

**XXV JORNADES
INTERNACIONALS
D'HISTÒRIA DE
L'EDUCACIÓ**

**L'atracció pedagògica vers la
mar durant el segle XX**

**Barcelona, 23, 24 i 25
de novembre de 2022**



Organitza:



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

GREPPS

Suport:



Diputació
Barcelona | Àrea d'Educació,
Esports i Joventut

XXV JORNADES INTERNACIONALS D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

L'atracció pedagògica vers la mar durant el segle XX

Jordi Brasó Rius, Oriol Brugarolas Bonet, Laura Fontán de Bedout, Jordi Garcia Farrero, Sergio Irañeta Chamizo, Eric Ortega González, Àngel Pascual Martín, Karine Rivas Guzmán, Ferran Sanchez Margalef
(Editors)

URI: <http://hdl.handle.net/2445/189861>



Índex/ Índice/ Índice

Introducció/Introducción/Introdução	p. 4
Conferències/Conferencias/Conferências	p. 9
Comunicacions/Comunicaciones/Comunicações	p. 17
Eix/Eje/Eixo 1.	p. 23
La mar com a paisatge pedagògic	
El mar como paisaje pedagógico	
O mar como paisagem pedagógica	
Eix/Eje/Eixo 2.	p. 130
La mar com a via de comunicació i intercanvi	
El mar como vía de comunicación e intercambio	
O mar como meio de comunicação e troca	
Eix/Eje/Eixo 3.	p. 255
La mar i la descoberta de la corporalitat	
El mar y el descubrimiento de la corporalidad	
O mar e a descoberta da corporalidade	
Eix/Eje/Eixo 4.	p. 305
La mar i l'educació estètica	
El mar y la educación estética	
O mar e a educação estética	
Eix/Eje/Eixo 5.	p. 318
La mar com a travessia: recerca i docència en història de l'educació	
El mar como travesía: investigación y docencia en historia de la educación	
O mar como viagem: pesquisa e ensino em história da educação	
Programa	p. 407
Comitè científic/Comité científico/Comissão científica	p. 413

Introducció

Arran de la celebració de les XXV Jornades internacionals d'història de l'educació, organitzades pel Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS) de la Universitat de Barcelona i per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans), es presenta aquest llibre d'actes amb la voluntat de donar a conèixer les participacions en aquestes jornades. La tria d'aquesta temàtica parteix de la voluntat d'homenatjar l'Escola del Mar de Pere Vergés ja que el 2022 es commemorarà el centenari de la seva fundació i, en aquest sentit, no hi ha dubte que aquest diàleg representa una clau interpretativa fonamental per comprendre l'obra d'aquesta institució tan emblemàtica de la ciutat de Barcelona.

Així, doncs, aquestes jornades internacionals estableixen els següents eixos d'estudi al voltant de la mar com a categoria pedagògica durant el segle XX:

1/ La mar com a paisatge pedagògic

Es centra en l'estudi de totes aquelles pràctiques educatives (escoles a ple aire, colònies escolars) que han sabut combinar platja, sorra i aigua. No hi ha dubte que totes elles foren creades sota el deixant de l'esperit de la renovació pedagògica aparegut entre finals del segle XIX i primeres dècades del segle XX.

2/ La mar com a via de comunicació i intercanvi

Aquest horitzó tan ampli que dibuixa la mar possibilita la circulació de subjectes, idees i artefactes educatius entre diferents territoris, des d'una perspectiva mediterrània, europea o transoceànica. És evident que els discursos i pràctiques educatives sempre romanen travessats per diferents influències i recepcions d'arreu del món i, per la qual cosa, es reserva un espai de biografia històrica per resseguir els viatges d'estudi, rutes, navegacions, exilis per part de mestres, educadors/educadores i pedagogs/pedagogues.

3/ La mar i la descoberta de la corporalitat

El goig d'estar a l'aire lliure posa de relleu la importància que té el cos en l'educació amb la presència de diferents pensaments pedagògics i pràctiques físiques (gimnàstica sueca, natació, jocs, esports, etc.). Aquesta presència també pot comportar l'educació del cos en un sentit higienista i, a més, el foment d'una sèrie de valors (sacrifici, lluita i, el respecte a les regles i a les normes).

4/La mar i l'educació estètica

El pleinairisme com a moviment cultural va permetre copsar in situ la força inspiradora de la naturalesa. La presència i el contacte amb la natura també ha tingut la seva vessant pedagògica, a través de l'excursionisme, alhora que es va promoure en determinats contextos educatius, més vinculats a una estètica marítima, la importància de certes disciplines encara avui considerades de menys rellevància com la música, l'expressió plàstica o bé la poesia.

5/La mar com a travessia: recerca i docència en història de l'educació

Secció dedicada a la historiografia, recerca en història de l'educació, didàctica i innovació docent en història de l'educació a l'àmbit universitària. També té la pretensió de fer un exercici de retrospectiva de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) ja que aquestes jornades seran l'edició vint-i-cinquena i, al mateix moment, un exercici de balanç de la docència i la recerca feta fins ara.

Introducción

Con motivo de la celebración de las XXV Jornadas Internacionales de Historia de la Educación, organizadas por el Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS) de la Universitat de Barcelona, y por la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua catalana (filial del Institut d'Estudis Catalans), se presenta este libro de actas con la voluntad de dar a conocer las participaciones en estas jornadas. El tema escogido es la relación entre la pedagogía y la relación entre esta elección se pretende homenajear la Escola del Mar, fundada por el pedagogo Pere Vergés i Farrés (1896-1970), puesto que el año 2022 se conmemorará el centenario de su creación. Sin duda, una de las claves interpretativas que mejor explica la obra de dicha institución, tan emblemática para la ciudad de Barcelona, pasa por el diálogo entre la pedagogía y el mar.

En esta línea, estas jornadas internacionales establecen los siguientes ejes de estudio, tomando el mar como categoría pedagógica clave del siglo XX:

1) El mar como paisaje pedagógico

Este eje propone centrar el estudio en todas aquellas prácticas educativas (escuelas al aire libre, colonias escolares, etc.) que han sabido combinar la playa, la tierra y el agua. No cabe duda de que estas prácticas fueron creadas bajo la estela del espíritu de la renovación aparecido a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.

2) El mar como vía de comunicación e intercambio

El amplio horizonte que dibuja el mar posibilita la circulación de sujetos, ideas y artefactos educativos entre diferentes territorios desde una perspectiva mediterránea, europea o transoceánica. Es evidente que los discursos y prácticas educativas no permanecen al margen del devenir del mundo, por lo que se reserva un espacio de biografía histórica para reseguir los viajes de estudio, rutas, navegaciones o exilios de los/las profesionales que se dedican a la enseñanza, a la educación y a la pedagogía.

3) El mar y el descubrimiento de la corporalidad

El placer de encontrarse al aire libre realza la importancia del cuerpo en la educación a partir de diferentes enfoques pedagógicos y prácticas físicas (como la gimnasia sueca, la natación, los juegos o el deporte) o también tomando como punto de partida la concepción higienista del cuerpo, además de fomentar una serie de valores como el sacrificio, la lucha y el respeto a las reglas y a las normas.

4) El mar y la educación estética

El plenairismo como movimiento cultural permitió aprehender in situ la fuerza inspiradora de la naturaleza. La presencia y el contacto con la naturaleza también tuvo su vertiente pedagógica, a través del excursionismo, a la vez que se promovió en determinados contextos educativos, más vinculados a una estética marítima, la presencia de ciertas disciplinas consideradas hasta la fecha marginales, como la música, la expresión plástica, la poesía.

5) El mar como travesía: investigación y docencia en historia de la educación

Este eje de estudio pretende abordar la historiografía, y la investigación en historia de la educación y en didáctica e innovación docente en historia de la educación en el ámbito universitario. Asimismo, y con motivo de la edición número veinticinco de unas jornadas internacionales sobre historia de la educación como las presentes, organizadas por la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans), se pretende reflexionar sobre el papel de dicha sociedad cultural en el ámbito de la educación, de la docencia y de la investigación realizada hasta la fecha.

Introdução

Na sequência da celebração da XXV Conferência Internacional de História da Educação, organizada pelo Grupo de Investigação em Pensamento Pedagógico e Social Contemporâneo (GREPPS) da Universidade de Barcelona e pela Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (sucursal do Institut d'Estudis Catalans), este livro de actas é apresentado com o objectivo de divulgar a participação nestas conferências. A escolha deste tema baseia-se na vontade de homenagear a Escola do Mar de Pere Vergés, considerando que em 2022 se comemora o centenário da sua fundação e, neste sentido, não há dúvida de que este diálogo representa uma chave interpretativa fundamental para a compreensão do trabalho desta instituição tão emblemática da cidade de Barcelona.

Assim, estes Congresso Internacional estabelece as seguintes linhas de estudo, tendo o mar como categoria pedagógica durante o século XX:

1/ O mar como paisagem pedagógica

Centra-se no estudo de todas as práticas educativas (escolas ao ar livre, acampamentos escolares) que conseguiram combinar praia, areia e água. Não há dúvida de que todas foram criadas sob a bandeira do espírito de renovação pedagógica que surgiu entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

2/ O mar como meio de comunicação e troca

Este amplo horizonte que desenha o mar permite a circulação de sujeitos, ideias e objetos educativos entre diferentes territórios, desde uma perspectiva mediterrânica, europeia ou transoceânica. É claro que os discursos e as práticas educacionais são sempre atravessados por diferentes influências e recepções de todo o mundo e, portanto, reserva um espaço de biografia histórica para traçar as viagens de estudo, percursos, navegações, exílios de professores/as, educadores/ase pedagogos/as.

3/ O mar e a descoberta da corporalidade

A alegria de estar ao ar livre evidencia a importância do corpo na educação, com a presença de diferentes pensamentos pedagógicos e práticas físicas (ginástica sueca, natação, jogos, esportes, etc.). Essa presença também pode levar à educação do corpo, em sentido higiênico, e, além disso, à promoção de uma série de valores (sacrifício, luta e respeito às normas e regulamentos).

4/ O mar e a educação estética

O plenarismo como movimento cultural tornou possível captar in situ força inspiradora da natureza. Essa presença e contato com a natureza também tiveram sua tradução pedagógica (caminhadas e passeios pedagógicos) e, ao mesmo tempo, diferentes discursos e práticas educativas promovem o abandono da marginalidade de disciplinas como a música, a expressão plástica e a poesia nos contextos educacionais com uma estética marítima.

5/ O mar como viagem: pesquisa e ensino em história da educação

Secção dedicada à historiografia, pesquisa em história da educação, didática e inovação docente em história da educação a nível universitário. Pretende-se também fazer um exercício retrospectivo da Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (subsidiária do Institut d'Estudis Catalans), pois esta será a vigésima quinta edição e, ao mesmo tempo, um exercício de equilíbrio do ensino e da pesquisa feitos até agora.

Conferències/ Conferencias/ Conferências

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS	p. 10
Tras las huellas de los exploradores pedagógicos: enigmas sobre sus viajes a itaca	
ANTONI BOSCH-VECIANA	p. 12
El mar i els grecs	
JUSTINO MAGALHÃES	p. 14
Mar e educação: imaginário, universalidade, cultura oceânica: uma abordagem histórico-pedagógica	

TRAS LAS HUELLAS DE LOS EXPLORADORES PEDAGÓGICOS: ENIGMAS SOBRE SUS VIAJES A ITACA

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

El primer tercio del siglo XX fue una época de intensa comunicación pedagógica entre el magisterio español y educadores de otros países europeos. Cientos de docentes realizaron viajes maratonianos durante los cuales, entre los miles de escuelas visitadas, observaron aquellas que posteriormente llegarían a ser conocidas como las experiencias más innovadoras del movimiento de la Escuela Nueva. Y también se encontraron con sus creadores e inspiradores, mantuvieron conversaciones con ellos, y escucharon las explicaciones sobre sus diferentes métodos y técnicas directamente desde la fuente original.

Los interrogantes que me voy a plantear en esta conferencia son: ¿Cómo reaccionaron estos educadores/as cuando se enfrentaron por primera vez con tales experiencias? ¿Pensaron que estaban siendo testigos de una revolución pedagógica? ¿Mantuvieron posiciones de distanciamiento crítico? ¿En qué medida percibieron y fueron influidos por las personalidades carismáticas de estos pedagogos innovadores? Intentaré responder a estas cuestiones siguiendo y reconstruyendo algunos viajes de estudio realizados en los primeros años del siglo XX.

Una o dos décadas después, estos mismos educadores/as españoles se reencontraron con los pedagogos europeos aupados ya en el olimpo que propició la cristalización del movimiento internacional de la Escuela Nueva. ¿Cambiaron sus actitudes y su pensamiento cuando fueron testigos de la escenografía pedagógica que se montó en los congresos de la New Education Fellowship? ¿Llegaron a identificarse en este momento con alguna de las innovaciones educativas expuestas en estos congresos y, sobre todo, con sus creadores? Intentaré contestar a estas preguntas a través de los diarios y relatos que se han conservado de los educadores españoles que asistieron a los congresos pedagógicos más multitudinarios en estos años (Paidología, Educación Moral, Liga Internacional de Educación Nueva). Los participantes españoles en estos congresos fueron casi siempre figuras relevantes del magisterio, de reconocida vocación viajera, que observaron desde el anonimato y la distancia el protagonismo que habían adquirido los héroes pedagógicos del momento. Mi conclusión es que las impresiones personales que se formaron de estos héroes determinaron su simpatía por los planteamientos pedagógicos que defendían e, incluso, su posicionamiento e implicación en el movimiento de la Escuela Nueva.



MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS

Llicenciada i Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació, amb Premi Extraordinari de Fi de Carrera i de Doctorat. Catedràtica d'Història de l'Educació de la Universidad de Alcalá. Les seves línies d'investigació són: història de l'educació urbana; formació docent inicial i permanent; recepció i transferència de corrents educatives internacionals; paper de l'educació en la construcció d'identitats nacionals; educació i gènere i cultura escolar.

Licenciada y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, con Premio Extraordinario Fin de Carrera y Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación son: historia de la educación urbana, formación inicial y permanente del profesorado, recepción y transferencia de las corrientes educativas internacionales, el papel de la educación en la construcción de identidades nacionales, educación y género, y cultura escolar.

Graduada e doutora em Filosofia e Ciências da Educação, com Prêmio Extraordinário de Fim de Graduação e Prêmio Extraordinário de Doutorado. Professora de História da Educação na Universidade de Alcalá. Suas linhas de pesquisa são: história da educação urbana, formação inicial e permanente de professores, recepção e transferência de correntes educacionais internacionais, papel da educação na construção das identidades nacionais, educação e gênero, e cultura escolar.

Degree and PhD in Philosophy and Educational Sciences, with Extraordinary end-of-studies prize and the Extraordinary Doctorate Award. Professor of History of Education at the University of Alcalá. Her research interests are: history of urban education, initial and in-service teacher training, reception and transference of international educational trends, the role of education in the construction of national identities, education and gender, and school culture.

EL MAR I ELS GRECS

Antoni Bosch-Veciana

Universidad Ramon Llull

En cap època hem mirat el mar amb indiferència. Més que les roques i els arbres, més fins i tot que les muntanyes, el mar s'ha imposat a la nostra imaginació com a una part peculiar de la nostra vida. Hem prodigat tota la nostra habilitat per descriure'l, l'hem maleït com un monstre hostil, l'hem resat com a déu, i l'hem sentit com un símbol de la nostra vida interior; però siguin quines siguin les nostres passions, sempre ens han dit que el mar és una presència que mai no cal ignorar. Aquesta presència del mar va ser narrada pels textos grecs més antics. La literatura homèrica s'inicia solcant el mar, anant i tornant de Troia. El viatge d'Ulisses és una tensió constant amb la presència del mar. Des dels orígens els textos grecs solquen el mar. De fet, el mar és una presència que es troba arreu del paisatge grec, en tots els temps. Des dels cims escarpats fins a les planes, el Mediterrani gairebé mai desapareix. Per als illencs i costaners el mar és més que una realitat geogràfica, és una forma de vida. Això era encara més cert per als grecs de l'Antiguitat, que eren excel·lents mariners i pescadors incansables. Els grecs confiaven en el mar no només per al sosteniment i el transport, sinó també per a les notícies, les mercaderies, l'intercanvi comercial i polític, així com per al desenvolupament científic. El mar també ocupava un gran lloc en la vida religiosa dels grecs. L'aigua de mar s'utilitzava per a diversos tipus de purificació; molts rituals eren fets a la vora del mar i alguns festivals requerien llançar al mar ofrenes per als déus. D'aquesta manera, el mar va impregnar molts aspectes de la vida antiga. Nosaltres dedicarem a aquesta presència del mar la nostra exposició.



ANTONI BOSCH-VECIANA

Doctor en filosofia. Catedràtic de filosofia d'institut per oposició (1983-2011). Professor la Facultat de Filosofia-URL (1990-2021). El seu camp d'estudi ha estat l'univers de la filosofia antiga. Ha participat en simposis, congressos i col·loquis nacionals i internacionals. Ha publicat nombrosos articles i llibres sobre la temàtica de la seva especialitat.

Doctor en filosofía. Catedrático de filosofía de instituto por oposición (1983-2011). Profesor la Facultad de Filosofía-URL (1990-2021). Su campo de estudio ha sido la filosofía antigua. Ha participado en simposios, congresos y coloquios nacionales e internacionales. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre la temática de su especialidad.

Doutor em Filosofia. Catedrático de Filosofia do ensino médio (1983-2011). Professor da Faculdade de Filosofia-URL (1990-2021). O seu campo de estudo é o universo da filosofia antiga. Participou de simpósios, congressos e colóquios nacionais e internacionais. Publicou muitos artigos e livros sobre as suas áreas de especialidade.

Doctor of Philosophy. Professor of philosophy at secondary school by competitive examination (1983-2011). Professor at the Faculty of Philosophy at the URL (1990-2021). His field of study has been ancient philosophy. He has participated in national and international symposia, conferences and colloquia. He has published numerous articles and books on the subject of his speciality.

MAR E EDUCAÇÃO: IMAGINÁRIO, UNIVERSALIDADE, CULTURA OCEÂNICA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

Justino Magalhães

UIDEF- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Colaborador do Centro de História da Universidade de Lisboa

O mar acompanha a história da humanidade. Formando quatro partes do globo foi navegado e foi alimento das populações costeiras, desde o Neolítico. Fonte de vida, guia e estrada de modernização, o mar contém o abismo e o desconhecido, traz medo; desafia o imaginário. As navegações oceânicas geraram uma economia global e uma universalidade civilizacional. Estrada de modernização e sinal de prosperidade económica, o domínio comercial dos mares constituiu um incessante reforço no armamento. Até ao início do século XIX, quer os navios de guerra quer os navios comerciais estavam fortemente armados.

As rivalidades comerciais e geoestratégicas acentuaram-se nas décadas que antecederam a Primeira Guerra Mundial. Correlativamente, o avanço da ciência, revelando a riqueza e a diversidade da paisagem e dos fundos oceânicos, e fomentando a universalização do aproveitamento do ar e da água marítimas como prevenção e terapia, gerou um fenómeno exponencial de litoralização, associada à urbanização e à terceirização dos hábitos e dos modos de viver. A influência do elemento marinho na complementaridade natureza/educação tornou-se determinante para crianças e adolescentes.

Desde as últimas décadas do século XIX que foram implementadas modalidades de internato no campo, escolas de ar livre, escolas de mar, para crianças débeis, e que as idas à praia e os banhos de mar se tornaram habituais. O mar, a cartografia oceânica e a vida marinha entraram na cultura escolar.

Mas a influência do mar, como vida, fonte de vida e factor de riqueza, acelerou a exploração oceânica. Por décadas essa exploração foi sem limite. Mais recentemente, tem vindo a ganhar consistência a noção de que o oceano é uno, esgotável e indefeso, face ao desenvolvimento humano. Fonte de alimento, energia, minerais, medicamentos, o oceano regula o clima e abriga a maior diversidade de vida e de ecossistemas. É provedor de serviços económicos, sociais e estéticos para a humanidade. Conhecer e entender a influência do oceano na humanidade e a influência desta no oceano, é crucial para viver e agir de forma sustentável.

Esta é a essência da cultura oceânica, que organismos internacionais, associados à Unesco, estatais, privados, intergovernamentais, filantrópicos estão empenhados em fomentar, através da educação oceânica, implementada nos planos formal e informal.

Neste artigo, apresenta-se uma perspectiva diacrónica, através da análise documental e da realidade histórica, económica, social, pedagógica. Traçam-se quadros que aludem, sumariamente, ao imaginário subjacente ao mar; ao mar como modernização e disputas de hegemonias; ao binómio mar e educação (prevenção, terapia, bem-estar), referindo um conjunto de iniciativas e movimentos transversais, pedagógicos e escolares, designadamente, escolas de mar e, entre estas, Escuela del Mar de Barcelona. Na parte final, introduzem-se temáticas e questões sobre a crescente preocupação de uma pedagogia associada ao mar e de uma educação oceânica.



JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES

Historiador de l'educació, catedràtic de l' Instituto de Educação de la Universidade de Lisboa. Àmbits de recerca i publicació: Història de l'Educació i Escolarització; Història de l'alfabetització; Història del llibre escolar; Història de les institucions educatives; Història del municipi pedagògic.

Historiador de la Educación, Catedrático del Instituto de Educação de Universidade de Lisboa. Ámbitos de investigación y publicación: Historia de la educación y la escolarización; Historia de la alfabetización; Historia del libro escolar; Historia de las Instituciones Educativas; Historia del Municipio Pedagógico.

Historiador da Educação, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Domínios de investigação e publicação: História da Educação e da Escolarização; História da Alfabetização; História do Livro Escolar; História das Instituições Educativas; História do Local e do Município Pedagógico.

Historian of Education, Professor at the Instituto de Educação at the Universidade de Lisboa. Areas of research and publication: History of Education and Schooling; History of Literacy; History of the School Book; History of Educational Institutions; History of the Pedagogical Municipality.

Comunicacions/ Comunicaciones/ Comunicações

EIX/ EJE/ EIXO 1. La mar com a paisatge pedagògic/ El mar como paisaje pedagógico/ O mar como paisagem pedagógica

COLÒNIES ESCOLARS: HIGIENE, SALUT I EDUCACIÓ Martí Boneta i Carrera	p. 24
L'ESCOLA DEL MAR EN PANTALLA. ENTRE EL REPORTATGE HIGIENISTA, EL NOTICIARI PROPAGANDÍSTIC DEL NO-DO I EL DOCUMENTAL DE MEMÒRIA HISTÒRICA EN EDUCACIÓ Josep Casanovas Prat	p. 33
«EMBALADAS PELO MAR, CHEGARAM AS NOSSAS PRAIAS»: MULHERES VIAJANTES QUE VIERAM PARA EDUCAR Maria Celi Chaves Vasconcelos	p. 35
PERE VERGÉS I L'ESCOLA DEL MAR DE LA BARCELONETA EN EL MARC DE L'ESCOLA NOVA Salvador Domènech i Domènech	p. 45
L'ESCOLA DEL MAR DE LA BARCELONETA EN EL RECORD MARIA MIQUEL I PONS Salvador Domènech i Domènech	p. 54
SALVAR, PROTEGIR I EDUCAR. LES COLÒNIES ESCOLARS DE BENICÀSSIM (CASTELLÓ) 1937-1938 Cristina Escrivà Moscardó	p. 63
L'ESCOLA DEL MAR DE PERE VERGÉS: LA PERVIVÈNCIA DEL MAR EN UNA ESCOLA QUE VA TERRA ENDINS Jordi Feu i Eliseu Carbonell	p. 70
L'ESPERIT DE LES COLÒNIES ESCOLARS A LA PLATJA DE TAVERNES DE LA VALLDIGNA. UN ALÈ PER A L'EDUCACIÓ DELS XIQUETS/XIQUETES DE LA VALLDIGNA M ^a Jesús Llinares Císcar i Esther Gascón Llinares	p. 81
HIGIENE E SAÚDE EM ARARUAMA: PRATICAS EDUCATIVAS EM UM BALNEÁRIO DE CURAS MARÍTIMAS Henrique Mendonça da Silva e Heloisa Helena Pimenta Rocha	p. 89
APRENENTATGES DE VIDA VORA EL MAR. COLÒNIES ESCOLARS DE VILAMAR DE CALAFELL, UNA REPÚBLICA D'INFANTS Carme Ortoll Grífols	p. 91

VENDÉE GLOBE 2020: LA VOLTA AL MÓN, EN SOLITARI I A VELA, DES DE L'AULA Cristina Puig Requejo i Ismael Garcia Granados	p. 97
ELOGIO PEDAGÓGICO DEL MAR DESDE LA CULTURA POPULAR Ferran Sánchez Margalef	p. 107
EL MAR COM A PAISATGE PEDAGÒGIC? UNA «LECCIÓN MODELO» SOBRE EL MAR EN EL CONTEXT DELS «CURSILLOS DE SELECCIÓN» DE L'ESCOLA NORMAL DE LLEIDA (1932) Meritxell Simon-Martin i Gloria Jové Monclús	p. 115
LAS PLAYAS DE MONTEVIDEO COMO ESCENARIO DE ENSEÑANZA DE PRÁCTICAS CORPORALES ACUÁTICAS Ana Torrón Preobrayensky	p. 124

EIX/ EJE/ EIXO 2. La mar com a via de comunicació i intercanvi/ El mar como vía de comunicación e intercambio/ O mar como meio de comunicação e troca

VALÈNCIA-GIRONA-MÈXIC: LA TRAVESSIA VITAL DE LA MESTRA DE MESTRES ADELINA CORTINA BENAJAS M ^a del Carmen Agulló Díaz i Blanca Juan Agulló	p. 131
O MAR E A MODERNIDADE EDUCATIVA: O COMÉRCIO TRANSATLÂNTICO DE MATERIAIS ESCOLARES (1880-1910) Wiara Alcântara e Diana Vidal	p. 132
OS MARES APROXIMANDO SABERES E OBETOS ESCOLARES DIFUNDIDOS NO PARÁ: A MODERNIDADE A TODO VAPOR. Marlucy do Socorro Aragão de Sousa e Rogério Andrade Maciel	p. 123
LIÇÕES A APRENDER NAS ROTAS DO ALÉM-MAR: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES EM MANUAIS PEDAGÓGICOS PORTUGUESES E BRASILEIROS (1870-1970) Vivian Batista da Silva	p. 141
A CIRCULAÇÃO ALÉM-MAR DA GINÁSTICA SUECA E OS CONGRESSOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA Iara Marina dos Anjos Bonifácio	p. 146
A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PRODUÇÃO MANUALÍSTICA PEDAGÓGICA DE LORENZO LUZURIAGA Roni Cleber Dias de Menezes	p. 152

TRAVESSIAS DO MAR PARA O SERTÃO PERNAMBUCANO: PROJETOS EDUCATIVOS PARA OS ENSINOS SECUNDÁRIO E NORMAL FRUTOS DE CIRCULAÇÃO DE IDEIAS PEDAGÓGICAS ENTRE OS ANOS DE 1920 E 1940 DO SÉCULO XX	p. 163
Manuela Garcia de Oliveira e Kalline Laira Lima dos Santos	
MODELOS TRANSOCEÂNICOS DE MULHER - ENCICLOPÉDIA DA MULHER E DA FAMÍLIA	p. 170
Eliana Gasparini Xerri	
O PORTUGAL ULTRAMARINO NUM ZOO HUMANO PARA UMA VÍVIDA 'LIÇÃO DE COLONIALISMO' (PORTO, 1934)	p. 187
Luís Grosso Correia	
PELOS MARES: EDUCAÇÃO MUSEAL EM VIAGENS DE BERTHA LUTZ (1920/1930)	p. 189
Paulo Rogério Marques Sily	
POR TODAS AS LATITUDES E LONGITUDES: O PROFESSOR VIAJANTE ANTENOR NASCENTES	p. 195
Elisabeth Monteiro da Silva	
A TRANSOCEANIDADE DA ESCOLA DA PONTE (1976-2021): PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS BRASILEIRAS	p. 202
Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini	
O MAR COMO DIFUSOR DE IDEIAS: A INFLUÊNCIA DO ITALINO FREI JOÃO PEDRO DE SEXTO NA EDUCAÇÃO RELIGIOSA FEMININA DO PARÁ/BRASIL (1953-1970)	p. 209
Maria do Socorro Pereira Lima e Marlucy do Socorro Aragão de Sousa	
COMPANÑA TRASATLÁNTICA DE BARCELONA: PUENTE DE CULTURA ENTRE DOS MUNDOS.	p. 219
Rafael Salinas Serrano	
EL CRUCERO 'CIUDAD DE CÁDIZ' EN EL MUSEO MBC: RECUERDO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	p. 226
Andra Santiesteban y Jaime del Rey Tapia	
SE ESTUDO O ENSINO SUPERIOR EM AGRICULTURA, É SEMPRE NA ESAV QUE ESTOU PENSANDO	p. 228
Denilson Santos de Azevedo e Rosana Areal de Carvalho	
DESLOCAR SUJEITOS E CIRCULAR IDEIAS: AS VIAGENS DE FRANCISCO LINS À EUROPA (1911-1930)	p. 235
Daise Silva dos Santos	

CAPTURA DEL MAR	p. 242
Leila Soares Teixeira	

EIX/ EJE/ EIXO 3. La mar i la descoberta de la corporalitat/ El mar y el descubrimiento de la corporalidad/ O mar e a descoberta da corporalidade

EL TEMPS DE JOC I JARDÍ COM A OPORTUNITAT EDUCATIVA A L'ESCOLA GARBÍ PERE VERGÉS	p. 256
Gabriel Díaz Cobos	
DE LOS MODOS DE IR AL RÍO. LOS BAÑOS DE MAR EN MONTEVIDEO, DE 1829 A 1862	p. 263
Gabriel Lorena Fernández Amodó y Giannfranco Ruggiano López	
DE ERIZOS, ROCAS Y AGUAS TURQUESA	p. 273
Miquel Amorós Hernández	
LA BONDAD DE LAS AGUAS EN URUGUAY: DE LOS BAÑOS DE MAR A LAS TERMAS	p. 275
José Ignacio Estévez Rippa	
POTENCIAL DOS EQUIPAMENTOS DE MERGULHO AUTÔNOMO RECREATIVO PARA COMPREENDER SENSIBILIDADES DIANTE DO AMBIENTE SUBAQUÁTICO MARINHO E A EDUCAÇÃO DO CORPO DOS MERGULHADORES	p. 280
Telma Freitas de Abreu e Maria Cristina Rosa	
ELS FONS DIGITALITZATS COM A INSTRUMENT D'HISTÒRIA PÚBLICA DE L'EDUCACIÓ: FOTOGRAFIES D'AHIR I D'AVUI AL VOLTANT DE L'ÚS PEDAGÒGIC DE LA MAR I ELS ESPAIS NATURALS	p. 287
Avelina Miquel Lara y Sara González Gómez	
PRÁCTICAS CORPORALES Y VERANEO EN LAS COSTAS DE MAR DEL URUGUAY (1903-1933).	p. 294
Alfonso Correa Hernández	
EXPLORANDO O CONTEÚDO PEDAGÓGICO DAS MARÉS	p. 296
Wojciech Andrzej Kulesza	
AULA, MAR E MEMÓRIAS. AS COMEMORAÇÕES DA CHEGADA DOS GARÍFUNAS EM HONDURAS (1797-2021)	p. 301
Alejandro Enrique García Laínez e Andrés Eduardo García Laínez	

EL MAR, LA PLAYA, LA VIDA AL AIRE LIBRE Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO	p. 303
Carmen Lúcia Soares	

EIX/ EJE/ EIXO 4. La mar i l'educació estètica/ El mar y la educación estètica/ O mar e a educação estética

EL MAR, UNITAT I VARIETAT D'UN PAISATGE PEDAGÒGIC	p. 306
Raquel de la Arada Acebes i Conrad Vilanou Torrano	
EL MAR COMO INSPIRACIÓN PEDAGÓGICA: A PROPÓSITO DE <i>ROBINSÓN A ODISEO</i> DE JOSÉ VASCONCELOS	p. 308
Raúl Navarro Zárate	
A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA NO SUL DA BAHIA, BRASIL	p. 313
Cândida Maria Santos Daltro Alves e Antonio Sagrado Lovato	

EIX/ EJE/ EIXO 5. La mar com a travessia: recerca i docència en història de l'educació/ El mar como travesía: investigación y docencia en historia de la educación/ O mar como viagem: pesquisa e ensino em história da educação

ITINERARIS PEDAGÒGICS DE SET NORMALISTES VALENCIANES	p. 319
M ^a del Carmen Agulló Díaz i Blanca Juan Agulló	
OS DESPACHOS ADUANEIROS E NOVAS FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: LEIS INTERNACIONAIS PARA O MAR E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ESCOLA DE MASSA	p. 325
Wiara Rosa Alcântara	
ENTRE O MAR DA BAÍA DE GUANABARA E AS BANDAS D'ALÉM: EDUCAÇÃO E IMPRENSA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO – RIO DE JANEIRO	p. 333
Karyne Alves dos Santos	
A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM PORTUGAL E OS DIPLOMAS INTERNACIONAIS DE REFERÊNCIA	p. 342
Charla Barbosa de Oliveira	
ESCLTAS NO BRASIL E <i>ALÉM-MAR</i> . ESTUDO DE CASO EM RÁDIO EDUCAÇÃO E DESDOBRAMENTOS EM PORTUGAL	p. 347

Maria Angélica Aleixo Beck Lourenço	
LA RECERCA EN HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ I HISTÒRIA PÚBLICA: EL PROJECTE «HISTÒRIA PÚBLICA DE L'EDUCACIÓ A ESPANYA (1970-2020). PERCEPCIÓ SOCIAL, MEMÒRIA COL·LECTIVA I CONSTRUCCIÓ D'IMAGINARIS SOBRE ELS DOCENTS I LES SEVES PRÀCTIQUES»	p. 353
Francisca Comas Rubí i Xavier Motilla Salas	
EL LABORATORI DEL PATRIMONI HISTORICOEDUCATIU DE LA UIB. UN INSTRUMENT PER ESTUDIAR I DONAR A CONÈIXER EL PATRIMONI	p. 359
Pere Fullana Puigserver i Bernat Sureda Garcia	
UNA APROXIMACIÓ A LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA MUSICAL A MALLORCA DES DE LA HISTÒRIA PÚBLICA	p. 365
Llorenç Gelabert Gual i Xavier Motilla Salas	
LA METODOLOGIA DE PERE VERGÉS DES DEL PASSAT, A PARTIR DE L'EXPERIÈNCIA DE LA DIRECTORA MERCÈ BAYARRI	p. 371
Marta Jansana i Corominas	
HERÓIS, NÁUFRAGOS E VIAJANTES NA LITERATURA ESCOLAR BRASILEIRA (COLÉGIO PEDRO II, RIO DE JANEIRO – BRASIL – 1850 A 1950)	p. 378
Emery Marques Gusmão	
ENTRE FEBRES E SERPENTES NO ALÉM MAR: A EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE IMIGRANTES LETÕES NO BRASIL (1926 -1939)	p. 383
Sibila Lilian Osis	
LES JORNADES D'HISTÒRIA DE EDUCACIÓ: ESPAI DE TROBADA I DE CONSTRUCCIÓ DE XARXES DE RECERCA I DIVULGACIÓ HISTORICOEDUCATIVA	p. 390
Andrés Payà Rico i Eric Jorge Fontoba Jordá	
LA MAR NO ESTABA SERENA. PERONISMO, BIENESTAR SOCIAL, CULTURA FÍSICA Y PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL	p. 399
Myriam Southwell y Eduardo Lautaro Galak	
ELS LLEGATS DE L'ESCOLA DEL MAR. PERE VERGÉS COM ELEMENT RENOVADOR EN LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA ACTUAL	p. 403
Gualbert Vargas i Gómez	

EIX/ EJE/ EIXO 1.

La mar com a paisatge pedagògic/El mar como paisaje pedagógico/ O mar como paisagem pedagógica

COLÒNIES ESCOLARS: HIGIENE, SALUT I EDUCACIÓ

Martí Boneta i Carrera

Departament d'Educació

COLÒNIES ESCOLARS: HIGIENE, SALUT I EDUCACIÓ

Davant la situació tan precària de salut dels infants de les classes populars de la ciutat, l'Ajuntament de Barcelona va engegar, a començament de segle XX, diferents iniciatives per atendre'ls. L'objectiu era ben concret: la millora de la salut dels infants que vivien a la ciutat Comtal. El contacte amb la natura, una higiene acurada i una bona alimentació els aportava un benestar perdurable en el temps.

Però aquestes experiències, que naixien amb un clar objectiu de millora sanitària per als infants, poc a poc van agafant, també, una vessant educativa fins a esdevenir en uns veritables laboratoris d'experimentació pedagògica. Un treball quotidià i constant d'uns mestres, que formats en l'Escola Nova, van portar a la pràctica unes metodologies renovadores, que trenquen amb el que era l'escola d'aquell moment. En aquest article farem referència a dues d'aquestes iniciatives: les colònies d'estiu i les colònies permanents, amb l'exemple de les experiències pedagògiques que es van realitzar a Capdella, Calafell, Tossa de Mar i Berga.

CONTEXT HISTÒRIC

La vida a Barcelona d'inicis del segle XX va comportar que els infants patissin diferents malalties que esdevingueren endèmiques, degut a la manca d'un tractament adequat. Cal recordar que les deficiències físiques són resultat o la causa en molts casos de la situació de pobresa que vivien els infants. A més, cal situar que la infància com una etapa de l'evolució humana no existia. El nen era un home petit i la nena una dona petita. El treball infantil era permès, amb una remuneració econòmica molt inferior que la de les persones adultes. I si ens referim a la inversió pública en educació, aquesta no arribava a cobrir les mínimes necessitats escolars. És per això que l'educació, per aquests infants, era un bé escàs. Una bona mostra era que a l'any 1908, a

Espanya sols un 50% de la població en edat escolar estava escolaritzada.¹ A més les matèries impartides eren elementals i verbalistes; les ciències experimentals gairebé no s'ensenyaven. D'altra banda, les condicions pedagògiques i higièniques de les escoles eren pèssimes. La majoria dels centres escolars eren antics estatges: hospitals, esglésies, pisos... En cap cas disposaven dels equipaments necessaris per a funcionar com a escola: hi mancava il·luminació i ventilació, els espais eren reduïts i el mobiliari inadequat.²

ORIGEN I FINALITAT DE LES COLÒNIES

Davant d'aquest context, l'Ajuntament de Barcelona va engegar, a començament de segle XX, les colònies escolars d'estiu per atendre els infants més desvalguts. L'objectiu era ben concret: la millora de la salut dels infants que vivien a la ciutat. El contacte amb la natura, una higiene acurada i una bona alimentació els aportava un benestar perdurable en el temps, un descens de mortalitat, més bona fortalesa física i una millora de la salut i, per tant, un augment del rendiment escolar i intel·lectual.

Les dades exposades són concloents: les Colònies donen llurs resultats i els infants retornen a casa amb més energies, amb més vitalitat, amb més vida si es vol, i amb més probabilitats de resistir tots els perills ciutadans. En això, precisament, estriba la utilitat de la nostra institució; i això, també, constitueix el millor elogi que ella pugui merèixer dels homes generosos.³

D'aquí l'obra de les colònies escolars d'estiu que l'Ajuntament de Barcelona va organitzar des del 1906 fins a 1936. Si en el primer any hi van participar 120 infants, als anys 30 més de 3.000 les va poder realitzar gratuïtament cada estiu.⁴

Les Colònies, sota la cura d'un mestre director i un auxiliar, estaven formades per un grup reduït d'infants d'entre vint-i-cinc i trenta escolars com a màxim. L'Ajuntament signava un contracte amb un particular; llavors s'estipulava una quantitat de despeses per alumne i per dia, on estaven inclosos, entre altres serveis, l'alimentació, la neteja del lloc i de la roba. Es van

¹ COSSÍO, Manuel Bartolomé (1915). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional, p. 81.

² BONETA, Martí (2017). *Llums a la Vall Fosca. Memòries d'Artur Martorell de les colònies escolars a Capdella (1917 i 1918)*. Tremp: Garsineu, p. 31.

³ AJUNTAMENT DE BARCELONA (1917). *Les Colònies Escolars dels anys 1916 i 1917*. Barcelona: impremta Casa de la Caridad, p. 124.

⁴ AJUNTAMENT DE BARCELONA (1932). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906 -1931*. Barcelona: Arts gràfiques, pp. 7-9 i 28.

realitzar en diferents indrets i pobles de Catalunya, muntanya, interior o mar. Així l'infant estava durant unes setmanes en contacte amb la natura i l'aire lliure. Val a dir que algunes d'aquestes colònies, anomenades per contracte, no reflectien l'esforç econòmic que la ciutat de Barcelona realitzava, ja que el fet de contractar el servei a particulars suposava que aquests últims havien de deduir de la quantitat estipulada un tant per cent en concepte de benefici. Aquest fet, en conseqüència, reduïa la quantitat destinada a satisfer les necessitats dels infants.⁵ A més, a mesura de que augmentava el nombre de colònies, cada cop costava més trobar les localitats que reunissin bones condicions: clima adequat, aigua abundant, facilitats de comunicació, que tinguessin lloc per a albergar els infants i amb els mobles adequats per a poder-los instal·lar-los adequadament⁶. Per aquestes dues raons, la Comissió de Cultura va prendre una nova activitat creant, l'estiu del 1922, les colònies per administració, gestionades directament per funcionaris municipals abolint, així, la figura de l'intermediari. Aquests tipus de colònies s'asseguraven una instal·lació adequada, higiènica, suficient, estructurada amb antelació segons les seves necessitats, a banda de disposar del control directe i constant de tots els seus serveis. Les primeres que es van crear foren el mateix any vint-i-dos, van tenir lloc a la platja de Calafell (anomenada Vilama), al parc de la Rabassada (Can Puig) i a Martorelles, i a inicis de la Segona República a Tossa de Mar, Turissa.⁷ L'oferta de places de cada una de les colònies per administració podien arribar a 300, molt superior a les de contracte.

LES COLÒNIES COM A LABORATORIS D'EXPERIMENTACIÓ EDUCATIVA. L'EXEMPLE DE CAPDELLA, VILAMAR I TURISSA

Aquestes experiències, que naixien amb un clar objectiu de millora sanitària per als infants, poc a poc van agafant, també, una vessant educativa fins a esdevenir en uns veritables laboratoris d'experimentació pedagògica. Un treball quotidià i constant d'uns mestres, que formats en l'Escola Nova, van portar a la pràctica unes metodologies renovadores, que trenquen amb el que era l'escola d'aquell moment. Pere Vergés i Artur Martorell porten a terme aquestes experiències pedagògiques a Calafell i Tossa de Mar. A Capdella, els anys 1917 i 1918, el jove mestre Martorell -format en el mètode Montessori i altres noves propostes educatives que s'estaven aplicant arreu d'Europa- comença a posar a prova alguns dels principis del que configurarà l'Escola Nova. Vint-i-cinc nens, a banda d'enfortir-se, feien descoberta de l'entorn i cultivaven el sentit estètic a través dels cants i la lectura. Converteix les colònies en unes veritables

⁵ AJUNTAMENT DE BARCELONA, *L'obra de colònies escolars*, p. 14.

⁶ AJUNTAMENT DE BARCELONA, *L'obra de colònies escolars*, p. 13.

⁷ AJUNTAMENT DE BARCELONA, *L'obra de colònies escolars*, pp. 23-24.

comunitats escolars. Una lectura de les seves memòries de l'estada a Capdella⁸ demostra que Martorell començava a experimentar els nous principis pedagògics, els quals posaven l'infant al centre de l'aprenentatge. Es potenciaven formes d'educació a partir de l'experimentació, modelatges i de preguntes, i amb un gran pes de l'activitat física, la música i la lectura. Les colònies escolars van contribuir en la formació d'uns infants amb un profund sentiment cívic i de pertinença a la col·lectivitat. Aquest fet, es veu clarament en dues altres experiències de referència que van tenir lloc a les dècades dels anys vint i trenta a la Colònia Calafell i a Tossa de Mar.

La colònia de Vilamar de Calafell⁹ va esdevenir un veritable experiment i un referent pedagògic de primer ordre, passant a ser coneguda com "la República dels Infants". Novament, al capdavant hi trobem uns mestres que encarnen l'esperit de l'anomenada Escola Nova: el mestre Pere Vergés, primer, i després el mateix Artur Martorell. A la colònia de Vilamar, el rol dels nens i de les nenes va més enllà d'ocupar el centre del procés educatiu i també es fan responsables de l'organització social de la comunitat, escollint els càrrecs que dirigeixen la colònia, autogestionant el seu funcionament, en definitiva, esdevenint una autèntica república. La Colònia s'organitzava per sis petites viles: Pinar, Putxet, Vilablava, Puigverd, Vila Roig i Areny d'Or. Es regien independentment les unes de les altres amb el seu propi president o presidenta, que s'elegien per sufragi dels habitants del cens. D'aquests sis es votava el President de la Colònia.¹⁰ Era un model de colònia amb vida social, govern i responsabilitats compartides.¹¹

El màxim òrgan de Govern de Vilamar és el «Consell dels Sis», constituït per càrrecs socials i per funcionaris:¹² president, els dos batlles (el barri de la dreta i el del barri de l'esquerra), el cronista general, el director de la biblioteca i el carter general. Tots els càrrecs eren elegits per votació nominal dins les respectives jerarquies pel grup de funcionaris, i per als de caràcter social, pels corresponents de la immediata categoria inferior. La legislatura durava vuit dies, i el dia de

⁸ BONETA, *Llums a la Vall Fosca*, pp. 88-171.

⁹ Els impulsors van ser Manuel Ainaud, Ventura Gassol i Pere Vergés.

¹⁰ INSTITUCIÓ DE LA COMISSIÓ DE CULTURA DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA (2017) *Diari de Vilamar - Facsímil de l'edició de 1922*. Barcelona: Edicions UB.

¹¹ VERGÉS, Pere i MARTORELL, Artur (1979). *Colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: el Tremp, p. 44. Fragment de la conferència que va impartir en Pere Vergés a la sala d'actes de la casa de l'Ardiaca, el dia 31 d'octubre de 1930: «Anàvem a crear-hi una ciutat ideal, on cada infant fos un ciutadà, això és amb drets i deures dins una jerarquia que vol dir limitació d'autoritat i responsabilitat a un fi superior, la col·lectivitat. Així de l'individu al grup o caseta d'aquesta vila, de la vila al barri, del barri a la ciutat. Si el ciutadà exerceix un càrrec, té més jurisdicció, però també més responsabilitat. La té davant d'ell mateix, davant del grup o color al qual pertany i davant tota la col·lectivitat. Ell sap que del seu esforç depèn el guany o la pèrdua del seu grup».

¹² Cada casa tenia els seus funcionaris: el cronista, el bibliotecari, el carter i el jardiner.

les eleccions, abans que cada casa presentés en sessió pública els seus càrrecs (els quals podien ser reelegits), el Govern, com a resum de la seva actuació, feia una crítica de l'actuació individual i col·lectiva de la vida de Vilamar.

A part d'aquesta proposta participativa real dels infants, el projecte educatiu de Vilamar es basava en l'aprenentatge a partir de l'entorn i de l'experimentació, les visites, les excursions, l'activitat física i el joc, la música i la lectura. La Colònia tenia una gran activitat cultural i social: festes majors, concerts i visites de persones il·lustres de la cultura catalana.¹³

Aquest mateix esperit es reproduïx a les colònies escolars de Turissa de Tossa de Mar, dirigides -altre cop- per Artur Martorell. Allà, un Martorell més madur que el de Capdella i amb un assentament de les seves intuïcions i pràctiques per a una nova pedagogia, aplica en la màxima plenitud alguns principis de l'Escola Nova com l'aprenentatge actiu, la interacció amb l'entorn, l'estima i posada en valor de la tradició i dels oficis. El projecte pedagògic de la Colònia tenia tres aspectes importants per a desenvolupar: físic, educatiu i afectiu.

La Colònia s'obria a tot el que l'entorn li podia aportar: la vida dels habitants de Tossa, les masies i la seva producció, l'entorn històric de la vila i l'observació de la naturalesa. Cal destacar la manera de com els infants aprenien:

...d'una manera que no fos gents violenta, passejant pel poble, passejant per la platja, veient com el seu mestre mirava, observava, preguntava, però empenyent insensiblement els nois a preguntar i observar pel seu compte. No calgué sinó començar. Aquells infants que potser si no se'ls hagués posat en aquest pendent haurien tornat a Barcelona sense haver copsat res d'aquella vida que es desplegava davant d'ells, començaren a interessar-s'hi i a preguntar i a intimar amb els pescadors, els quals, ... no paraven de contar-los i ensenyar-los coses.¹⁴

Finalment cal destacar de la Colònia la vida afectiva que tenia lloc. A Cabdella, tretze anys abans, el Mestre Martorell feia que els nens que vivien al Campament, fills dels treballadors

¹³ En el Diari de Vilamar, abans citat, podem llegir una llista de persones que els visiten i actuen o reciten els seus textos pels infants de la Colònia: la cantant Concepció Badia, l'escriptor Josep M^a de Segarra, el poeta i publicista Tomàs Garcés, el guitarrista Alfred Romea, el poeta Josep Lleonart i el violinista Enric Casals.

¹⁴ VERGÉS, Pere i MARTORELL, Artur (1979). *Colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona*, p. 25.

de la central, s'integressin a la Colònia: realitzaven les mateixes activitats i vivien moltes estones. A Tossa ho torna a repetir.¹⁵

I no només era durant el dia, les activitats del vespre de la Colònia despertaven el màxim interès per moltes persones de Tossa i no deixaven passar un dia sense assistir als recitals de cançons o de poesia, cinema.¹⁶

LES COLÒNIES PERMANENTS: L'EXEMPLE DE BERGA

Ni les Escoles a Ple Aire¹⁷ ni les colònies d'estiu van aconseguir la plena salut per a tots els infants de la ciutat; el problema, doncs, seguia pendent de ser resoldre's. I com que alguns infants necessitaven un règim especial, es van crear les Colònies Escolars Permanents, a les quals els infants podien integrar-se durant una temporada llarga:

per a llur complet enrobustiment, una vida sanitària a ple aire, i al mateix temps vagin coneixent. L'esperit i l'enteniment a fi de trobar-se després amb les degudes disposicions per a seguir aquella formació integral que els farà aptes per a viure llur vida.¹⁸

Ja l'any 1923, l'Ajuntament va pressupostar la quantitat necessària per a la creació d'una colònia permanent a la finca municipal Can Puig, situada a la Rabassada dins el parc de Sant

¹⁵ «Ja hem dit com les converses amb els pescadors i dibuixant pels carrers de la vila, i amb el lligam enorme que representava el fet de tenir un grup d'infants tossencs que feien vida amb els nostres, s'havia establert un corrent de simpatia que creixé en intensitat fins a l'extrem de fer que el poble de Tossa sentís la Colònia com una cosa seva, pròpia, i vibrés a l'uníson de nosaltres» (VERGÉS, Pere i MARTORELL, Artur (1979). *Colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona*, p. 27).

¹⁶ «Un dels aspectes més suggestius d'aquesta afecció del poble a la Colònia fou l'assistència de la gent de Tossa a les nostres vetlles, i alguna de les conseqüències que se'n derivaren ... Al principi els pares enien a buscar llurs fills es quedaven temorencs a escoltar, però nosaltres els oferíem cadires per a seure; després ells mateixos ja demanaren les cadires, i després feren córrer la veu que fèiem unes vetlles tan agradables i que hi deixàvem entrar tothom i la gent va anar venint, venint, els del poble i els estiuencs... El cafè del passeig del poble, on es feia cinema a l'aire lliure, tingué d'alterar el seu horari perquè la gent no hi anava fins que s'havia acabat la vetlla de la nostra Colònia». Vegis: VERGÉS, Pere i MARTORELL, Artur (1979). *Colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona*, p. 30.

¹⁷ Una altra iniciativa de l'Ajuntament de Barcelona amb l'objectiu de la millora de la salut dels infants. Entre altres va crear l'Escola del Bosch de Montjuïc (1914), l'escola del Mar (1922) i l'Escola del Guinardó (1923).

¹⁸ AJUNTAMENT DE BARCELONA, *L'obra de colònies escolars*, p. 33.

Medir. Tanmateix, amb el canvi de sistema polític¹⁹ el projecte no s'arriba a posar en marxa. De manera que no serà fins el dia 4 d'abril de 1931, ja amb un govern democràtic a l'Ajuntament, quan s'inauguraria oficialment aquesta Colònia permanent en qüestió, amb el nom d'Escola-Internat Can Puig.

Aquest tipus de Colònies van ser conegudes a nivell internacional pel seu valor educatiu. Així, un cop acabada l'Exposició Internacional del 1929, el representant de Suècia a Barcelona oferí, en nom del seu Govern, a la Ciutat de Barcelona el pavelló que havien construït per a exposar les manifestacions industrials, comercials i artístiques d'aquell país amb la condició que fos destinat a una institució que beneficiés els infants barcelonins. Només un dia després, el 17 de setembre, la Comissió Municipal Permanent acceptà l'oferta.²⁰ El destí que va donar l'Ajuntament de Barcelona de la donació sueca fou per la propera colònia permanent que tenia pensat obrir a un lloc de muntanya. Com que en aquells moments no sabia on la instal·laria, el Consistori barceloní organitzà un concurs públic entre els Ajuntaments de Catalunya perquè oferissin terrenys comunals amb bones condicions per poder instal·lar la nova colònia. De tots els terrenys oferts en aquest concurs, la Comissió optà pel que oferí l'Ajuntament de Berga.²¹ La nova instal·lació es va projectar per tal d'albergar tres-centes nenes seleccionades pels serveis mèdics.²²

A l'estructura del Pavelló de Suècia es van instal·lar vuit aules on les petites farien la part de la seva formació cultural que no pogués ésser realitzada a l'aire lliure i on podran romandre els dies de pluja. A més a més, hi havia una sala per a biblioteca, una per a treballs manuals, cambra de material i els serveis d'higiene corresponents. A la part central, s'hi va instal·lar una gran sala polivalent per a realitzar sessions de música, de cinema o bé conferències.²³

Així mateix, es va construir un edifici annex amb planta baixa i tres pisos, projectat per Josep Goday. En la primera hi havia el menjador per a tres-centes quaranta places, amb grans finestrals de cara al jardí, que li donaren molta llum i a un extrem del menjador hi havia les cuines amb les dependències annexes corresponents (office, rebost, magatzem...), i a l'altre extrem hi havia la cambra per a la rentadora mecànica i també la cambra per a les calderes de la calefacció i les carboneres amb entrada directa per l'exterior. Així mateix hi havia els serveis d'higiene,

¹⁹ Amb l'arribada de la Dictadura de Primo de Rivera, i amb un nou Ajuntament

²⁰ AJUNTAMENT DE BARCELONA (1932). *Inauguració de les obres de la colònia escolar permanent de Berga*. Barcelona: Arts gràfiques, p. 5-6.

²¹ Dues colònies més permanents es van crear per part de l'Ajuntament de Barcelona, la del Tibidabo i la de Martorelles.

²² AJUNTAMENT DE BARCELONA (1932). *Inauguració de les obres de la colònia escolar*, pp. 8-9.

²³ En el material conservat de l'alumnat Antonia Galícia, hi ha els plànols de l'interior del Pavelló de Suècia que l'alumnat va dibuixar.

lavabos, urinaris i vàters. Els tres pisos de l'edifici annex, eren els dormitoris. amb els serveis de dutxes, lavabos, vàters i vestuari.²⁴

A més dels edificis, la Colònia tenia una gran extensió de terreny destinada a camps d'experimentació per realitzar pràctiques agrícoles, camps de joc per realitzar activitats de gimnàstica, el joc i l'esport.²⁵

La colònia de Berga, inaugurada l'any 1933, també s'hi van aplicar models innovadors, impulsats pels diferents mestres que van dirigir la colònia, com Mercè Deola i Teresa Gil, fins que el 1936 va arribar a Berga Enric Gibert, un director amb experiència i company de Pere Vergés i Artur Martorell, amb qui mantenia una gran amistat. El projecte pedagògic de Berga el podem conèixer gràcies, en part pel material conservat de l'alumna Antonia Galícia,²⁶ que va ser alumna els anys 1933 i 1934 i d'alguns altres testimonis orals.

Des del principi, la colònia va potenciar el coneixement de l'entorn i va posar noms locals a les aules del pavelló de Suècia, com Queralt, Llobregat o Graugés. Les nenes de la colònia de Berga s'organitzaven amb diferents càrrecs i escollien els seus caps de casa, caps de família i caps de taula, a banda d'assumir diferents funcions: bibliotecària, cronista, telefonista, jardinera i carter. A més de mantenir aquesta vida social, Enric Gibert també va impulsar l'activitat cultural de la colònia, organitzant recitals i concerts²⁷ i, sobretot, introduint la música i el teatre en el dia a dia²⁸. Les visites a fàbriques i excursions a diferents llocs de l'entorn, eren una pràctica habitual. Aquestes sortides es completaven amb un treball d'aula d'història i d'economia de Berga i la seva gran tradició popular: la Patum. El treball escrit anava acompanyat de mapes de la zona amb els rius, les principals vies de comunicació i el relleu que les mateixes alumnes il·lustraven. Cada alumna tenia el seu quadern on escrivia totes les activitats escolars i de la vida de la colònia: sortides i excursions; l'origen de la colònia i la descripció; la visita de famílies; descripcions de

²⁴ Les alumnes es distribuïen per grups de colors, unes 25 alumnes per grup. Cada color hi havia una mestra responsable.

²⁵ Les mateixes alumnes cultiven verdures, cuiden arbres fruiters... i cuidaven de les gallines. I jugaven a diferents jocs i practicaven diferents esports com el Críquet.

²⁶ També deixa ben anotat a la seva llibreta l'augment de pes en la seva estada a la Colònia: «Quan vaig arribar a l'Escola de Muntanya de Berga pesava 36 quilos i al cap de tres mesos menys tres dies pesava 41 quilos i 700 grams així es que vaig augmentar 5 quilos en tres mesos. I al cap de 6 mesos pesava 44 quilos així és que en vaig augmentar 3 més».

²⁷ L'alumna Antonia Galícia escriu en la seva llibreta: «El diumenge presenciarem una sessió de titelles dirigida pel Sr. Aureli Capmany ... La vida en aquesta colònia és molt alegre, tenim sessions de cinema, de teatre a més a més 3 ràdios. En fi que si algú s'avorreix és per que vol»

²⁸ La mateixa alumna fa un llistat de les obres de teatre que ha participat en la seva estada de dos anys: «El Conçol dels Pobres, La Maldición de una Madre, Ton i Guida, La Bentafoes, L'hereu Pruna i La Princesa Improvisada»

gravats, ... Els textos alternaven el català i el castellà. Sempre que es podia les classes es feien a l'aire lliure²⁹. I com a la resta de colònies, unes alumnes eren les encarregades de fer el seguiment meteorològic de cada dia amb les anotacions de temperatura, tipus de núvols i direcció i velocitat del vent. Una pedagogia que aprofita qualsevol esdeveniment per tal d'explicar continguts de forma vivencial i motivadora per les alumnes:

Avui en llevar-nos hem pogut contemplar les muntanyes de La Figuerassa, Roca Roja i Queralt com es troben cobertes de neu. I la mestra ens ha fet una petita explicació dient que la neu compren: sòlids, líquids i gasosos. L'estat natural de l'aigua és líquid però es converteix en altres cossos. L'aigua la posem dins d'una olla i pel calor del foc es forma en vapor d'aigua i la destapem i veiem en la tapadora unes gotes d'aigua que a l'arribar a la part freda es condensa i cauen en forma de pluja i així passa a la naturalesa que quan és un país molt alt l'aigua que ha de ser pluja es gela i cau en forma de neu. El paisatge de la neu era molt bonic però a causa d'ell no podem veure les orenetes i perjudica molt als pobres que no tenen on abrigar-se.³⁰

REFERÈNCIES

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1917). *Les Colònies Escolars dels anys 1916 i 1917*. Barcelona: Impremta Casa de la Caridad.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1932). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies peir als alumnes de les escoles de Barcelona 1906 -1931*. Barcelona: Arts gràfiques.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1932). *Inauguració de les obres de la colònia escolar permanent de Berga*. Barcelona: Arts gràfiques.

BONETA, Martí (2017). *Llums a la Vall Fosca. Memòries d'Artur Martorell de les colònies escolars a Capdella (1917 i 1918)*. Tremp: Garsineu.

COSSÍO, Manuel Bartolomé (1915). *La enseñanza primaria en Espanya*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.

VERGÉS, Pere i MARTORELL, Artur (1979). *Colònies escolars de l'ajuntament de Barcelona*. Barcelona: El tremp.

²⁹ Antonia Galícia escriu: «molt més em plau ara fer classe perquè la fem a l'aire lliure i mentre escoltem les lliçons sota l'ombra escolto els bonics cants dels rossinyols que tant bonics són».

³⁰ Diari de l'Antonia Galícia.

L'ESCOLA DEL MAR EN PANTALLA. ENTRE EL REPORTATGE HIGIENISTA, EL NOTICIARI PROPAGANDÍSTIC DEL NO-DO I EL DOCUMENTAL DE MEMÒRIA HISTÒRICA EN EDUCACIÓ

Josep Casanovas Prat

Universitat de Vic

La proposta de comunicació presentada parteix de les investigacions que el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV) hem realitzat en els darrers anys sobre l'escola i l'educació a partir de documentals cinematogràfics antics. Uns documentals que són una font històrica i també un element d'anàlisi en si mateixos. Cronològicament, comencem a trobar reportatges sobre educació a les primeres dècades del segle XX, continuem amb els noticiaris propagandistes franquistes del NO-DO i acabem amb documentals del cinema independent.

Creada l'any 1922, l'Escola del Mar és un centre educatiu que, des dels seus inicis fins a l'actualitat, compta amb films de caire documental sobre la seva pràctica educativa i història. Un fet que és una mostra del reconeixement social que ha tingut i encara té aquesta escola capdavantera en la renovació pedagògica. No trobem altres casos similars a Catalunya, ni tampoc a Espanya, amb una representació cinematogràfica tan destacada i persistent al llarg dels anys.

En aquesta recerca, ens proposem fer una panoràmica a partir de cinc films documentals relacionats amb l'Escola del Mar, que permeten observar-la de manera ben diferent. Es tracta d'analitzar tant el contingut d'aquests documentals com la seva finalitat. Uns documentals que mostren una pràctica educativa renovadora, en part a l'aire lliure, i com després de la destrucció del seu primer edifici durant la Guerra Civil s'ha mantingut o no el record de l'Escola del Mar a la platja de la Barceloneta.

Les cinc peces cinematogràfiques seleccionades sobre l'Escola del Mar són:

- *Escuelas al aire libre*. [Escola del Mar. Banys de mar a la Barceloneta, 1930].
- Serra Oller, Joan. *Escola del Mar*, Orisar-Films ACA, (1936).
- *Barcelona. El Ministro de Educación Nacional inaugura la nueva Escuela del Mar*. (NO-DO 310 A, de 13 de desembre de 1948).

- *La «Escuela del Mar», del Ayuntamiento de Barcelona. Una institución docente modelo.* (NO-DO 1558 A de 13 de novembre de 1972).
- Corbera, Mireia; Morejón, Anna i Olsina, Sandra. *Han bombardejat una escola!* (2010).

Són cinc produccions espaiades en el temps, que ens permeten tractar en cada moment històric com el cinema documental representava l'Escola del Mar. En un primer moment, quan l'Escola del Mar era a la Barceloneta, ens mostra els banys de mar, la pràctica higienista i una educació activa a través dels dos reportatges més antics. Durant el Franquisme, a través de dos NO-DO podem veure primer un acte institucional, en el que el ministre d'educació del torn inaugura l'Escola del Mar al barri del Guinardó. En una etapa de finals de la dictadura, en uns moments de canvi a causa de la Llei General d'Educació, un segon NO-DO ens torna a mostrar la pràctica educativa renovadora del centre. Finalment, la última producció és un documental que fa memòria històrica de l'Escola del Mar, ho fa a partir del testimoni d'alguns dels seus exalumnes, que expliquen la seva experiència escolar al centre de la Barceloneta i el record de la seva destrucció.

En definitiva, a través de l'anàlisi d'aquests cinc films de caràcter documental, aquesta comunicació pretén analitzar com s'ha representat en pantalla l'Escola del Mar en etapes diferents, la qual cosa ens permetrà reflexionar sobre la història i la memòria en educació a partir del cinema documental.

«EMBALADAS PELO MAR, CHEGARAM AS NOSSAS PRAIAS»: MULHERES VIAJANTES QUE VIERAM PARA EDUCAR

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

A pesquisa trata de um estudo sobre as práticas educativas que cruzaram o mar, na bagagem de mulheres dispostas a iniciar uma nova vida no Brasil, vindas do continente europeu a bordo de navios, cujas viagens se intensificaram nas últimas décadas do século XIX, em especial nas décadas de 1870 a 1890, atendendo a demanda de ensinar crianças e jovens nas casas das famílias brasileiras.

