señalado en las últimas décadas en Argentina y Latinoamérica.

La investigación de Ken Bain ha sido potente, entonces, en la caracte-

rización de la buena enseñanza y la identificación de sus componentes discursivos y prácticos, pero poco dice respecto de la génesis del buen profesor. A este respecto se hace especialmente valioso el inédito aporte del GIEEC en la indagación relativa a la historia personal-profesional de los mejores profesores. A través del método biográfico-narrativo, en instancias de entrevistas en profundidad, grupos focales e historias de vida, el Grupo de Investigaciones consiguió develar tramas afectivas, vinculares y profesionales entre profesores distinguidos y los mentores en sus propias historias. Un legado pedagógico informal y sólo parcialmente intencional se hizo evidente; los profesores distinguidos como representativos de la buena enseñanza reconocen la génesis de sus gestos docentes en la inspiración que les generaran sus propios mentores, los grandes maestros de sus biografías.

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) inicia su actividad en el año 2003 en la Facultad de Humanidades, UNMdP, con el impulso de la Especialización en Docencia Universitaria y la propuesta del claustro de profesores para catalizar la tan ansiada gestación de la Nueva Agenda de la Didáctica. Tal propuesta, interesada en la problematización del campo de la enseñanza en el nivel superior, pulsaba por restituir las dimensiones políticas y epistemológicas, las opciones morales y la complejidad de una actividad que con poca ingenuidad solía vaciarse de sentido y demarcarse como simple *metodología*. El grupo de especialistas en ciencias de la educación entre las que se destacan Edith Litwin, Alicia Camilloni y Susana Celman no sólo cuestionaron las tradiciones tóxicas del campo, sino que acercaron al público rioplatense (y a través de este foro al resto del país y Latinoamérica) lecturas nacionales e internacionales a través de citas y el impulso de las traducciones de grandes obras, y construyeron una nueva estructura conceptual para mirar la enseñanza. Esta Nueva Agenda de la Didáctica abogaría por la ruptura del binomio enseñanza-aprendizaje, la superación de las dimensiones clásicas del currículum, la consideración del sentido político en la enseñanza y la evaluación, la independización del campo y la presencia inexorable de la crítica y la historia. La buena enseñanza ingresaba así a la investigación educativa con las dimensiones epistemológicas y éticas propuestas por Fenstermacher (1989) que mencionáramos arriba, pero

además como promesa de configuraciones didácticas que propiciaran el pensamiento profundo y la comprensión (Litwin, 1997). Lo que había sido reducido a la mera operación de un método, cuya eficacia quedaba en la comprobación de ciertos resultados, se inundó del componente social y humano y se resignificó profundamente. La buena enseñanza se tornó atractiva de ser observada, objeto de pensamiento y reflexión que habilitara el inventariado de todas las dimensiones profundamente intrincadas que participan activamente a través de los sujetos en la enseñanza.

Bajo esta insignia, el GIEEC comenzó su actividad indagando sobre los casos de buena enseñanza en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La intención era, en consonancia con lo expuesto anteriormente, comprender lo que sucedía en algunas aulas como paso necesario para resignificar la formación de formadores. Así, el escrutinio de la buena enseñanza adquiriría aún mayor resonancia, puesto que no sólo se identificaba y analizaba lo que sucedía, sino que se imaginaban nuevas vías para la formación docente.

Se realizaron encuestas a estudiantes avanzados del Profesorado de Inglés en una primera instancia, para conocer a quienes estos distinguían como sus mejores profesores y saber cuáles eran los atributos que les conferían. La consonancia con la literatura académica y los resultados de otras investigaciones fue decisiva como impulso para trascender lo conocido y salir en busca de las rupturas, las discontinuidades o velos. La decisión de optar por el método biográfico-narrativo fue determinante en este punto, puesto que las entrevistas en profundidad a los profesores distinguidos por los estudiantes sirvieron de marco para su despliegue, fomentando la profundización en el conocimiento docente y la identidad personal-profesional, necesariamente híbrida.

Así nació la categoría *profesores memorables* para señalar no a quienes se recuerda anecdóticamente, sino a los mentores, los referentes, los que aún viven como herencia en las clases. Cada profesor "caso" de buena enseñanza tenía recuerdos de otros profesores que le habían enseñado didáctica sin apelar al conocimiento formal del campo. Esta afirmación de la dimensión intuitiva, heredada, transmitida o contagiada entre personas con la mínima formalidad posible (que consistía en que el ámbito de encuentro había sido una institución escolar, y sólo en

algunas oportunidades) podía ser interpretada como un desafío al currículum de la formación docente. Si los grandes profesores, los docentes distinguidos por sus estudiantes, no se habían formado en didáctica o lo habían hecho pero no reconocían la marca de este aprendizaje en sus prácticas, ¿qué había que aprender sobre este currículum? ¿Qué enseñaba realmente el trayecto de la formación docente?

La producción del GIEEC se ha ocupado sistemáticamente de explorar estas cuestiones, abriendo caminos hacia la comprensión. Al abocarse a las biografías, el interés se ubica en la indagación respecto de la constitución de los profesores memorables como tales y la posibilidad de conjeturar claves para la formación docente. La figura del profesor memorable, de hecho, habilita el tributo a las personas que han sido influyentes y permite rastrear sus marcas en la subjetividad. Es potente en tanto devela la historia de la construcción de la identidad personal-profesional, y expone el saber o conocimiento docente como una amalgama interesante de emociones y afectos cuya vinculación con lo intelectual presupone una integración hoy difusa, o poco reconocida. El flujo de la pasión en estas relaciones y la intensidad de los vínculos desafían la creencia en la buena enseñanza como mero producto del desarrollo de un currículum de formación docente como el hoy prescripto. La fuerza de estos hallazgos ha hecho, por tanto, inevitable la pregunta por lo que educa.

Si bien los hallazgos, en especial el lugar de la pasión en la buena enseñanza y el debate sobre la misma, han sido controvertidos y generado incomodidades, no se ha cuestionado particularmente la *reproducción* como condición necesaria de la evidente herencia. En el recuerdo de los profesores memorables opera una continuidad que no debiera pasar inadvertida o ser soslayada. Este trabajo intentará desacralizar la categoría y su aparente bondad, para explorar los límites de su legitimidad o eticidad en la investigación educativa. Se buscará así propiciar el reconocimiento de los elementos fantasmagóricos que habitan en el GIEEC y, entonces, habitan a quienes ocupan este espacio, ya sea como productores o como consumidores del marco conceptual construido.

## **El profesor memorable como constructo de la lógica institucional**

El interés en transformar la categoría profesor memorable en objeto de una mirada crítica exige, en primer lugar, la inscripción o reinscripción de los hallazgos en las tramas institucionales que les confieren gran parte de su sentido.

Según Bourdieu (2012), la institución universitaria es un campo de cruce de dos lógicas de jerarquización antagónicas. Por un lado existe una jerarquía social ligada a la herencia cultural y la posición política y económica- que sujeta a todas las personas por igual al entramado social-, y por otra parte se exhibe en la especificidad del campo una jerarquía “propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual” de los sujetos (Bourdieu, 2012, p. 71). Estos principios de legitimación devienen en leves asimetrías entre el poder económico y el poder académico que no son, no obstante, totalmente independientes. En general, un campo orientado a la producción y reproducción del saber no puede sostener absoluta autonomía de los mecanismos de reproducción social y, en consecuencia, de la pugna por la adquisición de los bienes simbólicos que garantizan el acceso a ciertos bienes materiales. Es precisamente esta ligazón lo que hace decisivo el respeto por las reglas de juego, ya que la retribución no es solamente nominal -como prestigio- sino económica y material. Lo que se pone en juego es la supervivencia en el mercado de capitales, como en cualquier otro campo, aunque la tendencia en las universidades pareciera aun estar impregnada de una cierta *fingida* apatía por las retribuciones económicas, como si éstas actuaran en desmedro de las aspiraciones intelectuales elevadas<sup>2</sup>.

Es también en las instituciones educativas, y por acción de su propia

---

2 Tal vez se imprima en el campo la huella de los diversos modelos de magisterio que perviven en las instituciones escolares. Según éstos, la etapa fundacional del normalismo -que se extingue relativamente rápido en el tiempo pero subsiste tenazmente en las prácticas y discursos sociales- proponía un modelo de maestra ejemplar en sus valores y comprometida con la formación ética de los ciudadanos (Davini, 2001). Esta misión altruista y vocacional ha servido tanto para menospreciar y socavar la profesionalidad de los docentes como para privarlos de los reconocimientos materiales que deben acompañarla.

lógica, donde se traducen las diferencias sociales y económicas de origen en meritocracia; la finalización de los niveles primarios y medios y el acceso a ciertas carreras universitarias o terciarias están fuertemente condicionados – nunca determinados- por las posiciones garantizadas por el capital cultural de base y las posibilidades materiales concretas para las inversiones de tiempo y otros recursos que el sistema reclama (Bourdieu, 2012). En este sentido, la institución universitaria es fuertemente conservadora, aún frente a políticas recientes de ingreso irrestricto y becas educativas para el nivel superior. De hecho, estos aparentes beneficios deben ser sospechados en tanto brindan la ilusión de equidad, ocultando tras de sí tanto la disparidad en la apropiación de los bienes culturales por parte de los ingresantes como el peso de las tradiciones académicas que propician la “expulsión” sobre bases meritocráticas y criterios arbitrarios a través de los docentes, sus discursos y sus prácticas. Si bien Bourdieu habitó otros contextos, sus preocupaciones por las acciones políticas y económicas que sólo producen cambios cosméticos son alarmanamente vigentes.

Sin embargo, la universidad se proclama como agente de cambio en tanto el acceso al saber puede abrir una brecha en la continuidad de los privilegios adquiridos, dando visibilidad a las lógicas sociales y permitiendo una concientización con potencial de cambio de las reglas del juego. Se presenta así como un bien cultural para quienes logran atravesar el umbral, habilitando para estos sujetos no sólo la inclusión en el campo con sus correspondientes beneficios materiales- sino la posibilidad política de transformar la sociedad, de cambiar algunas reglas de juego.

Existen así, en el marco de las instituciones universitarias, pequeñas comunidades o facciones contestatarias de lo existente, generalmente articuladas por el interés investigativo, en busca de develaciones y rupturas con potencial emancipatorio. Una vez incluidos en el campo -y esta secuencia en los hechos no debe ser subestimada- los sujetos pueden transformarse en agentes contra-culturales, siempre que las prácticas no inoportunen o desestabilicen las relaciones de poder que constituyen el núcleo duro -identitario, podríamos decir- del propio campo.

Podríamos aventurar, entonces, que la categoría profesor memorable aparece en el campo académico en el contexto de un gesto contestatario,

a la vez que vehiculiza una carga semántica conservadora. Esto es crucial, ya que los grandes maestros, profesores extraordinarios y demás gente laureada en la producción académica de la didáctica del nivel superior son un *otro* con alta eficacia constitutiva; los profesores distinguidos son fuentes de autoridad investidas de poder constituyente cuya legitimidad y adhesión a lo establecido es comúnmente soslayada, eximida de crítica. Al exaltar la influencia positiva que ejercen en sus estudiantes, los gestos que promueven el mantenimiento del estado de las cosas tal cual son pasan, naturalmente, a un segundo plano, resignificadas en este trabajo frente al imperativo de encontrar los intersticios que permitan destituir lo establecido si sujeta – como sucede comúnmente- a muchas personas al sufrimiento y la desesperanza contra los cuales la educación gusta pronunciarse como antídoto.

En otras palabras, la seducción que provoca la conmoción del mentor en la identidad profesional docente parece potente en tanto motiva e inspira la entrega vocacional, el compromiso ético, la posibilidad de generar buena enseñanza y propiciar aprendizajes relevantes, trascendentes y profundos que pueden conducir, incluso, a la emancipación intelectual y la transformación social. Pero esta potencia tiene un costo de complacencia, sumisión y apego a las tradiciones inevitable que condiciona- entre otras cuestiones- la permanencia de los elegidos.

### **Revisión crítica de algunos elementos fantasmagóricos implicados en la categoría profesor memorable**

El trabajo del GIEEC en el marco del método (auto) biográfico-narrativo opera- inevitablemente- a partir de un cúmulo de supuestos que hacen a las instancias de la investigación, a su contenido y al ámbito de referencia. Como toda práctica social, la investigación *descansa* sobre tales supuestos; no podría existir en el vacío ni suspendida por fuera de una malla semántica que le confiriera los trazos de inteligibilidad necesarios para existir. En esta dirección se advierte la conveniencia de recurrir al “construccionismo estructuralista” que Ricardo Sidicaro adscribe a Bourdieu en el artículo que prologa la primera edición en español de Siglo Veintiuno en 2003, que captura tanto el marco o matriz de inteligibilidad que existe como

estructura de lo simbólico como las posibilidades creativas en su interior. La esperanza radica en la creatividad interna que finalmente opera sobre el marco, superando la condena de un reproductivismo radical.

Desde esta perspectiva, que no confía ciegamente en las posibilidades indefinidas pero tampoco cae en el tono irremediable del determinismo, la crítica a los supuestos en la base del trabajo del GIEEC es una apuesta por exponer, y no necesariamente trascender, lo que es y habita.

¿Cuánto hay de enseñanza como apuesta a subvertir lo establecido y cuánto de patrocinio, y su necesaria sumisión? Esta es la inquietud primordial que motiva el análisis.

Como modalidad instrumental para el desarrollo de este apartado, proponemos la reflexión no excluyente sobre tres aspectos de las investigaciones relativas al profesor memorable: los sujetos, los fines y el contenido de la investigación.

### *Los sujetos de la investigación*

El primer supuesto a considerar es el tratamiento del individuo (léase en este caso profesor, alumno, adscripto, etc.) sin plena consciencia de su inexorable posición en una red de relaciones que lo significa, tanto para ampliar sentidos como para acotarlos<sup>3</sup>. Ningún sujeto puede o debe ser pensado por fuera del campo de poder y la ubicación que ostenta en ese campo, que opera- por ejemplo en este caso- en el criterio de selección de la población entrevistada. La búsqueda del buen profesor es la mirada ya acotada a un universo de personas que han sabido hacerse de los bienes simbólicos necesarios para ocupar tal posición, es decir, que han

---

3 Los significados de las palabras pretenden ser unívocos y, por eso- conjeturamos aquí-, resultan en un punto ficcionales. Intentan representar matices de sentidos distribuidos, ambiguos, imprecisos a través de un emblema o tótem que habilite la comunicación, estableciendo un hito de referencia necesario. Debemos, son obstante, trascender la ilusión de univocidad y adentrarnos en la gama de variantes que habitan los sujetos en la realidad. La gran ventaja operativa de los significados, además de garantizar ese piso que hace posible la inteligibilidad compartida, es la apertura y cierre que implican. Un hecho singular – tomando la palabra “hecho” como ocurrencia, en el sentido más amplio posible- es dable de restringirse al ser nombrado como espécimen de un significado, adoptando sus posibilidades de ser pero es también limitado en tanto no será aquello que su nombre no abarque.

necesitado transar o negociar, en algún punto de la trayectoria profesional, con las prácticas normadas. No cualquier persona en condiciones de enseñar es docente en la Universidad, y por mucho que nos esforcemos en pensar esto en término de méritos y merecimientos, podemos tranquilamente traducir éstos como simples acatamientos a las lógicas del sistema y los comportamientos – *hábitus*, mejor aún- que privilegia y legítima. No cualquier estudiante logrará la credencial que le permita acceder a ciertos bienes simbólicos y materiales; la adhesión a la lógica del campo, manifiesta como meritocracia, es condición *sine qua non*. La correspondencia entre lo exigido (aun tácitamente) y lo dado- a través de exámenes, por ejemplo- es necesaria para acceder al campo. Hay, en palabras de Bourdieu y Passeron (2013), un “intercambio recíproco de concesiones simbólicas” (p. 89).

Cuando las investigaciones relativas al profesor memorable se interesan por su vida, preguntan también por las condiciones de creación de la subjetividad; la voluntad de comprender los sentidos que guían las narrativas y las prácticas conducen a interrogar acerca de las razones, los motivos y las condiciones que se adhieren a la memoria de la propia formación disciplinar. En este sentido, existe un acercamiento al campo y un reconocimiento del origen social de la construcción identitaria, pero su tratamiento es superfluo en tanto no profundiza en los condicionamientos y las lógicas de base que operan como fundamento de las posturas, y asume una inocuidad aquí cuestionada.

Un segundo supuesto, íntimamente vinculado al precedente, naturaliza la relación entre los sujetos docentes y los sujetos alumnos como si ésta fuera ajena al campo y sus condicionamientos. Pero la población del estudio, tanto los estudiantes encuestados como los profesores entrevistados, están recíprocamente implicados en una práctica social cuya lógica los define. En este campo particular, se constituyen en tanto se reflejan mutuamente, en una suerte de juego especular. La formación docente – el curso magistral en palabras de Bourdieu y Passeron (2013)- exhibe esta complicidad:

La experiencia mistificada de la condición de estudiante autoriza la experiencia encantada de la función profesoral: la puesta en

relación, técnicamente acondicionada, entre un pedagogo y un aprendiz puede ser sustituida por un encuentro de elección entre elegidos. Dado que permite aparecer a los profesores como maestros que comunican una cultura total a través de su don personal, ese juego de las complacencias recíprocas y complementarias obedece a la lógica de un sistema que, como el sistema francés en su forma actual, parece servir a los fines tradicionales más que a los racionales y trabajar objetivamente para formar hombres cultivados más que hombres de oficio. El propio curso magistral sigue siendo un intercambio pues la proeza del virtuoso se dirige implícitamente a sujetos dignos de recibirla y de apreciarla. El intercambio universitario es un intercambio de dones donde cada uno de los participantes acuerda al otro lo que espera de él, el reconocimiento de su propio don. (p. 88)

Por supuesto, los referentes o mentores de los profesores memorables, a veces llamados “memorables de los memorables” o “grandes maestros”, perpetúan una herencia fuerte- aunque podría llamarse “discreta” en términos de Bourdieu y Passeron (2013, p. 36) en tanto denotan “ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta”, que se devela en sus narrativas cuando se invocan. Son quienes representan el ideal de ser docente, quienes propician la emulación y, así, la reproducción. De hecho, el “carisma profesoral es una incitación permanente al consumo culto” (p. 65). Cuando Bourdieu y Passeron hablan de los estudiantes, se refieren a la aspiración cultural que se traduce en adhesión a los valores del campo académico que ciertos profesores encarnan:

Y ocurre que tal o cual maestro, frecuentado directamente, presenta la imagen prestigiosa del intelectual en el que uno espera convertirse: no hay currículum de estudiante que no esté atravesado por un “gran profesor”, y es siempre en nombre de un maestro prestigioso por lo que se rechaza la rutina de los simples pedagogos. El desdoblamiento de la *imago* profesoral permite al estudiante identificarse con los valores que encarna el “buen profesor”, a pesar de la repulsión por los profesores tiránicos, machacones o aguafiestas. (Bourdieu y Passeron, 2013, p. 64)

Lo que para el GIEEC aparece como un hallazgo, esta imagen de otro que representa lo buscado en la enseñanza, que se enlaza a lo supuestamente motivacional, es puesto así bajo sospecha. En la lógica de consumo que integran tanto estudiantes como profesores, los primeros emulan lo que los segundos proponen, sin gran claridad o garantías respecto del criterio para la bondad o la grandeza. Los estudiantes quedan prendados del gran profesor o del buen profesor, y tienden a perpetuarlo. Aquello que los legitima como grandes o buenos debe ser, sugieren Bourdieu y Passeron, su experticia en el juego de las jerarquías y la distribución del poder que en la academia tiene tanto una veta intelectual (por tanto, culta) como material, emplazada en posiciones y puestos.

Pero si bien esta relación entre los sujetos es fuertemente conservadora, el juego que los estudiantes como tales han aceptado jugar incluye reglas que también pautan – y posibilitan- la excepcionalidad; los grandes profesores modelan alguien en quien convertirse a la vez que venden o promocionan los bienes adquiridos y adquiribles en el campo, incluidas la ruptura y creación. En otras palabras, se hace evidente- una vez más- un intersticio que, dentro de la atmósfera conservadora, promueve la disidencia relativa como forma propia de actuación en el campo.

### *Los fines de la investigación*

Siguiendo con el análisis de la producción del GIEEC- igualmente válida para otros grupos y proyectos, por supuesto- tampoco debieran soslayarse, como tercer supuesto a exponer, las *intenciones* del trabajo de investigación, y la forma en que estas responden a lógicas de distribución del poder en el campo universitario y contribuyen a reproducir, por ejemplo, el prestigio de la investigación y la comunidad que la desarrolla. Si bien los trabajos de Bourdieu, en otro tiempo y espacio, distinguían el valor de la investigación por sobre la enseñanza, no existe tanta distancia con la situación actual en las Universidades argentinas, especialmente como consecuencia de los sistemas de incentivo y el lugar de las trayectorias en la ponderación simbólica de los sujetos, que impactan de lleno como determinaciones materiales. La propia investigación se vuelve así objeto de sospecha, fundamentalmente porque sus fines responden tanto a la urgencia de comprender como a la voluntad

de conquistar posiciones y privilegios en el mercado académico que se traducen tanto en prestigio como en conquistas materiales, aun cuando sean diferidas o indirectas.

También en relación con los fines de la educación se hace inminente recuperar, como en el caso de los sujetos, la vocación contestataria propia del campo académico. En reiteradas ocasiones en su obra, Bourdieu describe cómo el desafío intelectual constituye parte del juego de los estudiantes y sus profesores en una universidad. La revuelta contra lo instituido es en este ámbito funcional a la perpetuación del campo y los privilegios y jerarquías allí inscriptos y eficaces. Se buscan las divergencias pero sólo dentro de los límites definidos para el juego de las diferencias. En palabras de Bourdieu (2013), "Hay que estar de acuerdo sobre lo esencial para poder discutir" (p. 72). Así, la búsqueda de rupturas en la producción del GIEEC podría entenderse – con cierta malicia inevitable – como *un permitido* dentro del juego de la investigación que supone un pequeño desajuste pero es altamente funcional a la preservación de las cosas tal cual son.

Dentro de los campos de lucha, en este caso el campo académico, existen fuerzas contrapuestas que buscan o bien reproducir o bien transformar el estado de las relaciones y la distribución del poder, las jerarquías y los criterios de legitimación imperantes. Si bien el GIEEC justifica parte de sus esfuerzos investigativos en la pretensión de rupturizar y colarse por las grietas de lo establecido- y lo logra en tanto se deja interpelar por la fuerte presencia de lo emocional en el currículo de formación docente, por ejemplo-, es interesante observar que la dinámica de la herencia dentro del campo se refuerza, a medida que docentes y alumnos perpetúan ciertas prácticas y valores que han sido apropiados en el campo y aseguran o garantizan el poder simbólico en el mismo. Hoy el profesor que no tiene pasión es un mal profesor, aquel cuya vida no entra al aula es un robot, una máquina, un operario o relator apático; nadie en la pugna por el poder en el campo se situaría en este lugar. Lo apático es indefendible e inenarrable, pero no necesariamente como ruptura en el campo sino – aparentemente- como continuidad no revelada. De hecho, autores como Abramowski (2010) se ocupan de advertir la creciente *afectivización* de los vínculos pedagógicos: "La cuestión afec-

tiva y el lenguaje sentimental están adquiriendo cada vez mayor centralidad en la descripción de lo escolar, de los maestros y alumnos” (p. 20).

Encontramos, entonces, cierta continuidad en el ideario, en tanto lo defendido estaría en plena sintonía con una recuperación afectiva de los tiempos que corren. Sin embargo, la proliferación del lenguaje del afecto y revalorización de los vínculos en el plano discursivo no han sido completamente traducidos aún a las prácticas docentes del nivel superior. Y en el caso en que se muestran, no conducen necesariamente a la formación ético-política de un *otro* docente que sí es claramente evidente en la categoría del profesor memorable. En otras palabras, la personalización de las relaciones pedagógicas no implica necesariamente la transmisión o legado de los sentidos de la enseñanza y las buenas prácticas que estos generan.

También debemos advertir la moción contra-cultural de la categoría profesor memorable en tanto resignifica el valor de la enseñanza en un ámbito en que no es frecuentemente la dimensión más visible o vistosa de la profesión académica.

### *El contenido de la investigación*

Un nuevo supuesto a exponer es la transformación de lo privado en público, operada a través de la entrevista y su cita en las publicaciones científicas. Los entrevistados del GIEEC, como todos los entrevistados, responden con un cierto conocimiento del juego, y en atención al recorte que el entrevistador sugiere en la pregunta, tenderán a producir un discurso que quedará asociado a su autoría – a pesar del anonimato- y que posiblemente preserve rastros de lo esperable o decible en el campo académico. En palabras de Bourdieu (2012), “uno está ligado por toda clase de investiduras específicas, inseparablemente intelectuales y “temporales” (p. 17). Podemos aseverar que existe una conciencia del tipo de capital que se produce en el campo específico, y que parte de la inteligibilidad de la experiencia descansa en el respeto de las reglas del juego. Lo que el entrevistado responde no desafía las leyes ni los principios del campo en este sentido.

Este rasgo del discurso generado en el trabajo de campo de las investigaciones, con su necesaria adherencia a patrones semánticos de base

y su propensión a inscribirse dentro de lo esperable, constituye sin duda un supuesto a considerar. En el caso de la investigación narrativa, puntualmente, la opción paradigmática y metodológica asume aun nuevas complejidades.

Esto es porque el contenido de la investigación, accesible a través de los relatos de los profesores, es singular en tanto el enfoque de investigación se propone interpretar y comprender, más que explicar y generalizar. Sin embargo, debe hallar asilo en alguna forma de legitimidad académica que lo trascienda. La necesidad de pensar en los universales- como la pasión, la formación docente, el currículo o el gran profesor- es regla y condición de la investigación, tal como se entiende en las universidades. El mérito académico descansa en esta pretensión de conocimiento trascendente. En tanto lo docto se acerca a la doxa, la legitimidad de la producción universitaria se disipa y amenaza con diluirse en lo cotidiano. Para conservarse como campo debe por tanto distinguirse de lo mundano y encerrar para sí un legado distinguido, encriptado, que preserve el prestigio por lo abstracto, sólo accesible a quienes estén dispuestos a jugar el juego.

Esto es de gran importancia cuando los intentos por deseuropeizar la educación superior encuentran sus límites, ya que correrse del legado de las disciplinas científicas y sus instituciones modernas implica resignar posibilidades de financiamiento para investigaciones locales y el reconocimiento simbólico y material implicado. Una vez más, nos hallamos sujetos por el campo académico y las lógicas que lo atraviesan, intentando desde allí construir opciones rupturizantes hacia su eventual trascendencia.

## **A modo de cierre**

*Podría suceder incluso que la acción de los determinismos sea mucho más impiadosa cuando la extensión de su eficacia es más ignorada (Bourdieu, 2013, p. 44).*

Esta cita de Bourdieu tal vez sea suficiente justificación para el presente trabajo. Porque creemos que la eficacia es mayor en el silencio y la

invisibilidad, confiamos con una suerte de fe freudiana en la exposición, la verbalización y la puesta en la conciencia de las fuerzas que operan en la actual distribución de los capitales sociales. Los determinismos expuestos cesarían, así, de ser tales, y recuperarían su naturaleza constituida y, por tanto, plausible de destitución. De tal forma los marcos, las estructuras, el universo de lo decible en un tiempo y espacio (Angebot, 2012) mutaría, de manera de hacer fluir las asignaciones y asegurar mayor equidad. La utopía es inevitable como motor de la esperanza; su concreción es imposible pero en tensión hacia alcanzarla, confiamos en que puede propiciarse el cambio.

Sabemos que la universidad educa, como el resto de las instituciones educativas y de otros tipos, mucho más a través de las normas y discursos inscriptos en el campo que como resultado de los esfuerzos intencionales por desarrollar el currículo prescripto. En el caso de la formación docente esto es especialmente acuciante, dado que la agenda queda fuertemente condicionada por "contenidos" en el mejor de los casos arbitrarios, cuya perpetuación imponen una reproducción que puede escapar la intervención crítica que cualquier ruptura reclama. La vocación por hacerse digno de ingresar al grupo electo (Bourdieu, 2012) funciona como motor motivacional, y las propiedades exigidas se perciben en el conjunto de las prácticas del campo y se emulan naturalmente. Lamentablemente, nos alerta Bourdieu (2012), las claves de acceso se resisten a una formalización u objetivación que las exponga, y funcionan eficazmente en el silencio. Los estudiantes aprenden a ser profesores cuando comprenden el juego que opera de fondo. El sistema así oculta la génesis de sí.