Além disso, o mercado de trabalho para ensinar nas casas e nos colégios brasileiros se amplia segunda metade do oitocentos, com a ideia de renovação pedagógica que surge nesse período, aliada à valorização do conhecimento como estratégia de *status* e ascensão social.

Nessa perspectiva, o objetivo central do estudo é analisar as circunstâncias que envolveram a vinda dessas mulheres estrangeiras para o país, em um longo percurso marítimo, a fim de se estabelecerem na Província do Rio de Janeiro e na Corte Imperial, com a intenção de se empregarem como preceptoras ou professoras particulares que davam lições nas casas das elites, contando com a reputação de educação e de preparo que elas gozavam no Brasil.

Em um plano mais específico pretende-se evidenciar as diferentes situações que moviam essas mulheres, para empreenderem uma longa viagem a partir da Europa pelo mar, rumo ao «desconhecido», e como, ao chegarem ao «novo mundo», elas eram encaminhadas por seus respectivos consulados para exercerem a função de preceptoras e professoras nas casas brasileiras, além de situar onde estavam localizados os consulados e como eram realizadas as tratativas de colocação das preceptoras e professoras em seus novos empregos.

Busca-se, ainda, apresentar a incidência dos países mais destacados na entrada de mulheres estrangeiras no Brasil, entre eles a França, a Suécia e as nações germânicas, demonstrando o papel da Agência Cosmopolita no recebimento das imigrantes, e, notadamente, analisar a influência do modelo europeu de educação trazido do além-mar para as casas brasileiras.

Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa histórico-documental, essencialmente, baseada em egodocumentos como cartas, diários e relatos de viagens, bem como

na fonte principal de informações que se constitui nos anúncios de demanda e de oferta de serviços, colocados nos jornais de grande tiragem na Corte e na Província do Rio de Janeiro. A opção pelo foco central nos anúncios reveste-se daquilo que Gilberto Freyre (2010, p. 88) afirma: «[...] mais do que nos livros de história e nos romances, a história do Brasil do século XIX está nos anúncios dos jornais».

Para a sustentação teórica do objeto, o trabalho tece diálogos com autores que tratam de educação feminina no Brasil, além de estudos que enfocam mulheres viajantes, assim como pesquisas sobre a educação doméstica e seus principais agentes, mulheres estrangeiras letradas.

A VIAGEM PARA ALÉM-MAR E A CHEGADA AO BRASIL

Adèle Toussaint-Samson em seu livro *Uma parisiense no Brasil*, publicado originalmente na França, em 1883, registra que «Os que não passaram noites no oceano, docemente erguidos pelas ondas, iluminados por uma lua esplendida e acalentados pelos cantos dos marinheiros, não podem fazer ideia do que há de maior e de mais poético no mundo». No entanto, as românticas impressões de Adèle, anos depois de sua viagem ao Brasil, omitem as inúmeras dificuldades e desconfortos que envolviam a travessia marítima para esse país, registrando tão somente, em meio a outros aspectos mais padecidos, a imagem edílica que gravou das noites e dias passados em alto-mar.

Depois de uma jornada que, nas últimas décadas do oitocentos, levava, no mínimo, trinta dias entre os portos do mar Mediterrâneo e o porto do Rio de Janeiro, desembarcavam, diariamente, no Cais Pharoux , «[...] cujo nome oficial era Cais do Carmo» (DUNLOP, 1973, p. 61), dezenas de estrangeiros vindos do além-mar. Neste Cais, chegavam, de distintos portos europeus, muitos homens das mais diversas profissões e ocupações, e algumas mulheres, cujo papel não era apenas o de acompanhar as aventuras de seus maridos, mas empreender as suas próprias, em uma terra bastante diferente dos reinos que deixavam para trás.

Assim como os homens, os motivos que as traziam eram os mais variados possíveis, acrescidos de algumas particularidades, pois tanto poderia se tratar da ingênua curiosidade, movida, por exemplo, pela paixão ao estudo da botânica e pela exótica paisagem do novo mundo, quanto da necessidade de recomeçar a vida longe das vicissitudes e perseguições de todas as ordens – mas, sobretudo, as morais e econômicas –, ou ainda, a mais óbvia, a necessidade financeira, que atraía, principalmente, mulheres sem sustentação parental, pelos bons salários anuais pagos às preceptoras, além do fato de trabalharem – o que não era a melhor condição feminina –, longe de parentes e conhecidos como em suas cidades de origem (VASCONCELOS, 2018).

Entre as viajantes que buscavam poder recomeçar a vida em algum ponto “desconhecido” do novo mundo, encontravam-se mulheres letradas, vindas de distintos países, cujo destaque de sua participação neste conjunto era o fato de terem empreendido essa viagem sozinhas ou sem a companhia e a proteção de um «marido» que as escoltasse desde o embarque nos portos da Europa, percorrendo os longos dias na travessia do mar a bordo de um vapor, até a chegada aos portos brasileiros; neste caso, no Rio de Janeiro, e sua imediata acomodação na cidade (BINZER, 1994; COSTA, 2010; CAMURÇA, 2012).

Essa condição de mulheres desacompanhadas de um cônjuge ou parente, que tinham, entre seus propósitos de viagem, o de conseguir um trabalho no Brasil, difere, fundamentalmente, de muitas outras viajantes estrangeiras, como Jemima Kindersley, Elizabeth Macquarie e Rose Freycinet, que, como narra França (2008), vieram ao país junto com seus maridos, todos em missão militar. Nessa posição, apesar de compactuarem com aquilo que Del Priore (2008, p. 7) descreve como «perigos, dificuldades materiais», e «armadilhas de toda a sorte» que as «espreitavam», contavam com seus companheiros e, nestes casos, com uma esquadra marítima para defendê-las, situação muito diversa daquela vivida por quem embarcava rumo ao «novo mundo» na condição de mulher solteira, embora sujeitas aos mesmos sentimentos a que Del Priore se refere:

As dificuldades da viagem eram contrabalançadas, contudo, pelo que alguém denominou de «o nobre desejo de correr o mundo». Viajar não era só se deslocar no espaço. Era melhor observar e conhecer terras nunca dantes percorridas. E fazê-lo com serenidade e atenção. Se, em épocas remotas, partia-se apenas para fugir dos inimigos ou da guerra, ao longo do tempo e da história as viagens se transformaram no caminho mais curto entre um indivíduo e outro (DEL PRIORE, 2008, p. 7).

De acordo com Paiva (2011, p. 121), chegando ao Brasil, o olhar dos forasteiros era «imbuído de estereótipos» e preconceitos, mas ao mesmo tempo tornava-se «[...] desbravador, inquieto, atento às diferenças, comparativo por excelência». Assim, produziram preciosos registros daquilo que encontraram e viram, desde o desembarque.

A entrada da Baía de Guanabara, por si só, proporcionava uma visão inesquecível, como registra o inglês Oswald Brierly, em sua terceira viagem ao Brasil, ocorrida em 1867, período próximo ao do enfoque deste estudo: «O dia estava muito lindo e as terras altas ao redor do Rio, elevando-se acima da névoa, estavam particularmente grandiosas» (BRIERLY, 2006, p. 124). À frente, a cidade.

A VIDA NO «NOVO MUNDO» E A COLOCAÇÃO COMO PROFESSORAS

Uma vez instaladas no Rio de Janeiro, a primeira opção para a residência no país das mulheres que, praticamente sozinhas ou desacompanhadas de qualquer parente, já tinham passado por uma epopeia cruzando o mar, era enfrentar a busca por um emprego que pudesse sustentá-las e até garantir a moradia.

Nesse tempo e contexto do Rio de Janeiro oitocentista, nas suas últimas décadas, um dos poucos ofícios aceitos e apreciados para mulheres era ensinar; além do mais, tornava-se também o único possível para as que não possuíam nenhum outro talento, mas haviam frequentado colégios europeus. Assim, poderiam, tão-somente, educar outras crianças, reproduzindo aquilo que aprenderam. Além disso, as estrangeiras tinham o diferencial de saber perfeitamente a língua francesa, por serem daquele país, ou porque o francês também era a língua dominante na Europa, sendo essa a primazia sobre os conhecimentos femininos a serem buscados pelas famílias (SOUSA, 1987; VASCONCELOS, 2005; 2011; 2018; MALTA, 2011; VERONA, 2013).

Uma vez no Rio de Janeiro, normalmente, eram recebidas em seus consulados ou mantinham alguma relação com eles, como demonstram muitos anúncios, desde os que facultavam o endereço oficial para a correspondência entre a candidata e seus contratantes, até os que davam informações sobre a pessoa que anunciava seus préstimos. Assim, aparecem constantemente, nos anúncios, o consulado francês, o consulado alemão, o consulado sueco, o consulado de Portugal e a agência cosmopolita, como nos exemplos a seguir:

LINGUA FRANCESA. Pessoa habilitada oferece-se a ensinar esta língua, em colégio ou em casa particular, prática e teoricamente: **Dirija-se ao consulado francês**, defronte do Passeio Público (ANNUNCIOS, 1879, p. 4, grifo meu).

[...]

PROFESSORA. Uma senhora alemã, com muitos anos de prática, ensina alemão, francês, inglês, aritmética, geografia, história etc. Para informações, no **consulado alemão**, rua da Alfandega n.59, e em Niterói, rua da Praia 249. (ANNUNCIOS, 1872, p. 6, grifo meu).

[...]

PROFESSORA. Uma senhora habilitada, podendo apresentar excelentes referências, oferece-se para lecionar português, francês, inglês, italiano e piano. Para informações, dirigir-se ao **consulado sueco**: na rua Theophilo Ottoni n. 51. (ANNUNCIOS, 1889, p. 6, grifo meu).

A preceptora Ina Von Binzer, cujo livro foi publicado por ela mesma quando retornou à Alemanha, após atuar como preceptora no Brasil, é importante testemunha da educação doméstica e de seu cotidiano nas Províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo. Em seus relatos, ela demonstra ter tido alguns contatos com o cônsul alemão na Corte brasileira, discutindo com ele e sendo por ele aconselhada em suas decisões.

A alemã chegou ao Brasil em 1881 e aqui permaneceu até 1884, contratada, inicialmente, para ser preceptora dos filhos da família de um «grande fazendeiro e senhor de escravos» na Província do Rio de Janeiro. De acordo com a sua narrativa, datada de 22 de fevereiro de 1882 (BINZER, 1994), depois de um período nesta fazenda, foi trabalhar em um colégio na Corte até conseguir uma nova colocação, quando é aconselhada pelo cônsul a procurar nas publicações de anúncios do *Jornal do Commercio* outro lugar de preceptora, em uma fazenda do interior de São Paulo:

Dia 22. Hoje, fui ver o pastor da comunidade daqui e também o cônsul alemão. Foram ambos muito atenciosos e o cônsul, que é um homem esperto e sabe levar os brasileiros na devida conta, aconselhou-me a ir de preferência para a Província de São Paulo, tentar conseguir obter lá uma colocação, pois a que ocupo não é posição para mim; em São Paulo encontrarei também outras colegas. Disse-me isso e ando procurando no Jornal do Comércio o que me possa servir, entre os anúncios de pretos fugidos e vendas de escravos, que é onde também se pedem as professoras com imensa capacidade e inúmeras perfeições (BINZER, 1994, p. 89).

A «colocação» ocupada até então e tida como não sendo uma posição adequada para ela, tratava-se do cargo de professora interna em um dos colégios de meninas existente na Corte no início da década de 1880, o que pode sugerir que o ofício de preceptora em uma família pertencente à aristocracia urbana ou rural da época gozava de maior prestígio do que o cargo de professora nos colégios particulares, além de ser mais bem remunerado (VASCONCELOS, 2005).

Em suas «cartas», que descrevem a estada na fazenda da Província do Rio de Janeiro, no colégio da Corte, e em outras duas fazendas da Província de São Paulo, a preceptora Ina Von Binzer verifica a prática das famílias da aristocracia e, até mesmo, das camadas médias mais favorecidas economicamente, quanto à educação, principalmente, das filhas mulheres: «As melhores famílias não mandam absolutamente as filhas para os colégios, e devido a isso esta sociedade é, em geral, a menos educada ou a mais selvagem que se pode encontrar; exaltam-se, gritam e chegam não raras vezes a ficar com o rosto enrubescido como cerejas» (BINZER, 1994, p. 79).

A prática de contratação de preceptoras era tão usual que, algumas vezes, o anúncio era colocado antes mesmo da chegada da candidata ao país, como mostra o *Jornal do Commercio*, de 2 de outubro de 1880, quando uma professora alemã, que já atuava como preceptora na Inglaterra, oferece seus préstimos para trabalhar no Brasil, indicando sua «meia idade», característica de preferência das famílias brasileiras, o ordenado de 180 libras anuais, o que, muito provavelmente, não ganhava na Inglaterra, como sugere Monteiro (2000), e a necessidade das despesas de viagem; ou seja, os patrões já pagariam o seu deslocamento, depreendendo-se que viria sozinha, além de destacar suas “melhores recomendações” e a possibilidade de chegar em apenas dois meses:

UMA professora alemã de 32 anos de idade, e que está prestes a concluir a educação de duas atuais discípulas na Inglaterra, deseja encontrar no Brasil emprego como professora em casa de família de tratamento. Sabe leccionar perfeitamente francês, inglês, alemão e um pouco de italiano. Pode começar em dezembro próximo futuro, e o ordenado é de £ 180 por ano e despesas de viagem. Está ao caso de fornecer as melhores recomendações: dirijam-se a Miss Casati Whitehill. Newton Abbott. South Devon. England (ANNUNCIOS, 1880, p.7).

Contudo, contratar a preceptora no seu país de origem e pagar as despesas da viagem para o Brasil não parece ter sido a prática mais comum a julgar pelos poucos anúncios que são colocados do exterior, ainda que, outros métodos possam ter sido usados para essa negociação direta na Europa, sem passar pelos jornais locais, como a comunicação entre os consulados e a própria indicação de uma para outra, haja vista que, na Inglaterra, por exemplo, Monteiro (2000) infere que havia alguma organização entre as praticantes desse ofício.

Mesmo após já estarem residindo no Brasil, os anúncios demonstram que as preferências das famílias eram por mulheres estrangeiras; o simples fato de ser alemã, francesa ou inglesa era referência suficiente das habilidades para a contratação. Nesse sentido, as mais prestigiadas eram as alemãs, seguidas de suas pares francesas e inglesas, mas havendo lugar para quase todas as nacionalidades europeias daquele período.

PROFESSORA. Precisa-se de uma professora, inglesa ou alemã, que saiba bem o inglês, português, aritmética, geografia, história e piano, que seja uma senhora já de idade, para ir para a província de S. Paulo e que dê fiador à sua conduta; pode dirigir-se à rua Primeiro de Março n. 13. (ANNUNCIOS, 1880, p. 4).

[...]

Deseja-se encontrar, para fora da Corte, para casa de um viúvo, uma professora francesa ou brasileira, para educar uma menina de sete anos. Dá-se 600\$ e bom tratamento; para tratar na rua do Costa n. 41, até às 2 horas. (ANNUNCIOS, 1886, p. 5).

Os lugares de preceptoras nas casas «mais capazes» de arcar com os altos custos dessa modalidade eram disputados por ofertas diárias do serviço, que iam desde a informação da nacionalidade às recomendações da conduta e das casas onde já haviam atuado, passando pelos diplomas adquiridos na Europa. O próprio endereço da comunicação já era uma referência do nível da preceptora e, provavelmente, do salário a ser cobrado, como sugerem as casas comerciais indicadas nos anúncios, entre elas, elegantes lojas localizadas na rua do Ouvidor, o próprio escritório do *Jornal do Commercio*, colégios nos quais estavam trabalhando e, menos comum, o próprio endereço. Os anúncios, a seguir são representativos das três nacionalidades estrangeiras mais procuradas e, conseqüentemente, mais anunciadas pelos periódicos nos anos de 1879 e 1885:

PROFESSORA. Uma senhora alemã, que ensina as línguas portuguesa, inglesa e francesa, piano, desenho, aquarela, flores, estufo em vulto, e de trabalhos de agulha, ainda dispondo de algumas horas, deseja lecionar nesta Corte ou nos arredores. Pode dar as melhores informações; carta fechada em casa do Sr. Laemmert, à rua do Ouvidor, com as iniciais N. C. A. (ANNUNCIOS, 1879, p. 6).

[...]

Professora. Uma senhora inglesa, que ensina os idiomas inglês, francês, alemão e piano, deseja lecionar nesta Corte ou nos arredores, podendo dar as melhores informações; carta fechada com as iniciais C. J. em casa do Sr. Chaigneau, rua do Ouvidor n. 55. (ANNUNCIOS, 1879, p. 6).

[...]

PROFESSORA DE PRIMEIRA ORDEM. Uma senhora alemã que se formou nos conservatórios de Berlim e Leipzig, e que conhece e ensina com perfeição música, piano e canto, (voz contralto), artista em desenho e todos os gêneros de pintura, óleo, aquarela etc., sabendo o francês, inglês e alemão, história, geografia, literatura, geometria, etc, que ensinou com proveito a famílias de alta aristocracia na Alemanha, Inglaterra, Rússia e Suíça, e podendo dar boas informações; deseja ir como professora para alguma casa de tratamento nesta corte ou fora, ou colégio de primeira classe. Carta fechada no escritório desta folha, com as iniciais M. M. W. (ANNUNCIOS, 1880, p. 4).

[...]

Professora. Uma professora francesa com prática do magistério, falando as línguas inglesa, francesa e portuguesa, e podendo ensinar música, deseja empregar-se em alguma fazenda; para informações dirijam-se ao colégio Brasileiro, rua das Laranjeiras n. 157 (ANNUNCIOS, 1880, p. 5).

[...]

PROFESSORA INGLESA. Uma senhora inglesa, com longa prática de ensino, propõe-se a leccionar em casas particulares, na corte, inglês, francês, alemão e piano: preço módico; para informações, na rua do Visconde do Itaborahy n. 40, Nitherohy (ANNUNCIOS, 1880, p. 5).

[...]

PROFESSORA. Uma francesa, prestes a findar seu contrato, deseja encontrar um lugar em uma fazenda e contratar-se novamente para ensinar as seguintes matérias: português, francês, piano, canto, história, geografia e todos os trabalhos de agulha; tendo a mesma 15 anos de ensino na Corte. Trata-se na rua dos Arcos n. 80, por especial favor. (ANNUNCIOS, 1885, p. 6).

A alusão aos colégios demonstra que era habitual a aspiração, semelhante à da preceptora Ina Von Binzer, de se transferir destes para as casas de família, sugerindo tratar-se de uma ascensão no ofício.

FINALIZANDO

A influência de mulheres estrangeiras no cotidiano das casas estendeu-se para muito além da educação, criando costumes que foram, pouco a pouco, misturando-se aos da terra, tornando-se impossíveis de separar, uns dos outros.

Surgidos nas casas, no convívio entre mulheres de diferentes nacionalidades, os hábitos, os valores, as crenças, os castigos, as premiações, os gostos, as práticas presentes na educação doméstica e as formas de aprender e ensinar vão sendo perpetuadas e incorporadas aos rituais educativos, com ressonâncias também nas instituições escolares, que, mais tarde, tornaram-se hegemônicas.

Nesse constante movimento entre a casa e a escola, realizado por mulheres estrangeiras que ousaram vir para o Brasil ensinar crianças e jovens nas últimas décadas do XIX, consolida-se uma matriz de educação europeia, com «os olhos postos no mar», que para as crianças significava a aspiração de um dia conhecer o «velho mundo», berço da civilização e da modernidade; para essas mulheres significava a nostalgia de retornar à sua pátria, deixando para trás os trópicos, aos quais poucas se adequaram ou deles registraram boas impressões.

REFERÊNCIAS

ANNUNCIOS (1872). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 6, 07 mar.

ANNUNCIOS (1879). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 6, 03 jan.

- ANNUNCIOS (1879). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 4, 04 jan.
- ANNUNCIOS (1879). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 6, 12 jun.
- ANNUNCIOS (1880). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 5, 14 fev.
- ANNUNCIOS (1880). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 4, 27 mar.
- ANNUNCIOS (1880). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 4, 10 abr.
- ANNUNCIOS (1880). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 5, 13 abr.
- ANNUNCIOS (1880). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 6, 24 jun.
- ANNUNCIOS (1880). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 7, 02 out.
- ANNUNCIOS (1881). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 6, 03 set.
- ANNUNCIOS (1885). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 4, 27 ago.
- ANNUNCIOS (1886). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 6, 20 out.
- ANNUNCIOS (1889). *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 6, 16 mai.
- BINZER, I. V. (1994). *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BRIERLY, O. (2006). *Diários de viagem ao Rio de Janeiro: 1842–1867*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio.
- CAMURÇA, Z. S. V. (2012). *Mulheres viajantes no Brasil, século XIX*. Fortaleza: Gráfica e Editora Pouchain Ramos.
- COSTA, H. C. B. de A. (Org.) (2010). *Elas vieram de longe: séculos XIX e XX*. São Paulo: Scortecci.
- DEL PRIORE, M. (2008). Prefácio. In França, J. M. C., *Mulheres viajantes no Brasil (1764-1820)*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- DUNLOP, C. J. (1973). *Chronicas: fatos, gente e coisas da nossa história*. Rio de Janeiro: Editora Americana.
- FRANÇA, J. M. C. (Org.) (2008). *Mulheres viajantes no Brasil (1764-1820): antologia de textos*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- FREYRE, G. (2010). *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. 4. ed. São Paulo: Global.

MALTA, M. (2011). *O olhar decorativo: ambientes domésticos em fins do século XIX no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj.

MONTEIRO, M. C. (2000). *Sombra errante: a preceptora na narrativa inglesa do século XIX*. Niterói: EdUFF.

PAIVA, E. F. (2011). *Imagens, ritmos e formas nas sociedades americanas vistas por estrangeiros*. In Cury, C. E.; Rocha, S. P. (Org.). *Culturas e sociabilidades no oitocentos: possibilidades de pesquisa*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

TOUSSAINT-SAMSON, A. (2003). *Uma parisiense no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Capivara.

VASCONCELOS, M. C. C. (2005). *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus.

VASCONCELOS, M. C. C. (2011). Mulheres preceptoras no Brasil oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina. In Franco, S. P.; Palhares Sá, N. (Org.). *Gênero, etnia, e movimentos sociais na história da educação*. Vitória: Edufes, 2011. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil - SBHE).

VASCONCELOS, M. C. C. (2018). Preceptoras estrangeiras para educar meninas nas casas brasileiras do século XIX. *Cadernos de História da Educação*, v. 17, p. 285-308.

VERONA, E. M. (2013). *Da feminilidade oitocentista*. São Paulo: Editora Unesp.

PERE VERGÉS I L'ESCOLA DEL MAR DE LA BARCELONETA EN EL MARC DE L'ESCOLA NOVA

Salvador Domènech i Domènech

Què necessari és per a la comunitat social recuperar el bagatge humà i professional de personalitats que han donat vida a la causa de fer un país més pròsper. En el cas de Pere Vergés (1896-1970), incidint des de l'escola per aconseguir una societat més justa, solidària i amb valors renovadors. Un exemple d'aportació innovadora per dignificar la infància escolaritzada en el vessant de convertir-la en ciutadania de plens drets i deures.

MANUEL AINAUD VERSUS PERE VERGÉS

L'Escola del Mar es va crear mercès a la tasca entusiasta de regeneració cultural i educativa de Manuel Ainaud des del primer moment que entrà com assessor a la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona. Igual que passà amb l'Escola del Parc del Guinardó el 1922 i l'Escola Ignasi Iglésias el 1931. Escoles a l'aire lliure totes tres, seguint la corrent higienista de l'Escola Nova.

De la mateixa manera que hi ha alumnat i ciutadania que pensen que Rosa Sensat, com a primera directora de la secció de nenes, va crear l'Escola de Bosc de Montjuïc, d'una manera similar encara ara hi ha persones que creuen que Pere Vergés la va fundar. El motiu és la forta empremta deixada de dedicació exclusiva a l'obra ben feta, com tots els humanistes que es lliuraren en cos i ànima a educar i formar alhora.

Des que Ainaud assumí la direcció de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura l'estiu de 1917, hom tenia clar que era pel bagatge, coneixements i empenta pedagògica que duia a sobre. Els polítics municipals van confiar en ell com el millor gestor pedagògic que podia tenir la ciutat en aquest àmbit. En els projectes de construccions escolars va comptar amb l'inestimable ajuda del metge higienista Enric Mias i Codina (1885-1956) i l'arquitecte noucentista Josep Godoy i Casals (1881-1936).

Joaquim Ventalló, que va conèixer de prop Manuel Ainaud a l'haver de relacionar-s'hi amb com a regidor municipal i tinent d'alcalde d'Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), és prou eloqüent quan afirma que l'Ainaud portava la batuta en l'àmbit escolar i de cultura, i que els polítics estaven supeditats al seu criteri tècnic:

(...) Manuel Ainaud, com que era ell el que en sabia més, era el que ens honorava a nosaltres, portant-ho tot. Cap regidor volia fer el savi, sense saber res de res, com hem vist desgraciadament que passa. Ainaud era el que en sabia per tots, i més que tots.¹

En el llibre de Robert Saladrigas, on Pere Vergés deixà les seves memòries, també hi constata el seu lideratge:

(...) la Comissió de Cultura estava servida i es movia sota el guiatge del mateix home, que havia iniciat l'obra amb el suport de les dretes i llavors la continuava sota la tutela de les esquerres. Aquest home era Manuel Ainaud.²

L'èxit, i el mèrit, de Manuel Ainaud fou haver incorporat a l'Assessoria Tècnica un equip intel·lectualment i resolutivament potent, convençut del treball a fer com a servidors públics. Un equip capaç de compartir interessos i de projectar-ho amb amplitud de mires, amb visió de futur, constància i capacitat de treball que tenien, mostrant rigor professional i l'honestedat personal en el desenvolupament de les funcions com a treballadors públics.

A més dels anomenats Josep Goday i Enric Mias, va comptar amb dues mans dretes com a col·laboradors tècnics. El primer fou el poeta i polític Bonaventura Gassol i Rovira (1893-1980), fins l'etapa de la Dictadura borbònica en que s'exilià. El segon fou el pedagog Artur Martorell i Bisbal (1894-1967), després que s'aprovés la reincorporació d'Ainaud a l'Ajuntament a partir del 1930. També en foren grans pilars Francesc Folguera, Romà Jori, Pere Bohigas i Tarragó, Miquel Llor, Esther Antich, Cinta Balaguer.

Ainaud no improvisava. En el cas de les escoles a l'aire lliure tingué cura en buscar qui les dirigiria. Dolors Palau (1893-1996) ho feu a l'Escola del Parc del Guinardó, havent estat abans mestra de confiança i col·laboradora eficaç de Rosa Sensat i dirigit la Casa de Nens del Carrer

1 VENTALLÓ, Joaquim (1985). *Manuel Ainaud (1885-1932)*. Barcelona: Hogar del Libro, p. 102. Dins la Nadala de la Fundació Jaume I, número 19. Són paraules que va escriure en ocasió de la commemoració del centenari del seu naixement.

2 SALADRIGAS, Robert (1973). *L'Escola del Mar i la Renovació Pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.

d'Aribau. Manuel Ainaud tenia molt bona consideració del Mètode Montessori per coneixent directe, motiu pel qual va anar a cercar Montserrat Roca (1892-2082) per posar-la al capdavant de l'Escola Ignasi Iglésias, al barri de Sant Andreu del Palomar; la senyora Roca era mestra de l'escalafó funcional que havia fet pràctiques a l'Escola Montessori de la Diputació.

Per a la segona escola a l'aire lliure, des de l'Assessoria Tècnica es van fixar en un home jove, intel·ligent, sense molta experiència docent i directiva, ans amb idees clares i sòlides que demostrà a les Escoles del Districte II i del Districte VI. Un enfocament pedagògic amb inquietuds, de factors curosos en l'evolució emocional, física, naturista, social. Ítems innovadors per l'època a l'hora d'aplicar-ho de manera integral a l'educació.

CARACTERÍSTIQUES DE L'EDIFICI DE L'ESCOLA DEL MAR DE LA BARCELONETA

La innovadora construcció de fusta, amb planta i pis, de tres cossos en forma d'una U oberta descansava sobre pilons de ciment armat, que la situaven a una seixantena de centímetres sobre el nivell de carrer; alçada que els tècnics consideraven molt superior a la que havien arribat les onades en els més grossos temporals. En el cas de necessitat, l'edifici es podia traslladar desmuntant-lo. De proporcions pràctiques i línies avantatjoses, comptava amb sales i aularis amplis de grans finestres cara a la Mediterrània perquè hi pogués entrar sol i aire a conveniència; també dependències específiques. Esdevingué un tresor d'escola, únic en paràmetres internacionals.

L'altra novetat, a més de ser concebut de fusta, va venir com a conseqüència de la ubicació. En lloc dels habituals patis o jardins era l'única escola que disposava només de sorra de la platja per a les activitats habituals de lleure, amb els límits frontals de l'aigua marítima. La sensació que tenien els invitats al visitar-la per dins, amb el panorama del mar al davant, era que s'estava al damunt d'un vaixell.

L'edifici de la Barceloneta va desaparèixer el 7 de gener del 1938. L'aviació feixista italiana va bombardejar l'escola i al cap de poca estona havia desaparegut. Sort que va ser un divendres, l'endemà del tradicional dia de reis. Va caldre menys d'un mes per continuar amb el projecte d'escola a l'aire lliure. Els tècnics trobaren el nou emplaçament allunyat del mar en un palauet de la muntanya de Montjuïc, El Roserar, on hi ha actualment el Museu Etnològic. Hi van restar fins el novembre de 1948, quan es van traslladar al barri del Guinardó fins l'actualitat.



Figura 1. Fent exercici físic saltant la corda (Arxiu personal de l'autor)



Figura 2. Fent una activitat de treballs manuals (Arxiu personal de l'autor)

ORGANITZACIÓ PEDAGÒGICA. TESTIMONIS DE L'ANTIC ALUMNAT

L'organigrama inclòs al llibre *L'Escola del Mar* de 1938 mostra els trets procedimentals de la pedagogia innovadora que la van arribar a prestigiar internacionalment. Es basava en la vida social de centre i en la vida intel·lectual que s'hi desplegava, on el treball lliure, biblioteca, diari meteorològic, titelles, jocs i realitzacions eren artèries bàsiques per canalitzar l'aprenentatge de l'alumnat, amb trets necessaris de sensibilitat musical, estètica, lúdica, esportiva.

El pla d'Estudis era fins i tot revolucionari entre les escoles renovadores. No interessava la programació clàssica, ni la quantitat de coneixements adquirits, sinó la qualitat mitjançant un esforç de raonament de l'alumne per solucionar els problemes. Es tractava d'afrontar amb recursos i esperit crític positiu els aprenentatges que s'impartien d'una manera globalitzada. L'escola no buscava fer especialistes ni tècnics en cap matèria.

Per aprofundir-hi és bàsic analitzar la documentació pedagògica, l'estructura de funcionament, els propòsits de l'administració pública, la visió conceptual del director. Si es pot, important alhora és contrastar aquella realitat amb els records i opinions de l'antic alumnat. Són visions subjectives, però que donen cos a la vida escolar desenvolupada.

Dos testimonis. El primer, en entrevista personal arran de la confecció del llibre *Els alumnes de la República*.³ El segon recollit de la visualització que la productora Goita Audiovisuais va permetre'm consultar abans d'editar el documental *L'hora dels infants, colònies escolars, colònies permanents i escoles a l'aire lliure*. Una satisfacció la col·laboració de recerca entre diferents àmbits i mitjans.

Joan Pons i Gras vivia a la Barceloneta i va veure com es cremava. Explica la clau de l'èxit de la institució escolar en la figura del seu director i en saber cada alumne el paper a realitzar com a membre d'un dels tres equips de colors:

Jo era de la classe Garbí, dels grans, i vaig formar part varies vegades del Consell d'Escola, que era l'òrgan que manava a l'escola –es renovava quinzenalment– i puc dir que coneixia bé el centre per dins. A més, vaig ser secretari d'en Pere Vergés varies vegades també –ho érem els alumnes grans per un torn determinat. I puc dir del professorat que cadascú en el seu lloc era òptim, però és que el gran secret de l'Escola del Mar era la convicció i la persuasió que tenia Pere Vergés. Aquell home hi creia tant

³ Veure l'apartat de bibliografia.

en la seva obra educativa, que els que escoltàvem dèiem estem escoltant un docte; un home capaç de donar als infants doctrina futura per convertir-los en responsables ciutadans.

Puntuava l'haver incorporat un article a la revista, l'haver guanyat una partida d'escacs, el realitzar un bon paper en una cursa sobre la sorra, en saber nedar bé; en haver pintat, dibuixat o escrit una bona obra en el quadernet que ens donava el Patronat. També en la qualitat de les observacions meteorològiques, de les representacions de titelles... Cadascú tenia unes comeses a gust d'ell i cadascú descobria el seu lloc, i s'esforçava. Aquí recau l'èxit de l'Escola del Mar.

Anar a l'Escola del Mar va representar incorporar-me de fet i amb convicció a la cultura catalana a través de l'escola, i fer-me un home de futur. Sempre dic irònicament que l'Escola del Mar va ser la meua Gran Enciclopèdia Catalana; jo no vaig anar a l'Escola del Mar..., jo vaig anar a la Universitat Cívica de Barcelona!

Rosa Beltran i Cárceles (1927-2021) vivia a la plaça Duc de Medinaceli. Destaca sobretot l'originalitat de l'estructura escolar creada amb l'articulació per grups de colors (blanc, blau, verd), sota el prisma de pensar i estimar:

Al matí quan arribaves et canviaves la roba, el calçat, et posaves les espadenyes i la bata de ratlles. Espardenyes per no fer soroll al ser de fusta l'escola.

Anava a Nines, del grup de color verd. Cantàvem al voltant del piano. Et feien agradar la música clàssica que escoltaves. Ens dedicàvem molt a fer treballs manuals.

A la sorra fèiem gimnàstica, aprenent a saltar amb els dos peus junts. Jugàvem a bàsquet. Ens feien estar deu minuts a la sorra després de banyar-nos.

El president del teu color procurava que les feines estiguessin ben fetes, veure si anàvem polits. Si calia renyar-te, ho feia. Tenies més respecte al cap del teu color que al mestre. El professor només feia la classe. Els càrrecs que manaven eren els que en sabien més.

Competíem entre els tres colors de la classe per fer les coses més ben fetes, però sense rivalitats. Tenies una responsabilitat i havies de procurar fer-ho. Si no guanyaves, no passava res. Hi havia el sentiment de grup.

La lectura era una de les coses més importants. Et feia comprendre, pensar les coses. Et quedava molt gravat i explicaves després què t'havia semblat, el què havies vist, sentit, après. Quan demanaves un llibre, t'aconsellaven quin.

No recordo fer exàmens. Els qui vivien fora de la Barceloneta teníem un braçalet blanc amb un escut i no pagàvem el tramvia de casa a l'escola i a l'inrevés.

Allà tot era net, ordenat. Les coses que fèiem, amb alegria i il·lusió, eren diferents a les dels altres col·legis. T'ensenyaven a estimar-te i a estimar els teus companys. Et veies respectat, et parlaven de tu a tu, amb una manera diferent d'estudiar.

La filosofia d'educar a pensar, a sentir i a estimar de Pere Vergés sura en la concepció educativa dels antics alumnes condicionar-los a positiu en la seva manera de valorar l'existència viscuda en solidaritat. Se senten uns privilegiats d'haver-se format en una escola a l'aire lliure, anant més enllà dels principis de l'Escola Nova aconseguint una república d'infants amb la pràctica del *self-government*.

REFERÈNCIES

AINAUD DE LASARTE, Josep Maria (2001). *Mestres que han fet Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1902-1920). *Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921). *Escola del Mar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921). *Llibre de Mar, 1921*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1932). *La vida espiritual a "Vilamar"*. Barcelona.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1932). *L'oeuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1947). *Libro de evocaciones 1922-1947*. Barcelona: Impremta Altés.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1972). *Escuela del Mar 1922-1972*. Barcelona: Impremta Altés.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1996). *L'Escola del Mar. Imatges i records*. Barcelona: Viena Editorial.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2010). *Han bombardejat una escola! Testimonis de l'Escola del Mar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2021). *Per una educació en llibertat. Barcelona i l'escola 1908-1979*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

ASSESSORIA TÈCNICA DE LA COMISSIÓ DE CULTURA (1921). *Les Construccions Escolars de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (1982). *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916 – 1936*, Barcelona: Barcanova.

CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (2020). *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat, 1900-1979*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

CUBELES, Albert i CUIXART, Marc (2008). *Josep Goday i Casals*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

DOMÈNECH, Salvador (1995). *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: PAM.

DOMÈNECH, Salvador (2008). *Els alumnes de la República. Els Grups Escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: PAM.

DOMÈNECH, Salvador i MARTORELL, Encarnació (2013). *Mestres i alumnes de la República*. Barcelona: Viena Edicions.

DOMÈNECH, Salvador i MARTORELL, Encarnació (2021). *Dolor, Resiliència, Coratge*. Barcelona: DSTORIA Edicions.

DOMÈNECH, Salvador (2022). *El viatge de l'Escola del Mar. Pere Vergés i l'Escola Nova de la Barceloneta*. Maçanet de la Selva: Aledis Editorial.

DIVERSOS AUTORS (1994). *Centenari Artur Martorell 1894-1994*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DIVERSOS AUTORS (1995). *Artur Martorell. Un educador del nostre temps*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DIVERSOS AUTORS (1996). *Pere Vergés 1896 1996*. Barcelona: Edicions 62.

- DIVERSOS AUTORS (1997). *Pere Vergés. Una educació per a la ciutadania*. Barcelona: Edicions 62.
- DIVERSOS AUTORS (1998). *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ESCOLA DEL MAR (1932). *La nostra posició pedagògica*. Barcelona: Escola del Mar.
- ESCOLA DEL MAR (1936). *La Biblioteca dels Nens a l'Escola del Mar*. Barcelona: Escola del Mar.
- Fontquerni, Enriqueta i Ribalta, Mariona (1982). *L'Ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova.
- GALÍ, Alexandre (1979). *Història de les Institucions i del Moviment Cultural a Catalunya 1900-1936, llibre II Ensenyament Primari, primera i segona part*. Barcelona: Fundació AG.
- GONZÀLEZ-AGÀPITO, Josep (1992). *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*. Vic: Eumo Editorial.
- MARTORELL, Artur i VERGÉS, Pere (1979). *Colònies Escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Sant Boi de Llobregat: Mall – Grup Promotor.
- MONÉS, Jordi (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- MONÉS, Jordi (2011). *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*. Lleida: Pagès.
- NAVARRO, Ramon (1979). *L'Educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939*. Barcelona: Edicions 62.
- PÀRRAGA, Maria (1987). *Manuel Ainaud 1885-1932*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- SALADRIGAS, Robert (1973). *L'Escola del Mar i la Renovació Pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA (BRASÓ, Jordi, curador de l'obra). *Diari de Vilamar* (14 números facsímils de l'estiu de 1922) (2017). *Diari de Vilamar*. Barcelona: UB.
- VENTALLÓ, Joaquim (1968). *Les escoles populars ahir i avui*. Barcelona: Hogar del Libro.
- VERGÉS, Robert i VILANOÛ, Conrad (1997). *Parlaments en l'acte commemoratiu del centenari de Pere Vergés*. Barcelona: IEC.

L'ESCOLA DEL MAR DE LA BARCELONETA EN EL RECORD

MARIA MIQUEL I PONS

Salvador Domènech i Domènech

La celebració del centenari de la creació de l'Escola del Mar és una nova ocasió per endinsar-se en la primera etapa, la de la Barceloneta, on es va poder desplegar l'esplendor de la pedagogia innovadora d'Escola Nova de Pere Vergés i Farrés. No va ser-ne creador de l'Escola del Mar, ans sí el director escollit per implementar l'enfocament deweyà d'autogovern escolar. Un projecte metodològic de funcionament únic, a l'alçada del que ideà Célestin Freinet, nascuts el mateix any i coincidint en els inicis de l'aventura pedagògica amb les respectives mullers, Teresa Cadenet i Élise Freinet.

Tot explorant l'Escola del Mar de la Barceloneta trobes múltiples viaranyes on es posa en relleu una gestió d'educació activa revolucionària, a nivell personal, de grup i com a col·lectiu de centre. Hi ha la pretensió que palesant el mestratge, la creativitat, el lideratge d'home bo del director, i mostrant la pedagogia activa en un projecte i emplaçament únics, pugui afavorir a que docents d'avui dia els hi sigui beneficiós gestionar a nivell escolar l'aplicació de la seva essència, portada a terme en el període que va de la posta en funcionament el 26 de gener de 1922 fins el 26 de gener del 1939, amb un darrer any d'estada al Roserar de Montjuïc. Amb eines i entorns propis de barri, ciutat i comarca, si bé no perdent el nord de saber d'on venim per encaminar satisfactòriament el demà com a país educativament parlant.

TESTIMONI DISCENT

Maria Miquel i Pons, 1926. Vivia a la Barceloneta. Els estius els passava a Arenys de Mar, poble de la mare. L'estada al centre li accentuà la formació en valors humans per sobre l'ensenyament per assignatures, en un sistema democràtic de funcionament. En les respostes per àmbits i apartats, recollides l'abril de 2022, anem coneixent l'escola segons les vivències incorporades des d'uns ulls d'infant. Un testimoni expressat amb naturalitat que parla amb la seguretat que dona haver-ne estat alumna els cursos 1935-36 i 1936-37.

ÀMBITS

Impressió general

Hi vaig entrar amb molta il·lusió. Em varen inculcar uns valors que no he vist en cap altra escola, i que m'ha sigut la base com a persona. Valors com escoltar, no cridar i treballar sense competir.

Era una escola de vida, de persones. Apreníem humanitats, a estimar-nos, no el memorisme. Sortien persones agradables.

L'Escola del Mar m'ha marcat, perquè m'ha separat de la gent que cridava, feia barrila.

Edifici

Era tot de fusta situat al final del carrer Atlàntida. L'entrada d'accés era molt àmplia. A la dreta hi havia el despatx del Sr. Vergés, a l'esquerra una saleta-dispensari i pel centre sorties a un balcó molt gran de cara al mar. A través del balcó et comunicaves a l'esquerra amb els vestuaris i les aules Petits i Contes, per la dreta anaves al menjador i a la cuina. Al pis de dalt a la dreta hi havien les classes Garbí i Nausica, cap a l'esquerra Nines i Angélica. Al centre una gran sala que era biblioteca, amb un teatrí de titelles i també era on escoltàvem música.

Les aules dels meus cursos eren molt lluminoses, amb tauletes de fusta baixes i quadrades, cadiretes petites de boga. Disposàvem d'una pissarra gran darrera la taula de la mestra, que no tenia tarima.

Professorat

Les mestres eren *carinyoses*, rectes i anaven vestides de carrer. Jo vaig tenir a la Srta. Buj, una mica autoritària i crec que anava darrera de Sr. Farré, ja que em feia anar a preguntar-li l'hora un parell de cops al dia. Després vaig tenir la Sta. Castells, molt maca, més jove i moderna.

Recordo la Sra. Cadenet. I el Sr. Francès de Garbí, que era coix i duia una sabata amb una sola molt alta per compensar una cama més curta; tenia una germana petita a la meva classe i érem molt amigues.

Educació rebuda

Ens ensenyaven a ser bones persones, a portar-se bé, ser educats, a viure com a ciutadans.

Vaig aprendre a escriure molt bé pel poc temps que hi vaig anar, mai vaig fer faltes ortogràfiques i només algun petit dubte. També dominava les quatre regles, però m'agradaven més les lletres.

Sempre hi havia les explicacions dels temes per part de la mestra, després nosaltres explicàvem el que enteníem.

Llegíem molt, no d'ensenyar. Després ens preguntaven què havíem entès de les lectures. Trèiem conclusions que les apuntàvem a les llibretes de classe que quedaven a l'Escola; fulls blancs, cap ratlla i fèiem servir llapis de mina. El material fungible era de franc i suficient.

No hi havia exàmens ni teníem llibres de text. Mai deures a casa.

Els grans ens feien titelles.

Organització

Era una escola oberta al món, oberta a tot. Tot era molt democràtic.

Votàvem cada mes qui volia ser president, vicepresident, meteoròleg, cronista...

Sempre em tocava ser cronista. Cada dia havies d'explicar el que havia passat encara que fos una o dues ratlles; a finals de mes ho entregaves. Jo tenia un corresponsal belga, el Marcel, que ens escrivíem; degut això vaig aprendre el francès.

Coeducació

Nens i nenes junts a classe. Vestint-se, despullant-se, a tot era junts.

Biblioteca

Els llibres eren bàsicament contes, també vides de personatges i tots folrats amb cretones de colors. Hi anàvem dos/tres cops per setmana i ens oferien els llibres que creien que eren per nosaltres. Te'ls podies endur a casa.

Companyonia

Ens portàvem tots molt bé entre nosaltres, molt respectuosos, sobretot comparat amb l'escola que vaig conèixer i patir després. Només hi havia un dissident, en Guanyabens, que ens espantava a les noies fent ganyotes i girant les parpelles quan no el veia la mestra. Els més amics eren la Dolors Francès i en Trabado.

L'hora de menjador

El menjador era amplíssim, amb taules rectangulars molt llargues que hi cabíem gairebé tots els de la classe.

A la cuina només hi havien dones. No teníem cambreres, nosaltres paràvem, servíem i desaparàvem la taules per torns, cada dues setmanes.

M'agradava quan tenia torn de taula i sobretot el silenci.

Impressionava el Sr. Vergés quan seia a dinar al nostre cap de taula, perquè patíem a l'hora de pelar la fruita, fos la que fos, ja que no podíem pelar-la tocant-la amb la mà i s'havien de fer servir els coberts amb moltes dificultats, sobretot amb les taronges.

Sempre feia cara de malalt, menjava diferent i poquíssim. Patia de l'estómac, prenia peix i verdura.

El director

No donava classes de manera regular. Passava sempre alguna estona per la classe sense interferir-la i les mestres el respectaven molt.

Era estricte, sec, però no te n'adonaves. Dintre de tot era agradable.

Normes de comportament

Hi havia un silenci enorme; al ser de fusta l'escola portàvem sandàlies per no fer soroll a les escales i a la classe Tracte molt bo, mai ens cridaven, màxim dir el teu nom i fer-te seure o callar, sempre després d'escoltar-te.

Miraven que anessim net, polit. No podies dir paraulotes, No cridàvem. Somreies, no reies. Teníem un reglament a l'hora del menjador. Portàvem un ram de flors a la professora cada setmana.

La salut

Al principi de curs ens pesaven, mesuraven, etc.; després el mesurar i pesar ho feia una infermera un cop al mes. Alguns alumnes malalts els revisaven sovint al dispensari.

Feia exercicis al matí. A mi m'anava molt bé la competició. A escacs havia jugat bastant.

Després de dinar teníem mitja hora per descansar abans de tornar a la classe.

Sorra i mar

Hi havia un cabàs de banyadors i un altre de tovalloles per quan havíem d'anar a banyar-nos a la platja. Nedàvem fins a la barca, Nausica.

Recordo el senyor que guardava la Nausica, a l'hivern a la sorra i al bon temps ens vigilava a la platja i mentre estàvem a l'aigua, i alguna activitat a mar amb la barca.

El senyor Quim era un home gran-vell, vestit humilment, amb aspecte de pescador.

Tot sovint em venen imatges dels jocs de banderes, de córrer, saltar i fer exercici.

Música

Recordo fer cant a l'hora de música, però no cap dansa en especial.

Escoltàvem música clàssica. Portaven un disc per la gramola i paràvem l'orella en silenci..

Tinc present al senyor Vergés sobretot quan escoltàvem música amb la gramola. Em va fer conèixer Bach, Schubert, Chopin i tants altres.

Un cop al mes teníem concert. Havíem d'aprendre cançons

Fèiem rítmica a la platja i m'agradava molt.

Teníem Impremta. La revista Garbí la feien els grans. En el número de desembre de 1935 em van publicar un conte, El follet i la rosa⁴:

«Una vegada hi havia un follet que tenia sis cabells blancs i un de negre.

Passava per un bosc i una rosa li va preguntar:

- Perquè ja soc vell. Saps,estic buscant el meu amic i no el trobo.

La rosa li va dir:

- No t'apuris que jo te'l trobaré. Tu, gira't.

I el follet es va girar i la rosa es va convertir en el seu amic follet. Van cridar els altres follets, van fer una festa i van viure feliços.»

Una vegada ens van donar diners per agafar el tramvia i anar a veure al doctor Pere Bosch i Gimpera, llavors rector de la Universitat Autònoma de Barcelona, al Museu d'Arqueologia. Jo era la més petita del grup que hi vam anar, amb Emili Arnal, Robert Vergés i Anna Maria Ventura. Li vam anar a oferir la designació de 'Soci Protector'. Ens va donar cent pessetes. Vam tornar molt contents.

COROL·LARI

Els terribles bombardejos indiscriminats del 16, 17 i 18 de març a Barcelona ciutat sense cap objectiu militar, simplement perquè albergava el govern central de la República, van commocionar internacionalment. La ciutadania va copsar en pròpia pell la crueltat del franquisme, feixisme i nazisme. La família de la Maria Miquel decidí a l'acabar el curs escolar anar a viure fora. La Maria ho recorda així: «Terrible marxar de casa i del barri pels bombardejos de l'aviació, anar a viure a fora, en una casa gelada, estudiar en una escola pública amb mestres autoritaris i nois grollers del poble». El lloc fou una residència d'estiu (sense llar de foc) a Olesa de Montserrat. Ja no gaudí més de l'espai de normalitat escolar.

4 Revista *Garbí* número 18. La Maria tenia vuit anys. Les il·lustracions del conte les va fer Joan Torras, dos anys més gran. Tots dos eren del color verd.

Es buscava estimar el saber. Docents i discents practicaven l'observació, el raonament i el pensament crític dins un enfocament pràctic, artístic, amb respecte mutu, entre iguals i envers el comú. Els tres colors (blanc, blau, verd) eren la pedra de toc d'organització i funcionament de centre. Tres colors que estaven lligats a la concepció creativa: el blanc de l'onatge i els núvols; el blau del cel i del mar; el verd, el color també del mar segons reflecteix la llum. Una joia d'originalitat, com el mateix edifici de fusta.

Amb anys de recerca darrere he contribuït amb granets de sorra a reivindicar i potenciar personalitats clau com Josep Estalella i Graells (1879-1938), Manuel Ainaud i Sánchez (1985-1932), Artur Martorell i Bisbal (1894-1967), Pere Vergés i Farrés (1896-1970), Angeleta Ferrer i Sensat (1904-1992), i altres no tan coneguts com Miquel Carreras i Costajussà (1905-1938) o Manel Civera i Gómez (1947), i, per extensió als centenars de docents que van exercir als Grups Escolars del Patronat, a les escoles municipals de l'Ajuntament de Barcelona i als quatre Institut-Escola catalans. I fer-ho consultant biblioteques, remenant arxius i, de manera especial, donant veu a l'antic alumnat de centres escolars.

Persones com la Maria Miquel mereixen els homenatges espontanis que va rebre a l'obertura dels actes commemoratius del Centenari a l'Escola del Mar, al Guinardó, celebrat el 29 de gener, i el del 3 de març al Born Centre de Cultura i Memòria en la pre-estrena del documental *L'hora dels infants*, on ella n'és protagonista. També que el seu testimoni quedi reflectit en estudis de recerca, com el que s'ha pretès en aquest cas, i pugui servir de material de reflexió a noves generacions interessades en la recuperació de la memòria històrica pedagògica.

REFERÈNCIES

DOMÈNECH, Salvador (1995). *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: PAM.

DOMÈNECH, Salvador (1995). *El director de colònies*, dins l'obra *Artur Martorell. Un educador del nostre temps*. Barcelona: Generalitat de Catalunya / Ajuntament de Barcelona.

DOMÈNECH, Salvador (1998). *L'Institut-Escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella*. Barcelona: PAM.

DOMÈNECH, Salvador (2008). *Els alumnes de la República. Els Grups Escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: PAM.

DOMÈNECH, Salvador (2009). *Els alumnes de la Generalitat. Els Institut-Escola republicans*. Barcelona: PAM.

DOMÈNECH, Salvador (2009). *Miquel Carreras i l'Institut-Escola Manuel Bartolomé Cossío*, dins l'obra *Miquel Carreras i Costajussà i la filosofia catalana d'entreguerres (1918-1939)*. Barcelona: Societat Catalana de Filosofia.

DOMÈNECH, Salvador (2018). *Vilanova de Prades. Com el mestre Civera va revolucionar el poble*. Tarragona: Silva Editorial.

DOMÈNECH, Salvador (2020). *Angeleta Ferrer. La força de la renovació pedagògica*. Barcelona: DSTORIA Edicions.

DOMÈNECH, Salvador (2022). *El viatge de l'Escola del Mar. Pere Vergés i l'Escola Nova de la Barceloneta*. Maçanet de la Selva: Aledis Editorial.

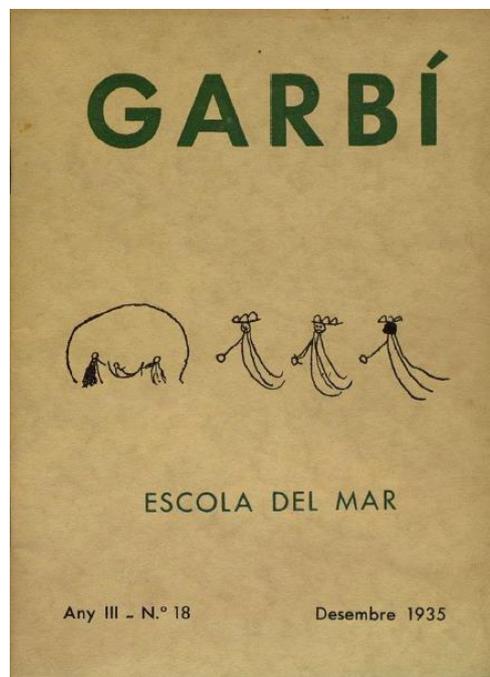


Figura 1. Coberta de la revista escolar Garbí, la corresponent al desembre de 1935 (recollida al portal ARCA d'Internet). En les pàgines de la revista s'hi condensa la vida pedagògica de centre.



Figura 2. El conte *El follet i la rosa* il·lustrat al número 18 de la revista Garbí. Tant Maria Miquel com Joan Torras eren del color verd, de diferents cursos. (Imatges extretes del portal Arca d'Internet, i editades per l'autor)

SALVAR, PROTEGIR I EDUCAR. LES COLÒNIES ESCOLARS DE BENICÀSSIM (CASTELLÓ) 1937-1938

Cristina Escrivà Moscardó

Cultural Institut Obrer, ACIO

INTRODUCCIÓ

El 13 d'agost de 1936 organitzacions civils internacionals es van reunir a París, per a impulsar i coordinar comitès d'ajuda en la primera Conferència Europea per a la Defensa de la República Espanyola i de la Pau. A ella van assistir més de dues-centes delegacions, constituint-se una Comissió Internacional d'Informació i Coordinació per a l'Ajuda d'Espanya. Nenes i nens eren víctimes innocents de la guerra. La solidaritat de les organitzacions no governamentals, van créixer a la calor de la deshumanització que provoca la guerra. El novembre de 1937 van acudir dinou delegacions d'Europa i Amèrica, per a estudiar i debatre sobre la situació de la infància evacuada,¹ d'això transcendeix la necessitat d'auxiliar a nens i nenes, en la seva etapa educativa i de cures. En aquest moment, part d'aquesta infància estava organitzada en colònies escolars col·lectives que es distribuïa entre les províncies de València, Castelló, Alacant, Conca, Albacete, Múrcia, Aragó i Catalunya, mantingudes en la seva majoria pel Ministeri d'Instrucció Pública (MIP).²

La creació de colònies en règim col·lectiu permanent, colons i colones convivint en residències formant una escola-llar, es van implantar a partir de 1937. A la fi d'aquest any hi havia més de 45.000 nens i nenes distribuïts entre colònies de tipus familiar i escolar, i desplaçats igualment per causa de la guerra, més de 20.000 a l'estranger.³ Qualsevol esforç era poc perquè el demà tingués sentit a través d'un futur en pau, del qual tots gaudirien com a protagonistes, sobretot els que en aquest moment eren escolars. Per a això es treballava intentant envoltar-los d'una bona atmosfera física i moral.

1 51/21120. AGA

2 FERNÁNDEZ, Juan Manuel (2011). «Prólogo». A: Escrivà, Cristina; Maestre, Rafael (2011). *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares 1936-1939*. València: L'Eixam, p. 10.

3 *La Vanguardia de Barcelona*, 28 d'agost de 1938, p. 7.

La millora d'instal·lacions dins del problema organitzatiu i tècnic higiènic dels espais educatius es va aconseguir amb nous serveis: dutxes, zones agrícoles, tallers, millores en la il·luminació, etc., que van fer que les colònies del «Llevant espanyol» es desenvolupessin, al principi, amb les condicions necessàries, triant els habitatges per criteri higiènic, bona comunicació, llunyania del front i suficients habitacions per a desenvolupar el que es va denominar una escola llar, en condicions perfectes, per a una trentena d'escolars de tots dos sexes.

En l'aspecte instructiu es va aprofitar per a desplegar, d'una forma gradual i integral, totes i cadascuna de les facultats de la infància que, evacuada, va ser atesa com mai ho havia estat en cap conflicte bèl·lic. El MIP va fer tot el que va estar al seu abast per a aconseguir aquest objectiu. En les colònies, en les residències o guarderies, a les escoles i en les seves pròpies llars, la infància havia de sentir-se feliç. Però la felicitat requeria més que a l'atenció educativa, al menjar, a la cura física i la criança.

L'ajuda de les Brigades Internacionals (BBII)⁴ es va materialitzar en el front i en la rereguarda, socorrent a centenars de nens i nenes orfes, creant, sufragant i apadrinant espais educatius. A Benicàssim, amb la mar com a integrant formatiu, van atendre les seves necessitats, i en celebracions programades els van obsequiar amb joguines, fins i tot els van organitzar un festival benèfic.⁵

LES COLÒNIES ESCOLARS DE BENICÀSSIM

Les viles d'estiu de famílies burgeses de Castelló, que miraven a la mar de Benicàssim, havien estat confiscades pel govern de la Segona República el desembre de 1936 i cedides a les BBII, per a establir un complex sanitari i de convalescència.⁶ Al mateix temps, la Delegació de Colònies, de la Direcció general de Primer ensenyament del MIP, va instal·lar residències en règim col·lectiu. La Delegació, des de València, va dictar les normes organitzatives que anaven des de l'evacuació i recepció, allotjament i instal·lació, fins a l'organització del règim administratiu i pedagògic. La infància era el futur de la República i en les colònies permanents els escolars podrien gaudir de pau i protecció.

La situació geogràfica a la comarca de la Plana Alta, al costat del Mediterrani, proporcionava avantatges estratègics. Benicàssim disposava d'estació de ferrocarril, constituint

4 Unitats militars de voluntaris estrangers que van lluitar en la Guerra d'Espanya a favor de la República, fins a octubre de 1938.

5 ESCRIVÀ, Cristina; MAESTRE, Rafael (2011). *De las negras bombas a las doradas...*, p. 184.

6 ES.37274/1.2412.284. CDMH

un lloc idoni per a les colònies al costat de la platja, la qual cosa permetia jugar prop de la mar. El blau del cel, la visió de les ones arrissades, el murmuri de l'aire sobre les palmeres, l'olor de flors, i a la nit el murmuri de la mar, feia sensació de seguretat. Colons, colones i brigadistes van generar una espontània ajuda mútua. La vida cultural contribuïa a generar ambient quotidià. Concerts i conferències setmanals s'anunciaven en diferents llengües. Els escolars van tenir l'oportunitat d'assistir a algunes d'elles, convivint amb els ferits que es reconeixien passejant per la platja. «Nens i soldats juguen a l'hora de l'esbarjo... fan castells en la sorra».⁷

El pedagog i sociòleg infantil francès Alfred Brauner i la seva dona, la metgessa austríaca Fritz Erna Riese, encarregada de la higiene i la salut en les colònies infantils de Benicàssim, van recollir il·lustracions on la infància expressava les seves emocions i pors.⁸ Els escolars van dibuixar la realitat que vivien, avions, vaixells i soldats ferits.



Figura 1. Alfred Brauner. ACIO



Figura 2. Vila Beimler. ACIO

Com a mitjà de propaganda i recaptació de fons Alfred Brauner va dirigir la publicació gràfica, en francès, anglès, alemany i rus *Los niños españoles y las Brigadas Internacionales*, realitzant dues edicions a càrrec del Comitè Pro-nens espanyols de les BBII. En la primera pàgina llegim: «Esperem que aquest llibret guanyi nous amics per a la causa espanyola i sobretot per als

7 KISCH, Eron Erwin (1938). *Soldados a la orilla del mar*. S. L.: Ayuda Médica Extranjera, p. 22.

8 GALLARDO, José Antonio (2012). *El dibujo infantil de la evacuación durante la Guerra Civil española, 1936-1939*. Málaga: Universidad.

nens».⁹ També es reproduïx la carta d'un brigadista al seu fill, escrita des del front el 7 de setembre de 1937: «Al meu voltant hi ha molts nens i em miren [...]. Quan els Internacionals, arribem a un poble en què no hi ha cap escola ajudem a instal·lar-la».¹⁰

Les fotografies que documenta la publicació descriuen el dia a dia dels colons i colones, en elles apareixen llegint i escrivint a la terrassa de l'habitatge; en taules compartides, pintant les seves creacions; dibuixant en la pissarra, protegint-se del sol per cortines de làmines de fusta; passejant i jugant en la sorra; fent esport, i gimnàstica; realitzant labors de costura, treballant el periòdic mural, o muntant obres teatrals. Música, cançons, ball i estudi.

Sota una imatge amb una vintena de nens i nenes a l'aire lliure, seguint la lectura proposada per les seves professores, el llibre citat indica que es trobaven «en els magnífics xalets d'estiu que els més rics de l'Espanya antiga es van construir a la vora del Mediterrani». Afegint: «Un gran xalet va ser acomodat per a orfes de Madrid i de la revolució d'Astúries. Mai s'ha retratat tant als nens, com tots els habitants de l'hospital han retratat a aquests. D'altra banda, els nens actuen en totes les festes i treballen excel·lentment en l'escena i el cant».¹¹



Figura 3. Esport. ACIO



Figura 4. Jocs. ACIO

El 30 de desembre de 1936, Pablo Álvarez, director de la Colònia Orfes de Milicians, va rebre 5.000 pessetes per a iniciar els tràmits organitzatius. Aquesta colònia es va establir en Vila Elisa, sent la número 45 de la Delegació Central de Colònies, amb obertura el 12 d'agost de 1937, acollint a 57 nens i nenes, la majoria de procedència asturiana, fills i filles de combatents morts

9 [1938]. *Los niños españoles y las Brigadas Internacionales. Comité Pro-Niños Españoles de las Brigadas Internacionales*. Barcelona: Tipografía Catalana, p. 3.

10 *Ibidem*, p. 4.

11 *Ibidem*, p. 101.

en el front.¹² La parcel·la al seu torn estava dividida en dues viles més: Serret, que albergava la farmàcia i un gabinet dental, i Vila Pilar. A principi de l'any 1938, Pablo Álvarez ja no el director, a més, la situació de la guerra va fer que el projecte manqués dels recursos econòmics i humans necessaris.

El 28 de gener de 1938, la colònia va ser visitada per la pedagoga Justa Freire, inspectora, delegada regional de la Infància evacuada i per un curt temps delegada nacional, deixant escrit: «[...] desordre i falta de neteja [...] però crec a la mestra i és capaç de millorar tota la vida de la colònia... Veurem. Problemes d'incompatibilitats! Cal pensar solució».¹³ La responsable era María Luisa Cuevas Yagüe i les auxiliars docents, Teresa Martín Portolés, al costat de les germanes asturianes Pilar Escobar Arango, professora de piano, casada amb Ernesto Amann Popper, capità-mèdic txecoslovac i membre de les BBII, i Yolanda que va exercir de mestra, recordant en una entrevista la valentia de la seva germana Pilar que amb el seu xiulet, avisava als colons del perill i sortia a rescatar-los, durant els bombardejos.¹⁴

La Colònia número 2 es va instal·lar en Vila Tamarit, el 4 d'octubre de 1937, la 58 del Consell Nacional de la Infància Evacuada, rebatejada Vila Beimler, en record del brigadista alemany mort en el conflicte. La responsabilitat va ser de María Pilar Hervía Álvarez. Aquesta Vila va ser bombardejada.¹⁵

La vida de totes dues colònies es va desenvolupar entre un constant canvi entre la vida i la mort. Així i tot, es va realitzar una gran labor educativa on els majors cuidaven als més petits, mentre feien les seves tasques amb independència.

EL FINAL DE LES COLÒNIES

L'abril de 1938 per la tràgica realitat de la guerra s'inicia l'evacuació dels brigadistes convalescents cap a Barcelona i dels ferits i les colònies a València.¹⁶ El diari de Justa Freire precisa l'ocorregut des del 21 d'abril de 1938, no solament de la colònia Orfes de Milicians, sinó de totes les castellonenques, escrivint: «Trasllat de colònies. Dia 23 d'abril de 1938, dissabte.

12 ESCRIVÀ; MAESTRE, *De las negras bombas a las doradas...*, p. 183.

13 FREIRE, Justa. «Diario de septiembre de 1937 a julio de 1938». A: *Los viejos papeles*. Madrid. Fundación Ángel Llorca.

14 Entrevista realitzada a Yolanda Escobar, per Guillermo Casañ, 1997. Arxiu personal.

15 *La Libertad*, 19 de gener de 1938, p. 1.

16 CASAÑ, Guillermo (2006). «Evacuación del Hospital de las Brigadas Internacionales de Benicàssim a Cataluña. Guerra Civil 1936-1939». A: Monlleó, Rosa (coord.). *Castelló al segle XX*. Castelló: Universitat Jaume I, p. 2.

Oficina i atenció de Colònies de Castelló. Benicàssim a València per a Montesa». El dimecres 1 de juny hi ha gran preocupació pel canvi de les colònies i es prepara tot el necessari per a organitzar residències noves. El 12 de juny parla amb Azucena Pérez Pont,¹⁷ d'assumptes importants a estudiar «ja que no deixen respir les colònies». El divendres 17 de juny, tres mesos després de traslladar-se la Colònia Orfes de Milicians a Canals, la visita, anotant:

Canals 15 de setembre de 1938. Aquesta Colònia traslladada de Benicàssim millora dia a dia. 50 nens, alguns menors de 6 anys. Necessiten llet i ajuda econòmica. María Luisa [Cuevas Yagüe] és intel·ligent i capaç, falten detalls que podran remeiar-se a poc a poc amb armaris i sobretot amb diners.¹⁸

CONCLUSIÓ

El pensament pedagògic renovador i el compromís social i polític de la Segona República va fer que el projecte de renovació pedagògica de les colònies escolars que van funcionar durant la guerra fos reeixit, i encara que les circumstàncies bèl·liques van truncar les expectatives, es va aconseguir salvar la vida a milers de nens i nenes. La solidaritat internacional antifeixista va ajudar al fet que les necessitats bàsiques de la infància estiguessin cobertes. L'ajuda de les BBII queda patent a través de les publicacions gràfiques que es van editar en aquesta època.

REFERÈNCIES

[1938]. *Los niños españoles y las Brigadas Internacionales. Comité Pro-Niños Españoles de las Brigadas Internacionales*. Barcelona: Tipografía Catalana.

CASAÑ, Guillermo (2006). «Evacuación del Hospital de las Brigadas Internacionales de Benicàssim a Cataluña. Guerra Civil 1936-1939». A: Monlleó, Rosa (coord.). *Castelló al segle XX*. Castelló: Universitat Jaume I.

FERNÁNDEZ, Juan Manuel (2011). «Prólogo». A: Escrivà, Cristina; Maestre, Rafael (2011). *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares 1936-1939*. València: L'Eixam.

¹⁷ *Gaceta de la República*, n. 220, de 8 d'agost de 1938, p. 629.

¹⁸ FREIRE, «Diario de septiembre de 1937...».

FREIRE, Justa. «Diario de septiembre de 1937 a julio de 1938». A: *Los viejos papeles*. Madrid. Fundación Ángel Llorca.

Gaceta de la República, n. 220, de 8 d' agost de 1938.

GALLARDO, José Antonio (2012). *El dibujo infantil de la evacuación durante la Guerra Civil española, 1936-1939*. Málaga: Universidad.

KISCH, Eron Erwin (1938). *Soldados a la orilla del mar*. S. L.: Ayuda Médica Extranjera.

La Libertad, 19 de gener de 1938.

La Vanguardia de Barcelona, 28 d'agost de 1938.

L'ESCOLA DEL MAR DE PERE VERGÉS: LA PERVIVÈNCIA DEL MAR EN UNA ESCOLA QUE VA TERRA ENDINS

Jordi Feu i Eliseu Carbonell

Universitat de Girona

INTRODUCCIÓ

El grup de recerca Demoskole fa temps que estem estudiant la Renovació Pedagògica (d'ara en endavant: RP) a Catalunya des d'una perspectiva multidisciplinària. Bona part d'aquest estudi s'ha fet en el marc d'un projecte d'investigació nacional (*Com impulsar un projecte educatiu integral de renovació pedagògica: Projecte Oneiron*, 2016-2019, 2015 ARMIF 00023) i un d'estatal en curs (*El cuarto impulso de renovación pedagógica en España*, 2020-2023, PID2019-108138RB-C21). En ambdós projectes, un denominador comú ha estat tenir en compte les continuïtats i discontinuïtats que s'han donat en el transcurs dels diversos impulsos renovadors, estudiant de manera aprofundida cadascun d'aquests impulsos. L'Escola del Mar de Barcelona, en el context del panorama renovador del país té una gran singularitat: es tracta d'un projecte renovador del «primer impuls» (principi de segle XX-1939) que, malgrat la repressió franquista i el fatídic fet de la seva destrucció (7 de gener de 1938), va tenir continuïtat durant la postguerra així com la llarga travessa de la dictadura. De fet, l'escola continua vigent en el dia d'avui.

En el projecte originari de l'Escola del Mar situada a la Barceloneta (primera època: 1921- 1938) van ser elements centrals el desenvolupament dels principis de la pedagogia activa i experimental, la presència del joc i l'esport, el treball i coneixement de les arts i, donat que estava davant de la platja, l'aprofitament del mar.

Posterior a l'incendi ocasionat per l'aviació italiana, l'escola, sota la direcció de qui n'havia portat el rumb fins aleshores, Pere Vergés, es va traslladar provisionalment (1938-1948) a la Casa Balaguer (un xalet ubicat als Jardins del Roser de Montjuïc) i posteriorment s'instal·là definitivament (1948 fins avui) a l'antiga masia de Can Sors, a la muntanya del Guinardó.

En aquest desplaçament geogràfic de l'Escola del Mar (del mar a terra endins) van romandre molts dels aspectes contemplats en el projecte originari. D'altres, però no van tenir més continuïtat. L'objectiu central d'aquesta comunicació és veure que en va quedar a l'Escola del Mar del projecte fundacional, prestant una especial atenció als aspectes relacionats amb el mar.

Donada l'amplitud del recorregut d'aquesta escola, l'anàlisi se centrarà en l'estudi dels anys 1933-1965, que coincideix amb període que va de l'inici de la revista a la jubilació de Pere Vergés.

METODOLOGIA

Aquesta comunicació s'ha realitzat a partir d'una investigació fonamentada en una estratègia essencialment qualitativa que ha tingut en compte les següents fonts d'informació: i) anàlisi bibliogràfica-documental: bibliografia especialitzada sobre l'Escola del Mar i anàlisi de la publicació de la Revista Garbí (període 1933-1965); i, per altra banda, ii) s'han entrevistat a sis exalumnes escolaritzats a l'Escola del Mar del Guinardó durant la dècada dels 50 i 60 del segle XX.

La Revista Garbí ha estat analitzada íntegrament cercant tots els fragments que directament o indirecta es referien al mar, i pel que fa a les entrevistes s'ha dissenyat un instrument estandarditzat (per bé que s'ha adaptat en cada cas particular) d'unes deu preguntes en les que es demanava pels records de l'escola així com per la presència o absència d'aspectes relacionats amb el mar.

RESULTATS

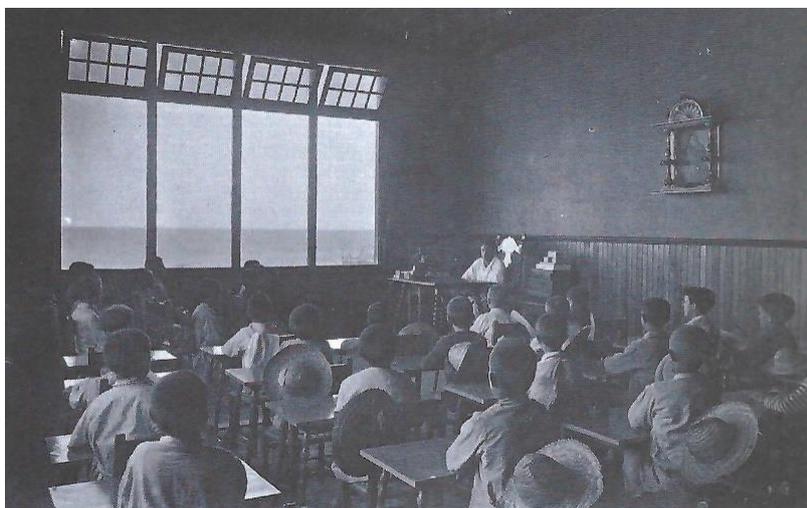


Figura 1¹

1 INSTITUT D'EDUCACIÓ DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA (2010). *Han bombardejat una escola! Testimonis de l'Escola del Mar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 20.

a) Ulls que busquen la mar blava

Començarem fent un repàs a la presència del mar durant la primera etapa de l'escola a la Barceloneta per poder després comparar-la amb l'etapa posterior. Ens han arribat moltes fotografies de l'Escola del Mar amb els infants jugant a escacs sobre la sorra, banyant-se al trencall o descansant estirats en hamaques. En aquesta fotografia que captura la vida a l'interior de l'aula, veiem els nois asseguts orientats cap a la ratlla de l'horitzó marí. Així ho transmet un escrit d'Eugènia Nonell, de 14 anys, al segon número de la revista: «Des de l'escola veig el mar. De tant de veure'l he après de sentir-lo i d'estimar-lo...», i acaba: «Però sempre els nostres ulls busquen la mar blava»².

A la primera època de la revista *Garbí* (novembre 1933 a juny 1936) trobem moltes referències al mar. Per exemple, diversos contes de temàtica marina, com «El collaret de la reina» de Carme Bartrés de 10 anys, un conte de l'estil del Peix Nicolau, o «Uns musclos massa eixerits», de l'Àngela Sánchez, de 12 anys. També en la secció de «Cròniques» trobem descripcions precises del mar, com la crònica d'en Ramon Cavau, de 9 anys, que el desembre de 1933, escriu «Avui fa molta mala mar i a mi m'agrada que faci bona mar o si no tinc por»³. Un any després, el desembre del 1934, un altre dia de temporal, un nen de la classe dels Petits assenyala un vaixell a l'horitzó dient que sembla una vagoneta de les muntanyes russes i tothom es posa a riure. En una altra crònica del mes de febrer de 1934, en Pere Serra, de 11 anys, escriu: «Aquest matí, quan he arribat a l'Escola, el mar estava ple de barques de pescadors i això vol dir que aviat ens caurà la primavera a sobre i jo ja tinc ganes d'esser-hi perquè a l'hivern tothom rondina...»⁴. Resulta interessant l'observació de la presència de les barques de pesca com a factor que anuncia l'arribada de la primavera.

Un esment especial mereix la secció dedicada a recollir observacions meteorològiques. En aquesta primera etapa de la revista es recull l'estat i temperatura del mar. Al número de març de 1934, es reproduïx una carta d'Eduard Fontserè, director del Servei Meteorològic de Catalunya, que s'adreça als infants de l'Escola del Mar com a «Estimats col·legues», demanant expressament que recullin aquesta informació i la hi facin arribar. Trobem articles del «Cos d'Observadors» fent anàlisis quinzenals de la relació de la direcció de les onades amb la temperatura de l'aigua i altres observacions del mar. Els alumnes encarregats de l'observatori

2 NONELL, Eugènia (1933). «Impressió del mar». *Garbí. Escola del Mar* 2, desembre, s.p.

3 CABAU, Ramon (1933). «Cròniques». *Garbí. Escola del Mar* 2, desembre, s.p.

4 SERRA, Pere (1934). «Cròniques». *Garbí. Escola del Mar* 4, febrer, s.p.

meteorològic es mostren molt atents a l'entorn marí. Per exemple, el novembre de 1935 trobem una excel·lent crònica d'un temporal de llevant, tot explicant-ne l'evolució al llarg del dia.

Durant aquest primer període de l'escola hi ha una remarcable relació amb al gent de mar. A la crònica abans citada es parla de les dones que van a la platja esperant veure tornar les barques dels marits. L'Escola era visitada per moltes persones il·lustres (com per exemple A. Einstein), però també pels veïns del barri mariner de la Barceloneta. Per exemple en Jan, el pescador que varava la barca Nausica, a qui el novembre de 1934 li dediquen un obituari per la seva mort, on el recorden com un personatge d'Stevenson. O el mestre d'aixa Alexandre Escolà, que s'ocupava de fer el manteniment de la fusteria de l'escola, qui visiten al seu taller per conèixer-ne l'ofici, el desembre de 1934. I el seu fill, que construeix la maqueta d'un veler amb tot l'aparell per regalar-lo a l'escola. La construcció i la presència de maquetes de vaixells és una activitat que, com veurem, es manté en les diferents etapes de l'escola. Acabem aquest repàs de la primera època amb una crònica d'en Lluís Nonell, de març de 1933, on explica que han baixat cadires a la platja i s'han posat a construir maquetes de vaixells: «Feia bonic de veure, que fins aquells nois tant poca-soltes sempre, parlaven amb tota seriositat de coses de vaixells. El senyor Vergés ha baixat a llegir amb nosaltres»⁵.

b) Olor a escola del mar

La revista *Garbí* torna a reparèixer el 1948, deu anys després de l'incendi, i els primers números desprenen una forta nostàlgia per tot allò que s'havia perdut, no només l'edifici de fusta, naturalment. Als primers números de la nova època és explícita l'enyorança de l'escola perduda, sobretot a través de la veu dels antics alumnes, veu molt present al llarg de tota la història de la revista. Ja en aquest primer número de la represa, l'antic alumne Ricard Bartrés diu que pensa en l'escola cada cop que veu un horitzó d'arena i mar. I al darrer article d'aquest primer número, un antic alumne que viu al Camerun recorda amb enyorança l'olor barrejada de resina de pi i salnitre que feia la seva classe.

Al segon número de la segona època (maig de 1948) trobem un article escrit el 1941 per un nen de 12 anys, en Jordi Arnal, que compara l'olor de l'escola a la Barceloneta «el mar és una olor que recorda les coses rudes»⁶ amb l'olor de flors que fa l'escola a Montjuïc, «una olor fina i sensible». També al tercer número de la nova etapa, el juny del 1948, una antiga alumna parla del

⁵ Ídem.

⁶ ARNAL, J. (1948). «Crónicas de la escuela». *Garbí. Antigua Escuela del Mar*, maig, p. 10.

seu record de l'escola a través de l'olor de mar, sobretot «les tardes d'hivern, quan feia una olor més forta»⁷.

Veiem per tant que el record de l'olor a mar és molt present en els primers números d'aquesta segona etapa. És una olor enyorada. Començàvem l'apartat anterior amb un escrit d'Eugènia Nonell, redactora de la primera etapa de la revista. Malauradament retrobem el seu nom publicat en un llistat d'exalumnes que havien mort, dins un dels primers números de la segona època de la revista, de juny de 1948. En un article de l'any 1952, el monjo benedictí Manel Rovira explica que aquell estiu l'havien visitat uns amics i parlaren d'escoles. Ell els va explicar el seu pas per l'Escola del Mar, com a «antic col·laborador» d'en Pere Vergés vint-i-cinc anys enrere, i els seus amics van dir-li que feia olor de mar, cosa que va alegrar-lo, perquè recordà el «Libro de Evocaciones 1922-1947» de Pere Vergés on parlava d'una antiga alumna que va morir «en olor a Escola del Mar» i li dedica una oració: «de tus ojos, cuya última mirada fué, para aquella Escuelita de madera, reflejo del mar»⁸.

Un altre element de continuïtat amb l'escola de la Barceloneta és la presència del mar a través de les maquetes dels vaixells. Això ho trobem tant a través del testimoni dels antics alumnes (per exemple, l'article «Un veler en miniatura», n^o8, maig de 1949, pàg. 8-9), així com en la pràctica habitual de l'escola. Per exemple, l'any 1942 per celebrar el 450 aniversari del descobriment d'Amèrica, van decidir fer una exposició de maquetes de vaixells a l'escola situada llavors a Montjuïc. La descripció que en fan els nens d'entre 9 i 12 anys, publicada deu anys després (n^o2, abril de 1952, pàg. 26-29), amb l'escola ja situada al Guinardó, ofereix un retrat de l'escassetat general a la postguerra: «com que no teníem martell, vaig haver de fer-ho a mà (...) la meva mare va anar a cosir les veles a casa d'una senyora...»⁹. Les maquetes de vaixells seguiran per un temps molt presents a l'Escola del Mar al Guinardó.

c) L'olor de mar perdura... malgrat el pas del temps

Durant els anys 1953-65 la presència del mar continuarà fent-se present, ja bé sigui a partir dels records que s'evoquen -sovint amb una certa melangia- de l'antiga escola de la Barceloneta, a través de l'adquisició de llibres referits a temes marins o bé a mitjançant la realització d'activitats puntuals en que a l'epicentre hi ha el mar i el món que li és propi. Tot

7 I.P. (1948). «Recuerdos y nostalgias. La voz de los antiguos alumnos». s.n. p. 11-12.

8 VERGÉS, Pere (1947). *Libro de Evocaciones 1922-1947*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, p. 19.

9 GONZÁLEZ, M. (1952). «La escuela explicada por los alumnos». *Garbí. Antigua Escuela del Mar* 2, abril, p. 29.

plegat, doncs, com explicarem tot seguit, una presència variada i sostinguda en el temps l'objectiu de la qual no és altre que fer perviure la memòria històrica del projecte fundacional.

El record de l'antiga Escola del Mar serà un aspecte de compliment gairebé obligat a tots el números que coincideixen amb la commemoració de l'aniversari de l'escola, un esdeveniment important, de primer ordre, que constava de diverses activitats i que aplegava, segons el que s'hi feia, alumnes, antics alumnes i professors, i que es plasmava, com no podia ser d'altra manera, en diversos articles de la revista: «Durante la merienda, un ambiente cordial y acogedor fueron remomerándose diversos aspectos de la Escuela, a través de los artículos publicados en la Prensa, empezando por los del año 1922 que hablan de su fundación. También fueron leídas crónicas de distintas épocas, a través de las cuales se pudo palpar toda la vida que hacen los niños en la Escuela. Después que el Coro del Grupo Excursionista hubo catado tres canciones de montaña nos despedimos todos entonando *L'alegre adéu-siau*»¹⁰.

Parlant dels números extraordinaris de la revista Garbí en els que es commemora l'aniversari de l'escola no podem passar per alt el que fou publicat al 1956. Es tracta d'un número excepcional en tant que a les pàgines 3-34 reproduceix (traduït al castellà) vàries cròniques escrites pels alumnes i publicades a la revista de la primera època¹¹. Són cròniques en les que s'hi explica perquè hi ha una aula que es diu *Garbí*, la sensació que tenia un infant quan prenia oli de bacallà, els preparatius per iniciar els banys, el trànsit dels escolars pujant i baixant les escales de l'escola per anar al mar, les construccions a la sorra, l'accident d'un avió que cau al mar, reflexions sobre la natació, i tants altres aspectes esmentats a la primera part d'aquesta comunicació. Aquest número, a més, inclou textos contemporanis d'alumnes i antics alumnes alguns de les quals no ens deixen indiferents: «Hoy es día de alegría en la Escuela porque hemos llegado a los 2.000 libros. [...] Lástima que se nos hubiese quemado la primera Biblioteca, pues ahora ya tendríamos 5.000. Ha venido un antiguo alumno llamado Bartrés a hablarnos de libros, y ¡qué cosas nos ha dicho! y ¡cómo recuerda la Escuela de cuando era niño como nosotros!. Yo pensaba que nadie mejor que los antiguos alumnos para explicar bien los que es la Escuela. Bartrés ha comparado el antiguo edificio con el que tenemos ahora, y ha dicho: Allí el mar azul y la playa de brillante arena, pero aquí además del cielo que también es azul, tenéis unos jardines maravillosos [...] pero creo que todas nosotras escogeríamos aquella playa que no hemos conocido»¹². I en una línia

10 (1953) *Garbí, Antigua Escuela del Mar*, 24, febrer p. 24-32, [text anònim, a la secció «La escuela explicada por los niños»].

11 DIVERSOS AUTORS (1956) *Garbí, Antigua Escuela del Mar*, Número de Aniversario en el XXXIVº de su fundación, gener-febrer, p. 3-24.

12 DE HENAR SANZ, M. (1956). «Los 2.000 libros» a Diversos autores *Garbí, Antigua Escuela del Mar*, gener-febrer p. 29.

melancòlica semblant trobem en aquest mateix número un breu article de l'alumna María del Henar (13 anys) que amb el títol «nostalgia de una Antigua alumna» diu el següent: «Hoy he encontrado por casualidad a una señora que es una Antigua alumna de la Escuela. Me dijo estaba muy unida a ella y que la quería mucho. Al preguntarle yo cómo es que no venía de cuando en cuando a visitarla, como hacen otros, dijo que era por miedo de tener una desilusión, pues dice que su escuela era aquella, la del mar, y no podía ser otra....»¹³.

El records de l'escola del Mar de la Barceloneta, seguint l'estela literària de l'escola, a voltes es mostrarà també en forma de conte, com el que va escriure María Luz Morales en motiu del XXXIX aniversari de la fundació. Aquesta periodista i escriptora, formada a l'Institut de Cultura per a la Dona, publicà un conte a Garbí titulat *La casa andariega* en el que a tall de metàfora explica la supervivència d'una casa que, com l'escola del Mar, es muda d'emplaçament sense perdre el seu sentit originari¹⁴. I en el mateix fil literari cal esmentar el text preciós dels antics alumnes Concepció i Jaume Melendres (de la promoció 1955-57) que sota el títol «Pòrticos» publiquen un breu escrit (1964, 87, 58-59) on amplifiquen el sentit dels pòrtics per acabar dient «[...] Mirad la Escuela del Mar. He aquí su pòrtico, su playa»¹⁵, malgrat referir-se a l'escola del Guinardó.

Altres records que evoquen l'antiga escola del Mar els trobem en diversos on apareixen fotografies de la primera època, on es mostren dibuixos amb un alt contingut simbòlic (com el de la tan esmentada barca *Nausica*); o on en un acte de gran transcendència com és la presentació del Cos de Cerimonial (alumnes encarregats d'explicar l'escola als visitants nacionals i estrangers) on s'explica que és presidit, com si d'una relíquia es tractés «... por un trozo de madera quemada de la primitiva Escuela»¹⁶.

Amb tot, els records més emotius -tant pel contingut com per la forma en que són expressats- els trobem a diversos números de la revista, tot primer a la secció titulada «La escuela explicada por los antiguos alumnos» i que més endavant serà nomenada «Hablan los antiguos alumnos». En aquests articles es parla de l'escola del Mar de la Barceloneta com l'escola primogènita, la primera llavor, l'escola on va començar tot i s'hi evoquen records referits al mar,

13 DE HENAR SANZ, M., (1956). «Nostalgia de una antigua alumna» a Diversos autors Garbí, *Antiga Escuela del Mar*, gener-febren, p. 32.

14 MORALES, M. L., (1961). «La casa andariega (una visita a la Escuela del Mar)» a Diversos autors Garbí, *Antiga Escuela del Mar*. Número de Aniversari en el XXXIX° de su fundación, gener-març, p. 20-22.

15 MELENDRES, C. i MELENDRES, J., (1964). «Pòrticos» a Garbí, *Antiga Escuela del Mar*, Tercera Època, Año XVII, 87, p. 58-59. [text que apareix a la secció «Noticari, XLII Fundació de la Escuela del Mar»].

16 MASALLES, R. M. (1956). «El rosario» a Diversos autors Garbí, *Antiga Escuela del Mar*. Número de Aniversari en el XXXIV° de su fundación, gener-febren, p. 34.

als vaixells que veien des de la classe, als jocs i les famoses curses de relleus, a la gimnàstica a la sorra, als banys, a la presa del sol a les «gandules» (immortalitzades en nombroses fotos fins a esdevenir icones), a la sensació d'orde, pau i repòs. També s'hi fa esment de l'admiració pels càrrecs i la vida social, o per la cultura que, partint de l'interès dels alumnes, hi adquirien. I per damunt de tot, es reitera l'estima profunda per una escola que permetia als infants tenir una experiència que més endavant podien bescanviar en el món del treball. Així ho expressava Juan González Massó (un exalumne que envia una carta des d'Argentina): «He recibido vuestra carta circular en la me habláis del próximo XXXVII Aniversario de la fundación de nuestra siempre querida y nunca olvidada Escuela, a pesar del tiempo y la distancia. [...] cuantos más años pasan más vemos cómo pesa la obra de la Escuela en nuestros años de infancia y de cómo al enfrentarnos en la vida con responsabilidades mayores, nos damos cuenta de los aprendizajes de niño que entonces nos parecían infinitas: responsabilidades de un *cronista*, de un *jefe de mesa* del comedor, de un *director de biblioteca* [...]. Aquel sentido de responsabilidad aprendido *jugando a cargos* como si fuésemos grandes personajes de una Sociedad, ¡cómo ha perdurado y se ha transformado en los años! Hoy, a frente de una gerencia de una editorial en Buenos Aires, me parece muchas veces que estoy haciendo de *director de biblioteca* de la Escuela, de aquella escuela de madera de la Barceloneta, que aún veo diariamente reproducida en un cuadro colgado en mi despacho»¹⁷.

Dèiem que la presència del mar es farà també present mitjançant la incorporació de llibres, contes i novel·les relacionades amb aquest medi. A la vista dels llibres que adquireix l'escola (metòdicament registrats al final de cada número a la secció «Libros últimamente ingresados en la biblioteca de niños y en la de profesores y antiguos alumnos») no podem pas afirmar que l'escola hi tingué una dèria especial (en el sentit d'obsessió) perquè hi havia de tot, i molt variat. En general, es tracta de llibres molt ben triats, amb una presència notable de llibres de coneixement i de literatura infantil i juvenil. També n'hi ha d'aspectes religiosos i publicacions «franquistes» (aquestes darreres fins la meitat de la dècada dels 50). El que volem ressaltar, però, és que de tant en tant s'adquireixen llibres –fonamentalment llibres d'aventures - que versen sobre el tema que aquí ens ocupa: «Kon-tiki», «El mar», «La isla de tesoro», «La isla misteriosa», «La Nova Arca de Noè», «25.000 segles de la història del mar», i un llarg etc. formen part del reguitzell de llibres que omplien la magnífica biblioteca de l'escola del Mar del Guinardó decorada amb frescos dels seus antics alumnes. Llibres que donaven peu a la realització de

17 GÓNZALEZ MASSÓ, J. (1959), «Carta a los antiguos alumnos», a Diversos autors *Garbí, Antiga Escuela del Mar*, Segunda Época, Año XII, 59, Marzo, p. 6, [text que apareix a la secció «Hablan los Antiguos Alumnos»].

recensions escrupolosament ben escrites per alumnes de totes les edats i a la impartició de conferències per celebrar aniversaris dels «grans» autors o obres .

El mar també es farà present mitjançant la realització d'activitats i experiències com les que vénen a continuació. Abans d'esmentar-les, però, cal dir que, a diferència del que hem comentat fins el punt anterior, es tracta d'una manifestació residual o anecdòtica en el sentit que es porten a terme (sempre segons el que hem pogut inferir a partir dels articles analitzats o bé de les entrevistes realitzades) de manera puntual.

Així docs, el mar es feia present a través d'algunes cançons interpretades per alumnes o antics alumnes; d'excursions amb els alumnes (tenim constància de sortides a la Costa Brava) així com de les que de tant en tant realitzaven conjuntament professors i antics alumnes (visita del *Cau Ferrat*, *Mar i Cel* i el *Museu Romànic* a Sitges, les *Ruïnes d'Empúries* a l'Escala¹⁸); de visites a equipaments culturals de la ciutat (visita del *Museu Marítim*¹⁹). El mar també es feu escadusserament present en narracions, cròniques de viatges i conferències pronunciades pels alumnes (a destacar la impressionant descripció que fa José Tubau, d'11 anys, quan explica el seu viatge d'estiu a Noruega²⁰).

Un altre element que donarà compte del mar té a veure amb la recollida de dades meteorològiques. Hem vist que a la primera etapa de l'escola es recollien dades referents a l'estat del mar: temperatura, direcció i força de les onades, etc. Això deixa de fer-se lògicament quan l'escola es desplaça a la Rosaleda i al Guinardó, però no del tot. Per exemple, al nº 15, juny del 1951, trobem publicat a la revista *Garbí* un estudi escrit per nens de 13 i 14 anys sobre la direcció dels vents, pluges i temperatures on es comparen les dades recollides a l'estació del Guinardó amb les que es tenen de la Barcelona, per arribar a la conclusió que el règim plujós canvia per la diferència dels vents predominants en cada sector de la ciutat, incloent-hi, naturalment, la zona costanera²¹. El número extraordinari de 1957 (17) mostra un estudi comparatiu de les dades meteorològiques preses a l'escola de la Barceloneta, la Rosaleda i el Guinardó²², i el nº 80 de

18 ANÒNIM (1954). *Garbí, Antiga Escuela del Mar*, 33, juny, p. 29, [a la secció «Resumen de las actividades del curso»].

19 ANÒNIM (1954). *Garbí, Antiga Escuela del Mar*, 34, novembre, p. 28-29, [a la secció «Noticiario. Notas generales»].

20 TUBAU, J. (1955). «Crónicas de vacaciones» a Diversos Autores, *Garbí, Antiga Escuela del Mar*, 39, novembre, p. 14-19, [a la secció «Hablan los niños»].

21 DIVERSOS AUTORS (1951), «Estudio de la dirección de los vientos, la lluvia y las temperaturas del aire, en los cursos 1949-50 y 1950-51, hechos respectivamente por dos niños del cuerpo de observadores meteorológicos de la Escuela» a Diversos Autores, *Garbí, Antiga Escuela del Mar* 15, p. 15-16.

22 ANÒNIM (1957). *Garbí, Antiga Escuela del Mar*, 47, p. 17-18 [a la secció «Trabajo de clase sobre meteorología»].

l'any 1963, dedicat a la primera escola del Mar, reproduïx cròniques meteorològiques traduïes al castellà de l'any 1936, entre d'altres²³.

En relació a les qüestions meteorològiques un dels exalumnes entrevistats, en Pep Melendres, ens confirmava en l'entrevista realitzada expressament per aquesta comunicació que cap els anys 1955-58 a l'escola del Guinardó, cada matí el servei de meteorologia després de recollir les dades dels aparells de l'estació que hi ha al jardí, pujaven a la terrassa de l'escola per des d'allà observar i anotar l'estat del mar i la nuvolositat. Era un dels pocs, «poquíssim contacte que els del Guinardó teníem amb el mar». També aquest testimoni ens confirma que als nens i nenes se'ls parlava sovint de l'escola a la Barceloneta i les activitats que s'hi feien a la platja. Així mateix, recorda que cada any s'anava almenys un cop a la platja i es feien jocs i activitats, com els curses de banderes.

CONCLUSIÓ

L'Escola del Mar, durant el període que hem analitzat, fou per damunt de tot un palau de cultura. Un palau de cultura viscuda que, a la vista del que succeeix en alguns centres renovadors actuals que fan tentines per generar «una altra educació», va saber trobar un bon equilibri entre educació intel·lectual, manual, artística, i ciutadana. Aquesta escola, dirigida per Pere Vergés va viure una situació insòlita: per una banda, el trasllat de l'edifici fins a tres ocasions (anant del mar a terra endins) i, per l'altra, fou una escola que en plena postguerra i franquisme va poder portar a terme bona part del seu projecte educatiu originari (edificat sobre els fonaments de la pedagogia activa), va funcionar com una escola mixta (formalment amb aules separades per nens i nenes) i s'hi parlava català (per bé que els nens i nenes tenien la consigna de «respondre en la llengua amb la qual se'ls era preguntats»²⁴).

En aquest trasllat del mar a terra endins, però, que en queda del mar més enllà del nom? Doncs el «rastre» del mar, l'olor a mar podem ben dir que hi perdura. Mentre l'escola va ser a la Barceloneta, el mar el tenien a tocar, i el tocaven. És més, el mar formava part de l'escola com a medi perfectament integrat en tots els aspectes i, en conseqüència, moltes de les produccions i de les activitats escolars es devien a aquest medi. A partir de l'incendi exprés de l'escola per part de l'aviació italiana el 1938, l'escola es va traslladar a la muntanya: tot primer a Montjuïc (la

23 DIVERSOS AUTORS (1963). *Garbí, Antiga Escuela del Mar*, 80, març, Segunda Época, Año XVI. p. 21-48, [monografia dedicada a la «Meteorología, observación de la naturaleza»].

24 Entrevista a Anna Domènech, antiga alumna de l'Escola del Mar del Guinardó, [entrevista realitzada el 7 d'abril de 2022]

Rosaleda) i més endavant de forma definitiva al Guinardó. A la muntanya, bona part de les activitats que es feien a la Barceloneta, no foren possible per raons obvies. Així i tot, durant un temps, es continuaren alguns treballs manuals com la construcció de barquetes de fusta i sempre es feren –això sí, puntualment- activitats que evocaven aquest medi. Amb tot, allò que mai no es va deixar de fer, fou recordar amb una certa enyorança –a voltes amb nostàlgia i dolor- els orígens i la història de l'escola com a mètode preventiu de l'oblit.

Avui, l'escola del Mar del segle XXI, manté vigorosament viva la seva història i en reconeix els seus orígens, mostrant al rebedor la maqueta de l'Escola del Mar de la Barceloneta, conservant el «[...] trozo de madera quemada de la primitiva Escuela» o fent present a la sala de professors el que queda de les observacions pedagògiques d'un antic alumne que les va rescatar de l'incendi de l'any 1938. Actualment, els pares i mares de l'escola estan treballant perquè l'escola tingui una reproducció de la barca «Nausica».

L'ESPERIT DE LES COLÒNIES ESCOLARS A LA PLATJA DE TAVERNES DE LA VALLDIGNA. UN ALÈ PER A L'EDUCACIÓ DELS XIQUETS/XIQUETES DE LA VALLDIGNA

M^a Jesús Llinares Císcar

Universitat de València

Esther Gascón Llinares

Universitat de València

INTRODUCCIÓ

Les colònies escolars de vacances van nàixer a Espanya a finals dels segle denou,¹ com a conseqüència del canvi que va experimentar la vida de les famílies poc acomodades, que vivien en habitacions insalubres, sense llum i aire propis, el que propiciava el desenvolupament de l'escrofulisme i de l'anèmia (RD 26 Juliol 1892).

Per aquest motiu, en un primer moment, el propòsit d'aquesta activitat va ser de caràcter preventiu en relació a la higiene i a la salut dels xiquets/es en situació vulnerable.² Perquè, segons F. Giner de los Rios (ILE), per a formar bons espanyols feia falta no sols estudiar i aprendre moltes coses, sinó també molt d'exercici corporal, jocs a l'aire lliure, aigua i sabó.³

1 Vegeu ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de (1891). «Las colonias escolares». *La Escuela Moderna*, v. 1, 3, pp. 181-188; SALCEDO Y GINESTAL, Enrique (1900). *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años 1887 a 1897*. Madrid: Rojas; ONTAÑÓN, José Y COSTA, Joaquín (1882). «Colonias escolares de vacaciones». *BILE*, 137, pp. 249-251; SELA, Aniceto (1887). «Las colonias escolares de vacaciones». *BILE*, 252, pp. 225-228; CARBONELL SÁNCHEZ, Maria (1898). «Las colonias escolares de vacaciones en el Congreso de Higiene». *La Escuela Moderna*, 14, pp. 346-347.

2 RUBIO, Ricardo (1909). «Cuestiones sobre higiene escolar». *BILE*, 592, p.199; ORTIZ NOVO, Manuel (1928). «Colonias escolares». *La Escuela Moderna*, p. 442; MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (2009). «De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, pp. 135-159.

3 GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1884). «Sobre los derechos actuales de la Institución». *BILE*, 8, pp. 109-110.

Per posteriorment passar a ser una continuació del treball pedagògic de l'escola.⁴ En aquest sentit, es va passar dels aspectes higiènics i de la pràctica d'exercicis físics que anaven acompanyats d'una bona alimentació, a preocupar-se també pels aspectes pedagògics i educatius,⁵ com així queda reflectit a la Circular de la Direcció General d'Instrucció Pública, del 15 de febrer 1894.

A Tavernes, les primeres colònies de les que tenim constància documental, daten de l'any 1934. En aquest any, durant el mes d'agost, es van organitzar dues colònies, una de trenta xiquets, i un altra de trenta xiquetes, amb una durada de quinze dies cada una d'elles.⁶

Respecte a les causes que van originar la creació d'aquestes colònies a Tavernes, a la Memòria sobre el seu règim i funcionament, realitzada al 1936, van quedar anotats els arguments on es recolzava aquesta activitat:

La necesidad de la creación de las Colonias Escolares se hace indispensable para que los niños de esta ciudad gocen de los beneficios harto conocidos de las colonias, ya que durante todo el año viven en habitaciones insalubres y su alimentación es en gran parte del año escasa, por la pobreza y falta de condimentación a causa de dedicarse los padres y madres al trabajo, restando la atención debida a las necesidades domésticas.⁷

UBICACIÓ I FINANÇAMENT DE LES COLÒNIES ESCOLARS A LA PLATJA DE TAVERNES DE LA VALLDIGNA⁸

4 GARCÍA GÓMEZ, Nieves (1914). *Las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y de la enseñanza primaria*. Madrid: Tip y Lit de A. Ungría; JIMÉNEZ LANDI, Antonio (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Vol. III. Madrid: Editorial Complutense; PEREYRA GARCÍA, Miguel (1982). «Educación salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, pp. 145-168.

5 BARTOLOMÉ DOMINGO, Eugenio (1893). «La colonia de niños en Valencia». Suplemento a *La Escuela Moderna*, III, pp. 182-184; ESTEBAN, León (1988). «Las colonias escolares en España y especialmente en Valencia». ESTEBAN, León. (1989). *Las memorias de la Junta Valenciana de colonias escolares. Años 1914 a 1933*. Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 5-41; CRUZ OROZCO, José Ignacio (2012). *Las colonias escolares valencianas (1906-1936). Un ejemplo de renovación educativa*. 2ª edición. Valencia: Universidad de Valencia.

6 AMTV. Document-carta. Caixa B-232.

7 AMTV. *Memoria acerca del Régimen y funcionamiento de las Colonias Escolares de Tavernes*, 1936, Sec. A-542.

8 *Ibidem*.

Les Colònies Escolars que es van crear a la ciutat de Tavernes de la Valldigna, es van instal·lar en un edifici situat a la platja, que distava a 6 km de la població, i que era propietat de l'Ajuntament. L'immoble estava compost per un dormitori gran, amb capacitat per a quaranta llits, una cuina espaiosa, una marquesina menjador, i els servei d'aigua potable, lavabos, dutxa... A més, tenia tots els utensilis que es necessitaven per a poder funcionar.

El nombre de colons que podien accedir a les activitats que es programaven era de huitanta xiquets, i huitanta xiquetes, dividits en grups de quaranta. Cada quinze dies un grup formava una colònia. La primera sessió colonial començava el quinze de juliol, i l'última, acabava el dia u de setembre. Dades que respectivament coincidien amb l'acabament i el començament del curs escolar.

Les condicions que havien de reunir els colons per a poder ser inscrits en aquesta activitat, eren principalment dos: estar en edat escolar, i tenir un reconeixement metge que justificués la necessitat d'aquest servei. Aspecte que s'anotava en una fitxa antropomètrica.

Respecte el seu finançament, cal dir que per una part, es rebia una menuda subvenció que donava l'Estat a través del Consell Local de Primera Ensenyança.⁹A més, l'Ajuntament també donava un quantitat de diners (tres mil pessetes), que quedava anotada en el llibre de Pressuposts de cada any.¹⁰

Per altra part, aquestes ajudes es complementaven amb campanyes de propaganda amb l'objectiu de recaptar donatius de persones particulars, tan en diners com en espècies, que ajudaven a sufragar les despeses que ocasionaven les activitats colonials. Per tant, s'acceptava qualsevol tipus de donatiu, ja bé fora en aliments (com sal, ous, oli, arròs blanc, llet,...), com també en mobles o objectes tals com gots, mantells, camises, roba de llit,... que pogueren ser útils per posar en funcionament les colònies.¹¹

Així mateix, es feien diferents actes públics, entre els quals destaquem, la realització de concerts i funcions de teatre. La sol·licitud de totes aquestes activitats quedaven anotades a les actes de la Junta Local de Primera Ensenyança. N'és un exemple, l'acta del 13 maig de 1935, on podem llegir:

9 AMTV. Carta del Secretari de l'Ajuntament de Tavernes al subsecretari d'Instrucció Pública D. Mariano Cuber. 10 de maig de 1935. Caixa B-232.

10AMTV. Llibre de Pressupost A-194.

11AMTV. Documents anys 1934-35-36-38. Caixa B-232.

Se acordó hacer las gestiones necesarias sobre el dueño del local del Teatro Palas para celebrar la función a beneficio de las colonias. Al mismo tiempo se entrevistará con el presidente del Casino Centro Artístico Musical con el fin de solicitar la cesión de la Banda para poder celebrar un concierto en el Prado, el domingo próximo, a beneficio de las colonias.¹²

Tanmateix, es feien rifes d'objectes que donaven els comerços de la població a benefici de les colònies, o també es rebia la recaptació de la Tómbola, i els diners que s'obtenia de les actuacions musicals de ball que es realitzaven en el Prado, o de les revetlles que es feien a la platja... De fet, l'any 1934, es va arreplegar: «De la Verbena de la playa ... 108 pts. Del Centro Artístico musical 5 pts. De la rifa en las escuelas de los maestros J. Benavent, A. Talens, 66 pts. De la recaudación de la tómbola 1.068 pts. Del donativo Abienza dueño de la Tómbola 600 pts. Subvención Estado 1.500 pts».¹³

A més, per animar els pares a inscriure els seus fills a les colònies, s'utilitzaven cartells publicitaris, i es programaven diverses i variades xerrades col·loqui, on es donaven a conèixer a la població els beneficis de les activitats colonials.¹⁴

VIDA I ACTIVITATS DE LES COLÒNIES ESCOLARS A LA PLATJA

Les persones que estaven al front de les colònies i que s'encarregaven del seu desenvolupament, eren els mestres de la població. Així mateix, era el Consell Local de Primera Ensenyança el que n'aprojava l'organització, el funcionament i les activitats que s'havien de realitzar en elles. Aspecte que quedava reflectit a les seues actes. També s'anotava en elles, les felicitacions, i el Vot de Gràcia que el President del Consell concedia a les i els mestres que s'encarregaven d'aquestes activitats extraescolars. A tall d'exemple, citarem el Vot de Gràcia que, el 1935, es va concedir als docents D. José Benavent, D. Salvador Manclús, Dña Magdalena Mifsud, Dña. Trinidad Barrachina, per la tasca pedagògica desenvolupada en les colònies.¹⁵

12AMTV. Acta 13 maig de 1935 de la Junta Local de Primera Ensenyança, tomo I; i Caixa B-232.

13AMTV. Caixa B-232.

14 AMTV. Caixa B-232.

15AMTV. Actes del Consell Local de Primera Ensenyança de Tavernes, 1935.

En efecte, els i les mestres eren els responsables directes de totes les activitats que es realitzaven. Per tant, tenien una autoritat definida que condicionava la relació que s'establia entre els colons, i el desenvolupament dels objectius del centre colonial.

Els s'ocupaven de preparar tot el que feia falta per ajudar els colons a establir nous hàbits respecte a l'alimentació i a la higiene. Però també, eren els responsables del desenvolupament educatiu d'aquestes activitats que seguien les idees de C. Kett, que al 1927, ja va plantejar les preguntes sobre la funció eminentment higiènica de les colònies. Funció que calia considerar, i donar-li un caràcter més educatiu, fent comprendre als pares la importància de la higiene per a la salut dels seus fills.¹⁶

La funció i la forma d'actuar dels mestres van ser referents fonamentals en la posada en pràctica d'hàbits saludables. Hàbits, que poc a poc a través dels colons, van anar introduint l'aparició d'un ambient favorable en les famílies en relació a la importància dels costums higiènics i d'una sana alimentació, per millorar la salut. Aspecte que va afavorir la convivència entre els membres que formaven part de les colònies i les seues famílies.

Aquest model pedagògic que es va posar en pràctica en les colònies, va ser una altra manera d'organitzar, de fer, i d'entendre l'educació. Va aconseguir desenvolupar un ambient de comunitat educativa, establint i consolidant noves relacions, que va fer possible la participació de tots els infants en les diferents activitats.¹⁷ Perquè les Colònies Escolars a la platja de Tavernes, no eren solament llocs on els xiquets i xiquetes rebien una bona alimentació, sinó que eren vertaderes llars, on es realitzaven activitats de la vida quotidiana a través d'un acollidor clima familiar. Activitats que es feien seguint les idees de la ILE.¹⁸

Les colònies van ser un model d'educació vital, i una de les experiències educatives més emblemàtiques. Experiències que a través dels colons, van ajudar a canviar el concepte social que es tenia de la higiene i de l'alimentació en la vida dels habitants de Tavernes. Aconseguint conscienciar de la seua importància a una població, que no sempre va ser afí a la introducció d'una pedagogia higienista, del fet que els afectaria el dia a dia de la seua vida quotidiana.

Experiències que van aprofitar el medi ambient com a recurs educatiu, amb la utilització de les lliçons ocasionals arrelades al medi, com aliat pedagògic. Lliçons que segons afirmava

16 KETT, Carlota. (1927). «Las colonias de vacaciones». *BILE*, 807, p. 162.

17 AMTV. *Memòria del Regim ...* 1936. *op. cit.*

18 GINER DE LOS RÍOS. «Sobre los derechos actuales de la Institución». *op. cit.*; COSSÍO, Manuel B. (1888). «Las Colonias Escolares de Vacaciones». *B.I.L.E.*, 277, pp. 205-210; i KETT. «Las colonias de vacaciones», *op.cit.*

Maria Carbonell, pedagoga i professora de l'Escola Normal de València a principi del segle XX, fomentaven l'atenció, donaven descans i proporcionaven instrucció.¹⁹ Perquè era una activitat on el contacte amb el sol, amb l'aire i amb la mar, buscava l'apropament dels colons amb la natura.

Tot açò va quedar reflectit a la Memòria de les colònies de l'any 1936, on s'anotava que la vida vegetativa, el descans i l'enfortiment de l'organisme mitjançant els exercicis naturals del joc, la gimnàstica, el bany, i un menjar sa, eren uns dels seus aspectes més importants, perquè: «...Salvo la importancia de las lecciones ocasionales que sin perdida de juego o descanso puedan aprovecharse. Maestro y médico se encargarán de la dirección de estos actos, con el fin de obtener el mayor provecho posible en favor de los pequeños colonos».²⁰

Aquesta forma de concebre la funció educativa de les colònies, va potenciar el respecte del paisatge, de les costums i de les tradicions populars. Va fer estimar i valorar les cançons, els contes, els refranysers,... tan en els colons com en les seues famílies, en una època difícil, on socialment, l'educació i la cultura no tenien cap valor.

Finalment, cal assenyalar la realització d'experiències, d'intercanvis culturals i artístics amb colònies de poblacions veïnes que no tenien mar. Per aquest motiu, l'alcalde de Tavernes, al 1935, per a poder-ho fer realitat, va cedir a l'alcaldia de Carcaixent, el local de la platja on estaven ubicades les Colònies.²¹ L'experiència d'intercanvi amb les colònies de Carcaixent, va ser un estímul per a valorar els avantatges d'una pedagogia higienista, on el paisatge natural i les tradicions populars, van ser els punts neuràlgics del seu desenvolupament.

A MANERA DE REFLEXIÓ

En aquest escrit, hem intentat ressaltar el sentiment de comunitat educativa que va nàixer amb aquestes colònies escolars. Colònies que van afavorir la convivència, a l'establir noves relacions entre els colons, les seues famílies, i la població en general, demostrant que les necessitats i els interessos eren comuns a tots.

La difusió i l'impacte que van tenir les Colònies Escolars a la platja de Tavernes, va demostrar que els colons, a través de les experiències que van viure, van facilitar la introducció de normes d'alimentació i d'higiene funcionals i pràctiques en les famílies. Aspecte que va servir

19 CARBONELL SÁNCHEZ, Maria (1920). *Temas de Pedagogía*. Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, p. 290.

20 AMTV. *Memòria del Regimen ...*, 1936. op cit.

21 AMTV. Carta de l'Alcalde de Tavernes a l'Alcalde de Carcaixent, 24 agost 1935. Caixa B-232.

per a resoldre problemes, i millorar les condicions de la vida quotidiana dels veïns d'aquesta població.

Així mateix, cal no oblidar, la tasca educativa que van realitzar els mestres, al posar en pràctica experiències d'intercanvi de colons de diferents poblacions veïnes, amb la finalitat de potenciar el paisatge i la cultura local. Experiència que va estar envoltada d'un ambient agradable que va augmentar en els participants la seua autonomia, desenvolupant el seu potencial intel·lectual, emocional i social.

Certament, la trajectòria del paper dels mestres en el procés educatiu d'aquestes colònies, va fomentar en la població una conscienciació social en quant a la importància d'aquesta activitat per a millorar les condicions de les seues vides, valorant i estimant la cultura i les tradicions.

Les Colònies a la platja de Tavernes, van demostrar que la cura del cos, l'educació intel·lectual, la formació moral dels colons, i el respecte i l'aprofitament del medi ambient com a recurs educatiu, podien ajudar a superar algunes de les dificultats que envoltaven la vida quotidiana de les famílies. Perquè és ben cert que aquestes colònies van facilitar la convivència i van fer que es valorés l'educació per aconseguir el progrés dels habitants d'aquesta població.

REFERÈNCIES

ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de (1891). «Las colonias escolares». *La Escuela Moderna*, v. 1, 3, pp. 181-188.

AMTV. *Memoria acerca del Régimen y funcionamiento de las Colonias Escolares de Tavernes*, 1936, Sec. A-542.

AMTV. Document-carta. Caixa B-232.

AMTV. Carta del Secretari de l'Ajuntament de Tavernes al subsecretari d'Instrucció Pública D. Mariano Cuber. 10 de maig de 1935. Caixa B-232.

AMTV. Llibre de Pressupost A-194.

AMTV. Documents anys 1934-35-36-38. Caixa B-232.

AMTV. Acta 13 maig de 1935 de la Junta Local de Primera Ensenyança, tomo I.

BARTOLOMÉ DOMINGO, Eugenio (1893). «La colonia de niños en Valencia». Suplemento a *La Escuela Moderna*, III, pp. 182-184.

CARBONELL SÁNCHEZ, Maria (1898). «Las colonias escolares de vacaciones en el Congreso de Higiene». *La Escuela Moderna*, 14, pp. 346-347.

- CRUZ OROZCO, José Ignacio (2012). *Las colonias escolares valencianas (1906-1936). Un ejemplo de renovación educativa*. 2ª edición. Valencia: Universidad de Valencia.
- ESTEBAN, León (1988). «Las colonias escolares en España y especialmente en Valencia».
- ESTEBAN, León. (1989). *Las memorias de la Junta Valenciana de colonias escolares. Años 1914 a 1933*. Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 5-41.
- GARCÍA GÓMEZ, Nieves (1914). *Las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y de la enseñanza primaria*. Madrid: Tip y Lit de A. Ungría.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1884). «Sobre los derechos actuales de la Institución». *BILE*, 8, pp. 109-110.
- JIMÉNEZ LANDI, Antonio (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Vol. III. Madrid: Editorial Complutense.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (2009). «De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, pp. 135-159.
- ONTAÑÓN, José Y COSTA, Joaquín (1882). «Colonias escolares de vacaciones». *BILE*, 137, pp. 249-251.
- ORTIZ NOVO, Manuel (1928). «Colonias escolares». *La Escuela Moderna*, p. 442.
- PEREYRA GARCÍA, Miguel (1982). «Educación salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, pp. 145-168.
- RUBIO, Ricardo (1909). «Cuestiones sobre higiene escolar». *BILE*, 592, p.199.
- SALCEDO Y GINESTAL, Enrique (1900). *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años 1887 a 1897*. Madrid: Rojas.
- SELA, Aniceto (1887). «Las colonias escolares de vacaciones». *BILE*, 252, pp. 225-228.

HIGIENE E SAÚDE EM ARARUAMA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM BALNEÁRIO DE CURAS MARÍTIMAS

Henrique Mendonça da Silva

Secretaria de Educação do Rio de Janeiro

Heloisa Helena Pimenta Rocha

Unicamp

A visita do jornalista do *Correio da Manhã*, Magalhães Corrêa, a Araruama, no inverno de 1940, deixou algumas impressões sobre o local, registradas em uma série de reportagens intituladas «Baixada e Montes Fluminenses»: «Araruama é bem a terra que Deus reservou para presentear as futuras gerações; é uma joia imensurada à margem da salubre e formosa lagoa marítima, que deverá ser transformada ou aproveitada para a zona de veraneio, de férias, de repouso e de turismo» (CORRÊA, 1940). A cidade, cerca de 100 km do centro urbano do Rio de Janeiro, apresentava uma confluência de fatores favoráveis aos investimentos que visavam torná-la uma estância de cura. As águas calmas da sua lagoa, com ondas que a aproximavam de uma piscina infantil; as brisas marítimas com seu frescor a ativar os pulmões; as areias, a estimular os músculos, atraíam os projetos de cura e educação pela natureza (SOARES, 2016).

A defesa desta ideia não começou com a escrita do texto jornalístico. O discurso de que esse era um lugar estratégico para a medicina social na luta em favor da preservação da saúde e da prevenção de doenças, por meio da natureza, foi sendo construído desde o início da década de 1930, entre os intelectuais médicos ligados à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e aos serviços de inspeção médica escolar. Uma evidência disso é o artigo intitulado «Combatendo a tuberculose nas escolas» (CLARK, 1930), que trazia indicações da importância de Araruama para o tratamento da doença dos pulmões entre os alunos das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.

Além da cura de crianças, existia a intenção de aproveitar as vantagens do ambiente para promover um estilo de vida orientado segundo os preceitos da medicina e para instituir uma pedagogia baseada nos benefícios da natureza, além de um balneário voltado para as curas climáticas. Ao menos três oportunidades educativas foram pensadas para aquele território marítimo, entre as décadas de 1930 e 1950, o que resultou na criação de instituições médicas

extraescolares, como a escola hospital Oscar Clark (1939) e um hotel estatal (1943). O arcabouço de justificativas fundava-se na ideia de promover a criação de um centro de «higiene social» (CLARK, 1940).

Esta comunicação interroga os múltiplos projetos em torno do mar defendidos por intelectuais brasileiros, bem como as representações em que se fundavam. O interesse em criar em Araruama um balneário para curas climáticas de escolares doentes e adultos, por meio de práticas corporais junto à natureza se articulava em torno da crença no valor de uma natureza que restaura, alivia e tonifica. Tomando como objetivo o seu valor educativo, promoveu-se a criação de espaços e práticas que buscavam alterações na condição de corpos doentes ou em vias de adoecer. Tais iniciativas se baseavam nos pressupostos da medicina natural, que representava o território marítimo, com seu clima, elementos físicos e paisagem, como propício ao tratamento de doenças como a tuberculose.

APRENTATGES DE VIDA VORA EL MAR. COLÒNIES ESCOLARS DE VILAMAR DE CALAFELL, UNA REPÚBLICA D'INFANTS

Carme Ortoll Grífols

Fundació Artur Martorell

Les colònies escolars prop del mar convidaven infants i mestres a la descoberta de milers d'aprenentatges i els acompanyaven a emocionar-se, a meravellar-se i a aprendre amablement, tenint una especial cura de la salut de cada infant, amb l'objectiu i la finalitat de millorar de manera integral les seves vides, sobretot a nivell sanitari i educatiu.

La història de les colònies escolars s'expliquen en molt llibres, però jo vaig tenir la sort que, a més a més de conèixer-ho a través molts escrits il·lustrats, m'ho va explicar el meu avi Joan que anava als pins de Cal Llagostera per ajudar als pescadors, calafats i dones remendadores a ensenyar als vilamarins i vilamarines, l'art de la pesca.

L'avi m'explicava, que els mestres els demanaven que sobretot els fessin demostracions pràctiques de com fèiem cada cosa i que les explicacions només havien de servir per acompanyar les observacions, i així, després, els infants posarien en pràctica tot allò que havien «vist i oït». Una expressió del Mestre Martorell.

Les Colònies Escolars de Vilamar de Calafell, es van portar a terme de la mà de molts bons mestres, entre ells en Pere Vergés Farrés i l'Artur Martorell Bisbal, que en diferents moments també en van ser els seus directors. Tots dos mestres amb pensaments diferents però amb lligams molt complementaris, van transmetre a les criatures de Vilamar allò que ells desprenien, la força inspiradora d'una distingida saviesa natural i pedagògica.

Eren mestres, que guiats per l'esperit de la Renovació Pedagògica, van contribuir amb el seu testimoniatge, saviesa i bon fer a acostar i encomanar bona pedagogia en moments educatius intensos que van aportar, en molts aspectes, una gran riquesa a molts infants, joves, educadors, famílies i pobles de Catalunya.

Les Colònies Escolars de Vilamar de Calafell, van funcionar durant el primer terç del segle XX, entre els anys 1922 a 1939 amb la intenció de potenciar el desenvolupament dels infants a nivell global, acostant-los a descobrir vivències en un món obert a la paraula i a l'entesa entre petits i grans. Conviure amb experiències que van aportar el saber compartir una pràctica educativa d'un gran valor humà, pedagògic, social i cultural.

Aquelles temporades de colònies van convidar els infants a passejades educatives i saludables, ajudant-los a descobrir-se a si mateixos, així com al coneixement de l'entorn, els diferents llenguatges i a la capacitat d'innovar. També a gaudir dels avantatges i virtuts que oferia aquell poble marítim, els seus veïns, els oficis que desenvolupaven i el que representava aquella vida vora el mar, com vora els pins, prop de les vinyes i l'ambient dels seus carrers i places.

Allà, criatures i mestres conjuntament i en equip, aprenien i traçaven camins cap a nous sabers, noves vivències i noves sensacions, per avançar cap al descobriment d'aprenentatges de vida saludable.

I en aquest sentit i amb el tarannà de les metodologies que es respiraven dins de la colònia i que aportaven els seus mestres, amb reflexions que acompanyaven i omplien de contingut, es plantejàvem qüestions que encara avui ens preguntem: Perquè es van fer colònies escolars?

La manca d'higiene, la deficient alimentació, la falta d'assistència mèdica i la pobresa en que vivia una gran part de les famílies obreres de Barcelona, són algunes de les causes que van fer que a principis del segle XX morissin gairebé dos de cada cinc infants durant el primer any de vida. Els resultats d'una observació científica dirigida pel Dr. Lluís Sayé, autoritat en la matèria, aconsellava que per tal de guarir i prevenir les criatures més vulnerables de les malalties de l'època es fessin estades amb banys de sol, aire pur i una alimentació saludable, i així poder millorar la salut dels infants més menuts de la ciutat.

El 1906 començaren a funcionar les sis primeres Colònies, i al cap de pocs anys i degut als bons resultats que es van obtenir en aquesta prova, l'Ajuntament de Barcelona, s'adonà de la necessitat de la seva ampliació més generalitzada, de manera que cap noi i noia que ho necessités no quedés exclòs del benefici que els podia aportar les Colònies.

Això explica el fet que, al cap de 15 anys, es va arribar a 42 Colònies repartides per diferents indrets de Catalunya amb més de mil criatures distribuïdes en colles de 25 a 30 escolars, els quals durant tot un mes o a vegades fins a trenta-vuit dies, segons les necessitats de cada infant, gaudissin de la colònia a ple aire de muntanya o de platja, segons aconsellava el dictamen facultatiu.

La Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona seleccionava per assistir a les colònies els infants més vulnerables i dèbils, per tal que poguessin reconfortar-se amb el sol i amb els banys de mar, i procurant de fomentar el seu creixement com a persones sanes, cultes, saludables, educades, amb inquietuds i motivacions oberts a tots els sabers amb esperit de confiança i d'iniciativa.

L'any 1922 es va fer la prova d'unes colònies municipalitzades en diferents indrets, requerint unes instal·lacions adequades, en un ambient amable i amb un règim higiènic i d'alimentació segons els principis científics més exigents. Una d'elles es van iniciar a la Platja de Calafell i la van anomenar Vilamar.

Perquè a Vilamar de la platja de Calafell? Van triar Calafell perquè a prop de la colònia hi havia l'estació de tren, la qual cosa els facilitava el transport des de Barcelona. A més a més, aquell indret gaudia d'un sol esplèndid la gran majoria de dies de l'any i d'uns espais ran de mar, prop d'una gran pineda, on es respirava aire sa, essent l'aigua de les seves platges de les més iodades de tot el litoral català. Es tractava doncs, d'un lloc que complia amb la doble funció que semblava adequada pels infants, l'acció curativa dels banys de mar i de sol i a la vegada un lloc ideal on desenvolupar l'acció formativa i cultural.

La colònia era un lloc de serenitat i calma, lloc d'aprenentatge, de cura higiènica i sanitària, d'alimentació reconfortant amb espais pel joc, pels exercicis físics, espais de banys, de repòs, d'excursions, de cant, de dibuix, de treball d'ètica i de valors humans. Eren espais de sentiment de la bellesa, un lloc de calidesa humana per a totes les persones que hi vivien.

A Vilamar van començar a aplicar metodologies innovadores que van fer que conjuntament amb el treball de la natura i la salut es fessin evidents unes condicions indispensables per adquirir tant coneixements intel·lectuals com coneixements més populars.

Es va anar enfortint cada vegada més, la missió de fomentar amb esforç i bon fer l'excel·lència i el progrés de cada infant, atenent les capacitats i interessos de cadascú, respectant les seves aptituds i acompanyant-los en les seves actituds. El Diari de Vilamar, elaborat pels mateixos infants de la colònia en van deixar empremta escrita i n'és un bon testimoni pedagògic. Què hi feien a Vilamar? Pere Vergés explicava en la conferència que va pronunciar a la Casa Ardiaca, el 31 d'octubre de 1930 amb motiu de l'exposició d'activitats dels infants a les colònies escolars:

Aquest any a Vilamar, potser no hem fet més que resseguir el camí de l'any 22

Què faria jo a Vilamar? I jo us dic: estima i fes el que vulguis. Si tens entusiasme i vibres davant de les coses i et passes de tant en tant paper de vidre de la sensibilitat per les puntes de l'esperit, ves en nom de Déu que les portes et seran obertes.¹

Entenia que les coses necessitaven una reglamentació, però també que les reglamentacions tenen dret a vestir-se sobretot d'un bon l'ambient i a l'actualització com un fet viu i canviant segons les necessitats actuals.

Jo anava a Vilamar, pensant amb aquella frase de Keyserling: improvisació viva en el moment just. A Vilamar anàvem a crear una atmosfera idees.²

De fet Vilamar era una vila ben organitzada, estava formada per diferents pavellons que es van recuperar de la fira de mostres de Barcelona, amb els seus petits jardinets, al costat mateix hi havia unes casetes annexes amb la sala gran, la biblioteca, la infermeria i la cuina. Tenia també amb minuciosa planificació un servei de correus, servei meteorològic, noticiaris amb cronistes i bibliotecaris, entre altres. A més a més, disposava i exercia també les funcions de govern i d'intel·ligència com si es tractes d'un autèntic poble.

A la Colònia també hi havia música de la bona, tocada per músics que contribuïen a la celebració de les festes de barri. Perquè Vilamar tenia dos barris de cara al mar, separats per la Plaça Major on hi havia tots els serveis centrals de la vil·la i cada barri feia la seva Festa Major i el seu pregó i s'organitzaven jocs i campionats. El barri de la dreta format per Villablava i el Pinar i el de l'esquerra format per Puigverd i Vilarroig acompanyats per la part del darrera per una gran pineda, i també per aquell bon ambient que s'hi vivia.

Nosaltres hem volgut per una banda, que les coses entressin per la seva plasticitat, a través dels sentits. I per la seva vida a l'ànima.

1 VERGÉS, Pere (1932). *La vida espiritual a "Vilamar"*. Conferència de Pere Vergés a la sala d'actes de la Casa Ardiaca el dia 31 d'Octubre de 1930 amb motiu de l'exposició d'activitats dels infants a les Colònies escolars. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

2 *Ibidem*.