Tal vez hacer justicia a la obra de Bourdieu también imponga rescatar el primer capítulo de la obra *Homo Academicus* (Bourdieu, 2012), donde recorre la hipótesis de un "libro para quemar" de Li Zhi en lo que podría entenderse como una inspección de la territorialización simbólica de sus posibilidades de producir conocimiento que pueda permear las paredes del campo y escurrirse a las disposiciones y los intereses que él mismo, como sujeto, posee. ¿De qué otra forma valdría la pena escribir algo? Pareciera que quemar el libro sería lo más sensato, pero también conllevaría la renuncia y la desesperanza de que la ciencia logre algo que la experiencia cotidiana no alcanza.

Cuando el GIEEC intenta asir lo que el currículum de la formación docente desestima pero los grandes profesores exaltan y celebran, sitúa su práctica en un campo normado, cuyas reglas- inevitables, necesarias- condicionan fuertemente quién dice, qué dice y por qué. El universo de lo decible, en términos de Angenot (2012), presupone fuertemente la lógica del campo y la producción discursiva encuentra así sus límites inexorablemente. Aun cuando la intención es rupturizar, el profesor memorable susurra reproducción, continuidad, obediencia a las reglas del juego. El buen profesor es, en realidad, aquel que mejor domina las expectativas sociales del rol; quienes se rehúsen a inscribirse en la lógica del campo no pueden siquiera acceder como candidatos.

Si bien quienes somos es producto de la participación en múltiples prácticas sociales, el profesor que somos pertenece a las normas del campo académico y queda sujetas por ella. Un buen profesor no será necesariamente una buena persona (definida como tal en el campo de la cotidianidad, como "percepción dóxica" (Bourdieu, 2013, p. XVII), excepto en la circunstancia histórico-cultural en que el campo académico reclame la humanización- como parece ser el caso ahora. En otras palabras, la recuperación de las emociones y los afectos en la enseñanza universitaria parece ser un signo de los tiempos, reactivo a las tradiciones pasadas pero no menos sujetas a nuevos imperativos del campo.

¿Qué posibilidades reales creamos o habilitamos para lo divergente? ¿Cómo conciliar el deseo por la ampliación cultural sin estigmatizar un arbitrario que favorece a algunos en detrimento de los otros? Tal vez deberíamos enfatizar la categoría de profesor democrático, que sería aquel con el poder de rescate a los desfavorecidos de su situación de precariedad, redoblando esfuerzos donde las condiciones iniciales desalientan la marcha y explicitando a cada paso las reglas del campo, los beneficios y los sacrificios. El profesor democrático quizá logre

"Permitir al mayor número posible de individuos adquirir en el menor tiempo posible lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado." (Bourdieu y Passeron, 2013, pp. 113-114)

Tal vez la formación de profesores democráticos sea más eficaz en la misma dinámica especular del profesor memorable: por contagio, por

pasión, por intuición que es en realidad la percepción de lo que existe sin decirse.

Si hay algo especialmente valioso en la producción del GIEEC, como el de tantos otros equipos de investigación en educación, es la voluntad de "una puesta en suspenso de la adhesión ordinaria al estado de las cosas" (Bourdieu, 2012, p. 97). Esto supone la cooptación del máximo de nuestro agenciamiento social en el entramado restrictivo de las instituciones que inevitablemente nos habitan.

Como en la historia de Galeano (2010) de la vasija<sup>4</sup>, la veneración al maestro debe suponer la contradicción. La identificación inicial con el otro debe devenir en el rito de emancipación que se despoja de lo idéntico para crear lo nuevo, trascendente e inédito, de forma que el poder fluya otra vez y se redistribuyan los bienes y reconfiguren las lógicas; la transmisión interrumpida de Hassoun (1996). Se trataría entonces de amplificar los niveles de autonomía del sujeto contra la tendencia de las instituciones a debilitar la pulsión política.

---

4 Según esta leyenda, el alfarero entrega a su discípulo su mejor obra. Este la rompe y crea con los restos su propia vasija.

## Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Reemplazar por: Álvarez, Z. (2006). El discurso como unidad didáctica. En L. Porta y M. C. Sarasa (coord.), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp. 245-266). Mar del Plata: GIEEC-Facultad de Humanidades-UNMDP.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En L. Porta y M. C. Sarasa (comp.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 219-246). Mar del Plata: GICIS, Facultad de Humanidades- UNMDP.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2009). Los caminos de la buena enseñanza a través de los relatos biográficos. En *II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico: Universidad Nacional de La Pampa.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 89-98.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010b). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, (1), 159-179.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Yedaide, M. M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. En *Alternativas, espacio pedagógico*, (65).
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Boudieu, P. y Passeron, J.C. (2013). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed), *La investigación de la enseñanza, vol. I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico narrativa en la educación superior. *Praxis Educativa*, XVI(2), 52-61.

- Galeano, E. (2010). Ventana sobre la memoria. En *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. de la Flor.
- Litwin, E. (2005). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Eldestein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Mignolo, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*, IX (10).
- Porta, L. (2006). La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En L. Porta y M. C. Sarasa (coords.), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp. 217-246). Mar del Plata: GIEEC-Facultad de Humanidades-UNMDP.
- Sidicaro, R. (2003). La sociología según Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu y J. P. Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (pp. IX-XXXII). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Siruela.

# Uma viagem ao sertão da Província da Paraíba: relato do presidente Silva Nunes no jornal *O Imparcial*, 1860

Charliton José dos Santos Machado\*

Fabiana Sena da Silva\*\*

## Resumo

Esse artigo tem como objetivo dar visibilidade a primeira viagem ao sertão da Paraíba no século XIX do presidente de província, Presidente Luiz Antônio da Silva Nunes, realizada de 17 de setembro a 17 de outubro de 1860, percorrendo 4 cidades, 13 vilas e demais povoados, fazendas e engenhos. O jornal *O Imparcial*, criado no governo do presidente de província, publicou artigos sobre essa viagem e trouxe à tona o sertão paraibano ao tratar costumeiramente dos prédios públicos, tais como: escolas, igrejas, cadeias e cemitérios. A viagem foi uma maneira de conhecer a elite das localidades que visitou e os estabelecimentos públicos, ao mesmo tempo em que se fez ser conhecido. Por fim, reconstituir o relato de viagem do presidente de província, Sr. Silva Nunes, por meio do jornal possibilita compreendê-lo a partir de informações, dados, fatos e costumes de uma época.

*Palavras chave:* Relato de viagem - Jornais - Educação no sertão - Alfabetização

\*Doutor em Educação (UFRN), Professor Associado III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisador do CNPq (PQ1D). email: charliltonlara@yahoo.com.br.

\*\*Doutora em Letra (UFPB), Professora Adjunta IV da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do CNPq. Email: fabianasena@yahoo.com.br

## **Un viaje al sertão de la Provincia de Paraíba: relato del presidente Silva Nunes em el diário O Imparcial, 1860**

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo dar visibilidad al primer viaje al *sertão* de Paraíba, en el siglo XIX, del presidente Luiz Antônio da Silva Nunes, realizada desde el 17 de septiembre al 17 de octubre de 1860, recorriendo cuatro ciudades, trece villas y demás poblados, estancias e ingenios. El diario *O Imparcial*, creado em el gobierno del presidente de provincia, publicó artículos sobre ese viaje y colocó el tema del desierto paraibano al tratar habitualmente los predios públicos, tales como: escuelas, iglesias, cárceles y cementerios. El viaje fue una manera de conocer las élites de las localidades que visitó y los establecimientos públicos, al mismo tiempo en que se hizo conocido. Finalmente, reconstruir el relato de viaje del presidente de provincia, Sr. Silva Nunes, por medio del diario posibilita comprenderlo a partir de informaciones, datos, hechos y costumbres de una época.

*Palabras clave:* Relato de viaje - Diario - Educación en el interior - Alfabetización

## **A trip to the sertão Paraíba province: president Silva Nunes' report on newspaper O Imparcial, 1860**

### **Abstract**

This article aims to give visibility to the first trip to the interior of Paraíba in the nineteenth century Provincial President, President Luiz Antonio da Silva Nunes, held from 17 September to 17 October 1860, covering four cities, 13 towns and villages too, farms and mills. The newspaper *O Imparcial*, created in government Provincial President, published articles on this trip and brought out the Paraíba hinterland to treat customarily public buildings, such as schools, churches, jails and cemeteries. The trip was a way to meet the celebrity of the locations we visited and the public, while that became to be known. Finally, reconstruct the travel report of Provincial President, Mr. Silva Nunes, through the newspaper enables understand it from information, data, facts and customs of a time.

*Key words:* Travel report - Newspapers - Education in the wilderness - Alphabetization

Em sua primeira administração provincial, o Presidente Luiz Antônio da Silva Nunes<sup>1</sup> partiu, no dia 17 de setembro de 1860, da capital da Paraíba do Norte rumo ao sertão, tornando-se o primeiro a realizar esse feito nessa província, possivelmente inspirado pela empreitada de D. Pedro II, no ano de 1859, que viajou pelas províncias do Norte, onde visitou Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Paraíba<sup>2</sup>, cuja duração foi de quatro meses. A visita do Imperador na província da Paraíba ocorreu entre os dias 24 a 29 de dezembro de 1859, conforme anuncia as primeiras linhas do Relatório de Presidente de Província de Ambrósio Leitão da Cunha ao seu sucessor, Luiz Antônio da Silva Nunes:

Devo começar pela menção do importante facto, que a história desta província registrará sem dúvida como um dos mais elevados e fecundos em proveitosas consequências para sua prosperidade, e futura grandesa – a Visita Imperial.

Aqui estiveram SS. MM. II desde as 3 horas da tarde de 24 até as 9 horas da manhã de 30 dezembro do anno próximo passado<sup>3</sup> (Paraíba, 1860a, p. 1).

Quanto à viagem do presidente Silva Nunes, essa teve a duração de um mês, quando percorreu 4 cidades, 13 vilas e demais povoados, fazendas e engenhos. Sob o testemunho registrado no jornal *O Imparcial*, os leitores puderam acompanhar esse ato presidencial que trouxe à tona o sertão paraibano ao tratar costumeiramente dos prédios públicos, tais como: escolas, igrejas, cadeias e cemitérios.

Com vistas a apontar os feitos dessa itinerância, buscamos dar visibilidade a primeira viagem ao sertão da Paraíba no século XIX de um presidente de província, interessando-nos, mais especificamente, como a instrução primária foi apresentada e registrada pela lente de

---

1 Luís Antônio da Silva Nunes nasceu no Rio Grande do Sul, em 2 de junho de 1830, e faleceu no Rio de Janeiro, no ano de 1911. Exerceu o cargo de Presidente de Província na Bahia no período de 16 de agosto de 1875 a 5 de fevereiro de 1877. Após a presidência da província da Paraíba, ele assumiu o cargo de deputado pela província do Espírito Santo (1861-1868).

2 Conferir o trabalho de Oliveira e Cury (2013) que trata da visita do monarca a essa província.

3 Mantemos a ortografia da época.

um homem de Estado. Para tanto, tomaremos para a análise o texto transcrito de Wilson Nóbrega Seixas<sup>4</sup> na obra intitulada *Viagem através da província da Paraíba*, publicada em 1985, em virtude do jornal não se encontrar disponível nos arquivos públicos da Paraíba. A análise se centrará nos elementos que estão além dos enunciados propriamente dito, em que Foucault (2000), por meio de uma “ordem do discurso”, nos auxiliará observar aspectos que não estariam necessariamente nas linhas ou nos significantes dos termos utilizados nas fontes estudadas. Mas, sobretudo, nos efeitos de verdade que são produzidos dentro dos discursos que, em si mesmos, não são falsos nem verdadeiros. Nessa perspectiva, buscamos identificar “regime da verdade” enquanto um componente efetivo na constituição das práticas discursivas, que, de acordo com Foucault (2012) “por verdade, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (p. 54). Ao considerar que não temos o suporte para compreender como os discursos estavam dispostos e atrelados a outros, reconhecemos, assim, que trazer à tona tais escritos nos possibilita, ainda, levantar indícios da instrução pública paraibana no século XIX.

*O Imparcial* foi criado para divulgar os feitos do presidente, pois, de acordo com Seixas (1985) “Silva Nunes tomou posse do governo no dia 17 de abril de 1860 e já a 11 do mesmo ano circulava O Imparcial, cessando a sua publicação a 15 de abril do ano seguinte” (p.19). Esse jornal era de cunho político, literário e noticioso, e era publicado duas vezes na semana pela tipografia de José Rodrigues da Costa<sup>5</sup>, na rua Direita, nº 6, cujo responsável pela publicação era Atilano Chrispiniano da Silva. Na

---

4 Wilson Nóbrega Seixas nasceu na cidade de Pombal, no sertão da Paraíba, e tornou-se cirurgião-dentista. Publicou obras como *O Velho Arraial das Piranhas* (1962), *Os Pordeus do Rio do Peixe* (1972) e *Odontologia na Paraíba* (1974). No livro *Viagem através da província da Paraíba*, Seixas (1985, p. 62) deixa claro que o motivo dessa publicação: “De tudo quanto se escreveu através das colunas de O IMPARCIAL, o que, na verdade, nos chamou mais a atenção foi a excursão do presidente Silva Nunes ao interior da província...”

5 Esse tipógrafo implantou a primeira tipografia privada na província da Paraíba, de modo que diversos jornais foram publicados nela, a exemplo, do jornal *O Governista Parahibano*, de 1850.

última edição, o redator informa, na coluna intitulada 'Nossa missão', o encerramento das suas atividades:

...deu lugar a que tomassemos posição na imprensa o facto de haveremos contractado com o tesouro provincial a publicação dos actos officiais, circumstancia que unida ao bom desejo de prestarmos a administração do Exm. Sr. Silva Nunes o nosso fraco mas sincero e desinteressado apoio impoz-nos a criação do <Imparcial> que durante nove mezes de existência soube – conservar o seu posto com honra, fazendo contra os desmandos, profligando a calunia, restabelecendo a verdade dos fatos, conservando sempre a discussão em altura conveniente, a par do comedimento da linguagem, expúnhamos com franqueza a nossa opinião. (O imparcial, 1861, p. 4).

Compreender o suporte jornal como um objeto cultural possibilita verificar a sua especificidade discursiva, além de situá-lo em seu contexto histórico e político. Nessa perspectiva, o jornal se tornou um processo de divulgação que o presidente utilizou para anunciar os seus atos. Embora o título do periódico denote a ideia de neutralidade, *O Imparcial* circulou tão somente no governo do Sr. Silva Nunes, o que nos faz supor que a ideia proposta pelo título não tenha sido atingida. O relato da viagem do presidente foi publicado parcialmente nesse periódico, podendo ser compreendido como produto desse, pois se transformou em notícias ao se fragmentar e receber tratamento jornalístico para noticiar o evento em virtude do suporte de publicação em favor da ordem vigente.

Embora sem o suporte físico para visualizar o relato da viagem transformado em de notícia, faz-se necessário compreender que a criação do jornal para publicar seus feitos se configura como estratégia de autopromoção, considerando que o jornal é uma instância de consagração no século XIX. Nessa perspectiva, Bourdieu (1996) afirma que “o desenvolvimento da imprensa é um indício, entre outros, de uma expansão sem precedente do mercado de bens culturais, ligada por uma relação de causalidade circular ao afluxo de uma população” (p. 70). De acordo com Sena (2011) “No Brasil e, mais especificamente, na Paraíba, a imprensa teve a mesma função, a de mercado dos bens culturais, tornando-se o lugar por excelência de validação, de consagração (p. 72)” do homem público.

No século XIX, o jornal é um suporte que abarca diversos gêneros discursivos – carta, aviso, anúncio, artigos –, de modo que se faz necessário verificar o hibridismo entre os gêneros. Nesse caso, o relato de viagem quando transposto para o jornal tornou-se notícia. Na perspectiva do gênero híbrido, podemos tomar o escrito de viagem ao sertão como um relato de viagem oficial, por constatar “que basta alguém se deslocar de um lugar ao outro e escrever um texto sobre a experiência para que este seja considerado um relato de viagem, mesmo que o autor não tenha saído de casa” (Junqueira, 2011, p.46).

Considerando a contextualização do jornal, compreendemos o lugar de enunciação do presidente a partir de duas vias. A primeira por meio do axioma divulgado por Benjamin (2012) a de “quem viaja tem muito que contar, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe” (p. 214). A outra é a representação da permanência do Imperador na província. Segundo Sena e Barbosa (2011), “os presidentes de província se constituíam como o dizer autorizado, como o difusor da estratégia ideológica de fortalecimento da nação e da monarquia, como deixam bastante explicitados em seus relatórios” (p. 37). Assim, a voz que narra o relato ou que informa o que está ocorrendo vem de um poder autorizado e instituído, tornando o relato de uma viagem em um acontecimento, pois, como afirma Foucault (2000): “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (p. 26). Ora, as informações dos prédios públicos das localidades que o presidente visitou não eram novidades para os leitores de jornais, pois elas estavam impressas nos relatórios dos presidentes de províncias, os quais eram publicados nos periódicos. Entretanto, o novo estava na viagem do presidente ao sertão, que partiu da capital, passando pela vila do Pilar até Sousa, e regressou por Catolé do Rocha, finalizando em Mamanguape. Por meio dessa viagem, o Sr. Silva Nunes buscou se fazer presente por toda a província, conforme demonstra a figura 1, que permite visualizar o trajeto percorrido durante um mês.

Diante da viagem do presidente, interessa-nos saber o processo de produção do relato. Teria escrito o próprio presidente ou alguém da sua comitiva? Inicialmente, esse relato foi dirigido a quem? Teria sido relatado diretamente ao redator do jornal? De acordo com Junqueira (2011),

O relato de viagem, ou parte dele, podia ser escrito por alguém que nunca tivesse saído de trás da sua mesa (em geral, um cientista ou profissional do texto). Não era obrigatório que aquele que realizasse a viagem escrevesse sobre ela (p. 52)

Nesse sentido, podemos indagar sobre a veracidade desse gênero discursivo, que Outeirinho (s/d) assim denomina: “conjunto de narrativas de viagem (...) apresenta traços bem peculiares: não estamos perante viagens imaginárias, mas perante testemunhos pessoais, fruto de experiências viáticas efetivamente acontecidas – o que não significa que não possa existir dimensão efabulatória” (p. 310).

Na fronteira entre o real e o imaginário, os relatos de viagem do presidente possibilitam capturar a atenção do leitor, uma vez que eles foram publicados n’ *O Imparcial* em uma série de artigos sob o título *A Viagem do presidente Silva Nunes ao sertão da Província*. A partir da escrita do redator, um dos artigos se inicia da seguinte forma:

No número anterior damos notícia da partida de S. Exa. e das pessoas que o acompanharam até a povoação de Santa Rita; hoje mais habilitados vamos inteirar os nossos leitores do modo como há sido S. Exa. recebido nas localidades onde se tem demorado” (Seixas, 1985, p. 64).

Essa estratégia discursiva, a de recuperar em linhas breves o que já foi noticiado, possibilita compreender como o relato foi sendo transformado em notícias.

A figura do redator era ressaltada por Seixas (1985) ao transcrever os artigos em seu livro, demonstrando uma relação de poder entre o presidente e o redator, afinal, o jornal foi criado na administração do primeiro. Assim, esse poderia indicar, recomendar e/ou determinar o que seria publicado por aquelas páginas.

Um dado que precisa ser levado em consideração são as transcrições de Seixas que não revelam quando os artigos foram publicados, de modo que não sabemos se o relato da viagem foi realizado durante ou após a viagem. De uma forma ou de outra, os relatos foram publicados parcialmente, o que garantiria a compra do jornal, aumentando a expectativa dos leitores. Com uma série de quatro artigos publicados, o pri-

meiro inicia com o seguinte informe aos leitores:

Saiu S. Exa. da Capital (1) ao seu destino às 4 e meia da manhã do dia 17 de setembro. Acompanhava a S. Exa. O chefe de seção da secretaria Dr. Antônio de Souza Carvalho em toda a viagem, como oficial de gabinete.” (Seixas, 1985, p. 62).

Como se configurou como uma viagem oficial,

muitas pessoas gradas, e entre estas o Dr. Manoel Tertuliano Thomaz Henriques, o presidente da Assembléia Provincial, comandante do meio batalhão e do corpo policial apresentaram na ocasião da partida e acompanharam a S. Exa., além da povoação de Santa Rita” (Seixas, 1985, p. 62).

Nos artigos publicados no jornal são demonstrados como eram as chegadas e as partidas do presidente em cada localidade pela sua elite, que preparava festas, como notícia *O Imparcial* no lugarejo Passagem de Martins e na vila de Pilar, respectivamente:

... foi S. Exa. Recebido por um numeroso concurso de mais de cem cavaleiros, entre os quais grande parte da oficialidade da guarda nacional, a cuja testa se achava o sr. Comendador Ismael da Cruz Gouveia, coronel comandante do respectivo batalhão. Logo depois um outro grupo maior de 50 cavaleiros, capitaneado pelo sr. dr. João da Mata, se incorporou a S. Exa., que assim entrou na vila às 7 e meia da noite acompanhado de mais 200 cavaleiros, entre os quais o exmo. Barão de Mamanguape<sup>6</sup>, o dr. Juiz de direito, o promotor público da comarca, o dr. João Antônio Fernandes de Carvalho, o tenente coronel José Fernandes de Carvalho, e outras muitas pessoas gradas, e

---

6 À Flávio Clementino da Silva Freire, proprietário rural e político, foi concedido o título de Barão de Mamanguape, pois, conforme Oliveira e Cury (2013): “Como era de praxe nas visitas imperiais às províncias, antes mesmo de deixar o local visitado, como aconteceu na Bahia e em Pernambuco, ou depois do retorno à Corte, como ocorreu em relação à Paraíba, o gabinete do monarca providenciava a concessão de títulos e comendas em reconhecimento àqueles cidadãos que, de alguma forma, houvessem contribuído e facilitado a estadia e realização dos compromissos públicos de Suas Majestades Imperiais em seus *séjours*. Tal prática não foi destoante na Parahyba do Norte, portanto” (p. 12).

proprietários distintos da vila e suas vizinhanças (Seixas, 1985, p. 63).

Ao chegar S. Exa. Ao paço municipal que estava muito bem preparado, uma música marcial tocou o hino nacional e subiram aos ares crescidos números de foguetes, que continuaram durante toda a noite, cessando a música de tocar depois de nove horas. (Seixas, 1985. p. 65).

A receptividade do presidente nas localidades onde visitou demonstra o mesmo efeito de quando esse chega à província designado pelo Imperador. A esse respeito, Sena e Barbosa (2012) afirmam que “aos presidentes eram conferidos alguns rituais tais como a recepção que lhes era oferecida, demonstrando àquelas províncias que eles representavam o próprio Imperador” (p. 37). Na ocasião há o hasteamento da bandeira imperial, as boas-vindas de um guarda-de-honra, a queima de fogos de artifício e a música, elementos que compõem o ritual da chegada do presidente. Possivelmente, para os homens públicos das localidades por onde o presidente de província passou devesse representar a presença do próprio Imperador. Tal representação toma visibilidade quando:

Às 8 da noite foi tocado o hino nacional, em frente da residência do presidente, pela música marcial; o digno comandante superior deu vivas à SS. MM. II, às Augustas Princesas e ao delegado de S. M. o Imperador nesta província, que foram com grande e espontâneo entusiasmo correspondidos, subindo aos ares crescido número de foguetes (Seixas, 1985, p. 70).

Com essa representatividade que era própria dos presidentes de província, no decurso da viagem, o Sr. Silva Nunes esteve rodeado da elite local, em meio a clima de festa, a exemplo de Pilar: “Havia um desejo, certa ansiedade de se aproximarem todos a S. Exa. que as regras da etiqueta foram esquecidas, o que deu lugar a ficarem todos cobertos de pesado pó” (Seixas, 1985, p. 65). “S. Exa. convidou para a mesa os de sua comitiva, os drs. Juiz de direito, promotor, barão de Mamanguape, João da Mata e padre Patrício”. (Seixas, 1985, p. 66).

Em se tratando das visitas aos estabelecimentos escolares, cujo propósito, aparentemente, do presidente era conhecer os prédios públicos,

Oliveira e Cury (2013), apresentam o seguinte registro:

Em sua passagem pela Parahyba D. Pedro II visitou, nas vilas de Pilar e Mamanguape, as escolas de primeiras letras (...). Como parte das atividades que o monarca julgava importantes durante o périplo pelas províncias de seu império sempre se destacava a de examinar escolas de meninos, de meninas e seus mestres, usualmente de forma inesperada e sem muita preparação prévia. (p. 11)

Essa prática é semelhante à já realizada pelo Imperador, quando ia ao Colégio Pedro II assistir aos concursos e aulas, frequentemente. Seguindo os passos do monarca em sua visita à província, o presidente Silva Nunes percorreu os mesmos lugares por onde passou. A primeira visita a uma escola foi na vila do Ingá: “Depois do almoço saiu S. Exa. a visitar as escolas de primeiras letras de ambos os sexos, nas quais examinou um menino e uma menina”. (Seixas, 1985, p. 67). Na vila de Cabaceiras, o presidente, igualmente, fez o mesmo procedimento na escola de primeiras letras:

... visitou a escola de primeiras letras que é apenas frequentada por quatro meninos. S. Exa. dominado pelo louvável zelo de por si ver e examinar as cousas, ordenou ao professor que fizesse um dos alunos ler, o que não pôde ter lugar por declarar o professor que nenhum dos quatro alunos sabia ler e menos escrever, entrando no número destes uma criança de 18 anos.

A visita de S. Exa. à escola foi um desapontamento para o professor, que não podia ficar satisfeito fosse tão visível e palpavelmente conhecido o modo como se dedica ele ao magistério, e cumpre os deveres de funcionário público.

S. Exa. mostrou-se desgostoso do estado de abandono em que se encontrou a escola da vila de Cabaceiras. (Seixas, 1985, p. 72)<sup>7</sup>.

A visita a essa escola revelou que professor não cumpria com os seus deveres de magistério, segundo a insatisfação demonstrada pelo Presidente. A este cabia ensinar instrução moral e religiosa; leitura; caligrafia; aritmética até proporções; os elementos da gramática portuguesa; noções

---

7 grifos nossos

gerais de geometria prática sem demonstrações, conforme o Regulamento da Paraíba, de 20 de janeiro de 1849. O exame oral comprovou que o professor nem sequer ensinou aos seus quatro alunos sabiam ler e escrever, dando visibilidade a falta de zelo e proveito dos alunos. Em razão disso, possivelmente, verificou-se a presença de um aluno de 18 anos, que, de acordo com o Regulamento supracitado, a escola primária constará de três divisões principais, considerando a idade dos alunos e dos objetos de ensino: crianças de 6 a 8 anos formarão a 1ª divisão; as de 8 a 10 anos são da 2ª divisão e; a 3ª divisão se comporá de crianças a partir de 10 anos. Entretanto, alunos com 18 anos de idade são inapropriados para a escola primária, devendo este já estar em um ensino mais avançado.