Perquè en deien la república escolar d'infants? Com explicaven els Mestres Artur Martorell i Pere Vergés:

Anàvem a crear una ciutat ideal, on cada infant fos un ciutadà, això és, amb drets i deures dins d'una jerarquia que vol dir limitació d'autoritat i responsabilitat a un fi superior, la col·lectivitat.³

Les criatures de la colònia s'organitzaven amb un model d'autogestió escollit de manera democràtica entre els seus habitants, on tots exercien algun càrrec que tenia una durada de sis dies i que segons la normativa podia ser reelegit.

Vilamar va ser com una veritable república d'infants, un model d'integració tan a nivell educatiu com a nivell social i cultural. S'hi podia experimentar la satisfacció i el compromís de la feina ben feta on els nois i les noies participaven per igual tant en el model organitzatiu com en el seu govern.

Una colònia amb mestres que van valdre's del saber compartir coneixements i talent, amb tracte afable i estimació pels infants, mestres amb les qualitats dels bons mestres que obrien el món a la participació i la democràcia.

Aquella va ser una iniciativa educativa molt positiva, amb algunes de les idees procedents de l'Escola Nova, de l'Escola Activa, que van representar una veritable revolució didàctica.

L'experiència no només va ser un referent a nivell de promoció de la salut infanto-juvenil sinó també un referent de renovació a Catalunya, on els infants avançaven tant a nivell individual com col·lectiu, desenvolupant projectes comuns a nivell social, de cooperació i participació.

Projectes que es proposaven a partir de les vivències dels infants i que partien dels principis de l'escola a l'aire lliure i de la pedagogia activa per construir un món encaminat cap a l'educació integral de cada infant, en definitiva, eren projectes de llibertat i de vida.

Amb aquest escrit voldria fer aportacions als estudis fets fins ara sobre les colònies de Vilamar de Calafell, així com un reconeixement merescut a aquelles colònies que aquest any 2022

3 MARTORELL, Artur i VERGÉS, Pere (1979). *Colònies Escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Sant Boi de Llobregat: Mall – Grup Promotor.

celebren el seu centenari.

REFERÈNCIES

DIVERSOS AUTORS (1995). *Artur Martorell. Un educador del nostre temps. Catàleg de l'exposició*. Barcelona: Generalitat de Catalunya i Ajuntament de Barcelona.

DIVERSOS AUTORS (1996). *Pere Vergés 1896 1996*. Barcelona: Edicions 62.

DOMÈNECH, Salvador (2022). *El viatge de l'Escola del Mar. Pere Vergés i l'Escola Nova de la Barceloneta*. Maçanet de la Selva: Aledis Editorial.

MARTORELL, Artur i VERGÉS, Pere (1979). *Colònies Escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Sant Boi de Llobregat: Mall – Grup Promotor.

MARTORELL, Artur (1978). *Com realitzar pràcticament una escola nova*. Barcelona: Edicions del Mall.

SALADRIGAS, Robert (1973). *L'Escola del Mar i la Renovació Pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.

SANTACANA, Joan, ALARI, Fermí Pons, POU, José María (2021). *Història de Calafell: l'ADN d'un poble penedesenc al llarg del temps*. Calafell: Amics del Patrimoni de Calafell.

UNIVERSITAT DE BARCELONA (BRASÓ, Jordi, curador de l'obra). *Diari de Vilamar* (14 números facsímils de l'estiu de 1922) (2017). *Diari de Vilamar*. Barcelona: UB.

VENDÉE GLOBE 2020: LA VOLTA AL MÓN, EN SOLITARI I A VELA, DES DE L'AULA

Cristina Puig Requejo i Ismael Garcia Granados

Museu Marítim de Barcelona

Poques vegades un esdeveniment esportiu de primera magnitud s'aprofita per desenvolupar un projecte educatiu. Hi ha hagut experiències anteriors que aprofitaven un Campionat Mundial de Futbol per treballar a classe matèries com la geografia, la història, la llengua o fins i tot la gastronomia dels països amb els quals s'havia d'enfrontar la selecció local. Salvant les distàncies, el cas del projecte educatiu de seguiment de la regata «Vendée Globe 2020», és un exemple similar: una volta al món a vela, en solitari i sense assistència, que va tenir lloc entre novembre de 2020 i febrer de 2021, i que va ser la font d'inspiració per fer una proposta educativa fonamentada en el treball per projectes, aprofitant el potencial pedagògic i transversal del mar i el vessant emocional d'aquesta competició, per generar un aprenentatge significatiu i competencial, molt ben valorat per tots els agents participants del projecte: equips docents, alumnat i institucions.



Figura 1. La «Vendée Globe», a l'escola.

LA VENDÉE GLOBE. L'EVEREST DELS NAVEGANTS

La «Vendée Globe» és una regata de referència en el món de la navegació; representa un dels majors reptes per als navegants que hi participen, ja que suposa creuar més de 40.000 km a vela, en solitari i sense assistència, fins a aconseguir fer la circumnavegació de la Terra.



Figura 2. Un dels vaixells participants a la regata, en plena navegació.

Aquesta regata es fa cada quatre anys; la de 2020 va ser la novena edició, i es tracta d'un esdeveniment esportiu de primera magnitud, comparable, en el món de la vela, a unes Olimpíades o a un Mundial de futbol, i compta amb milers de seguidors arreu del món.

En l'edició de 2020 van prendre la sortida trenta-tres vaixells capitanejats per vint-i-set homes i sis dones. Entre els participants ha destacat el Dídac Costa, un experimentat navegant barceloní de 40 anys, bomber de professió, que ha completat la seva tercera volta al món, la segona en solitari, gràcies a la seva tenacitat, esforç i resiliència, valors que defineixen la regata i es van transmetre a l'alumnat.



Figura 3. El Dídac Costa, arribant al port de Les Sables d'Olonne, després de fer la volta al món.

En aquest context, el Museu Marítim de Barcelona (MMB) i la Fundació Navegació Oceànica de Barcelona (FNOB) van considerar que la regata suposava una oportunitat per apropar el mar i la cultura marítima als centres educatius, amb el seguiment de la regata en temps real com a eix conductor, i al Dídac Costa com a protagonista.

EL SEGUIMENT DE LA REGATA. UNA GRAN EINA EDUCATIVA

Ciències socials, ciències naturals, matemàtiques, tecnologia, geografia, educació física, llengua, llengües estrangeres, valors... aquest compendi de pràcticament tot el currículum educatiu, tant de primària com de secundària, és un llistat del què s'ha pogut treballar en el desenvolupament d'aquest projecte. Les propostes didàctiques que el conformen han generat un aprenentatge globalitzat, articulat amb l'Aprenentatge Basat en Projectes, en el qual, l'alumnat pren el protagonisme i es promou l'aprenentatge competencial, fomentant la cerca i l'anàlisi d'informació i la solució de problemes reals, i l'aprofundiment en continguts lligats al seu interès personal. Per tant, i tal com comenta el Marc Lafuente, doctor en psicologia de l'educació, aquesta metodologia sembla, a priori, més apta per fomentar competències com el pensament crític, la creativitat, l'aprendre a aprendre, la solució de problemes complexos, etc.

a) El projecte educatiu

Aquest projecte va començar amb dues amenaces a l'horitzó: d'una banda, el fet que l'esport de la vela no sigui un dels més seguits al nostre país. De l'altra, la incertesa generada per

la pandèmia de COVID, no només pel que suposava per les restriccions d'aforaments i sortides escolars, sinó perquè fins i tot la mateixa regata va estar a punt de ser anul·lada. Malgrat tot, es va dissenyar el següent projecte per superar aquests obstacles, amb l'objectiu de generar els millors recursos per desenvolupar la proposta educativa.

Sessions de formació

Per aconseguir la implicació i complicitat del professorat, es van fer dues sessions de formació presencial que van permetre mostrar els continguts del projecte: donar a conèixer la regata, les seves possibilitats educatives i les activitats que conformaven la nostra proposta, que va començar a caminar a l'inici del curs 2020-2021.

Seguiment en directe

Aquest part forma el gruix del projecte educatiu. Amb l'objectiu de treballar de manera globalitzada tots els aspectes aprofitables de la regata, es van fer un seguit de propostes didàctiques en format de reptes a desenvolupar a l'aula, caracteritzats pel seu alt contingut curricular, la seva flexibilitat i capacitat d'adaptació a les diferents necessitats de l'alumnat i del professorat.

Els reptes s'agrupaven en tres eixos temàtics: Planeta Mar (geografia, ciències naturals, ecologia...), Ésser Humà (l'alimentació, la son, el gènere, valors...) i Navegació (tecnologia, meteorologia, física, ciències socials...), amb tres reptes de cada tema, fins completar els nou reptes de tot el projecte, que permetien un treball curricular durant nou setmanes:



Figura 4. Exemple de repte, del tema «Planeta Mar», dedicat al canvi climàtic.

Els nou reptes que configuraven tot el projecte suposaven l'elaboració d'un producte final fruit d'un procés de recerca, indagació, experimentació, descoberta o creació.

Aquestes propostes es podien treballar en la seva totalitat, o només aquelles que s'ajustessin més als interessos de cada grup participant. Cada repte es feia arribar als centres educatius setmanalment, i l'alumnat tenia cinc dies per desenvolupar les propostes.

The figure shows three educational worksheets from the 'Vendéologie 2020' project, specifically the 'EH REPTES 05 ESO' section. The first worksheet, 'QUÈ MENGEM AVUI?', discusses food habits and nutrition. The second, 'L'ALIMENTACIÓ I LA SALUT', includes a food pyramid diagram with categories like 'activitat física', 'aliments', and 'aigua'. The third, 'LA DIETA MEDITERRANEA', features a pie chart showing the distribution of food groups: cereals (20%), fruits and vegetables (60%), proteins (15%), and oils/sauces (5%).

Figura 5. Exemple de repte, del tema «Ésser Humà», dedicat a l'alimentació dels regatistes.

Els reptes es plantegen de la següent manera:

- En primer lloc, es fa una proposta temàtica (la ruta de la regata, la meteorologia, els vaixells, l'alimentació...), amb una contextualització que ajuda l'alumnat a fer-se una idea global del contingut de la proposta.
- Tot seguit, es proposa el repte a fer: Un mapa per on passaran els vaixells, menjar de la mateixa manera i el mateix tipus de menjar que els i les navegants, construir un model de vaixell com els que participen a la regata...



Figura 6. Exemple de repte, del tema «Navegació», dedicat al posicionament en alta mar.

- A continuació, es proposaven tot un seguit de recursos i enllaços perquè l'alumnat, de manera autònoma, pogués trobar la informació necessària per poder resoldre el repte plantejat: pàgines web, vídeos, imatges...
- Per últim, un cop el repte havia estat superat, es demanava a cada grup que compartís el producte final a través del compte d'Instagram del centre i el compte del projecte educatiu, per tal que tots els centres participants poguessin veure la feina feta per la resta.

El projecte es complementava amb altres propostes:

Mostra de Pòsters Oceà Viu, Planeta Viu

L'alumnat participant va fer diferents pòsters per sensibilitzar sobre la presència de plàstics al mar; vuit d'aquests pòsters es van lliurar a tres participants a la regata perquè els missatges que l'alumnat volia transmetre sobre la problemàtica dels plàstics al mar, fessin la vota al món a bord dels seus vaixells. Això va suposar un punt de motivació extra per a l'alumnat

Xerrades sobre navegació oceànica

Els grups que visitaven la seu de la FNOB van tenir l'oportunitat de sentir les xerrades de navegants experts que explicaven les seves experiències en navegació en solitari.

Activitats al Museu Marítim de Barcelona

El museu va oferir la possibilitat de fer dues activitats a les seves instal·lacions, que van permetre vincular el patrimoni marítim amb el projecte i també destacar la importància de l'astronomia en la navegació.

Tast d'esports nàutics

Gràcies a la col·laboració amb una altra entitat, el Club Natació Barcelona, l'alumnat va poder tenir contacte amb esports nàutics com la vela, el caiac, el paddle, windsurf..., experimentant així sensacions semblants a les dels navegants quan es van iniciar en aquest món, al mateix temps que s'ampliava la transversalitat curricular del projecte.

Cloenda virtual

Les restriccions que imposava el COVID van impedir fer una única cloenda presencial del projecte, i se'n van haver de fer de manera virtual, amb connexions en directe entre els centres educatius i el Dídac Costa, que responia les preguntes elaborades per l'alumnat, un dels aspectes més ben valorats per tothom, pel seu component emocional i vivencial.

b) Les xarxes socials, una altra eina educativa

Es va triar l'aplicació Instagram per dinamitzar el projecte i per comunicar-se de manera directa amb els centres i l'alumnat participant, fins i tot com a canal de comunicació dels reptes setmanals a resoldre.

Aquesta eina ha permès donar visibilitat al projecte a molts més públics que l'estrictament educatiu;, alguns dels gairebé 500 seguidors del compte no era alumnat o professorat, sinó també familiars, aficionats a la vela, o fins i tot empreses i entitats del sector nàutic.

UN PROJECTE EDUCATIU QUE ES TRANSMET A LA SOCIETAT

Poques vegades, un projecte educatiu va més enllà del seu àmbit de desenvolupament i es transmet a la societat; aquest és el cas d'aquest projecte, que ha tingut projectes paral·lels, utilitzant diferents formats.

a) Exposició

El MMB i la FNOB van organitzar una exposició temporal per difondre el projecte educatiu, i per mostrar al gran públic aquesta regata.



Figura 7. Panoràmica de l'exposició «Vendée Globe 2020».

b) Butlletí *Patapum*

El butlletí informatiu per a famílies i infants menors de 12 anys es va dedicar, el trimestre de setembre a desembre de 2020, a la Vendée Globe i les activitats paral·leles organitzades pel museu.

c) Converses oceàniques en línia

Aprofitant els canals de Youtube del museu i la FNOB, es van organitzar debats amb experts navegants que comentaven el dia a dia de la regata i els avenços del projecte educatiu.

d) Concurs de microrelats

El tema sobre el qual es va organitzar el concurs literari anual que fa el museu va ser el de la navegació en solitari, en el que van participar nombrosos centres educatius.

e) Quiz sobre la «Vendée Globe», al web del museu

Durant un temps, el web del museu va tenir un espai reservat amb un concurs de preguntes i respostes on els usuaris podien copsar el seu nivell de coneixement d'aquest esdeveniment.



Figura 8. Joc de preguntes i respostes sobre la regata «Vendée Globe», allotjat al web del museu.

CONCLUSIONS

Un dels objectius del Museu Marítim de Barcelona és esdevenir un centre de referència per als centres educatius que volen desenvolupar projectes pedagògics que tinguin el mar i la cultura marítima com a eix vertebrador, aprofitant la seva transversalitat i l'adaptació dels seus continguts curriculars.

El projecte educatiu de seguiment de la «Vendée Globe 2020», ha permès assolir-lo, en desenvolupar un projecte de llarga durada que ha ofert una experiència d'aprenentatge a l'alumnat, alineada amb els objectius dels continguts curriculars i d'adquisició de competències del sistema educatiu formal, generant un aprenentatge competencial i significatiu.

Molts factors contribueixen a l'èxit d'aquest projecte:

- el fet de seguir un esdeveniment esportiu en temps real o la possibilitat de mantenir contacte directe amb els protagonistes de la regata, han aportat un component emotiu i de motivació fonamental per implicar l'interès de l'alumnat i del professorat;
- la transversalitat de les temàtiques dels diferents reptes han facilitat la implicació i participació de tot el professorat, generant un compromís de tot el centre i per tant, un aprenentatge global;
- l'ús d'eines com les xarxes socials han generat una complicitat de tots els agents que han participat en el procés educatiu: des del professorat fins l'alumnat, passant per les famílies i les entitats participants;
- per últim, les sinèrgies positives entre les entitats col·laboradores (MMB, FNOB i Club Natació Barcelona) han permès desenvolupar una proposta educativa de qualitat.

Es tracta, en resum, d'un exemple d'èxit en la col·laboració entre museu (o institució) i escola, que ha permès aprofitar l'enorme potencial pedagògic del mar i la navegació a docents i alumnat de 36 centres educatius de primària i secundària, de Catalunya i de la resta de l'Estat Espanyol, des de múltiples vessants disciplinars, cobrint pràcticament totes les àrees del currículum educatiu.

ELOGIO PEDAGÓGICO DEL MAR DESDE LA CULTURA POPULAR

Ferran Sánchez Margalef

Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Es sabido que somos hijos de un tiempo y de un espacio, aunque, a veces, se nos olvida que el territorio (*tópos*) y sus paisajes forman una parte tan fundamental del espacio como el sitio y su climatología. El agua, el azul, la brisa, las olas, las mareas, las tormentas, las aves marinas, los peces y demás son elementos que han moldeado también el carácter de las sociedades próximas a las costas o que han tenido, históricamente, alguna conexión con el mar. Un ejemplo tan claro como extremo y extraordinario lo encontramos en la tribu nómada de los Bajau, habitantes de Indonesia, Malasia y Filipinas. Los Bajau viven literalmente encima del agua en casas-barcazas que muchos de ellos no abandonan jamás, dándose casos de vivir y morir sin pisar tierra firme. Un reportaje de *Natural Geographic* informaba que la biología de esta tribu se había adaptado genéticamente para aumentar su capacidad de sumersión (GIBBENS, 2018). No hay duda, pues, que, si el ser humano es capaz de transformar el paisaje, éste también es capaz de cambiarlo a él.

No son pocas las ocasiones en que el mar ha sido objeto de admiración. Desde la fascinación y misterio hasta la precisión científica, la humanidad siempre se ha proyectado a las vastas llanuras de agua salada que envuelven la mayor parte del mundo con ávida curiosidad. Sin embargo, aunque como dice Borges en *El Mar* «el mar, el siempre mar, ya estaba y era» (BORGES, 2016: 257), el hombre se ha aproximado a la inmensidad azul desde perspectivas muy distintas en función del contexto histórico acaecido. A continuación, se ofrece un repaso pedagógico por algunos poemas y dichos de nuestra tradición, rescatados de refranes y versos de la cultura popular, que giran en torno al mar, elevándolo a categoría educativa y, por consiguiente, moral, con el fin de dirimir algunos saberes y valores útiles para el ser humano. Útiles si es que sirven para acercarlo a la verdad, pues, como dijo Cervantes en su obra maestra, «no hay refrán que no sea verdadero» (CERVANTES, 1605: 118).

EL MAR DE LA CULTURA, CULTURA DE MAR

Nos damos cuenta, rápidamente, al acercarnos a este concepto, que pocos elementos materiales y tangibles pueden adoptar formas y maneras de estar tan variadas. Quizás esa sea una de las razones por las cuales es posible encontrar tantos adjetivos distintos acompañando a ese nombre. Así, el término puede fácilmente conjugarse con palabras antónimas sin ninguna contradicción, pues no es extraño referirse a un mar sereno o a un mar tormentoso. Ambos calificativos son adecuados pues el mar es capaz de adquirir las dos representaciones. García Lorca sintetiza perfectamente esta polivalente ambivalencia cuando expresa, en uno de sus poemas, «El mar es el Lucifer del azul. El cielo caído, por querer ser la luz» (GARCÍA LORCA, 1919). En esta corta metáfora se sobreponen conceptos tan contrarios como arriba y abajo, cielo y tierra, bien (luz) y mal (Lucifer) y, todos ellos, se refieren al piélago. No cabe duda que esta capacidad de metamorfosis es una de las razones por las cuales el magnetismo del mar ha atrapado a hombres de todo tipo: parece que no todo es mar, si bien el mar puede llegar a serlo todo. Veamos pues las variadas conexiones que nuestra civilización ha establecido con este concepto.

Nos gustaría empezar por el mar como punto de referencia. En todas las sociedades anteriores a la modernidad – si bien hoy en día también lo es – el mar ha constituido un punto de orientación. Así, Alejandro Magno, al adentrarse en la India, no esperaba otra cosa que encontrar el Mar, en algún punto cercano al río Indo, para convencerse de que había llegado a el fin de Asia y, con ello, a el fin del mundo de Oriente. Finisterre, del mismo modo, es herencia del nombre latín (*Finsterrae*) que los romanos le pusieron a ese remoto lugar para señalar el punto dónde la Tierra terminaba. De igual modo que el mar fue siempre un punto de referencia para los terrestres, las costas lo eran para los marineros. No hay que olvidar que, bordeando la costa africana, pero sin perderla de vista, es como Vasco da Gama realizó e inauguró la ruta entre Europa y las Indias, ni tampoco como Magallanes logró cruzar del Atlántico al Pacífico siendo este punto uno de los más peligrosos de su ruta alrededor del mundo. Tan ardua tarea fue la de cruzar el Cabo de Hornos que todo un océano recibió un nombre apacible tras el rompeolas que dejaban atrás. De un modo parecido, los romanos escogieron el término de *Mare Nostrum* para el Mediterráneo, dejando entrever en el propio nombre la confidencialidad y cercanía que había entre ellos y el mar situado entre Europa y África. Frente a los océanos exteriores, de altas olas y peligrosas tempestades, el Mediterráneo ofrecía unas aguas sosegadas mucho más óptimas para la navegación y comercio.

Más allá, el mar también señala una zona limítrofe. Y, en algunos casos, unos límites que, hasta hace unos cuantos siglos, eran difíciles de superar. Como señala Mario Benedetti en su poema «El mar», éste «nos obliga a ser orilla» (BENEDETTI, 1992). No hay duda que el mar es menos hostil que antaño, no porque éste haya cambiado, sino porque el ser humano ha sabido desarrollar herramientas para hacer sus travesías más apacibles. Cabe recordar que navegar en

según qué sitios era hasta hace apenas un par de siglos sinónimo de enfrentarse a graves peligros, pues, además de las inclemencias meteorológicas, había que añadirle las eventualidades que conlleva la piratería. Inglaterra, en su condición de isla, se ha visto beneficiada de este hecho en recurrentes ocasiones, como sucedió con la Armada Invencible que perdió a buena parte de su flota en el golfo de Vizcaya debido a una tormenta (1588) o con la Operación León Marino (1940) que fue finalmente abortada, sobre todo, por los riesgos que podía acarrear un desembarco.

Aún y así, desde que la tecnología se ha implementado en términos balísticos y náuticos, las condiciones de navegación han mejorado considerablemente, y con ellas, el mar ha adquirido, a parte de la condición limítrofe, la consideración de puente, de vía. Si bien las distancias siguen siendo las mismas, los medios y el tiempo para recorrerlas han variado formidablemente. Hoy en día que es posible viajar hasta prácticamente cualquier punto del planeta navegando, el mar es visto también como un camino sin señalar que cualquiera puede utilizar para ir libremente donde le apetezca. Es esa sensación de inmensidad al cernir los ojos en el horizonte, como dice Liber Falcao en la Parábola, «en la línea del mar, dónde el mar es mar y es cielo» (LIBER FALCAO, 2021), mezclada con la indeterminación del camino y las inacabables opciones de destino, lo que llevó a Espronceda a homenajear y relacionar el mar con la libertad, dejando entrever que es la única patria que permite al hombre ser libre: «que es mi barco mi tesoro, que es mi Dios la libertad; mi ley, la fuerza y el viento; mi única patria, la mar» (ESPRONCEDA, 1835).

De este modo, el mar, a lo largo de la tradición, aunque sobre todo a partir del siglo XVI, no ha sido solo el final de las montañas y páramos, es también el principio de una ruta que conduce a otra tierra, que puede ser más exótica, apasionante y prometedora que la que se deja atrás. Este es el pensamiento que prematuramente tuvieron Cortés y los demás españoles que pusieron rumbo a las Américas.

Otro aspecto destacable en nuestro relato tiene lugar en la experiencia misma de la navegación, pero trasciende este origen al hacer brotar saberes que se extienden para la existencia misma en un sentido amplio. En este punto, pues, veremos algunas de las permanentes relaciones que se establecen entre el mar y la vida hasta el punto de llegar, en ciertos casos, a simbolizar lo mismo. Las razones parecen estar claras, ya que los paralelismos entre los dos conceptos son evidentes. Fugazmente, remarcaremos que mar y vida, ambos, hacen referencia a una travesía, a un viaje que constituye una huella experiencial en el sujeto. Dichas travesías estarán, probablemente, llenas de aventura y dicha, pero también habrá sitio para el dolor y la soledad. Difícilmente, la persona que vuelve de un largo viaje por el mar es la misma que partió, del mismo modo que en poco se parece el anciano al joven después de experimentar la mella de los años.

El reto de vivir, el arte que requiere, es perfectamente comparable con el de navegar. De este modo, como apuntan los refranes, «*si sales a navegar, no te canse el preparar*» o «*de nadar*

apercibido nadie se ha arrepentido» aconsejan al oyente a estar bien pertrechado para la experiencia (vital y naval). Otro dicho popular, que está estrechamente relacionado, es el que dice «*a piloto diestro, no hay mar siniestro*». Para el que sabe vivir, no hay situaciones complicadas, podríamos traducir. Otra posible advertencia sería la de estar bien acompañado, o, por lo menos, a confiar en aquellas personas más experimentadas que consideramos merecedoras de nuestra compañía, ya que «*a barco nuevo, capitán viejo*».

Conviene tener bien presente cómo de extremas eran las condiciones de vida que padecían aquellos que se hacían a la mar: falta de higiene (pulgas, ratas o chinches), mala alimentación (como el escorbuto) que podía derivar en intoxicaciones o desnutriciones, el necesario racionamiento de agua dulce, las enfermedades que se contraían a bordo o la falta de intimidad y privacidad, y una larga lista de calamidades que hacían de las rutas largas de navegación auténticos infiernos. Todo esto ayudó a que se consolidara el aforismo «*Hay tres clases de individuos: los que viven, los que mueren, y los que están en la mar*». Por otro lado, con un cierto sarcasmo, se popularizó también el apotegma «*Ir a la guerra, navegar y casar, no se ha de aconsejar*».

«No existe hombre de mar [tierra] que no se pueda ahogar [morir]» recuerda el viejo adagio. Efectivamente, todo es posible en este corto periplo vital, por eso hay que recordar que «una ola nunca viene sola» y estar pendiente de acometer los síntomas que nos rodean para evitar las posibles tragedias. Aun así, habrá desgracias que no se podrán evitar, por eso, nos dice el refrán, hay que estar vigilante: «*Ponte en guardia mariner, lo que al otro le pesa, a ti te espera*».

Dos últimas máximas que querríamos señalar en este punto, que relacionan el mar con la vida y que guardan su porción de verdad en la medida que describen al ser humano, guardan apriorísticamente poca cohesión entre ellas, pero se ha decidido exponerlas conjuntamente por expresar un defecto del ser humano. «*A navegar el marino y a sembrar el campesino*» hace referencia a la necesidad que cada uno se ocupe de aquello en lo que se ha profesionalizado o de lo que sabe en profundidad y «*lo que se promete en la tormenta, se olvida en la calma*» señala la falta de compromiso con aquello jurado y la distancia entre verbo y acto que tan a menudo caracteriza nuestra especie.

No podemos saber cuántas promesas en plena tormenta fueron quebradas en la tranquilidad de los meses posteriores, ni tampoco las que se cumplieron. Lo que sabemos, es que la experiencia con una fuerte tormenta en alta mar es un escenario propicio para los juramentos y las altas proclamaciones. Solo así se explica que haya llegado a nuestros días el dicho de «*los truenos y el mar, enseñan a rezar*».

Desde luego, la incerteza era una de las peores compañeras de los calamitosos marineros. El perder la noción del tiempo, del espacio, el no tener seguridad alguna de cuándo se va a llegar

a destino, ni siquiera si se va a llegar, hacía brotar la desesperación en muchos hombres y de aquí que «a barco desesperado, Dios le encuentra puerto». No obstante, pese a la máxima, no todos los barcos llegaban a buen puerto. A menudo, había naufragios en que se perdía gran parte de la tripulación. De aquellos que, rara vez, lograban sobrevivir a la experiencia, se decía que «el que ha naufragado teme al mar aún calmado» pues sabía, ya que había comprobado en carne propia que «en calma de mar no creas, por sereno que lo veas» puesto que «el tiempo y la marea ni se paran ni esperan». Tan traumática se hizo la experiencia del naufragio que se acuñó con cierta socarronería la sentencia «náufrago que vuelve a embarcarse, y viudo que reincide, escarmiento piden».

Otra alegoría con la que se acostumbra a conjugar el mar es la de virulencia y muerte. Así, Antonio Machado describe en *El mar triste* un rojo bergantín que es sacudido por el mar (MACHADO, S.F) y Jorge Manrique apunta que «nuestras vidas son los ríos que van a dar en la mar» (MANRIQUE, S.F). Más allá de reforzar la conceptualización del mar como una travesía, Manrique nos invita a concebir el mar como la muerte y páramo de almas. Es seguro, sin embargo, que no fue él el primero en originar la metáfora, pues ya muchos marineros veían el mar como una tumba que trataban de evitar: «barco sin cubierta, sepultura abierta». Por otro lado, después de constatar el silencio y tranquilidad en las aguas remotas, se acuñó el dicho «el muerto es el mar cuando la tierra está lejos».

Por todos estos motivos, ser marinero demandaba tener agallas, y en caso de ser capitán o de tener algún cargo de mando, además de estas, se requería de inteligencia. De todos los refranes que podíamos seleccionar hemos querido traer aquí el de «*a la mar voy, mis hechos dirán quién soy*» tan típico y representativo del sueño americano (y antes español) pues, hasta bien entrado el siglo XX, esta fantasía se empezaba en un puerto. Dichos como «donde manda capitán no manda marinero», que pone de manifiesto la necesidad de un liderazgo claro y firme para afrontar cualquier travesía, o «mejor navega el que tiene buen viento que quien rema con mucho aliento», que aconseja estar al tanto de las oportunidades que te rodean para poder aprovecharlas, nos muestran la imprescindible disciplina y viveza que se requiere en este arte.

EL MAR EDUCADOR, EDUCANDO DESDE EL MAR

El sistema de educación obligatorio es, en términos históricos, una novedad absoluta. Hasta el siglo XIX no existen intentos por parte de un estado de educar a su población y, además, el sujeto objeto de educación también ha ido variando a lo largo de estos dos últimos siglos. Hasta entonces, podríamos considerar que la mayor parte de la educación -si bien ahora también sigue siendo así- se realizaba en ambientes no formales. Posteriormente se ha usado el término «educación a lo largo de la vida» para referir este hecho. Esto implica que la profesionalización

se efectuaba *in situ*, sobre el terreno y se adquiría a base de experiencia y talento. A navegar se aprendía navegando, es por eso que «quien está en el mar: navega; y opina el que está en tierra». Hoy, en cambio, la profesionalización se realiza en realidades artificiales desconectadas, como son los ambientes formales, de la realidad laboral. Esto ha provocado un potenciamiento del raciocinio por encima de la intuición. La sociedad contemporánea está alejada de la naturaleza, los marineros, no obstante, hasta hace un siglo, eran gente que vivía en la naturaleza. De aquí que su formación fuera, en la mayoría de casos, a base de experiencia y perspicacia. Saber leer los mensajes del mar y del cielo, como por ejemplo «ave de mar en madriguera, anuncia tempestad de esta manera», era una pura cuestión de supervivencia.

En términos de naturalismo pedagógico podríamos hablar del mar educador, de cómo su furia y su calma, su belleza y horror pueden potenciar la espontaneidad, la nobleza y la intuición del sujeto. No cabe duda, que la experiencia marina –no nos cansaremos de repetir que hasta hace bien poco– estaba reservada solo para los más fuertes y valientes y, a menudo, ni esas cualidades te libraban de un terrible infortunio. Además, el naturalismo pedagógico otorga un atributo moral a la naturaleza que le concede la capacidad de embellecer las almas de los sujetos a lo largo de su aprendizaje y vida. Siendo así, la labor de marinero se convertiría en uno de los oficios menos contaminados por la corrupción que impera en la sociedad por la necesidad imperiosa del trabajo que requiere estar constantemente alejado de ella. En la Escuela Nueva y, concretamente, en la Escuela del Mar regían estos mismos principios extraídos del naturalismo. Este atributo moral es el que, en términos contemporáneos, rescata Pablo Neruda en su poema *El Mar* cuando escribe «necesito el mar porque me enseña: no sé si aprendo música o conciencia: (...) El hecho es que hasta cuando estoy dormido/ de algún modo magnético circulo/ en la universidad del oleaje» (NERUDA, S.F).

El mar también ha sido dichoso en la comparación con el conocimiento por ser uno de los conceptos materiales más bastos y extensos que conocemos. Se le atribuye a Isaac Newton la frase «lo que sabemos es una gota, lo que ignoramos es un océano». En esta misma línea va el refrán de «dos cosas que no se pueden agotar: el saber y el agua del mar». Por otro lado, una máxima que es usada recurrentemente en nuestros días es la de «estoy hecho un mar de dudas» para expresar confusión o falta de determinación para escoger una opción.

Una de los refranes con más tintes pedagógicos es el de «a tal patrón, tal marinero» que podríamos usar cotidianamente, adaptándolo a «de tal maestro, tal discípulo» para referirnos a cualquier profesión. En este caso, pero, el dicho popular sería «de tal palo tal astilla». Nos gustaría referir también un poema de gran riqueza educativa, como es la *Canción Marinera* de León Felipe, pues, en sus versos, aconseja al marinero y al capitán que no les asuste naufragar pues «el tesoro que buscamos, capitán, no está en el seno del puerto, sino en el fondo del mar» (FELIPE,

1920). Tanto en la educación como en la vida, a menudo, el mejor destino es el viaje y, aunque muchas veces deseamos llegar a la meta, nos damos cuenta de que lo más valioso del trayecto no estaba allí.

Como hemos podido ver en este texto, la cultura occidental ha encontrado en el mar aquello que ha querido buscar: libertad, vida, coraje, miedo, fuerza, belleza, horror, serenidad y muerte son solo algunos de los valores que la vasta inmensidad azul han despertado en el ser humano. Aquí termina este breve repaso por la cultura popular, no sin antes ofrecer un pequeño extracto del poema *Junto al mar* , de José Hierro.

Si muero, que me pongan desnudo,
desnudo junto al mar
Serán las aguas grises mi escudo
y no habrá que luchar.
Si muero que me dejen a solas,
El mar es mi jardín,
No puede, quien amaba las olas,
desear otro fin.
(HIERRO, 1952)

REFERENCIAS

BORGES, José Luís (2016). *Poesía Completa*. Barcelona: Debolsillo.

BENEDETTI, Mario. (1992). *El mar*. Extraído de: <https://www.poeticous.com/mario-benedetti/el-mar-2?locale=es>. [Fecha de consulta: 13/05/2022].

CERVANTES, Miguel de (1606). *Don Quijote de la Mancha*. Extraído de: https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/tematicas/webquijote/pdf/DONQUIJOTE_PARTE1.pdf. [Fecha de consulta: 15/05/2022].

ESPRONCEDA, José (1835). *Canción del Pirata*. Extraído de: <https://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/lesesal/innforingspansklitteratur/cancion-del-pirata.html>. [Fecha de consulta: 13/05/2022].

- FALCAO, Líber (2021). *Parábola*. Extraído de: [https://es.wikisource.org/wiki/Par%C3%A1bola_\(L%C3%ADber_Falco\)](https://es.wikisource.org/wiki/Par%C3%A1bola_(L%C3%ADber_Falco)). [Fecha de consulta: 13/05/2022].
- FELIPE, Leon (1920). *Versos y Oraciones del caminante*. Extraído de: <https://fonocopiando.blogspot.com/2020/04/cancion-marinera-leon-felipe.html?m=1>. [Fecha de consulta: 17/05/2022].
- GARCÍA LORCA, Federico (1919). *Libro de poemas*. Extraído de: <https://www.poetasandaluces.com/poema/869/>. [Fecha de consulta: 12/05/2022].
- GIBBENS, Sarah. (2018). Los «nómadas del mar»: los primeros humanos adaptados genéticamente para sumergirse. *Natural Geographic*.
- HIERRO, José. (1952). *Junto al mar*. Extraído de: <https://trianarts.com/jose-hierro-junto-al-mar/#sthash.48KnKUwm.dpbs> [Fecha de consulta: 13/05/2022].
- MACHADO, Antonio (S. F). *El mar triste*. Extraído de: <https://ciudadseva.com/texto/el-mar-triste/>. [Fecha de consulta: 13/05/2022].
- MANRIQUE, Jorge (S. F). *Coplas por la muerte de su padre*. Extraído de: <https://www.uv.es/ivorra/Literatura/Coplas.htm>. [Fecha de consulta: 13/05/2022].
- NERUDA, Pablo (S. F). *El mar*. Extraído de: <https://www.neruda.uchile.cl/obra/obramemorial5.html>. [Fecha de consulta: 15/05/2022].

EL MAR COM A PAISATGE PEDAGÒGIC? UNA «LECCIÓN MODELO» SOBRE EL MAR EN EL CONTEXTE DELS «CURSILLOS DE SELECCIÓN» DE L'ESCOLA NORMAL DE LLEIDA (1932)

Meritxell Simon-Martin i Gloria Jové Monclús

Universitat de Lleida

INTRODUCCIÓ

El 4 de juliol de 1931, el Govern Provisional de la Segona República va aprovar un Decret, publicat a la *Gaceta de Madrid* (predecessora del *Boletín Oficial del Estado*), ordenant que els mestres que aspiraven a obtenir plaça pública havien de fer un «cursillo de selecció professional». Firmat per Niceto Alcalá-Zamora y Torres (President del Govern Provisional de la República) i per Marcel·lí Domingo (Ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts), el decret pretenia substituir les antigues oposicions amb el doble objectiu de facilitar la contractació d'un gran nombre de mestres que poguessin exercir en les noves escoles que la República es proposava obrir i, sobretot, d'oferir-los una formació pedagògica i didàctica, teòrica i pràctica.

Aquests «cursillos», d'una durada de 30 dies, consistien en assistir a 3 classes teòriques pel matí (de 10 a 13, anomenades «temas») i observar 2 classes pràctiques a escoles de primària per la tarda (de 15 a 17, anomenades «lecciones modelo»). El decret, d'un contingut molt pedagògic i amb unes directrius logístiques molt concretes, també preceptuava que els «cursillistas» havien d'entregar, al final de la jornada, una redacció. Es tracta d'una síntesi sobre cadascuna de les 5 sessions del dia, sovint acompanyada d'una reflexió personal crítica. Els «cursillistas» anomenaven aquests escrits «diario», «diario del día», «impresiones de la jornada», o «resumen de la jornada».

En el marc d'aquest decret, l'Escola Normal de Lleida va organitzar els primers «cursillos de selecció» el febrer de 1932. La lectura de les redaccions que van escriure els c.200 «cursillistas» d'aquesta primera convocatòria ens revela que el 25 febrer, el mestre i formador Alejandro Tarragó, va consagrar tota una «lección modelo» a tractar sobre un tema: «El mar». La natura, el patrimoni històric local i, més en general, la vinculació entre l'escola i el seu entorn són precisament eixos que caracteritzen l'anomenada «escola activa», un principi pedagògic central de l'Escola Nova que la República va voler incorporar al seu projecte educatiu. El pedagog suís Adolphe Ferrière, professor de l'Institut Rousseau de Ginebra, en el seu text «30 points de l'École Nouvelle» (escrit el 1915), definia l'Escola Nova com aquella que proporcionava un context

educatiu que permetés a l'infant adquirir una educació intel·lectual, pràctica, cultural, artística, i emocional que fomentés el seu esperit crític; una educació mixta i aconfessional que estigués en connexió amb la natura i el patrimoni, i es basés en l'experiència, les activitats lliures, la creativitat, el treball individual i en equip, i fos estimulada per excursions, campaments, i viatges. El principi d'escola activa representava aquella pràctica educativa en la que l'alumne entra en acció, investiga, processa els coneixements que adquireix i es responsabilitza del seu propi procés d'aprenentatge (FERRIÈRE, 1922).

En línia amb Ferrière, la pedagogia que es va voler desenvolupar a l'Estat Espanyol durant el primer bienni de la Segona República va inspirar-se de l'Escola Nova en general i de l'escola activa en particular, preparant els alumnes tant a nivell intel·lectual como físic, artístic i cívic, i situant-los al centre d'aquesta formació holística. La lectura de les redaccions escrites pels cursillistes lleidatans sobre la «lección modelo» que el mestre i formador Alejandro Tarragó va donar a alumnes de primària el 25 de febrer de 1932 ens ofereixen l'oportunitat d'analitzar l'*aplicació* del principi d'escola activa al si de l'Escola Normal de Lleida. El mestre Tarragó, va saber posar-lo en pràctica davant dels seus aprenents, agafant «el mar» com a eix temàtic? Escoltar les veus dels cursillistes, amb les seves descripcions i valoracions, ens permet analitzar la metodologia utilitzada en aquesta «lección modelo» i avaluar, en quina mesura, aquest formador de l'escola republicana va ser capaç d'explorar el mar com a paisatge pedagògic.

«[S]IGUIENDO A DECROLY, A MODO DE CENTRO DE INTERÉS»

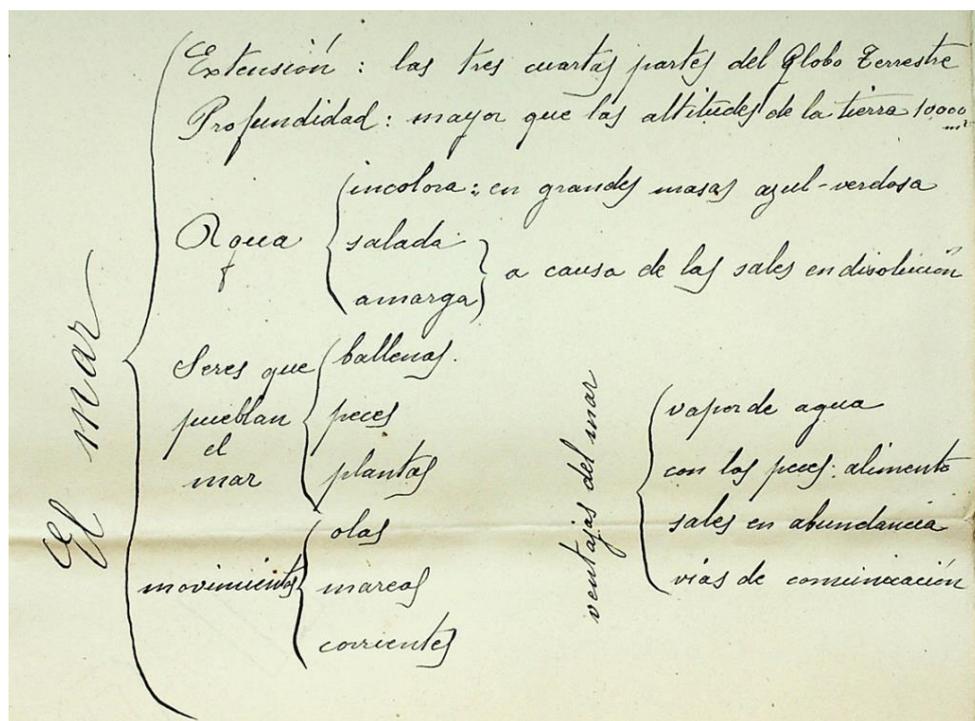
Tal i com ens informa la cursillista Anatolia Pàmies, «El maestro encargado de dar la lección modelo, ha expuesto ésta, siguiendo a Decroly, a modo de centro de interés. El centro de dicha lección ha sido, “El mar”».¹ Els centres d'interès és un terme encunyat per Decroly que entén l'aprenentatge de forma globalitzada i se centra en temàtiques concretes per tal de respectar els interessos i les necessitats dels infants. Segons Decroly, el docent no ha de limitar-se a transmetre coneixements sinó que, mitjançant el diàleg, la relació amb les experiències dels alumnes, l'experimentació i el joc, ha de crear situacions d'aprenentatge. A més a més, el centres d'interès de Decroly presenten la natura com un element essencial d'aquest enfocament global (HOUSSAYE, 1995; DECROLY, 1987).

Segons els cursillistes, el mestre Tarragó hauria triat el tema del mar com a símbol d'una prosperitat anhelada per al país:

¹ Anatolia Pàmies, DOC_0029.

Uno de estos [objetivos] era despertar en los niños la afición a las cosas del mar, con miras al porvenir de nuestra nación, diciendo a las niñas que España alcanzará mayor nivel en la civilización en cuanto se preocupe más del mar. Ha terminado con las relaciones que nuestra provincia tiene con el mar, deduciendo la prosperidad de los pueblos cuanto más cerca de él están por la facilidad de comunicaciones.²

A partir del tema triat – el mar –, que converteix en un «centre d'interès» decrolià, el cursillista José Bonet Rosiñol ens explica que el mestre Tarragó «ha empezado la lección explicando la extensión del mar en relación con la tierra; de la diferencia de sales que componen el agua marina; del diferente color de estas aguas; de la temperatura de las aguas superiores e inferiores; de sus profundidades y movimientos; de las causas que originan las catástrofes marinas; los seres que habitan el mar y sus ventajas».³ En la seva redacció, la cursillista Carmen Massot Massot afegeix un esquema per millor il·lustrar el contingut d'aquesta «lección modelo»:



2 José Santamaría, DOC_0081.

3 José Bonet Rosiñol, DOC_0016.

En les seves redaccions, altres cursillistes opten per *catalogar* el mètode didàctic empleat pel mestre Tarragó, «unas veces utilizando el método analítico, procedimiento intuitivo gráfico y otras el discursivo en forma expositiva, variedad descriptiva».⁴ La cursillista Dolores Piquer ens il·lustra aquest mètode, que combina «procedimientos discursivos e interrogativos»,⁵ amb la següent descripció de la llicó:

El Sr Tarragó ha sido encargado de esto y su tema ha sido el mar. Con un mapa delante y la pizarra al lado ha empezado la clase, preguntando a una niña si había visto el mar la cual ha respondido afirmativamente; dice qué has notado tú en el mar la niña dice que había agua y cómo era esta salada y amarga es decir que esta contiene sales en disolución. Además pregunta no has notado movimientos, le responde las olas a lo que partiendo de aquí le da idea como son estas que a veces alcanzan 30 m y al chocar en los acantilados de las rocas producen un gran estrépito y una fantástica altura, luego les habla de las mareas corrientes marítimas y les cita una conocida la del Atlántico hacia las costas occidentales de Europa y la acción benéfica que ejerce en estas a tal punto que a su aumento de temperatura se debe en parte la civilización de los pueblos que dicha corriente. Anterior a esto les habla de la extensión superficial del agua que esta ocupa las $\frac{3}{4}$ partes del globo terráqueo. Les habla de la profundidad y dice que esta es un poco mayor que el Himalaya hace un vivo ejemplo hablando imaginativamente estas montañas al paso mayor y veremos que llega a poca distancia de la superficie. Les dice que el agua en pequeñas cantidades es incolora pero azul-verdosa a grandes masas. Habla de los seres que viven en el mar y de la utilidad que presentan al hombre. Al fin termina inspirando a las niñas que vayan al mar y que lo amen ya que él puede prestarnos mediante nuestro esfuerzo a que España llegue a ser una nación muy adelantada.⁶

En general, la «lección modelo» del mestre Tarragó va ser aplaudida pels cursillistes, ja que, per exemple, segons Montserrat Forné, «Permanecieron las niñas en actividad gracias al

4 Fernando Giné Cluet, DOC_0022.

5 Antonio Sopeña, DOC_0052.

6 Dolores Piquer, DOC_0028.

interés del tema y las amables interrogaciones del señor Tarragó, que supo aprovechar las oportunidades para sacar [del mar] consecuencias utilísimas a la cultura, industria y comercio».⁷ A més a més, segons Dolors Piera Llobera, en general, la classe va ser «amena, en la que [“el amigo Tarragó”] ha desplegado su entusiasmo y su talento y a los cursillistas un aliento vivificador más para llevarlo a nuestras escuelas».⁸

Tot i així, la majoria dels cursillistes van considerar, en paraules de la mateixa Montserrat Forné, que «ha hablado mucho el maestro y poco los niños»,⁹ i, que la lliçó, segons Joaquina Villacampa Calderó, va ser «también muy extensa y verbalista».¹⁰ I és que, de forma unànime, els cursillistes van posar en qüestió, de forma implícita, la falta de coherència entre el principi teòric de l'escola activa i la pròpia pràctica del formador. Per exemple, en Ramón Capell escrivia:

El Sr. Tarragó ha sido a pesar de sus advertencias demasiado extenso y los niños se cansan. El maestro debe ser breve en sus explicaciones porque está demostrado que las cosas a pequeñas dosis se digieren mejor. El efecto más mayúsculo de este compañero es el de no saber amoldar su lenguaje al nivel de los niños, pues a éstos les pasan por alto un sin fin de conocimientos debido a que no comprenden la elegancia del lenguaje. El maestro en medio de los niños ha de sentirse niño; si no lo hace así sus éxitos serán menos fructíferos.¹¹

En Ramón Pascual Planella coincidia amb el seu company i, a més a més, insistia en un altre principi de l'Escola Nova: el respecte a la consciència del nen:

El tiempo bien, pero la extensión de materia, a las corrientes y otras cosas, me ha parecido excesivo. Ha trabajado en exceso, y creo era y es momento de dejar algo a la libre consideración del niño. No consiste en darle más y más conocimientos, sino en interesarle, estimularle a la curiosidad, hacerle sentir deseos de conocerlo.¹²

7 Montserrat Forné, DOC_0005.

8 Dolors Piera Llobera, DOC_0074.

9 Montserra Forné DOC_0005

10 Joaquina Villacampa Calderó, DOC_0090.

11 Ramón Capell, DOC_0004.

12 Ramón Pascual Planella, DOC_0064.

La seva companya de promoció, Joaquina Villacampa Calderó, ho resumeix de la següent manera: «el gran arte del maestro no consiste en hablar mucho sino en hacer hablar y discurrir para conducir a los niños a descubrir lo que se les quiera enseñar».¹³ El risc de no deixar espai a les veus dels alumnes és precisament el que senyala en Ramon Recasens, que escriu: «si el maestro habla durante todo el tiempo destinado a la clase, seguramente que ningún alumno le seguirá hasta el fin, y la aglomeración de ideas expuestas por aquél borrarán seguramente las anteriormente comprendidas».¹⁴

“[A]ÚN MEJOR ESTA LECCIÓN HABRÍA ESTADO LLEVARLOS DE EXCURSIÓN”

Per tal d'ensenyar més en harmonia amb el principi d'escola activa, alguns cursillistes van fer propostes concretes. Així per exemple, en Pedro Castejón París apostava pel mètode socràtic:

ha faltado muchas preguntas. Si hubiera empleado la forma socrática hubiera hecho la lección mucho más practica; empleando la forma discursiva se expone el maestro a hablar mucho, sin provecho de nadie y a perjuicio luego por cansarse al hablar. En términos generales: a la lección no le falta más que preguntas y le sobra elevación.¹⁵

Per part seva, la Dolors Piera Llobera optava pels projectes en grup:

Tratándose de niñas de 12 o más años que es de suponer conocerán algo el mar, creo que hubiera sido más interesante que ellas mismas por su cuenta, con los medios que con el maestro se hubieran proporcionado hubieran hecho la investigación por equipos de cada una de las diversas cuestiones que el estudio del mar engendra. Luego después podrían haberse leído y comunicado los trabajos realizados y la tarea sin duda hubiera

13 Joaquina Villacampa Calderó, DOC_0090.

14 Ramon Recasens, DOC_0045.

15 Pedro Castejón París, DOC_0023.

revestido más interés por ser autoeducativa y las ideas se hubieran fijado más por haber actuado más con ellas y haberla vivido personalmente.¹⁶

Entre els cursillistes que van fer propostes didàctiques alternatives a la del mestre Tarragó, hi va haver 2 que van apropar-se més a una dimensió particular de l'escola activa: el contacte amb l'entorn, inclosa la natura. Per exemple, la Mariana Monclús Charles escrivia:

[una] [m]anera de que los niños hubieran comprendido aún mejor esta lección habría estado llevarlo de excursión a un sitio donde hubiera un estanque y no siendo posible salir de la escuela, experimentar, como mejor se hubiera podido, los movimientos del agua dentro de una vasija.¹⁷

A una conclusió semblant arriba la Montserrat Piñol Molla, que afirmava:

Creemos, no obstante, que en una población de tipo agrícola como es la nuestra no es muy conveniente escoger un tema como el que nos ocupa como centro de interés. Si acaso, podría aprovecharse el tema y esto sería muy útil, durante una excursión veraniega a la costa o bien en el transcurso de una «colonia escolar» si tuviéramos la suerte de poder organizarla por las vacaciones veraniegas.¹⁸

En definitiva, la posada en pràctica del centre d'interès decrolià triat pel mestre i formador Alejandro Tarragó («el mar»), semblaria, segons les veus dels cursillistes, que estigués en certa incoherència amb el principi teòric de l'escola activa.

16 Dolors Piera Llobera, DOC_0074.

17 Mariana Monclús Charles, DOC_0056.

18 Montserrat Piñol Molla, DOC_0069.

ANTONI BENAIGES

Per trobar un mestre que intentés convertir el mar en una lliçó d'escola activa hem de sortir del context dels «cursillos de selección» del mes de febrer de 1932 a l'Escola Normal de Lleida i anar-nos-en a Buñuelos de Bureba el 1936. Allí, destinat a l'escola d'aquest poble de Burgos, el mestre republicà Antoni Benaiges va intentar convertir el mar en un verdader paisatge pedagògic. Buñuelos de Bureba, igual que l'escola pública de Lleida on va fer la seva «lección modelo» el mestre Tarragó, es trobava lluny de mar. Però, a diferència del context de l'Escola Normal de Lleida, el mestre Benaiges, en coherència amb el principi d'escola activa, va treballar el mar com a centre d'interès durant uns mesos, per tal d'explorar-lo com a paisatge pedagògic, promentent portar els seus alumnes a veure'l, a prop del seu poble de naixement: Mont-roig del Camp. Així, durant el mes de gener de 1936, els alumnes van elaborar un quadern col·lectiu, intítulat «El mar. Visión de unos niños que no lo han visto nunca».

Tot va començar quan l'escola va rebre un paquet, de la mida d'una caixa de sabates, que feia soroll. Procedia d'una escola graduada de Vilanova i la Geltrú amb la que, seguint la tècnica Freinet d'intercanviar cartes amb altres escoles, havien iniciat un diàleg epistolar. Dintre de la caixa hi havia cargols de mar, enterrats en la sorra, que els alumnes de Vilanova havien recollit per al ells (GERTRUDIS I BERNAL, 2020). A diferència del mestre Tarragó, que, segons els cursillistes, va triar el mar com a símbol d'una prosperitat anhelada per al país, el mestre Benaiges va *transformar* els esdeveniments viscuts pels nens (estimulats per la caixa de cargols que van rebre) *en un centre d'interès*.

Deixant-se emportar per la seva imaginació, en el seu quadern col·lectiu, els alumnes van expressar la seva imatge de com seria el mar que descobririen a l'estiu. L'alumna Lucía Carranza expressava la seva por: «El maestro dice que iremos a bañarnos, yo digo que no voy a ir porque tengo miedo que me voy a ahogar». Natividad Hernández especulava: «El mar será muy grande. Yo no lo sé porque no he estado allá. También será muy ancho y tampoco sé si es ancho o no lo es». «En el mar habrá más agua que toda la tierra que yo he visto. El agua estará muy caliente. En las orillas debe ser piedra, porque si no se lo tenía que llevar», s'aventurava a afirmar en Severino Díez.¹⁹

Tal i com expliquen Gertrudis i Bernal (2020), els infants no coneixien el mar. Per mitjà d'un exercici d'imaginació, el mestre Benaiges els va preparar per gaudir d'aquest paisatge pedagògic que ell havia conegut des de petit. El somni d'aquest mestre republicà es va truncar,

¹⁹ <https://www.elsaltodiario.com/ii-republica/antoni-benaiges-maestro-que-prometio-mar>

però, perquè va ser detingut, torturat i afusellat per les tropes sollevades el 25 de juliol de 1936, abans de poder fer realitat la seva promesa.

CONSIDERACIONS FINALS

Les veus dels mestres en formació que van seguir el «cursillo de selección» que l'Escola Normal de Lleida va organitzar el febrer de 1932 ens il·lustren, d'una forma molt viva, les tensions que van existir ineludiblement entre els discursos educatius republicans i la pràctica real dels docents, inclosos els propis formadors. A més a més, més enllà de l'estudi històric, el mar com a paisatge pedagògic – en les seves incoherències pràctiques i en el seu intent frustrat – ens ofereixen també l'oportunitat de reflexionar sobre una problemàtica ben actual: les dificultats que trobem nosaltres com a formadores de mestres en ser conseqüents, a nivell de la nostra pràctica docent, amb els nostres anhels pedagògics. En efecte, la lectura de les redaccions dels cursillistes ens porta a reflexionar que, tot i l'interès en concretar certes metodologies actives per part del mestres i formadors, aquests sovint tendeixen a reproduir els models del propi mestre que «explica». Com a formadores de mestres avui en dia, aquest és un punt important en la nostra pràctica docent, ja que aspirem a prendre consciència i a neutralitzar aquestes incongruències entre el que volem i creiem que fem i el que realment acaben concretant a les nostres aules, amb els nostres alumnes. En aquest sentit, les «lecciones modelo» són unes dades històriques molt riques i útils per detectar i analitzar aquestes tensions pedagògiques teòrico-pràctiques – del passat i actuals.

REFERÈNCIES

- DECROLY, Ovide (1987). *La funció de globalització i altres escrits*. Vic: Eumo.
- FERRIÈRE, Adolph (1922). *L'école active*. Neufchatel/Ginebra: Editions Forum.
- GERTRUDIX, Sebastian; BERNAL, Sergi (2020). *Els vaig prometre el mar*. Barcelona: Rosa Sensat.
- HOUSSAYE, Jean (1995). *Quinze pedagogs. La seva influència avui*. Barcelona: UOC-Proa.

LAS PLAYAS DE MONTEVIDEO COMO ESCENARIO DE ENSEÑANZA DE PRÁCTICAS CORPORALES ACUÁTICAS

Ana Torrón Preobrayensky

Universidad de la República de Uruguay

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca analizar cómo ha ido variando el vínculo con el mar como escenario de enseñanza de las prácticas corporales acuáticas en las playas de Montevideo. Esta ciudad costera, capital del Uruguay, comienza a formar maestros de educación en 1920 y concreta la formación de profesionales de Educación Física en 1939. Los egresados de estas formaciones se nucleaban, a nivel estatal, en la comisión Nacional de Educación Física (CNEF), organismo rector de la Educación Física del país desde 1911. El archivo de la CNEF cuenta con un amplio registro fotográfico que muestra la enseñanza y la práctica de diversas técnicas corporales acuáticas, así como documentos vinculados. De esta forma, observamos que, desde los años veinte del siglo pasado, las playas montevideanas eran el escenario principal de enseñanza de estas prácticas.

Esta realidad se mantuvo durante varios años, pero tanto la constitución del deporte como práctica hegemónica como la construcción de piscinas cerradas, fueron disminuyendo las prácticas en espacios abiertos y la enseñanza fue reduciéndose a las técnicas de natación en piscinas cerradas (rectangulares, divididas por andariveles). La enseñanza se vio afectada por la arquitectura, el escenario natural fue perdiendo primacía en pos de la seguridad y rectitud de la piscina. Este cambio modificó también las prácticas y las técnicas a enseñar. Compartimos con Soares (SOARES, 2005) que la arquitectura deportiva determina las prácticas a realizar y en el caso de las piscinas, la práctica hegemónica es la natación. La educación del cuerpo se ve afectada por los espacios arquitectónicos en que se realizan las prácticas.

Años después, la pandemia mundial de COVID 19 que comenzó en marzo de 2020 en el Uruguay, provocó el cierre de las piscinas por motivos sanitarios. En esta nueva realidad, muchas personas se volcaron a las playas para continuar realizando prácticas corporales acuáticas, esta vez, volviendo al mar. Este retorno al espacio abierto, envuelto esta vez en una preocupación de carácter sanitario produce o renueva los sentidos de la práctica.

La indagación pretende estudiar cómo fueron procesándose los cambios y las prácticas corporales que se realizaban y realizan en uno y otro escenario. Para ello se utiliza una

metodología de corte cualitativo que involucra el análisis de registros fotográficos, así como documentos y entrevistas con informantes calificados de los dos grandes momentos mencionados vinculados al mar como paisaje pedagógico.

PRIMEROS ENCUENTROS ENTRE EL MAR Y LAS PRÁCTICAS CORPORALES ACUÁTICAS EN MONTEVIDEO

Montevideo es una ciudad pequeña, capital del Uruguay y cuenta con un importante puerto y con una extensa franja costera sobre el Río de la Plata en la parte sur. Las playas montevidéanas han sido escenario de diversas prácticas asociadas al veraneo desde inicios del 1800, que han comenzado a estudiarse recientemente.¹ En esta comunicación, el foco está puesto en la enseñanza de técnicas y prácticas corporales acuáticas en este espacio.

La educación física física en Uruguay dependía de la CNEF desde 1911, organismo estatal que se encargaba de todo lo referido a la «cultura física» del país. En los últimos años se ha recuperado un maravilloso material fotográfico de esta comisión, que actualmente se encuentra en el Centro de Memoria de Educación Física (CEMEF) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF). Este material da cuenta del mar como escenario fundamental de enseñanza de distintas prácticas corporales: natación, saltos ornamentales y waterpolo fundamentalmente. También se realizaban carreras de natación y otras actividades desde la playa y desde plataformas flotantes. El material fotográfico es en su mayoría anterior al inicio de la formación profesional. Hay algunos registros de cursos que se organizaron entre los años 1920 y 1936 para la formación de «Maestros de Educación Física»².

La formación profesional que comienza en 1939 busca generar recursos humanos idóneos para la CNEF. En los primeros años, los noveles profesores que egresaban del Curso de Profesores podían ingresar como docentes en la CNEF y la enseñanza de las prácticas corporales acuáticas

1 Destacamos los trabajos de FERNÁNDEZ, L. (2022), «¿De espaldas al río? Los baños en Montevideo entre 1829 y 1862» y de CORREA, A. (2022) «Prácticas corporales y veraneo en las costas de mar del Uruguay (1903-1933)» presentados en este mismo evento.

2 En total se dictaron seis cursos con duraciones que oscilaron entre once días y un año, el último en 1936. Un estudio en profundidad sobre estos cursos puede encontrarse en DOGLIOTTI, Paola (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CSE.

desde ese organismo se realizaba, fundamentalmente en las playas durante los meses de verano. Esto va cambiando en la medida en que se construyen piscinas cerradas.

LA INFRAESTRUCTURA CERRADA QUE ALEJA AL MAR

En 1927 se inaugura la primera piscina cerrada y climatizada del país, perteneciente a la Asociación Cristiana de Jóvenes del Uruguay³ (hoy perteneciente al club Juventus que adquirió esas instalaciones en 1963⁴). En las décadas siguientes continúan construyéndose piscinas cerradas en la ciudad, que ofrecen por un lado la posibilidad de continuar las prácticas durante todo el año, pero por otro alejan la enseñanza del espacio natural, incierto y sin paredes rectangulares que ofrecía el mar. El aumento en la cantidad de piscinas también permite un mayor acceso a ellas. Este desplazamiento hacia las piscinas implica también un direccionamiento casi exclusivo de las prácticas corporales acuáticas hacia la natación:

Uma piscina retangular, uma quadra poliesportiva ou mesmo as supermodernas e equipadas academias de ginástica não são apenas inocentes lugares destinados a manter a boa saúde dos indivíduos que fazem parte de uma determinada sociedade; esses lugares que concentram e expressam conhecimento e poder são, portanto, discursos materiais que educam, constroem, socializam e induzem ao consumo de objetos, de práticas, de modos de vida. [...] É preciso que os espaços destinados às práticas corporais aquáticas possuam dimensões precisas e reproduzam, em miniatura, as piscinas olímpicas, ou seja, a forma retangular, com metragem específica e proporcional própria do esporte de competição e da modalidade esportiva natação.⁵

La tecnificación de las prácticas corporales llega a las acuáticas por la deportivización que avanza y afecta a todas las prácticas y también por medio de la infraestructura.

³ ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES DE MONTEVIDEO (2009). *Cien años de historia 1909 – 2009* s/d. Montevideo.

⁴ Juventus (s/d) *Historia*. Recuperado de: <https://www.juventus.edu.uy/historia> acceso el 12 de mayo de 2022.

⁵ SOARES, «Práticas Corporais: invenção de pedagogias?», p. 44.

LAS PRÁCTICAS CORPORALES ACUÁTICAS EN LA FORMACIÓN

En 1939 comienza el «Curso para la preparación de profesores de educación física». Esta formación, de tres años de duración en sus comienzos, ha tenido siempre la asignatura natación en todos sus planes de estudio, siendo una de las asignaturas con mayor carga horaria hasta el Plan 2004. En todos los planes hubo y hay natación como asignatura, aunque en el análisis de los programas podemos observar que aparecen otros temas como los vinculados a la seguridad y el salvamento y en los primeros planes también temáticas sobre recreación en el agua, waterpolo, saltos ornamentales y competencias. En todos los casos el foco está puesto en las técnicas (principalmente de los estilos deportivos) y en la enseñanza de esas técnicas. También aparece una unidad vinculada a la historia y otra al reglamento.⁶ Desde 1939 y hasta el Plan 1956 también hay otra asignatura llamada Remo. En el Plan de 1966 esta asignatura continúa, pero los estudiantes optan entre ésta y Tenis, no es obligatoria. Desaparece a partir del Plan de 1974.

En el Plan de 1981 la única unidad curricular vinculada al agua es Natación, pero siguen apareciendo en los programas unidades vinculadas al salvamento, el waterpolo y el nado sincronizado. Se dictan dos cursos anuales obligatorios, y un tercer curso electivo entre gimnasia, atletismo y natación. En el Plan de 1992 esto se mantiene, pero en la adecuación de 1996 se agrega una nueva unidad curricular, llamada Actividades Acuáticas (que sustituye a Natación cuatro que es semestral). Esta inclusión es significativa porque si bien varios de los contenidos se venían dictando, acá logran una diferenciación de la natación y se incluyen otros contenidos alejados de las prácticas deportivas como técnicas de relajación, rehabilitación, matronatación, entre otras.

El Plan de 2004 es el que tiene menos horas de prácticas corporales acuáticas, enseñándose únicamente los cuatro estilos competitivos en un único curso anual de natación. Luego, en el Plan 2017 se incluyen las prácticas corporales acuáticas de forma más amplia, más horas vinculadas a prácticas deportivas, pero también una unidad curricular que se llama Técnicas Corporales Acuáticas. Ésta presenta un abordaje específico desde la concepción de las técnicas corporales como habilitadoras de otros abordajes de las prácticas corporales acuáticas alejados de la deportivización.

⁶ Un análisis en profundidad de los planes y programas del ISEF entre 1939 y 1973 puede encontrarse en: TORRÓN, Ana (2017). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 – 1973), su configuración y su enseñanza*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CSE. Recuperado de: https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/tesis_a_torron_2017.pdf [Acceso el 10 de junio de 2020].

LA VUELTA AL MAR

Durante la pandemia, las instituciones deportivas que cuentan con piscinas cerradas, que concentran las prácticas corporales vinculadas al agua -con preponderancia evidente de la natación- se vieron obligadas a cerrar sus puertas por motivos sanitarios. Esta situación generó un nuevo viraje hacia el mar de quienes querían seguir realizando estas prácticas. En este nuevo escenario, se generaron nuevos espacios y propuestas, los practicantes compraron indumentaria adecuada,⁷ elementos de seguridad y las playas montevideanas volvieron a albergar estas prácticas.

El dos de diciembre de 2020 se habilitó a las instituciones deportivas a realizar propuestas en espacios abiertos y muchos clubes y gimnasios generaron propuestas en la playa. Como consecuencia de esta experiencia que en un principio se realizó «por necesidad», algunos clubes cercanos a las playas incluyeron para el verano de 2021-2022 algunas propuestas vinculadas a las prácticas corporales acuáticas en las playas. En las entrevistas realizadas a referentes de estas instituciones nos plantearon que planifican mantener y aumentar estas propuestas⁸. En este sentido, esta necesidad sanitaria habilitó la posibilidad de un nuevo acercamiento al mar como escenario destacado de enseñanza para sus socios.

Por otro lado, a nivel estatal, el programa «Tirate al agua» de la Secretaría Nacional de Deporte se realiza desde unos años antes de la pandemia durante los meses de verano en piscinas abiertas y también en la playa Malvín de Montevideo con la colaboración de la Intendencia departamental. Este programa, de acuerdo a la página web del organismo:

Promueve la práctica de actividades acuáticas durante los meses de verano en espejos de agua y piscinas en distintas localidades del país, utilizando metodologías y estrategias a favor de la formación integral de las personas, basados en la creatividad, la recreación y la educación en seguridad acuática.⁹

7 Entrevista a practicantes A y B, Comunicación personal, 20 de marzo y 10 de abril de 2022.

8 Destacamos una de ellas, enfocada hacia los niños que lleva por nombre «Escuela de mar», contando con docentes especializados y abordando temáticas sobre dinámica costera, seguridad, construcción de materiales, surf, entre otras. (Entrevista con coordinadora de club deportivo. Comunicación personal, 29 de abril de 2022).

9 SECRETARÍA NACIONAL DE DEPORTES (s/d) *Tirate al agua*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/secretaria-nacional-deporte/node/193> Acceso el 12 de mayo de 2022.

Esta propuesta se asemeja a las primeras experiencias realizadas a principios del siglo veinte por la CNEF, aunque en una sola playa de Montevideo.

Esta comunicación, por la brevedad de la misma, permite únicamente presentar este breve recorrido sobre el vínculo histórico y renovado entre las prácticas corporales acuáticas, la educación física y el mar. Las técnicas y las prácticas abordadas, así como los sentidos otorgados en cada caso, serán abordados en futuros trabajos.

REFERENCIAS

ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES DE MONTEVIDEO (2009). *Cien años de historia 1909 – 2009* s/d. Montevideo.

DOGLIOTTI, Paola (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CSE.

SECRETARÍA NACIONAL DE DEPORTES (s/d) *Tirate al agua*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/secretaria-nacional-deporte/node/193> Acceso el 12 de mayo de 2022.

SOARES, Carmen Lucía (2005). «Práticas Corporais: invenção de pedagogias?» Em: Silva, Ana Márcia y Damiani Iara Regina (eds.). *Práticas Corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte.

TORRÓN, Ana (2017). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 – 1973), su configuración y su enseñanza*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CSE. Recuperado de: https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/tesis_a_torron_2017.pdf [Acceso el 10 de junio de 2020].

EIX/ EJE/ EIXO 2.

**La mar com a via de comunicació i intercanvi/ El mar
como vía de comunicación e intercambio/ O mar como
meio de comunicação e troca**

VALÈNCIA-GIRONA-MÈXIC: LA TRAVESSIA VITAL DE LA MESTRA DE MESTRES ADELINA CORTINA BENAJAS

M^a del Carmen Agulló Díaz

Blanca Juan Agulló

L'escassa difusió de la trajectòria biogràfica i pedagògica d'Adelina Cortina Benajas (València 1891- Mèxic 1976), mestra i professora normalista, és un exemple paradigmàtic de la visió androcèntrica de la història. La seua relació personal amb el polític i docent Miquel Santaló ha invisibilitzat la seua pròpia aportació a la història de l'educació dels Països Catalans malgrat ser una destacada docent, a la que la repressió franquista va obligar a abandonar la seua professió i el seu país, continuant la seua pràctica professional a l'altra banda de l'oceà.

Si l'acompanyem en la seua travessia personal i de formació i pràctica docent, ens apropem a institucions destacades del segle XX en l'àmbit de la pedagogia, del compromís polític i del pensament feminista, dels quals ella va formar part activa.

Mestra en València en el Grup escolar Cervantes, pioner de la innovació pedagògica; relacionada amb les institucionistes Residencia de Señoritas i Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, on es titularia en l'especialitat de Ciències; normalista i directora de la Normal de dones de Girona; és una representant de la generació de dones que aconseguiren accedir a la modernitat a través de la capacitació i l'exercici professional en àmbits, com el científic, fins aleshores considerats escassament apropiats per a elles.

Feminista activa des de la seua joventut, respon al model de ciutadana republicana que combina la maternitat amb l'exercici de la seua professió, al mateix temps que desenvolupa una acció política acompanyant el seu espòs Miquel Santaló, normalista i destacat polític republicà compromès amb l'ideari catalanista d'esquerres.

La repressió franquista l'obliga a l'exili i travessa l'oceà en el vaixell Nyassa. Continua treballant a la Normal de Mèxic on posa en pràctica les seues didàctiques innovadores. Després d'una breu visita a Catalunya mor en 1976 a Mèxic on està soterrada. La seua memòria però, va tornar a Catalunya en una maleta, plena de documents, la mateixa que els havia acompanyat travessant els Pirineus i en la seua condició de transterrats.

O MAR E A MODERNIDADE EDUCATIVA: O COMÉRCIO TRANSATLÂNTICO DE MATERIAIS ESCOLARES (1880-1910)

Wiara Alcântara

Diana Vidal

Na passagem do século XIX ao XX, a escola experimentou uma profusão material. A invenção da modernidade educativa se fez sentir na circulação transoceânica de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos (VIDAL, 2009). Carregava a ideia de progresso que associava desenvolvimento científico e educativo à ampliação material escolar. No caso do Brasil, a ampliação de materiais disponíveis ao ensino nas instituições escolares se deu, não raras vezes, por meio da importação, valendo-se de vapores que cruzavam o Atlântico levando mercadorias e representantes comerciais. O circuito da distribuição dos materiais de ensino, bem como os locais escolhidos pelos representantes comerciais de produtos estrangeiros para estabelecer seus negócios seguia o roteiro dos portos, desenhando um circuito inesperado, conduzido pelas ondas do mar. O objetivo desta apresentação é discutir a circulação e o comércio transatlântico de materiais escolares dando destaque a atuação do Syndicat du matériel e du mobilier scolaire de l'enseignement e de seus representantes comerciais. Do ponto de vista metodológico, fazemos o confronto de fontes como anúncios de jornais, notas de compras, ofícios e correspondências, cartas de importação, notas fiscais, dentre outras. A análise colocou em evidência a atuação de estrangeiros como Charles Vautelet, Etienne Collet e Louis Conseil, que se estabeleceram nos dois lados do Atlântico, por meio de empresas familiares, facilitando o comércio transoceânico. O segundo, refere-se à identificação dos tipos de objetos que circularam pela navegação transatlântica. Como resultado, evidenciou-se, que, assim como no comércio mais geral, no âmbito da escola, os representantes comerciais, como mediadores culturais, construíram uma logística que facilitava o comércio de materiais escolares tomados pelos discursos educativo e empresarial como indispensáveis à modernidade educativa, mobilizando carteis e recursos diplomáticos.

OS MARES APROXIMANDO SABERES E OBJETOS ESCOLARES DIFUNDIDOS NO PARÁ: A MODERNIDADE A TODO VAPOR.

Marlucy do Socorro Aragão de Sousa
UNAMA/ SEDUC-PA

Rogério Andrade Maciel

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta uma análise sobre a circulação de saberes e objetos difundidos na Instrução Pública Primária no Pará, tendo como abordagem os modelos estrangeiros que circularam nas casas de ensino do estado. A segunda metade do século XIX e início do XX destaca-se pelo grandioso espetáculo da modernidade, nos quais países civilizados sentiram-se convocados a dar conta ao mundo, do progresso industrial e dos avanços comparativos das diferentes nações, espaços de exposições e divulgação em que se podiam mostrar a identidade cultural dos povos, realidades ocultas que puderam ser apresentadas pela primeira vez.

Muitos sistemas educacionais foram se consolidando e se constituindo com a aquisição de materiais e objetos escolares que circularam a partir das Exposições Universais. Pensar no processo de materialização que possibilitou o triunfo da modernidade educativa para a instrução pública no Pará, pressupõe entender a viabilização de uma nova ordem que se instaurou com o progresso e a expansão dos modelos universais, de circulação de objetos e materiais fundamentais para o provimento das escolas.

Neste contexto, as discussões e análises sobre a circulação objetos escolares utilizado nas escolas do Pará, seguem baseado nas reflexões em torno das exposições para compreensão dos processos de circulação dos modelos pedagógicos e o papel da escola como difusora de ideologias e disseminadora da produção e demonstração de novidades do mercado consumidor da indústria escolar. Pretende-se aqui apresentar os modelos pedagógicos e objetos da materialidade que circularam nas escolas primárias do Pará.

O ESPETÁCULO DA MODERNIDADE E OS MODELOS DIFUSORES NA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA PARAENSE.

Esta seção destaca a dimensão dada às exposições como o espetáculo do que havia de mais moderno no mundo, a grandiosidade do conhecimento científico que vislumbrava a economia, a cultura, o poder das novas ideias, sendo representadas pelas imagens que simbolizavam e ainda simbolizam práticas culturais de todas as partes do mundo em diferentes épocas. Uma exibição de realidades distintas, desconhecidas e posições geográficas bem

distantes, que se propagavam com suas criações e apresentavam-se nestes espaços também caracterizados como «janelas para o mundo». As realidades se entrelaçavam e permitiam a difusão de ideologias burguesas, impostas como estratégias de dominação, nas quais o conhecimento humano destacava-se em vitrines culturais, omitindo e silenciando tantos outros processos imbricados nas representações sociais.

As exposições foram importantes, por meio das quais se buscou dar visibilidade ao ordenamento mundial nos aspectos culturais, políticos, econômicos e sobretudo visual, na segunda metade do século XIX. Eventos que se expandiram por diversos países e regiões, disseminando a cultura capitalista, a industrialização e o consumo de objetos produzidos nos grandes centros europeus. As relações de poder sendo impostas pela força das vitrines atraentes, expostas nas particularidades e disposições dos objetos. As exposições configuraram-se estratégias de exibição e imposição de uma ordem mundial, expressas pelos desejos do imperialismo europeu.

Nas análises feitas por Escolano (2018), o campo de temático das Exposições Universais evidenciam as materialidades e suas representações, com destaque para publicidade e visibilidade do mundo contemporâneo, um valor significativo de testemunho da cultura empírica da escola. «Muitas dessas imagens passaram aos manuais escolares, aos murais da sala de aula, aos programas das instituições educativas, aos museus pedagógicos e a outras mediações culturais» (ESCOLANO, 2018: 71).

Contudo, na área educacional como definiu Kuhlmann Júnior (2001), as exposições caracterizaram-se como «festas didáticas» e deram à escola e a sociedade contribuições importantes para o reordenamento dos espaços e afirmação do ideal de modernidade educativa. O que se apresentava nas vitrines expostas, não era apenas um modelo, mas um ideário que almejava-se alcançar com a escola, sendo promotora da difusão do capitalismo e do sistema fabril.

De acordo com Alcântara (2014), a difusão dos modelos se expandia pelas propagandas de novos objetos, tendo como alvo principal a escola. «As exposições foram disseminadoras de objetos de desejo», de civilidade e modernidade, pois esses espaços apresentavam o que havia de mais atual. A escola movimentava o mercado e faz com ele se adapte às demandas para atender tais necessidades, uma via de mão dupla que fortaleceu a indústria e aquisição pelo Estado de objetos necessários ao funcionamento das instituições educativas» (ALCÂNTARA, 2014: 81).

Assim, a relevância destes eventos, sejam eles nacionais ou internacionais apontam as influências no processo de aquisição de materiais necessários para organização da escola, propagados nestas exposições, bem como revelam importantes contribuições na constituição da instrução pública primária no Pará.

Muitos sistemas educacionais foram se consolidando e se constituindo com a aquisição de materiais e objetos escolares que circularam a partir das Exposições Universais. A difusão mundial da escola por meio das Exposições Universais passou a consagrar os espaços e objetos

escolares a serem utilizados para o ensino, que passaram a circular e compor o provimento material das instituições educativas. De acordo com Nóvoa e Schwriwer (2000), essa divulgação do modelo de escola ideal configurou-se como um projeto de modernidade educativa propagado nos espaços designados às exposições, uma verdadeira universalização e divulgação de ideias, imagens, objetos, etc., processos inovadores que modificavam o mundo.

Pesavento (1997), discute as exposições como o «espetáculo da modernidade» no século XIX, pois no decorrer deste contexto a modernidade e a tecnologia tornaram-se objeto de desejo das elites da sociedade latino-americana, pois ser moderno, participar da rota do progresso e sair do lugar de povo exótico, tornar-se uma grande nação, transformou-se em meta para desfazer a imagem de atraso e inércia. Portanto diz,

As exposições funcionavam como uma síntese e exteriorização da modernidade, dos “novos tempos” e como uma vitrina de exibição dos eventos e das mercadorias postos à disposição do mundo pelo sistema de fábrica. (...) tiveram o caráter pedagógico de efeito demonstração das crenças e virtudes do progresso, da produtividade, da disciplina do trabalho (...). Para cumprir esta meta de acompanhar o trem da história, nada mais indicado do que participar daqueles verdadeiros espetáculos da modernidade que eram as exposições universais.¹

Os grandes eventos realizados pelas exposições universais, desempenharam um papel importante para o progresso e difusão das inovações técnicas e pedagógicas, pautadas nas ideologias do progresso. Modelos atraentes nas vitrines que movimentavam visitas e expositores das mais diversas partes do mundo, celebrando a modernidade da sociedade burguesa. A exibição dessa modernidade dava destaque à indústria e demais âmbitos de modalidade econômica, social e cultural. A variedade de objetos, produtos e máquinas eram disponibilizados e organizados para serem divulgados em catálogos e enciclopédias com o objetivo de classificar e circular para os países que necessitavam se adequar às nações civilizadas.

O Pará nas Exposições

Ao extremo norte do Brasil, vislumbrou-se o Estado do Pará de um período majestoso com sua expansão econômica. Pautada no processo de exportação e desenvolvimento do comércio, os produtos aqui produzidos e manufaturados, destacaram-se pela grande movimentação impulsionada com a produção da borracha. Esse movimento de diálogo entre a

¹PESAVENTO, Sandra Jatahy (1997). *Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, p. 14-16.

economia e o progresso, tão desejado pelos projetos republicanos colocaram o Pará na pauta dos eventos das exposições, que se propagavam pelo mundo todo e passou a ser realizado nos diferentes estados da federação.

A exposição do Pará buscou dar visibilidade a que muitos dos próprios compatriotas vissem o que era essa porção do Norte do Brasil, «outrora tão esquecida e por vezes injustamente, malvista pelos filhos da terra». Uma festa que foi tracejada de acordo com as proporções de custo que não fosse superior aos recursos disponíveis pelo tesouro do estado, portanto, «antes festa de trabalho que festa de recreação». (PARÁ, Mensagem de governo, 1896: 61).

Acreditava-se que uma das maneiras do Estado do Pará apresentar seus avanços, o progresso econômico e social de uma sociedade nos moldes da civilização, seria a realização desta exposição dos produtos agrícolas, artísticos e industriais, envolvendo o maior número possível de expositores e visitantes, induzindo um consumo cultural, haja vista que esses eventos foram acontecendo em diferentes estados considerados eventos locais, influenciados fortemente pelos acontecimentos internacionais de divulgação e imposição de culturas de consumo.

Com a inserção da região norte no cenário do comércio mundial, a incorporação da borracha como matéria prima de novas indústrias, o domínio de exportação na região despertou o interesse internacional com a dinâmica de circulação dos produtos oriundos do látex. Por ocupar a pauta de exportação desde as décadas finais do século XIX, a visibilidade também apareceu com a participação do Pará na Exposição Universal de 1867, em Paris. Segundo Daou (2004), a borracha foi exibida como produto incorporado pela técnica, como matéria prima de pneus em veículos movidos a cavalo, porém, antes mesmo da ampla propagação do automóvel, o uso de luvas de borrachas foi uma importante contribuição para a assepsia médica.

E novamente o Pará vai à Paris na Exposição Universal de 1889, segundo o relatório de Gama Abreu, o jornalista Santa-Anna Nery foi uma influência significativa na organização, doando itens de sua coleção para compor as amostras na exposição.

OBJETOS ESCOLARES EM VITRINE POR MEIO DOS CATÁLOGOS: OS MODELOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA PÚBLICA PARAENSE.

A proveniência dos objetos escolares está intimamente relacionada à tão expressiva atividade econômica, interligada ao processo de exportação e movimentação dos portos da capital paraense. De acordo com Sarges (2010), a modernização do Estado do Pará, só foi possível em razão do enriquecimento que atingiu vários setores da sociedade, a partir da segunda metade do século XIX, pois toda atividade econômica da região amazônica passou a girar em torno da exploração da borracha, reforçando assim a inserção da região no sistema capitalista mundial.

Pensar no processo de materialização que possibilitou o triunfo da modernidade educativa para a instrução pública no Pará, pressupõe entender a viabilização de uma nova ordem que se

instaurou com o progresso e a expansão dos modelos universais, de circulação de objetos e materiais fundamentais para o provimento das escolas. A circulação internacional de modelos pedagógicos, de objetos e de pessoas, carregava o progresso, o desenvolvimento educativo e a aquisição de material escolar.

A materialidade cultural do campo escolar ganhou sentido e significado a partir de sua valorização histórica, um resgate da memória do patrimônio educativo que passou a circular e constituir-se como testemunho dos saberes e das práticas culturais, construídas nos modos de produção empírica no interior da escola, a cultura escolar visibilizada por meio da circulação de saberes materializados nos objetos de ensino.

Nesta perspectiva, tentando satisfazer os anseios para atender as demandas da política modernizante, regulamentando o uso de materiais escolares adequados para o ensino primário no Pará, via-se nos modelos que circulavam nas exposições um papel importante na difusão da ideologia do progresso. De acordo Alcântara (2014) a aquisição dos materiais e mobiliários propagados nestes espaços considerados palcos de objetos desejados, circulavam nos diferentes países por meio dos catálogos, que difundiam os padrões pedagógicos e higiênicos em condições que as crianças pudessem ler e escrever, preservando-as de atitudes viciosas.

Alinhados a essa demanda crescente, a aquisição chegou ao Pará por meio dos catálogos, nos quais era possível tomar conhecimento dos diferentes modelos de mobiliário e demais artefatos para o ensino das aulas na instrução primária.

As medidas a seguir, exibidas em catálogos de casas francesas, fornecedoras de grande parte do mobiliário e demais materiais para as escolas no Pará, destacam os tamanhos padronizados para os modelos de bancos mesas à diferentes faixa-etárias, sendo essa uma das preocupações apontadas nos relatos sobre o uso da mobília pelas crianças de nosso estado.

DIMENSIONS DES TABLES-BANCS
d'après les règlements officiels

Nos des types	ÉCOLES MATERNELLES		CLASSES ENFANTINES 3 (5 à 7 ans)	ÉCOLES PRIMAIRES, LYCÉES, ETC.		
	1 (2 ^e sect.)	2 (1 ^{re} sect.)		4 (7 à 9 ans)	5 (10 à 14 ans)	6 (14 à 18 ans)
Taille des enfants.	1m,00 à 1m,10	1m,11 à 1m,20	1m,21 à 1m,35	1m,36 à 1m,50	1m,51 à 1m,65	1m,66, au-dessus
Hauteur de la tablette à la poitrine de l'élève..	0.45	0.50	0.55	0.65	0.70	0.75
Hauteur du banc.	0.25	0.30	0.34	0.40	0.45	0.46
— du dossier	0.19	0.21	0.24	0.26	0.28	0.32
Longueur p ^r place	0.40	0.45	0.50	0.55	0.55	0.60
Inclinaison de la tablette.....	0:00	0.03	0.07	0.07	0.07	0.07

Figura-1: Medidas de Bancos-mesas escolas francesas

Fonte: Catálogo Delagrave (1890)

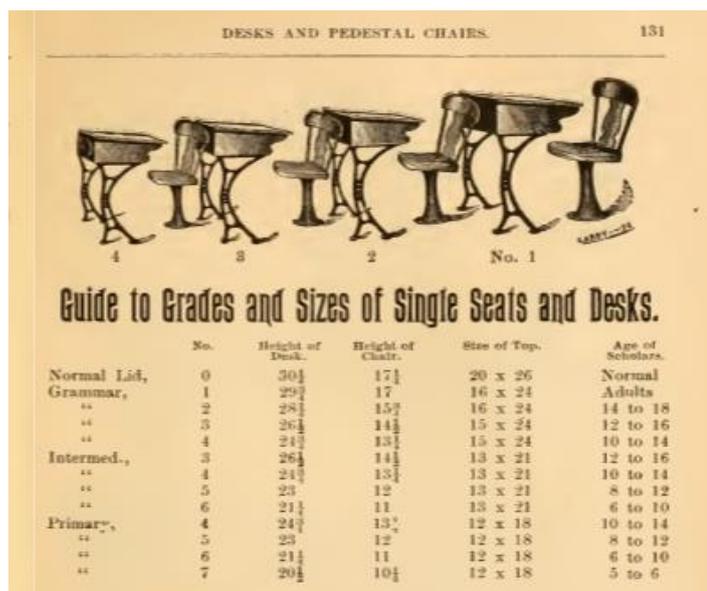


Figura-2: Medidas de carteiras norte-americanas

Fonte: Catálogo ilustrado de material de jardim de infância, ajudas primárias, mapas, globos e gráficos, móveis escolares e quadros-negros (1895)

Sendo o Pará um estado da região norte do Brasil, em destaque neste momento no setor econômico e que precisava acompanhar as mudanças na chamada civilidade moderna, suas denúncias traziam à tona os improvisos que deixavam a imagem da educação paraense em estado deplorável. Assim, demonstrava preocupação com as exigências da higiene escolar e com o desenvolvimento da instrução primária, pois a carência absoluta dos mais indispensáveis elementos, demandavam providências urgentes a serem executadas.

Pensava e defendia as propostas relevantes para o avanço da educação no Pará, reiterando que os modelos norte-americanos e europeus eram os melhores a serem seguidos, portanto, ao propor a aquisição do mobiliário escolar levava em consideração as medidas e tipos de materiais considerados para a escolha deste mobiliário e seguiam os modelos propagados por meio dos catálogos, que davam a visibilidade a essas vitrines circulantes nos mais diversos países, fato que impressionava José Veríssimo, a seguir os preceitos estabelecidos para adequação da instrução primária à pedagogia moderna.

As encomendas eram feitas para os Estados Unidos por intermédio de um representante do governo do estado neste país, na pessoa do Sr. Comendador José Cardoso da Cunha Coimbra, que tratava das negociações e faturas a serem enviadas à capital do Pará. As encomendas seguiam as escolhas através dos catálogos e as despesas eram negociadas presencialmente por meio do representante comercial entre o Pará e os Estados Unidos, cuja consignação era descrita na pessoa dos Srs. G. Amsinck & C^a, de Nova York. As encomendas feitas à França eram fornecidas pelas casas Hachette & C.^a e Charles Delagrave, ambas com localização em Paris.

Sobre a casa fornecedora Aillaud & C^a, destaca-se a grande importação de materiais para o desenvolvimento do ensino das disciplinas, pois de acordo com as solicitações, as demandas foram baseadas nas exigências dos regulamentos, a partir das reformas nos programas de ensino primário do Pará. Tornou-se necessário o uso de compêndios, relógios, mapas, globos, sistemas métricos e outros objetos que foram exigidos para uso dos professores nas aulas, para que o método intuitivo fosse colocado em prática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Observou-se a partir das imagens dos catálogos em consonância com as imagens dos objetos utilizado na instrução primária paraense, que a circulação desses modelos em determinadas instituições, seguiam os padrões exigidos para o modelo ideal de escola, principalmente aquelas que foram projetadas e construídas com espaços adequados para receber essa mobília, prescrita para atender as determinações dos modelos universais e modernos. A partir dessas constatações, pode-se pensar as estratégias impostas pelos dirigentes da administração do Pará, tendo em vista as influências de circulação dos catálogos como vitrines dos saberes universais sendo determinantes para modernização dos sistemas educativos.

As relações de poder estabelecidas e intencionadas em contribuir para a imagem positiva do estado, agregando as políticas inovadoras do regime republicano, às inovações dos elementos materiais educativos em expansão pelo mundo. Pensar no processo de materialização que possibilitou o triunfo da modernidade educativa para a instrução pública no Pará, pressupõe entender a viabilização de uma nova ordem que se instaurou com o progresso e a expansão dos modelos universais, de circulação de objetos e materiais fundamentais para o provimento das escolas. A circulação internacional de modelos pedagógicos, de objetos e de pessoas, carregava o progresso, o desenvolvimento educativo e a aquisição de material escolar.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Wiara Rosa Rios (2016). *A transnacionalização de objetos escolares no fim do século XIX*. Anais do Museu Paulista: São Paulo.

ALCANTARA, Wiara Rosa Rios (2014). *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)*. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo.

BENITO, Augustin Escolano (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas, SP: Editora Alínea.

BENITO, Augustin Escolano (2018). «Etnohistória e cultura material da escola: a educação nas exposições universais». En: GASPAR, V. L.; SOUZA, G.; CASTRO, C. A. (Orgs.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória: EDUFES.

CASTRO, César Augusto (2013). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RJ)- 1870/ 1925*. São Luis: EDUFMA: Café & Lápis.

COELHO, Anna Carolina de Abreu (2012). *O Pará na Exposição Universal de Paris em 1889: um lugar na retrospectiva das habitações humanas*. Expedições: Teoria da História e Historiografia, vol. 3, p. 98-112.

DELAGRAVE (1890). *Catalogue spécial de mobilier et matériel scolaire et accessoires de classes*. Paris: Librairie Delagrave. Deuxieme partie.

HAMMETT CO, J.L (1895). *Catálogo ilustrado de material de jardim de infância, ajudas primárias, mapas, globos e gráficos, móveis escolares e quadros-negros*.
<https://archive.org/details/illustratedcatal00jlha/page/n153> Acesso em 10 de março de 2018.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (2001). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições universais (1862- 1922)*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen (2000). *A difusão mundial da escola. Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia*. Lisboa: Educa.

PARÁ. Agência de compras do Estado do Pará, na Europa (1910). Relatório do ano de 1909. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré.

PARÁ, Governo do Estado (1890). *O Pará na Exposição Universal de Paris em 1889*. Relatório do Presidente da Comissão.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (1997). *Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec.

SARGES, M. N. Belém (2010). *Riquezas produzindo a Belle Èpoque (1870)*. Belém: Paka – Tatu.

**LIÇÕES A APRENDER NAS ROTAS DO ALÉM-MAR: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO
DE SABERES EM MANUAIS PEDAGÓGICOS PORTUGUESES E BRASILEIROS
(1870-1970)**

Prof. Dra. Vivian Batista da Silva

APRESENTAÇÃO

Esta proposta examina como os professores primários foram formados em Portugal e no Brasil, analisando os saberes produzidos e postos a circular nos manuais pedagógicos publicados em ambos os países, entre 1870 e 1970. O que se interroga é: Como esses livros ensinaram a ensinar? Quais conteúdos, autores, movimentos pedagógicos e ideias eles apresentaram em suas páginas? As primeiras publicações desse tipo dataram do século XIX e foram feitas para constituir o corpo docente das escolas primárias organizadas pelo Estado. Os manuais pedagógicos não foram, portanto, iniciativas exclusivamente locais porque, enquanto produtos da escolarização moderna, participaram da difusão mundial desse modelo, ultrapassaram os espaços nacionais. Alguns foram lidos e traduzidos em diferentes lugares, muitas vezes suas páginas apresentaram explicações pautadas em bibliografia internacional. Os autores dos manuais citaram ideias de pedagogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, biólogos e outros cientistas para definirem as funções docentes, os papéis dos alunos e os métodos de ensino a serem empregados. Nesse sentido, eles exerceram papel fundamental nas redes de comunicação estabelecidas entre os chamados ‘teóricos’ e os professores, em suas práticas cotidianas. Foram, em suma, espaço de conexões. Ao examinar os manuais pedagógicos portugueses e brasileiros, é possível apreender dinâmicas específicas do ‘espaço lusófono’. Como eles construíram e fizeram circular ‘o que há de melhor’ em educação para os professores ao longo de um século, desde a publicação do título mais antigo, em 1870. Tal como se espera evidenciar, e a partir da sistematização e análise dos conteúdos e citações feitas nos livros, os manuais portugueses e brasileiros aproximaram-se em vários sentidos, sobretudo pela ânsia de aprender ‘lições do exterior’. Ou seja, nos manuais pedagógicos, a Europa e a América foram imaginadas enquanto espaços de progresso, nos quais foram levadas a efeito as mais notáveis e inovadoras experiências educacionais, fontes nucleares das proposições que compuseram as formas de ensino difundidas em outras partes do mundo. Isso construiu uma visão implícita às citações usadas nos manuais pedagógicos: de um lado, aquelas originadas em países que tiveram o que ensinar e, de outro, aquelas originadas nos países que tiveram muito que aprender. As produções portuguesas e brasileiras estiveram mais ligadas aos países tidos como ‘atrasados’ em termos educacionais. Foi nessa perspectiva que a escola em

Portugal e no Brasil construiu sua identidade, tal como é possível notar nas páginas dos manuais em pauta. Vale ressaltar, por fim, que está comunicação integra esforços em torno do Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, que conta com apoio da Fapesp desde 2019 (Processo número 18/26699-4).

OS MANUAIS PEDAGÓGICOS NAS ROTAS ALÉM-MAR

Separados pelo Oceano Atlântico e ao mesmo tempo unidos por uma história comum, Portugal e Brasil, desde 1500 (ano do chamado descobrimento do território brasileiro pelos portugueses) vêm sendo atravessados por dominações e resistências. Sem adentrar nas especificidades dessa longa história, vale ressaltar que, ainda comungando a língua portuguesa, ambos os países podem ser reconhecidos como partes do ‘espaço lusófono’, embora esse suposto pertencimento conduza a algumas ressalvas. Segundo Margarido (2000), a lusofonia é uma forma hegemônica do pensamento social português, mais representado por segmentos conservadores e de direita, chega a ser ignorada no Brasil e outras ex-colônias. Trata-se de um discurso que exalta as relações dos países, apagando suas histórias coloniais, exaltando a hegemonia do português como língua-mãe e vendo as ex-colônias como Estados-filho ou Estado-irmão mais novo.

Não obstante a complexidade das relações entre Brasil e Portugal, outros pontos são notáveis na história de portugueses e brasileiros. Interessa aqui seus projetos de escolarização e formação de professores, desde o século XVIII, quando Portugal e, em seguida, o Brasil, a exemplo do que aconteceu também em outros lugares do mundo, começaram a estruturar sistemas de ensino sob a responsabilidade do Estado, concebendo uma escola destinada a todos de forma leiga, gratuita e extensiva a todos. Em 1759, o Marquês de Pombal procede à estatização do ensino e as «reformas pombalinas da instrução pública constituem expressão altamente significativa do iluminismo português» (CARVALHO, 1978: 25). É de 15 de outubro de 1827 a data da primeira Lei de Ensino no Brasil, acompanhada de iniciativas, projetos e discussões que, gradativamente, vão mobilizando políticos, médicos, advogados e intelectuais interessados na causa educacional e na construção de uma escola que vai se ‘democratizar’ de forma mais efetiva na década de 30 do século XX (BEISIEGEL, 1989).

O intuito aqui é examinar, numa perspectiva sócio-histórico-comparada, como em Portugal e no Brasil os professores primários foram formados. Para tanto, percorremos uma parte da história dos manuais pedagógicos publicados nos dois países ao longo de um século, ou seja, desde a publicação dos títulos mais antigos, em 1870, até 1970. Escritos para as aulas da Escola Normal, os manuais pedagógicos foram livros que ensinaram a ensinar. Títulos dessa natureza foram usados em outros lugares. Foram textos obrigatórios para aqueles que, para se tornarem professores, frequentaram a Escola Normal ou prepararam-se para admissão na carreira do

magistério. Esses livros são aqui chamados de “manuais” porque “colocam à mão” de seus leitores as questões nucleares do ensino, versando sobre disciplinas como Didática, Pedagogia, Metodologia ou Prática de Ensino. Mas poderiam ser chamados também de livros didáticos, compêndios ou sumários. Um propósito sempre foi notável em sua história: reunir em suas páginas, de forma simples e acessível, o que há de “essencial” e “melhor” em educação.

Em Portugal, de 1870 a 1970 foram publicados 25 títulos dessa natureza; no Brasil, foram 55 títulos.¹ *Compêndio de pedagogia*, escrito por Sá (1870); *Elementos de pedagogia*, de Coelho (1894) e *Didática Prática*, de Ferreira (1953) são alguns dos títulos produzidos em Portugal. *Manual de pedagogia moderna*, de Backeuser (1934), *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho (1930) e *Didática mínima*, de Grisi (1954) são alguns dos títulos produzidos no Brasil. Em ambos os países foram notáveis as proximidades de algumas alternativas referentes ao preparo dos professores, desde os concursos de admissão de docentes, a criação das Escolas Normais em meados do século XIX, a ênfase em questões metodológicas em meados do século XX. Algumas diferenças também se destacaram. No Brasil, os cursos de formação docente nunca foram extintos, como ocorreu entre os portugueses. O número de manuais brasileiros aumentou progressivamente ao longo do tempo, diversamente do que aconteceu em Portugal (SILVA, 2018).

Os manuais pedagógicos portugueses e brasileiros aproximaram-se muito em termos dos temas consagrados nos títulos, dos conteúdos ensinados. Esses livros não foram iniciativas exclusivamente locais porque, enquanto produtos da escolarização moderna, participaram da difusão mundial desse modelo, ultrapassaram os espaços nacionais. Alguns foram lidos e traduzidos em diferentes lugares, muitas vezes suas páginas apresentaram explicações pautadas em bibliografia internacional. É justamente este aspecto que interessa examinar aqui. Quais conteúdos, autores, movimentos pedagógicos e ideias os manuais apresentaram em suas páginas? Em outras palavras, quais conexões “além-mar” foram possíveis nas páginas desses textos?

PORTUGAL E BRASIL NO CIRCUITO INTERNACIONAL DOS SABERES PEDAGÓGICOS

Para identificar as perguntas acima enunciadas, foi realizada uma pesquisa que mapeou quais autores e livros foram citados nos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros, página a página. Essas informações compuseram um grande banco de dados, com mais de 25 mil registros (SILVA, 2018), evidenciando que a mobilização dessas referências foi notável ao longo dos cem

1 A listagem completa dos títulos portugueses e brasileiros pode ser encontrada em SILVA (2018).

anos de publicação investigados. Para se ter uma ideia, ao apresentar o seu *Pedagogia e metodologia*, Camilo Passalacqua (1887) ressaltou o intuito de imprimir ao seu livro toda a «atualidade possível», reunindo os «conhecimentos adquiridos nos mais provetos e autorizados mestres antigos e moderno», articulando-os com «a consciência do dever da parte do mestre e a constante correspondência do aluno» para salvar «a instrução e a educação da nossa mocidade». Em perspectiva semelhante, José Maria da Graça Afreixo e Henrique Freire compilaram os *Elementos de Pedagogia* (1870) recorrendo a produções de «eminentes pedagogistas estrangeiros», devido à «falta de um auxiliar qualquer na língua portuguesa sobre tal matéria».

Tal processo, designado por Schriewer (2000) de «externalização», funcionou como uma forma de exercer autoridade para implantar uma reforma. Em tempos nos quais se assistiu a rápidas transformações no nível social, econômico e político, as referências nacionais e internas pouco serviram para justificar projetos e romper com o passado. As referências ao Outro foram usadas, portanto, como forma de autoridade para se construir um projeto de escola no espaço nacional, articulado assim a ideias internacionalmente produzidas e dadas a ler. Muitas pistas levaram a crer que, no caso das referências usadas nos manuais portugueses e brasileiros, diversos espaços educativos foram representados como os mais úteis para o mundo todo, desde o pensamento europeu, notadamente francês e alemão tão divulgado em finais do século XIX até a emergência de novos espaços de influência norte-americana, no século XX. Nos manuais pedagógicos a Europa e a América foram imaginadas enquanto espaços de progresso, nos quais foram levadas a efeito as mais notáveis e inovadoras experiências educacionais, fontes nucleares das proposições que compuseram as formas de ensino difundidas em outras partes do mundo. Isso construiu uma visão implícita às citações usadas nos livros da Escola Normal: de um lado, aquelas originadas em países que tiveram o que ensinar e, de outro, aquelas originadas nos países que tiveram muito o que aprender.

Mas, atentando-se para os dois países isoladamente e examinando-se as relações entre eles estabelecidas ao longo do tempo, essa mesma capacidade permeável não foi visível. Houve, por parte do Brasil, a negação do Outro. Nas raras vezes em que manuais brasileiros fizeram alusão a Portugal, destacou-se o passado colonial, como um conteúdo a ser transmitido nas aulas do ensino primário. E houve, por parte de Portugal, a tendência em se expor o Brasil ora como um filho, ora como um irmão mais novo ou, como afirmou Ferreira (1953), como país atrasado, violento e perigoso. Na verdade, os portugueses e brasileiros sempre apareceram em estatísticas internacionais relacionados a «países atrasados», com experiências de escolarização pouco louváveis (NÓVOA, 2000). A França, a Alemanha e os EUA, em momentos e por razões diversas, ocuparam o lugar de «espaços exemplares», enquanto Portugal e Brasil foram tomados como lugares menos favorecidos, cabendo-lhes dessa maneira o esforço para legitimar e melhorar seus projetos nacionais. Isso também acabou por distanciar Portugal e Brasil, pois nenhum serviu de

exemplo para o outro. A história dos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros conduziu, portanto, a analisar um problema específico da circulação de saberes educacionais na difusão do modelo escolar, ou seja, a questão dos modos pelos quais países tidos como «atrasados» e «pouco modernos» construíram sua ideia de escolarização através de livros escritos para formarem professores desde finais do século XIX até finais do século XX.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Ru (1989). «Educação e sociedade no Brasil após 1930». EN: FAUSTO, Boris. (org.) *História geral da civilização brasileira*. SP: Difel, p. 381-416.

CARVALHO, Laerte Ramos (1978). *As reformas pombalinas da instrução pública*. SP: EDUSP.

MARGARIDO, Alfredo (2000). *A Lusofonia e os lusófonos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

NÓVOA, Antonio (2000). «Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique». EN: NÓVOA, Antonio e SCHRIEWER, Jürgen (ed.) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, p. 121-142.

SCHRIEWER, Jürgen (2000). «Estados-modelo e sociedades de referência». EN: NÓVOA, Antonio e SCHRIEWER, Jürgen (ed.) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, p. 103-120.

SILVA, Vivian Batista da (2018). *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos*. SP: Editora da UNESP.

MANUAIS PEDAGÓGICOS

AFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique (1870). *Elementos de pedagogia*. Lisboa: Tipografia do futuro.

BACKHEUSER, Everardo (1934). *Técnica da pedagogia moderna*. RJ: Civilização Brasileira.

COELHO, J. Augusto (1894). *Elementos de pedagogia*. Lisboa: Matos Moreira & Pinheiro.

FERREIRA, O. (1953). *Didática prática*. Lisboa: A Ninfa da Alvalade.

GRISI, RAFAEL (1954). *Didática mínima*. SP: Editora Nacional.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström (1939). *Introdução ao estudo da escola nova*. SP: Melhoramentos.

PASSALACQUA, Camilo (1887). *Pedagogia e metodologia*. SP: Jorge Seckler & Comp.

SÁ, A. (1870). *Compêndio de pedagogia*. Lisboa: Tipografia Portuguesa.

A CIRCULAÇÃO ALÉM-MAR DA GINÁSTICA SUECA E OS CONGRESSOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Iara Marina dos Anjos Bonifácio

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XIX começam a surgir os primeiros congressos científicos. Suas realizações, nas mais diversas áreas do conhecimento, tinham como objetivo possibilitar o encontro entre pares (PARK, 2008; SCHARAGROSKY et al, 2013). No mesmo período, a Educação Física emerge como campo profissional e se faz presente nesses eventos (PARK, 2008). Dentre as inúmeras reuniões realizadas dedicadas ao tema da educação física, destacam-se as edições do *Congresso Internacional de Educação Física* (CIEF), realizadas entre 1900 e 1913 em cidades do continente europeu – Paris (França), Liège (Bélgica), Odense (Dinamarca).

Esses congressos promoveram a circulação além-mar de ideias, objetos e sujeitos oriundos de diversos territórios e empreenderam discussões e embates sobre o melhor modo de educar o corpo. Esses debates compreendiam a disputa entre diferentes sistematizações de educação do corpo conhecidas como *gymnastica* ou *methodos gymnasticos* – entre elas, podemos citar a ginástica sueca, ginástica alemã¹ e ginástica francesa² –, além dos jogos e do esporte.³ A intensidade dessas disputas foi tamanha que esse período ganhou a alcunha de «guerra dos métodos» (PFISTER, 2003).

1 Inicialmente chamada de *gymnastik*, passou a ser chamada por *Turnen* com o objetivo de valorizar a língua alemã. Essa sistematização foi proposta inicialmente por Johann Guts Muths (1759-1839). Inspirando-se nele e com forte apelo à «manutenção da tradição cultural alemã», Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) deu outros contornos ao *Turnen*. (QUITZAU, 2014; 2015).

2 A respeito da ginástica francesa, trata-se a uma sistematização elaborada por Francisco Amoros (1770-1848), de inspiração militar e acrobática. Antes aclamada, passou a ser criticada por não ser científica. A partir disso, diferentes sujeitos se imbuíram de propor uma nova ginástica francesa e travaram intensos debates nesse sentido (SOARES, 1998; SARREMEJANE, 2006).

3 O Esporte tem suas origens na Inglaterra entre fins do século XVIII e início do século XIX. De acordo com Pfister (2003), diferentes são as formas de se explicar as origens da referida prática. No século XIX, o esporte ganhou nova importância e novo significado nas escolas públicas inglesas (PFISTER, 2003). Os jogos, por sua vez, não podem ser compreendidos como um método e sim como uma prática que fez parte dos diferentes métodos citados ao longo do presente texto.

Dentre as distintas edições do CIEF, destacamos a primeira delas: realizada em Paris, na França, entre os dias 30 de agosto e 6 de setembro de 1900. Ao se referir a essa edição, diversas pesquisas afirmam que houve uma apologia a Ginástica Sueca, também conhecida como Ginástica de Ling. Tratava-se de uma sistematização de exercícios criada pelo sueco Per Henrik Ling, (1776-1839) que buscava, por meio de movimentos simétricos e precisos, formar um corpo harmonioso a partir de pressupostos científicos (MORENO, 2015). A partir da proposição de Ling, a Coroa sueca criou, em 1813, na cidade de Estocolmo, Suécia, o *Royal Gymnastic Central Institute* (GCI). O GCI tornou-se, paulatinamente, o local de formação dos sujeitos interessados no ensino da ginástica sueca e uma referência para todos aqueles interessados em conhecê-la – suecos ou estrangeiros (MORENO et al, 2019).

Muito difundida pelo mundo, a partir das iniciativas dos GCI, a ginástica sueca constituiu-se como uma proposta importante nesse cenário de disputas. Diante disso, o objetivo dessa pesquisa foi compreender como se deu a presença da ginástica sueca na primeira edição do *Congresso Internacional de Educação Física* em 1900 na cidade de Paris. Para isso, utilizamos como fontes: os anais do congresso de 1900 e publicações feitas pelos congressistas em revistas e jornais.

A CIRCULAÇÃO DA GINÁSTICA SUECA: DO CONGRESSO PARA O MUNDO

O *Royal Gymnastic Central Institute* (GCI), após a morte de seu precursor, P. H. Ling, foi dirigido pelos continuadores de sua obra e sob os cuidados da coroa sueca. Ambos realizaram diferentes iniciativas ao longo da segunda metade do século XIX no sentido de fazer a ginástica sueca circular pelo mundo: estimulavam a ida de seus alunos formados para atuarem em outros países, recebiam estrangeiros para estudar e/ou conhecer o Instituto, enviavam representantes oficiais do GCI à eventos de diversas naturezas (exibições de ginástica, congressos, exposições, entre outros), entre outras iniciativas (BOLLING et al, 2015; MORENO et al, 2019).

Para ser ter uma ideia, Gilbert Andrieu (1999) afirma que ao menos oito suecos, entre 1868 e 1893, moraram em Paris e por lá instalaram seus ginásios destinados à prática da ginástica sueca. Bolling et al (2015) afirmam que entre as mulheres que se formaram no GCI 35 foram para a Inglaterra, 20 para a Alemanha (assim como para a França), 17 para a Finlândia, 9 para os Estados Unidos, 7 para a Noruega (assim como para a Suíça), 6 para a Holanda, 5 para a Dinamarca, 4 para a Bélgica (assim como para a Itália), 3 para a Rússia, 2 para a Escócia, e 1 para Chile (assim como para Portugal, Indonésia, Áustria, Polônia, Letônia e Ucrânia). Moreno et al (2019), além de nos países citados, localizaram a presença de sujeitos formados no GCI, entre um extenso período, na Índia, no Japão e em muitos países da América do Sul, incluindo o Brasil.

Apesar dessa ampla circulação além-mar, não se pode afirmar que a ginástica sueca tenha sido sempre aceita. Os embates estiveram presentes nos diversos locais pelos quais circulou e os congressos são um dos espaços nos quais podemos observar, ao mesmo tempo, a sua presença em diferentes territórios e os seus embates. O primeiro *Congresso Internacional de Educação Física* foi realizado entre os dias 30 de agosto e 6 de setembro de 1900 na cidade de Paris, na França, e fez parte da programação da Exposição Universal realizada nessa mesma ocasião. Lars Mauritz Torngren, o então diretor do GCI, foi um dos representantes presentes no congresso e o rei da Suécia e da Noruega, Oscar II, enviou o seu apoio ao evento (MINISTERS DU COMMERCE, 1900).

Na programação do CIEF estavam previstas sessões temáticas de discussão⁴, além de passeios e exposições. Os congressistas visitaram a prefeitura de Paris, os banhos de ducha da rua *Goutte-d'Or*, a *École de Joinville Le-Pont* e a Escola para Jovens Cegos. Assistiram à um festival de ginástica da Associação das Sociedades de Ginástica do Sena em *Vincennes*⁵, à uma demonstração de ginástica sueca na Associação Cristã de Moços conduzida pela professora Martina Bergman Osterberg, uma professora sueca que atuou na Inglaterra, e uma conferência do Comandante Lefébure, militar e delegado do governo belga, sobre sua visita ao GCI (MINISTERS DU COMMERCE, 1900).

O Sr. Dumontier, professor de ginástica em Paris, ao assistir a palestra do Comandante Lefébure, afirmou que ficou surpreso com a repetição dos exercícios desde o início da escola até a formação do soldado. Para Dumontier, essa repetição não era vantajosa (MINISTERS DU COMMERCE, 1900: 38). Em discordância, Philippe Tissié, um médico francês, afirmava que «o argumento que visa a repetição do mesmo exercício não é sólido, pois é necessário considerar também o programa na intensidade e na dificuldade deste exercício» (MINISTERS DU COMMERCE, 1900: 39).

Essa crítica feita por Dumontier veio acompanhada de outros posicionamentos contrários a ginástica sueca que afirmavam que, embora fosse um bom método, existia uma diferença entre os «temperamentos» das crianças suecas e francesas; diziam ainda da monotonia e da lentidão na execução dos movimentos. Georges Demy, um fisiologista francês, por sua vez, disse que «na

4 Na visão dos organizadores do congresso, a educação física era um tema muito vasto e não poderia ser discutido em apenas uma sessão. Por isso, propuseram a divisão do congresso em cinco sessões: Filosofia, Ciências Biológicas, Técnica, Pedagogia e Propaganda. Apesar dessa divisão, o congresso aconteceu em plenário. Cada uma dessas sessões fora discutida em sequência e não em sessões separadas e simultâneas como tinha sido planejado.

5 *Vincennes* é uma cidade de França, situada no departamento de Vale do Marne na periferia oriental de Paris.

Suécia não só fazemos movimentos lentos, mas também movimentos de velocidade e vários esportes. [...] As pessoas sempre dizem que a ginástica sueca é chata, mas não se pode falar sobre isso sem vê-la praticada na própria Suécia, onde em nenhum outro lugar é tão animada e alegre» (MINISTERS DU COMMERCE, 1900, p 39).

Buscando ‘solucionar’ essa questão propôs-se a inserção de jogos, dança e música. A inserção desses elementos não foi aceita por todos, havia muita desconfiança em relação a não cientificidade dos jogos e resistências ao uso da dança e da música. Ainda assim, a exibição realizada pela professora Martina Bergman Osterberg contou com catorze mulheres que executaram séries de ginástica, jogos esportivos e danças com acompanhamento musical (MINISTERS DU COMMERCE, 1900: 27). A apresentação foi muito elogiada pela ‘perfeição moral e física’.

A Sra. Kauffmann, uma deputada francesa, afirmou que «os alunos da Sra. Bergmann nos deram uma demonstração mais convincente do que qualquer discussão» (MINISTERS DU COMMERCE, 1900: 34). Por outro lado, Charles Chabot (1900: 610) afirmou que se recusa «a atribuir todo o mérito à ginástica sueca e à educação física, sem conceder nada às qualidades hereditárias, nem à influência inteiramente moral de suas famílias ou da própria Sra. Bergman». Isto é, ainda que ele estivesse persuadido pelo que foi apresentado, ele não admite que tudo tenha sido promovido pela ginástica sueca, era preciso levar em conta aspectos ‘específicos’ da população sueca.

O ponto de menor discordância foi em relação ao GCI. A defesa da necessidade de criação de escolas normais superiores de formação em educação física foi uma das principais e mais recorrentes demandas presente no congresso de 1900, e o GCI foi tido como um dos modelos possíveis. Uma das defensoras dessa ideia, a Sra. Kauffmann, leu suas conclusões ao final do congresso afirmando que cada congressistas deveria tentar, nos seus países, cria um Instituto de Educação Física, seguindo o exemplo do que existe na Suécia (MINISTERS DU COMMERCE, 1900). Não foram localizados registros que se opuseram ao GCI, e sim propostas com algumas semelhanças e diferenças ao que era realizado no referido Instituto.

Diante do exposto, notamos que já na programação do evento é possível perceber que a ginástica sueca esteve presente de forma significativa, tendo dois momentos da programação destinados exclusivamente a ela: a exibição da Martina Bergman Osterberg e a palestra do Comandante Lefébure. Nos debates, observamos posicionamentos favoráveis a adoção da ginástica sueca, posicionamentos adversos a ela, e ainda colocações mediadoras nos sentidos de aproveitar aquilo que ofereceria de vantajoso e modificar o que era desfavorável. Independente do posicionamento, o que nos chama atenção é o fato de a ginástica sueca ter sido central em

diferentes momentos do debate e da programação do evento. Isso nos sinaliza para a sua presença e prática em diferentes locais que não o seu de origem, a Suécia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a circulação além-mar das ideias sobre ginástica sueca, promovida pelo GCI a partir da segunda metade do século XIX, pode ter contribuído para a sua presença marcante no CIEF de 1900. O Congresso, por sua vez, foi um lugar importante para potencializar a circulação da ginástica sueca; já que o evento contou com a participação de representantes de diferentes países disponíveis ao debate sobre a educação física. Nesse sentido, acreditamos ser potencial a investigação de outras edições do CIEF, assim como da circulação de notícias sobre o evento em outras partes do mundo.

REFERENCIAS

ANDRIEU, Gilbert (1999). *La Gymnastique au XIX Siècle ou a naissance de l'éducation physique (1789-1914)*. Paris: Editions Actio.

BOLLING, Hans. et al (2015). «Swedish Gymnastics for Export: A Study of the Professional Careers and Lives of Swedish Female Gymnastic Directors, 1893-1933». *International Journal of the History of Sport*, núm. 32, p. 1437–1455. DOI:10.1080/09523367.2015.1095182.

CHABOT, Charles (1900). «Le Congrès international d'éducation physique». *La Revue Pédagogique*, núm. 27, p. 606–621.

MINISTERS DU COMMERCE, de l'industrie des postes et des telegraphes (ed.) (1900) *Congrès International de l'éducation physique*. Paris: Imprimerie Nationale.

MORENO, Andrea (2015). «A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa». *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, núm. 37, p. 128–135. DOI:10.1016/j.rbce.2014.11.019.

MORENO, Andrea. et al (2019). «Do Instituto Central de Ginástica (GCI) de Eestocolmo para o Brasil: cultivo e divulgação de uma Educação do Corpo». *Educação em Revista*, núm. 35. DOI:10.1590/0102-4698217636.

PARK, Roberta (2008). «Sharing, arguing, and seeking recognition: International congresses, meetings, and physical education, 1867–1915». *The International Journal of the History of Sport*, núm. 25, p. 519–548. DOI:10.1080/09523360701875517.

PFISTER, Gertrud (2003). «Cultural confrontations: German Turnen, swedish gymnastics and english sport – European diversity in physical activities from a historical perspective». *Culture, Sport, Society*, núm. 6, p. 61–91. DOI:10.1080/14610980312331271489.

QUITZAU, Evelise Amgarten (2014). «‘A Ginástica Alemã’ aspectos da obra de Friedrich Ludwig Jahn». *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, núm. 36, p. 5501-5514.

QUITZAU, Evelise Amgarten (2015). «Da ‘Ginástica para a juventude’ a ‘A ginástica alemã’: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica». *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, núm. 37, p. 111–118. DOI: 10.1016/j.rbce.2015.02.005.

SARREMEJANE, Philippe (2006). «L’héritage de la Méthode Suédoise d’éducation Physique en France: Les Conflits de Méthode au sein de l’Ecole Normale de Gymnastique et d’Escrime de Joinville au Début du XXème Siècle». *Paedagogica Historica*, núm. 42, p. 817–837. DOI:10.1080/00309230600929559.

SCHARAGRODSKY, Pablo et al (2013). «Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux institutions européennes de formation et le Congrès d’Éducation Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la «culture physique». *Staps*, núm. 100, p. 89–107. DOI:10.3917/sta.100.0089.

SOARES, Carmen Lucia (1998). *Imagens da Educação no Corpo*. Campinas: Autores Associados.

A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PRODUÇÃO MANUALÍSTICA PEDAGÓGICA DE LORENZO LUZURIAGA

Roni Cleber Dias de Menezes

Universidade de São Paulo

A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PEDAGOGIA E NAS AÇÕES DO INTELECTUAL LUZURIAGA



Figura 1 – Lorenzo Luzuriaga y Medina (1889-1959).

Fonte: Paz Rodrigues (2018).

Luzuriaga integrou uma geração de espanhóis que se viu obrigada a deixar o país com a guerra civil de 1936-1939. O conflito interrompe bruscamente sua atividade política e seu labor intelectual, trazendo implicações diretas para sua obra. O caráter, em grande medida experimental e pragmático, da ação e da produção escriturária de Luzuriaga na Espanha¹, desde seus primeiros passos na Institución Libre de Enseñanza (ILE)², na Escuela Superior del Magisterio³ e no Museo

1 Lorenzo Luzuriaga foi aluno da Escola Normal Central de Madrid de 1904 a 1908, recebendo grau de professor de escola normal. Depois ingressou na ILE, da qual foi aluno e professor entre 1908 e 1912. No mesmo ano se torna inspetor do ensino primário. Completou seus estudos na Escola Superior de Magistério, também em 1912. Em 1913 ganha uma bolsa de estudos para estudar na Universidade de Jena, Alemanha, onde permaneceu por dois anos. De 1915 a 1933 trabalhou no Museu Pedagógico como Diretor de Serviços e Publicações. De 1933 a 1936 atuou como professor na recém-criada Seção de Pedagogia da Universidade de Madri. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989)

2 Surgiu em Madri, em 1876, e esteve associada ao movimento de renovação cultural, pedagógica e intelectual da Espanha no último quartel do século XIX. Ela representou aos olhos de parte da historiografia um dos liames com valores da Europa moderna.

3 Centro institucional público criado em Madri para a formação docente, a qual durou de 1909 a 1932. Seguiu alguns dos princípios pedagógicos da ILE, objetivando transformar-se no núcleo formador do professor progressista, vocacionado a representar uma das faces pedagógicas visíveis da Segunda República espanhola (FERRER MAURA, 1975).

Pedagógico Nacional⁴, passando pela direção e colaboração com a *Revista de Pedagogía*⁵, teriam cedido o passo a uma inflexão em direção a problemas mais acentuadamente teóricos, o que, ainda que se possam reconhecer elementos de continuidade nas atividades em solo argentino, demarcariam duas etapas distintas no seu itinerário. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989).

Luzuriaga deixa a Espanha com a eclosão da guerra civil, dirigindo-se, num primeiro momento, a Londres e depois a Glasgow. Sobrevive ministrando aulas de espanhol, atuando como ‘lector’ na Universidade de Glasgow e proferindo conferências em diferentes localidades da Grã-Bretanha (MENEZES, 2014). Em 1939 é convidado a trabalhar na Universidade Nacional de Tucumán, Argentina, onde efetivamente chega no mês de março.

Barreiro Rodríguez (1999) considera, sob determinada perspectiva, que a fase argentina de Luzuriaga tenha carecido do ânimo de transformação e envolvimento com a realidade que caracterizou sua trajetória anterior, ao comparar sua importância para a renovação pedagógica em Espanha no primeiro terço do século XX.

Por eso, Luzuriaga, que ya dejaba una obra cuajada en España, tendrá sus dudas y vacilaciones en el exilio. Difícilmente podía haber una línea de continuidad investigadora – sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales, tan en el corazón de nuestra propia vida – después de haber vivido unos acontecimientos tan duros. Una derrota como aquella [menciona aquí o desfecho da Guerra Civil] transforma cualquier proyecto personal de vida – como diría Ortega [o filósofo espanhol José Ortega y Gasset]. Por esa razón, la producción pedagógica de Luzuriaga en el exilio continúa, aparentemente, en idéntica progresión que en España – o incluso se acelera –, pero será en realidad una producción sustancialmente distinta. Le faltará el contacto con la realidad práctica conocida y propia. Le faltarán los nutrientes naturales. Le faltará alma. Le faltará vida. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1999: 34)

4 Imaugurado em 6 de maio de 1882, sob a inspiração e obra dos idealizadores da ILE. Desde então «se tornou um centro importante de investigação educativa, de formação, assistência técnica, com uma significativa projeção social na Espanha de então» (MENEZES, 2014: 253-254).

5 Criada pelo próprio Luzuriaga e sua esposa, María Luisa Navarro, tendo sido seu diretor de 1922 a 1936. A revista exerceu forte impacto na vanguarda educativa espanhola dos anos 20, espécie de ‘porta-voz’ na Espanha do movimento escolanovista (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1999).

Ainda conforme o mesmo autor, «[...] as coordenadas pelas quais se movia o mundo da educação já seriam outras com o término da Segunda Guerra Mundial» (Barreiro Rodríguez, 1989: 36) e, embora os pilares do pensamento pedagógico de Luzuriaga se mantivessem no período pós-1945, o enquadre das motivações era já distinto, sendo também diferentes muitas das demandas e das aspirações de desenvolvimento educacional que encontra na Argentina.

Talvez tenha sido essa nova atmosfera que contribuiu para que Luzuriaga vivesse «com muito entusiasmo» seus primeiros anos na Faculdade de Letras da Universidade de Tucumán. Aí ocupou, inicialmente, as cadeiras de Pedagogia e Psicologia aplicada à Educação para só depois, em 1941, por concurso, assumir a cadeira de História da Educação. Apesar do cenário alvissareiro, o golpe militar de 1943 restringiu a autonomia das universidades nacionais argentinas, contribuindo para Luzuriaga deixar seu posto em Tucumán e rumar a Buenos Aires, onde retoma o trabalho de editor. De 1944 até meados da década seguinte permaneceu fora da universidade, dedicando-se ao trabalho editorial, tanto na Losada quanto nos empreendimentos a que se entregou, como em *Realidad – Revista de Ideas*⁶, e colaborações para a imprensa (tornou-se colaborador dominical do *La Nación*, publicando em sua «Sección Literaria»). (Barreiro Rodríguez, 1989) Adicionalmente aos dois veículos de comunicação, colaborou com algumas revistas educativas, como *La Prensa e Sur* (DABUSTI DE MUÑOZ, 1999-2000)

As viagens ao exterior também fizeram parte da fase que se segue à saída de Tucumán. Elas incluem Santiago, onde participa da Escola de Verão na Universidade do Chile, convidado pela escritora e educadora Amanda Labarca, e a Caracas, onde profere conferências e ensina na Universidad Central de Venezuela, além de efetuar algumas viagens à Europa (LOZANO, 2001). Até que, no início de 1956, assumiu por concurso as cadeiras de Didática e História da Educação na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. (MENDEZ, 2014: 241)

Conquanto a variedade de empresas e atividades, o que mais distinguiu e absorveu Luzuriaga na América do Sul foi o trabalho dedicado às funções de escritor, tradutor e editor na Losada Editorial. Seu tirocínio foi aí bastante fecundo, transcendendo as fronteiras do país, pela circulação das obras nas repúblicas vizinhas. Além de integrante do Conselho Editorial e membro da direção, coube a Luzuriaga organizar toda a publicação concernente ao campo pedagógico, dando vazão não apenas aos seus próprios escritos, bem como ao de importantes nomes da educação em língua espanhola, além de levar adiante um vigoroso trabalho de compilação (as

⁶*Realidad – Revista de Ideas* circulou entre janeiro de 1947 e dezembro de 1949. Partiu de uma ideia do escritor argentino Eduardo Mallea, tendo sido impulsionada pelo filósofo também argentino Francisco Romero e por dois espanhóis exilados: o escritor e sociólogo Francisco Ayala e Lorenzo Luzuriaga (FERRER E GUTIÉRREZ, 2013).

antologias de Herbart e Pestalozzi) e tradução de alguns originais de Dewey, Kilpatrick, Nohl, Rohrer e Dilthey. Dentre as coleções das quais assumiu a direção figuraram: Biblioteca Pedagógica, Biblioteca del Maestro, Escuela Activa, Cuadernos de Trabajo, La Nueva Educación e Antologías. (Dabusti de Muñoz, 1999-2000)

Nos anos de Losada Editorial é nítida a variedade pela qual interpela domínios caros às ciências da educação, como as tendências contemporâneas da pedagogia e dos estudos educacionais, as reformas educativas e, no caso de suas obras relacionadas à história da educação, o aprofundamento teórico da ciência educacional de maneira a extrair as inteligibilidades que orientaram o pensamento e as ações no campo da educação e da pedagogia e o que eles indicavam aos coevos quanto às possibilidades e necessidades do presente.