Os deveres para o exercício do magistério incluem a moralidade, a disciplina e o controle de frequência dos alunos. A Lei nº 20, de 6 de maio de 1837, da Paraíba, apresenta as obrigações dos professores:

Art. 12º – Terão por obrigação, tanto os professores, como as professoras. 1º) Tratar aos seus discípulos com docilidade e prudência. 2º) Fazer guardar entre eles uma recíproca amizade banindo de suas respectivas aulas os apelidos chulos e toda a idéia de rivalidades, a menos que não seja aquela que nasce da emulação do estado. 3º) Remeter ao Presidente da Província todos os anos, e em um tempo pelo mesmo mercado um mapa dos alunos, em que mostrem com clareza o grau de adiantamento de cada um deles. 4º) Observar e fazer observar em suas aulas os presentes estatutos, administrando o infrator; caso porém não aproveite a primeira e segunda admoestação, poderão usar além de outros castigos morais adaptados, de palmatoadas, que não excederão as seis em cada dia; usando porém deste castigo com a necessária moderação, e em proporção a idade dos alunos. Em argumentos de atrasados, que o professor, ou professora deverá estabelecer uma vez em cada semana, ou em desafios de uns com outros se admitirá também entre eles as palmatoadas até o número de doze, cada dia. 5º) Instruírem convenientemente os seus alunos nas obrigações contidas nos presentes Estatutos. (Paraíba, 1837, in: Pinheiro e Cury, 2004, p. 17)

Em sua passagem na vila de São João, o sr. Silva Nunes mostrou satis-

fação no desempenho dos alunos apenas do sexo masculino, conforme relata *O Imparcial* (Seixas, 1985):

... continuando o sr. Silva Nunes no propósito de ver e examinar por si as cousas e conhecer as pessoas, dirigiu-se à escola de primeiras letras, na qual examinou S. Exa. um dos alunos, que mostrou bastante adiantamento, o que foi verificado em relação aos demais alunos, resultado este de que se mostrou satisfeito o sr. Silva Nunes e prova que o respectivo professor toma interesse pela instrução de seus discípulos e procura assim cumprir os deveres do magistério. Outro tanto, porém, não sucedeu com a do sexo feminino, pois eram passados mais de dois meses que a cadeira estava sem haver quem a regesse, havia sido abandonada pela respectiva professora sem licença, constando fora dita professora exonerada por esse fato [grifos nossos]. (p. 74)

A mesma satisfação se repetiu na vila de Teixeira, conforme *O Imparcial*. Mas, de acordo com os enunciados supracitados, a responsabilidade do sucesso ou do fracasso dos alunos era atribuída ao professor. Tal responsabilidade parece ser comungada por todos, inclusive pelo próprio professor, quando no relato n' *O Imparcial* publicou que o professor da Vila de Cabaceiras ficou desapontado pelo desempenho de um aluno, mesmo que ele soubesse do seu esmero pela profissão. Mas de quem é esse testemunho? Como qualificar esse desapontamento? Como saber da dedicação do professor? Quem testemunhou o desapontamento? O presidente, alguém da comitiva ou algum inspetor<sup>8</sup> atestou os cumprimentos dos deveres do professor? Ou basta o próprio professor cumprir tão-somente com a obrigação de funcionário público para ter méritos? Com a professora da vila de São João, a responsabilidade foi atribuída exclusivamente a ela por ter abandonado o seu cargo sem licença, o que provocou a sua exoneração. Assim, o desinteresse dessa professora reve-

---

8 De acordo com as a Lei nº 20, de 6 de maio de 1837, cabe ao inspetor “[...] inspecionar as aulas, vigiar a conduta dos professores, e admoestarão àqueles, que não cumprirem com seus deveres primeira e segunda vez em termos decentes; e não aproveitando darão ao Presidente da Província parte circunstanciada para este proceder como for de justiça.” (Paraíba, 1837, in: Pinheiro e Cury, 2004, p. 18).

la, de acordo com *O Imparcial*, o fracasso das meninas ao serem examinadas pelo presidente.

A fiscalização e o controle das aulas e dos professores eram realizados por agentes do Estado, que, de acordo com a Lei nº 20, de 6 de maio de 1837, da Paraíba, no artigo 16º, revela esse mecanismo:

As aulas da capital serão fiscalizadas imediatamente pelo Presidente da Província ou por pessoa de sua confiança; e as outras por um inspetor nomeado pelo mesmo Presidente. Estes Inspetores deverão inspecionar as aulas, vigiar a conduta dos professores, e admoestarão àqueles, que não cumprirem com seus deveres primeira e segunda vez em termos decentes; e não aproveitando darão ao Presidente da Província parte circunstanciada para este proceder como for de justiça. As pessoas nomeadas pelo Presidente para fiscalizarem as aulas passarão atestados de freqüência aos respectivos professores. (Paraíba, 1837, in: Pinheiro e Cury, 2004, p. 16).

O cargo de Diretor Geral da Instrução Pública foi criado na Paraíba em 1849, por meio do Regulamento de 17 de janeiro, mediante a nomeação pelo Presidente da Província, tendo a função de “inspecionar todo e qualquer estabelecimento de instrução, assim como todas as aulas públicas provinciais, ou seja, seus professores providos pelo governo, ou seja particulares” (Paraíba, 1849, in: Pinheiro e Cury, 2004, p. 20). A partir da Lei nº 12, de 8 de agosto de 1860, decretada e sancionada pelo presidente da Paraíba Luiz Antonio da Silva Nunes, em seu art. 1º, nos parágrafos 2º e 3º, respectivamente, determina que “o Diretor será obrigado a percorrer e visitar as aulas provinciais, sempre que o governo entender conveniente; o lugar de Diretor só, interinamente poderá ser preenchido, por alguns dos lentes catedráticos”.

Na administração do Império havia hierarquia e centralização do poder, tendo o professor como o agente mais distante do topo, que era o Imperador, intermediado por outros agentes (inspetor, diretor da instrução, presidente). A partir desses agentes identifica-se que a divisão do trabalho na instrução pública se configura com a distribuição do poder em seu interior, que podemos compreender por “disciplina, com suas hierarquias, seus enquadramentos, suas inspeções” (Foucault, 2012, p.

334). Assim, Mattos (2004) esclarece as funções desses agentes:

Os professores primários apareciam como os dirigentes 'mais distantes'; o presidente, como "o mais próximo". Se este, por seu papel e função, era o elemento de coesão principal, que tornava poderosa e eficiente a força representada pelo conjunto dos professores, mas que, abandonada a si mesma, nada valeria. (p. 280)

Na vila do Piancó, o motivo do sucesso no desempenho das meninas é da professora, de modo que a instrução pública nessa vila é apresentada com consagrações:

...depois do almoço saiu de novo S. EXa., que foi visitar as escolas de ambos os sexos; na do masculino entrou S. Exa. quando o professor se ocupava nos exercícios próprios de sua aula, que foram mandados continuar, assistindo S. Exa. a argumentos, leitura, etc. com eu ficou o mesmo exmo. sr. satisfeito; sendo que a aula está bem frequentada, mostrando os discípulos aproveitamento, e o respectivo professor que tem as habilitações precisas para o cargo, o que toma interesse pelo ensino. Na do sexo feminino assistiu S. Exa. a iguais exercícios e leitura, e o resultado do idêntico; S. Exa. mostrou-se satisfeito com o adiantamento das meninas, o que prova interesse no cumprimento dos deveres do magistério da digna professora e sua aptidão para semelhante cargo. São bem felizes os pais de famílias do Piancó, pois ao menos contam com instrução primária para seus filhos, uma necessidade tão precisa de ser satisfeita, como é a do pão para a boca. (Seixas, 1985, p. 82)<sup>9</sup>

No que diz respeito à leitura, ao professor era exigido desenvolver em seus alunos hábitos de leitura com pronúncia clara e distinta, conforme o Regulamento da Paraíba, de 20 de Janeiro de 1849:

Art. 42 – os professores devem conhecer os melhores métodos de leitura, e não cingirem-se ao antigo soletramento, em extremo defeituoso. O professor caprichará em dar aos alunos uma pronúncia clara e distinta, não bastará que o discípulo leia as palavras, é mister que faça sentir a pontuação. Grande parte dos professores

---

9 grifos nossos

são dignos de censura pelo muito pouco caso em que tem tais coisas; os seus discípulos lêem com tamanha rapidez, e tão má pronúncia, que ninguém os entende. Será também preciso corrigir os discípulos nas entonações viciosas, que de ordinário contraem, e habituá-los a tornar pouco a pouco, nas leituras, o tom conveniente ao objeto do qual se tratar. (Paraíba, 1849, in: Pinheiro e Cury, 2004, p. 27).

Os exames de leitura e escrita serviam de estratégias de controle, fiscalização por parte do presidente da província sobre o trabalho do professor, que não apenas se dava no acesso ao cargo, na forma de concurso, mas, sobretudo, na sua atuação em sala de aula para a manutenção da sua função e, conseqüentemente, do seu salário. Assim, os exames realizados pelo presidente de província eram um dispositivo para as medidas cabíveis contra ou a favor do professor.

Nesse sentido, cabiam aos professores das escolas de primeiras letras executarem adequadamente sua função, a de educar e instruir as crianças, já que eram os agentes do Estado. Nessa perspectiva, Mattos (1990) aponta a tarefa do professor no Império:

Os professores representavam a possibilidade, por seu trabalho vivo na escola, do nexos fundamental entre instrução e educação, na medida em que fossem conscientes tanto dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos - entendida como ausência de civilização - quanto de sua tarefa, que consistia em propiciar uma inclusão por meio da formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos. (p. 267)

Já em Sousa, no dia 2 de outubro, o presidente

... acompanhado por sua comitiva, às 7 horas da manhã, toda a cidade e depois do almoço visitou S. Exa. as escolas de ambos os sexos; a do masculino é frequentada por 39 alunos, número verificado, que mostram aproveitamento, e na do feminino quase que o contrário fora observado" (Seixas, 1985, p. 86).

A ausência de informação dada n'O *Imparcial* impede de o leitor tomar conhecimento a respeito dos dados quantitativos, bem como saber

se tiveram desempenho nos exames dirigidos pelo Sr. Silva Nunes.

No entanto, o Relatório da Diretoria da Instrução Pública da Paraíba, de 1º de março de 1861<sup>10</sup>, informa que, no ano de 1860, na cidade de Sousa, a frequência foi de 51 meninos e 36 meninas, evidenciando uma distinção de dados. Mas, isso pode ser justificado em virtude do preenchimento dos mapas dos professores, os quais eram enviados para o presidente de província. Ainda, conforme esse documento, havia dois professores nessa cidade, um para os meninos e outra para as meninas. Apenas para compreender o quadro de números de aulas e alunos nesta província, esse relatório apresenta, nesse ano, 89 aulas do ensino primário com um total de 2.049 alunos. Dessas, 64 eram do sexo masculino, com 1.697 alunos, e 15 aulas do sexo feminino possuíam 352 meninas.

A responsabilidade do professor no desempenho dos exames aplicados aos alunos permaneceu nas demais vilas e cidades, a exemplo da vila do Catolé do Rocha, e de Pombal, respectivamente. A identificação da professora foi digna de menção, podendo ser entendido como exaltação e/ou conhecimento que ela pode ter na sua vila:

...as escolas de meninos e meninas, na destas, que é regida interinamente pela sra. d. Clea e de há pouco tempo achou o mesmo exmo. sr. que da parte das discípulas havia aproveitamento, e da parte da professora, aptidão para o cargo, entretanto que na de meninos encontrou a estes em estado de atraso um pouco adiantado, sendo o exercício do professor de 1842. (Seixas, 1985, p. 88),<sup>11</sup> (<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe...>) as aulas de instrução primária de ambos os sexos; sendo que a do feminino estava fechada, por haver dado parte de doente a professora, que se supõe o fizera para não ser conhecida a sua incapacidade para o magistério, sendo além disto pouca assídua, a ponto de ter um pequeno número de discípulos, 4 a 6. Entretanto, porém, que na de

---

10 Para conhecer os dados da instrução primária, conferir o mapa 1 desse Relatório, localizado no site <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/para%C3%ADba>, no qual apresenta o demonstrativo das escolas da instrução pública primária do sexo masculino e feminino, contendo os nomes dos professores, localidades, provimento e o número de alunos que frequentaram durante o ano de 1860.

11 grifo nosso

meninos mostraram estes adiantamentos, sendo o número dos matriculados de 23. As informações colhidas acerca desse professor muito o honrou. (Seixas, 1985, p. 92)<sup>12</sup>

Nesse discurso, ainda se verifica que o tempo de exercício do professor serve de justificativa para o 'estado de atraso dos meninos', pois este já está perto da jubilação, cujo tempo de serviço no magistério é de 25 anos. No que diz respeito à professora que se encontrava por doente no dia da visita, compreende-se que a ausência da escola igualmente foi um motivo para não ficar evidente "a sua incapacidade para o magistério". Se por um lado o presidente toma estas justificativas para apresentar como discurso de verdade aos leitores do jornal *O Imparcial* que os professores não desempenham a sua função, do outro lado as atitudes deles podem ser compreendidas como insubordinação ao controle do Estado, evidenciando suas táticas no campo das correlações de força. Dito de outro modo, os professores não se submetem às inspeções e/ou fiscalização sobre o seu trabalho, subvertendo a ordem, por meio do silêncio, ausência, demissões e outras práticas de ensino contrárias as estabelecidas por regulamentos.

Na vila de Patos, o motivo para a aposentadoria foi o desinteresse do professor, onde o sr. Silva Nunes verificou que "nesta foi patente o nenhum interesse que tem tomado o professor pelo ensino e a sua incapacidade para o cargo, do que solicitou de S. Exa. a sua aposentadoria". (Seixas, 1985, p. 94)<sup>13</sup>. Preferiu-se não ter professor a um que não ensinasse aos alunos, pois, de acordo com o registro no jornal, não há a menção a sua substituição.

Em Alagoa Nova, o Sr. Silva Nunes verificou a permanência de alunos durante anos na mesma aula, de modo que ainda assim não apresentou bom desempenho. A lamentação de pais de famílias ao presidente faz distinguir a diferença entre professor e mestre:

...foi ver também a escola de primeiras letras onde o mesmo exmo. sr. examinou dois meninos, os mais adiantados, ambos leram mal, as escritas apresentadas eram péssimas.

Perguntou S. Exa. ao professor quais as contas que faziam os mais

---

12 grifos nossos

13 grifos nossos

adiantados, respondeu o mesmo, que quebrados, então S. Exa. escreveu uma conta de dividir, muito simples, os meninos não souberam fazer a conta.

Um frequenta a aula a 6 e outro a 5 anos; estado tão próspero não podia agradar a S. Exa., a quem se queixaram alguns pais de famílias da falta que lhes faziam um mestre para seus filhos. (Seixas, 1985, p. 97)

Já na vila da Independência, o presidente “foi à escola de primeiras letras do sexo masculino, onde viu 43 alunos, sendo o número dos matriculados muito avultado, e teve ocasião de observar que o professor tem méritos e os discípulos adiantamento;” (Seixas, 1985, p. 101)<sup>14</sup>. E na última cidade da itinerância - Mamanguape - “as escolas foram visitadas por S. Exa. que encontrou adiantamento nas alunas da do sexo respectivo, entretanto que na de meninos o adiantamento não corresponde ao tempo da matrícula dos mesmos meninos.” (Seixas, 1985, p. 102).

A situação precária da instrução pública primária nas localidades visitadas pelo Presidente da província tão-somente é de responsabilidade do professor, conforme divulgou o jornal *O Imparcial*, de modo que era ressaltada com adjetivos que o desqualificavam. O relato do presidente não expõe a situação das escolas visitadas, de modo que não se divulgou as condições destas e de encargo do professor. Assim, para o sucesso ou fracasso escolar dos alunos vários fatores devem ser considerados. Nessa época, era comum as aulas ocorrerem nos lares dos próprios professores ou em casas sem estrutura, pois essas deveriam ser de responsabilidade do professor, conforme evidenciava desde 1837, no art. 9º da lei nº 20, de 6 de maio desse ano, o qual estabelece:

Tanto os professores, como as professoras de fora da cidade, além do ordenado, que vencerem, receberão aluguel das casas em que derem aula; perceberão, porém, a metade se habitarem a mesma casa, o que tudo constará ao Presidente da Província oficialmente, e da maneira que o mesmo, sobre este objeto detalhar. A disposição deste artigo só terá lugar onde não houver Edifício Público, que possa para isto ser aplicado (Paraíba, 1837, in: Pinheiro e Cury, 2004, p. 18)<sup>15</sup>.

---

14 grifos nossos

15 grifos nossos

Para a falta de aproveitamento escolar dos meninos e meninas não foram apresentados as possíveis soluções, as quais poderiam estar nos Relatórios de Província e de Diretores da Instrução Pública. No que diz respeito ao professor, o que foi feito por parte desse presidente para solucionar a falta de aproveitamentos deles, sendo essa diretamente relacionada à formação do professor? A possível solução estaria em mais recursos para melhorar a estrutura e qualificar o professor. Entretanto, os documentos oficiais da época registraram o oposto.

No Relatório de 1860, o Sr. Silva Nunes reconhece que “não há só a falta de edifícios apropriados, como também o estado actual dos cofres da província não admite o acrescimo de despesas que traria essa completa execução.” (Paraíba, 1860a, p.6). Frente ao cenário de penúria econômica, o presidente não recomenda a abertura de escolas, bem como mais gastos relativos à remuneração dos professores, por considerá-la de alto custo, e, em razão disso, deve ser realizada por aqueles que mereçam, conforme mostra o seu posicionamento no mesmo documento:

Consta-me que cadeiras de primeiras letras existem com um numero diminutissimo de alunos, e em lugares sem população. Compreendeis facilmente que não deve nem póde a província crear em um só ponto, quanto mais em tantos, outras tantas sinecuras, com o pingue ordenado de 800\$ rs. Digo pingue em relação aos vencimentos, em toda a parte, desta classe de funcionários. Em província nenhuma do império são eles remunerados como na Parahyba. Longe de censurável, é louvável esse procedimento dos legisladores da província; cumpre porém que esse bom vencimento só o tenha quem verdadeiramente trabalha e mereça; que só tenha professor a localidade que, pela sua importância e população tiver direito ás despesas que traz consigo a criação de uma escola. (Paraíba, 1860a, p.7)<sup>16</sup>.

Assim, e sem preterirdes a vitaliciedade de professor, que, para obter esse direito e essa garantia, se sujeita á vida honrosa, mas penosa do magistério, poderíeis poupar grandes sommas á província, sem prejuízo para a instrução, sem injustiça aos professores e com

---

16 grifos nossos

grande proveito para os cofres que dessa forma se habilitarão mais cedo á feitura de obras de maxima importância que ahi jazem paradas ou sem princípio, por falta de dinheiro. (Paraíba, 1860a, p.8).

A proposta de corte no orçamento da instrução pública é em decorrência de ser a maior despesa da província, segundo o exercício de 1859, apresentado no relatório de 1860. Abaixo, há a relação da quantia das despesas da província.

Tabela 1: Despesas na província da Paraíba, no exercício de 1859 (1860).

Assembléa provincial	11:300\$000
Secretaria do governo	14:581\$932
Instrução publica	60:084\$049
Culto publico	2:026\$626
Administração da fazenda	35:760\$016
Força policial	44:114\$970
Presos e cadeias	20:363\$734
Saúde publica	1:100\$000
Iluminação publica	17:583\$734
Obras publicas	17:583\$734
Aposentados e pensionistas	18:571\$781
Eventuaes	681\$836
Desapropriações	20:250\$000
Subenção á câmara municipal da capital	600\$000
Hospital de caridade	1:484\$320
Diversos créditos	33:172\$715
Emprestimo	500\$000
Adiantamentos	2:520\$754
Amortização de empréstimo	200\$000
Restituições	293\$600
Exercicios findos	5:123\$710

Fonte: (Paraíba, 1860b, p.3).

O discurso de culpabilidade do presidente acerca do professor em relação ao aproveitamento ratifica a sua ideia de reorganizar as finanças na província em favorecimento de outras obras que julga ser de maior importância que a instrução de um povo. Embora planejasse isso, o sr. Silva Nunes “não extinguiu cadeira alguma”, mas, por meio da “Resolução n. 45, de 26 de Outubro foi criada uma cadeira de primeiras letras do sexo feminino em Alagoa Grande” (Paraíba, 1861, p. 32), como afirma no Relatório de 1861. Contudo, não se mencionou os seus gastos com a viagem ao sertão no relatório de província, somente apresenta um mapa (nº 22) das distâncias das localidades que percorreu em um mês.

Com efeito, o discurso n’*O Imparcial* apresenta uma faceta do presidente que demonstra estar antenado com a proposta do Imperador: a de conhecer o seu reino. Isso fica mais claro quando o presidente declara no seu último relatório de presidente de província em 1861 que “tratando-se da primeira administração que me era confiada” (Paraíba, 1861, p. 46). Assim, a viagem foi uma maneira de conhecer a elite das localidades que visitou e os estabelecimentos públicos, ao mesmo tempo em que se fez ser conhecido, apresentando-se como um “homem cordial”, que “é a forma natural e viva que se converteu em fórmula” (Holanda, 1987, p. 107), onde quer que fosse. A viagem ao sertão da Paraíba pode, ainda, ser entendido como uma forma de se projetar nacionalmente, uma vez que os presidentes fazem carreira política. Após o exercício de presidente de província na Paraíba, o sr. Silva Nunes assumiu o cargo de deputado pela província do Espírito Santo (1861-1868) e presidiu a província da Bahia de 16 de agosto de 1875 a 5 de fevereiro de 1877.

*O Imparcial* tornou-se um veículo promissor para tal feito e estampou em suas páginas um presidente de província ao molde do Imperador. Nessa perspectiva, o jornal se configurou como “instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento”, no qual se fez valer “o poder das palavras”, por meio da “crença na legitimidade das palavras e daquele que pronuncia, crença cuja produção não é a competência das palavras” (Bourdieu, 2009, p. 15). Além disso, podemos compreender o relato de viagem transformado em notícias inserido em uma “ordem do discurso” (Foucault, 2000), as quais estavam revestidas de um poder, qualificando a posição de quem falava. A notícia de um

acontecimento dependerá dos jogos de poder estabelecidos entre os participantes, de modo que é preciso pensar o discurso como o lugar do exercício do poder.

No que diz respeito às visitas nas escolas de primeiras letras, essas tinham como principal objetivo o controle do trabalho dos professores, pois ao presidente caberia culpá-los se o aluno não aprendeu e parabenizá-los do contrário, e, assim, contratar mais professores e/ou demitir outros. Quanto aos professores apresentados no discurso do presidente de província, estes se apresentavam ora como subordinados, ora insubordinados. Mas, de um modo geral, os professores estavam limitados a receber seu salário, desde que apresentasse mensalmente ao presidente de província o mapa de frequência dos alunos devidamente rubricado pelo inspetor geral. Mas também lhes cabiam aplicar castigos aos alunos indisciplinados, utilizar métodos de ensino diferentes do estabelecimento em lei, se comprovada sua eficiência na aprendizagem dos alunos, e requerer concurso quando interinos. Mediante ao cumprimento dos deveres do magistério, os professores eram bem vistos.

Por meio dessa vigilância nas escolas e em outros estabelecimentos públicos apresentada no relato no jornal, o Sr. Silva Nunes buscou se constituir como figura de estadista para a população da província da Paraíba, ainda que o seu período de atuação nela tenha sido de 17 de abril de 1860 a 17 de março de 1861, sendo a sua primeira atuação em administração provincial, de modo que o possibilitou se inserir na história de políticos da Paraíba e do Brasil.

Por fim, reconstituir o relato de viagem do presidente de província, Sr. Silva Nunes, por meio do jornal possibilita compreendê-lo a partir de informações, dados, fatos e costumes de uma época. Entretanto, faz-se necessário “analisar os filtros existentes entre os fatos narrados nos relatos e o seu narrador” (Franco, 2011, p. 67), bem como o suporte onde esses foram publicados. Nessa perspectiva, a imprensa é um veículo de poder em que as relações entre o dito e o acontecido há uma distância, de modo que não podemos entender esse suporte como a representação fiel da realidade, haja vista sua condição de divulgar notícias e servir à própria estrutura de poder.

## Referências bibliográficas

- Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2009). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Foucault, M. (2000). *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Foucault, M. (2012). *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal.
- Franco, S. M. S. (2011). Relatos de viagem: reflexões sobre seu uso como fonte documental. In M. A. Junqueira, S. M. S. Franco (orgs.), *Cadernos de Seminários de Pesquisa*. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo / Humanitas.
- Holanda, S. B. (1987). *Raízes do Brasil*. 19 ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- Junqueira, M. A. (2011). Elementos para uma discussão metodológica dos relatos de viagem como fonte para o historiador. In: Junqueira, M. A., Franco, S. M. S. (orgs.). *Cadernos de Seminários de Pesquisa*. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo / Humanitas.
- Mattos, I. R. (2004). *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, C. M. S. e Cury, C. E. (2013). A província em festa: celebrações e poderes simbólicos na visita de sua majestade imperial à Parahyba do Norte – 1859. In *Artelogie*. Disponível em <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article167>.
- Outeirinho, M. de F. (s/d). *Fragmento e narrativa de viagem*. Disponível em [www.lerletras.up.pt/uploads/ficheiros/6712.pdf](http://www.lerletras.up.pt/uploads/ficheiros/6712.pdf).
- Paraíba. Lei nº 20 - de 6 de maio de 1837. (2004). In: Pinheiro, A. C. F. e Cury, C.E. (Orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*. Brasília. INEP.
- Paraíba. Regulamento de 20 de janeiro de 1849. (2004). In: Pinheiro, A. C. F. e Cury, C.E. (Orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*. Brasília. INEP.
- Paraíba. Lei nº 12 - de 8 de agosto de 1860. (2004). In: Pinheiro, A. C. F. e Cury, C.E. (Orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*. Brasília. INEP.
- Paraíba. (1860a.) Relatório do Inspector do Tesouro Provincial, José Carlos da Costa Ribeiro. In: Paraíba. *Relatorio apresentado a Assembleia Legislativa da provincia da Parahyba do Norte em 15 de junho de 1860 pelo presidente, dr. Luiz Antonio da Silva Nunes*. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa.
- Paraíba. (1860b). *Relatorio apresentado a Assembleia Legislativa da provincia da*

Uma viagem ao sertão da Paraíba: presidente Silva Nunes no jornal O Imparcial

*Parahyba do Norte em 15 de junho de 1860 pelo presidente, dr. Luiz Antonio da Silva Nunes.* Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa.

Paraíba. (1861). Relatório Diretoria da Instrução Pública da Parahyba em 1 de março de 1861. In: Paraíba. *Relatorio com que o ill.mo e ex.mo snr. barão de Mamanguape recebeu do ill.mo e ex.mo snr. dr. Luiz Antonio de Silva Nunes, a administração da provincia da Parahyba do Norte a 17 de março de 1861.* Parahyba, Typ. de J.R. da Costa.

Seixas, W. N. (1985). *Viagem através da Província da Paraíba.* João Pessoa: A União Cia. Editora.

Sena, F. (2011). A imprensa e Carlos Dias Fernandes: o processo de legitimação como autor de livro didático. *Educação Unisinos 15* (1), 70-78.

Sena, F. e Barbosa, S. de F. P. (2012). Os compêndios didáticos nos relatórios de província da Paraíba: fontes para a leitura escolar no Império. *Educação Unisinos 16* (1), 36-47.

## APÊNDICE



**Figura 1:** Mapa da Paraíba no século XIX

Fonte: [www.google.com.br/mapadaparaibaseculoxix](http://www.google.com.br/mapadaparaibaseculoxix).

# **Estudio binacional (argentino-brasileño) sobre la formación de profesores de artes en las universidades**

Federico Buján\*

## **Resumen**

El presente artículo aborda aspectos atendidos en el marco de un proyecto de investigación bilateral, argentino-brasileño (en curso), que tiene como uno de sus principales objetivos construir un observatorio sobre la formación de profesores de artes en las universidades. A tales efectos, se presenta el contexto en el que el proyecto está siendo desarrollado, los desafíos a los que se enfrenta, la metodología y perspectiva de trabajo y algunos resultados iniciales obtenidos a partir de dos de los relevamientos efectuados. Finalmente, se presentan el estado actual de la configuración de una red académica regional derivada de las acciones efectuadas y la prospectiva de trabajo en el marco del observatorio.

*Palabras clave:* Observatorio binacional - Formación de profesores, Redes académicas - Estudios comparados.

\*Doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario. / Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Docente-investigador del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).  
E-mail: fbujan@gmail.com

## **Binational study (argentinian-brazilian) about arts teachers training in the universities**

### **Abstract**

This article addresses issues in the framework of a bilateral research project (Argentine-Brazilian) which has as one of its main objectives to build an observatory of the arts teacher training in universities. To this end, we present the context in which the project is being developed, the challenges faced, the methodology and scope of work and some results obtained from the research conducted. Finally, we present the current state of the configuration of a regional academic network derived from the actions taken and the prospect of working in the framework of the observatory.

*Key words:* Binational observatory - Teacher training - Academic networks - Comparative studies.

## Introducción

El presente trabajo se inscribe en el ámbito de una investigación en curso que está siendo desarrollada, de manera colaborativa, por investigadores de distintas universidades argentinas y brasileras. En el marco de dicha investigación se han trazado diversas líneas de trabajo en relación con una serie de problemáticas que se derivan del abordaje de un mismo objeto de estudio: la formación de profesores de artes en las universidades argentinas y brasileras.

El proyecto de referencia, “Observatório da Formação dos Professores no âmbito do ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina”, iniciado en el 2012, recibe financiamiento de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) y del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina (MINCYT) a través de un Programa de Cooperación Internacional impulsado por los gobiernos de ambos países. El mismo nuclea investigadores de cinco universidades que se encuentran articuladas por dicho observatorio binacional: la *Universidade do Estado de Santa Catarina* (UDESC), la *Universidade de São Paulo* (USP), la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ), el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El proyecto fue coordinado, por la parte brasileras, por la Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC), y por la parte argentina, por la Prof. Dra. María de las Mercedes Reitano (UNLP-IUNA).

La construcción de un observatorio de esa naturaleza nace con el propósito de conformar y consolidar una red estable de investigadores abocados al estudio del dominio en cuestión, a los fines de aunar esfuerzos y realizar acciones colaborativas orientadas al desarrollo de estudios sistemáticos sobre las condiciones en las que se desenvuelve actualmente la formación de profesores e investigadores en ese campo específico del conocimiento, en ambos contextos y de manera comparada.