Sensível a essa operação, passa-se à investigação da presença do tema «educação pública», atento ao tratamento que ela recebeu na escrita da história da educação de Luzuriaga e ainda interessado em examinar como tal presença e as tensões entre os referentes nacional e supranacional se expressaram no título *Historia de la educación pública*.

A HISTORICIZAÇÃO DA TEMÁTICA ‘EDUCAÇÃO PÚBLICA’

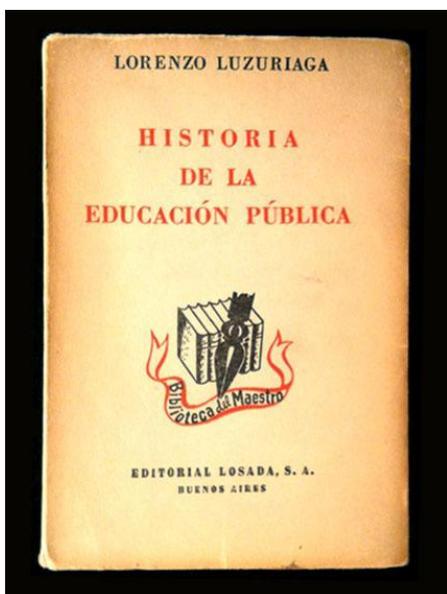


Figura 2 – Capa da 1ª ed. de *Historia de la educación pública* (vol. 17 da *Biblioteca del Maestro*).

Fonte: Luzuriaga (1946).

Historia de la educación pública foi publicada em 1946 pela Losada Editorial, constituindo o volume 17 da Biblioteca del Maestro. Observa-se aí o mesmo padrão de desenvolvimento da narrativa que veremos em livros posteriores do autor, em que figura uma linearidade cronológica, elemento que representou também uma tônica nos manuais de história

da educação da primeira metade do século XX. Em decorrência da especificidade temática – a educação pública, compreendida no livro quase que integralmente pela sua realização na forma escolar – a baliza cronológica inicial principia com as iniciativas de educação pública que transcorrem durante o Renascimento, estando a «aventura histórica» da educação pública circunscrita ao continente europeu e aos Estados Unidos.

Luzuriaga estruturou a obra em cinco partes, adicionando ao final uma breve Conclusão. Ei-las a seguir:

Introducción

I – La educación pública religiosa

1. El siglo XVI
2. El siglo XVII

II – La educación pública estatal

III – La educación pública nacional

1. El siglo XVIII
2. El siglo XIX
 - a) Francia
 - b) Alemania
 - c) Inglaterra
 - d) España
 - e) Estados Unidos

IV – La educación pública democrática

El siglo XX

- a) Alemania
- b) Francia
- c) Inglaterra
- d) Estados Unidos

- e) Rusia
- f) España

Conclusión

Quadro 1 – Sumário dos capítulos e itens do livro *Historia de la educación pública* (1946, 1ª ed.). Fonte: Luzuriaga (1946).

Na *Introducción* o autor justifica os limites inicial e final da cronologia e fornece alguns traços genéricos do que comporia a organicidade de cada uma das etapas em função da natureza da cultura pedagógica e educacional respectivas. Aliado a essa operação, Luzuriaga justifica o proveito e mesmo originalidade do livro ao criticar a ausência de esforços da historiografia educacional em produzir sínteses que ultrapassem as fronteiras das histórias nacionais, não se observando, segundo o autor, trabalhos que permitissem uma visão conjunta do problema para além das especificidades do quadro do Estado-nação.

La educación pública religiosa, conformada nos marcos da ascensão da oferta escolar a partir das reformas protestante e católica, desde o início do século XVI até o princípio do XVIII. Ainda que a ação escolar seja aqui desempenhada quase que integralmente por sujeitos e instituições religiosos, o que justifica o qualitativo de ‘pública’ a essa educação é o aspecto secular que ela adquire. Trata-se, indubitavelmente, da ruptura educacional que se engendra com a dissolução de muitas instituições da Idade Média e o substrato humanista que permeia a ação educacional de protestantes e católicos. Nessa ‘fase’ Luzuriaga acompanha o que a historiografia educacional celebrizou como ‘o nascimento da Didática’, ao destacar a obra e a ação pedagógica de Ratke e Comênio e as apropriações dos métodos de ensinar criados por esses pelos Estados e autoridades públicas. O espectro espacial da análise abarca a Europa e as 13 colônias inglesas na América do Norte, embrião dos Estados Unidos.

La educación pública estatal abrange basicamente o século XVIII, centúria em que continua o processo de secularização da educação iniciado no século XVI, agora com a presença de um ator novo: o Estado central. A educação pública aqui a encontramos na progressiva subordinação da educação secularizada ao Estado. É a era dos déspotas esclarecidos: Frederico II, na Prússia; Maria Teresa e José II, na Áustria; Catarina, na Rússia; Carlos III, na Espanha,

todos monarcas citados na obra por Luzuriaga, quadro ao qual poderíamos acrescentar Gustavo II da Suécia e D. José I de Portugal. No âmbito pedagógico a etapa é dominada pelo racionalismo, pela crença na capacidade de aprimoramento humano via educação, a qual se processaria mais em consonância com os elementos da natureza que exclusivamente com os desígnios da Providência.

O caráter estatal da educação pública, em que pese Luzuriaga os circunscreva aos três primeiros quartéis do século XVIII, poder-se-ia ser estendido até a primeira metade do século XIX, dada não apenas à flexibilidade das temporalidades históricas, mas, sobretudo, a desigualdade das histórias educacionais das sociedades organizadas em Estados. Obviamente que aqui o significado do termo estatal ganha contornos mais definidos na contraposição à tipologia que o sucede, isto é, o «nacional», dimensão que se enraíza e é sobretudo buscada pelos Estados que se afirmam ou que surgem ao longo do século seguinte. Como se sabe, a história da educação na Europa, nas Américas e em outras partes do globo, atingidas pelo processo de ocidentalização, assinala a destinação de um lugar proeminente – em alguns casos muito mais no plano discursivo que prático – conferido à educação, em larga medida pela constituição das malhas ou redes de ensino elementar, com significativo aumento da oferta de instrução primária, instrumento entendido indispensável por vasta parcela das autoridades públicas e das elites letradas para a consecução de um determinado estatuto de civilização e desenvolvimento material e intelectual, não dissociado das finalidades de controle e disciplinamento dos corpos e populações. Além do papel preponderante dos *philosophes* para que se constituísse uma ideia mais precisa de educação pública estatal, não mais subordinada às igrejas, no período compreendido pela educação estatal pública ocorre a publicação do *Emílio*, a qual introduz a orientação individualista na educação. A filosofia da educação de Rousseau dominaria, conforme Luzuriaga, o espírito dessa etapa.

La educación nacional abrange o final dos Setecentos e todo o século XIX. Há uma nítida correia de transmissão entre a educação que se hegemoniza nos Oitocentos, levada a cabo pelos Estados nacionais, com o legado deixado pela Revolução Francesa e os conceitos de pátria e cidadania aí exarados. Aliás, o ‘nacional’ acoplado à educação pública remete exatamente à substituição da formação do súdito pela formação do cidadão. Tal formulação ocupa toda a apresentação relativa à ‘educação pública nacional’ no século XVIII, já que Luzuriaga se atém quase que exclusivamente aos projetos de reforma da educação empreendidos pelos homens da Revolução em suas três fases, reservando pouco de sua atenção para as experiências britânica e estadunidense. A ‘educação pública nacional’ no século XIX não possuiria uma forma monolítica, mas cindida, cujas expressões corresponderiam a dois momentos do desenvolvimento histórico na centúria: a que emerge até 1848 responderia pela tentativa de desenvolver e confirmar «[...] los principios de la educación nacional iniciada con la Revolución francesa» (LUZURIAGA, 1946: 95; sendo a que a sucede, até o final dos Oitocentos, remeteria à tentativa dos Estados-nação em

estabelecer seus sistemas nacionais de ensino. A partir desse ponto Luzuriaga passa a segmentar a análise por país, privilegiando a França, a Alemanha, a Inglaterra, a Espanha e os Estados Unidos. Como um reconhecimento dos ritmos desiguais no desenvolvimento do ensino, a par dos diferentes caminhos trilhados pelos países acima com vistas à consolidação de seus sistemas de ensino nacionais e dos modelos institucionais para esse fito adotados, ressalta na avaliação de Luzuriaga o reconhecimento de que a ‘educação pública democrática’, símbolo da organização dos sistemas de ensino no século XX, precocemente pode ser encontrada com a efetivação da escola de massas nos Estados Unidos, e também pelo avanço nesse país da pedagogia moderna, notadamente do ideário pestalozziano, traduzindo-se numa estrutura educacional que de fato conseguiu a massificação do ensino elementar e franqueou a educação infantil, o secundário e, em determinada medida, até o ensino superior a faixas menos restritas da população.

La educación pública democrática representa para Luzuriaga a culminância do desenvolvimento histórico da escola pública, sendo a característica mais saliente da sua contemporaneidade. De maneira idêntica à solução adotada para a ‘educação pública nacional’ no século XIX, Luzuriaga aborda a manifestação da ‘escola pública democrática’ nos marcos da territorialidade representada pelo Estado-nação, selecionando para observação mais detalhada os casos da Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos, Rússia e Espanha. Em linhas gerais, nessa fase, de um lado, consolida-se em boa parte dos países do ocidentais a escolarização de massas e os sistemas de ensino que começaram a ser organizados na segunda metade do século XIX; e, de outro, presencia-se a maturação histórica dos princípios fundamentais pelas quais se deveria estruturar tais sistemas e, por conseguinte, as unidades escolares que os compõem.

Se a escola principiara a se tornar pública com o século XVI, com as inflexões possibilitadas pelas reformas religiosas e pelo influxo do pensamento humanista; se ela caminha para a laicidade com o século XVIII, no lastro da difusão dos ideais iluministas e do fortalecimento dos Estados centralizados; no século XIX avançam as concepções de integração dos níveis de ensino, como resultado de lutas e também da recusa de parte importante das elites culturais e políticas em relação à dualidade do ensino, o que faria crer não apenas na necessidade, bem como na viabilidade, para Luzuriaga, da criação/efetivação da escola única; no século XX, nas sociedades examinadas, como resultado dos avanços da pedagogia moderna que já se faziam sentir desde as décadas finais do século XIX e que se atualizaram ao longo dos primeiros decênios da centúria seguinte em decorrência do movimento escolanovista, agregar-se-ia definitivamente à escola o último adjetivo do célebre aforisma que caracterizava sua concepção da educação: depois, de laica, pública e ativa, também deveria ser única.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historicização do tema ‘educação pública’, realizada por Luzuriaga em 1946 com a publicação de *Historia de la educación pública*, segue, em linhas gerais, um percurso evolucionista que caracteriza seus demais títulos relacionados à história da educação. Luzuriaga persegue os esquemas gerais de cada época pelos quais a educação na sua faceta pública, isto é, apartada das iniciativas domésticas e singularizada pela manifestação segundo a forma escolar moderna, apresentava-se. Se é fato que as quatro etapas em que o livro está estruturado apresentam divisões por século, a introdução de subdivisões a partir do século XIX carregava consigo balizamento do desenvolvimento pedagógico e educacional segundo o qual as realidades da ‘aventura da educação pública’ em cada um dos países eram apresentadas em função do maior ou menor ‘espelhamento’ face ao ‘espírito geral’.

A organização das diferentes seções que compõem o livro apresenta um longo arco temporal, séculos XVI, XVII até o terceiro quartel do XVIII, em que as peripécias da educação pública são vistas tendo por pano de fundo um grande bloco político-religioso, traduzido pela cristandade europeia; e outro período de cerca de 170 anos em que o ‘espírito geral’ da ‘educação pública’ adquire fisionomia concreta nas experiências de constituição e consolidação dos Estados nacionais.

Todavia, aquele presente em que Luzuriaga produzia seu livro, encerrado ainda nos marcos da ‘educação pública democrática’, assinala para o autor a emergência de nova métrica com que classificar doravante a aventura histórica da ‘educação pública’. Tal métrica dissonava da escala primordial adotada para o estudo das etapas nacional e democrática, ou seja, o Estado-nação. Em decorrência das transformações trazidas pela Segunda Guerra Mundial, a necessidade de uma escala de observação mais ampla, em consonância com um ideal universal de democracia, de oposição aos nacionalismos ganha destaque no fechamento do livro. O prisma segue sendo evolutivo, porém, certa noção de aprimoramento da razão humana que figuram em seus livros de história da educação é substituída por uma alegada defesa de reparo, a ser efetuado na obra dos antepassados.

A colaboração internacional postulada por Luzuriaga, além de buscar impedir no futuro «[...] los hechos sangrientos del pasado» (LUZURIAGA, 1946: 234), visou a promoção dos princípios democráticos universais, entendidos, como o nome o diz, não apenas exclusividade de grupos ou países isolados. A colaboração internacional preconizada por Luzuriaga abrangia os trabalhos de cooperação iniciados com a criação da Unesco. Luzuriaga, pelo que se depreende, não apenas ansiava o estabelecimento de uma organização mundial desse porte, como acompanhava com interesse os trâmites que levaram ao seu estabelecimento, como se atesta pelas suas colunas no jornal *La Nación* no final de 1945 e início de 1946 (LUZURIAGA, 1946: 236). Os

particularismos e nacionalismos encontrariam na Unesco, em sua apreciação, uma barreira para seu florescimento. Tão característico de seu otimismo antropológico, ainda que abalado pelos gravíssimos conflitos bélicos do século XX de que foi testemunha viva, Luzuriaga taxativamente apregoava em favor das liberdades individuais, do progresso da ciência e do favorecimento a seu acesso, da cultura e educação e do respeito às instituições democráticas:

Inaugurar-se-ia, com isso, um novo estágio da ‘educação pública’, o qual, condizente com a filosofia da história de matriz diltheyana que pontificava em seus trabalhos de história da educação, viria substituir a etapa da ‘educação pública democrática’: chegava-se, pois, ao tempo da educação pública supranacional, universal.

REFERÊNCIAS

BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio (1989). «Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la “escuela única” em España: de la renovación educativa al exilio (1913-1959)». *Revista de Educación*, núm. 289, p. 7-48.

BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio. (1999). «Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959)». A Díaz, A.J. (Coord.). *Castellanos sin mancha: exiliados castellano-manchegos tras la Guerra Civil* Madrid: Celeste Ediciones.

DABUSTI DE MUÑOZ, Teresa María (1999-2000). «Trayectoria de Lorenzo Luzuriaga en Losada, una editorial del exilio». *Revista de Historia Contemporánea*, núm 9-10, p. 396-408.

FERRER CASTILLO, Carolina; RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Milena (2013). «Nota editorial». A FERRER CASTILLO, Carolina; RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Milena (Ed.). *Diez ensayos sobre realidad, revista de ideas (Buenos Aires, 1947-1949)*. Granada: Universidad de Granada.

FERRER MAURA, Salvador (1975). «Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909-1932)». *Revista de Educación*, 240, p. 41-50.

GATTI JÚNIOR, Décio (2011). «Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008)». A Carvalho, M.M.C; Gatti Júnior, D (Orgs.). *O ensino de história da educação*. Vitória: EDUFES.

KIEFFER, Eduardo Gudiño (2004). *Gonzalo Losada, el editor que difundió el libro argentino em el mundo*. Buenos Aires: Editorial Dunken.

Losada. (2020). Disponível em: <http://www.editoriallosada.com/>

LOZANO SEIJAS, Claudio (2001). «Lorenzo Luzuriaga en la Argentina». A *Actas del 1º Congreso Internacional “L'exili cultural de 1939, seixanta anys després”*. Valencia, p. 603-619.

LUZURIAGA, Lorenzo (1946). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Editorial Losada.

LUZURIAGA, Lorenzo (1951). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

MENDEZ, Jorgelina (2014). «Entre Europa e América: a escrita da história da educação na Argentina por Lorenzo Luzuriaga». *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 14(36), p. 235-256.

MENEZES, Roni Cleber Dias de (2014). «Círculo e fronteiras da escrita da história da educação na Ibero-América: experiência de escrita de Lorenzo Luzuriaga na Espanha e na Argentina e sua apropriação no Brasil». *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 14(36), p. 245-267.

PAZ RODRIGUES, José (2018). *Lorenzo Luzuriaga, defensor da escola nova pública*. Recuperado de: <https://pgl.gal/lorenzo-luzuriaga-defensor-da-escola-nova-publica/https://pgl.gal/lorenzo-luzuriaga-defensor-da-escola-nova-publica/>

**TRAVESSIAS DO MAR PARA O SERTÃO PERNAMBUCANO: PROJETOS
EDUCATIVOS PARA OS ENSINOS SECUNDÁRIO E NORMAL FRUTOS DE
CIRCULAÇÃO DE IDEIAS PEDAGÓGICAS ENTRE OS ANOS DE 1920 E 1940 DO
SÉCULO XX**

Manuela Garcia de Oliveira

Kalline Laira Lima dos Santos

OS ARES REFORMISTAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Em meados do século XIX, os países capitalistas desenvolvidos viviam o contexto da Segunda Revolução Industrial. Nesse momento, os ideais de modernidade e modernização chegam ao Brasil, perceptíveis na mudança de monarquia para república, no processo abolicionista, no crescimento de atividades urbanas e outros. O Brasil experimentava avanços socioeconômicos que deixavam o regime monárquico cada vez mais obsoleto. O modernismo brasileiro foi desencadeado na década de 1920. Tardamente, se comparado com outros movimentos modernistas. Resultou da assimilação de tendências culturais e artísticas lançadas pela vanguarda europeia às vésperas da Primeira Guerra Mundial.

Modernidade, mudanças. O Brasil encontrava-se em fase de novos símbolos na história política e cultural brasileira. Os ares da Primeira República trouxeram rupturas, questionamentos, novas concepções, novos atores, novos problemas, marcos simbólicos, discontinuidades. Anthony Guiddens (1991) lembra que a história humana é marcada por discontinuidades e não tem uma forma homogênea de desenvolvimento; na modernidade as instituições sociais apresentam ritmo acelerado de mudança e as transformações sociais abrangem todo o mundo moderno, criando novas formas sociais. Existem, porém, continuidades entre o tradicional e o moderno e nem um nem outro formam um todo à parte. Os anos vinte do século XX inauguram a gênese do Brasil Moderno e introduzem procedimentos, hábitos, visões, questionamentos inéditos, que mobilizam várias gerações, trazem à tona novos atores e a problemática dos direitos e da participação social.

Nas primeiras décadas do século XX, houve algumas reformas educacionais no Brasil. Uma década especialmente profícua, pois muitas se tornaram significativas no cenário educacional brasileiro, projetando os intelectuais que as desenvolveram.

Em todo o país surgiram na época educadores que, com seus experimentos empíricos, constituíram um verdadeiro laboratório de reformas, ideias e projetos, inspirados em sua grande maioria em modelos estrangeiros. Mobilizaram-se, então, «os cientistas da pedagogia», empunhando a bandeira da educação como meio de superar os obstáculos que impediam o país de avançar. As questões da educação¹ e da saúde foram identificadas como cruciais, e prova disso foi o ministério criado ao final do período, em 1930, para enfrentá-las: o Ministério dos Negócios Interiores da Educação e Saúde.

Em certa medida, os símbolos da modernidade - reformas, criação de instituições dentre outros - estavam sendo instituídos pela elite intelectual da época, elite essa em que integrantes da Igreja católica fazia parte. Em linhas gerais, era a sociedade republicana, elite intelectual do período em que se inseriu nas diversas propostas socioculturais para um projeto de identidade nacional.

É dessa relação entre identidade nacional e igreja católica, em especial, a chegada de congregações religiosas internacionais para desenvolvimento da educação republicana que abordaremos a seguir.

CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS DO «VELHO MUNDO PARA OS TRÓPICOS» DO ‘NOVO BRASIL’

Segundo Bittencourt (2017), após séculos de catolicismo popular pouco rigoroso, avesso aos rituais e quase nada devoto, mas palaciano, às vésperas da instalação da República (1889), a Igreja criou novo projeto, visando alcançar a racionalidade dominante no mundo moderno, investiu na profissionalização do clero e na inserção de seus quadros nos distintos setores da vida social. A emigração de congregações religiosas do Velho Mundo para os Trópicos consistiu em principal estratégia para garantir esse processo, pois se fazia necessário um forte contingente de homens e mulheres religiosos e bem formados. De acordo com Bittencourt (2017), foram oito (8) séculos de imigração ininterruptos e destes, a América Latina se fez uma rota privilegiada, já que a laicização na Europa era um fator de enfraquecimento das influências do catolicismo. Com isso, o que imperava na estratégia católica era se inserir no republicanismo latinoamérica. Segundo o

¹ A educação nessa nova atmosfera constituiu a partir do advento reformista dos anos 20 uma série de estudos em que se conceituou de moderna a proposta educacional dos pioneiros e as suas práticas de organização escolar do sistema público de ensino. Para Libânia Nacif Xavier (1999: 37), o artigo de Jorge Nagle (1977) «A educação na Primeira República» é fundador desse tipo de abordagem. Segundo mostrou a autora, a partir dele as diversas pesquisas que se debruçaram sobre os anos 20 «assinalaram como marco relevante desse período a ideia de fazer da educação a bandeira de um país moderno».

Anuário Católico (CENTRO DE ESTATÍSTICA RELIGIOSA E INVESTIGAÇÕES SOCIAIS, 2012: 1213-1254) relaciona 591² organizações sob o título de Institutos Religiosos e Sociedades de Vida Apostólica.

No caso específico de Pernambuco, a construção identitária e a reforma católica para o fortalecimento do catolicismo foi empreendida por diferentes congregações, umas já instaladas na região, concentradas em Olinda e Recife, esta última cidade a capital do Estado, e outras advindas de países como Itália e Alemanha. Aqui, a partir dessa identificação preliminar de congregações católicas no estado de Pernambuco, no período em questão, delimitamos a análise a partir da função exercida pela Congregação Irmãs Franciscanas de Maristella.

Advindas de Augsburg, na Alemanha, 8 irmãs chegaram em Recife a navio para administrar duas Escolas Normais Rurais, uma em Triunfo e outra em Timbaúba, situadas no sertão e agreste pernambucano, respectivamente (COSTA, 2003). Na imagem 1, abaixo, trata-se de um registro da chegada das irmãs.



Figura 1. Fonte: Arquivo privado da ex- aluna da Escola Normal Estella Maris, em Triunfo.

² Neste trabalho o foco delimita-se nas congregações que atuaram na educação pernambucana durante as décadas 20, 30 e 40 do século XX.

De acordo com Costa (2003), a chegada das irmãs alemãs é marcada por uma série de situações, pois não somente vieram destinadas ao trato religioso-educativo de jovens moças pernambucanas, mas também estavam «fugindo» do III Reich, período de perseguição nazista. Além dessa chegada de fuga, teriam que passar por um rápido curso de conhecimentos culturais sobre o Brasil, ministrado pelas irmãs beneditinas de Tutzing, curso esse aligeirado para que fossem inaugurar com celeridade a Escola Normal Rural de Timbaúba (COSTA, 2003). Essa chegada, apesar de conturbada, possibilitou a circulação de ideias pedagógicas e trouxe algumas questões sobre a cultura escolar implantada pelas irmãs da estrela, assim também nomeadas. Trataremos sobre isso a seguir.

CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS EM PERNAMBUCO

A Reforma Carneiro Leão (Pernambuco, 1929), instituída pelo ato n. 1.239, de 27/12/1928, do governador de Pernambuco Estácio Coimbra, inscreve-se entre as reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1920, início dos anos de 1930, inspiradas no ideário da Escola Nova. Vale lembrar que Carneiro Leão, já nos anos de 1910, elogia as inovações introduzidas no Ensino Normal, no Rio de Janeiro e em São Paulo, sob inspiração americana, registrando a presença do learning by doing (aprender fazendo).

Segundo Araújo (2009) as correntes de ideias que se difundiram pela Europa chegaram vigorosamente ao nosso país, interferindo na nossa vida econômica, política, social, educacional. Junto com o positivismo, vieram o evolucionismo, as teorias raciais, conduzindo à justificativa da eugenia.

No caso de Pernambuco a influência das circulações de ideias resulta na reforma pensada por Carneiro Leão ao se reconfigurar o papel atribuído à escola. Nesse sentido, Leão demonstrou sua preocupação com a educação à medida que apontava a disciplina de Sociologia como a mais adequada para se alcançar uma organização esperada para o Estado brasileiro. Ao introduzir a Sociologia nos programas dos cursos da Escola Normal, o reformador justificou a medida, sustentando que ela iria «fazer da escola a oficina social e do educador o colaborador autêntico da sociedade em marcha». De acordo com Carvalho (2000) tratava-se explicava o reformador da introdução de uma disciplina que já fizera escola nos Estados Unidos -«uma Sociologia Educacional (...), como dizem os americanos»:

Nos Estados Unidos, os movimentos sociológicos mais recentes realizam-se nas Escolas Normais. São elas que põem o futuro educador diante de determinadas condições sociais. Ensina-o a ver, a

observar, com o intuito de tirar da experiência os conhecimentos necessários para educar para a sociedade e para a vida. São os problemas relativos à família, à pobreza, ao crime, à imigração, etc., que ali constituem, em grande parte, o objeto dessa disciplina. Todo professor deve aprender a fazer inquéritos sociais para guiar os alunos mais tarde na direção acertada. (CARVALHO, 2000: 240)

A introdução da Sociologia Educacional no programa das Escolas Normais pernambucanas contribuiria, na perspectiva de Leão «para o progresso e a reforma sociais, como nunca a psicologia e a pedagogia sozinhas poderiam fazer». Isso porque, «tratando das questões que podem ser melhoradas pela educação», a Sociologia mobilizaria os «meios possíveis, para uma adaptação social». Ao detalhar a sua expectativa quanto aos usos da Sociologia pelas Escolas Normais, o reformador os propunha como estratégias de intervenção saneadora do meio social, reativando o «entusiasmo pela educação». A importância atribuída à escola por Carneiro Leão deriva da possibilidade de essa instituição intervir pelo «conhecimento das anomalias sociais e de suas causas».

A despeito dessas ideias, Costa (2003) ao investigar o currículo de Sociologia Educacional, Higiene escolar e puericultura para os 2º e 3º anos pedagógicos da Escola Normal Rural de Timbaúba - administrada pela Irmãs Franciscanas de Maristella - observa, prescritivamente, a indicação dos princípios eugênicos.

A partir dessa prescrição curricular oficial observamos que o movimento da circulação de ideias é complexo e se estabelece mediada por diferentes conexões das quais se dão por sujeitos, por práticas, por materiais, pelas relações políticas, econômicas, sociais dentre outros, em um movimento dialético de apropriação. No caso em questão, para além do currículo oficial, observamos também que essa circulação de ideias refletiu na cultura escolar das duas Escolas Normais Rurais a partir dos materiais de ensino que as Irmãs trouxeram da Alemanha, como é o caso do livro abaixo, um Manual de Educação e Ensino e História da educação³ datado de 1918 e com destinação à formação das mulheres.

³ Tradução livre.

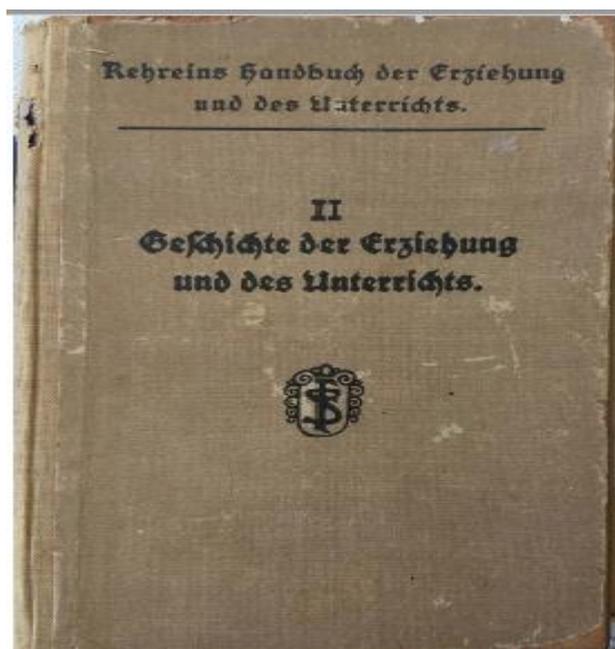


Fig. 2. Fonte: Arquivo privado da ex-aluna da Escola Normal Estella Maris, em Triunfo.

A formação das mulheres, sobretudo para o cargo do magistério, era uma tônica importante para o regime⁴ da época, sobretudo visando o papel da mulher na sociedade. Desse modo, o pacto da Igreja Católica com seu projeto catequético na atuação educacional era possível garantir «obediência, autoridade, fidelidade e ordem» (ALMEIDA, 2001), palavras de ordem do regime. Um pacto estratégico, necessário dizer, pois o ensino dessas escolas confessionais recuperava a hegemonia da tradição católica, sobretudo porque não somente no Estado, mas também no país, as ínfimas escolas públicas normais eram uma realidade predominante.

A circulação de materiais e mobiliários para compor a estrutura da Escola Normal Rural também foi observada por Costa (2003), ao relatar sobre as exigências das freiras para organizar a escola com artefatos de origem alemã, bem como o caso do atraso das malas que abrigavam os materiais, atraso esse que gerou desconforto às irmãs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este escrito teve a finalidade de mapear e analisar iniciativas de escolarização cujos projetos educativos propostos para os ensinos secundário e normal no estado de Pernambuco, Brasil, entre os anos de 1920 e 1940 do século XX, foram frutos de circulação de ideias pedagógicas. O início desse século é atravessado por transformações políticas, sociais,

⁴ Em Pernambuco, a administração durante o Estado Novo ficou à cargo do Interventor Agamenon Magalhães, de 1937 a 1945.

econômicas para o desenvolvimento do Brasil e superação da crise mundial de 1929. Caracterizados pela intensidade da crise do capitalismo, em um cenário de instabilidade econômica e de grandes incertezas, o mundo entre guerras vivenciou a crise dos valores liberais, provocaram numerosas críticas à democracia representativa e liberal.

Considerando esse contexto, foi possível identificar que os projetos educativos para os ensinos normal e secundário resultam de uma circulação de ideias pedagógicas, circulações essas que, por diferentes conexões, vão se dando por sujeitos, por práticas, por materiais, pelas relações políticas, econômicas, sociais dentre outros, em um movimento dialético de apropriação. Na experiência escolar desta investigação, a circulação de ideias não se deu só pelas reformas educacionais da época. Essa, atravessou o além-mar, chegando da Alemanha ao Recife, via mulheres (freiras de congregação franciscana), materiais e costumes que foram delineando um currículo para o magistério feminino sob a ordem administrativa e pedagógica das Irmãs Franciscanas de Maristellas e, assim, forjando uma cultura escolar.

As discussões aqui tecidas pretendem contribuir com o alargamento científico no campo da história da educação, bem como com a preservação da história e memória educativa de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de (2001). *A construção da verdade autoritária*. São Paulo: Humanitas/FFLHC/USP.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.) (2008). *As Escolas Normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- COSTA, Eremilda Vieira da Costa (2003). *DE AUGSBURG PARA PAERNAMBUCO – Irmãs Franciscanas de Mariestela formando professoras – Timbaúba/PE, 1938 a 1950*. Dissertação. Recife- PE: Universidade Federal de Pernambuco.
- BITTENCOURT, Agueda Bernardete (2017). «A era das congregações - pensamento social, educação e catolicismo». *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 29-59.
- GIDDENS, Anthony (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- PAULILO, André Luiz (2010). «Uma historiografia da modernidade educacional». *Estud. hist. (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27-49.

MODELOS TRANSOCEÂNICOS DE MULHER - *ENCICLOPÉDIA DA MULHER E DA FAMÍLIA*

Eliana Gasparini Xerri

Universidade de Caxias do Sul – Brasil

Através do mar os povos se conectam e ao mesmo tempo se distanciam, fortalecendo e recriando *ethos* que constituem as sociedades. Para GEERTZ (2014) «o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente bem arrumado para acomodar tal tipo de vida». Com essa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo analisar e refletir sobre a idealização da mulher brasileira através da *Enciclopédia da Mulher e da Família*, publicada em 1971 no Brasil pela Editora Delta em coedição com a Librairie Hachette, de Paris, Fratelli Fabri, de Milão, e Salvat Editores, de Barcelona. A escolha da fonte se justifica por ter sua circulação em vários países, e, a sua influência exercida em ambientes escolares e extraescolares. Dessa forma, a enciclopédia permite conceber aspectos desejados para a formação da mulher brasileira, alfabetizada e pertencente a classes economicamente privilegiadas, uma vez que na década em estudo o Brasil estava sob o poder da ditadura civil militar (1964-1985). A fundamentação teórica está embasada na História Cultural, pois, segundo FALCON (2002) «apesar das variadas definições para a História Cultural, privilegamos a significância das abordagens que ela permite, estabelecendo diálogos com a escrita, os registros, as representações, e os significados presentes na história». Metodologicamente o estudo utiliza a análise crítica do discurso (ACD), uma vez que, conforme FAIRCLOUGH (2001), «há uma boa razão para usar “discurso” em vez desses termos tradicionais: um discurso é um modo particular de construir um assunto, e o conceito difere de seus predecessores por enfatizar que esses conteúdo ou assuntos – áreas de conhecimento – somente entram nos textos na forma mediada de construções particulares dos mesmos». Associado à ACD, é utilizado o modo de endereçamento, que para ELLSWORTH (2001) «consiste na diferença entre o que poderia ser dito (tudo o que é histórica e culturalmente possível e inteligível de dizer) e o que é dito». Também são utilizados dados estatísticos que evidenciam categorias como porcentagem populacional feminina nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, grau de alfabetização, faixa etária. Consequentemente, o mar é o possibilitador de questionamentos sobre a abordagem do que é desejável para a mulher no Brasil do século XX através da narrativa presente na *Enciclopédia da Mulher e da Família*. A significância do estudo se associa ao tempo presente, uma vez que, o Brasil vive retrocessos comportamentais, por parte de alguns coletivos, que

desejam o retorno de práticas autoritárias comuns ao período de publicação e circulação da fonte utilizada.

Com a temática voltada a um dos temas considerados necessários e ao mesmo tempo sensíveis, as questões de gênero e tentativas de unificar comportamentos femininos, é a abordagem presente nesse estudo, o qual faz uso da imprensa como um dos condutores para a idealização da mulher, através da Enciclopédia da Mulher e da Família (EMF) cujos modelos eram propagados e desejados na década de 1970 e 1980 para o Brasil e demais países aonde a Enciclopédia da Mulher e da Família circulava.

O MAR TRANSCENDE

Utilizo versos do poeta português Fernando Pessoa como representação do mar para o estudo que segue, mas também porque tem sido um poema bastante utilizado no ensino formal brasileiro

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Embora o poema faça referência ao período das grandes navegações a partir de finais do século XIV, o mar é o meio utilizado por muitos, mas não apenas como percurso de locomoção, ele é também um dos caminhos mais utilizados nos séculos XX e XXI para o comércio, ou seja, a transnacionalização de mercadorias, como os impressos. Além do mar como agregador de nações e costumes, ao mesmo tempo é caminho para conflitos entre povos, mas a poesia caracteriza sentimentos, especialmente de mulheres através das mães e das noivas portadoras de dores e saudades.

O mar foi desde o período colonial brasileiro o integrador de populações e costumes amalgamados, muitas vezes, através de gestos e ações opressoras. Ao abordar a vida privada da colônia portuguesa na América NOVAIS (1997: 22) afirma que

Por definição, as gentes na Colônia se dividem entre os colonizadores e os nativos: mas na colonização do Antigo Regime, nas áreas em que a compulsão do trabalho foi elevada ao limite da escravidão, essa diversidade se acentuou com o tráfico negreiro, que carrou para o Novo Mundo os contingentes africanos. Se nos lembrarmos de que tanto ameríndios como africanos tinham também grande diversidade *interna*, começaremos a entender a complexidade do *meting-pot* colonial. E do convívio e das inter-relações desse caos, foi emergindo, no cotidiano, essa categoria de *colonos* que, depois, foi se descobrindo como “brasileiros.

O trecho acima, é utilizado para dar significado ao contexto histórico brasileiro e objetiva demonstrar os marcos iniciais, apontados pela ciência histórica, para possíveis relações entre o Brasil e o mundo através do mar. Mar que também tornou possível a adequação de modelos de vida, como a forma de vestir, de consumir, de agir entre os povos.

É possível estabelecer relações entre o Brasil e a Europa pelo mar, também através da economia, que é talvez uma das categorias mais utilizadas para caracterizar as relações entre os países. Dessa forma, é importante salientar que a economia brasileira se transmutou ao longo dos séculos, mas, sobretudo depois de 1850, quando da proibição da importação de africanos para serem escravizados, assim, economia transoceânica adquire outras características, como esclarece ALENCASTRO (1997: 38)

Com a inauguração, a partir de 1850, de uma linha regular de navio a vapor entre Liverpool, na Inglaterra, e o Rio de Janeiro, o tempo imperial entra em sincronia com o tempo da modernidade europeia. Compras e vendas de mercadorias, cartas e encomendas, taxas de câmbio, juros comerciais, viagens de parentes e amigos possuíam, doravante, um parâmetro temporal fixo. Chovesse ou fizesse sol, com vento ou sem vento, a Linha de Paquetes a Vapor de Liverpool mantinha o ritmo de seus vapores *Brazileira, Luzitana, Olinda e Bahiana* com uma pontualidade britânica: um ou outro desses navios, «novos e de primeira marcha», saía sempre de Liverpool cada dia 24 do mês para chegar ao Rio exatamente no dia 21 do mês seguinte, continuando a viagem para o Prata. Esses *ships* tinham, como outros navios ingleses, um nome feminino. Eram, porém, *packet boats*, “paquetes”, no imaginário brasileiro, tamanho foi o impacto da regularidade de sua chegada às águas da Guanabara que a menstruação de todas as mulheres do Império, e da República, tomará o nome de «paquete», em referência ao ciclo de 27 ou 28 dias que os *packet boats Brazileira* ou *Bahiana* levavam para singrar de Liverpool até o Rio.

O fluxo regular de navios entre Liverpool e Rio de Janeiro foi comparado ao ciclo menstrual feminino, dessa forma, se percebe a incursão de característica feminina em um tema que aparentemente não teria associação, a não ser para permitir aos brasileiros enumerarem os dias de viagem entre as duas cidades.

Outras manifestações como a arte, a língua, a religião são elementos que significam a notariade do mar para estabelecer diálogo entre povos distintos. Enfim, refletir sobre as relações através do mar e as atrações pedagógicas no século XX, suscita escrever sobre as possibilidades e determinações no ensino não formal de mulheres, em especial, através da Enciclopédia da Mulher e da Família cuja circulação ocorria na Europa e também no Brasil.

PROPOSIÇÕES INICIAIS - O IMPRESSO, A MULHER E A FAMÍLIA

Com 15 volumes, a Editora Delta S.A, do Rio de Janeiro publicou no Brasil a Enciclopédia da Mulher e da Família, 1971, cuja apresentação externa utilizava capa dura fabricada com couro, em cor marron, e, com escrito dourado, evidenciando que era uma coleção refinada, além de que a combinação de cores é atraente e lembra livros antigos, arrebatando o interesse das leitoras a partir da encadernação.

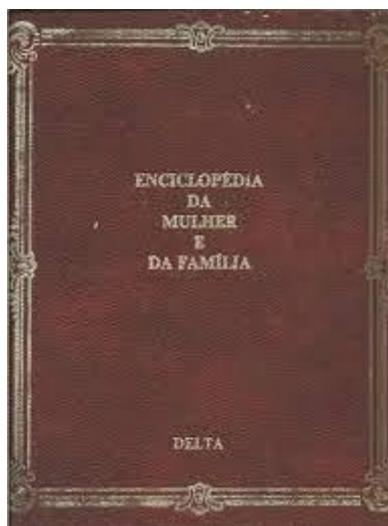


Figura 1 – Volume encadernado da Enciclopédia da Mulher e da Família.

O uso da imprensa como fonte documental em diversas áreas, e em especial da Ciência Histórica, tem tido maior adesão, muito embora alguns pesquisadores continuem receosos sobre a aproximação entre imprensa e história. No entanto, CRUZ E PEIXOTO temporizam ao afirmar que

Nesse período, a imprensa periódica, seja nas suas variedades históricas e de veículos, grandes jornais diários, jornais regionais e locais, revistas nacionais, revistas de

variedades, culturais, especializadas ou militantes, gibis, jornais alternativos ou de humor; seja em suas diferentes partes e seções, como editoriais, noticiário corrente, carta de leitores, seção comercial, artigos assinados; ou ainda, nos diversos gêneros e linguagens que se articulam nos veículos, como artigo de fundo ou editorial, a notícia e a reportagem, as crônicas, críticas e ensaios, as cartas e pequenos comentários, a fotografia, o desenho e a charge, o classificado e o anúncio comercial - tem sido amplamente utilizada na pesquisa acadêmica e no ensino de história.

Justificada a importância do diálogo entre história, imprensa e cotidiano, é mister ter presente a preocupação com características do impresso, como sua apresentação, valores, colaboradores, editores entre outras que auxiliam na compreensão do impresso. A figura abaixo possibilita visualizar os volumes encaixotados e oferecidos em um site de venda de livros usados e novos.



Figura 2 – 15 volumes da Enciclopédia da Mulher e da Família.

Singularizando a questão custo em vários sites relacionados à venda de livros, foi possível perceber que o preço varia em torno de R\$ 21,77¹ o volume e a enciclopédia completa é oferecida por R\$ 220,00². Considerando que desde 1º de janeiro de 2022 o salário mínimo brasileiro é de

1 stantevirtual.com.br/livros/colecao/enciclopedia-da-mulher-e-da-familia-volume-9/1601167291?livro_usado=1&b_order=preco&glcid=CjwKCAjw4ayUBhA4EiwATWyBrjcn5DhYDe_g6EpsH7nHw0Uu2bZfAUNsx38scdyFtenxYP_hplZCSRoCGMIQAvD_BwE
2 <https://bazarebrechodamyrian.loja2.com.br/6650560-Enciclopedia-da-Mulher-e-da-Familia-15-Volumes>

R\$ 1.212,00, o custo do impresso, em 2022, não é acessível para parcela significativa da população, pois

De acordo com informações do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), o salário mínimo serve de referência para 50 milhões de pessoas no Brasil, das quais 24 milhões de beneficiários do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).³

Aproximadamente cinco décadas após a publicação no Brasil, a Enciclopédia ainda possui valor considerado alto para os padrões do país. Na década de 1970 e de 1980 a inflação corroía a capacidade de compra dos trabalhadores, esse não era o único fator de descontentamento de parcelas sociais. O Brasil vivia a ditadura civil militar e uma breve amostra da situação da época é apontada por SINGER (2014: 207)

O controle de preços e salários sofreu um golpe decisivo a partir de 1978, quando sindicatos operários começaram a questionar a proibição das greves. A iniciativa partiu do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, presidido por Luiz Inácio Lula da Silva. Em 1977, iniciou-se uma campanha pela reposição de 34% dos salários, perda devida à subestimação pelo governo da elevação do custo de vida desde 1974.

Os dados apontados permitem refletir sobre dificuldades presentes na sociedade brasileira, tanto no que se refere à democracia ausente, quanto ao poder aquisitivo, quando os salários defasados não permitiriam que muitas famílias pudessem adquirir livros como a Enciclopédia da Mulher e da Família. Logo, aproximar o impresso destinado à mulher brasileira quando de sua publicação, significa que a mesma tinha alcance limitado, sendo lida por mulheres alfabetizadas, pertencentes ao grupo social economicamente favorecido.

Coopera para a contextualização sobre a mulher que o ano de 1975 foi escolhido pela Organização das Nações Unidas, o ano internacional da mulher, quando ocorreu a I Conferência Mundial sobre a Mulher, sob o título “Igualdade, Desenvolvimento e Paz.” Embora tenha sido um importante marco nos debates sob a condição de gênero, no Brasil, muitas mulheres, militantes ou não, eram vítimas do desrespeito dos direitos humanos, como afirmado no livro Brasil Nunca Mais (1989: 43)

A tortura foi indiscriminadamente aplicada no Brasil, indiferente a idade, sexo ou situação moral, física e psicológica em que se encontravam as pessoas suspeitas de atividades subversivas. (...) justificada pela urgência de se obter informações, a tortura visava imprimir à vítima a destruição moral pela ruptura dos limites emocionais que se assentam sobre relações afetivas de parentesco. Assim, crianças foram sacrificadas diante dos pais,

3 <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/03/14/salario-minimo-qual-o-valor-atual.ghtml>

mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos.



Figura 3 – 1975 Ano internacional da Mulher

Os cenários do cotidiano muitas vezes são antagônicos e invisíveis para muitas pessoas. Em contextos de autoritarismos, as contradições sociais parecem ainda mais evidenciar pontos extremos. Ao referir à década de 1970, ao mesmo tempo em que ocorrem intensas manifestações em favor dos direitos e do respeito às mulheres; ocorrem abusos por parte de governos ditatoriais e, também, por civis que negam o respeito e os direitos às mulheres.

Retomando a importância dos impressos como locus do estudo, associo a importância da Enciclopédia da Mulher e da Família, com a afirmação de NÓVOA (2002: 31) a respeito da imprensa educativa

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação, (...) São as características próprias da imprensa (as proximidades em relação ao acontecimento, o caráter fulgaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto histórico e sociológico da educação e da pedagogia.

A associação decorre do fato de que o impresso em estudo é também elemento da imprensa, e, porque é uma forma de educar as mulheres, portanto pode ser considerado uma imprensa educativa mesmo que não formal.⁴

Ao analisar a fonte documental é importante observar aspectos externos e internos: a escrita, diagramação, disposição das informações por páginas, ilustrações, imagens, gráficos entre outros elementos. Dessa forma, o Prefácio da publicação a editora⁵ demonstra sua preocupação com «valores reconhecidamente universais, uma série valiosa de aspectos nitidamente brasileiros» e relaciona os colaboradores e os temas nacionais presentes na enciclopédia.

Apresentados por especialistas nacionais de renome internacional, que souberam dar a cada assunto um tratamento funcional e objetivo: arte nossa, do Aleijadinho aos mais novos escultores e pintores, Fayga Ostrower prestou-nos a sua colaboração; literatura com escritores nossos de Machado de Assis a Guimarães Rosa e Vinícius de Moraes, por Otto Maria Carpeaux e Clarice Lispector; linguagem nossa, da mais tradicional à mais recente, por Antônio Houaiss; foniatria pelo Pedro Bloch; cirurgia plástica, pelo nosso Ivo Pitanguí; jardins e paisagens, com espécimes da nossa riquíssima flora, por Roberto Burle Marx; decoração e interiores, com os materiais de que podemos dispor e que mais convém ao nosso clima, por Sérgio Rodrigues; culinária, com pratos típicos regionais, por Myrthes Paranhos; e assim por diante, enriquecidos todos os capítulos com ilustrações especiais.

Atenta a aproximar as leitoras com temas nacionais, a editora apresenta a nominata dos colaboradores brasileiros para cada tema, sendo que apenas duas mulheres fazem parte do grupo, denotando uma das peculiaridades da época, a pouca e, ao mesmo tempo, baixo reconhecimento das mulheres no mundo externo, como no trabalho para além do lar.

Na sequência, outra página contém a nominata dos colaboradores especiais; na seguinte é apresentada a diretoria da redação, secretaria de redação; depois, a editoria, artigos brasileiros com seus responsáveis, bem como a tradução e representação com os encarregados por cada item, exemplo: beleza, saúde, decoração. A dimensão e a totalidade de páginas direcionadas para que o leitor reconhecesse os encarregados de cada etapa, exprimem a transparência da editora, bem como reproduzem valores da publicação, conforme configura no primeiro parágrafo do Prefácio

4 É possível encontrar a Enciclopédia da Mulher e da Família em Bibliotecas Públicas e Universitárias, como a Biblioteca da Universidade de Caxias do Sul.

5 Não há nomes pessoais, o Prefácio é assinado como Editora Delta.

O bom gosto da França, a arte da Itália, a fidalguia da Espanha e a generosidade do Brasil uniram-se na elaboração de uma obra grandiosa e única, destinada a colocar ao alcance da mulher brasileira, no aconchego do lar, toda uma soma de conhecimentos úteis e informações atualizadas, que lhe permitam atender, com a graça que lhe é peculiar, às solicitações cada vez mais diversificadas e numerosas da vida moderna.

A mulher brasileira, para qual era endereçada a enciclopédia, é representada por um grupo específico de mulheres que podem usufruir do «conforto do lar» para ler, se atualizar e servir. Nessa perspectiva apresento um dos temas abordados como exemplo de valores a serem seguidos pela mulher brasileira «graciosa e moderna».

O Índice Analítico é apresentado em 30 páginas, cuja distribuição dos assuntos no obedece ordem alfabética: Animais Domésticos, Beleza, Biblioteca Ideal, Carreiras Femininas, Casa, Corte e Costura, Culinária, Cultura, Decoração, Direitos e Deveres, Faça Você Mesma, Higiene, Jogos, A Mãe e Seus filhos, Plantas e Jardins, Saúde, Savoir Vivre, Tempo Livre, Trabalhos Manuais, Vida do Casal.

Os temas acima relacionados são apresentados em praticamente todos os volumes, atentando para especificidades em cada um, por exemplo: Animais Domésticos no volume I aborda «Nosso amigo, o cão, os cães de raça»; no volume II «Cães de neve ou de montanha», «Cães de guarda e de defesa», «Como escolher um cão para a família»; volume III «Cães pastores, cães de guarda e utilidade», «Cães de companhia» e assim aborda diversos animais desde a escolha, compra, tratamento, cuidados. O mesmo ocorre com os demais títulos.

MULHER MULHERES - SOBRE A CASA

Temas relacionados ao gênero e em especial ao feminino permeiam cotidianos desde sempre, assim, os impressos como livros, revistas, propagandas, histórias em quadrinhos, também manifestam opiniões, informações, conhecimentos acerca das mulheres.

A opção pela temática «Casa» obedeceu ao critério de que por muito tempo, e, de certa forma, em algumas sociedades atualmente, a mulher é relacionada ao privado, ou seja, ao lar.

O século XX e o século XXI assistiram a importantes transformações nas formas de perceber e respeitar as mulheres em praticamente todo o mundo, muito embora a persistência da

luta se faça necessário⁶, algumas mudanças associadas aos contextos políticos, sociais, culturais, econômicos foram importantes. Como afirma SCOTT (2012: 15)

«Filha», «esposa», «mãe» há muito tempo deixaram de ser as *únicas* identificações valorizadas da mulher na sociedade. Já algumas décadas reconhece-se que as brasileiras ultrapassaram os espaços tradicionalmente reservados ao dito «sexo frágil» e desempenham, hoje, papéis e funções sequer sonhados por suas bisavós e avós. Foi uma longa estrada percorrida, com percalços e desvios, mas que se mostra, aparentemente, sem volta. Junto com as mulheres, as famílias também mudaram, e de maneira muito rápida, se compararmos o século XX e início do XXI aos períodos anteriores.

Mesmo com as alterações ocorridas as mulheres brasileiras enfrentam dificuldades, muitas oriundas das violências por elas sofridas no dia a dia, pois a sociedade, embora com marcos do patriarcalismo desde o período das expedições marítimas colonizadoras, tem sofrido nos últimos anos significativo retrocesso marcado inclusive por pressupostos negacionistas defendidos, inclusive, por representantes do governo federal e de alguns governos estaduais, o que tem possibilitado obstáculos ao empoderamento feminino.

Incursionando no período do impresso em estudo, é necessário lembrar que a sociedade brasileira desde 1964 vivia sob a ditadura civil militar, que destituiu da presidência da república João Goulart, e que por 21 anos manteve o país sob o poder de governos militares, escolhidos por eles mesmos. A ausência de democracia foi permanente a partir da edição dos Atos Institucionais, assim colabora BORGES (2007: 40)

Durante os governos militares os direitos civis e políticos foram os que mais sofreram com a ação do regime. O direito de habeas corpus, isto é, de ir e vir, foi suspenso para crimes políticos, resultando na total perda de cidadania. (...)A tortura física e psicológica, com métodos de puro barbarismo, era uma constante. Não havia privacidade de domicílio nem segredo de correspondência. Escutas telefônicas eram utilizadas sem qualquer

6 Segundo a matéria: Violência contra a mulher aumentou no último ano, revela pesquisa do DataSenado Da Agência Senado | 09/12/2021 Para 71% das entrevistadas, o Brasil é um país muito machista. Segundo a pesquisa, 68% das brasileiras conhecem uma ou mais mulheres vítimas de violência doméstica ou familiar, enquanto 27% declaram já ter sofrido algum tipo de agressão por um homem. De acordo com a pesquisa, 18% das mulheres agredidas por homens convivem com o agressor. Para 75% das entrevistadas, o medo leva a mulher a não denunciar. O estudo demonstra, no entanto, que 100% das vítimas agredidas por namorados e 79% das agredidas por maridos terminaram a relação. IN: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contr-a-mulher-aumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisa-do-datasenado>. Acesso: 30 de março de 2022.

consentimento. A liberdade de imprensa deixou de existir, pela censura prévia a todos os meios de comunicação. Não havia mais a liberdade de expressão nas universidades, sendo que os estudantes ficaram privados de qualquer atividade política, mesmo que fosse para reivindicar seus direitos de simples alunos. O brasileiro se transformou em cidadão de terceira classe, cujos pleitos não podiam ser dirigidos ao Judiciário, reduzido que foi pelos atos de exceção.

A síntese exposta, apresenta características ditatoriais que se fizeram acentuar na sociedade brasileira, mas, infelizmente, algumas daquelas práticas permanecem. Conforme a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) - Situação dos Direitos Humanos no Brasil, publicada em 12 de fevereiro de 2021, considera através de pesquisas e análises que

Na aferição da situação dos direitos humanos no Brasil, a condição de gênero mostrou-se fator agravante das experiências de desigualdade e discriminação que subjazem aos processos estruturais de violação dos direitos humanos no país. O machismo e a misoginia continuam relegando a mulher a uma posição secundária na economia e nos assuntos públicos, com evidentes diferenças salariais no mercado de trabalho e sub-representação nos parlamentos e demais poderes, sobretudo nos cargos de cúpula. Essa discriminação agrava as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, o que evidencia um dos problemas centrais relacionados a não efetivação dos direitos humanos no Brasil. (CIDH – 2021: 186)

Mesmo considerando que o corpo do relatório da CIDH abrange outras categorias sociais, como indígenas, quilombolas, afrodescendentes, grupos LGBT, migrantes entre outros temas, a aferição selecionada diz respeito ao grupo destacado nesse estudo. Assim, percebe-se as marcas históricas anteriormente mencionadas e reafirmadas no extrato, que geram uma das características da desigualdade no país, quando refere ao gênero feminino.

Refletir sobre as mulheres no Brasil, também é possível ao considerarmos dados sobre os desafios enfrentados pelas mulheres no que se refere às práticas de violência, sendo importante perceber que a divulgação dos dados é relativamente recente no país, em 2019 o Agência Patrícia Galvão divulgou que⁷

A cada 15 segundos uma mulher é vítima de violência no país.
76% das mulheres e 67% dos homens consideram que a impunidade é o principal motivo para que um homem cometa uma violência sexual contra uma mulher.

7 Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/sobre-os-dados-da-violencia-contra-as-mulheres-no-brasil/>

Segundo dados a respeito das mulheres no Brasil, em 2019 a população feminina era 51.9% da população, cujo total populacional foi estimado em 210.077.254

Mulheres	Homens	Total Habitantes
51,9% 109.069.375	41,8% 101.007.879	210.077.254
Mulheres Pretas 55,8% 60.886.825	Mulheres Brancas 43,1% 47.053.621	

Quadro 1 – População feminina no Brasil 2019⁸

Os dados acima, tanto da população geral, quanto da população feminina e masculina quando associados aos índices de violência praticada contra as mulheres, possibilitam reflexões sobre aspectos históricos permanentes, sejam relativos aos primeiros séculos, ou relativos às décadas da ditadura civil militar e aos anos posteriores. Dessa forma, um dos desafios permanentes é o esclarecimento, conhecimento e reconhecimento do respeito a todas e todos.

Isto posto, a análise da Enciclopédia da Mulher e da Família permite associar o que seu conteúdo externava para a mulher brasileira com a realidade política do país.

A MULHER NA ENCICLOPÉDIA

A utilização da imagem abaixo anuncia um exemplo de mulher para o período de publicação da Enciclopédia.

⁸Fonte:

<https://www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=senado%2FPainel%20OMV%20%20Viol%C3%Aancia%20contra%20Mulheres.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true> Acesso em 03 de abril de 2022.



Figura 3 – Imagem da Mulher na Enciclopédia da Mulher e da Família.

A imagem representa o rosto de uma jovem, branca, com cabelos e olhos escuros, levemente maquiada e com duas flores, sendo uma margarida cobrindo um dos olhos e outra flor de cor lilás amparada pela mão e cobrindo uma das narinas. Embora, seja uma imagem fotográfica presente na publicação, é possível associar com o padrão de mulher a quem se destina e também ao ideal pretendido para a mulher brasileira da década de 1970 e de 1980.

Ao estudar a Enciclopédia da Mulher (1950-1970) FERREIRA (2019: 118) expressa significados das Enciclopédias destinadas às mulheres:

As aplicabilidades das Enciclopédias concerniam o formato de um espelho, que refletia aquilo que o conjunto de práticas e representações sociais funcionalizava, inclusive em seus meandros contraditórios. São esses ímpetos estabelecidos que configuravam a sociedade e, por conseguinte, as mulheres que já nos Anos Dourados partiam em busca de novas perspectivas (trabalhistas, jurídicas e sociais) no cenário brasileiro e que viam nos anos 1960 e 1970 o florescer de novos rumos em suas histórias. A difusão da pílula anticoncepcional nos anos 1960 e a possibilidade do divórcio nos 1970 exemplificariam mudanças significativas em curso às novas perspectivas. As confluências historiográficas e os movimentos processados enalteciam novos olhares acerca desse percurso, contestando e combatendo posturas machistas, patriarcais, excludentes. A massificação e generalização de uma identidade feminina passariam a ser debatidas com mais retidão.

Apesar das mudanças enunciadas, a Enciclopédia da Mulher e da Família, mantinha preocupação em orientar a mulher brasileira no tratamento dispensado à família, como expresso no título «Os Acidentes com as crianças».⁹

O perigo de acidente multiplica-se a partir do momento em que a criança entra em idade escolar e fica longe dos cuidados maternos várias horas por dia.

É preciso proteger, mas... sem superproteger. A proteção integral de que ela tanto necessita deve ser dosada para não afetar seu comportamento no futuro.

O início do capítulo devota à mãe os cuidados com os filhos, ou seja, o pai ou responsável masculino possui menor responsabilidade, por outro lado, a mãe também pode ser causadora e responsabilizada se o filho for demasiadamente protegido por ela. Novamente, a maternidade e a criação dos filhos são majoritariamente responsabilidade feminina como traço de uma sociedade machista e conservadora.

Constitui o capítulo, o subtítulo «Os Acidentes em Casa», e, nele é percebido um descrédito ao comportamento feminino

Até trinta anos, os acidentes, de toda espécie, matam mais homens e mulheres que qualquer doença.

Em conjunto, os acidentes domésticos têm lugar importante, 99 vezes em 100 eles não deveriam ter acontecido, já que 99 vezes em 100 poderiam ter sido evitados.

Você é uma mulher ativa, quase sempre apressada; precisa tomar conta da casa, cuidar das crianças, do marido, está sempre pensando em fazer o maior número de coisas no mínimo de tempo, mas....¹⁰

O que você nunca deve esquecer: o pequeno gesto que determina a sua segurança e a de sua família, não lhe tomará mais que alguns segundos, enquanto que, durante meses ou talvez mesmos anos você poderá vir a lamentar não tê-lo feito.

Objetivando alertar sobre os acidentes domésticos e suas consequências, a Enciclopédia atribui à mulher a responsabilidade se algo acontecer de forma acidental. Também a denomina de ser “quase sempre apressada”, além de afirmar que precisa ser a cuidadora da casa, crianças, marido. Assim, a mulher está a serviço do lar, essa deve ser plenamente capaz e responsável.

9 Volume II, página 265 até 279.

10 Grifo da autora.

Enquanto aquelas ideias eram propagadas pela Enciclopédia da Mulher e da Família, o cenário brasileiro apresentava outra realidade através da “segunda onda do feminismo. Esclarece sobre PEDRO (2012: 240)

O processo acelerado de urbanização – iniciado uma década antes e intensificado a partir dos anos 1970 – fez das mulheres personagens visíveis em diversos espaços públicos. Entre outros, a presença feminina aumentou nas universidades e nos empregos formais. Os rostos femininos também eram nítidos nas manifestações de rua, como comprovam os jornais da época.

As mulheres estiveram, por exemplo, nas Marchas da Família com Deus pela Liberdade, de direita, ocorridas antes do Golpe Militar, e na Passeata dos 100 Mil, de oposição ao governo, no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968. Ao longo das décadas de 1960, 70 e 80, as mulheres atuaram ainda nos clubes de mães, nos movimentos por creche, nas marchas da “panela Vazia” (ou “panelaços”), nas reivindicações por anistia política (aos presos e aos perseguidos pelo regime) e no movimento Diretas Já (por eleições diretas).

Portanto, refletir sobre as mulheres brasileiras e a Enciclopédia da Mulher e da Família, pressupõe a percepção de que havia várias e múltiplas formas de ser e de se manifestar Mulher, mesmo que a transposição oceânica de um impresso tenha sido presente na sociedade brasileira afirmando práticas de cunho conservador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente que os estudos de gênero não se finalizam, pois, a sociedade que transita entre a modernidade e a liquidez é fluída, e, sua fluidez requer das ciências conhecimentos constantes, o presente estudo buscou através de um impresso, compreender aspectos transoceânicos sobre mulheres.

Iniciou de forma poética a busca por caracterizar, mesmo que de forma breve, a importância positiva e não tão positiva do mar, como propulsor de relações comportamentais, culturais e econômicas entre diversos povos e contextos históricos, atentando sobremaneira para o Brasil.

O estabelecimento de diálogos entre a enciclopédia, seus valores endereçados às mulheres de vários países, teve a preocupação de apresentar aspectos da conjuntura brasileira nas décadas de 1970 e 1980, com maior perspicácia à primeira, uma vez que a publicação pela Editora Delta se deu em 1971. Dessa forma trechos de obras da historiografia brasileira foram salientados para explicar a ditadura civil militar.

Também a retomada, em vários momentos, da escrita sobre o contexto político, foi proposital para significar o uso da enciclopédia. Da mesma forma, as idas e vindas da escrita sobre a mulher, as quais fizeram incursões sobre mulheres de grupos econômicos diversos e de atividades diversas: dedicadas aos afazeres do lar, trabalhadoras atuantes no mundo do trabalho, militantes.

O impresso estudado foi os lócus para o trabalho, e, mesmo tendo a colaboração renomada de brasileiros em seus volumes, era uma publicação destinada às mulheres privilegiadas economicamente, às quais eram endereçados modos de ser padronizados na Europa e estendidos para o Brasil.

Como conclusões iniciais é coerente afirmar que, estudar e refletir sobre as mulheres no Brasil exige a compreensão dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, mas, acima de tudo, requer diálogo constante entre as fontes de pesquisa, pois, a sua maioria adverte para problemas permanentes como práticas de violência contra as mulheres, bem como a invisibilidade de muitas.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe (1997). «Vida privada e ordem privada no Império». En: ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.). *História da Vida privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras.

BORGES, Nilson (2007). «A doutrina de segurança nacional e os governos militares». En: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de A. N. (org.). *O Brasil Republicano – o tempo da ditadura regime militar e os movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BRASIL NUNCA MAIS. Petrópolis: Vozes, 1989, 22ª edição.

BRASIL/ Senado Federal. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contra-a-mulher-aumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisa-do-datasenado>

BRASIL/ Senado Federal.

<https://www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=senado%2FPainel%20OMV%20%20Viol%C3%Aancia%20contra%20Mulheres.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true>

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/75-1024x688.jpg>

CRUZ, Heloisa de Faria e PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha (2007). *Na Oficina do Historiador: conversas sobre História e Imprensa. Projeto História*. São Paulo, 35, p. 253-270.

- DOSSIÊ AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/sobre-os-dados-da-violencia-contra-as-mulheres-no-brasil/>
- ELLSWORTH, Elizabeth (2007). «Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também». En: SILVA, Tomas Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ENCICLOPÉDIA DA MULHER E DA FAMÍLIA. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1971.
- FAIRCLOUGH, Norman (2001). *Discurso e Mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- FALCON, Francisco. (2002). *História Cultural uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus.
- FERREIRA, Bruna Batista (2019). *Gênero e memória : as representações do feminino Enciclopédia da Mulher (1950-1970) / Dissertação/Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania – Viçosa, MG*.
- GEERTZ, Clifford (2014). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- GLOBO ECONOMIA. (<https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/03/14/salario-minimo-qual-o-valor-atual.ghtml>)
- NOVAIS, Fernando (1997). «Condições da privacidade na Colônia». En: SOUZA, Laura de Mello (org.). *História da Vida Privada No Brasil. Cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- NÓVOA, António. (2002). «A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do Repertório Português». En: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, p. 11-31.
- PEDRO, Joana M. (2012). «O feminismo da “segunda onda” corpo, prazer e trabalho». En: PINSKY, Carla e PEDRO, Joana M. (org.). *Nova História das Mulheres*. São Paulo: Contexto.
- PESSOA, Fernando. *Mar Português*. En: <https://nova-acropole.org.br/blog/mar-portugues-fernando-pessoa/aceso> 12 de março de 2022.
- SCOTT, Ana Silvia. (2012). «O caleidoscópio dos arranjos familiares». En: PINSKY, Carla B. e PEDRO, Joana M. (org.). *Nova História das Mulheres*. São Paulo: Contexto.
- SINGER, Paul. (2012). «O Processo econômico». En: REIS, Daniel Aarão (coord.). *Modernização, ditadura e*

O PORTUGAL ULTRAMARINO NUM ZOO HUMANO PARA UMA VÍVIDA ‘LIÇÃO DE COLONIALISMO’ (PORTO, 1934)

Luís Grosso Correia

Universidade do Porto

A primeira exposição colonial portuguesa teve lugar nos jardins do Palácio de Cristal da cidade do Porto, entre 16 de Junho e 30 de Setembro de 1934. A exposição, inspirada noutros eventos similares que tiveram lugar na Europa (Marselha, 1922; Antuérpia, 1930; Paris, 1931) a partir da década de 1880, foi organizada pela Câmara Industrial do Porto e tinha como objetivo mostrar, através de uma encenação exótica, a variedade de grupos étnicos do império português (de Cabo Verde a Timor Leste), a sua arquitetura, organização social, modo de vida; propagar a ideologia colonial das autoridades nacionalistas através de um novo dispositivo (a exposição); juntar apoiantes para o desenvolvimento económico e ocupação efetiva dos territórios ultramarinos portugueses (CORREIA e SILVA, 2015).

A exposição visou vários objetivos (sociais, ideológicos, políticos, económicos, científicos, culturais e educativos) a fim de satisfazer todos os tipos de público da metrópole, incluindo os analfabetos (cerca de 50% da população com mais de 10 anos de idade na altura). A exposição, ao encenar os corpos e vida dos habitantes nativos das colónias portuguesas, poderia também refletir, como um espelho, ou desempenhar um papel adicional relativamente à fabricação da identidade nacional, a modernidade do povo português, a sua normalidade (cfr. BLANCHARD et al., 2011) e a legitimação política do regime autoritário do Estado Novo, formalmente estabelecido no ano anterior (1933). No contexto deste processo dialético, a exposição poderia ser considerada uma lição tangível de colonialismo (MARRONI, 2013) e um evento simbólico para promover, no espaço público e com uma adesão maciça, a afirmação da especificidade do regime por uma pedagogia cerimonial (SCHRIEWER, 2009), baseada numa constelação de mitos históricos, representações visuais, espetáculos étnicos (com alguns adultos meio nus e crianças nuas) e preconceitos sobre os corpos, sexualidade e grau de civilização dos indígenas figurantes.

A presente comunicação pretende discutir, através de uma abordagem crítica sobre a exposição do Porto, o papel desempenhado por Portugal no desenvolvimento das necessidades básicas da educação, tanto na metrópole como nas dependências coloniais (ver UNESCO, 1955),

e o significado sociocultural e educativo desta exposição colonial no quadro dos países ocidentais na década de 1930 (cf. *Educational Yearbook*, 1932).

REFERÊNCIAS

BLANCHARD, Pascal et al. (ed.) (2011). *Zoos humains et exhibitions coloniales. 150 ans d'inventions de l'Autre*. Paris: La Découverte.

CORREIA, Luís G.; SILVA, Miguel A. (2015). «Sociedade de Geografia de Lisboa». En: AAVV. *Dicionário de historiadores portugueses* [disponível em <http://dichp.bnportugal.pt/instituicoes.htm>].

Educational Yearbook, Vol. 1932 (revista do International Institute of the Teachers College – Columbia University, New York).

MARRONI, Luísa (2013). «Portugal não é um país pequeno. A lição de colonialismo na Exposição Colonial do Porto de 1934». *História – Revista da FLUP*, IV Série, n.º 3, p. 59-77.

SCHRIEWER, Jürgen (2009). «Ceremonial pedagogy in revolutionary societies: public staging and aesthetic mass inculcation in Meiji Japan, the early Soviet Union and post-1910 Mexico». *Comparativ*, Vol. 19, n.º 2-3, p. 8-26.

UNESCO (1955). *L'éducation dans le monde: organisation et statistiques*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1960). *L'éducation dans le monde: enseignement primaire*. Paris: UNESCO.

**PELOS MARES: EDUCAÇÃO MUSEAL EM VIAGENS DE BERTHA LUTZ
(1920/1930)**

Paulo Rogério Marques Sily

Colégio Pedro II

NEPHE/UERJ

Já que o museu moderno deseja ingressar conscientemente na vida do povo,
o primeiro passo a dar consiste em levar ao conhecimento do público
a sua existência e as modalidades pelas quais espera contribuir
para o progresso da educação popular.¹

Com essas palavras a cientista e educadora brasileira Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) em um de seus relatórios de viagem aos Estados Unidos da América do Norte expressou sua compreensão quanto a determinada concepção de museu em voga no início do século XX, na qual suas principais funções vinculavam-se à pesquisa e à democratização de seus acervos, à vulgarização de conhecimentos científicos e artísticos para um público amplo e diversificado, de forma a contribuir para uma educação popular. Concepção museal que esteve em consonância com novas formas de pensar/compreender a educação, seus métodos, práticas e público a ser alcançado.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914–1918), ideias pedagógicas e novas tecnologias educacionais em circulação no mundo ocidental afirmaram-se, dirigidas para um ensino prático e concreto, de modo a permitir aprendizado e formação dos indivíduos em sintonia com o processo de industrialização que se expandia por todo o planeta. Novas formas de ensinar e aprender não foram restritas às escolas, mas estiveram presentes também em museus. Como instituição de

¹ MIRANDA, Guilherme G. et al. (Orgs.). *Bertha Lutz. A Função educativa dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, p. 43. (Série Livros do Museu Nacional, v. 33).

produção, guarda e difusão de conhecimentos o museu necessita criar e desenvolver estratégias que se encontram articuladas às demandas sociais de um determinado tempo histórico, assim como àquelas que lhes são próprias.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem por objetivo evidenciar a circulação de ideias pedagógicas relativas à educação museal a partir de viagens de Bertha Lutz à Europa e aos Estados Unidos da América do Norte nas décadas de 1920 e 1930. Botânica, zoóloga e professora, Bertha Lutz realizou ao longo de sua carreira no Museu Nacional, localizado na cidade do Rio de Janeiro, viagens internacionais, a fim de participar de congressos e de conferências, realizar pesquisas científicas, mas, sobretudo, observar e estudar ações educativas desenvolvidas em museus.

Para esta pesquisa, foram analisados relatórios de viagem apresentados pela “especialista”, aqui tomados como fontes e objetos de investigação. Tais documentos foram entregues à sua instituição de origem – Museu Nacional – considerado à época órgão do governo brasileiro, ambos patrocinadores de algumas de suas viagens.

UMA ESPECIALISTA EM MUSEUS

Licenciada em ciências pela Universidade Sorbonne (1918) e bacharel pela Faculdade Nacional de Direito (1933), na cidade do Rio de Janeiro, Bertha Lutz ingressou no Museu Nacional no ano de 1919, sendo a primeira mulher concursada na instituição, onde atuou até sua aposentadoria em 1964, permanecendo na Universidade Federal do Rio de Janeiro como professora emérita e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).²

Simultâneo à sua atuação no ensino e na pesquisa, na luta pela causa feminista, fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922) no Rio de Janeiro em prol dos direitos civis e políticos das mulheres e representou o Brasil na Comissão Interamericana de Mulheres, na qual exerceu cargo de vice-presidente da entidade entre os anos de 1953 e 1959³, além de sua participação em outros eventos internacionais.

Atuante em atividades sindicais e associativas foi fundadora da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher (1919); da União Universitária Feminina (1929); da Liga Eleitoral

2 Cf. MIRANDA, Guilherme G. et al. (2008). «Apresentação». En: MIRANDA, Guilherme G. et al. (Orgs.). *Bertha Lutz. A Função educativa dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã. (Série Livros do Museu Nacional, v. 33).

3 Cf. Museu Berta Lutz. Disponível em: <http://lhs.unb.br/bertha>. Acesso em: 17 mai. 2022.

Independente (1932); da União Profissional Feminina e da União das Funcionárias Públicas (1933); Diretora da Aliança Internacional pelo Sufrágio Feminino e Igualdade Política entre Sexos. Participou da Comissão Feminina Consultiva do Trabalho da Mulher; do Escritório Internacional do Trabalho, da Sociedade das Nações, Genebra, Suíça; do Escritório Internacional de Proteção à Natureza e do Museu Americano de História Natural de Nova Iorque (E.U.A.).⁴

Defensora do direito ao voto feminino no Brasil, Bertha Lutz integrou a Comissão de redação do novo Código Eleitoral em 1932 e nesse mesmo ano, atuou como organizadora do Anteprojeto da Constituição Brasileira. No ano de 1936 assumiu o mandato de Deputada Federal até o ano de 1937 quando foram suprimidos os órgãos legislativos no Brasil em função da implantação do “Estado Novo”, no governo Getúlio Vargas.

Além dessas funções e atividades em diferentes frentes de atuação, Bertha Lutz pesquisou e escreveu sobre museus e suas ações educativas, a partir de viagens realizadas em estados do Brasil e em países da Europa e América do Norte nos anos de 1920 e 1930, em algumas delas na condição de comissária do governo brasileiro e do Museu Nacional. Em seus relatórios buscou tratar das condições físicas dos museus; da manutenção de seus acervos; das exposições e das visitas abertas ao público, na perspectiva de uma nova concepção de museu que se afirmava no início do século XX.

UMA NOVA CONCEPÇÃO DE MUSEU

Em sua primeira viagem aos Estados Unidos da América do Norte no período entre 24 de março e 5 de abril de 1922 a Secretária do Museu Nacional, Bertha Lutz, entre outras atividades, estudou o funcionamento dos museus norte-americanos, particularmente os de História Natural, os métodos de preparo e de organização de mostruários e de divulgação do ensino de História Natural.

Em suas observações destacou a organização dos museus visitados, o que muito a havia impressionado, nos quais predominava o desejo de colocar ao alcance de todos a possibilidade de obter noções de ciências naturais, procurando o pessoal científico interessar o público, mantendo-se à disposição para fornecer esclarecimentos e convidando-o a colaborar.

4 *ibid.*

(...) como ideia dominante na organização dos museus estava orientação, verdadeiramente democrática, diferente das interpretações tradicionais do papel dos museus, que faz deles um instrumento de cultura pública, mantido para e pelo público e, essencialmente, destinado ao mesmo.⁵

Como resultado da orientação dos museus norte-americanos, assinalou a importância que assumia o papel didático dos museus e a intensa colaboração com os estabelecimentos de ensino, identificando uma convergência entre a organização dos museus norte-americanos e a desenvolvida pelo Museu Nacional, destacando, no entanto, que o trabalho didático nos Estados Unidos se dedicava especialmente ao ensino primário, enquanto o do Museu Nacional estava voltado para o ensino secundário.

Valorizando ações educativas voltadas para o atendimento às escolas⁶, a relatora-viajante apresentou alguns dos métodos empregados pelos museus norte-americanos para interessar a população escolar como, por exemplo: conferências diárias, museus inteiros ou salas especiais organizadas exclusivamente para crianças, bibliotecas infantis de História Natural, passeio pelos museus ou pelos jardins públicos, jogos destinados ao ensino da História Natural, empréstimo de projeções e dados para a organização de palestras e pequenas coleções de estudo às escolas, entre outras.

Em contato com as inovações promovidas no campo da educação nos museus visitados, Bertha Lutz considerou que o emprego desses novos processos e os resultados obtidos estaria produzindo uma verdadeira revolução nas técnicas modernas dos museus, «proporcionando um campo adequado ao ensino visual e uma compreensão muito mais adequada da História Natural aos leigos pela incorporação de dados biológicos ao invés de mero estudo da morfologia».⁷

Nesta viagem, Bertha Lutz abriu um canal de permuta de materiais entre o Museu Nacional e os museus visitados, fornecendo material existente em duplicata no Museu Nacional

5 Relatório da Diretoria do Museu Nacional, 1922, p. 44.

6 Bertha Lutz frisou especialmente o programa do Museu Americano de História Natural de Nova York, no qual a distribuição por empréstimo e por meio de seu serviço de automóveis de pequenas coleções de estudo era feito a todas as escolas da capital; e o Museu de Milwaukee, cujo diretor havia conseguido que as visitas a esse museu constassem como parte obrigatória ao programa escolar (Cf. Relatório da Diretoria do Museu Nacional, 1922, p. 45).

7 Relatório da Diretoria do Museu Nacional, 1922, p. 46.

proveniente de remessas enviadas pela Comissão Rondon⁸ e trazendo material de tribos indígenas do continente norte americano para compor o acervo do Museu Nacional.

Em seu relatório anual (1922), o Diretor do Museu Nacional, à época, Bruno Lobo, avaliou que essa viagem iniciou uma colaboração continental mais ampla entre os museus dos Estados Unidos e do Brasil, fortalecendo, por meio da circulação de ideias e experiências desenvolvidas, novas relações político-institucionais entre esses dois países, tendo como um de seus pressupostos o caráter educativo dos museus e sua importância como instituições de formação, isto é «um instrumento de cultura pública»⁹

Em sua segunda viagem aos Estados Unidos, nos meses de abril a junho de 1925, Berta Lutz, comissionada pelo ministério da Agricultura, Indústria e Comércio do Brasil, teve como missão tomar parte no Congresso Interamericano de Mulheres e realizar outras atividades relacionadas às pesquisas em botânica. Aproveitando a viagem, procurou dar continuidade a seus estudos sobre educação em museus investigando os métodos inovadores de preparo de material para mostruários e de organização dos mesmos, bem como sobre os métodos de divulgação do ensino de História Natural pelos museus norte-americanos, principalmente entre a população escolar, com destaque para a feitura de dioramas.¹⁰

Além desses estudos procurou conhecer melhor a organização de museus especializados dirigidos para o público infantil, realizando visitas aos museus desse tipo existentes em Brooklyn e em Boston. Considerando sua importância para o desenvolvimento da observação e de estímulo ao conhecimento da criança, manifestou seu desejo para que museus semelhantes fossem introduzidos no Brasil, onde devido à «porcentagem de analfabetos, seriam mais instrutivos do que as bibliotecas populares para crianças».¹¹

Em missão oficial, no ano de 1929, Bertha Lutz viajou à Europa a fim de conhecer o ensino doméstico e os museus, especialmente os da Alemanha, França e Bélgica, reunindo conhecimentos acrescidos aos que foram realizados em viagem aos Estados Unidos em 1932. Em seus registros constam considerações quanto à propaganda e a localização ideal dos museus para

8 Chefiada pelo marechal Cândido Mariano da Silva Rondon foi um dos agrupamentos expedicionários estabelecidos pelo governo brasileiro a partir de 1890. Ao percorrer o interior do Brasil estabeleceu contato com dezenas de grupos indígenas, produzindo grande volume de material etnográfico e iconográfico.

9 Relatório da Diretoria do Museu Nacional, 1922, p. 44.

10 Cenários montados com objetos tridimensionais, pinturas e projeções que buscavam reconstituir uma determinada realidade.

11 Relatório da Diretoria do Museu Nacional, 1926.

maior acesso do público; a arquitetura interna e dependências indispensáveis a um museu moderno; aparelhamento e mobiliário, entre outros.

No que se refere à metodologia educativa dos museus, destacou a importância da educação visual e as possibilidades de utilização de métodos acessórios empregando o som, a vida, o movimento, o ouvido e o tato, de grande utilidade para acessibilidade de cegos e surdos. Para a especialista a educação visual deveria ser o papel essencial do museu no domínio da instrução pública, em especial para países com altos índices de analfabetismo, como no caso de sua terra natal, o Brasil.

CONCLUSÕES

Bertha Lutz em seus registros de viagens a países da Europa e América do Norte nas décadas de 1920 e 1930 dá a ver a adoção de uma nova concepção museal, principalmente nos museus norte-americanos, na qual a instituição teria por principais funções a pesquisa e a divulgação do conhecimento nela produzido. Nessa perspectiva, a democratização de seus acervos a um público mais amplo e diversificado passa a ser cada vez mais compreendida como forma de contribuir para uma educação popular.

Atravessando mares e percorrendo territórios distantes, Bertha Lutz, além de suas atividades como cientista e feminista, desenvolveu estudos sobre museus e suas ações educativas. Ações que contribuíram para sua formação como especialista em museus, para circulação e troca de objetos/coleções e de ideias pedagógicas em uma perspectiva educativa internacional, muitas delas ainda hoje aplicadas.

POR TODAS AS LATITUDES E LONGITUDES: O PROFESSOR VIAJANTE
ANTENOR NASCENTES

Elisabeth Monteiro da Silva

Colégio Pedro II

NEPHE/UERJ

É tempo de começar a escrever as minhas memórias, como vivi,
como me impressionaram pessoas, lugares, acontecimentos.

Constituí família, construí três casas,
a primeira, de um pavimento, a segunda de dois, a terceira de três,
escrevi e publiquei meus livros, viajei pelos quatro continentes,
admirando o que havia de melhor em matéria de artes plásticas,
ouvi a melhor música do mundo, li o que de mais elevado
o espírito humano produziu em todos os países e em todas as épocas.

Que mais poderia ter desejado? Realizei quase todos os meus sonhos.

Riqueza? Graças a Deus não me coube a infelicidade de ser rico.

Honrarias? Não valem elas tanto assim.

Antenor Nascentes.

Antenor de Veras Nascentes (1886-1972) nascido na cidade do Rio de Janeiro era afrodescendente, neto de escrava, filho de mãe lavadeira e pai empregado da alfândega. Antenor Nascentes, como é conhecido no meio acadêmico, cresceu em uma família simples de poucos recursos financeiros. Desde o início da formação escolar na escola primária, destacou-se pela sua inteligência brilhante e aplicação nos estudos. Ingressou como aluno no Colégio Pedro II (primeira escola oficial de instrução secundária fundada pelo Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, em 02 de dezembro de 1837), e ao terminar os seis anos de formação no ensino secundário (1902) recebeu o *Prêmio Pantheon* concedido apenas aos melhores alunos, que obtiveram a nota máxima em todas as disciplinas. Iniciou ainda jovem sua carreira no magistério (1903) destacando-se como professor tanto no ensino secundário quanto no ensino superior.

No Colégio Pedro II foi aprovado em primeiro lugar em concurso para professor Catedrático de Espanhol (1919), com a tese¹ *Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana: dos elementos gregos que se encontram no espanhol*, foi professor Catedrático de Português e professor interino de Literatura. Professor catedrático da Escola de Filosofia e Letras da antiga Universidade do Distrito Federal (extinta em 1939), catedrático de Filologia Românica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto La Fayette e da Faculdade Fluminense de Filosofia, que depois viria a integrar a Universidade Federal Fluminense – UFF. Nascentes foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Filologia, em 28 de agosto de 1944.

No ano de 1945 Antenor Nascentes aposentou-se do Colégio Pedro II. Em 23 de setembro de 1952 recebeu o título de Professor Emérito do Colégio Pedro II, em sessão magna da Congregação, na ocasião pronunciou discurso onde fez um relato da sua vida como professor e terminou:

Como acabastes de ver, toda minha vida mais ou menos se prende a esta casa.

Aqui aprendi, recebendo de vós o título de bacharel em Ciências e Letras, com a láurea do prêmio Benjamin Constant. Subida honra.

Aqui ensinei, recebendo de vós o título de catedrático. Dobrada honra.

E, quando nada mais pensava merecer, eis que a vossa bondade me galardoou com o título com que os romanos distinguiam os militares encanecidos no serviço e que com devoção cumpriram seus deveres. Honra tresdobrada.

1 O concurso para a Cátedra constava de provas escritas e orais e o candidato deveria apresentar uma tese.

Também tive a minha milícia, a do ensino.

Da maneira por que servi a esta milícia fale por mim este título, que vale por uma condecoração.

Só duas pessoas o possuem: o Ministro Hahnemann Guimarães e eu.

Tudo farei para honrá-lo no tempo que me restar de vida.²

Ao longo de sua vida Antenor Nascentes formou um rico acervo bibliográfico. Deixou expressa a sua vontade que o conjunto documental fosse doado para o Colégio Pedro II. O que foi cumprido pelos seus filhos após o seu falecimento.

O acervo doado ao Colégio é formado por aproximadamente 6.000 itens entre livros, artigos e periódicos, postais raros, traduções, as preciosas fichas de pesquisa filológica, arquivos e correspondência mantida com intelectuais da ciência e das letras (do Brasil e do exterior), recebeu no Colégio Pedro II o nome de “Centro de Estudos Linguísticos e Biblioteca Antenor de Veras Nascentes.

Atualmente o Centro de Estudos Linguísticos e Biblioteca Antenor de Veras Nascentes é um dos setores históricos que integra o CEDOM – Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II³, localizado no *Campus* Centro, no Rio de Janeiro.

Como proposta de pesquisa investigaremos a importância das viagens de Antenor Nascentes para a circulação de ideias, comunicação e troca, através de um movimento transoceânico, em diferentes territórios, com a comunidade científica.

Professor Polígrafo, a produção intelectual de Antenor Nascentes é marcada pela escrita de compêndios de didática e para o ensino da língua nacional (34 livros) com destaque para o *Idioma Nacional*, e *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, obra única no gênero, com repercussão internacional no meio acadêmico, diversos artigos e resenhas críticas publicados em jornais e revistas do Brasil e do exterior. Para o ensino universitário escreveu *Elementos de Filologia Românica* – 1954, primeiro compêndio sobre o assunto publicado no Brasil.

2 NASCENTES, Antenor (1952). «Discurso do Professor Antenor Nascentes ao receber o título de Professor Emérito do Colégio Pedro II em a noite de 23 de setembro de 1952». *Internato*, num. 3, p. 135-142.

3CEDOM – Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

Endereço: Colégio Pedro II – *Campus* Centro - Av. Marechal Floriano, 80. Centro – Rio de Janeiro.

Sítio: <http://cp2.g12.br/index.php> E-mail: cedom@cp2.g12.br

Sobre o compêndio *Elementos de Filologia Românica*, Bechara (2014), nos diz que:

Sua atividade de catedrático de Filologia Românica da UERJ e da UFF levou-o a escrever, para uso de seus alunos, os *Elementos de Filologia Românica* (Rio, 1954), que além do mérito “de ser o primeiro compêndio que sobre o assunto se publica em nosso país”, tem contribuído pelo Brasil em fora para que a disciplina possa ser honestamente ministrada em faculdades a que não chegam compêndios europeus mais substanciosos.⁴

Orgulhoso de ter nascido na cidade do Rio de Janeiro escreveu o livro *O linguajar carioca em 1922*, no qual homenageou o *Centenário da Independência do Brasil*, realizando um estudo da língua falada na cidade do Rio de Janeiro. Poliglota e Filólogo, estabeleceu os fundamentos teóricos e a metodologia das *Bases para a elaboração dos Atlas Linguísticos do Brasil*, trabalho seminal que tem por objetivo mapear todos os falares da sociedade brasileira e que orienta até os dias atuais a produção dos Atlas Linguísticos de cada estado do Brasil.

Além da extensa produção bibliográfica, Antenor Nascentes, através da troca de correspondência⁵, travou diálogo com intelectuais de diferentes países: Alemanha, Argentina, Bélgica, Chile, Cuba, Espanha, Estados Unidos da América, França, Itália, Portugal, República Tcheca, Sérvia, Suécia e Uruguai que atuavam nas áreas da filologia, linguística, dialectologia, estabelecendo uma comunicação e intercâmbio do conhecimento científico internacional. O professor cruzou os mares e fez parte de uma rede de sociabilidade.

Nas cartas internacionais pertencentes ao acervo de Nascentes foi identificada correspondência com cientistas, estudiosos e, em especial, filólogos envolvidos em

4 BECHARA, Evanildo (2014). «Antenor Nascentes – Romanista». *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, num.15, p. 22-30. Acerca do significado da sigla: UFF – Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro).

5 COLÉGIO PEDRO II (2010). *Catálogo da correspondência internacional passiva do Professor Antenor Nascentes*. Rio de Janeiro: CPII. O catálogo compõe-se de um total de 703 cartas que foram digitalizadas organizadas em ordem sequencial crescente de acordo com a data em que foram escritas e fazem parte do acervo pessoal do Professor Antenor Nascentes.

pesquisas sobre Ortografia, Linguística e estudos semânticos e Dialectologia dentre outros, num período de cinquenta anos de intercâmbio de informações e conhecimento entre o autor e pesquisadores estrangeiros.⁶

Sobre as redes de sociabilidades nos utilizamos das formulações de Sirinelli⁷ que assinala que <<As “redes” secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos>>. Antenor Nascentes integrou as redes internacionais de comunicação para trocar conhecimentos com seus pares e desenvolveu um diálogo permanente e frutífero com diversos intelectuais para estabelecer, num movimento contínuo alicerçado em bases sólidas de informações científicas, uma tessitura de relações com pensadores, críticos, estudiosos ligados entre si pelas áreas de estudos da filologia, linguística e dialetologia.

No Brasil a rede de sociabilidade da qual Nascentes fazia parte incluía políticos e autoridades públicas da área da educação, ciência e cultura. Entre seus amigos intelectuais estavam poetas, pensadores, educadores e pesquisadores como Manoel Bandeira, Aurélio Buarque de Holanda, Monteiro Lobato, Antonio Houaiss, Sousa da Silveira, Clóvis Monteiro, Pedro Bloch, Celso Cunha. O elevado prestígio das relações do professor Antenor Nascentes com filólogos estrangeiros é confirmado pelo fato de o seu Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa teve o prefácio escrito em alemão por W. Meyer Lübke⁸, que solidificou os estudos da Linguística Românica.

Membro da Comissão de Filologia do Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa⁹, Antenor Nascentes foi o autor dos dois volumes das *Bases para a elaboração do Atlas Linguístico*

6 SILVA, Ana Maria da. (2012). *Itinerários da produção intelectual de Antenor de Veras Nascentes na comunicação científica*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Rio de Janeiro: IBICT/UFRJ.

7 SIRINELLI, Jean-François (2003). «Os intelectuais». En: RÉMOND, René (org). *Por uma história política*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

8 Wilhelm Meyer-Lübke (Suíça, 1861 – Alemanha, 1936) foi um filólogo suíço da escola de Neogramática. Executou diversos estudos comparativos das línguas romance e do latim falado. Ensinou na Universidade de Jena de 1887 a 1890, a seguir na Universidade de Viena até 1915, quando mudou para a Universidade de Bona. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Meyer-Lübke (Consulta: 01-6-2022).

9 BRASIL. Decreto n. 30.643 de 20 de março de 1952. Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento. Art. 3º. A Comissão de Filologia promoverá pesquisas em todo o vasto campo de filologia portuguesa – fonológicas, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas, bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de autoria, de influências, sendo sua finalidade principal a elaboração do «Atlas Linguístico do Brasil». *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 4665, 22 mar. 1952.

do Brasil (1958 e 1961). Nesse trabalho pioneiro Nascentes propõe a produção de atlas regionais linguísticos justificando que as dificuldades geográficas, falta de pessoal qualificado para as atividades de pesquisas e a falta de suporte financeiro dificultariam a elaboração de um único atlas. A partir dessa proposta foram elaborados os projetos para a constituição dos atlas regionais, que servem ainda hoje para a divisão das áreas linguísticas dos falares brasileiros.

Homem de interesses variados, era um apaixonado por viagens e introdutor dos estudos sobre turismo no Brasil, publicou 96 artigos¹⁰ sobre as suas viagens, além de dois livros: *Num país fabuloso – 1933* narrativa de viagem sobre a América do Norte e *América do Sul – 1937* narrativa de sua viagem ao Chile e demais países da América do Sul.

Expandindo seus conhecimentos e curiosidade intelectual para outras áreas do conhecimento, em colaboração com o professor José Raimundo da Silva, escreveu a obra musical *Elementos de teoria musical*, traduziu e editou obras clássicas da literatura mundial. Do Francês traduziu o *Teatro de Beaumarchais*. Do Espanhol traduziu o *El Buscapié*, atribuído a Cervantes. Publicou em vários jornais e revistas especializadas brasileiras e estrangeiras.

A troca de correspondência de Antenor Nascentes com intelectuais internacionais favoreceu a circulação de ideias e o estabelecimento de uma comunicação acadêmica e produção científica que extrapolou os limites geográficos. Antenor Nascentes foi um desbravador incansável de novos horizontes no conhecimento teórico no campo da linguística e da filologia, um visionário que atravessou os oceanos para explorar novos saberes, culturas.

O intercâmbio de informações científicas que Nascentes estabeleceu com intelectuais através de vasta correspondência, por mais de 40 anos, contribuiu para a troca de experiências, descobertas e alargamento da comunidade acadêmica com um interesse comum, em campos específicos do saber. A produção intelectual do professor Antenor Nascentes que contempla compêndios, artigos em periódicos sobre a filologia e linguística brasileiras contribuiu para que através dessa comunicação internacional outros pesquisadores tomassem conhecimento do estudo e evolução da língua brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

10 BARBADINHO NETO, Raimundo (org.) (1992). Estudos filológicos: 3ª Série. *Cadernos Avulsos da Coleção da Biblioteca do Professor*, p. 38-47.

Professor Universal, Antenor Nascentes ultrapassou fronteiras, atravessou os mares; viajou por todos os continentes e travou diálogo com intelectuais de diversos países marcando dessa forma seu perfil de professor-pesquisador, pioneiro na pesquisa científica dos estudos da Filologia, Linguística e Dialectologia brasileira. Em reconhecimento à sua contribuição recebeu do governo francês o título de *Officier de L'Instruction Publique*, em Portugal o da *Ordem da Instrução Pública*. Manteve rica e farta troca de correspondência internacional com seus pares, estabelecendo uma rede de convivência com a comunidade científica no campo da Linguística, na qual a informação e a comunicação formavam uma teia retroalimentada pela investigação acadêmica.

A TRANSOCEANIDADE DA ESCOLA DA PONTE (1976-2021): PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS BRASILEIRAS

Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini¹

Universidade de Lisboa

INTRODUÇÃO

Esta comunicação insere-se na investigação, a nível de doutoramento, intitulada «A construção do professor inovador: análise da identidade docente em Portugal (1980-2020)», na área de

especialidade de História da Educação (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) e desenvolve-se a partir do contexto que relaciona a inovação pedagógica, a história de vida docente e as práticas pedagógicas. A investigação propõe-se contribuir para uma melhor compreensão dos processos identitários dos professores e da influência das histórias de vida na construção das práticas educacionais inovadoras. Foram elencados como contextos de investigação quatro escolas portuguesas com ações inovadoras, dentre elas, a Escola da Ponte.

Sob esses pressupostos, tem-se como objetivo central inferir como a Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves (concelho de Santo Tirso, distrito do Porto), norte de Portugal, com menos de oito mil habitantes, transformou-se em referência para inúmeras professoras² e escolas no Brasil. Inicialmente, a transoceanidade desta instituição ganhou uma maior visibilidade no contexto brasileiro a partir do livro de Rubem Alves (1933-2914) intitulado «A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir» (lançado em 2001 - após a sua visita na Escola da Ponte - e está em sua décima terceira edição, o que confirma a notoriedade desta obra). Pretende-se

¹ Mayra Mugnaini é doutoranda em História da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem se dedicado a investigar sobre as relações entre as histórias de vida das/dos professoras/professores e as inovações pedagógicas. E-mail: mugmaah@gmail.com

² Optou-se, neste texto, a utilização da nomenclatura "professoras" ao se referir tanto sobre os professores quanto sobre as professoras do Brasil. A escolha fundamenta-se nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2020): as mulheres correspondem a 81% da totalidade de docentes na Educação Básica no país. Especificamente, 96% na educação infantil, 1º ao 4º ano representam 88%, do 5º ao 9º representam 67% e, finalmente, no ensino médio (denominação para o nível secundário no Brasil) o percentual de mulheres é de 58%.

articular a história e experiências da Escola da Ponte e as respostas obtidas por meio do questionário elaborado.

A TRANSOCEANIDADE DA ESCOLA DA PONTE

A Escola da Torre, oficialmente denominada Escola Básica da Ponte ou Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, inclui neste momento estudantes desde a pré-escola ao 3º Ciclo do Ensino Básico. Fundada em 1932, mas foi a partir de 1976, com o início do projeto «Fazer a Ponte» que aqui importa. O projeto, que até os dias atuais ainda instiga pesquisadores ao redor do mundo, culminou porque alguns professores compreenderam que era preciso ir além de apenas saber dar aulas (SILVA e RIBEIRO, 2019), incluindo o (re)conhecido José Pacheco (professor desde 1972). Após oito anos, em 1984, o prédio foi transformado em áreas abertas por desejo dos professores. Em 2005 ocorreu o "primeiro contrato de autonomia do país na área do ensino" (o que permitiu, por exemplo, que a escola selecionasse os docentes e não dependesse de autorização superior para decidir como seriam as avaliações ou currículo) e em 2012 o início das atividades no novo edifício.

No âmbito do contexto português, alguns educadores buscavam subverter a lógica imposta para as escolas em um período não democrático. Ao investigar as bases do projeto, o «Fazer a Ponte» é exemplo de uma construção multidimensional, sem ficar refém a um modelo específico, sendo esta uma das originalidades e identidades da Escola da Ponte. No entanto, apesar de não vincular-se a nenhum modelo, o projeto não é «inteiramente original» (CANÁRIO, 2004). A circulação das ideias de Freinet são compartilhadas por estes educadores/entusiastas de uma nova forma de fazer educação, com uma preocupação à formação democrática, principalmente porque em 1952, iniciou o Plano de Educação Popular, com isso, a educação passou para um campo de doutrina e os professores eram impedidos de ensinar nas escolas públicas.

A Escola da Ponte é marcada pela ruptura, na batalha que seus educadores travaram para construir um novo modelo pedagógico - imprensa escolar, a assembleia baseadas no educador francês Célestin Freinet permanecem até hoje. Canário (2004) afirma: a «experiência da Escola da Ponte situa-se numa linha de continuidade relativamente a este património comum, mas vai mais além» (p. 38).

Ainda que nenhuma dessas práticas sejam absolutamente novas, são inovadoras por constituírem uma alternativa às escolas tradicionais (GARCÍA, 2017) e é justamente sobre este «além» contidos nas apropriações feitas na/pela Escola da Ponte que aqui importa. Há quase meio século a Escola da Ponte permanece como referência em "escola inovadora", o que poderia

exemplificar a «tradição de inovação» (BURKE, 2007), uma relação paradoxal e complexa em que as inovações não são necessariamente visíveis ou, impreterivelmente uma novidade (CROS, 2001; 2017). A trajetória desse projeto educativo, que sustenta a sua atividade até ao tempo presente, fornece um olhar investigativo sobre a inovação educacional em Portugal e, especificamente para esta comunicação, na sua relação além-mar com o Brasil.

Um dos motivos do afastamento (físico) de José Pacheco da Escola da Ponte tem uma ligação direta com o Brasil, pois foi devido ao seu desejo de buscar no país educadores dispostos a melhorar a qualidade da educação de crianças e jovens³, país que decidiu viver há dezasseis anos. Acompanha mais de cem projetos educativos no Brasil, com destaque para a influência⁴ em duas instituições: Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima (localizada na cidade de São Paulo) e a Escola Projeto Âncora (localizada em Cotia, interior do estado de São Paulo).

Outro destaque para a transoceanidade da Escola da Ponte que precisa ser referida é sobre os vídeos na plataforma *YouTube*, ao buscar pelo termo «escola da ponte» foram encontrados mais de duzentos vídeos com mais de nove milhões de visualizações.

No contexto das produções académicas (apenas teses/doutoramentos e dissertações/mestrados) sobre a Escola da Ponte no Brasil e em Portugal, a partir da busca nos dois principais bancos de dados⁵ com o termo «escola da ponte», tem-se no contexto brasileiro sete teses e dezassete dissertações, enquanto no contexto português tem-se uma tese e vinte e uma dissertações.

PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS BRASILEIRAS

A transoceanidade da Escola da Ponte, para além das pesquisas e divulgações que ocorrem no Brasil, também está presente no imaginário das professoras brasileiras. Para tanto, foi elaborado um questionário online com três seções de perguntas: dados pessoais; formação e atuação docente/pedagógica; Escola da Ponte. Foram obtidas quarenta respostas, entre os meses

³ Conforme entrevista realizada em 2018 pelo Jornal Diário de Notícias, disponível em: <https://life.dn.pt/jose-pacheco-procurem-nas-escolas-professores-ainda-nao-tenham-morrido/comportamento/340008/>

⁴ Para saber mais sobre a influência da Escola da Ponte nas instituições escolares brasileiras, ver: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/todos-juntos-misturados-na-escola-3677448>

⁵ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - <https://bdtd.ibict.br/vufind/> e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal - <https://www.rcaap.pt/>

de novembro e dezembro de 2021 e, apesar do número não ser tão expressivo ao olhar para os números no Brasil, as respostas trazem dados bastante qualitativos à pesquisa.

Em relação a primeira seção⁶, tem-se que a maioria das professoras participantes têm idades entre 25 e 35 anos (45%) e os demais idades diversas (17,5% - 36 e 40 anos; 15% - 41 e 45 anos; 12,5% acima de 55 anos; 10% - 46 e 55 anos). Nesse sentido, pode-se inferir que a maioria iniciou a sua carreira docente recentemente e sequer haviam nascido quando o projeto *Fazer a Ponte* foi iniciado em 1976. A maioria atua na rede pública de educação (52,5%). Um outro dado interessante é o fato da maioria (92,5%) das/dos participantes residem atualmente nas regiões Sul e Sudeste, o que coincide com o local da maioria das produções encontradas sobre a Escola da Ponte no Brasil.

Os números em relação à pergunta sobre a Escola da Ponte ter sido mencionada durante a formação inicial/profissional foram bastante equilibrados (57,5% responderam que não, ao passo que 42,5% responderam que sim). Nessa pergunta, algumas percepções começam a surgir: "principalmente como exemplo de escolas **referência** no mundo"; "como exemplo de escola **modelo**" [grifos da autora]. Além disso, 30% das professoras participantes responderam que já frequentaram algum curso inspirado na Escola da Ponte.

Na última seção do questionário, uma das perguntas versou sobre quais as inspirações que a Escola da Ponte trouxe para a sua profissionalidade docente. Sem dúvidas, o destaque para a autonomia (32,5%), seguida da coletividade (15%). Foram citados também a possibilidade de existência de uma escola não seriada, que trabalha com base no respeito, liberdade, inclusiva, com a escuta ativa dos estudantes (estes, enquanto protagonistas) e a participação dos pais. De modo que a atuação docente a partir da mediação e de forma horizontal, com a utilização de projetos, que instigue a curiosidade, com uma escuta ativa e que objetive a emancipação, conforme podemos ilustrar na seguinte resposta: "Ponte é uma ligação entre dois pontos, então imagino o

⁶ Sobre a formação inicial/profissional, 65% foram realizadas em instituições públicas e 35% em instituições privadas. Destas, 72,5% ocorreram durante o início do século XXI e 27,5% nas décadas de 80 e 90 do século XX - ao relacioná-lo com as idades dos participantes, tem-se que 15% das professoras que realizaram sua formação no século XXI, possuem acima de 40 anos (destes, 5% possuem acima de 55 anos). Uma quantidade significativa (30%) possui formação na área da Pedagogia (contempla a educação entre a creche e 4º ano), em seguida a formação em Letras (15%), em Artes Visuais (10%), as licenciaturas em Matemática e Geografia (7,5% cada). As demais especializações na formação inicial/profissional são diversas (Biologia, Sociologia, Educação Especial, História, Química). Sobre o grau de formação mais elevado, os dados foram bastante equilibrados: 27,5% possuem especialização; 25% são licenciados; 25% são Mestres e 22,5% são Doutores.

professor como mediador desse conhecimento, até que os educandos tenham acesso de forma plena aos temas abordados".

Ao perguntar sobre o imaginário que essas professoras têm sobre a Escola da Ponte, destaca-se o fato de uma professora já ter visitado quatro vezes a instituição e, ainda as demais respostas que demonstram essa construção: «uma perspectiva totalmente diferente do que me ensinaram sobre escola na Universidade»; «exceção à regra»; «currículo flexível, com mais vivência física»; «escola voltada para formação e desenvolvimento do aluno»; «um projeto educativo diferenciado que rompe com a lógica escolar tradicional»; «um local democrático e inspirador»; «inspiradora, interdisciplinar»; «o aluno tem voz ativa e que possa exercer e aprender a ter senso crítico»; «uma escola exemplar»; «uma escola sem turmas separadas que visa uma educação integral»; «onde todos têm participação»; «sonho de consumo»; «um lugar onde a criança se forme como cidadã a partir de situações que façam parte da sua realidade»; «respeita todos os direitos da criança»; «as crianças como centro da aprendizagem»; «um espaço de liberdade»; «sem normas de escolas tradicionais».

Outro destaque, foi em relação ao desconhecimento da mudança de local da Escola da Ponte, que desde 2012 divide o prédio com outra escola do agrupamento - fato esse que gera decepção a muitos visitantes brasileiros, pois vai ao desencontro das imagens divulgadas da Escola da Ponte no Brasil: «espaços amplos e aberta a comunidade. Pela entrevista que assisti com o educador Rubem Alves⁷ em que dizia que chegou e viu as crianças brincando na praça em frente à escola»; «sem muros»; «escola com ambientes ao ar livre»; «casa acolhedora»; «espaçosa e alegre»; «hoje não imagino mais, mas na época de Pacheco como professor eram grandes salões de pesquisa numa proposta integrada ao social e ao desejo intrínseco num projeto de Comunidade de Aprendizagem».

Há ainda duas perguntas (práticas educativas significativas e a importância desta Escola no contexto educacional brasileiro) com respostas bastante significativas, mas que por limite desta comunicação ficou inviável inseri-las em sua totalidade. Portanto, tem-se nesse recorte os destaques: «referencial de modelo educacional a ser seguido em TODOS os países e contextos da educação que zela pelo respeito e desenvolvimento de cidadãos»; «visibilidade para experiências que fogem do padrão estruturado pelos sistemas»; «que tenhamos mais escolas que sejam “pontes”»; «estudo a partir da curiosidade dos educandos fora das estruturas engessadas dos

⁷ De acordo com os textos encontrados, a visita de Rubem Alves ocorreu no mês de maio de 2000. A entrevista foi divulgada juntamente com o lançamento do seu livro, em 2001.

https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_rubem_alves_a_escola_com_que_---existir.pdf - Acesso em 30 de abril de 2022.

currículos tradicionais»; «cotidiano enquanto aprendido»; «autonomia de apresentar a escola por qualquer uma das pessoas que estão no ambiente da escola»; «experiência mantém acesa a esperança de um fazer pedagógico menos hierárquico e mais vivo»; «não para imitarmos, mas para compreender que com a compreensão da importância da comunidade escolar somos capazes de transformarmos a escola para melhor».

PARADOXOS: ENTRE QUEBRAR MUROS E SER REFERÊNCIA

A Escola da Ponte rompeu com as barreiras existentes entre a utopia contida nas teorias e o chão da escola, demonstra as possibilidades de [re]existência desde os anos 1970 e isto não pode ser ignorado. O objetivo das pessoas que iniciaram o Projeto «Fazer a Ponte», não era o de construir uma "escola modelo", mas sim de construir a melhor escola para aquela comunidade. Não tiro aqui a razão de Rubem Alves, quando nos anos 2000 materializou a escola que sempre havia sonhado.

No entanto, todo e qualquer «endeusamento» torna-se perigoso. Não há escolas ideais, mas sim escolas possíveis. As leituras sobre a Escola da Ponte levam-nos a um "pote de ouro atrás do arco-íris", como se nesta escola tivessem encontrado os segredos necessários para revolucionar a educação. Metaforicamente, se há esse pote de ouro, acredito que este será construído a partir da compreensão sobre a função social da educação, em que a partir da mediação da professora o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e situe a/o estudante como protagonista.

Considero que a estrutura de uma escola é uma peça primordial para o desenvolvimento de um projeto educativo, mas não só. Para que os muros das escolas sejam quebrados, é preciso que as pessoas envolvidas compreendam a necessidade dessa transformação, de modo contextualizado, em que a autoridade existe, mas o autoritarismo não.

A Escola da Ponte demonstra, assim, a importância da coletividade na ação educativa. Penso que este é o seu maior legado: não se faz educação sem pessoas. Por fim, conforme muito bem-dito por Freinet: nós não estamos mais sozinhos.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter (2007). «Cultura, tradição, educação». EN: D. GATTI, Décio e PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: Edufu.

CANÁRIO, Rui (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. POA: Artmed.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui (Orgs.) (2004). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

CROS, Françoise (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INRP.

CROS, Françoise (2017). *Innovation et société, le cas de l'école*. Londres: ISTE editions.

GARCÍA, Almudena (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas* (Spanish Edition) (1st ed.). Litera Libros.

GONZÁLEZ, Pedro Francisco (2003). *O movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2021). *Projeto Educativo da Escola da Ponte*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2021). *Regulamento Interno da Escola da Ponte*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013). *Contrato de Autonomia da Escola da Ponte*.

PACHECO, José (2011). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação* (6 ed.) Petrópolis: Vozes.

PACHECO, José (2019). *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

PACHECO, José e PACHECO, Maria de Fátima (2013). *Diálogos com a Escola da Ponte*. Petrópolis: Vozes.

PINTASSILGO, Joaquim & ALVES, Luís Alberto (Coord.) (2019). *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

SILVA, Carlos Manique e RIBEIRO, Claudia Pinto (2019). *Escola da Ponte: um projeto pedagógico de referência*. In: PINTASSILGO, Joaquim e ALVES, Luís Alberto (Coord.) (2019). *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O MAR COMO DIFUSOR DE IDEIAS: A INFLUÊNCIA DO ITALINO FREI JOÃO PEDRO DE SEXTO NA EDUCAÇÃO RELIGIOSA FEMININA DO PARÁ/BRASIL (1953-1970)

Maria do Socorro Pereira Lima

UFPA

Marlucy do Socorro Aragão de Sousa

UNAMA/ SEDUC-PA

INTRODUÇÃO

Este artigo está inserido no campo da história da educação do Pará-Brasil, e tem como cenário investigativo a região do Baixo Tocantins, representado pelo município de Abaetetuba, localidade onde as Irmãs Missionárias Capuchinhas, orientadas pelas ideias pedagógicas do italiano Frei João Pedro de Sexto, desembarcaram na cidade, no ano de 1953, para implantar o Instituto Nossa Senhora dos Anjos.

A pesquisa de onde culminou este estudo foi desenvolvida a partir do projeto de intitulado «História e memória do Instituto Nossa Senhora dos Anjos: o impacto na ação educacional de meninas abaetetubenses (1953-1980)», aprovado no âmbito do Edital Pibic/2019, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará.

Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida com base em fontes documentais disponível nos arquivos do atual Instituto Nossa Senhora dos Anjos, que logo no início do desenvolvimento do trabalho educativo pelas Missionárias Capuchinhas, atendia apenas o público feminino, porém, com o decorrer dos tempos, o público se tornou misto.

A produção bibliográfica acerca da História do Instituto Nossa Senhora dos Anjos são raras, porém, ao se tratar especificamente da influência pedagógica do Frei João Pedro de Sexto, nos arquivos documentais da instituição eles permanecem preservados, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, considera-se que as fontes documentais da instituição investigada, apontam para um conjunto de materiais que ainda não sofreram tratamento analítico e que necessitam de uma análise minuciosa por se tratar de fontes primárias (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

Poranto, neste artigo, iremos tratar das ideias desse religioso que não se perderam com o tempo, apesar das mudanças físicas e pedagógicas que ocorream no Instituto Nossa Senhora dos

Anjos, que até então procura relacionar sua proposta pedagógica e os valores pregados por Frei Pedro de Sexto.

Diante disso, abordaremos sobre o Frei Pedro de Sexto e a difusão de suas ideias no contexto educacional paraense que culminaram com a implantação do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, no município de Abaetetuba, no Pará-Brasil.

FREI JOÃO PEDRO DE SEXTO E SUAS IDEIAS MISSIONÁRIAS

Frei João Pedro de Sexto nasceu em Sexto São João, Milão, Itália, em 9 de Setembro de 1868. No ano de 1882 entrou na Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, tornando-se posteriormente missionário do Norte e Nordeste do Brasil por 19 anos (AGENDA ESCOLAR, 2003). Foi fundador da Ordem das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição e que tinha como principal missão levar a fé cristã, a educação e a assistência aos pobres em várias regiões do Brasil.

O nome de batismo do Frei João Paulo de Sexto era Clemente Recalcali, filho de Judite Strada e Carlos Recalcati, pais de uma família numerosa e humilde que pregava uma educação baseada no amor cristão. Neste contexto social da Itália, era comum jovens se interessarem pelo celibato, o que, desde a infância, João Paulo de Sexto, manifestava o sentimento de amor e compartilha com o próximo (NEMBRO, 1998). Práticas habituais como assistir à missa e participar de grupo de orações, faziam parte das atividades do Frei João Pedro Sexto, na infância.

O papel da mãe de ensinar o filho o espírito de piedade e temor a Deus, foi fundamental para que Frei João Pedro de Sexto se tornasse um religioso e missionário, pois, aos 14 anos de idade, ele compartilhou com a mãe da sua vocação, entrando para o convento ao final de abril de 1882, e em 2 de março de 1885, Frei João Pedro de Sexto fez a profissão religiosa diante dos pais. Formou-se em Filosofia Teologia e em 2 de março de 1888, ele fez a profissão de votos solene passando a estar intimamente ligado a Deus (NEMBRO, 1998).

Envolto a acontecimentos que culminaram com a imigração de italianos ao Brasil, no ano de 1894, Frei João Pedro de Sexto, chega ao país em uma expedição composta por oito missionários que foram recebidos, em Recife, por Frei Carlos, Superior da Missão Regular (NEMBRO, 1998).

Instalados em terras brasileiras, João Pedro de Sexto foi o idealizador da Congregação das Irmãs Missionárias, com fundação na cidade de Belém, capital do Pará, de modo que além da capital, ele transitou também por pequenas cidades do interior e teve como marco

introdutório do seu trabalho de evangelização a Colônia do Prata “para educar meninas pobres, na colônia do Prata -PA” (INSA 50 ANOS, 2003: 5), coordenando uma educação que estava baseada em princípios e valores cristãos defendidos fielmente pela Congregação.

Ao tempo de sua chegada ao Brasil, Frei João Pedro Sexto passou dois dias em Recife e depois partiu para o estado do Maranhão, onde ocorreu o massacre de Alto Alegre¹. Neste estado, o Frei foi nomeado superior efetivo da Missão, num cargo que durou dez anos, culminando com fundação da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas, no Pará.

Em terras paraenses, Frei João Pedro de Sexto se instalou na Colônia do Prata, localizada no município de Igarapé-açu, onde se efetivava um grande projeto pedagógico direcionado às comunidades indígenas do local. Neste espaço, segundo Castilho (2004), a missão era evangelizar os índios da Amazônia e o espaço se tornar o centro de erradicação de toda a atividade missionária.

O Frei permaneceu à frente do Núcleo Colonial Indígena de 1901 a 1913, trabalhando com o apoio político e financeiro do governo do estado, num cenário político nacional que previa a construção identitária e cultural de sujeito civilizado, neste caso, a principal missão era transformar os índios da Colônia do Prata em «sujeitos civilizados».

As atividades desenvolvidas por Frei João Pedro de Sexto na Amazônia paraense, consistiam em dar assistência às paróquias, inserindo os indígenas na aprendizagem do catecismo, oratórias, além de orientar as religiosas na educação escolar.

A EDUCAÇÃO RELIGIOSA FEMININA DO PARÁ E AS IDEIAS DE JOÃO PEDRO DE SEXTO

Dados advindos da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas (1976; 1985; 2004), bem como relatos da Carta Pastoral, dão indícios que as Irmãs Capuchinhas eram italianas e chegaram ao estado do Pará, no início do século XX, a convite do Frei João Pedro de Sexto, com a missão de evangelizar e educar o público meninas indígenas e filhas de migrantes nordestinos habitantes da Colônia do Prata, distrito de Igarapé-Açu.

Ao fazer uma busca nas instituições educacionais feminina de caráter religioso no Brasil, percebemos que todas tinham uma forte influência com a obra missionária da Igreja Católica. As

1 O massacre de Alto Alegre se traduziu numa rebelião onde foram assinadas as capuchinhas que haviam chegado de Gênova para uma missão indígena. À época, o referido episódio impactou toda a Igreja do Brasil, a ponto de nenhuma outra congregação enviar freiras para trabalhar nas missões dos capuchinhos, naquele período (CUSTÓDIO, 2014)

ideias da Igreja Católica no Brasil são demarcadas pela presença dos padres jesuítas desde o período colonial.

A missão desses religiosos, além de ensinar, instruía com um forte atributo religioso, sempre marcado por uma trajetória de muitos impasses, principalmente em territórios indígenas, e, sobretudo, por interesses sociais e políticos. Nesse contexto, a Ordem dos jesuítas ampliou o seu público-alvo, reconhecendo a importância da alfabetização para a eficácia o processo civilizatório, que intencionava converter os indígenas aos princípios religiosos da igreja católica (NASCIMENTO, 2007).

Da Colônia ao Império houve pouco avanço neste sentido em que os valores e crenças religiosas eram predominantes do catolicismo, num contexto predominantemente masculino. A mulher, representada pelas freiras quando tiveram sua inserção no campo religioso, mais precisamente quando iniciaram sua missão nos conventos, por volta do final do século XIX, ganharam destaque, mesmo que a predominância fosse masculina.

Ainda assim, a inserção da mulher no meio religioso, aos poucos, começou a ganhar reconhecimento, em razão de que para as famílias, uma mulher inserida na vida religiosa, significaria um incentivo valoroso para as meninas seguirem uma vida honrada, de forma que os conventos dirigidos pelas freiras, representava um instrumento de regulação.

Portanto, foram poucas as dificuldades enfrentadas por mulheres religiosas até assumirem uma função de destaque na sociedade predominantemente masculina. A incumbência de dirigir conventos foi sendo mais valorizado coma chegada da República, momento em que novas oportunidades foram surgindo de forma que as elas pudessem exercer com mais autonomia sua missão e se destacando na sociedade como elementos fundamentais na educação de meninas.

Assim ocorreu com as leigas franciscanas que saíram do maranhão na comitiva de Frei João Pedro de Sexto para dirigirem a escola feminina da Colônia do Prata, no Pará e conseqüentemente, após o fechamento dessa escola, as ideias do Frei se expandiram para outras localidades, chegando ao município de Abaetetuba, no ano de 1953, para inaugurar o Educandário Nossa Senhora dos Anjos e entregar a escola feminina ao cargo de freiras da Congregação Irmãs Missionárias Capuchinhas, criada por ele.

Segundo Custódio (2014), as religiosas que fizeram parte da comitiva comandada por Frei João Pedro de Sexto, foram sucessoras das missionárias italianas que saíram de Gênova para o Brasil com a missão de evangelizar os indígenas da Amazônia, e que foram assassinadas, em 1901, numa rebelião que ocorreu em Alto Alegre, no maranhão. A repercussão desse episódio impactou a igreja católica a ponto de nenhuma outra congregação enviar freiras para trabalhar em missões dos capuchinhos.

Contudo, na Colônia do Prata, por volta de 1904, onde já havia se iniciado um projeto de educação masculina, o então governador do Pará, Augusto Montenegro, teve o interesse de que a escola feminina fosse dirigida por freiras nativas. Para atender a esta solicitação do governador do estado do Pará, o capuchinho Frei João Pedro de Sexto trouxe do maranhão em sua comitiva, cinco leigas franciscanas, religiosas nativas para atuarem na Colônia do Prata. Nessa localidade, elas desempenharam o papel de catequistas e professoras, permanecendo os frades no comando da escola masculina. No início do século XX, o trabalho desses religiosos na Colônia do Prata transformou a escola numa das mais notáveis instituições educativas do estado do Pará, permanecendo até o ano de 1921.

Vale ressaltar que a relação entre indígenas e os religiosos da Colônia do Prata, não foi de todo pacífica, pois a proposta pedagógica de alterar o comportamento cultural dos indígenas foi marcada por muitas resistências, porém, todos esses contextos e tensões da missão indígena por religiosos oriundos da Itália, favoreceram o surgimento da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas, registrada como a Oitava Congregação Feminina fundada no Brasil, por Frei João Pedro de Seixas (CUSTÓDIO, 2014).

A Congregação das Irmãs Capuchinhas tinha como missão dar assistência e educação formal aos mais necessitados, principalmente para as crianças. Esse era o chão da missão evangelizadora da Congregação Capuchinha, que reafirma a missão educativa como parte de seu carisma, ou seja, da função concreta que cada religiosa desempenha na Igreja e na sociedade onde elas se inserem (CONGREGAÇÃO, 2004), pois são muitas as escolas religiosas espalhadas no estado do Pará dirigidas por religiosas das mais diferentes ordens.

Na perspectiva das ideias do Frei João Pedro de Seixas, na metade do século XX, as autoridades do município de Abaetetuba, nordeste do Pará, com apoio do Frei José Maria de Manaus, interessaram-se em instalar uma escola católica feminina no município. Tratava-se de uma proposta pedagógica que defendesse a dignidade da pessoa humana, oportunizando uma educação evangélico-libertadora, democrática, comprometida com o exercício consciente da fé e da cidadania e com a qualidade de vida das alunas que seriam educadas pelas Capuchinhas, bem como da missão de evangelizar as pessoas necessitadas.

Diante deste contexto, a sociedade abaetetubense, no ano de 1953, recebeu a comitiva de religiosas vindas da capital Belém:

No dia 6 de março de 1953, às 18h, no Porto-do-Sal, em Belém, embarcavam a bordo do “Chiquinho Ferreira”, barco motor do senhor Francisco Marques Ferreira, Dom Mario Miranda Vilas Boas, arcebispo de Belém; Madre Josefa Maria Aguiraz, Superiora Geral da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas: Otávia Maria de Cabedelo, Antônia Maria de Pedro, Zita

Maria de Barra do Corda, Nazaré Maria de Parnaíba, Domingas Maria de Fortaleza e Stella Maria de Itapipoca (INSA 50 ANOS, 2003: 6).

As contribuições materiais dos comerciantes locais para a criação do educandário demonstravam a maciça adesão da comunidade ao trabalho das Irmãs Missionárias Capuchinhas. Esse apoio foi indispensável para o desenvolvimento do projeto educativo idealizado pelas religiosas (TRINDADE, 2019).

A 7 de Março de 1953, atendendo aos insistentes apelos das autoridades municipais, civis, eclesiásticas e do povo abaetetubense, as Irmãs Missionárias Capuchinhas de São Francisco de Assis do Brasil, fundaram nesta cidade de Abaetetuba, Estado do Pará, o Educandário Nossa Senhora dos Anjos [...] (INSA 25 anos, 1978: 9).

No decorrer dos anos, o Educandário Nossa Senhora dos Anjos, começou a ofertar o curso ginásial e passou a se chamar Ginásio Nossa Senhora dos Anjos, com a permanência do público feminino, cujo Regimento interno do ginásio, prescrevia:

Art. 26 – São deveres da aluna: a) Acatar a autoridade da diretora, dos professores e dos funcionários do estabelecimento e trata-los com urbanidade e respeito; [...] c) Apresentar-se para as aulas, inclusive as de Educação Física, trajando uniforme completo, com o máximo asseio e alinhado, na própria pessoa e no traje. O uso do uniforme restringe unicamente aos atos escolares; d) Ser assídua e pontual nos trabalhos escolares e extracurriculares; e) Obedecer às determinações gerais do regimento, da diretora, dos professores e dos funcionários investidos de autoridade [...] n) portar-se, que na escola, quer fora, como cidadã consciente dos seus deveres morais, religiosos e cívicos (REGIMENTO INTERNO DO GINÁSIO «NOSSA SENHORA DOS ANJOS» s/d)

A rigidez na educação feminina era acolhida pelas autoridades locais. Desse modo, as Missionárias Capuchinhas foram se formando como uma instituição muito disputada pelas famílias, que não negavam apoio para que a instituição se firmasse na cidade. Como consequência da estabilidade social e econômica desse estabelecimento de ensino, foi instituído um terceiro curso no ano de 1958, relacionado à formação de professoras Normalistas. A partir deste grau de ensino ofertado, surge uma nova nomenclatura para a instituição, passando a se clamar Instituto Nossa Senhoras dos Anjos.

A criação do Instituto Nossa Senhora dos Anjos representou símbolo de desenvolvimento para o município de Abaetetuba, que, após a criação do curso normal, as alunas formadas em professoras, passaram a ensinar no instituto, sempre seguindo os princípios e valores defendidos por Frei João Pedro de Seixas.

Portanto, desde que se instalaram em terras paraenses, as Irmãs Capuchinhas trazem para as suas ações o aval de seu principal patrocinador, o Frei João Pedro, a quem confiava as suas

ideias que defendiam uma educação formal evangelizadora: «As Irmãs são suficientemente instruídas, muito boas e devotas; para elas não há dificuldades, nem de clima, nem de língua, nem de costumes [eram nativas!]. São totalmente nossas, educadas, conforme as nossas necessidades» (BENEDITINOS, 2006: 39).

E muitas vezes, em seus escritos, Frei João Pedro dirigia as Irmãs palavras de estímulo e de exortação, inculcando-lhes a piedade, o amor fraterno, a prática da pobreza, como registrado em carta: «De vós, queridas Filhas, esperamos grandes coisas! De vós, também depende, em grande parte, a honra e glória de nossa Missão» (CARTA PASTORAL n. 23, de 21/04/1913).

A implantação do Instituto Nossa Senhora dos Anjos gerenciado pelas Irmãs Capuchinhas, no município de Abaetetuba, estado do Pará, se efetivou em meio a um contexto econômico favorável, que mobilizou as famílias mais abastardas a confiarem a essas religiosas a educação de suas filhas. Com mais de 60 anos de sua existência, a escola se apresenta como Escola católica, franciscana e atualmente atende um público misto, porém, procura manter uma educação com os mesmos princípios de quando foi inaugurada, em 1953.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À época da fundação do Educandário Nossa Senhora dos Anjos, as Missionárias Capuchinhas procuraram desenvolver no município de Abaetetuba, uma educação feminina baseada em princípios e valores cristãos, como forte teor civilizatório, princípios defendidos fielmente por Frei João Pedro de Sexto, que trazia consigo uma larga experiência de catequistas na região nordeste do Pará, onde também ajudou a fundar escolas religiosas.

Implantado em 1953, em Abaetetuba, o Instituto Nossa Senhora dos Anjos experimentou a efervescência de um cenário favorável economicamente, o que favoreceu o crescimento da obra das Irmãs [Missionárias Capuchinhas no município, tendo em vista que elas tiveram todo apoio das autoridades locais, bem como da população em geral.

Apoiadas pela sociedade abaetetubense, elas foram fiéis aos princípios do seu fundador Frei João Pedro de Sexto, procurando seguir a missão de dar assistência e evangelizar as pessoas mais necessitadas e promover uma educação formal evangelizadora.