Partimos de considerar que las múltiples transformaciones sociales y culturales que han tenido lugar en las últimas décadas (Cfr. Tedesco, 2000; Tenti Fanfani, 2005, 2006) han producido significativos efectos en los distintos órdenes de la vida social, demandando a los docentes de las

distintas disciplinas y de los diferentes niveles educativos el desarrollo de nuevas habilidades para el despliegue de sus prácticas de manera crítica y reflexiva, en atención a las necesidades específicas que se presentan en las complejas y múltiples realidades en las que se inscribe su actividad.

Tales necesidades se articulan en nuevos escenarios que presentan, como uno de sus principales desafíos, la construcción de ciudadanía sobre la base de políticas de reconocimiento y de inclusión social que conduzcan a una mayor justicia social y la incorporación de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los procesos formativos en consonancia con las políticas de acceso abierto al conocimiento. De ese modo, se solicita a los docentes que dominen un amplio conjunto de saberes y habilidades para gestionar sus prácticas en atención a los contextos y necesidades sociales actuales, destacando la centralidad de atender en la formación docente los nuevos desafíos tanto locales como regionales derivados de dichas transformaciones de alto impacto social y cultural.

Es así que se ha colocado a la formación docente como uno de los ejes de atención prioritaria de las políticas educativas, en el entendimiento de que las mejoras que se puedan producir en la formación docente operarán como motor de cambio para promover una mayor calidad de las prácticas de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo.

Por otra parte, en las agendas educativas contemporáneas se advierte la inclusión de nuevos núcleos conceptuales y problemáticos que se tornan prioritarios en atención al actual contexto socio-cultural (Fonseca da Silva, 2010) y, particularmente, en el marco de nuestras sociedades latinoamericanas, los cuales demandan también la revisión de la formación docente en los distintos campos del conocimiento. La educación se sitúa, dentro de este contexto, como una de las áreas centrales dada su gran relevancia para el desarrollo social y, en esa dirección, como hemos señalado, la formación docente constituye uno de los núcleos prioritarios a ser atendidos.

Para poder intervenir en la formación de profesores con políticas públicas específicas es necesario partir de diagnósticos precisos que den cuenta del actual estado de desarrollo del campo en cada dominio. Sin embargo, el desarrollo de diagnósticos actuales y sistematizados sobre

la formación de profesores en las universidades se presenta aún como un área de vacancia en algunas áreas del conocimiento, como es el caso de las artes.

Frente a esa vacancia de un diagnóstico actual sobre la formación de profesores de artes –y de manera específica, en las universidades latinoamericanas- surge la necesidad de desarrollar acciones colaborativas entre investigadores de la región para sumar esfuerzos y recursos que tiendan a la optimización de los tránsitos de formación inicial y continua de los profesores.

En esta misma dirección, entonces, se torna central re-pensar el rol de los investigadores en el escenario actual y las vías que posibiliten el desarrollo de trabajos colaborativos orientados a la producción de conocimiento y a la integración regional sobre la base de la atención de problemáticas y demandas sociales actuales en común.

En este trabajo nos ocuparemos de atender y discutir este orden de problemáticas, poniendo foco en algunos de los aspectos atendidos en el marco del proyecto de investigación bilateral de referencia.

Pero antes de ello, y con el fin de poner en relieve las problemáticas en cuestión, nos detendremos en el siguiente acápite sobre algunas consideraciones de orden general atendiendo a un horizonte más amplio que comprende a la formación de profesores en la universidad en el marco de nuestras sociedades latinoamericanas contemporáneas, a fin de situar mejor nuestro objeto de estudio y los alcances de un emprendimiento de esta naturaleza.

### **Universidad, enseñanza y sociedad: una aproximación sistémica**

La complejidad que comporta el estudio de los procesos educativos desarrollados en la universidad y, entre ellos, los destinados a la formación de profesores, admite múltiples líneas de abordaje que, desde distintas perspectivas analíticas, nos posibilitan hacer emerger –para su análisis y comprensión- distintos aspectos constitutivos de esos complejos procesos.

En este caso, optando por una perspectiva sistémico-social, introduciremos un tercer elemento para pensar la relación enseñanza-universi-

dad a fin de señalar algunos desafíos que atañen a esas instituciones y, principalmente, a los procesos que allí se desarrollan en el marco de las múltiples y complejas realidades que se configuran en la actualidad en el contexto de nuestra región. Ese tercer elemento que participaremos en estas primeras consideraciones será la noción de sociedad, conceptualizándola, desde una perspectiva luhmanniana, como el mayor concepto social en tanto que incluye a la totalidad de los subsistemas parciales de la sociedad (Luhmann, 1998).

Pensar la enseñanza en la universidad desde esta perspectiva, y triangulando esa relación con la noción de sociedad, tiene la ventaja de situar de partida esos primeros dos elementos, de manera indefectible, dentro del campo de lo social: en el primer caso, la enseñanza, como una práctica social por excelencia, en tanto que sólo puede ser desarrollada a partir de la emergencia de procesos comunicativos y a partir del establecimiento y tensionamiento de relaciones intersubjetivas; en el segundo, las universidades, como 'sistemas-organización'<sup>1</sup> que tienen funciones específicamente definidas dentro de la sociedad y que operan como reductores de la complejidad a partir del procesamiento recursivo de la complejidad de la que forman parte.

Partir desde este enfoque nos lleva a considerar, en primer lugar, la relación universidad-sociedad. Las universidades, en tanto agencias sociales responsables de al menos tres grandes funciones específicamente definidas (formación de profesionales e intelectuales en los distintos campos del conocimiento; producción de nuevos conocimientos a través de las actividades de investigación; y articulación con la comunidad por medio de programas de extensión universitaria) tienen por horizonte –tanto en sus alcances mediatos como inmediatos– a la sociedad, en tanto que definen horizontes posibles para la construcción de ciudadanía en relación con los proyectos de sociedad que se trazan a futuro y en relación con las condiciones, necesidades y problemáticas de las sociedades actuales.

Las universidades, de ese modo, están constituidas operacionalmen-

---

1 Sobre la noción de *Sistemas-Organización* véase: Luhmann, N. (2009) *La política como sistema*. México: Universidad Iberoamericana.

te por decisiones que orientan la dinámica interna de sus funciones en el marco de un entorno social complejo que constituye el foco de sus observaciones. Pero a la vez, se encuentra acoplada estructuralmente con los subsistemas parciales de la sociedad que ella observa y que operan como órdenes condicionantes de la producción tanto de su dinámica de funcionamiento como de las observaciones que efectúa, dando lugar a la toma de decisiones de la organización a fin de emplazar mecanismos de reducción de la complejidad propia de los distintos órdenes sociales. Dicho acoplamiento estructural con otros subsistemas parciales de la sociedad la llevan a considerar las necesidades sociales (con foco, en el mejor de los casos, en las más urgentes y prioritarias) para el desarrollo de sus funciones.

Tenemos, por otra parte, la relación constituida por el binomio enseñanza-sociedad, y en este caso específico la enseñanza formal circunscripta al ámbito universitario. Del mismo modo que en la relación anterior, opera aquí también una estrecha relación entre este dominio específico de prácticas (las prácticas de enseñanza) con los subsistemas que se encuentran en el entorno de esas prácticas sociales, pero en este caso la relación opera en un plano diferente: ya no se trata de un sistema-organización que se acopla estructuralmente con los subsistemas de su entorno (como ocurre en el caso de las universidades en tanto instituciones), sino un conjunto de prácticas sociales (prácticas de enseñanza) en la que los actores entran en relación por medio del despliegue de prácticas intersubjetivas y a partir de algún referente que opera como objeto de la enseñanza.

La relación entre estos elementos, como se ve, opera en un plano diferente al anterior, inscribiéndose las prácticas formales de enseñanza en el marco de un sistema-organización (en el caso que nos ocupa, la universidad) que –al menos en un alto grado- regula y condiciona esas prácticas.

Lo que intentamos poner en escena con este núcleo problemático no es otra cosa que un aspecto estructural (a nivel social e institucional) en el que se desenvuelve la enseñanza universitaria y, más específicamente, a los fines del presente artículo, la formación de profesores en las universidades. Se ve entonces, desde esta posición, que así como la

universidad se encuentra acoplada estructuralmente con diversos sistemas sociales (lo que produce diversas regulaciones al interior de la institución frente a un horizonte político, social y cultural determinado), la formación de profesores en esos órdenes institucionales opera sobre ese conjunto de orientaciones y regulaciones y con miras a ese mismo horizonte político y social.

En otras palabras, con estas observaciones iniciales pretendemos situar bases conceptuales para comprender el horizonte social frente al que se desarrolla la formación docente. La complejidad que comporta ese horizonte presenta una serie de desafíos para la formación de profesores que, en el mejor de los casos, atiende a las demandas y necesidades que operan en los diversos órdenes de la vida social, formando profesionales e intelectuales comprometidos, preparados y sensibles para enfrentar los desafíos educativos, sociales y culturales que se presentan en las sociedades contemporáneas de nuestra región.

De allí que la necesidad de un diagnóstico actual sobre el dominio en cuestión (en el marco del observatorio) se torne central, pues es menester identificar los modos en que se compone y organiza la formación de profesores de artes en nuestras universidades para poder evaluar las actuales condiciones de su desenvolvimiento y avanzar en el diseño de propuestas y estrategias para la formación crítica y reflexiva de profesores e investigadores comprometidos y responsables con el objeto de enfrentar los actuales desafíos y necesidades que presentan nuestras sociedades contemporáneas.

## **Construyendo un observatorio de formación de profesores**

Como parte de los objetivos formulados en el proyecto de referencia se destaca la conformación de una red de investigadores, articulada por el observatorio, que dé lugar al desarrollo de estudios comparados de gran escala en el dominio circunscripto, poniendo foco en las condiciones en que se desarrolla la formación de profesores de artes en las universidades argentinas y brasileras y abordando las problemáticas desde una perspectiva crítica. El debate sobre la formación docente desde una perspectiva crítica adquiere hoy un papel destacado como

forma de resistencia a la implementación de políticas públicas de sesgo neoliberal en América Latina. En esta dirección, las redes de intercambio entre intelectuales y expertos en las temáticas no sólo contribuyen al desarrollo de procesos reflexivos situados en atención a las características contextuales sino que también alimenta una *praxis* en la actuación y en la formación de recursos humanos comprometidos con los procesos de transformación social.

La construcción de un observatorio de estas características, por otra parte, abre la posibilidad de sistematizar datos históricos, académicos, curriculares y políticos, habilitando y sustentando, a través de dicha empresa, la construcción de una red de conocimiento como estrategia organizativa orientada a una acción colectiva de resistencia, transformación e innovación en el contexto de la formación de profesores de artes.

A tales efectos se propuso desarrollar un diagnóstico sobre la formación de profesores de artes en Argentina y Brasil con la intención de aportar un estado del arte actualizado sobre ese dominio específico, teniendo como uno de nuestros principales focos de observación y análisis las innovaciones curriculares que se introducen en los procesos de formación de los profesores de artes. Nos referimos, específicamente, a la inclusión (o no) de temas de gran relevancia social y cultural para nuestras sociedades latinoamericanas en la actualidad en esos procesos de formación, tales como: multiculturalidad e interculturalidad, diversidad e inclusión social, educación y TIC, integración y educación especial, género e identidad, ecología y transdisciplinariedad, políticas educativas y de reconocimiento, construcción de la ciudadanía y justicia social.

Para esos fines se avanzó desde distintos frentes, realizando relevamientos sobre la producción científico-académica vinculada con la formación de profesores de artes en ambos países: tesis de maestría y de doctorado, artículos publicados en revistas especializadas, trabajos presentados en reuniones científicas, entre otros. También se avanzó en el estudio de diversos aspectos que, de manera específica, intervienen como condiciones de desarrollo de la formación de los profesores de artes (eg. políticas educativas, legislaciones y normativas, estructuras curriculares, financiamiento, ofertas de formación en grado y posgrado, distribución geográfica de las ofertas de formación, modelos de formación).

Luego de una serie de reuniones entre investigadores de las universidades participantes (a través de misiones específicas), se organizaron las tareas que desarrollaría cada grupo integrado al observatorio, se definieron con mayor precisión las categorías de análisis, y se definieron también con mayor precisión las fases que serían llevadas a efecto para la recolección de datos y su ulterior análisis desde una perspectiva comparada.

Por otra parte, frente a las problemáticas referidas y tomando en consideración las dimensiones geográficas de los países en cuestión (Brasil y Argentina), así como la dispersión territorial tanto de investigadores como de programas de formación de profesores en el ámbito de las artes en ambos países, se tornaba necesario implementar herramientas virtuales que minimizaran las distancias geográficas y permitieran socializar las producciones científico-académicas con el fin de economizar esfuerzos y brindar a los investigadores un mayor volumen de datos para realizar estudios comparados de gran escala.

Es a partir de lo anterior que propusimos crear, en el marco del proyecto, un portal electrónico a los efectos de poner a disposición pública los datos obtenidos a partir de los relevamientos desmenuados por cada una de las partes en el ámbito del observatorio, posibilitando un mayor aprovechamiento de los datos y de los resultados de los análisis comparados producto del proyecto de investigación y extendiendo su acceso incluso a otros investigadores y grupos de investigación externos al proyecto. De ese modo, se minimizarían esfuerzos de trabajo sobre temas que ya han sido suficientemente explorados y, al mismo tiempo, se revelarían áreas de vacancia sobre las que se podrían formular nuevas investigaciones. El desarrollo de un portal de esas características también permitiría realizar intercambios y desarrollos colaborativos entre investigadores y/o grupos de investigación de distintas regiones y, habilitando el diálogo e intercambios por esa vía, se podrían identificar más fácilmente semejanzas y diferencias acerca del desarrollo de la formación de profesores e investigadores de artes en los distintos países de la región.

Como parte de las acciones desarrolladas en el marco del proyecto de investigación (en consonancia con las características del Programa de Cooperación Internacional argentino-brasileño CAPES-MINCYT) y a

fin de dar cumplimiento a los objetivos formulados en el proyecto, se propuso la realización de misiones de trabajo y de estudio en ambas direcciones (Brasil-Argentina y Argentina-Brasil) a los efectos de coordinar, en el decurso de las distintas fases, las tareas investigativas e integrar los resultados de los relevamientos efectuados, para así poder avanzar, de manera específica, en los estudios comparados sobre el dominio en cuestión.

En este trabajo presentaremos los avances en el estudio de dos de los aspectos atendidos a partir de los relevamientos iniciales efectuados por quien suscribe (realizados durante el año 2012), y que constituyen partes de las acciones desarrolladas en el marco de una misión de estudios realizada y radicada en la Universidad de São Paulo (USP). El primer relevamiento, referido a la oferta de formación en ambos contextos; el segundo, referido a las primeras aproximaciones sobre las estructuras curriculares de algunos programas de formación de profesores de artes visuales.

### **Relevamiento N° 1: Composición de la oferta de formación docente en artes visuales**

Para poder ahondar en niveles más profundos de análisis y para poder definir con mayor precisión algunos de los aspectos que operan como condiciones de desarrollo de esos procesos de formación se tornaba necesario, primeramente, definir los modos en que estaba compuesta y distribuida la oferta de formación de profesores en ambos contextos.

Frente a la gran oferta de profesorado en artes visuales en las universidades brasileras (*licenciaturas*)<sup>2</sup>, cuya distribución geográfica se ve favorecida por la estructura del sistema público de universidades federales y estatales y por la incorporación de cursos de graduación en artes visuales en gran parte de ellas, en el caso argentino, a pesar de contar con un sistema de universidades públicas con una amplia distribución

---

2 En Brasil las carreras de Licenciatura son el equivalente a las carreras de profesorado en Argentina, esto es, están orientadas a la formación docente y otorgan títulos habilitantes para el ejercicio de esa función. El equivalente a la formación de licenciatura de Argentina, por su parte, lo constituye la formación de *bacharelado* en Brasil.

en el conjunto del territorio nacional, la oferta de profesorado universitario en artes visuales en dichas universidades parecía ser más bien escasa o reducida.

A partir de esta percepción inicial se realizaron búsquedas a través de diversas fuentes que dieran cuenta de la composición de la oferta de formación de profesores de artes en las universidades públicas argentinas. Las mismas fueron realizadas durante 2012. Estas búsquedas iniciales presentaron ciertas dificultades por no hallarse en los organismos oficiales bases de datos públicas y actualizadas que dieran cuenta de esa composición de la oferta. De allí que emprendiéramos un relevamiento profundo, a nivel nacional, sobre las ofertas de formación de profesores de artes en las universidades argentinas, tanto en el sector público como en el privado.

Se sumaba a esto otra cuestión que requería ser tenida en cuenta: el sistema de educación superior argentino se encuentra subdividido en dos sistemas de formación superior (el universitario y el no universitario), lo que nos llevó también a realizar un relevamiento sobre la oferta de formación de profesores de artes visuales en el subsistema de educación superior no universitario.

Esta tarea también presentó ciertas dificultades por no encontrarse bases actualizadas y completas que dieran cuenta de la composición de la oferta en dicho subsistema, sin embargo, los datos que finalmente obtuvimos nos permitieron no sólo confirmar la percepción inicial acerca de que esa oferta de formación era más bien reducida en las universidades nacionales sino que nos permitió visualizar un panorama más claro sobre la distribución en ambos subsistemas, construyendo de ese modo una suerte de cartografía sobre la oferta y distribución de la formación en ese campo específico.

## **Resultados correspondientes al Relevamiento N° 1**

Como síntesis de los datos relevados, se encontró la siguiente composición en el territorio argentino:

- En el Sistema Universitario (que está compuesto por 47 universidades nacionales, 7 institutos universitarios, 2 universidades provin-

ciales, 46 universidades privadas, 12 institutos universitarios privados, una universidad internacional y una extranjera), solamente se registraron 9 (nueve) profesorados universitarios en artes visuales: 8 (ocho) de ellos en universidades públicas y 1 (uno) en una universidad privada.

- En el Sistema Superior no Universitario, se registraron distribuidos en el territorio nacional 83 profesorados en artes visuales: 73 de ellos en instituciones de gestión pública y 10 en instituciones privadas<sup>3</sup>.

Estos primeros datos indican claramente que la oferta de carreras de formación de profesores de artes visuales en Argentina se concentra en instituciones superiores no universitarias. Avanzando en esos relevamientos, se indagó acerca de la oferta de pos-graduación en ese dominio específico. Según datos de la CAPES (2012), en el contexto brasilero se cuenta con 18 maestrías y 11 doctorados en artes visuales ofrecidas por universidades públicas. Por su parte, en el contexto argentino, a pesar de registrarse una creciente oferta de carreras de posgrado en los últimos años vinculadas con el campo de las artes, solamente se registra una maestría específicamente orientada al campo de la educación artística (en la Universidad Nacional de Rosario) y 4 doctorados oficialmente acreditados en el campo de las artes (en las ciudades de Buenos Aires, La Plata, Rosario y Córdoba).

Frente a esa escasa oferta de formación de posgrado en el campo específico, y considerando posibles tránsitos de formación de los graduados en otras ofertas de pos-graduación, se amplió el relevamiento sobre la oferta de posgrado en el campo de la Educación/Ciencias de la Educación. Se registraron de ese modo en el contexto argentino 14 doctorados (10 en universidades nacionales y 4 en universidades privadas), 34 maestrías (22 en universidades nacionales y 12 en universidades privadas) y 37 carreras de especialización (26 en universidades nacionales y 11 en universidades privadas).

---

3 La dificultad de acceder a fuentes oficiales actualizadas y la dispersión de los datos obtenidos hacen presuponer que este número podría ascender a cifras mayores, principalmente en lo referido a instituciones de enseñanza superior no universitaria de gestión privada.

En el contexto brasileño, según datos de la CAPES (2012), se cuenta actualmente con 120 maestrías y 62 doctorados en educación.

Como puede observarse aquí, y sin entrar aún en un análisis específico sobre estos datos, la escasa oferta de formación de profesores de artes visuales en las universidades argentinas, así como la aún más reducida oferta de pos-graduación en ese dominio específico, opera como una de las condiciones de base para el desarrollo de ese campo. Quedará para más adelante ver los alcances que eso comporta para el desarrollo de la investigación en ése área del conocimiento y, concomitantemente, las limitaciones que eso puede estar generando para el desarrollo del área en el país. Por la parte brasileña se advierte, desde este plano de observación, una realidad radicalmente diferente, donde la composición y distribución de la oferta, así como su articulación con los programas de pos-graduación en el dominio específico, abre posibilidades de formación continua dentro del área circunscripta y, principalmente, permite la formación de investigadores especializados en ese campo del conocimiento, presentando condiciones de base sustancialmente diferentes para el desarrollo de la producción en ese dominio específico. No obstante, las escasas vacantes que son ofrecidas por las universidades públicas para el acceso a los cursos de licenciatura (profesorados) y la pronunciada estructura piramidal que limita aún más las posibilidades de realizar estudios de posgrado, operan también como condiciones a considerar para el desarrollo del campo en el territorio brasileño.

Dejando estas consideraciones abiertas para ser retomadas en la discusión general del presente trabajo, nos detendremos a continuación sobre algunas consideraciones vinculadas con el segundo aspecto que será abordado aquí: el correspondiente a las estructuras curriculares de los cursos de formación en artes visuales. Lo que pretendemos por esa vía es aproximarnos a los modelos generales de formación en el grado universitario y verificar si son atendidas o no (al menos desde la organización de las estructuras curriculares, a modo de una primera aproximación) diversas temáticas de gran relevancia social en la actualidad en la formación de los futuros docentes en artes visuales.

## **Relevamiento N° 2: Estructuras Curriculares (una primera aproximación)**

Dando continuidad a los objetivos formulados en el marco del proyecto, se emprendió una primera aproximación a las estructuras curriculares de la oferta de formación en el nivel de grado universitario. Dada la vastedad de la materia a analizar, se constituyó un *corpus* más bien reducido que abarcara, al menos inicialmente, los planes de estudio de los cursos de formación docente en artes visuales de las universidades vinculadas al proyecto. Luego de ello, y considerando que la oferta de grado universitario en el contexto argentino en ese dominio no era abundante y, por lo tanto, factible de ser abarcada en una primera aproximación analítica, se amplió el corpus a la totalidad de la oferta en ese contexto, manteniéndose aún de forma más limitada la conformación del corpus correspondiente al contexto brasileiro dada su considerable amplitud.

Esa primera aproximación tuvo un doble propósito: por un lado, examinar de manera general la composición y organización de esas matrices curriculares, identificando la distribución y equilibrio entre los dominios de la producción/realización, problematización teórica y trabajo analítico con énfasis en distintas perspectivas teóricas y metodológicas; por otro lado, identificar desde ese primer nivel de aproximación (aún lejano al desenvolvimiento efectivo de las prácticas de enseñanza en la formación de los futuros docentes, esto es, el currículum efectivo producto del encuentro pedagógico, de las diversas configuraciones didácticas que se pueden presentar en el desarrollo de los procesos educativos y de los múltiples abordajes que se pueden presentar en el desarrollo de esos procesos) la inclusión (o no) de diversos temas de gran relevancia social y cultural en atención a diversas problemáticas sociales de la actualidad y que comportan grandes desafíos para el desempeño profesional de los futuros docentes. Dentro de esos temas emergentes, tal como fue anticipado, se focalizó particularmente en aquello que estuviera vinculado con: multiculturalidad e interculturalidad, diversidad e inclusión social, educación y TIC, educación especial, problemáticas de género e identidad, ecología y transdisciplinariedad, políticas educativas y de reconocimiento, construcción de la ciudadanía y justicia social.

Desde el primer eje, el interés estuvo puesto en identificar inicialmente el énfasis sobre distintos dominios disciplinares y el espacio asignado, de manera específica, a la formación docente. De ese modo, esa primera aproximación nos permitió observar algunos rasgos que hacen al perfil de formación contemplado por cada institución e incluso aproximarnos, aunque sea de manera inicial, a los modelos de formación contemplados en cada uno de los casos.

El segundo eje, por su parte, tuvo el valor de permitirnos testear, aún desde este nivel general y también a modo de una primera aproximación exploratoria, las adecuaciones efectuadas en las matrices curriculares para atender ese conjunto de núcleos problemáticos, considerando el valor que comporta para los futuros docentes transitar experiencias en su formación de base que atiendan a los núcleos formulados, entendiendo que se presentarán como desafíos para el despliegue de sus prácticas efectivas en los contextos reales de trabajo (considerando, en esta dirección, la gran diversidad de contextos en que los docentes pueden intervenir).

Si bien en los últimos años se advierte una explícita voluntad política en los países de la región para atender esas áreas prioritarias para el desarrollo y la inclusión social (lo cual se constata en las agendas educativas contemporáneas y en los documentos de trabajo y discusiones sostenidas en los foros internacionales orientados sobre esos dominios, así como también en la implementación de distintas políticas y programas sociales desarrollados a tales efectos), no está claro aún el grado de impacto que todo eso ha tenido en la formación efectiva de los futuros profesores de artes en la región.

## **Resultados correspondientes al Relevamiento N° 2**

Los primeros resultados de las observaciones y análisis efectuados sobre el primer eje dan cuenta de una gran diversidad en cuanto a la composición de las matrices curriculares. Se observó, en primer lugar, una gran heterogeneidad en cuanto a las perspectivas disciplinares centrales que operan como núcleos de la formación en cada casa de estudios, principalmente, en aquellas asignaturas vinculadas con los temas

específicos que hacen a la formación docente general (e.g. teorías de la educación y pedagogía, didáctica, currículum y teorías del aprendizaje). En algunos casos se advirtió un abordaje centrado en las ciencias de la educación y la psicología, en otros, un abordaje con sesgo más bien antropológico y/o vinculado al campo de la comunicación y al análisis cultural, en otros casos, un énfasis más notorio sobre la formación en la práctica a partir de la especificidad de la enseñanza de y desde el lenguaje artístico de base.

Si bien el espectro es amplio y diverso y en muchos casos se busca una formación que equilibre esos múltiples abordajes, en otros casos se observa claramente un marcado énfasis sobre alguno de ellos. Por otra parte, se observa también una gran diversidad en cuanto a la carga horaria asignada en los planes de estudio a esos espacios formativos, abarcando desde composiciones curriculares que consiguen una distribución equilibrada entre ese tipo de asignaturas y aquellas otras centradas en la especificidad de los lenguajes artísticos (y la producción estética/artística) hasta casos extremos en los que se incluyen apenas dos asignaturas que atienden de manera específica los aspectos teóricos, técnicos y/o prácticos de la docencia y la educación (como ser, por ejemplo, didáctica y fundamentos de la educación).

En cuando al segundo eje se observa también una gran diversidad entre las matrices curriculares de cada casa de estudio. En líneas generales, la presencia de asignaturas que atiendan de manera específica ese conjunto de temas relevantes es escasa (o nula) y en algunos casos se las comienza a introducir, paulatinamente, a modo de asignaturas optativas. En pocos casos se encuentran asignaturas que formalmente y de manera específica atienden a esos núcleos (tal es el caso de asignaturas orientadas sobre el trabajo con personas especiales, discapacidad e inclusión social o, desde diversas perspectivas, la articulación de la educación y/o la producción artística con TIC). Un caso a destacar es el de la Licenciatura (Profesorado) en Artes Visuales de la *Universidade do Estado de Santa Catarina* (UDESC), que incluye como una de las materias obligatorias en su plan de estudios "*Arte Africana e Afro-descendentes*", saldando una deuda histórica con esa parte importante de la población brasilera y abriendo espacio a una educación por la diversidad que vaya

más allá de las perspectivas hegemónicas de la enseñanza del arte desde la dominante concepción euro-centrista (Fonseca da Silva, 2010).

Salvando esos casos, la inclusión formal de esas temáticas se advierte aún como reducida en la mayoría de los planes de estudio, lo cual, insistimos, no quiere decir que no puedan estar siendo tematizadas y abordadas en diversos espacios curriculares (aún cuando formalmente no se ocupan, de manera específica, de esos temas que se presentan como relevantes para la formación docente en nuestra región).

Lo que sí se registra es, tanto en el contexto argentino como en el brasileño, un creciente aumento de grupos de investigación y de programas de extensión a la comunidad y voluntariado universitario que se ocupan de esos núcleos temáticos y en los que, en muchos casos, se suman estudiantes en formación, lo cual les posibilita no sólo problematizar de manera sistemática esos temas sino también transitar experiencias significativas vinculadas con esas problemáticas, operando esos tránsitos como parte de su formación crítica y política como futuros docentes.

## **Discusión general**

Hemos presentado en los acápites precedentes una síntesis de los avances en dos de los relevamientos realizados en el marco de la investigación en curso. El objeto de la investigación se ha ido abriendo sobre múltiples dimensiones de análisis a partir de la identificación de conjuntos problemáticos que se fueron circunscribiendo sobre la marcha del proceso investigativo, aunque nos hemos limitado aquí a atender sólo a dos de ellos. Si bien estas aproximaciones son iniciales y los datos relevados aún se encuentran en proceso de análisis, es posible realizar algunas consideraciones que, al menos, pueden operar a modo de hipótesis tentativas y orientativas en la prosecución del estudio.

En primer lugar, podemos afirmar que los datos obtenidos están dando cuenta de ciertos factores que operarían como condiciones de producción y desarrollo del campo objeto de estudio, en el entendimiento de que la composición de las matrices de formación operan como formadoras (o al menos lo hacen en cierta medida) de los perfiles docentes de los formandos. Aunque no podamos determinar desde

este nivel de análisis (y apenas con los elementos de los que disponemos actualmente) el grado de incidencia sobre la formación de concepciones en los estudiantes sobre su rol como docentes de artes, sí podemos observar decisiones de orden institucional que orientan ciertos perfiles de formación, con énfasis sobre algunos enfoques y abordajes y con la consecuente reducción y/o exclusión de otros. En todo caso, será ésta una nueva dimensión a explorar en ulteriores exámenes, la cual se torna de gran importancia a los efectos de conocer con mayor precisión los modos en que son formados los futuros profesores de artes y los modos en que se los orienta para actuar y posicionarse frente a los desafíos que se les presentarán (y/o se les presentan actualmente) en los escenarios reales de desenvolvimiento de las prácticas; escenarios emergentes que se configuran frente a horizontes de múltiples, diversas y complejas realidades y necesidades sociales.

Por otra parte, la conformación de una cartografía sobre la composición y distribución de la oferta de formación nos permite efectuar observaciones sobre otras dimensiones que operan como condiciones de producción y desarrollo del campo. En esta dirección, y articulando esos datos con los resultados obtenidos en otros relevamientos efectuados en el marco de la investigación acerca de las producciones científico-académicas sobre la formación de docentes de artes en los contextos argentino y brasilero (como se mencionó en otra parte de este trabajo), la escasa producción registrada en el contexto argentino sobre ese dominio parecería estar de algún modo vinculada con estas otras condiciones de base. A diferencia de otras esferas de la formación superior en el campo de las artes que vienen manifestando un crecimiento escalonado, constante y diversificado, en lo que refiere a la formación específica de formadores en artes visuales y, particularmente, la oferta de posgrado en ese dominio, encontramos un terreno poco fecundo en el contexto argentino.

Una hipótesis tentativa, al sólo efecto de orientar un examen más profundo en esa dirección, podría formularse a partir de una triangulación de estos primeros datos obtenidos y sus posibles vinculaciones y alcances. En este sentido, la escasa producción científico-académica en ese dominio (en el caso argentino) podría estar vinculada con las actua-

les condiciones que presenta el sistema de formación en ese contexto, la cual parece estar limitando la formación de cuadros especializados en ese dominio específico. En otras palabras, la escasa oferta de posgrado en el área circunscripta limitaría la formación de investigadores formados de manera específica en ese dominio. Consecuentemente, limitaría la conformación y consolidación de grupos de investigación abocados al estudio de los temas centrales para el desarrollo del campo. Asimismo, limitaría las posibilidades de acceder a becas de formación y a líneas de financiamiento reduciendo las posibilidades de formar investigadores especializados en el área y, consecuentemente, las posibilidades de desarrollar producciones científicas y académicas especializadas, limitando, a través de esas múltiples vías, las posibilidades de crecimiento, desarrollo y expansión del campo.

De momento sólo disponemos de datos preliminares, mereciendo estas consideraciones un examen más profundo y en el que se integren otras dimensiones (por ejemplo, de orden histórico y político) para ofrecer un panorama más claro acerca de la configuración de ese complejo campo en cada uno de los contextos. No obstante, los datos obtenidos en el marco del observatorio ya constituyen un orden de realidad que da cuenta, al menos parcialmente, de algunos factores que operan como condiciones de desarrollo del campo circunscripto.

## **Consideraciones finales**

Los resultados de los relevamientos realizados por el Observatorio hasta el momento se constituyen en claros indicadores sobre la necesidad de avanzar en el estudio sistemático sobre el dominio en cuestión, advirtiendo que las investigaciones sobre el objeto circunscripto constituyen un espacio que presenta un escaso desarrollo en la región; las agendas investigativas, en este sentido, están orientadas sobre otros dominios relativos al campo de estudio (e.g. enseñanza de las artes y propuestas didácticas, educación artística en general, proyectos arte-educativos en museos, etc.) pero no abundan los estudios sistemáticos focalizados de manera específica sobre la formación de profesores de artes.

Por otra parte, los avances investigativos realizados hasta la fecha nos posicionan frente a nuevos objetos, horizontes y desafíos que se desprenden de la marcha del estudio, definiendo nuevas áreas de vacancia para la investigación dentro del dominio circunscripto.

Cabe destacar, en la misma dirección y tomando solo un ejemplo, la necesaria atención que merece la complejidad emergente producida por la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el terreno de la formación de profesores objeto de estudio, considerando las cualidades que comporta el actual contexto físico-virtual en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza.<sup>4</sup>

La incorporación de TIC en la formación docente y la emergencia de nuevas configuraciones socio-técnicas no sólo remodela los modos en que son desarrollados los procesos educativos y en que son configuradas las relaciones vinculares que allí se establecen, sino que demanda la adopción de políticas institucionales por parte de las universidades tendientes a la democratización del conocimiento sobre la base de políticas de acceso abierto. Estos aspectos particulares se presentan actualmente como núcleos de interés prioritario para la investigación educativa en función de su incidencia inmediata en la formación docente y los alcances que ésta supone a mediano plazo.

Dentro de las acciones emprendidas a tales efectos cabe destacar, en primer lugar, la construcción de un portal electrónico (banco de investigaciones) que está actualmente en su etapa inicial de desarrollo en el marco del observatorio. Ese portal pretende servir como fuente de difusión y consulta para los investigadores del área. Las redes colaborativas entre investigadores, como la que se está configurando a través del

---

4 La configuración de Dispositivos Hipermediales Dinámicos en la universidad (San Martín 2008, 2010), donde se articulan y despliegan redes socio-técnicas de participación responsable para educar e investigar en el marco del actual contexto físico-virtual, abre nuevos caminos a explorar tanto para la educación superior como para la investigación educativa en el campo de las artes. Dentro de esos caminos a explorar, por ejemplo, se torna central el estudio sobre el desarrollo, apropiación y utilización de Objetos Digitales Educativos (ODE) y de Repositorios Digitales Institucionales (RDI) en las universidades públicas para la formación de profesores de artes, en atención a la especificidad disciplinar y a las cualidades particulares de sus objetos de conocimiento.

Observatorio, posibilitan el desarrollo de producciones colaborativas de mayores alcances, enriqueciendo las producciones investigativas en la región a través de redes internacionales de conocimiento y contribuyendo a la democratización del conocimiento por medio de distintos recursos puestos a disposición en acceso abierto.

La construcción de este observatorio nos llevó también a emprender diversas acciones colaborativas entre los miembros del equipo de investigación entre las que se destaca la organización de distintos eventos internacionales (articulados a eventos académicos de distintas redes y universidades latinoamericanas), los cuales están convocando la participación de otros investigadores y especialistas de la región abocados al estudio del dominio en cuestión. En este sentido, se han realizado hasta el momento cuatro eventos académicos internacionales: dos en Brasil, uno en Chile y uno en Colombia, y se han organizado otros dos eventos que serán desarrollados, consecutivamente, en Brasil y en Argentina.

El primero de los eventos organizados por el Observatorio fue el simposio internacional "Observatorio de la formación de profesores de artes: fricciones y movimientos" que tuvo lugar en septiembre de 2012 en el marco del *XXI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (ANPAP), en la Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Río de Janeiro. El segundo evento tuvo lugar en noviembre de 2012 en la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), en la ciudad de Florianópolis, como parte de las jornadas y encuentros del grupo de investigación *Educação, Arte e Inclusão*, que se encuentra articulado al Observatorio.

El tercer evento, denominado "Simposio Latinoamericano de Formación Docente en Artes: temas actuales y desafíos en nuestra América", se desarrolló en enero de 2013 en el marco del III Congreso Internacional "Ciencias, Tecnologías y Culturas: diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe", organizado por la Universidad de Santiago de Chile (USACH) a través de su Instituto de Estudios Avanzados.

El cuarto evento, denominado "Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: investigaciones actuales y sus contextos", tuvo lugar en el marco del "II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tec-

nológicas para la integración en el Cono Sur”, que se realizó en el mes de mayo del presente año en la ciudad de Bogotá (Colombia), en la Universidad Sergio Arboleda, reuniendo más de 80 trabajos de investigadores de diversos países de América Latina (Brasil, Colombia, Argentina, Chile, Venezuela y el Salvador).

Todavía dentro de 2013 se prevé la realización de otros dos eventos: por un lado, un simposio internacional a ser desarrollado en la ciudad de Belém de Pará (Brasil) articulándose al XXII Encuentro Nacional de la ANPAP y, para finalizar el año, se propone realizar un Coloquio Internacional a ser desarrollado en el marco de una de las universidades integrantes del proyecto por la parte Argentina (en el IUNA o en la UNLP) a fin de hacer públicos los resultados del segundo año de trabajo en el marco del proyecto desde una perspectiva comparada.

Esta serie de iniciativas, desarrolladas en el marco del observatorio, está posibilitando la ampliación de los alcances iniciales del proyecto a otras latitudes de nuestra región, sumando así el apoyo, trabajo e interés de muchos investigadores del área que, poco a poco, se unen al desafío de conformar una Red Latinoamericana de Investigación sobre la Formación de Profesores de Artes. En este sentido, este conjunto de reuniones y encuentros académicos organizados en el marco del observatorio constituyen espacios clave para la consolidación de una red de investigadores, en las que se estimule el debate, la reflexión y el intercambio en torno a los objetos de estudio. Por otra parte, esta serie de eventos internacionales nos dan la oportunidad de conocer las diversas realidades que se viven en las diferentes latitudes de nuestra región y las diversas condiciones de desarrollo del área en cada uno de los países. Por esta vía, entonces, nuestro principio organizativo original, de análisis comparativo binacional (argentino-brasileño), se va abriendo camino a intercambios y horizontes más amplios, tendientes a una perspectiva comparativa regional.

## Referencias bibliográficas

- Fonseca da Silva, M. C. R. (2010). Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. En *Anais do 3º Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP e 2º ENREFAEB Sul*. Curitiba: Editora FAP.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (2009). *La política como sistema*. México: Universidad Iberoamericana.
- San Martín, P. (2008). *Hacia un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI).
- San Martín, P. et al (2010). *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Secretaría de Tecnologías Educativas y Gestión, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

# **Para la difusión de la enseñanza técnica en las páginas de *The American Journal of Education* y en la revista *O Novo Mundo* (1855-1881)**

Maria Zélia Maia de Souza\*

## **Resumen**

El texto destaca el modo por el cual la enseñanza técnica fue debatida en artículos e informes de viaje publicados en las revistas *The American Journal of Education (AJE)* y *O Novo Mundo: Periódico Ilustrado do Progresso da Edade*. En el AJE fue analizado parte del informe viaje de Henry Barnard, editor de AJE, a países europeos. En la revista *O Novo Mundo* fueron considerados artículos de André Rebouças con propuestas relacionadas con la enseñanza técnica brasilera. En ambos se observaron indicios de que la enseñanza técnica tenía como público las capas de población económicamente menos favorecidas, y que ese debate señalaba preocupaciones con respecto al desarrollo de las industrias y las formas de acceso al mercado en la dinámica del capitalismo.

*Palabras clave:* Educación profesional y tecnológica - Educación y trabajo - Periódicos - Educación utilitaria

\*Doutora em educação. Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEPHE/UERJ). Rio de Janeiro, RJ. E-mail: zeliammaia@yahoo.com.br

## **Para a difusão do ensino técnico nas páginas do *The American Journal of Education* e na revista *O Novo Mundo* (1855-1881)**

### **Resumo**

O texto destaca o modo pelo qual o ensino técnico foi debatido em artigos e relatórios de viagens publicados nas revistas *The American Journal of Education* (AJE) e *O Novo Mundo: Periódico Ilustrado do Progresso da Idade*. No AJE foi analisado parte do relatório de viagem de Henry Barnard, editor do AJE, a países europeus. Na revista *O Novo Mundo* foram considerados artigos de André Rebouças com proposições voltadas para o ensino técnico brasileiro. Em ambos os países observou-se indícios de que o ensino técnico tinha como público alvo as camadas da população economicamente menos favorecidas e que esse debate assinalava preocupações com o desenvolvimento das indústrias e as formas de acesso ao mercado de trabalho na dinâmica do capitalismo.

*Palavras-chave:* Educação profissional e tecnológica - Educação e trabalho - Periódicos - Educação utilitária

## **For the dissemination of technical education in the journals *The American Journal of Education* and *O Novo Mundo* (1855-1881)**

### **Abstract**

The text highlights the way in which technical education was discussed in articles and travel reports published in the journals *The American Journal of Education* and *O Novo Mundo: Periódico Ilustrado do Progresso da Idade*. In AJE was considered part of the Henry Barnard trip report, AJE editor, the European countries. In the magazine *O Novo Mundo* were considered André Rebouças articles with proposals aimed at Brazilian technical education. In both countries there was evidence that technical education had the population of the target audience layers economically disadvantaged and that marked debate concerns the development of industries and forms of access to the labor market in the dynamics of capitalism.

*Keywords:* Professional and technological education - Education and work - Periodicals - Utilitarian education

## Introdução

Este texto apresenta resultados preliminares de investigação histórica sobre o ensino técnico no Brasil e nos Estados Unidos entre 1855-1881. O objetivo consiste em destacar o modo pelo qual essa modalidade de ensino foi debatida em artigos e relatórios de viagens publicados nas revistas *The American Journal of Education* (AJE<sup>1</sup>) e *O Novo Mundo: Periódico Ilustrado do Progresso da Idade*. O primeiro circulou nos Estados Unidos entre os anos de 1855 a 1881, sob a direção do educador Henry Barnard (1811-1900)<sup>2</sup>; o segundo, também publicado nos Estados Unidos durante os anos de 1870 a 1879, sob a direção do brasileiro José Carlos Rodrigues (1844-1923), sendo destinado aos leitores do Brasil. No AJE foi analisado parte do relatório de viagem de Barnard a países europeus publicado em 1871. Na revista *O Novo Mundo* foram considerados artigos de André Rebouças (1838-1898) com proposições voltadas para ensino técnico brasileiro. Quanto à viagem de André Rebouças à Europa e aos Estados Unidos esta foi abordada por meio de recente historiografia que a elegeu como objeto de reflexão (Trindade, 2004). Dentre outras

---

1 Foi publicado regularmente entre 1855 - 1866 e 1876 - 1881, tendo sido suspenso entre 1874-1875 (Gondra, 2013).

2 Editor do *American Journal of Education*, educador e reformador norte americano, Barnard graduou-se na Universidade de Yale em 1830. Entre 1837 - 1839, atuou como membro da Câmara de Deputados do Estado de Connecticut (tinha um projeto de lei que previa “a melhor supervisão das escolas comuns”, e estabeleceu um “conselho de comissários de escolas comuns” no Estado). Foi também Secretário do Conselho de Administração de 1838 até à sua extinção em 1842. Trabalhou incansavelmente para reorganizar e reformar o sistema de ensino comum do Estado, ganhando assim uma reputação nacional como um reformador educacional. Em 1843 foi nomeado pelo governador de Rhode Island agente para examinar as escolas públicas do Estado e recomendar melhorias. Seu trabalho resultou na reorganização do sistema de ensino desse Estado dois anos depois. De 1845 a 1849 foi o Primeiro Comissário de Escolas Públicas no Estado. Em 1845 Barnard estabeleceu o primeiro “Rhode Island Professores Institute” em Smithville Seminary. Voltando a Connecticut (1851-1855), foi Superintendente das Escolas Comuns, e diretor da Escola Normal Estadual de Connecticut. Entre 1859 e 1860 foi reitor da Universidade de Wisconsin-Madison e agente do conselho de regentes do fundo de escola normal. Em 1866 foi presidente da St. John’s College em Annapolis (Limeira e Nascimento, 2013).

preocupações, esses viajantes buscavam novos ensinamentos inspiradores para a organização do ensino técnico em seus países de origem.

Trabalhar com essa documentação na perspectiva de “comunidade imaginada”, proposta por Anderson (2008), significa considerá-la como parte integrante da palavra impressa. Portanto, uma tecnologia de comunicação que ligou pessoas antes incomunicáveis contribuindo para divulgação de projetos e reformas educacionais diversos, a partir da ampliação de públicos leitores. Essa premissa direcionou o nosso foco de interesse para os debates mais amplos acerca da necessidade de ampliação e/ou reforma do ensino técnico como condição para o “progresso” das nações consideradas nesta análise, num contexto de reorganização do trabalho.

Nesse sentido e de acordo com Elias (2006) descobertas científicas, surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são indubitavelmente fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão ou para reformulação daquelas existentes.

## **The American Journal of Education**

O conteúdo do AJE foi assim considerado por Thursfield<sup>3</sup> (1945): materiais de apelo popular, fofoca educacional, e dados não pertencentes ao amplo domínio do campo educacional eram rechaçados por Henry Barnard. Todos os assuntos eram selecionados para inspirar o crescimento ou a melhoria da educação no lar, da educação escolar e da vida após a escola formal, bem como para que os professores fossem bem informados. Outros temas eram abordados no AJE: biografias de educadores, catálogos de livros e textos, movimentos e estatísticas educacionais, relatório das viagens a Europa realizadas por Barnard e colaboradores. Nessas viagens Barnard reuniu um conjunto de informações acerca de experiências educacionais de treze países europeus<sup>4</sup> (Thursfield, 1945).

---

3 Um estudo aprofundado do *American Journal of Education* foi desenvolvido por Thursfield (1945).

4 Os países são: Áustria, Alemanha, França, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Noruega, Suécia, Rússia, Suíça, Itália, Espanha e Portugal.

O relatório foi publicado pelo Senado em julho de 1868 e republicado em 1871 (vol. 22). Intitulado pelo relator como sendo um “relatório especial” totalizou novecentas e quarenta e cinco páginas. Este relatório consubstanciou a proposta de reforma para o sistema de ensino público do Distrito de Columbia, apresentada ao Congresso em janeiro de 1870, por Barnard.

As informações sobre a viagem de Barnard à Europa e dados relativos às experiências educacionais do Distrito de Columbia foram distribuídas no relatório em duas partes. Na primeira foram organizados dados do Distrito de Columbia: população; território e recursos; história e relativa eficiência das escolas públicas; escolas especiais para todas as ocupações; atendimento e características das bibliotecas escolares; personagens de livros de textos utilizados no período médio por ano por cada aluno; nova organização recomendada para as escolas públicas. Na segunda parte Barnard reuniu um conjunto de documentos composto por artigos de diferentes autores, dados estatísticos da população e de escolas públicas de variados Estados norte-americanos e das maiores cidades européias.

A partir dos dados relativos ao sistema de ensino do Distrito de Columbia Barnard se queixava do alto custo com os aluguéis das “casas”, da deficiência do programa de ensino das escolas públicas que eram limitados a ler, escrever e soletrar, cálculo mental e escrito e rudimentos de geografia. Nessa realidade todos os pais, ricos ou não, que desejassem proporcionar uma profunda educação aos seus filhos os matriculavam nas escolas privadas.

Segundo o relator não havia nenhuma das agências complementares, como bibliotecas de cursos de referência e de circulação de palestras científicas, que ao mesmo tempo estimularia e facilitaria o trabalho de educação depois da escola. O Distrito de Columbia também era deficiente em escolas especialmente organizadas para o ensino nas diversas artes industriais<sup>5</sup>, de caráter marcante nos sistemas de ensino das cidades da Europa. Nota-se pelo conjunto de temas escolhidos pelo autor a amplitude do projeto de escolarização pensado por ele.

---

5 Grifos meus

No que se refere às informações sobre as escolas públicas de cidades de outros Estados norte americanas, Barnard as organizou em três grupos.

No primeiro incluiu as cidades em que não existia um sistema estatal de ensino público e que a dependência dos pais era, principalmente, das instituições confessionais ou das escolas particulares, ou ainda de tutores que cuidavam da educação de seus filhos. A grande maioria da população era analfabeta o que dificultava a manifestação de interesse público no tema da educação popular. Esta parcela da população representava mais de dois terços de todas as cidades e vilas do país que a partir do número e concentração dos habitantes reuniam todas as condições de terem um sistema de escolas públicas.

No segundo grupo Barnard considerou as cidades que tinham um sistema de escolas públicas, mas estas escolas eram imperfeitamente organizadas e assim administradas de forma ineficiente. Naquelas que havia alguma condição de “sucesso” se instituiu o ensino primário para crianças, independente de condição social. No entanto, era deficiente em condições de uniformidade e de disposição para inspeção e verificação do próprio progresso de um sistema de ensino que tinha por objetivo atender, por um lado, as necessidades dos pobres e, por outro, as exigências dos ricos.

O último grupo foi formado pelas cidades que tinham um sistema de ensino público amplo e com todas as condições de sucesso incluindo as agências necessárias ao seu progresso, embora ainda não tivessem realizado plenamente o ideal de ensino público norte americano: instrução livre, de baixo custo, portanto, ao alcance dos pobres e, ao mesmo tempo bom o suficiente para satisfazer as necessidades educacionais dos ricos.

As escolas públicas nessas condições localizavam-se nas cidades de Charleston, New Orleans, St. Louis e Washington. Segundo o relator, as cidades mencionadas se inspiraram nos sistemas de ensino das cidades mais antigas como Boston e New Haven. Em quase todas a excelência do sistema de ensino fora alcançada no início do século XIX sendo que a maioria dos sistemas de ensino se constituía a partir do conhecimento da história das escolas dessas grandes cidades. Para o relator, o mesmo poderia ser adotado por cidades menores que poderiam em cinco anos ter suas escolas em uma condição de prosperidade vigorosa.

Quanto à educação nacional das maiores cidades européias, Barnard reuniu um expressivo quantitativo de informações sobre escolas primárias (common school) e secundárias (high school), universidades e faculdades; instrução para classes especiais, instrução religiosa, ensino agrícola e comercial, arquitetura (construção de todos os tipos de escolas), ensino industrial e comercial em geral, engenharia civil e mecânica, escola naval, escolas para meninas, escolas noturnas, classes para órfãos, cegos e surdos.

Desse conjunto de informações o que Barnard considerou importante destacar? Quais teriam sido suas fontes inspiradoras?

Para mobilizar o Congresso americano acerca da importância da formação de técnicos<sup>6</sup> em instituições organizadas para esse fim Barnard (1871) destacou a importância das Exposições Universais e apresentou suas impressões sobre a Exposição Universal das Indústrias das Nações, ocorrida em Londres no ano de 1851. Segundo Barnard (1871) este seria o evento mais importante na história da instrução científica e técnica na Grã-Bretanha. O primeiro de uma série de lições sublimes, organizado por homens de dignidade e que reconheciam o valor do trabalho humano e da habilidade artística quando dirigida pela ciência e pela observância das leis da natureza. Tal exposição, na opinião do educador, teria modificado não só a Grã-Bretanha, mas as instituições de formação industrial das nações ditas civilizadas.

Em seguida destaca que a primeira Exposição Industrial, de importância nacional, foi realizada em 1798, na França. A segunda ocorreu em 1801 e a terceira em 1802 sob a liderança do Primeiro Cônsul (Napoleão) assistido por uma comissão de homens das "ciências" que visitaram as fábricas mais importantes, oficinas e ateliês da França, para explicarem as vantagens nacionais e individuais da exposição de produtos de cada departamento do trabalho. Em todos esses eventos houve um significativo número de expositores e com amostras mais variadas de invenção científica e habilidade artística. Em seguida faz referência às Exposições francesas de 1845 e 1849 afirmando que as amplas vantagens internacionais

---

6 Há indícios de que, nos dois países considerados nesse estudo, os termos «ensino técnico/científico e ensino profissional», presentes na documentação consultada, referiam-se à formação de trabalhadores para o comércio, indústria e agricultura.

de tais manifestações teria impressionado muitas mentes em diferentes países, mas nenhuma com tais resultados práticos, como a Exposição de 1851, ocorrida na Inglaterra. Segundo Barnard (1871) no verão de 1851 no Palácio de Cristal, em Hyde Park, na presença de 100 mil pessoas de todas as nações a Grande Exposição Internacional foi inaugurada exibindo produtos de variados países. A primeira grande prova competitiva das nações no campo pacífico da indústria foi um sucesso completo, um sublime monumento da dignidade e valor do trabalho quando dirigida pela inteligência e bom gosto para ministrar as necessidades e prazeres racionais da humanidade.

Diante da “grandeza” do evento o Comissário de Educação destacou apenas alguns resultados referentes à instrução técnica. Segundo Barnard se expôs os melhores exemplares de material, de implementação de máquinas. Organizou-se formas de acesso a oportunidades de estudos e de práticas em escolas, com especial referência à transmissão de conhecimento e de habilidade aos interessados na instrução técnica. Todas as pessoas que tivessem feito uma breve visita à Exposição tiveram, segundo o educador, uma concepção mais clara de um produto acabado, de fabricação ou de artesanato, na linha de seus próprios desejos do que antes e, portanto, estariam criadas as condições de possibilidades por um melhor estilo dos objetos. A Exposição também teria funcionado como estímulo para o governo nomear um Conselho específico para operacionalizar as Escolas de Artes e, em 1852 fora estabelecido, sob os auspícios do Conselho de Comércio, a criação do Departamento de Ciência e Arte.

Nesse cenário, Barnard afirmava aos congressistas que havia pouco o que aprender com a Europa em termos de organização das escolas de ensino primário, além da expansão. No entanto, os norte-americanos tinham muito a fazer para igualar o rigor da instrução superior, secundária e em especial no que se referia ao ensino técnico. A inspiração que deveria nortear a futura organização dessa modalidade de ensino não viria da experiência inglesa mas da Alemanha (Barnard, 1871). Para o Comissário de Educação o ensino técnico fora negligenciado no Distrito de Columbia. Portanto, no campo da instrução técnica e científica, de preparação especial dos conhecimentos teóricos e práticos, necessários

para a execução hábil de um ofício/profissão, o Distrito de Columbia não possuía, estritamente, nenhuma instituição de ensino técnico e muito menos Escola Politécnica, tanto para o ensino comercial quanto para o industrial. Bem como não havia nenhum lugar onde se ensinasse o desenho, considerado por Barnard (1871) a chave de toda a instrução técnica.

No entanto, segundo Barnard, a menor aldeia da Alemanha tinha uma instituição mais ou menos regularmente organizada com um corpo de professores, todas as facilidades de ilustração para viabilizar a instrução científica e industrial.

Para exemplificar Barnard afirmava que em quase todas as cidades daquele país, no que se referia aos preceitos que regulavam o ensino primário, a ênfase era para as classes industriais, sem no entanto, descuidarem da educação geral. Estes estudos primários eram distribuídos em quatro períodos iguais de dois anos. No entanto, a frequência era obrigatória apenas nos primeiros dois anos. O programa de ensino era amplo: ler, escrever, as quatro operações matemáticas, desenho, canto e ginástica que eram universalmente ensinados. Nas classes mais altas ensinava-se os elementos da geometria, mensuração e história natural. Já na formação geral incluía-se ao programa de ensino conhecimentos de duas ou mais línguas modernas, física e história natural. A formação técnica era estabelecida pelas autoridades locais e incluía conhecimentos comerciais, industriais e agrícolas.

Concluía Barnard que a coroação do sistema de ensino público do Distrito de Columbia ocorreria com a criação de uma Escola Politécnica Nacional ou de uma universidade como a de Zurique ou Stuttgart. A Escola Politécnica ou a Escola Central de Artes de Paris também eram referidas como exemplos inspiradores para o ensino técnico a ser organizado no Distrito de Columbia. Reconhecia que havia limites na economia e dessa forma a Escola Politécnica poderia ser criada por meio da reorganização das duas Escolas Militares Nacionais. As escolas públicas fariam a preparação dos candidatos que funcionaria, inclusive, como estímulo para esse nível de ensino em todo o país (Barnard, 1871). As instituições consideradas por Barnard como exemplos de ensino técnico, nos Estados Unidos, foram criadas por particulares. Tratava-se do Worcester

Technical Institute<sup>7</sup> e a University Cornell<sup>8</sup>.

Por fim, segundo o educador, tendo em vista os fatos descritos e os documentos que acompanharam o relatório, o respeito à população e sua distribuição, as condições das escolas públicas de todos os graus e de outras instituições e de outros meios de educação, concluiria: a educação pública do Distrito de Columbia era fragmentária. Ato contínuo, afirmava aos congressistas que a proposta de reforma proposta por ele deveria considerar as próprias experiências e a de outros países, mas sobretudo enfatizava que deveria ser realizada à luz das experiências educacionais das cidades alemãs. Se essa proposição fosse atendida pelo Congresso o Distrito de Columbia teria um sistema mais eficiente instituído por meio da única autoridade legislativa competente para lidar com aquele assunto (Barnard, 1871).

Segundo Thursfield (1945), Barnard acreditava que a educação norte-americana deveria ser voltada para um ensino mais prático. Tal posição era justificada em razão das exigências da economia em expansão e da busca pela exploração dos recursos naturais. Esses fatores combinados davam o tom para a necessidade urgente do estabelecimento de uma educação especializada e científica. Nesse sentido, o AJE refletiu a contínua liderança do editor em dar a conhecer aos americanos as experiên-

---

7 John Boynton (1791- 1867), fundador do Worcester Technical Institute (1865) acreditava que a ciência elevaria a posição social do trabalhador das artes mecânicas. Ele queria ensinar aos alunos habilidades técnicas por meio da união entre teoria e treinamento prático. Para isso estabeleceu que o Worcester Technical Institute deveria ter um "Departamento de Mecânica prática" onde cada aluno aprenderia teoria e a aplicaria nas muitas indústrias em crescimento na Nova Inglaterra. Contou com a contribuição de doadores e após a aprovação da câmara e do senado o Instituto Politécnico foi construído. Atualmente o Worcester Polytechnic Institute (WPI) é uma universidade de pesquisa privada localizada em Worcester, Massachusetts, Estados Unidos. Tem como objetivo dedicar-se ao ensino e a pesquisa das artes técnicas e ciências aplicadas. Possui quatorze departamentos acadêmicos que oferecem mais de 50 cursos de graduação e pós-graduação em ciência, engenharia, tecnologia, gestão, ciências sociais e as humanidades e artes. O WPI trabalha com áreas de investigação, incluindo a biotecnologia, células de combustível, segurança da informação, processamento de materiais e nanotecnologia. Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Worcester\\_Polytechnic\\_Institute](http://en.wikipedia.org/wiki/Worcester_Polytechnic_Institute)

8 Essas instituições foram fundadas em 1865.

cias européias, incluindo, o que defendia para a educação técnica, fosse industrial, comercial ou agrícola.

*A instrução técnica por André Rebouças em O Novo Mundo*

O Novo Mundo - Periódico Ilustrado do Progresso da Edad não pode ser classificado como especializado em assuntos educacionais. Somou-se aos 378 periódicos de língua estrangeira publicados nos Estados Unidos cujo público leitor era formado pelos imigrantes residentes naquele país. Sua singularidade em relação aos demais deve-se ao fato de ter sido destinado exclusivamente aos leitores do Brasil. Uma publicação mensal, ilustrada, chegando a 8.000 exemplares e devido à regularidade do serviço de pacotes, atingia todo o território brasileiro (Trindade, 2004).

*O Novo Mundo*, segundo Asciutti (2010), pode ser considerado como uma representação simbólica do desenvolvimento material pelo qual passava os Estados Unidos à época. Seu fundador, José Carlos Rodrigues (1844-1923), um jovem advogado brasileiro, residente nos Estados Unidos, era um entusiasta do progresso material daquele país. O periódico em questão foi publicado durante toda a década de 1870, como já mencionado, totalizando cento e oito números (Trindade, 2004). Dentre as vozes presentes no *O Novo Mundo* cabe destacar o literato, romancista e escritor Machado de Assis (1839-1908), o escritor e poeta Joaquim de Souza Andrade (1832-1902) e o engenheiro e jornalista André Rebouças (1837- 1898), cujos textos eram assinados pelas iniciais "A. R.". Indivíduos que, em comum, apresentavam certo descontentamento em relação ao estado político e social do Brasil, ao mesmo tempo em que nutriam a admiração pelos Estados Unidos e suas instituições. (Asciutti, 2010). Como afirma Asciutti (2010):

Além de escrever para o *O Novo Mundo*, André Rebouças auxiliou Rodrigues na publicação de *A Revista Industrial* durante os anos de 1877 e 1878. Também produzida em Nova Iorque, ilustrada, de periodicidade mensal, direcionava-se, porém, como indica seu nome, para setores da indústria, agricultura, meios de comunicação e comércio... (p. 37)

Diferente de Barnard, André Rebouças (1838-1898) eternizou em

Diário Pessoal<sup>9</sup> uma narrativa de si (Schueler, 2012). Com pena e papel registrou à mão os originais de suas múltiplas experiências, tanto de viajante a Europa e a Nova Iorque, ambas em início dos anos de 1860 e 1870, quanto de suas experiências como jornalista.

Em relação à viagem a Europa Rebouças a realizou após receber o grau de Engenheiro Militar conferido pela Escola Militar e de Aplicação do Exército com o intuito de aperfeiçoar os conhecimentos de Engenharia. Integrante da Comissão Especial Brasileira para Exposição Internacional de 1862, em Londres, visitou instituições de ensino, fábricas, ferrovias e portos (Schueler, 2012). Segundo Trindade (2004) a participação de Rebouças naquela exposição contribuiu para que o engenheiro absorvesse o clima de otimismo e crença no progresso técnico. Experiência que se repetiria em duas outras exposições: Viena em 1873 e Paris em 1889. Sobre essa última escreveu artigo intitulado *Les Zones Agrícolas du Brasil*, anexado ao relatório da seção brasileira daquela exposição.

Do que diz respeito à viagem aos Estados Unidos, Carvalho (1998) afirma que o engenheiro, em artigo sobre Benjamim Franklin, apontava a valorização da experiência da livre iniciativa e da modernização industrial, sinalizando a importância do bem comum enquanto consequência da liberdade individual, uma marca presente na cultura norte americana. Segundo Schueler (2012),

No retorno ao Brasil, envolveu-se em vários projetos em diferentes regiões do Brasil, entre os quais se destacam a reforma dos portos, fortalezas, construção de ferrovias, melhoria no sistema de abastecimento de água e nos serviços de esgoto. [Após a Guerra do Paraguai] voltou a dedicar-se a projetos que, a seu ver, propiciariam o progresso econômico e social do país. Temas como progresso, civilização e modernização eram constantes e interdependentes nos seus discursos e questionamentos sobre o futuro da nação. (p.541)

Outros pertencimentos de Rebouças tais como o de ter sido professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a intensa participação junto às associações como a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, criada em 1827, em alguma medida, justificariam o interesse que o inte-

---

9 Coleção pertencente à Fundação Joaquim Nabuco

lectual sempre teria demonstrado por projetos de reformas sociais e de educação nos anos de 1870 a 1898. Nesse sentido,

Incluía-se entre os intelectuais que pensaram a inclusão social do negro no Brasil no processo de abolição e no pós-abolição. Suas vivências como engenheiro, professor e abolicionista mesclaram-se, dando forma aos seus projetos de organização para o Brasil. Uma vez que, para ele, além da libertação dos cativos, era preciso promover a educação e sua inserção nos projetos de reconstrução da nação. Suas propostas estiveram pautadas na conjugação da reforma agrária e da reforma da educação, vinculadas às modernas ideologias de desenvolvimento do trabalho e do progresso. (Schueler, 2012, p. 540)

É importante enfatizar que André Rebouças publicou na Revista *O Novo Mundo* entre 1875 e 1877 e que sua participação foi remunerada. Segundo Trindade (2004) os temas eram bastante variados:

...do militarismo à loterias, da pena de açoites à unificação dos mercados nacionais, dos ingênuos ao crédito rural, passando pela educação técnica, apicultura, iniciativa individual, além de uma perspectiva que contemplava a comparação entre ‘modelos’ de desenvolvimento material assumidos por outros países. Numa narrativa caleidoscópica, Rebouças revela-se aqui um articulista enciclopédico. (p. 230)

Considerando ser o nosso interesse imediato o ensino técnico, foge ao escopo deste trabalho realizar uma investigação da produção intelectual de Rebouças para a Revista *O Novo Mundo*.

Sabe-se que o contexto político-social e econômico brasileiro, durante e após a década de 1870, é normalmente descrito pela historiografia (Alonso, 2002) como um momento de crise em que debates e discussões acerca dos alicerces da formação nacional eram frequentes. Um desses alicerces era a indústria. Ressalta-se que, no século XIX, o termo indústria tinha um duplo sentido: ora referia-se ao trabalho produtivo, ora aos principais setores da atividade econômica, ou seja, agricultura, comércio e manufatura (Vainfas, 2002). Quanto à criação de indústrias no Brasil do

século XIX, os esforços foram isolados. Para compreender melhor essa situação, vale observar que dois foram os eventos responsáveis pelo surto industrial ocorrido no fim da década de 1860: a guerra civil nos Estados Unidos (1861-1865) e a guerra do Paraguai (1866-1870) (Faria Filho 2001). A partir dessas circunstâncias, expandiram-se, principalmente, as indústrias de química, de papel, de cigarro, de vidro, de couro, de instrumentos óticos e náuticos, etc. Já as indústrias têxteis, desenvolveram-se com a crise das lavouras de algodão, açúcar e café, enquanto os investimentos, antes empregados nessas lavouras, foram direcionados para outros ramos de atividade, inclusive para o industrial, como as indústrias têxteis, por exemplo.

Em vista disso, Faria Filho (2001) concluiu que, de modo geral, a indústria no Brasil do século XIX dependia, em grande parte, de decisões políticas fiscais e dos interesses dos cafeicultores.

Rebouças, por sua vez, entendia que as indústrias nacionais poderiam desenvolver-se por si mesmo, principalmente, com investimentos na instrução do povo que padecia de falta de conhecimentos técnicos e/ou profissionais. Nessa medida, tendo em vista a preparação do “homem do futuro” para as artes e indústrias, foi um defensor da expansão dos Liceus e da abertura de cursos noturnos de desenho e mecânica em todas as capitais (Rebouças, 1891).

Após a queda da monarquia, já residindo em Funchal, na Ilha da Madeira, Rebouças publica artigo sobre o tema da Instrução Técnica na Revista de Engenharia de 1891. Nesse artigo segue com a crítica ao bacharelismo predominante no Brasil chamando a atenção para a importância da educação para a vida prática. Comparando a luta contra esse modelo de educação que empreendera na “grande experiência da abolição” afirmava que a solução para essa questão não viria por meio de legislação específica. Para tanto, convoca a “iniciativa conscienciosa de cada mestre, de cada professor, de cada discípulo...” (Rebouças, 1891, p. 450).

Dessa forma, André Rebouças foi mais um dentre outros intelectuais e políticos que foram sensíveis às mudanças nas relações de trabalho e, nessa medida, defendiam a qualificação profissional dos trabalhadores urbanos, fossem adultos ou crianças.

Em relação à ausência de qualificação profissional, segundo Cunha

(2005), a necessidade da difusão do ensino profissional fora condição para o exercício dos ofícios necessários ao desenvolvimento industrial, embora, naquela sociedade escravista, tenha-se desenvolvido o estigma acerca do trabalho manual.

Por sua vez, Celso Suckow da Fonseca (v. II, 1961) explica as razões do estigma enquanto um acontecimento. Para tanto, ressalta que os trabalhos nos engenhos do Brasil Colônia polarizaram a aprendizagem de ofícios, sendo os responsáveis pelo pensamento de que o exercício de qualquer ofício era privilégio dos negros. Em seu turno, Fonseca (1961) reconhecia que o panorama da aprendizagem de ofícios sofreu alterações no momento em que os vários engenhos começaram a finalizar suas atividades. Assim, o início de uma nova modalidade de ensino profissional ocorreu a partir da descoberta do ouro nas Minas Gerais, no século XVII. Tal descoberta, na opinião do mesmo autor, fora a responsável pela emergência das Casas da Moeda, lugar favorável para o início do ensino de ofícios, voltado para as profissões diretamente ligadas às artes necessárias aos seus serviços. Ainda em relação ao estigma presente no exercício do trabalho manual, sabe-se que a necessidade dessa modalidade de trabalho representava o limite da pobreza. Dessa forma,

...viver da própria labuta, prescindindo do trabalho de outrém, era sinal de pobreza extrema ou de uma oscilação constante dos níveis de vida. Ainda que houvesse uma grande complexidade da sociedade oitocentista, acrescida da mobilidade e das diferenciações e hierarquizações das condições sociais, a necessidade do trabalho manual era uma marca fundamental de distinção social entre a população livre e liberta. Trabalhadores braçais, serventes, domésticos, mercadores, jornaleiros, quitandeiras, costureiras, carregadores, pajens, mestres-escolas, e outras categorias de trabalhadores urbanos buscavam o seu ganha-pão diário, circulando apressados pelas ruas, dominando o espaço público, movimentando e impulsionando a vida nas cidades. (Schueler, 1999, p. 61)

Entretanto, tanto no século XIX quanto no início do século seguinte houve tensões entre os trabalhadores não qualificados, ou aqueles de ocupações incertas e inconstantes, com os artífices especializados que

não se sentiam inclinados a serem confundidos com os outros. Dentre esses artífices especializados, encontravam-se os seguintes trabalhadores: carpinteiros, estucadores, pedreiros, marceneiros, tipógrafos, sopradores de vidro, tanoeiros, sapateiros, padeiros, chapeleiros e alfaiates, os quais ainda estavam acima dos vendedores de rua, carregadores, lavadores de pratos e diaristas, além de motorneiros, cocheiros e até trabalhadores de engenho semiqualeificados. Alguns trabalhadores não qualificados encontravam trabalho temporário nos setores industriais e de serviços (Hahner, 1993). No âmbito da execução do trabalho manual, entretanto, a questão se apresentava de forma tensa, como demonstrado.

Essa ambiência, provavelmente, inspirara, além de André Rebouças, o advogado e político José Liberato Barroso (1830-1885) a pensar sobre a importância atribuída ao ensino profissional. Nesse sentido, Liberato Barroso ([1867] 2005) o definira da seguinte maneira:

Compreendendo-se, que o ensino profissional, como uma garantia social, deve salvar o futuro. Se lançarem pelo desenvolvimento desse ensino os primeiros esteios de uma nova organização, que hoje dificilmente se poderá estabelecer sem se quebrarem as molas da sociedade actual. (p. 179)

Logo, o ensino profissional, no entendimento de Liberato Barroso, além de, supostamente, ter condições de promover mudanças nas bases da sociedade oitocentista, teria valor econômico, se fosse fundado sobre as bases do ensino primário. Ato contínuo dizia

...a falta de instrução primaria nos obreiros, ainda os mais inteligentes, declararão os chefes de estabelecimentos industriaes mais eminentes, era um dos maiores e mais nocivos obstáculos, que se oppunhão ao desenvolvimento de suas faculdades e ao progresso da indústria. (Barroso, [1867], 2005, p. 181)

A partir dessa situação, Liberato Barroso apontava que a responsabilidade pela organização e implementação do ensino profissional caberia ao Estado, cuja ação deveria ser ampliada para subvencionar e recompensar aos que se dedicassem por concessão de pensões ou socorros aos alunos pobres trabalhadores. No entanto, admitia que essa forma

de auxiliar os alunos pobres era precária, devido à “falta de iniciativa individual e de espírito de associação”. Essa ausência, então, justificaria a proteção do Estado como

Ihe cumpre, estes dous modos por que se manifesta e se desenvolve a liberdade humana, e nós conquistaremos o lugar, que a Providencia nos destinou no meio dos povos americanos. Se esses dous elementos do progresso moderno não podem dar-nos ainda todos os bellos resultados, que os outros paizes têm colhido, e por isto se torna necessária a intervenção mais directa e immediata do Estado. Não se perca de vista com tudo, que é sobre esse principio que se deve basear todo o desenvolvimento da indústria e da riqueza do paiz. (Barroso, [1867] 2005, p. 184)

Para o mesmo estudioso, o ensino profissional seria uma “consequência lógica e necessária”, sem o qual a agricultura e a indústria não poderiam realizar os “admiráveis progressos<sup>10</sup>, que fazem hoje [séc. XIX] a admiração dos povos civilizados” (Barroso, [1867] 2005, p. 185). Além disso, seria abrangente, pois ensinaria “os conhecimentos especiais” necessários ao desenvolvimento do trabalho agrícola, industrial e comercial e, ainda, funcionaria como controle de possíveis sedições, pois dirigiria “as ideias do povo para as fontes do trabalho” (Barroso, [1867] 2005, p. 179).

Segundo Schueler (1999), desde pelo menos a segunda metade do século XIX, o Estado

...manifestava a intenção de promover a educação e, desse modo, interferir no cotidiano das famílias populares. Educar, no sentido de difundir valores morais e comportamentos, instruindo por meio da alfabetização e do ensino de ofícios artesanais ou agrícolas, seriam ações fundamentais para um Estado que necessitava manter hierarquias e distinções sociais em uma sociedade que implodia, tanto do ponto de vista de sua base - fim da escravidão - quanto em relação à grande complexidade social. (p. 20)

Dessa forma, tanto a proposta de Liberato Barroso quanto a de André

---

10 Ao falar de progresso, o autor fazia referencia às grandes exposições internacionais, “como lugares de festas das indústrias” (Barroso, [1867] 2005, p. 185).

Rebouças, em defesa do ensino técnico/profissional não são entendidas como novidades, mas parte de um movimento presente na sociedade oitocentista (Cunha, 2005). Essas proposições atribuíam a difusão da educação para o “povo” como pré-condição para que o país alcançasse progresso econômico e social. No final do século XIX e início do XX, São Paulo e Rio de Janeiro já ocupavam lugar de destaque quanto ao crescimento industrial.

Estas cidades ofereciam maiores mercados regionais para os produtos industrializados, assim como capital, trabalho, meios de transporte e relações de governo (...) Apesar do Rio de Janeiro continuar ainda por um bom tempo como a maior cidade e o maior mercado do país, São Paulo tomaria seu lugar como centro industrial mais importante por volta de 1920. (Hahner, 1993, p. 95-96)

Esse conjunto de fenômenos de natureza social e econômica –necessidade de qualificação do trabalho assalariado e livre, processo de abolição e de industrialização em curso – pode ter contribuído para que André Rebouças se manifestasse acerca dos problemas educacionais do país. Vale ressaltar que especificamente sobre a formação técnica dos artífices havia o Imperial Liceu de Artes e Ofícios, fundado por iniciativa particular na Corte imperial em 9 de janeiro de 1858; o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado na Corte imperial em 14 de março de 1875, sob responsabilidade do governo Central; as Casas de Educandos e Artífices, presentes em diferentes capitais das províncias, mantidas pelo governo local. A maioria dessas instituições eram de caráter asilar com o objetivo precípua de difusão dos saberes elementares e aprendizagem de ofícios manuais<sup>11</sup>. De acordo com Rizzini (2004),

a grande maioria dessas instituições eram projetos de origem governamental (provincial, algumas com incentivo do governo central), religiosa (ordens religiosas), particular (filantropos ou empresários) ou misto (particulares ou religiosas com subvenção governamental). A maior parte dos estabelecimentos era do tipo

---

11 Os Asilos Agrícolas também integraram a política de proteção estatal ainda no período imperial. Tratando-se da Corte imperial (Rio de Janeiro), funcionou o Asilo Agrícola em terras adjacentes ao Jardim Botânico desta cidade (Bediaga, 2011).

asilar, ou seja, composta por internatos onde o contato com a sociedade e com a família era rigidamente controlado. (p. 180)

Dentre as estatais, Rizzini (2004) considera que as Casas de Educandos Artífices representaram o modelo mais constante em termos de ensino de ofícios. Esses estabelecimentos funcionaram em regime de internato, com um público composto por meninos dos sete aos vinte e um anos de idade. Essa formação para o trabalho evitaria, na concepção das autoridades constituídas, que crianças desvalidas se tornassem futuros vadios, inúteis ou mesmo perigosos à sociedade.

Segundo Rizzini (2004), foram inauguradas nove Casas, nos anos de 1840 a 1865, nas capitais de províncias. A primeira a entrar em funcionamento foi a do Pará em 1840 e funcionou até 1852<sup>12</sup>, seguida por Maranhão (1841- 1889); São Paulo (1844-1868); Piauí (1849-1873); Alagoas (1854-1858); Ceará (1856- ?); Amazonas (1858-1877); Rio Grande do Norte (1859-?) e Paraíba (1865- 1874).

As propostas educacionais das Casas de Educandos Artífices, embora possuíssem muitos pontos em comum, não foram, de forma alguma, homogêneas no seu processo pedagógico, como alerta Rizzini (2004). Nesse sentido, o maranhense Antonio de Almeida Oliveira (1843-1887), político e bacharel em Direito, ao referir-se à Casa de Educandos Artífices do Maranhão, afirmara que “os planos mais bem combinados falham na prática” (Oliveira, [1873] 2003, p. 185).

Apoiado no tom crítico, isto é, da “falha” da proposta educacional empreendida pela Casa de Educandos Artífices de sua província, esse político escreveu sua proposta de educação ao Estado no ano de 1873, organizada em nove partes (Oliveira, [1873] 2003). Nela, o autor tratou de temas variados do ensino público, como o princípio da competência e direito do Estado em proporcionar instrução pública obrigatória. Sobre este ponto, afirmava o proponente que não deveria haver qualquer dúvida, uma vez que o “Estado não pode deixar que a ignorância multiplique o número dos pobres e mendigos, vagabundos e criminosos” (Oliveira,

---

12 Sobre a Casa de Educandos Artífices do Pará Rizzini (2004) nos informa que em 1872, o governo provincial fundou o Instituto Paraense de Educandos Artífices. No período republicano, em 1897, recebeu o nome de Instituto Lauro Sodré, em homenagem ao governador que transformou a feição urbana de Belém.

[1873] 2003, p. 72). Em seus próprios termos,

...a instrução é uma garantia e uma riqueza ao mesmo tempo individual e social. Instruir o povo e aumentar a sua produção e diminuir a sua força bruta e torná-lo cordato, pacífico e conhecedor dos seus deveres, são ideias correlativas. Uma não existe sem indicar a presença da outra, da mesma forma que a bússola não descansa um ponteiro no norte sem logo mostrar o sul com o outro. Ora, o Estado, como protetor dos nossos direitos, tem obrigação de oferecer-nos todas as garantias tendentes a assegurar-nos o desenvolvimento de que eles são susceptíveis. (Oliveira, [1873] 2003, p. 78-79)

A educação pensada pelo referido autor também possuía valores sociais, como a garantia de que “o homem do povo instruído seria espontâneo, de paz e brandura, justo, de bons costumes e ordeiro” (Oliveira, [1873] 2003, p. 79). Além dessas considerações, incluiu, na terceira parte de seu trabalho, o que denominou como sendo “Algumas instituições necessárias – das escolas dos meninos desvalidos” (Oliveira, [1873] 2003, p. 181). Nessa parte de sua exposição, detalhou a função do Estado nas questões que envolviam, especificamente, a educação dos meninos desvalidos.

Pode o Estado ser tão feliz nos seus esforços que consiga generalizar a instrução e fazer com que meninos desvalidos não deixem de ir à escola. É porém, claro que não basta isso. Pela sua condição mesmo os meninos não raro aprendem mal o que devem aprender, e deixam de fazer uso do que aprendem. Daí uma nova necessidade para o Estado vem a ser o de fundar estabelecimentos que os habilitem para poderem triunfar dos males, a que os expõe a sua miséria. Sendo assaz dispendiosos os estabelecimentos dessa natureza, compreende-se que não o podemos ter em grande número. Fora, também desejável que ao menos um para cada sexo houvesse nas capitais das províncias (Oliveira, [1873] 2003, p. 181).

Nessa perspectiva, Oliveira ([1873] 2003) acreditava que os estabelecimentos destinados à proteção da criança pobre, existentes até então<sup>13</sup>, não poderiam ser apresentados “como exemplos do que há de

---

13 Irma Rizzini (1993) baseou-se no trabalho de Ataulpho de Paiva, *Assistência*

mais perfeito no seu gênero” (p.183). Partindo dessa suspeita, detalhou as vantagens dos asilos para instrução e profissionalização de meninos desvalidos. Em suas palavras, os mesmos seriam

...convertidos numa grande casa de trabalho, cujos produtos darão para a maior parte de suas despesas. Os meninos desde logo ficam sabendo que o trabalho é uma redenção, pois por meio dele se educam e conquistam posições na sociedade. (Oliveira, [1873] 2003, p. 185)

Logo, no entendimento de Oliveira, a união entre educação e trabalho para os meninos a partir dos nove anos de idade seria possível, pois o trabalho seria diurno e a instrução dos “conhecimentos técnicos” à noite. Aconselhava, ainda, que a atividade laboral deveria ser de livre escolha, dependendo da vocação, mas útil à indústria do país. Assim, a defesa do trabalho nessa faixa etária da vida tinha como objetivo principal contribuir para que o menino desenvolvesse o amor pelo trabalho e, portanto, o interesse pela vida laborativa. Deve-se ressaltar que discordava do regime de internato para crianças com menos de nove anos de idade, justificava sua posição em termos econômicos, pois, no seu entendimento, quanto menos tempo a criança ficasse sob a responsabilidade do Estado, menos despesas este teria com esse fim. (Oliveira, [1873] 2003). O tom de crítica presente na proposta de ensino público elaborada por Oliveira, segundo Borges e Teixeira (2005), deve-se ao fato de haver, em sua escrita,

...uma explícita defesa dos ideais republicanos, que confere a este regime a solução para os males existentes, resultantes da “suposta” incompetência da monarquia. Desta forma, constrói um discurso de total desprezo ao regime monárquico, responsabilizando-o pelos problemas e fracassos educacionais existentes. (p. 189)

Como demonstrado, no Brasil, era relativamente comum as proposições e/ou debates acerca da importância da formação de uma força de trabalho qualificada para o país.

---

Pública e Privada no Rio de Janeiro - História e Estatística, Município do Rio de Janeiro, 1922, e fez um trabalho de cadastro das diversas instituições de proteção e associações de assistência a menores no período de 1738 a 1930.

## Considerações finais

Neste artigo, tive como principal objetivo destacar parte dos debates acerca do ensino técnico publicados em dois periódicos: *The American Journal of Education* e *O Novo Mundo: Periódico Ilustrado do Progresso da Edade*.

Como se sabe a inegável melhoria nas comunicações transatlânticas facilitaram a publicação dos artigos de Rebouças nos periódicos *O Novo Mundo* e na *Revista de Engenharia*, contribuindo para que o intelectual difundisse suas ideias em solo brasileiro. Como “peregrinos”, Barnard e Rebouças, a partir da dependência da matéria escrita, aproximaram temas inscritos no campo educacional e dessa forma defenderam suas proposições, favoreceram a aproximação, circulação e apropriação de tipos, modalidades e concepções pedagógicas entre diferentes realidades.

Dessa aproximação observou-se que para tornar o ensino técnico eficiente era necessário intervir, ora para reformá-lo, ora para expandi-lo. Estrategicamente, Barnard e Rebouças elaboraram proposições para reformas do ensino técnico em contraste com o que havia de experiência dessa modalidade de ensino “dentro e fora” tanto nos Estados Unidos da América quanto no Brasil. Nos países considerados, a educação técnica encontrava-se em fase de organização e tinha a intenção de proporcionar a união entre educação e trabalho, isto é, instrução para a vida prática. Essa combinação promoveria o aperfeiçoamento intelectual, moral e físico dos alunos. Segundo seus idealizadores os estabelecimentos de ensino técnico existentes localizavam-se nos grandes centros e foram criados, em grande maioria, por iniciativa de particulares. Nesse sentido, esperava-se que tivessem resultados imediatos. No entanto, esse debate foi polêmico. Por exemplo, nos Estados Unidos, no período considerado, o ensino técnico “fora negligenciado”, assegurava Barnard (1871). Há indícios de que a maioria das iniciativas de desenvolvimento do ensino técnico foi resultado de iniciativas e contribuições de alguns indivíduos que de alguma forma tinham reconhecimento político, como o caso de Barnard, por exemplo.

Tratando-se do Brasil essa modalidade de ensino ocorreu de forma bastante heterogênea: ora partindo de associações civis (religiosas e/ou

filantrópicas), ora das esferas estatais ou ainda da iniciativa de ambas. Observou-se indícios, em ambos os países, de que o ensino técnico-profissional tinha como público as camadas da população economicamente menos favorecidas e que esse debate assinalava preocupações com o desenvolvimento das indústrias e as formas de acesso ao mercado de trabalho na dinâmica do capitalismo. Sinais de que a progressiva mudança da realidade social nos países considerados (processo de abolição em curso e pós-abolição; imigração estrangeira), e dos interesses econômicos (urgente necessidade de desenvolvimento das indústrias e defesa do trabalho assalariado e qualificado) contribuíram para intensificar os debates em torno da reformulação dos objetivos do ensino técnico.

## Bibliografia

- Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Alonso, Â. (2002). *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, ANPOCS.
- Asciutti, M. M. R. (2010). *Um lugar para o periódico O Novo Mundo (Nova Iorque, 1870-1879)* (Dissertação de Mestrado, Letras). Universidade de São Paulo, SP.
- Barroso, J. L. ([1867] 2005). *A instrução pública no Brasil*. Em E. Tambara & E. Arriada (Orgs.). Pelotas: Seiva.
- Barnard, H. (Ed.) (1871). *The American Journal of Education, Vol. 22*. London: Hartford, CT: F.C. Brownell.
- Bediaga, B. E. H. (2011). *Marcado pela própria natureza: o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura e as ciências agrícolas (1860-1891)*. (Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências da Terra). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Borges, A. & Texeira, G. B. (2005). Antonio de Almeida Oliveira, os ideais republicanos e a instrução: um projeto para ensino público no século XIX. *História da Educação*, (17), 187-190.
- Carvalho, M. A. R. (1998). *O quinto século: André Rebouças e a construção do Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, IUPERJ-UCAM.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO.
- Elias, N. (2006). *Escritos e ensaios. Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Faria Filho, L. M. (2001). *República Trabalho e Educação: A Experiência do Instituto João Pinheiro (1909/1934)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Fonseca, C. S. (1961). *História do ensino industrial no Brasil, v1*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Federal.
- Gondra, J. G. (2013). *Dispositivos pedagógicos e governo dos outros no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881)*. Mimeografado.
- Limeira, A. & Nascimento, F. (2013). *Seminário de apresentação do American Journal of Education*. Primeira parte. Mimeografado.
- Hahner, E. J. (1993). *Pobreza e Política. Os pobres urbanos no Brasil – 1870/1920*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- Oliveira, A. A. ([1873] 2003) *O ensino público*. Brasília: Senado Federal.
- Rebouças, A. (1891). Instrução Técnica. *Revista de Engenharia*, (256-257), 435-462.
- Rizzini, I. (1993). *Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Universitária Santa Úrsula.

- Rizzini, I. (2004) *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. (Tese de Doutorado não publicada), UFRJ/IFCS/PPGHIS, Rio de Janeiro, Brasil.
- Schueler, A. (1999). Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, 19 (37), 59-84.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>.
- Schueler, A. & Pinto, R. N. O. (2012). *Intelectuais negros e reformas sociais: pensamento e projetos educacionais do professor André Pinto*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa - Anais Eletrônicos.
- Thursfield, R. E. (1945). *Henry Barnard's The American Journal of Education*. Baltimore: EUA, The Johns Hopkins Press.
- Trindade, A. D. (2004). *André Rebouças: da Engenharia Civil à Engenharia Social*. (Tese de Doutorado). Unicamp, Campinas, SP.
- Vainfas, R. (2002). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva.

# **El lugar de la literatura en los manuales de enseñanza de italiano como lengua extranjera (Santa Fe: 2000-2010)**

Ariela Borgogno\*

## **Resumen**

Este artículo nuclea las conclusiones de la investigación desarrollada en la ciudad de Santa Fe que tiene como objetivo analizar el lugar de la literatura en los manuales de enseñanza de Italiano usados en escuelas particulares en las que estos textos son pensados como material indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua. El texto escolar como objeto de estudio supone, además, atender a la complejidad de su constitución, al cruce de disciplinas (literatura – lengua), culturas y lenguas, a la injerencia del mercado editorial, a la tensión entre las políticas lingüísticas “universalmente” legitimadas y las políticas lingüísticas nacionales, y a la concepción de usuario – receptor – alumno que ellas construyen en función de una propuesta estandarizada.

*Palabras clave:* Manuales - Literatura - Mercado editorial - Políticas lingüísticas

\*Becaria doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) - Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Docente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.  
E-mail: borgogno@gmail.com

## **The place of literature in textbooks of Italian as a Foreign Language (Santa Fe: 2000-2010)**

### **Summary**

This article gathers the conclusions of the investigation developed in Santa Fe city and it aims to analyse the place of literature in textbooks used in private schools where these texts are thought as essential for the learning of a second language. The textbook as a study object, supposes to attend the complexity of its constitution, the crossing of disciplines such as literature and language, culture and language, the meddling of the publishing market, to the tension between the “universally” legitimized linguistic policies and the national linguistic policies, and the conception of user - receiver -student that they build as a standardized proposal.

*Key Words:* Text books - Literature - Publishing market - Linguistic politics

## ¿Por qué estudiar los manuales escolares?

El estudio de los libros escolares<sup>1</sup> como fuente de indagación histórica en Educación se ha ido consolidando en Argentina a lo largo de las últimas dos décadas y abrió un espacio privilegiado para el abordaje del manual desde diferentes disciplinas y perspectivas de análisis<sup>2</sup>. En este sentido, el campo de investigación de la Manualística constituye un marco general de referencia ineludible para el trabajo que aquí presentamos.

Esta es la síntesis de una investigación<sup>3</sup> que busca ser un aporte al conocimiento de los manuales escolares desde una *zona de borde* (Gerbaudo 2006, 2011), pues nuestro objeto está conformado por libros de lengua que circulan en las aulas argentinas pero pensados y producidos en el extranjero para un receptor generalizado. Desde esta *zona de borde* en que nos situamos, visualizamos el libro de texto en su natural complejidad y como espacio de tensiones culturales, políticas, ideológicas y de mercado (entre otras), pero también como lugar de otras tensiones y cruces: de lenguas, de discursos, de disciplinas y, por lo tanto, de intereses<sup>4</sup>.

---

1 Usaremos indistintamente los términos “texto/libro escolar”, “libro de texto” y “manual”. Para una caracterización de los mismos véase, entre otros, Choppin (2001); Ossenbach (2010).

2 Como ejemplo de algunas investigaciones realizadas en Argentina, léase Carbone (2003).

3 Investigación realizada como Becaria Inicial FONCyT bajo la dirección de la Dra. Carolina Kaufmann, en el marco del PICT N° 02279: “Manuales y enciclopedias en hipertexto en la Historia Reciente de la Educación” (ANPCYT) con dirección de la Dra. Graciela Carbone.

4 El término zona de borde acuñado por Gerbaudo (2011), y de explícita influencia derridiana, alude al “entre” en el que se sitúan ciertos textos respecto de los géneros y disciplinas. “(...) llamo zona de borde a los espacios de intersección que se crean acoplando disciplinas, sin incluirse completamente en ninguna pero con aportes de todas las involucradas actuando la transdisciplinariedad (...), es decir, la confluencia de categorías y formas de resolución aportadas por distintos campos que se potencian para el análisis de ciertas cuestiones. Allí sitúan los trabajos que generan conocimiento sobre la enseñanza de la lengua y la literatura”. (p. 25) “Para componer la categoría de ‘borde’ nos inspiramos en Derrida (...) Decimos que una producción se ubica en una ‘zona de borde’ cuando advertimos que participa de varios campos disciplinares sin pertenecer de modo exclusivo a ninguno”. (Gerbaudo, 2006, p.65) Recuperamos estas citas para remarcar lo ya dicho: nos situamos “entre” lenguas, “entre” disciplinas, en el cruce de intereses. Los textos de Gerbaudo,

## **Características de los textos escolares estudiados y razones de su abordaje**

El tipo de manual en el que se focaliza nuestra indagación, entonces, multiplica su complejidad intrínseca. Es un libro *de* lengua italiana, escrito en lengua italiana, producido y editado en Italia para un destinatario general que desconoce (o maneja muy poco) la lengua que se quiere enseñar. En este grupo receptor del texto no hay distinción entre inmigrantes radicados en Italia y que diariamente se enfrentan con la lengua italiana y aquellos extranjeros, residentes en el exterior, sin contacto directo con el habla cotidiana. Sin embargo, es este tipo de texto escolar, con una propuesta estandarizada de enseñanza de la lengua, el que se incorpora en las escuelas de nuestro país para la enseñanza del italiano como lengua extranjera.

Las relaciones interculturales, transformadas por los avances tecnológicos, se han reestructurado y, en consecuencia, se han planetarizado. Desde la perspectiva de la teoría cultural, la existencia de un mundo globalizado impone la necesidad de pensar las relaciones culturales de manera no disyuntiva ni excluyente, sino dentro de una dinámica de confluencia, heterogeneidad y contradicción. Ya Ronald Robertson planteaba en la década del 90 que la des-localización generada por la globalización supone, inevitablemente, la re-localización pues no puede pensarse la transnacionalización cultural sino a partir de lo local (Beck, 1998). Por esta reflexividad propia del mundo global, acuña el término *glocalización* cuya dimensión permite analizar los conflictos propios del contacto cultural y el modo en que los contextos locales de interpretación se modifican en el encuentro con lo global; posibilita leer la riqueza que encierra la diversidad, no para homogeneizar a partir de la diferen-

---

fundamentalmente Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado del año 2006, son una referencia ineludible en nuestro trabajo. Si bien Gerbaudo trabaja desde la teoría literaria y su relación con la didáctica de la literatura, su enfoque teórico-epistemológico sobre la problemática y su rigurosa propuesta metodológica constituyen un aporte esencial y esclarecedor sobre el modo en que se construye un objeto de enseñanza disciplinar y la red compleja de relaciones e influencias que con éste establecen y sobre éste ejercen la comunidad educativa y la comercial, entre otros.

cia sino para valorar la otredad y reconocer en esa otredad aquello que también nos constituye. Por ello nos proponemos reflexionar acerca de los contactos lingüísticos y culturales y el modo en que los textos escolares proponen el conocimiento de lo otro, y en particular de ese otro-literatura, a partir de los manuales utilizados en dos instituciones educativas santafesinas que recuperan y revitalizan la matriz cultural italiana.

Nuestra motivación para el estudio de los manuales de enseñanza de la lengua italiana utilizados en escuelas de la ciudad de Santa Fe, surge de nuestra participación en investigaciones previas y en curso<sup>5</sup> acerca de la fundamental importancia que esta matriz cultural (Mandoky, 2006) tiene en la constitución de la idiosincrasia argentina y sobre todo regional, en este territorio del país denominado "Pampa Gringa";<sup>6</sup> debido a la

---

5 A partir del año 2006, Proyecto CreAr: *Portal Virtual de la Memoria Gringa en la Provincia de Santa Fe*. UNL. Directora: Prof. Adriana Crolla, [www.fhuc.unl.edu.ar/portalgringo](http://www.fhuc.unl.edu.ar/portalgringo); Proyecto CAID 2009-2012 (UNL): "Diversidades y reconfiguraciones: traducciones de matrices italianas y francesas en el "complejo literario" santafesino (1950-1970), dirigido por la Mag. Adriana Crolla; Participación en Proyectos de Investigación y Extensión: Red Interuniversitaria Conv. PPUA (V 14-15-166) "Red Interuniversitaria de Programas de Investigación y Formación de Recursos Humanos en Memoria cultural, Literatura y Territorialidades: las migraciones ítalo-rioplatense" (UNL-Univ. de la República, Uruguay y Università Ca'Foscari de Venezia, Italia) aprobada para su desarrollo en la convocatoria "Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias V", Secretaría de Política Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, y nuestra misma tesis doctoral, en curso, acerca de las prácticas de lectura de la población inmigrante italiana adulta de las décadas del 20 y del 30 en la ciudad de Santa Fe y el modo en que esas lecturas influyeron en la subjetividad del inmigrante en relación con la problemática de la identidad.

6 El escritor santafesino Alcides Greca llama de este modo a su novela de 1936 en la que narra la experiencia de los extranjeros que fundaron las colonias de la provincia en la segunda mitad del siglo XIX. La fisonomía de la pampa cambia, ya no es el gaucho ni el indio quien la puebla sino los gringos, en su mayoría italianos. Por eso dirá Fernando Devoto (2006, p. 262) que la pampa gringa es una pampa italiana, no sólo por la cantidad de italianos que la pueblan sino por "su capacidad de esfuerzo, austeridad de consumo y adaptabilidad a todo tipo de superficie. [...] Trabajar, trabajar y trabajar era la consigna dominante". Si bien la zona de la Pampa Gringa se relaciona de manera directa con las colonias santafesinas, geográficamente abarca un vasto territorio que comprende gran parte de la provincia de Santa Fe, fundamentalmente desde el río Salado hasta el sur; hacia el este hasta el Río Paraná (aunque algunos suman oeste de Entre Ríos);

fuerte inmigración peninsular en la zona centro sur de la provincia de Santa Fe. Pese a que ha pasado bastante más de un siglo del inicio del proceso de inmigración masiva, cuyo cierre podemos estimar a principios de la década del 60<sup>7</sup>, la colectividad italiana en diversos territorios de la provincia mantiene vivos los lazos con el país y la cultura de origen a través de las memorias colectivas e individuales, huellas de un pasado resignificadas continuamente en su interacción con el presente.

Las sociedades étnicas (asociaciones mutuales y de beneficencia, culturales, entre otras) han cumplido una función importante en la preservación del vínculo con Italia de los italianos radicados en Argentina, así como también en la generación de relaciones entre los mismos italianos habitantes de cada zona<sup>8</sup>. Si bien lo han hecho con mayor fuerza en los tiempos de la gran oleada inmigratoria y en las primeras décadas del siglo XX ante la necesidad de contener a los recién llegados al país, las asociaciones étnicas se han ido adaptando a los cambios de la sociedad argentina y funcionan, hasta el día de hoy, como instituciones culturales de conservación y promoción de dicho patrimonio identitario.<sup>9</sup> En un con-

---

hacia el oeste hasta las localidades cordobesas ubicadas en los márgenes de la antigua red ferroviaria, en la franja limítrofe con Santa Fe; y norte de Buenos Aires. Pero la Pampa Gringa no es sólo un espacio geográfico sino un espacio socio-cultural, con una identidad propia, de fuerte impronta italiana.

- 7 Aunque la bibliografía académica sobre el tema es vastísima, para una introducción a la problemática remitimos a Devoto (2004, 2006); Germani (1962); Blengino (1990) y Castelli et al. (1991).
- 8 Cabe aclarar, como bien lo hace Fernando Devoto (2006), que no todos los italianos participaban activamente de dichas instituciones étnicas. Había quienes lo hacían esporádicamente y otros que generaban lazos de sociabilidad con sus coterráneos en ámbitos informales (un café, un almacén, un espacio público, entre otros). Para una mayor comprensión del funcionamiento de las asociaciones étnicas, véase como referencia general además de Devoto (2006, 2004); Devoto y Fernández (1990) y Devoto y Míguez (1990).
- 9 Vale como ejemplo la Asociación Ligure Santa Fe, creada en la ciudad en el año 2003. No obstante es una asociación italiana de carácter "micro regional", la fecha en que fue fundada da cuenta de la persistencia de la comunidad de origen italiano por mantener viva una cultura de la que se siente heredera. Dejamos fuera de análisis las internas políticas que hicieron que muchas asociaciones se dividieran y, hasta el día de hoy, continúen creándose entidades de estas características.

texto global, estas instituciones intentan re-localizar tradiciones culturales des-tradicionalizadas; recuperar de ellas aquello residual, en términos de Raymond Williams (2000), ese elemento aún activo en el proceso cultural.

### **Una mirada a los textos escolares en contexto**

Uno de los establecimientos educativos que tomamos como referencia para nuestro análisis es la Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N° 3083 “Dante Alighieri”, perteneciente a la Asociación Mutual *Unione e Benevolenza Dante Alighieri* cuyos orígenes se remontan a 1861<sup>10</sup>. La escuela fue fundada en 1992, como continuación de lo iniciado con la creación en 1983 de la escuela primaria N° 1259, que lleva el mismo nombre. La otra escuela de referencia es relativamente joven: la Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N° 3114 “Leonardo Da Vinci”, perteneciente al complejo educativo del Instituto Privado de Educación Integral (IPEI)<sup>11</sup>. La creación del nivel medio data del año 2002 y se llevó a cabo con la finalidad de dar continuidad a los alumnos que cursaban la primaria en la institución.

El período que establecemos para el estudio es la década 2000-2010<sup>12</sup>, con el propósito de “mirar” la historia reciente. Hemos seleccionado como espacio prioritario de la investigación estas dos escuelas de gestión privada de la ciudad de Santa Fe porque en el perfil institucional de ambas la enseñanza del italiano es prioritaria<sup>13</sup> y el uso del manual

---

10 La *Unione e Benevolenza* nació en Santa Fe como Sociedad de Socorro Mutuo en 1861 y fue la primera asociación de este tipo en la ciudad. Para ver los avatares vividos por la misma desde esa fecha, consúltese la página oficial de la institución: <http://www.uybdantealighierisf.org.ar/web/index.php/institucion/historia>. En relación a las escuelas italianas (y de otras comunidades extranjeras) en la historia argentina, véase Devoto (2004, 2006); Bertoni (2007); el capítulo de Beatriz Sarlo (2007), “Cabezas rapadas y cintas argentinas”; y Di Tullio (2010).

11 Proponemos aquí la web del complejo educativo <http://www.ipei-cau.com.ar/index.html>

12 El hecho de que la escuela media “Leonardo Da Vinci” haya sido creada en 2002 no es un inconveniente para la delimitación temporal realizada, pues bien pueden analizarse los manuales utilizados desde sus comienzos y cómo se trabajó, si es que se trabajó, la literatura desde ellos.

13 Vale aclarar que la enseñanza de la lengua italiana en la ciudad no se produce

escolar, obligatorio. Esa preminencia es claramente observable en una institución con una identificación étnica indiscutible como la “Dante Alighieri”<sup>14</sup>, pero también en una escuela nueva como es la que corresponde al nivel medio “Leonardo Da Vinci”. La primera institución reafirma una larga tradición en relación con la cultura italiana; la segunda está creando esa tradición a partir de una política institucional. El nombre que el último complejo educativo le da a sus escuelas no es casual. Esta prioridad que se le concede a la lengua italiana como LE se manifiesta en todos los niveles de ambos complejos educativos, en los cuales el nivel secundario viene a cerrar el ciclo iniciado en los niveles inferiores.<sup>15</sup> Si observamos la organización curricular del complejo de la DA, notamos que el italiano se dicta desde el nivel inicial (en sala de 4 años) hasta el 5° año de la escuela media; mientras que la lengua inglesa, se incorpora de manera obligatoria a partir de primer grado. Algo similar ocurre con la organización curricular del IPEI, la enseñanza de la lengua y cultura italianas se imparte desde el nivel inicial y continúa hasta 5° año; en cambio, el inglés se suma en el cuarto grado del nivel primario y continúa durante el secundario. No sorprende que el inglés sea la lengua extranjera de dictado obligatorio en las escuelas, sí sorprende que también lo sea el italiano y en un nivel de mayor consideración.<sup>16</sup>

---

solamente en las instituciones de gestión privada abordadas. También el italiano es ofrecido como LE (así nombraremos la lengua extranjera), en algunas escuelas medias públicas (escuelas normales, antiguas nacionales y de comercio) de las que no nos ocuparemos en este escrito. En ellas el italiano es ofrecido en los últimos tres años del nivel secundario y, en una modalidad en particular. Para una referencia de los derroteros de la enseñanza del italiano en la provincia, véase Crolla (2010a, 2010b, 1999, 1997).

14 De aquí en más la escuela “Dante Alighieri” será DA, y la “Leonardo Da Vinci”, LDV.

15 Se pretende, en ambas instituciones, acompañar la formación en lengua italiana desde el nivel inicial. En el caso de la escuela LDV, como se ve manifiesta en las entrevistas, para los alumnos que se incorporan, por ejemplo, en el nivel medio y no tienen conocimiento de la lengua se plantea un nivel diferenciado de italiano como modo de garantizar los conocimientos mínimos ya superados por quienes cursan en la institución desde los inicios de su instrucción escolar. La Dante Alighieri cuenta, a su vez, con una Escuela de Idiomas que, por las noches dicta cursos gramaticales, comunicativos y de cultura abiertos a la comunidad.

16 Un dato de importancia para reflexionar acerca de la vitalidad de la matriz cultural italiana en la provincia. En el marco de las transformaciones asociadas a la

## Hipótesis de trabajo

Las preguntas que intentamos responder son: qué lugar<sup>17</sup> ocupa la literatura en los libros de enseñanza de italiano como lengua extranjera y, en consecuencia, qué cánones esa literatura reproduce. Estos interrogantes derivan en dos hipótesis de trabajo: 1. En los manuales de enseñanza del Italiano LE de circulación en las escuelas medias de Santa Fe (2000-2010), la literatura ocupa un lugar menor y se construye como un objeto vaciado de sentidos, servil a los objetivos centrados en el aprendizaje de la lengua extranjera; 2. Los textos literarios y autores “expuestos”<sup>18</sup> en los manuales reproducen el canon literario italiano pensado desde una doble perspectiva: el canon clásico académico de la literatura italiana y

---

sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se promulga en Santa Fe, el 30 de noviembre del año 95, la Ley N° 11356 (conocida como Ley Taborda o Plan Piloto Taborda, por haber sido el Senador Provincial por el Departamento San Martín, Dr. Hugo Taborda, su gestor. Esta ley establece en su Art. 1° la generación de un Plan Piloto de Enseñanza del idioma italiano en diez escuelas de la Pcia. de Santa Fe, a alumnos del tercer ciclo de la EGB a partir del ciclo lectivo 1996. Dicho plan se implementó inicialmente en 16 escuelas santafesinas de localidades hermanadas con pares italianas y con el tiempo se han sumado nuevas instituciones. Durante los dos primeros años de la experiencia, los municipios o comunidades se hicieron cargo del pago de las horas cátedra, mientras que el gobierno italiano aportó el material didáctico. La evaluación positiva de la experiencia produjo que en 1998 la erogación de las horas docentes fuera incluida en el presupuesto educativo provincial. (Crolla, 1999) Lo más interesante del proyecto Taborda (1995) y de su conversión en ley es que fundamenta la enseñanza de la lengua italiana en la región centro oeste de la provincia como un aporte al fortalecimiento de la identidad regional y cultural, alegando la gran ascendencia italiana en la zona, producto de la inmigración masiva de ciudadanos de la península. Acompañaron a Taborda en la elaboración del proyecto desde la sanción de la LFE, la ADOIL (Asociación de Docentes de Italiano del Litoral) en la persona de la Prof. Adriana Crolla, la Prof. Adriana Vidal, la antropóloga Prof. Mirtha Taborda y el periodista Rubén Pron.

17 Cuando decimos “lugar” nos referimos no sólo al espacio que la literatura ocupa dentro del libro de texto, sino a la elaboración teórica del objeto literatura que allí se manifiesta y, por lo tanto, a las representaciones de la literatura que los manuales construyen.

18 Utilizamos esta palabra porque, debido a nuestro conocimiento previo de este tipo de manual que no se dedica específicamente a la enseñanza de la literatura, sabemos que suelen sólo nombrar ciertos escritores, ofrecen datos sobre su vida y su obra pero no se incluyen textos de su autoría.

el canon impuesto por el mercado editorial (los nuevo best-sellers).

En la teoría y la crítica literaria la discusión acerca del canon se revitalizó luego de la publicación de *El canon occidental* de Harold Bloom en 1994, polémico libro en el que el norteamericano reúne a los 26 escritores que considera esenciales para la literatura de Occidente centrándose en el valor estético de sus producciones literarias y en el extrañamiento y la originalidad de sus obras. Las perspectivas desde las que puede abordarse la categoría de canon son múltiples. No obstante, para nosotros la idea de canon tiene una marcada connotación social y, en este sentido, cuando pensamos en un canon pensamos en las condiciones sociales, económicas y políticas que han hecho de estos textos y autores paradigmas de determinado sistema literario.<sup>19</sup>

Esta mirada multicultural y sistémica<sup>20</sup> sobre el canon es la que tomamos como referencia. Y por ello recuperamos fundamentalmente los aportes de la teoría de los polisistemas encabezada por Itamar Even-Zohar (1996) en el ámbito de la Universidad de Tel Aviv, quien desde una perspectiva funcional piensa a la literatura como un fenómeno complejo de interacción social. Desde esta teoría el canon se define como una estructura dinámica<sup>21</sup> abierta a modificaciones en el devenir histórico, ya

---

19 Nótese que hablamos de “un canon” en determinado contexto y no de un canon general y único. Por ello, trabajaremos sobre el canon clásico de la literatura italiana (canon académico y de la crítica) y el canon elaborado por el mercado editorial italiano, cada uno de ellos con dinámicas e intereses diversos.

20 Las teorías sistémicas tienen su origen en el formalismo ruso. Más cerca en el tiempo, además de la que mencionaremos a continuación, se incluyen entre ellas la semiótica de la cultura de Lotman (1996, 1998) y la Escuela de Tartu así como la contribución desde la sociología de la literatura de Bourdieu con su teoría de campo literario (2002), para mencionar sólo algunas. Como plantea Pozuelo Yvancos (1995, p. 19) “Los principios epistemológicos en los que se basan los postulados teóricos acerca del canon que comparten las teorías sistémicas son, entre otros, los siguientes: el canon no se puede definir como un fenómeno estático, sino como un fenómeno dinámico; los sistemas y los códigos que rigen al canon guardan relaciones entre sí, y la investigación debe privilegiar su carácter empírico aportando datos observables en contextos históricos y sociales concretos desde un principio de régimen intercultural y multilingüístico”.

21 En contra de la idea de una estructura estática, el dinamismo de la teoría de Even-Zohar se manifiesta en la elección de los términos: “canonicidad” en lugar de “canonización”, “canonizado” frente a “canónico”. Las primeras palabras de

que las relaciones de los textos y las normas, repertorios o códigos que estos mismos textos definen en determinadas temporalidades y contextos configuran y regulan la cultura. Es así que se plantea la dinámica entre centro y periferia por lo que una obra canonizada en un sistema literario particular puede ser marginal en un sistema literario diferente.

## Documentos oficiales

En el primer capítulo revisamos los documentos oficiales que son marco del manual escolar en uso. La década 2000-2010, espacio temporal en que focalizamos, está cruzada por el proceso de transformación vivido por el sistema educativo argentino a partir de la sanción, en 2006, de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Por lo tanto, examinamos tanto los Contenidos Básicos Comunes (CBC) relativos a Lenguas Extranjeras, aprobados para el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y los CBC para el Polimodal correspondientes a la *Ley Federal de Educación* N° 24.195. En el mismo sentido, indagamos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de Lenguas Extranjeras propuestos por la nueva ley para el nivel medio.<sup>22</sup> Mencionamos con anterioridad al manual como lugar de cruces y por ello, además de las leyes nacionales de educación que desde lo curricular dan marco al uso del libro de texto en las aulas argentinas, realizamos en este capítulo una lectura analítica de las políticas lingüísticas desarrolladas por el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en la que el tipo de manual estudiado se encuadra.

Las leyes de Educación, los documentos curriculares y todo aquello que manifieste, aunque de manera parcial, los fundamentos de las políticas educativas<sup>23</sup> oficiales son elementos de valor inestimable no sólo

---

cada par mencionado son las que utilizaremos a lo largo de nuestro trabajo, excepto cuando reproducimos las citas de los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales en los que se utilizan los términos por nosotros desechados, lo que habla del enfoque desde el que esas propuestas curriculares abordan la literatura.

22 Focalizamos el análisis en las propuestas curriculares nacionales porque nos ofrecen un panorama más amplio de los presupuestos teóricos – epistemológicos respecto de las lenguas extranjeras y porque consideramos que dichos documentos rigen el mercado editorial relacionado con lo escolar.

23 Decimos que los documentos normativos exponen de manera parcial los

para visualizar la concepción que el Estado tiene de la educación y de su intervención en la misma, sino también para observar la regulación que éstas ejercen sobre la organización y el hacer de los distintos actores educativos y de quienes tienen injerencia en el campo, por ejemplo, el mercado editorial<sup>24</sup>. Estos aspectos son recuperados cuando es necesario<sup>25</sup>, dado que los consideramos elementos esenciales para pensar el marco en el que se encuadra el rol docente y el trabajo sobre/con el objeto disciplinar. Pero vale recordar que nuestro objetivo principal es otro: analizar las propuestas curriculares<sup>26</sup>, diseñadas por los gestores políticos y plasmadas en las distintas normativas oficiales, en relación con las

---

fundamentos de las políticas educativas porque entendemos que, como marco de justificación y orientación, son sólo una parte de las mismas.

24 Al respecto, Gerbaudo plantea con acierto: “en la interpretación del contexto sociocultural en el que las prácticas educativas se desarrollan se produce un cruce de discursos mediatizados por la idea de Estado, de poder, de ideología, de política, de economía, etc.: la interpretación de las políticas educativas y de la legislación existente, las representaciones respecto del trabajo, etc., están fuertemente determinadas por el rol que le atribuimos al Estado en términos de obligaciones y garantías, por el modo en que pensamos se produce y circula el poder, por la manera de reflexionar sobre nuestros derechos y nuestros deberes como trabajadores de la cultura, etcétera”. (2006, pp. 70-71)

25 Un exhaustivo análisis político-ideológico de las leyes argentinas de educación involucradas, excedería las páginas de este escrito y desviaría nuestra mirada sobre la construcción del objeto literatura en el espacio de las lenguas extranjeras en los diseños curriculares. De todos modos, y considerando el concepto de curriculum (Lundgren 1992; Apple 2008; De Alba 1998), si dichos diseños son la expresión de una visión de mundo hegemónica en determinado momento histórico, puede leerse en ellos la síntesis de las disputas de poder por el control social y cultural.

26 Como bien plantea Litwin (1996) los currículos escolares seleccionan principios, ideas, conceptos y relaciones dentro de los diferentes campos disciplinares, y esta operación selectiva legítima determinados saberes-conocimientos en detrimento de otros en una determinada coyuntura sociohistórica. En un sentido más general, también lo plantea Lundgren (1992) al definir el curriculum como “una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; una organización del conocimiento y las destrezas; una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados”, (p. 20), selección de fines y contenidos en el marco de un proceso educativo que responde a y colabora con la dinámica socio-histórica, política y económica.

lenguas extranjeras (y el lugar de la literatura en dicho espacio) para el nivel medio o secundario, normativas que reglan el hacer de las instituciones educativas.

Como síntesis de lo analizado en detalle en estos documentos decimos que, coincidentemente, el lenguaje es considerado en su dimensión representativa, como herramienta de apropiación de imágenes del mundo (y) de saberes socialmente convalidados, como instrumento de comunicación y supone la concepción transparente del mismo (discutida por la misma lingüística) y, en consonancia con ello, no se explicita que el lenguaje es también (cuando no fundamentalmente) un instrumento de manipulación, de transferencia y ejecución del poder; “que es el material en el que se inscribe la ideología y la política” (Gerbaudo, 2006, p. 90), idea planteada desde diferentes disciplinas y corrientes teóricas a lo largo de todo el siglo XX.

Con las observaciones antes realizadas, se manifiesta como prioritario (excluyente) el enfoque comunicativo o comunicacional<sup>27</sup> para la enseñanza de la/s lengua/s y de la literatura<sup>28</sup> en todos los documentos referenciados. Y cuando se distingue en ellos el discurso literario como objeto con especificidades particulares (en el MCER<sup>29</sup> esta concepción de literatura no aparece) se propone su abordaje en términos de análisis del discurso en general, fomentando el desarrollo de la competencia intercultural.

## **Propuestas editoriales analizadas**

La selección de la oferta editorial responde a los manuales elegidos y trabajados en el nivel secundario por los docentes de lengua italiana de las escuelas referidas. En este capítulo describimos y analizamos siete manuales de enseñanza del italiano como lengua extranjera (nucleados

---

27 Este enfoque, difundido a lo largo de tres décadas, es el encuadre general en que el de desarrolla la política lingüística del Marco Común Europeo de Referencia, y punto de partida de otras perspectivas de enseñanza de las lenguas extranjeras.

28 Al igual que Sardi (2006) y Bombini (2006), Analía Gerbaudo (2006) se pregunta cómo pensar al texto literario desde el enfoque comunicacional sin sujetarlo, sin neutralizarlo, sin domesticarlo.

29 Si bien el Enfoque Comunicacional es dominante en el documento del MCER, éste plantea ya las bases metodológicas del enfoque accional, del enfoque por tareas.

en cuatro editoriales) centrándonos en el tratamiento que realizan del texto literario o de temáticas directamente vinculadas a la literatura y en la relación que estas propuestas editoriales establecen con los documentos oficiales trabajados en el capítulo previo.

El manual es uno de los materiales de mayor impacto en las prácticas de enseñanza en la Argentina pero, fundamentalmente, es concebido por los docentes de lenguas extranjeras como una herramienta esencial de este espacio disciplinar<sup>30</sup>. Si bien la oferta del mercado editorial es amplia para este segmento, se da en la provincia de Santa Fe y en otros lugares de nuestro país la recurrencia en el uso de los mismos textos escolares para la enseñanza de la lengua italiana. Consideramos que esto es consecuencia del circuito nacional de enseñanza del italiano (con cursos de idiomas y de cultura abiertos a la comunidad), por fuera de las escuelas de nivel medio, "regido" por dos instituciones internacionales directamente relacionadas con la cultura italiana y de larga tradición en nuestro país: el Istituto Italiano di Cultura (organismo oficial del Estado Italiano) y la Unione e Benevolenza Dante Alighieri.<sup>31</sup> Estas entidades, en contacto directo con el gobierno italiano y sus políticas culturales en el exterior son las que legitiman, de algún modo, los textos considerados valiosos para ser trabajados en las aulas. La línea directa de estos organismos con la

---

30 Las entrevistas realizadas a docentes de Italiano que trabajan en las instituciones educativas involucradas ayudaron al análisis de las propuestas editoriales y al uso que de ellas se realiza en las aulas.

31 Mencionamos a estos organismos como vectores del trabajo con la lengua y cultura italianas a nivel nacional porque son instituciones de referencia que existen además en distintos lugares del mundo, con el fin de promover la cultura itálica. Esto no quita que otras instituciones, con otros intereses, lleven adelante la misma tarea: universidades, centros de estudio, asociaciones étnicas, institutos de idiomas. El COELI (Centro Orientador de Estudios Lingüísticos Internacionales) con sede central en Rosario, por ejemplo, ofrece entre otras actividades cursos de lengua y cultura italianas a la comunidad con reconocimiento del Ministerio de Educación Provincial y ha establecido acuerdos con la Dante Alighieri de Camerino (Italia) para que los alumnos argentinos residan un tiempo allí, en contacto directo con la lengua del lugar. Si bien no hay exclusividad del italiano en el COELI, ya que también se ofrecen cursos de portugués, hay un trabajo de profunda reflexión sobre la enseñanza del italiano como LE. Como muestra, bastante inusual en el contexto nacional, COELI en la persona de Carlos Italiano ha elaborado materiales propios, es decir, manuales de italiano para argentinos: Tano 1 y Tano 2.

política lingüística de la península, en el marco de la Comunidad Europea, y con el mercado editorial italiano, responsable directo de los materiales que aquí se trabajan, los posiciona como referencias ineludibles de las innovaciones en el campo de la enseñanza del italiano LE.

Los manuales analizados son:

- *Percorso Italia*. Corso multimediale di lingua italiana per stranieri. B1-B2. A cura di Giuseppe Patota e Norma Romanelli, De Agostini Scuola, Novara – PLIDA, Roma, 2008.
- *Progetto italiano 1*. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello elementare – intermedio. Libro dei testi e della grammatica. Libro degli esercizi. A cura di T. Marin e S. Magnelli, Edilingua, Atenas, 1997 (1ª edizione).
- *Progetto italiano 2*. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello medio. Libro dei testi. Libro degli esercizi. A cura di T. Marin e S. Magnelli, Edilingua, Atenas, 2000 (3ª edizione).
- *Caffè Italia 2*. Corso di italiano. Livello B1. Libro dello studente con esercizi. A cura di Nazzarena Cozzi, Francesco Federico e Adriana Tancorre. Sezione di grammatica a cura di Maria Antonietta Sposito Ressler. ELI, Recanati, Italia, 2006.
- *Espresso 1*. Corso di italiano. Livello A1. Libro dello studente ed esercizi. A cura di Luciana Ziglio e Giovanna Rizzo, Alma Edizioni, Firenze, 2001.
- *Espresso 2*. Corso di italiano A2. Libro dello studente ed esercizi. A cura di Maria Bali e Giovanna Rizzo, Alma Edizioni, Firenze, 2002.
- *Espresso 3*. Corso di italiano B1. Libro dello studente ed esercizi. A cura di Maria Bali e Luciana Ziglio, Alma Edizioni, Firenze, 2003.

La descripción y el análisis de las propuestas editoriales de los textos escolares que circulan en las instituciones de referencia se organiza a partir de los siguientes ejes:

1. Estructura del manual;
2. El lugar de la literatura en el marco del manual cuyo objeto disciplinar es la lengua extranjera, es decir, el modo en que aparece, el espacio que se le concede en relación con otros textos y discursos, etc.;

3. Operaciones metodológicas, actividades propuestas en relación con el texto literario, estrategias de lectura promovidas (indicadores de la perspectiva desde la que se enseña la lengua) y
4. Configuración del canon de textos literarios: ¿operaciones de reproducción del canon literario italiano?, ¿configuración de un canon acorde a los intereses del mercado editorial?, ¿se problematiza la dicotomía literatura/no literatura?

## **Volvemos a nuestras hipótesis**

- **La literatura: objeto servil = objeto negado**

El análisis de los manuales de acuerdo a los ejes planteados confirma nuestra primera hipótesis: La literatura ocupa un lugar menor y se construye como un objeto vaciado de sentidos, servil a los objetivos centrados en el aprendizaje de la lengua extranjera; es decir, una literatura instrumento para la adquisición de contenidos gramaticales y lingüísticos-comunicativos.

En todo momento fuimos conscientes de que no analizamos libros de texto de la disciplina Lengua o Lengua y Literatura; fuimos y somos conscientes de que estamos frente a manuales de una disciplina distinta, las lenguas extranjeras, que tienen por lo tanto un objeto disciplinar diferente. En ellos no se enseña literatura sino lengua, ésta es su prioridad. Aun así, la recurrencia de las lenguas extranjeras a la integración de la literatura no es una novedad ya que se la reconoce como expresión de la cultura a la que se ingresa. Lo que buscamos conocer es de qué manera se incorpora un género discursivo complejo como es el literario en la enseñanza de esas lenguas foráneas.

Observamos que de las siete ofertas editoriales analizadas, seis de ellas trabajan con textos literarios o, en su defecto, abordan la literatura desde sus elementos contextuales, es decir, mencionan escritores y obras literarias connotadas. Sin embargo, lo literario tiene un lugar menor en el contexto de cada libro, menor porque es una presencia pequeña y menor porque la literatura no es abordada como objeto autónomo, como productividad, ni se la entiende como un modo de acceso al conocimiento.

En consonancia con la política lingüística del MCER, cada uno de es-

tos manuales trabaja la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo. Algunos autores<sup>32</sup> lo explicitan en sus prefacios, otros lo omiten pero lo actúan. Desde este enfoque el lenguaje es visto como una herramienta y por ello el objetivo central es obtener resultados lingüísticos, desentendiéndose del proceso de transformación cultural que se lleva adelante a través del proceso de aprendizaje de una lengua. La competencia comunicativa, que incluye la pragmática y la sociocultural, otorga valor sólo a lo netamente lingüístico. En este marco y desde este enfoque el trabajo con la literatura como objeto relevante *per se* es impensado.

Así lo demuestran los manuales indagados. El texto literario es presentado siempre de manera fragmentada y como excusa para el trabajo con otros contenidos. Es un ejemplo-muestra para ver cómo funcionan los tiempos verbales, las preposiciones o los giros idiomáticos. En otros casos se expone el fragmento del texto pero incompleto para que los alumnos aventuren de qué forma completarlo de manera correcta. Cuando se trabaja sobre el texto literario se lo hace sobre el contenido, sobre lo que se narra, formulando actividades de recuperación de información que, en general, son breves cuestionarios que, contradictoriamente, no cuestionan el texto. Allí se cuenta ya con la pregunta y la respuesta. Al no plantearse la pregunta como problema la significación del texto literario se aborta.

Pensamos al texto literario en los términos del semanálisis de Julia Kristeva (1969), como un texto signifiante productor de sentidos, es decir, como productividad. Un abordaje del texto literario que no lo problematice, que no ponga en crisis al lector peca de reduccionismo. Construye un lector pasivo, sin posibilidad de confrontar la potencialidad del texto literario.

Hemos advertido la ausencia de marcos teóricos, cuando no errores conceptuales, para el trabajo con los textos literarios y con otros tipos tex-

---

32 En los libros de textos, la categoría de autor es difusa porque, aunque se incluyen los nombres de quienes elaboran el manual, éstos siempre están subordinados a la decisión del editor quien es el que decide según los intereses de la casa editorial (intereses de mercado, intereses curriculares) desde qué enfoque trabajar hasta las estrategias didácticas a emplear. Recordemos que el valor de mercancía del libro de texto es el que prima desde hace largos años. Cfr. el trabajo de Carolina Tosi (2010) para el caso argentino.

tuales. Y destacamos esta falta no porque consideramos la inefabilidad de la teoría para el aprendizaje (sabemos ya de una literatura subsidiaria de la teoría, del “aplicacionismo” crónico) sino porque es la muestra de que la literatura es abordada de la misma manera que cualquier género discursivo. Si bien existe la prioridad manifiesta del trabajo lingüístico, es una responsabilidad ética y política de quienes elaboran el manual conocer aquello de lo que se habla y construir estrategias eficaces para que el alumno aprenda a leer mejor, para que el alumno aprenda que no es lo mismo leer un texto periodístico que un texto literario, que el cuento y la fábula son diferentes, por ejemplo. La competencia comunicativa tiene que ver también con esto, con la adecuación a los textos y contextos, con la adecuación de la mirada.

Hablar de literatura no es leer literatura. No es lo mismo mencionar la *Divina Comedia* que leerla. No es lo mismo conocer quién es Luigi Pirandello que leer su obra. En estos libros de texto se habla de quienes escriben literatura, se leen reseñas críticas sobre textos literarios y fragmentos de éstos pero se soslaya a la literatura. Cuando ésta es reducida sólo a la expresión de un contenido, y por lo tanto se presenta como accesible y divertida; cuando es de utilidad para otros fines (más importantes), para aprender otros conceptos (gramaticales- lingüísticos), la literatura se convierte en un objeto servil. Y en este sentido, cuando se le impugna a la literatura su especificidad, su potencia productora de sentidos, su valor subversivo, es un objeto negado.

- **De cánones y paradigmas literarios**

La segunda hipótesis que planteamos es que los textos literarios y autores mencionados en los manuales reproducen el canon literario italiano pensado desde una doble perspectiva: el canon clásico académico de la literatura italiana y el canon impuesto por el mercado editorial. (los nuevos best-sellers).

Hablamos de cánones y no de canon. Hay tantos cánones literarios como culturas, ámbitos y sujetos que los construyen. Hablamos de paradigmas literarios, traslación de la categoría de Thomas Khun. Oscar Vallejos (2003) plantea al respecto: “al hacer uso de esta categoría transportamos cierta herencia, a saber: un paradigma es una unidad histórica

con unidades menores; el funcionamiento del paradigma se explica o comprende por el funcionamiento de estas unidades menores" (p. 49). Unidad histórica, y por lo tanto, sujeta a cambios. El paradigma es también un canon, moldes que fluctúan entre la continuidad y discontinuidad pero que hacen inteligible el mundo.

La literatura "recuperada"<sup>33</sup> en los manuales observados da cuenta de la coexistencia de dos cánones diversos en el mismo sistema literario: 1. El canon clásico de la literatura italiana, el tradicional ya legitimado desde la Academia y también desde la crítica literaria; y 2. El canon elaborado desde el mercado editorial. Como construcciones culturales ambos representan diversos intereses.

El canon clásico se hace presente, fundamentalmente, en la mención a escritores paradigmáticos de la literatura, aquellos considerados ya en su dimensión universal y sostenidos en el transcurrir temporal. Pero también se propone la lectura de textos de otros ya clásicos literarios no tan lejanos en el tiempo, escritores ingresados al canon en el siglo XX y conservados por el valor de sus obras y por el actual impacto de su recepción.

Si entendemos que los libros escolares reproducen los valores y los rasgos culturales que una sociedad consideran merecedores de ser enseñados, leemos la reproducción de este canon como el modo de mostrar a ese estudiante extranjero la tradición cultural del país al que ingresa a través de la lengua, una tradición ligada a una identidad artística milenaria y legitimada a nivel mundial.

En la dinámica de la cultura, con esa tradición, con el canon hegemónico de la Academia puja la industria editorial. Hay en estos manuales superpoblación de referencias a las voces literarias recientemente surgidas o que, tras años de producción, se mantienen al margen o en los bordes del canon académico. El interés del mercado editorial no radica, solamente, en exhibir lo tradicional, clásico y consolidado (aunque, en general, es una venta segura) porque vive de la novedad. Descubrir nuevos escritores, promocionarlos, ponerlos en circulación, publicarlos, asegurar su recepción y los derechos editoriales es lo que produce, a la

---

33 Usamos la expresión "Literatura recuperada" para dar cuenta no sólo de los textos literarios incorporados en los manuales sino también de la mención a numerosos escritores del ámbito literario.

larga, mayores ganancias. El mercado “inventa” grandes escritores que la academia se encarga o no de prestigiar.

La pregunta final es ¿qué queda fuera de estos cánones construidos desde lugares de poder? Todo canon se basa en una selección según diversidad de criterios y, por lo tanto, en la exclusión. Sostenemos que estos manuales mantienen la estabilidad de ambos cánones porque lo que se lee en los libros de texto está ahí, en tensión, apenas mencionado, pero está. ¿Dónde está la profunda sabiduría de Pavese?, ¿dónde la literatura subversiva de Pasolini?, ¿dónde las poetizas de las últimas décadas?, ¿qué valores representan que los llevan a ser omitidos?

## Lecturas de cierre

El libro de texto, aún hoy, opera como el instrumento dominante que materializa el currículum en el interior de las instituciones educativas y como un sujeto revelador de prácticas sociales complejas que involucran a diferentes actores: la institución escolar, el docente, el alumno, la comunidad comercial, la comunidad de gestión educativa; todos ellos sujetos actores con intereses diversos. Pero en el proceso de producción y circulación del libro pesan los intereses de algunos sectores más que los de otros: el poder está en manos del mercado editorial y de quienes configuran las políticas curriculares.<sup>34</sup>

Al respecto, ya en los 80 Michael Apple (2008) planteaba el rol activo del sector editorial en la elaboración del currículum de las instituciones educativas no sólo como productor del texto sino en la configuración de las prácticas pedagógicas: “los editores de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del maestro o del profesor. El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo, salvo cuando pueda influir en la decisión de un profesor” (p. 99).

Las relaciones íntimas entre el mercado editorial y las políticas educativas no son nuevas. Pero el crecimiento económico y la expansión de las editoriales, en un contexto globalizado, las han convertido en un actor de injerencia primaria en el ámbito educativo.

Pensemos en los libros de textos que hemos analizado. Los hemos

---

34 Qué hace el docente con ese material es otra discusión, sobre la que volveremos.

caracterizado como espacios de cruces y de tensiones culturales, políticas, ideológicas y de mercado, pero también como lugar de otras tensiones y cruces: de lenguas, de discursos, de disciplinas. Estos manuales son elaborados y editados en Italia, según las prescripciones de la política lingüística del Consejo de Europa, por casas editoriales de algún modo vinculadas con la enseñanza de la lengua italiana.<sup>35</sup> El destinatario de estos libros es potencialmente masivo, al igual que su producción; y además su circuito de circulación se expande dado que lo hacen dentro y fuera del país a través de las instituciones de enseñanza. Esto supone también una heterogeneidad en la recepción que se resuelve en la homogeneidad del producto.

Graciela Carbone (2003) sintetiza con claridad el perfil de los libros de textos; éstos no sólo proponen códigos pedagógicos para la selección de contenidos y estrategias de enseñanza. También tienen un peso importante en la consolidación de patrones culturales que establecen cuál es la cultura aprobada, vigente y que merece ser enseñada.

Se extiende en los escenarios de la educación obligatoria un libro de texto cuyo perfil es reconocible por el esquematismo y la homogeneidad. Gran amplitud de mercado, caducidad y homogeneidad de los productos es algo poco adecuado pedagógicamente pero muy rentable desde el punto de vista económico. (Gimeno Sacristán citado en Carbone, 2003, p. 37)

En este perfil de textos se enmarcan los libros de enseñanza del italiano como lengua extranjera, no sólo por la homogeneidad con la que simplifican la diversidad de destinatarios y contextos a los que llegan sino por su caducidad. Como ejemplo, vale mencionar que en el período que analizamos 2000-2010, *Progetto italiano* presentó dos versiones de los tres volúmenes tal como lo hiciera *Espresso*, que a los dos años de su primera publicación comenzó a presentar una versión *aggiornada* de cada uno de los tres niveles. En un mercado donde prima la competencia, la renovación es una prioridad. Sin embargo, no sabemos hasta qué punto esta renovación implica una mejora del producto.

---

35 De Agostini Scuola-PLIDA (*Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri*), *Edilingua*, ELI (European Language Institute) y *Alma Edizioni*.

Hemos analizado siete manuales de enseñanza de la lengua italiana, correspondientes a cuatro editoriales, tomando como caso dos escuelas de la ciudad de Santa Fe que, en todos sus niveles, priorizan esta lengua como la primera lengua extranjera. En el origen de estas instituciones educativas, en su tradición e identidad están las razones de esta elección.

El recorte temporal en el que indagamos es 2000-2010 y, al ser éste un estudio de caso, es un análisis en contexto. Es decir, trabajamos sobre los materiales que los docentes eligen trabajar con sus alumnos en las escuelas de Santa Fe, no con todos los libros de enseñanza del italiano publicados. Se nos puede objetar que las conclusiones a las que arribamos en un estudio particularizado no dan cuenta de la situación general. No obstante, nos remitimos a lo expresado párrafos atrás y en la introducción a la descripción de las ofertas editoriales. Los manuales de italiano que circulan en Santa Fe, antes o después, son los mismos que circulan, antes o después, en Córdoba, en Trelew o en Tucumán, del mismo modo que circulan en Alemania, en EE.UU., en Sudáfrica y en Nueva Zelanda, porque hay un circuito editorial hegemónico que se encarga de su producción, promoción y distribución. Un mercado editorial ligado a los intereses de las certificaciones internacionales otorgadas por las universidades italianas y a las instituciones culturales italianas referenciadas alrededor del mundo. Todos ellos caminan la política lingüística expresada en el MCER y por ello, prácticamente, estos libros enseñan lo mismo de la misma manera.

Nuestro campo de estudio es la Literatura, y desde ese lugar planteamos la necesidad de revalorizar la literatura como discurso subversivo. En los albores de esta investigación estaba ya la certeza de que los docentes que trabajan con los manuales de enseñanza del italiano son profesores de Lenguas Extranjeras, formados en otra disciplina, en otra teoría, en la enseñanza de otro objeto. Por ello, nuestra mirada no focaliza en ellos y en su trabajo con lo literario, aunque no puede eludirlo. De dos entrevistas surgió información interesante respecto de cómo algunos intentan paliar lo que consideramos deficiencias del libro de texto en relación con la literatura: proponen lecturas de textos literarios por fuera del manual, realizan la búsqueda de material extra que complementa lo enunciado en los libros de textos. Y aunque suene a poco, en este contexto, no es poco.

Como docentes no podemos dejar de reflexionar sobre nuestras propias prácticas relacionadas intrínsecamente con nuestra manera de concebir el conocimiento. Las pequeñas, aunque importantes, intervenciones de los profesores mencionadas previamente permiten visualizar la posibilidad de una ruptura con el esquematismo y el dogmatismo de los manuales escolares, aun cuando éstos sigan siendo considerados (por algunos) imprescindibles para la enseñanza de una lengua extranjera. Toda intervención docente que ponga en crisis la visión sesgada del conocimiento que proponen estos libros es valiosa.

Apostar desde el aula a que la literatura no sea un instrumento más para enseñar una lengua, pensarla como una experiencia lingüística pero también de transformación cultural, considerarla en sí misma objeto relevante para aprender a aprender, entenderla como un modo de acceso al conocimiento, hacer que el sujeto que aprende crezca como lector (no literario sino del mundo) es un desafío grande pero no imposible de superar.

Por eso, desde el rol docente debemos restituir a nuestro destinatario, a nuestro alumno, su jerarquía perdida. No subestimarlos como hacen los libros de textos que lo configuran como un sujeto pasivo, a la espera de la nueva pregunta respondida en su enunciación. Movilizarlo y movilizarlos, desestabilizarlo y desestabilizarlos, ponerlo y ponernos en crisis. Ése es el camino del conocimiento y en él la literatura, una garantía de desequilibrio.

## Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bertoni, L. A. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. Una construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blengino, V. (1990). *Más allá del océano. Un proyecto de identidad: los inmigrantes italianos en la Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Bloom, H. (2005). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelli, E., Cervera, F., Gori, G., Isaías, J. & Valli, O. (1991). *Inmigración, identidad y cultura*. Rafaela.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación de Medellín, XIII (29-30)*, 209-229.
- Crolla, A. (5 de Mayo de 1997). *Por una formación lingüística sin fronteras*. Diario El Litoral.
- Crolla, A. (1999). La enseñanza de la lengua italiana en la provincia de Santa Fe. Aportes parciales desde una experiencia docente e institucional. (mimeo) Inicialmente publicado en la Antología Fuentes para la Transformación Curricular. <http://www.mcye.gov.ar/dgid/html/public.html>.
- Crolla, A. (2010a). La Literatura italiana en la formación del Profesor de Letras en la currícula de la Universidad Nacional del Litoral (1960-1980) (Tesis de Maestría en Docencia Universitaria). FHUC-UNL, Santa Fe.
- Crolla, A. (2010b). La importancia del idioma en la FHUC. El caso de la lengua italiana. *Itinerarios Educativos*, 4 (4), 105-115.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Devoto, F. (2004). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Devoto, F. (2006). *Historia de los italianos en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Devoto, F. y Fernández, A. (1990). Mutualismo étnico, liderazgo y participación política. Algunas hipótesis de trabajo. En D. Armus (Comp.), *Mundo urbano y cultura popular* (pp. 190-208). Buenos Aires: Sudamericana.
- Devoto, F. y Míguez, E. (Comps.) (1990). *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*. Buenos Aires: CEMLA-CSER-IEHS.
- Di Tullio, A. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Even-Zohar, I. (1996). A posición da traducción literaria dentro do polisistema literario. *Viceversa Revista galega de traducción*, (2), 59-65.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, A. (2011). Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa). En A. Gerbaudo (Dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 214-257). Santa Fe-Rosario: UNL-Homosapiens.
- Germani, G. (1962). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires, Paidós.
- Kristeva, J. (1969). Semanálisis y producción de sentido. En A. J. Greimas (Ed.), *Ensayos de poética semiótica* (pp. 273-306). Barcelona: Planeta.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Lotman, Y. y Escuela de Tartu (1996). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Y. (1998). *La estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica II*. México: Siglo XXI.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 115-132.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Valencia: Episteme.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Continuidades y ruptura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sarlo, B. (2007). *La máquina cultural*. Buenos Aires: Seix Barral.

- Tosi, C. (2010). El mercado de los libros. Un análisis sobre el proceso de edición. En *El Hispanismo en el Bicentenario*. Simposio llevado a cabo en el IX Congreso Argentino de Hispanistas. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar/actas/tosi-carolina> (07/02/2012)
- Vallejos, O. (2003). Paradigmas literarios. Una indagación sobre los problemas epistemológicos y ontológicos en literatura. *Revista El hilo de la fábula*, 2 (2 y 3), 47-56.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

## Fuentes

- Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas A-15*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, 1998.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, 1ª edición, marzo de 1995. (398 páginas)
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, 2ª edición, agosto de 1995. (357 páginas)
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, Versión para consulta, febrero de 1996. (461 páginas) Anexo (11 páginas)
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, 1º edición, julio de 1997. (473 páginas)
- Diseño Curricular Jurisdiccional Lengua – Lengua Extranjera para el Tercer Ciclo de la EGB*, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2ª versión, 1999. (132 páginas) [1ª versión de 1997, *Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial*]
- Diseño Curricular Jurisdiccional – Educación Polimodal*, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2003. (482 páginas)
- Educación Bilingüe para las Escuelas del Centro Oeste Santafesino. Enseñanza oficial de la lengua italiana para fortalecer la identidad regional*, Santa Fe, 1995. Proyecto del Senador Provincial Hugo Taborda y ADOIL, sancionado como Ley N° 11.356 en 1995.
- Ley N° 11.356*, Gobierno de la Provincia de Santa Fe, 1995. Recuperado de

[http://gobierno.santafe.gov.ar/sin/mitemplate.php?tiponorma=ley&anio\\_norma=1995&nro\\_ley=11356&fecha\\_norma=30/11/1995](http://gobierno.santafe.gov.ar/sin/mitemplate.php?tiponorma=ley&anio_norma=1995&nro_ley=11356&fecha_norma=30/11/1995). (29/01/2012).

*Ley N° 24.195 (Ley Federal de Educación)*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Capital Federal, 1993.

*Ley N° 26.206 (Ley de Educación Nacional)*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Capital Federal, 2006.

*Marco Europeo Común de Referencia*, 2002, Madrid. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf). (05/02/2011)

*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Lengua. 3° Ciclo EGB / Nivel Medio. 7°, 8° y 9° Años*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, enero de 2006. ISBN N° 950-00-0555-7. (47 páginas)

*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf). (31/10/2012)