Por muitos anos, as irmãs pioneiras desempenharam as funções de diretora, professoras, inspetoras, secretárias, ou seja, cuidavam da parte administrativa e pedagógica do Educandário. Com a ampliação da oferta de cursos, como o ginásio e o ensino normal, elas passaram a contar com professoras normalistas formadas no próprio instituto, com quem contavam para dar continuidade nos princípios que fizeram delas Missionárias Capuchinhas.

Não obstante, a história dessas missionárias no município de Abaetetuba está diretamente associada à Congregação criada por Frei João Pedro de Sexto, que já tinha feito da escola masculina e feminina da Colônia do Prata, a maior e mais respeitada instituição do estado, o que o consagrava como uma referência no estado do Pará, de modo que suas ideias permaneciam vivas no trabalho educativo das missionárias que ele havia formado.

Portanto, no município de Abaetetuba, as ideias do Frei João Pedro de Seixas foram materializadas nas ações pedagógicas das Missionárias Capuchinhas, nas quais o Frei confiava a missão de educar as filhas das famílias abaetetubense, se estabelecendo no município até os dias atuais, não apenas para ensinar os conhecimentos básicos de um estabelecimento de ensino, mas também, defendendo uma proposta educativa amparada por ideais cristãos e princípios assistencialistas. Na atualidade, a instituição conta com a direção de Irmã Eurica de origem paraense e das Irmãs da Fraternidade: Vanda e Ilária.

REFERÊNCIAS

AGENDA ESCOLAR. 2003. Concedida pela ex-aluna Miralda Maués Lima. nov., 2018.

ANO DOMINI. *Fundação do Educandário “Nossa Senhora dos Anjos”*. 1953.

BENEDITINOS, Irmã Teresinha Maria de Beneditinos (2006). *O missionário capuchinho construiu sobre a rocha*. Fortaleza: RDS.

CARTA PASTORAL, 1968.

CASTILHO, Utilia Rodrigues (2014). *Uma história de amor (feita de luzes e sombras): 1904-2004*. Fortaleza: Congregação das Irmãs Capuchinhas.

CHARTIER, Roger (1990). *A História Cultural entre práticas e representações*. Memória e sociedade. 2ª ed.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS (1976). *Subsídios históricos [Mimeo]*. Fortaleza: Casa Geral das Irmãs Missionárias Capuchinhas.

CUSTÓDIO, Maria (2017). «O papel da Congregação das Capuchinhas na formação de classes médias e elites regionais». *DOSSIÊ: Empreendimentos sociais, elite eclesiástica e congregações religiosas no Brasil. Pro.posições*. v.28, n.3, p. 169-203,

CUSTÓDIO, Maria (2014). *PIC: 40 anos em missão, 1957-1997*. [Trabalho não publicado].

CUSTÓDIO, Maria (2014). «Da constituição de uma congregação feminina nordestina: análise de uma possível consequência sócio e religiosa da Rebelião do Alto Alegre – São Luís. *International Studies on Law and Education*, 16, p. 63-76.

INSA 25 ANOS, Jubileu de Prata do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, 1953 - 1978.

INSA 50 ANOS. Uma história em revista, 2003.

NASCIMENTO, Maria (2007). «Instituições escolares no Brasil colonial e imperial». *Revista HISTEDBR On-line Campinas* 28, p.181-203.

NEMBRO, Metódio (1998). *Frei João Pedro: Missionário Capuchino Superior e Fundador*. Volume I e II. Tradução de Antônio Angonese. Editora Vozes.

REGIMENTO INTERNO DO EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DOS ANJOS. Abaetetuba – PA, 1968.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe (2009). «Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas». *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*.

TONONI-REIS, Marília Freitas de Campos (2009). *Metodologia de Pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

TRINDADE, Joelma da Silva (2019). *Ensina a menina no caminho que deve andar”*: representações da educação do Instituto Nossa Senhora dos Anjos em memórias de ex-alunas (1953-1971). Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Abaetetuba.

COMPAÑÍA TRASATLÁNTICA DE BARCELONA: PUENTE DE CULTURA ENTRE DOS MUNDOS.

Rafael Salinas Serrano¹

COMPAÑÍA TRASATLÁNTICA

La precedente de la Compañía Trasatlántica, Compañía de Vapores Correos A. López, es fundada en Cuba el año 1845 por Antonio López y Patricio Satrústegui. Durante un siglo es partícipe de los avatares históricos del Reino de España. Inicialmente, la línea de correos y de transporte de pasajeros es con las colonias del Caribe, para, más tarde, ampliar tanto a Estados Unidos, como a América del Sur. Su condición dominante en el transporte marítimo le proporciona un protagonismo importante en la guerra de Cuba (1868-1878), en la guerra hispano-norteamericana e independencia de Cuba, Puerto Rico y Filipinas (1898), en la guerra civil (1936-1939), finalizando su esplendor por las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y el auge del transporte aéreo.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la Compañía Trasatlántica sirve de puente cultural entre los dos mundos. Todo el pasaje que se desplaza a las colonias españolas americanas realiza el trayecto en los buques de la compañía, recibiendo los funcionarios destinados a estas colonias el pasaje gratuito y con descuentos importantes para sus familiares.

Los funcionarios de la península utilizan la flota de la Compañía para el traslado personal y familiar, como también lo utilizan los nativos americanos para trasladarse a la península para realizar estudios superiores y/o para gestionar intereses en la administración central del Reino.



¹ rsalinass@telefonica.net

Figura 1. Vapor correo Montevideo.

Los vapores correos surcaron los mares para unir y acercar la cultura y el comercio del Viejo Continente al Nuevo Mundo y viceversa. El listado de los pasajes entre 1892 y 1898 se conserva en el archivo del Museo Marítimo de Barcelona.²

LAS CONSTITUCIONES DEL SIGLO XIX

Durante el siglo XIX se promulgan en España cinco constituciones y un estatuto, de carácter constitucional, como se define el mismo en su enunciado, «hemos decretado y decretamos la presente Constitución»³, que no suele ser tenida como constitucional por el influjo y la presión napoleónica. De todas ellas, solamente hace referencia a la educación la Constitución de 1812, en el título IX, De la Instrucción pública, arts. 366-371, así como las referencias genéricas sobre la instrucción en los artículos 25:6, 131:22, 321:5 y 335:5.⁴

Las Constituciones delegaban la educación a los planes de estudio y a las leyes relativas a la instrucción. De esta forma, en el siglo XIX se publican hasta siete planes y/o leyes de instrucción pública, que son por orden cronológico: Reglamento general de Instrucción Pública (1821); Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino (1824); Plan de reestructuración de las escuelas de primeras letras (1825); Plan general de Instrucción Pública (1836); Plan de Instrucción Primaria (1838); Plan general de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845); Ley de Instrucción Pública (1857) y Ley de Instrucción Primaria (1868). De todas ellas, destaca la ley de 1857, conocida como ley Moyano, que legisla globalmente toda la enseñanza en sus aspectos de primaria, secundaria, superior y profesionales.

LOS CENTROS DE ENSEÑANZA EN LAS COLONIAS AMERICANAS DURANTE EL SIGLO XIX

La administración hispana, a consecuencia de los distintos planes de estudios promulgados durante el siglo XIX, establece una serie de centros de formación especializados en las colonias de ultramar. Anteriormente, la educación en las colonias, como también ocurre en la península, se delega en las órdenes religiosas que se desplazan al Nuevo Continente, al objeto de evangelizar a la población nativa, en especial dominicos, franciscanos y carmelitas.⁵ Hasta la creación de las universidades en América, los oriundos del lugar deben obligatoriamente

2 Disponible en:

https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/consulta/busqueda_referencia.do?campo=idtitulo&idValor=238.

Consultado el 2 de mayo de 2022.

3 TIerno, 1975: 3.

4 Constitución de 1812 (facsimil), páginas 9, 39, 87, 91 y 99-100.

5 NAVARRO, 1998: 357.

desplazarse a España para cursar estudios universitarios y/o superiores. En la isla de Puerto Rico, el Ateneo Puertorriqueño, sensible a la mejora de la educación local, se crea la institución de Enseñanza Superior, cuyo objeto es «la preparación de los alumnos para obtener los títulos facultativos de carreras universitarias, especiales y de aplicación, con arreglo a la Ley de Instrucción Pública».⁶ Esta discriminación en los estudios, unida a otras afrentas sociales y económicas, son el principio de las sublevaciones independentistas de cada uno de los territorios.

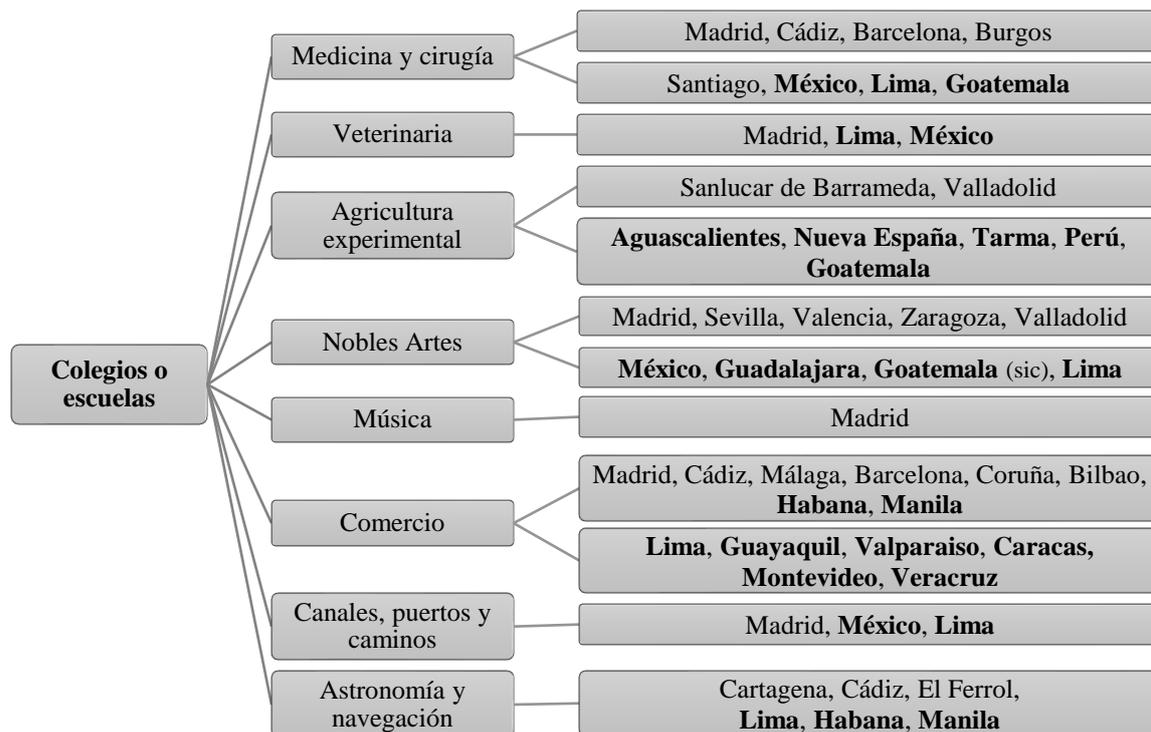
La creación de los centros de enseñanza corresponde mayoritariamente a intereses económicos, no tanto a estímulos educativos y formativos de la sociedad cubana y puertorriqueña. Esta parte de los dominios de la corona española representa una fuente importante de riqueza, que sirve para sostener una clase política y una administración corrompidas, sin proyecto de futuro, sin renovación en forma de producción, con estructuras obsoletas. Todo ello llevará durante el siglo XIX al empobrecimiento social, político internacional y económico de las relaciones con las colonias americanas.

LA CREACIÓN DE COLEGIOS EN ULTRAMAR

El Informe Quintana (1814), fruto de la corriente liberal de la Constitución de 1812, plantea la creación y consolidación de nueve Colegios en la península y catorce en ultramar.⁷ Es la respuesta a descentralización y equilibrio en el territorio, que en lo sucesivo se verá recortado con otros planes más conservadores, centralizadores y de mayor control de cátedra.

6 COLL, 1910: 156.

7 Ver gráfico 1, en **negrita** los centros de las colonias.



Gráf. 1. Colegios o escuelas particulares. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.

En el Reglamento General de Instrucción Pública (1821) se amplían las escuelas especiales. En Madrid se establece la escuela politécnica, que impartirá las siguientes materias: geometría descriptiva (aplicaciones, análisis); mecánica general de sólidos y fluidos; arquitectura civil; fortificación, minería, geodesia y topografía; física y química, aplicadas a la construcción, dibujo topográfico y paisaje. Esta escuela politécnica es el paso previo para las escuelas de artillería, ingenieros, minas, puertos y caminos, ingenieros geógrafos y construcción naval. En ultramar se crean las escuelas de minería en Zacatecas, Guanajuato, Tasco, Potosí del Perú, Santa Fe de Bogotá y Tegucigalpa de Comayagua, todas ellas de explotación de plata, principalmente.

Los proyectos legislativos no se llevan a cabo en la mayoría de las ocasiones, acrecentando la pobreza de las colonias.

LAS ESCUELAS NORMALES DE CUBA Y PUERTO RICO

«Una reforma educativa profunda que no puede cimentarse sino en la escuela primaria» (BILE, 1934, núm. 888:87). Mucho antes, un maestro de aldea, Juan Macho Moreno (Riba de Saelices, 1848-Alicante, 1912), había declarado en el Congreso Nacional Pedagógico (Madrid, 1882): «un Magisterio muy instruido para una Nación que aspira a ser muy instruida».⁸ Este

⁸ MACHO, 1882: 263.

Magisterio muy instruido solamente se puede alcanzar en la Escuela Normal de Magisterio, con «la reforma de la carrera bajo la base de la mayor instrucción posible».⁹

Este es el parecer de Macho Moreno sobre la formación del futuro formador, al cual exige «carácter, conocimientos, vocación y otras circunstancias»¹⁰, porque «la profesión de Maestro exige todas las horas del día para desempeñarla con el celo y acierto que se merece».¹¹

Antes valía para maestro cualquiera y parecía que era la profesión de los desocupados, ahora no basta la afición; hay que reunir muchas condiciones, porque si el poeta nace, el maestro se hace; para ejercer el Magisterio hay que reunir carácter, conocimientos, vocación y otras circunstancias que sólo pueden obtenerse en las Normales.¹²

Las islas del Caribe carecen de la justa formación de los futuros formadores, con lo que se deduce que el magisterio de las islas se ha formado a partir de su propio aprendizaje en las escuelas religiosas a las que ya hemos aludido o a partir de tradiciones vividas y de su propia intuición, una cualidad autodidacta, como es el caso paradigmático de la educadora puertorriqueña Ana Roqué de Duprey (Aguadilla, 1853-Río Piedras, 1933), que a los trece años impartía clases en el domicilio familiar y con el transcurrir de los años será ejemplo pedagógico de la sociedad puertorriqueña.

El ancho océano debía ser superado en beneficio de la cultura de la sociedad nativa. Concienciado el gobierno de Práxedes Sagasta (Torrecilla de Cameros, 1825-Madrid, 1903), siendo ministro de Ultramar Manuel Becerra (Castro de Rey, 1820-Madrid, 1896), de la importancia de la formación de los futuros formadores, «han de difundir el amor de los niños al estudio, han de ejercer el sacerdocio de la primera enseñanza y han de llenar la difícil misión de sustituir a las madres en el cuidado intelectual de sus hijos»¹³, se declara:

La protección de la primera enseñanza, germen de prosperidad y base del porvenir de los pueblos, por el olvido de cuyos sagrados intereses los hombres que rigen los destinos de una Nación no podrán sustraerse a las responsabilidades de la historia ... ha llegado el momento de crear en Cuba y Puerto Rico las Escuelas Normales de ambos sexos, fundamento legítimo de la instrucción pública, garantía del porvenir de aquellas regiones,

9 *ibidem*, 1882: 264.

10 *ibidem*, 1908: 105.

11 *ibidem*, 1882: 266.

12 *ibidem*, 1908: 104.

13 GdM, 1890, núm. 174: 826.

y término seguro de que logren arraigarse allí las recientes conquistas político-administrativas.¹⁴

En este Real Decreto de 19 de junio de 1890 se elogia la creación de la Escuela Central Normal de Madrid en el año 1839 y se valora el establecimiento de las Escuelas Normales en Ultramar, pero también «lo será mucho más grande por lo que respecta a las consagradas para la educación de la mujer».¹⁵ La barrera marítima se supera con la firme voluntad de que

Los Maestros obtendrán los títulos con las debidas garantías, cesará la actual anarquía, la provisión de las Escuelas dejará de estar a merced del capricho o del favor, y los turnos fijos de oposición, concurso y traslado serán respetados; en suma, la enseñanza primaria quedará cimentada en sólidas y dignas bases.¹⁶

La primera dotación de maestras y maestros, para las creadas Escuelas Normales de Maestras y Maestros de Cuba y Puerto Rico, se realiza por concurso, que en el futuro será por oposición, pero «en los primeros momentos, es decir, para plantear las Escuelas es preciso unir a tan preciada cualidad (la garantía del saber) la no menos estimable de la práctica; por eso se conceden ventajas para el concurso a cuantos Profesores lo acrediten en forma legal».¹⁷

El claustro de profesores de la Escuela Normal de Maestros de Cuba y Puerto Rico (art. 3, del RD de 19 de junio de 1890) está formado por: cinco Profesores numerarios; dos Auxiliares, uno para la Sección de Ciencias y otro para la de Letras; otro ídem, Sacerdote encargado de la asignatura de Religión y Moral, y otros dos, cuyo cargo estarán las enseñanzas de la Música y de la Gimnástica; un Escribiente auxiliar de la Secretaría; un Conserje portero; y un Mozo de aseo. Se nombrará director a uno de los profesores numerarios; secretario, al más joven de los restantes profesores numerarios; y el cargo de bibliotecario será voluntario.

Las condiciones que se establecen en el concurso para optar a la plaza de profesor numerario de la Escuela Normal de Puerto Rico son: poseer título de Maestro Normal y reconocida competencia, que se validará en el concurso. Los cinco primeros profesores del Claustro de la Escuela Normal de Puerto Rico son: Juan Pulgar Alonso, procedente de la Escuela Normal de Burgos; Luis Pérez Allá, de la Escuela Normal de Santiago de Compostela, ambos son nombrados por RO de 7 de noviembre de 1890¹⁸; Casimiro Heras Molina, de la Escuela Normal

14 *ibidem*, 1890, núm. 174: 825-827.

15 *ibidem*, 1890, núm. 174: 826.

16 *ibidem*, 1890, núm. 174: 826.

17 *ibidem*, 1890, núm. 174: 826.

18 *ibidem*, 1890, núm. 314: 471-472.

de Valladolid; Narciso Baraibar Irurita, de la Escuela Normal de Santander; y Juan Macho Moreno, de la Escuela Normal de Cuenca, los tres últimos nombrados por RO de 7 de marzo de 1891¹⁹. Las profesoras Nicanora Díaz Carredano y María del Buen Suceso Luengo de la Figuera son nombradas directoras de las Escuelas Normales de Mujeres de Puerto Rico y Cuba, respectivamente.



Figura 2. Juan Macho Moreno.

Estas profesoras y profesores enlazan la península y las islas caribeñas de Puerto Rico y Cuba, como si de un puente se tratara, y emprenden la labor de ofrecer una formación sistemática de la profesión educadora, para el progreso de una Nación ilustrada. Ellas y ellos imparten docencia en sus respectivas Escuelas Normales de Maestras y Maestros hasta el mes de octubre de 1898, que definitivamente finaliza la etapa colonial española en Puerto Rico y Cuba.

REFERENCIAS

COLL Y TOSTE, Cayetano (1910). *Historia de la Instrucción Pública en Puerto Rico hasta el año 1898*. San Juan de Puerto Rico: Talleres Tipográficos Boletín Mercantil.

¹⁹ *ibidem*, 1891, núm. 68: 749.

MACHO, Juan (1882). Intervención en el plenario. En: *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa, notas, conclusiones y demás documentos referentes a la Asamblea*. El Fomento de las Artes. Madrid: Librería don Gregorio Hernando.

MACHO, Juan (1908). *Congreso Nacional Pedagógico. Crónica. (1908)*. Zaragoza: Tipografía La Editorial.

NAVARRO, Jesús Raúl (1998). «Promotores religiosos de la educación superior en Puerto Rico a principios del siglo XIX». En: *Estudios de Historia Social y Económica de América*, núm. 16-17: 355-368. Universidad de Alcalá de Henares.

SALINAS, Rafael (2021). *El legado pedagógico de Juan Macho Moreno* (tesis). Callosa de Segura: Gráficas San Roque.

TIERNO, Enrique (1975). *Leyes políticas españolas fundamentales*. Madrid: Editorial Tecnos.

WEBGRAFIA

Boletín de la Compañía Trasatlántica de Barcelona (1894). Disponible en:

https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/consulta/registro.do?id=2363. Consultado el 1 de marzo de 2022.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE) (1877). Disponible en:

<https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1000097>. Consultado el 1 de marzo de 2022.

Constitución de 1812. Disponible en:

<https://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>. Consultado el 26 de enero de 2022.

Gaceta de Madrid. Disponible en:

https://www.boe.es/buscar/ayudas/gazeta_ayuda.php#resultado. Consultado el 27 de enero de 2022.

EL CRUCERO ‘CIUDAD DE CÁDIZ’ EN EL MUSEO MBC: RECUERDO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Andra Santiesteban

Jaime del Rey Tapia

Universidad Complutense Madrid

El crucero «Ciudad de Cádiz» zarpó de Barcelona el 29 de junio de 1933 hacía un viaje de estudios por el mar Mediterráneo, viaje que se convertiría en símbolo de la vida cultural de la Segunda República. Durante un mes y medio el crucero universitario fue una embajada flotante de la República y del proyecto educativo innovador aparecido a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. A través de otras iniciativas como las Misiones Pedagógicas, los viajes de estudios o la concesión de becas de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) el Estado no cesaba en su afán de modernizar la sociedad mediante incentivos al sistema educativo nacional. En este contexto, las condiciones de esta iniciativa eran algo singulares ligadas a la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, así como a la inauguración de su nuevo edificio en la Ciudad Universitaria.

A bordo del barco se impartieron cursos de Humanidades, y se estudiaron in situ los orígenes de la civilización recorriendo el litoral mediterráneo de oriente a occidente. Los profesores pronunciaron conferencias preparatorias a lo largo del viaje y además se organizó un concurso entre todos los alumnos para premiar el mejor diario, cuya redacción era obligatoria.

La memoria de esta experiencia pedagógica minoritaria puede ser evocada hoy en el Museo MBC a través de una maqueta del buque «Ciudad de Cádiz», relacionado con la exposición *Crucero Universitario por el Mediterráneo, verano de 1933* celebrada en el Pabellón Transatlántico de la Residencia de Estudiantes de Madrid en 1995/1996. En nuestra comunicación indagaremos en el papel de las maquetas educativas como objetos museográficos. A diferencia de otros objetos como los juguetes, nuestra maqueta en el plano museístico tiene un valor fundamentalmente cultural y, si no histórico-educativo, si al menos ligado a la historia de la educación. Nos detendremos, por lo tanto, en detalles del modelo, como su calidad y la fidelidad a la realidad, y ofreceremos también datos sobre la intrahistoria del barco y de sus pasajeros. Así, entre otros, relataremos la experiencia de la convivencia de profesores y alumnos en el barco desde el punto de vista histórico-educativo y la construcción de relaciones pedagógicas en el viaje más allá del aula universitaria, entorno tradicional de aprendizaje. Por otro lado, analizaremos el empleo de maquetas y modelos en general en la enseñanza, su presencia en museos de la Historia de la

Educación y su poder evocador de grandes objetos, como por ejemplo buques, que de otra forma no sería posible presentar al público.

REFERENCIAS

ENNIS ARZADUNM, Gregorio Miguel (2016). *Maquetas de barcos en el Museo Marítimo del Cantábrico*. TFM. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Cantabria: Máster de Patrimonio Histórico y Territorial.

GRACIA ALONSO, Francisco; FULLOLA PERICOT, Josep Maria (2006). *El sueño de una generación: el crucero universitario por el mediterráneo de 1933*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

LÓPEZ-RIOS MORENO, Santiago; GONZÁLEZ CÁRCELES, Juan Antonio (2008). *La facultad de filosofía y letras de Madrid en la segunda república: arquitectura y universidad durante los años 30: [exposición : conde duque, salas juan de villanueva y pedro de ribera, del 18 de diciembre de 2008 al 15 de febrero de 2009]*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

PAYÁ RICO, Andrés (2011). «Museología i patrimoni historicoeducatiu. Importancia i funció dels materials lúdics». *Temps d'Educació*, núm. 40, p. 163-178.

Residencia de Estudiantes (1995). *Crucero universitario por el mediterráneo: verano de 1933: [exposición]*, Madrid, diciembre 1995 - enero 1996. Residencia de Estudiantes.

RUIZ MARTÍN, Vanessa (2012). *La maqueta y el modelo tridimensional como recursos didácticos en el área de educación plástica y visual en la ESO*. TFM. Universidad Autónoma de Madrid: Máster de Formación del Profesorado

SE ESTUDO O ENSINO SUPERIOR EM AGRICULTURA, É SEMPRE NA ESAV QUE ESTOU PENSANDO

Denilson Santos de Azevedo

Rosana Areal de Carvalho

O artigo, cujo título remete à frase do filósofo e gestor da instrução pública francesa, entre 1830 e 1840, Victor Cousin (1792-1867), expressa no relato da visita e da abordagem de aspectos da educação prussiana, em 1831: «Se estudo a Prússia, é sempre na França que estou pensando»¹, analisa o relatório da viagem de estudos produzido pelo então diretor da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), João Carlos Bello Lisbôa, intitulado *O ensino da agricultura nos Estados Unidos e na Europa*, em que o diretor faz a maior parte do percurso por via marítima, singrando o Oceano Atlântico sul e norte, de leste para o oeste e vice-versa.

A ESAV, inaugurada em 1926, em Viçosa, pelo presidente da república Arthur Bernardes (1922-1926), deu origem à atual Universidade Federal de Viçosa (UFV)², que possui grande tradição e reconhecimento nacional e internacional no campo das ciências agrárias, desde os seus primórdios. Localizada na zona da mata mineira, área cafeeira cortada por ferrovia que a ligava ao Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e instituída nos moldes dos *land grant colleges* americanos, fundamentados na trilogia ensino, pesquisa e extensão e direcionados para os problemas da agricultura e dos agricultores, a ESAV teve o intuito de incrementar a policultura em Minas, numa conjuntura de crise da política econômica oligárquica na denominada *República do café com leite* (1889-1930).

Entre fevereiro de 1921 e fevereiro de 1929, a responsabilidade pelo planejamento, fundação e gestão da Escola coube ao Dr. Peter Henry Rolfs, *Doctor of Science*, até então diretor do *Florida Agricultural College*, «para determinar o lugar, superintender a organização, esboçar os trabalhos e, finalmente ser o Diretor dum estabelecimento de ensino agrícola semelhante aos

¹ Apud KALOYIANNAKI e KAZAMIAS, 2012: 43.

² O período de escola superior isolada funcionou até 1948, quando a ESAV foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e, a partir de 1969 passou a fazer parte do sistema federal de ensino superior brasileiro, como UFV.

seus congêneres do meu país»³, enquanto Lisbôa atuou como engenheiro, a partir de setembro de 1922 até 1926, como docente e vice-diretor (1926-1928) e diretor (1929-1935).

Nascido em Vassouras, estado do Rio de Janeiro, em 18 de agosto de 1892, Bello Lisbôa estudou o ensino médio na Academia de Comércio de Juiz de Fora, MG, sendo que a partir do 2º ano, com bolsa integral de estudos, por ter o melhor desempenho de sua turma. Concluiu os Cursos de Engenharia Industrial, Mecânica e Elétrica, com graus de Agrimensor e de Contador, em 1918, finalizando o Curso de Engenharia Civil, em 1919. «Em 1918, secretariou uma comissão de estudos (...) às Índias Inglesas e a outras partes do mundo, interessada em plantas fibrosas e indústrias têxteis».⁴ Ainda segundo esse autor, seu filho, entre 1919 e 1921, executou reforma urbanística no município de Ponte Nova, MG, sendo homenageado com a outorga de uma medalha e um relógio, ambos de ouro, em junho de 1921.

A partir de agosto de 1922 foi contratado como engenheiro do estado de Minas, assumindo em 14 de setembro como engenheiro auxiliar e em 16 de dezembro, passou a engenheiro chefe das obras da ESAV. Em 25 de dezembro de 1922, organizou um abaixo-assinado para fundar, através do regime de cooperativa, a caixa beneficente dos operários, de modo que eles arcassem com as despesas de assistência médica, de medicamentos e de educação. A adesão compulsória dos operários a esta associação possibilitou a promoção de uma educação para o trabalho, a saúde e para medidas sanitárias preventivas. A partir de 1923, Bello Lisbôa instituiu o regime de responsabilidade pessoal, junto aos trabalhadores e seus familiares, o que permitiu normatizar modos de conduta social e profissional, potencializadas através das preleções e da inculcação de valores morais, cívicos e de hierarquia.

Terminando seu compromisso de engenheiro chefe em 29 de agosto de 1926, Bello Lisbôa relata que «atos imediatos do Governo de Minas fizeram-me professor de Engenharia Rural e ainda substituto do Diretor».⁵ A permanência como docente e como vice-diretor significou a manutenção de uma gestão administrativa e de pessoas disciplinada e disciplinadora, constituindo-se na *pedra fundamental*, no modelo de ação pedagógica e disciplinar da ESAV que será, em suas linhas gerais, adotado junto aos estudantes, funcionários e docentes, tendo em vista «o grande ideal de educar seguramente as populações rurais» (Apud LISBÔA, 2000, p. 38).

No final de 1928, assumiu o cargo de diretor da ESAV, função exercida até 26 de janeiro de 1936. Ao longo desse período, segundo ele,

³ ROLFS, 1928: 16.

⁴ LISBÔA, 2000: 37-38.

⁵ Apud LISBÔA, 2000: 38.

foram organizadas e postas em pleno funcionamento as múltiplas atividades do estabelecimento, como sejam: Escola Fundamental, Escola Média, Escola Superior de Agricultura, Escola Superior de Veterinária, Cursos Especializados, Estação Experimental, Serviço de Extensão, Ensaio de Ensino Profissional Rural Feminino, Semana dos Fazendeiros, Publicações Agrícolas, Associação de Ex-Alunos, Aperfeiçoamento Rural de Professoras Primárias etc.⁶

Esse conjunto de realizações apontam para a permanência de propósitos nas gestões de Rolfs e Bello Lisbôa, o que trouxe uma rápida visibilidade e reconhecimento internacional e nacional à ESAV, conforme atesta Borges (1968, s/p) ao afirmar que «em 1931, a ESAV, já era reconhecida por várias instituições técnicas e de ensino dos Estados Unidos, Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Itália, Espanha e Portugal». No âmbito nacional, além da visita de diversas autoridades em exercício nos poderes executivo e legislativo local, estadual ou nacional, identifica-se em documentos que a ESAV chegou a ser cogitada para ser o estabelecimento-padrão⁷ nacional, na área de Agronomia, tendo recebido inclusive a visita do Ministro da Agricultura, em junho de 1933 e pouco depois, foi realizada a viagem de estudos ao exterior do seu então diretor.

O giro oceânico e prospectivo, realizado entre setembro e dezembro de 1933, foi noticiado em 21 de agosto de 1933, pelo jornal *A Batalha*, do Rio de Janeiro, na época Distrito Federal, que publicou entrevista concedida por *Bello Lisbôa*, um pouco antes de sua partida para os Estados Unidos da América e diversos países da Europa com o objetivo de observar as universidades e estabelecimentos de ensino técnico profissional, e examinar o que havia de mais moderno e inovador nesse campo de conhecimento para adaptar no estabelecimento sob sua direção, «aquilo que achar melhor no estrangeiro e que porventura nos seja útil».⁸

Na versão impressa, provavelmente redigida nos primeiros meses de 1934, o relatório, que é o *corpus* documental utilizado neste trabalho, tem 21 páginas, citando os locais visitados e as observações feitas. Constam do relatório três cartas de instituições norte-americanas confirmando a recepção de alunos e professores da ESAV para cursos de especialização⁹. Para

⁶ Apud LISBÔA, 2000: 38.

⁷ Essa escolha não se efetivou visto que, a partir de março de 1934, o governo federal criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁸ A BATALHA, 21/08/1933: 2.

⁹ University of Wisconsin, Iowa State College e University of Florida

além dessas instituições, Bello Lisbôa relaciona mais de vinte instituições que aceitariam receber egressos das Minas Gerais.

O trajeto geográfico percorrido por Lisboa iniciou-se na América Central, em Trinidad (Trindade), na ilha de Trinidad e Tobago, «durante a parada do vapor».¹⁰ Em seguida dirigiu-se para a capital dos EUA, Washington, onde visitou repartições técnicas e administrativas, como o Bureau da Indústria Animal, da Indústria Vegetal e de Silvicultura, o Serviço de Apicultura, a Seção de Zoologia, a Divisão de Patologia, Estações Experimentais e a Secretaria de Agricultura, dentre outros órgãos. Seguindo viagem, percorreu algumas cidades norte-americanas, visitando suas universidades e escolas: Filadélfia, Chicago, Madison, Iowa e Ithaca.

Na Europa, a viagem começou por Londres, na Inglaterra, seguindo para os países do continente - França, Bélgica, Holanda, Alemanha, Dinamarca e Itália. Na Península Ibérica finalizou sua expedição. Foram visitadas mais de quarenta instituições.

Com o objetivo de observação, Bello Lisbôa produziu um relatório de duplo olhar, confrontando o existente na ESAV com as instituições visitadas. Com esse olhar de comparação relatou similitudes e diferenças; não sem analisar as diversas condições e realidades de cada Escola. Isso significa que sua atenção estava dirigida a aspectos específicos, seja para confirmar as ideias que defendia, seja para encontrar soluções para as questões enfrentadas na sua instituição.

A concepção educativa de Bello Lisbôa delineava-se na compreensão do vínculo entre teoria e prática e na preocupação com a harmonia entre as classes sociais; além de considerar a educação integral - moral, intelectual e física. Ao falar sobre isso ao diretor geral do Ministério da Agricultura da Bélgica, Sr. M. Paul de Vuyst, foi elogiado e ainda recebeu uma receita: «peço que conservem dentro das proporções de 40 por cento, 35 por cento e 25 por cento».¹¹

Muito contribui para entendermos a linha norteadora da proposta educativa de Lisbôa, confirmando o princípio da formação integral, é a observação que fez ao visitar o Laboratório de Veterinária em New Haw - Weybrige: «A veterinária da Inglaterra está se orientando, para os métodos preventivos, dando-se atenção ao grupo de animais e não ao indivíduo».¹² Para o diretor, o trabalho preventivo começava pelo «melhoramento do homem». Este princípio Lisbôa procurou observar por onde passou.

¹⁰ LISBÔA, 2000: 10.

¹¹ LISBÔA, 2000: 11.

¹² LISBÔA, 2000: 7.

Disse-me o Diretor Geral belga, respondendo a pergunta minha, que se orienta o ensino profissional agrícola, na Bélgica, de modo a melhorar as condições dos agricultores. Assim sendo, é o ensino tanto prático, quanto possível, continuou ele, mas, ainda é bastante teórico; o ensino agrícola deve ser prático e sua missão é melhorar as condições dos agricultores. Não adianta muito haver o ensino, sem que possam os agricultores seguir os métodos das escolas.¹³

Lisbôa segue o relato assim:

O principal laboratório de uma escola deve ser a fazenda e tudo se deve fazer pela e para a fazenda. A fazenda deve ser o único laboratório do Professor de Economia Rural. A escola tem de mostrar que sabe fazer e que é econômica. **A falta do bom exemplo é a pior de todas as faltas de quem educa e de uma escola.**¹⁴

Durante a visita à Escola de Agricultura e Escola de Veterinária de Berlim o assunto da formação moral integral veio à baila. Lisbôa assim relatou: «Quanto ao nosso sistema de procurar controlar os alunos, encaminhando-os a hábitos convenientes de viver, um distinto membro do corpo docente, assim se referiu: “Muito bom; precisamos ir aprender como o fazem; aqui são livres demais e se prejudicam”».¹⁵

Por se tratar de uma instituição pública aquela que dirigia, a preocupação com a origem e manutenção dos recursos financeiros ocupava boa parte das preocupações de Bello Lisboa. Nos EUA observou o reclame dos funcionários de muitas instituições em relação ao corte de verbas, o qual atribuiu à crise pela qual ainda passava o país. Para que no futuro a escola de Viçosa não passe situação semelhante, afirmou «devemos continuar a trabalhar com rigorosa economia, procurando tirar o maior proveito dos laboratórios que montarmos e combater rigorosamente a subdivisão excessiva de serviços».¹⁶

Lisbôa aplaudia a estrutura pedagógica praticada em Viçosa por manter, em conjunto, os estudos de agronomia e veterinária. Daí que procurou observar atentamente a existência dessa estrutura nas instituições visitadas e os resultados obtidos. Para ele, terem agrupados o ensino e experimentação agrícola e veterinária tem sido «muito conveniente e constitue exemplo único no mundo, havendo sido muito louvada a sua organização por especialistas estrangeiros». O exemplo de Viçosa contribuía tanto para o desenvolvimento da pesquisa, compreendida também dessa forma pelo Dr. William A. Taylor, chefe do Bureau da Indústria Vegetal dos EUA, que

¹³ LISBÔA, 2000: 10.

¹⁴ LISBÔA, 2000: 10, negrito no original.

¹⁵ LISBÔA, 2000: 14.

¹⁶ LISBÔA, 2000: 2.

pronunciou «só pode ser bom o trabalho de investigação vegetal que seja, quando conduzido, havendo a cooperação do «agrônomo, phytopathologista, entomologista e geneticista»; quanto para a economia de recursos.¹⁷ Apesar de ter afirmado ser «exemplo único no mundo», Bello Lisbôa encontrou na Dinamarca a mesma organização, cujos professores e diretores «se manifestaram muito favoráveis a esse sistema».¹⁸

Já então, defendia o tripé que atualmente caracteriza nossas universidades - ensino, pesquisa e extensão, como observado na Universidade de Cornell. Entretanto, também verificou as dificuldades a serem vencidas no bom encaminhamento das pesquisas e declarou: «Meu princípio é o de nos conservarmos dentro dos nossos moldes, sem exagero de controle, mas, também sem absolutismo de liberdade».¹⁹ No relatório estão registradas críticas às instituições em que não encontrou esse tripé e nas quais observou um distanciamento entre a teoria e a prática.

Ao finalizar as anotações das observações feitas nos institutos franceses, concluiu:

a França subdividiu os seus estabelecimentos de ensino agrícola e veterinária. Tal situação é combatida por educadores franceses, de valôr. De um, ouvi que com o regime da subdivisão «os maus estabelecimentos comem os bons». Subdividida era também a pesquisa, mas o estabelecimento da estação central de pesquisas é prova de reação contra o sistema. O Instituto Agrônômico de Paris é de tal ordem teórico, de método de ensino tão discutível e creio de tão pouco valôr prático, que não merece ser inspirador de povos que se queiram organizar, praticamente, quanto ao ensino e pesquisa agrícolas, e lastimável é a confiança que tem inspirado a muitos que não o conhecem.²⁰

Ao final do relatório, Lisbôa enumera doze conclusões extraídas de suas observações. Algumas delas confirmam os expedientes já praticados na ESAV e indicações de mudanças a serem implementadas, demonstrando o mar como um importante meio de comunicação e troca.

¹⁷ LISBÔA, 2000: 2.

¹⁸ LISBÔA, 2000: 14.

¹⁹ LISBÔA, 2000: 5.

²⁰ LISBÔA, 2000: 10.

REFERÊNCIAS

A *Batalha* (1933). Distrito Federal, 21 de agosto, p. 2.

BORGES, José Marcondes (1968). *Escola Superior de Agricultura: origem – desenvolvimento – atualidade*. Viçosa-MG: Imprensa Universitária da UREMG.

KALOYIANNAKI, Pella; KAZAMIAS, Andreas M. (2012). «Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista». En: Cowen, Robert; Kazamias, Andreas M; Unterhalter, Elaine. *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas, Vol. 1*. Brasília: UNESCO/CAPES, p. 25-54.

LISBÔA, João Carlos Bello (1934). *O ensino de agricultura nos Estados Unidos e na Europa*. Viçosa: Imprensa da ESAV.

LISBÔA, José Maria Bello (2000). «Bello Lisbôa: um homem à frente do seu tempo». EN: BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch. *A Universidade Federal de Viçosa no século XX*. Viçosa-MG: UFV/ Imprensa Universitária, p. 37-40.

ROLFS, Peter Henry (1928). Ensino Agrícola Mineiro e Brasileiro. *II Conferência Nacional de Educação*. Belo Horizonte, MG, novembro de 1928.

DESLOCAR SUJEITOS E CIRCULAR IDEIAS: AS VIAGENS DE FRANCISCO LINS À EUROPA (1911-1930)¹

Daise Silva dos Santos²

INTRODUÇÃO

No século XIX, as viagens adquiriram importância entre a elite intelectual por serem consideradas estratégias de conhecimento do mundo. Durante as décadas de 1920 e 1930, no contexto de reformas que a educação brasileira passou, essas foram tomadas como estratégia para conhecimento dos modelos pedagógicos estrangeiros. Foram largamente estimuladas e, desse modo, foi possibilitada a circulação de políticas e de práticas pedagógicas inovadoras estrangeiras que inspiraram os reformadores brasileiros.

Neste artigo debruço-me sobre as viagens pelo educador brasileiro Francisco Lins à Europa, nas primeiras décadas do século XX, a fim de compreender de que maneira elas se constituíram como estratégia de circulação de modelos educativos.³ Esse educador, hoje esquecido até mesmo no campo da História da Educação, outrora foi enviado à Europa em duas ocasiões com propósito de estudar e posteriormente divulgar novos modelos de ensino estrangeiros no Brasil.

Para tanto, nesta investigação, debruço-me sobre uma série de fontes, entre as quais destaco os periódicos: *O PAIZ* (1924), *JORNAL DO COMÉRCIO DE JUIZ DE FORA* (1912) e *MINAS GERAES* (1930). Opero conforme as perspectivas de Mignot e Gondra (2007) ao tratar das viagens pedagógicas. Dialogo também com os estudos de Chartier (1999), segundo o qual a compreensão de qualquer texto depende da forma como chega ao leitor, a fim de entender os impressos nos quais as experiências de viagens desse intelectual foram publicadas.

FRANCISCO LINS: UM INTELLECTUAL ESQUECIDO

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

2 Bolsista de Doutorado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

3 Este trabalho é um desdobramento da dissertação de mestrado «Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)» (2020)

Pouco se sabe hoje sobre quem teria sido Francisco Lins e entre as informações que se têm, algumas são divergentes.⁴ Apesar de desconhecido hoje, sabemos que ocupou posições de destaque durante o final do século XIX e início do XX, seja na educação, nas letras, no jornalismo ou na política.

Francisco Lins nasceu em 09 de maio de 1866, na cidade de Ubá (MG). Seus pais eram os professores primários Augusto Pereira Lins e Libania Camila da Cunha Lins e tiveram outros 18 filhos. Estudou Humanidades no Liceu Mineiro de Ouro Preto, o qual, por disposição regulamentar, foi o primeiro aluno nomeado amanuense, cargo destinado aos estudantes mais distintos. Por questões financeiras, acabou não prosseguindo nos estudos na Escola de Minas de Ouro Preto, na qual pretendia formar-se engenheiro. Casou-se, em 1892, com Maria Eugênia de Miranda Lins, que pertencia a uma família respeitada em Juiz de Fora, cidade que ele morava desde 1888.

O intelectual obteve destaque nas esferas de ação em que esteve envolvido, como podemos comprovar em diversos periódicos entre o final do século XIX e início do XX. Francisco Lins assinou muitos artigos em jornais mineiros e cariocas, especialmente no *JORNAL DO COMÉRCIO E NO O PHAROL*. Sua vida pessoal e profissional também foi noticiada pelos periódicos, possibilitando-me conhecer boa parte de sua trajetória. Muitas de suas poesias ocuparam páginas de vários jornais de grande circulação. Ao longo de sua carreira publicou livros, em sua maioria de poemas, entre os quais destaco: *CANÇÕES DA AURORA* (1886), *HARPAS DAS SELVAS* (1887), *VERSOS* (1898), *BORBOLETAS NEGRAS* (1909), *UMA CAMPANHA PRO HERMES-WENCESLAU* (1910). Foi membro fundador da Academia Mineira de Letras, ocupou a cadeira nº. 19, cujo patrono era o Padre Corrêa de Almeida. Também escreveu crônicas e traduziu textos que estamparam muitos periódicos do período. Ao longo de sua vida, assumiu alguns pseudônimos, os quais eram identificados pelas letras iniciais do seu nome, F.L.: Fábio Lourival, Fábio Luz, Fábio Lot, Léo Frank, Lins de França, Frank Lins.

Pouco se sabe sobre a sua atuação na educação antes da sua primeira viagem à Europa, além do fato de ter dado aulas de francês no Colégio Andrés. **Contudo**, ao retornar de sua primeira viagem à Europa, foi designado para o exercício dos cargos de Reitor no Externato do Ginásio

4 Alguns dicionários biográficos e enciclopédias apresentam equívocos. Por vezes, Francisco Lins é confundido com Francisco Accioli da Cunha Lins. Accioli Lins foi um jurista pernambucano, filho de Sebastião da Cunha Accioli Lins. O *Dicionário Bio-bibliográfico Brasileiro* de J. F. VELHO SOBRINHO (1937), o *Diccionario Bibliographico brasileiro* de Augusto Victorino ALVES SACRAMENTO BLAKE (1893) e o *Dicionário Biobibliográfico de Escritores Mineiros*, organizado por Constância LIMA DUARTE (2010) fazem essa confusão.

Mineiro, em Barbacena, e de professor da Escola Normal de Juiz de Fora. Sendo, também, nomeado membro do Conselho Superior da Instrução Pública, e mais tarde ocupou outros cargos a Inspeção Regional do Ensino. Participou do I Congresso de Instrução Primária em Minas Gerais, em 1927, no qual defendeu teses sobre a educação.

AS VIAGENS DE FRANCISCO LINS À EUROPA

Conhecer o Velho Mundo era um antigo sonho de Francisco Lins. A oportunidade surgiu após sua intensa participação na campanha presidencial de Hermes da Fonseca,⁵ quando por designação da Secretaria de Agricultura de Minas Gerais foi encarregado de organizar e dirigir a representação daquele estado na Exposição Internacional de Turim (1911). O presidente do estado mineiro, o Coronel Bueno Brandão, nomeou-o em outubro de 1910 e, a partir de então, ele viajou a diversos municípios preparando-se para a representação na exposição. Prestes a partir em viagem, em maio de 1911, Lins recebeu mais uma missão. O então Secretário do Interior de Minas Gerais Delfim Moreira incumbiu-o de estudar os institutos de ensino primários e profissionais da Itália, Bélgica, Suíça, França e Alemanha. Ciente das missões que tinha a cumprir e acompanhado de sua esposa, embarcou Francisco Lins no navio *Halle*, em maio de 1911.

Entre 1912 e 1915, Francisco Lins integrou a primeira turma dos cursos oferecidos pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), sendo o único brasileiro entre os 22 alunos de diversas nacionalidades. O Instituto, fundado em 1912 por Édouard Claparède, tinha o escopo inicial de ser uma escola, um centro de pesquisa, de informação e de propaganda. Após alguns anos, tornou-se um centro de referência internacional de estudos sobre a infância e de difusão de novos métodos de ensino com base no desenvolvimento psicológico infantil. No IJJR, esse educador teve acesso ao que havia de mais novo quanto às ideias e aos métodos educativos. Estudou com professores entre os quais destacam-se os nomes de Edouard Claparède, Pierre Bovet, Adolph Ferrière.

Segundo Waldemar Lins (1933), no livro *HOMENS DE FEBRA*, por meio de um anúncio de jornal Francisco Lins ficou sabendo de um concurso para professor de francês no Instituto Saint-Gall, em Berna, na Suíça. Aprovado, trabalhou na Instituição até 1918, quando resolveu retornar ao Brasil. Em seus escritos, atribui as razões de sua volta à Primeira Guerra Mundial, pois embora a Suíça tenha se mantido neutra, o país sentiu as consequências do conflito.

No primeiro semestre de 1930, Francisco Lins teve nova chance de viajar a Europa. Assim, embarcado no navio *Mendoza*, foi visitar Genebra e Paris, mais uma vez em viagem

5 Trabalhou ativamente na campanha de Hermes da Fonseca à presidência da República, em 1910. Dessa campanha resultou seu livro *Uma Campanha pro Hermes Wenceslau (1910)*.

oficial. Durante o período de estadia na Europa visitou o IJRR e os seus antigos mestres Edouard Claparède e Adolph Ferrière.

O fato das viagens de Francisco Lins terem sido comissionadas pelo governo mineiro tem relação com o contexto em que ele estava inserido. Isso porque no período de reformas da educação brasileira, uma série de estratégias foram adotadas para o conhecimento de modelos estrangeiros. Entre essas, as viagens se configuraram como um instrumento para circulação de novos métodos e ideias pedagógicas. Desse modo, muitos educadores foram enviados para outros países a fim de conhecerem o que havia de mais moderno em termos de educação.

Ao ser enviado para estudar os institutos de educação de diversos países, Francisco Lins tinha por função conhecer o funcionamento desses e levar as novidades ao seu país. Assim como muitos outros educadores deslocou-se com o propósito de conhecimento dos modelos estrangeiros que após a viagem deveriam ser divulgados no Brasil.

A CIRCULAÇÃO DE MODELOS, MÉTODOS E IDEIAS PEDAGÓGICAS

Chamon e Faria Filho (2007), ao tratar da viagem de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade aos Estados Unidos entre 1883 e 1887, estabeleceram uma relação entre escrita e viagem na qual afirmam que ambas são «exercícios privilegiados de alteridade»⁶. Segundo esses, a viagem só se completaria com a escrita, que divulgaria o que ela observou.⁷ Do mesmo modo, através da escrita, Francisco Lins fez circular o que aprendeu no continente europeu após seu retorno ao Brasil.

Entre outubro e dezembro de 1924, o educador brasileiro escreveu dez artigos ao jornal *O PAIZ*, com o objetivo de abordar os problemas da educação e como eles foram resolvidos nos países europeus. Francisco Lins afirmava que esses artigos foram feitos com base em suas anotações do período em que esteve em viagem à Europa para estudar os institutos, entre 1911 e 1917. A publicação em 1924 foi favorecida pelo momento em que vários estados do país estavam realizando reformas na educação.

Na ocasião de sua segunda viagem à Europa, entre janeiro e junho de 1930, voltou a utilizar a escrita como recurso para compartilhar o foi visto por ele. Publicou, no período em que

6 CHAMON, Carla Simone e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2007). «A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina». A: Mignot, Ana Chrystina e Gondra, José Gonçalves. *Viagem Pedagógica*. São Paulo: Cortez, p. 56.

7 Ídem, pp. 56-57.

esteve em viagem, dezesseis crônicas no jornal *MINAS GERAES*, nas quais narrava suas experiências de viagem.

A maneira como essas ideias circularam pode ser entendido pelo estudo dos impressos em que elas foram publicadas, tendo em vista a perspectiva de Roger Chartier (1999) segundo a qual não há texto fora do suporte em que é lido, e a compreensão de qualquer texto depende da forma como chega ao leitor.⁸

O jornal *O PAIZ*, no qual os artigos de 1924 foram publicados, era um periódico diário de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro, entre 1884 e 1934. Em sua trajetória, teve a circulação interrompida apenas uma vez, entre 1930 e 1932. Por longo período teve como diretor e proprietário o português João Lage, que é retatado pela historiografia como a típica imagem do «jornalista corrupto, de opinião alugada, conluído com o poder, dele recebendo benefícios materiais em troca da posição do jornal».⁹ A folha rivalizava com o *CORREIO DA MANHÃ*, dominado por Edmundo Bittencourt. Em 1924, período em que os textos de Lins foram publicados, no entanto, o impresso passava por uma crise que afetou sua circulação e credibilidade, por conta do apoio ao governo do presidente Arthur Bernardes (1922-1926) que censurava a imprensa oposicionista em meio ao estado de sítio declarado.

O jornal *MINAS GERAES*, por sua vez, era o órgão oficial do estado mineiro, elaborado pela imprensa oficial de Minas Gerais e fundado em 1892. Assumia um papel relevante no campo da educação por veicular programas de ensino, regulamentos internos de algumas instituições, divulgação de concursos e textos destinados aos professores dos grupos escolares, entre outras questões.¹⁰ O *MINAS GERAES* circulou de modo contínuo desde sua criação. A publicação era diária, porém as edições de segunda e terça-feira eram apresentadas juntas. Sua distribuição era feita em todas as repartições públicas e estabelecimentos de ensino, além da venda avulsa de publicações diárias e de assinaturas. Diante disso, cabe considerar que os leitores não se restringiam a sujeitos pertencentes à esfera pública e não estavam apenas em Belo Horizonte, mas em todo o estado mineiro.¹¹

8 CHARTIER, Roger (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: EDUNB, p. 17.

9 SODRÉ, Nelson Werneck (1999). *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 332.

10 JESUS, Luciano Jorge. *Imagens do jornal Minas Geraes: fragmentos sobre e para a educação do corpo (1906-1933)*. Monografia. Belo Horizonte: Escola de Educação física, fisioterapia e terapia ocupacional, p. 13-14.

11 Ídem, p. 15.

Em ambas as ocasiões, os textos não receberam muito destaques, eram dispostos ao longo dos jornais, no formato de colunas, em dias escolhidos de modo aparentemente aleatório. No caso das cartas da viagem de 1930, por vezes, eram publicadas na semana seguinte a data de envio e em outras ocasiões com intervalos de quase um mês.

A ausência de números não permite afirmar mais sobre a circulação desses jornais e, conseqüentemente, das ideias contidas nos textos publicados por Francisco Lins. As informações apresentadas sobre esses impressos, no entanto, levam a algumas conclusões quanto à divulgação desses textos. Os artigos de Lins veiculados no jornal *O PAIZ*, em 1924, circularam pela então capital do país em um momento de crise política, em um dos poucos jornais que não sofreram censura. Se por um lado, isso favorecia sua divulgação, por outro não, tendo em vista a baixa credibilidade que era atribuída ao jornal. Já as cartas de Francisco Lins referentes à sua segunda viagem, tiveram uma grande circulação no estado de Minas Gerais, tendo em vista a publicação em periódico oficial do estado, que era distribuído em escolas, repartições, além das vendas avulsas e assinaturas por todo o estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Francisco Lins teve a oportunidade de embarcar para a Europa por duas vezes, encarregado de estudar as novidades educacionais. Como outros sujeitos que receberam essa missão, ao retornar ao Brasil, tinha por dever divulgar o que aprendeu de novo a fim de apresentar soluções para os problemas educativos do país.

A exposição das ideias, dos métodos e modelos aprendidos no estrangeiro foram feitas, principalmente, por meio da escrita. Francisco Lins publicou sobre suas experiências de viagem em dois jornais: *O PAIZ* e *MINAS GERAES*. Desse modo sua viagem se completava, à medida que servia ao propósito de circular novos modelos educativos.

Os conhecimentos do educador adquiridos através de suas viagens à Europa também foram divulgados por meio de sua atuação na educação, da participação no I Congresso de Instrução Pública de Minas Gerais e de outras publicações feitas pelo intelectual. Porém, neste trabalho, busquei evidenciar apenas essas principais publicações.

REFERÊNCIAS

CHAMON, Carla Simone e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2007). «A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina». A: Mignot, Ana Chrystina e Gondra, José Gonçalves. *Viagem Pedagógica*. São Paulo: Cortez.

CHARTIER, Roger (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: EDUNB.

MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José Gonçalves (2007). «Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos». A: Mignot, Ana Chrystina e Gondra, José Gonçalves. *Viagem Pedagógica*. São Paulo: Cortez.

JESUS, Luciano Jorge. *Imagens do jornal Minas Geraes: fragmentos sobre e para a educação do corpo (1906-1933)*. Monografia. Escola de Educação física, fisioterapia e terapia ocupacional. Belo Horizonte.

SODRÉ, Nelson Werneck (1999). *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LINS, Waldemar (1933). *Homens de Febra*. Rio de Janeiro.

CAPTURA DEL MAR

Leila Soares Teixeira¹

INTRODUCCIÓN

Creando que el arte y sus enseñanzas pueden transformar nuestra experiencia cotidiana y la relación con el entorno, y que desde esta podemos promover el fortalecimiento de los lazos con la ciudad y su experiencia, nació el proyecto «Capturas de mar». Esta propuesta tiene como fundamento el pensamiento de que el uso de un ambiente diferenciado en las prácticas pedagógicas puede favorecer la construcción de buenas relaciones urbanas, así como fomentar el debate sobre la presencia activa de la educación estar o no presente en el cotidiano de la gente. «Capturas del mar» fue realizado por el área de arquitectura y urbanismo de la facultad Estácio Florianópolis, Brasil/Santa Catarina. Se abrió al público pasante por la playa de Canas Vieiras frente al «trapiche» en diciembre de 2021, ubicada en la Isla de Florianópolis, Santa Catarina/Brasil. La exposición de las piezas producidas ocurrió en la arena de la playa y en la plataforma de su trapiche. En esta acción además del concepto de pintura libre, muchos conceptos surgieron como: arte urbano, amabilidad urbana, arte de povera y land art, conceptos que se trabajaron en clases en la asignatura de arquitectura y urbanismo. Para la realización del Proyecto en la creación de las piezas fue elegida la técnica de pintura libre a aplicados a objetos/cosas desechadas como tablas de surf echadas a la basura, piedras, conchas marinas, arena, madera descartada, patinetas y otros objetos como bancos viejos desechados por la construcción civil. Es sabido que propuestas pedagógicas desarrolladas con la comunidad local en sus espacios del cotidiano, contribuyen y propician una mayor interacción entre comunidad y académicos. Son acciones conjuntas que favorecen la calidad de vida de la ciudad. Siendo este su mayor objetivo e a partir de este trabajo pedagógico de campo en titulado «Capturas del mar», que el mar en su amplitud se convirtió en un vehículo de comunicación, integrando población, arte y sus elementos como una herramienta de comunicación de manera *libre* y democrática.

LA CIUDAD DE FLORIANÓPOLIS

¹ leisotei@gmail.com

Florianópolis es la capital del estado de Santa Catarina y está ubicada en el sur de Brasil. La mayor parte es la isla con 97,23% e 54 km de largo. Es famosa por su naturaleza, que cuenta con 100 playas siendo 42 playas ya catalogadas y haciendo parte del tur turístico oficial. Su relieve está formado por cordilleras montañosas y discontinuas, sirviendo de divisoria de aguas para la isla. Sus altitudes Varían entre 400 y 532 metros. La playa de Canasvieiras se encuentra en el norte de la isla de Florianópolis. En Brasil, el arte callejero aparece en los años 70. La ciudad de Florianópolis tiene una buena tradición de diálogo con el arte urbano. Su fauna, flora, los pueblos primitivos y la gente “común” de la ciudad han sido inmortalizados en murales de arte urbano desde 2007.



Fig. 1. Trapiche - playa de Canasvieiras (autoría propia).

EL PROYECTO «CAPTURAS DEL MAR»

El trabajo de campo «Capturas del mar» con la participación y ejecución de docentes y alumnos, fue una acción interdisciplinaria al aire libre en donde la playa de Canasvieiras fue convertida en un museo al cielo abierto. Toda la acción se desarrolló junto a la población que se conectó al proyecto al momento y a lo largo de la mañana. Los objetos y todo el material utilizado fueron trasladados al lugar a primera del día 2 de diciembre de 2021. Toda la acción duró 5 horas entre ejecución y exposición. Comenzó a las 8 am y terminó a la 1 pm. La conexión generada entre los responsables de la muestra y el público se puede traducir en una acción que claramente y sin duda en un momento único genero un estado de diálogo vivo con la ciudad y su paisaje natural, el mar y la playa y el refugio de su trapiche. Todo registrado por fotografía.

Se optó por el uso de técnicas sencillas de dibujo y aplicación de pintura a base de agua y acrílica. Los resultados se pueden ver en las fotos que se siguen:



Fig. 2. Tabla de surf desechada (autoría propia).



Fig. 3. Muñeco cabeza de coco echo con Madera descartada y sisal (autoría propia).



Fig. 4. Pintura sobre tabla de surf desechada (autoría propia).



Fig. 5. Banco de madera desechado de obra civil (autoría propia)



Fig. 6. Banco de madera desechado de obra civil (autoría propia).

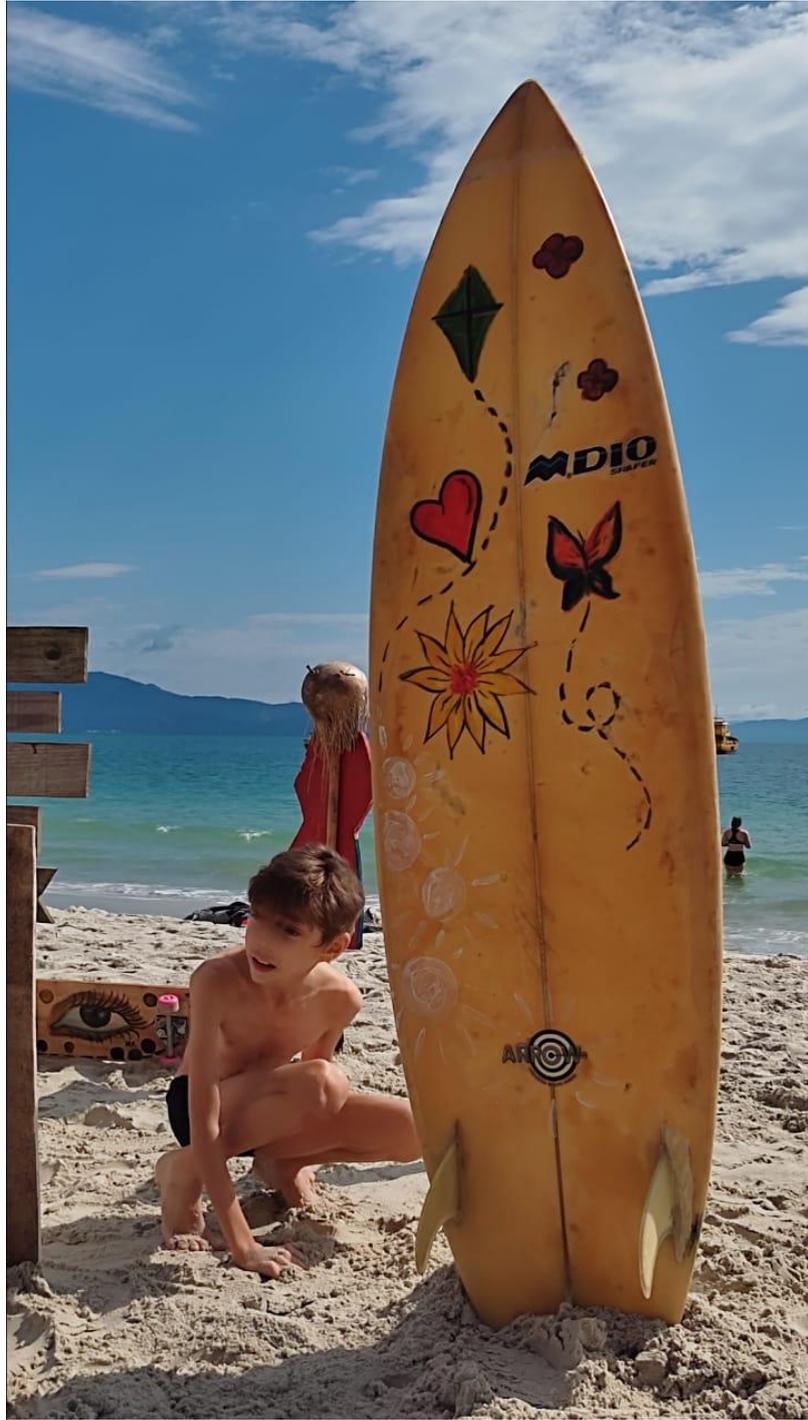


Fig. 7. Tabla de surf desechada (autoría propia).



Fig. 8. Piedras del mar (autoría propia).



Fig. 9. Banco de madera desechado de obra civil (autoría propia).



Fig. 10. Banco y tabla de surf descartados (autoría propia).



Fig. 11. Piedras del mar combinadas con otros elementos (autoría propia).



Fig. 12. Piedras del mar en pintura (autoría propia).

ESPACIO/HOGAR

Es importante analizar el crecimiento del arte urbano en los últimos tiempos, por lo que es visto como un «valor cultural» muy importante. Es un concepto moderno de lo que definimos como arte, y muchas veces pasa desapercibido ante los ojos apresurados del público. La creencia es que el arte no debe necesitar tiempo ni espacio y que esta puede y debe suceder en los lugares menos esperados, como calles, murallas, puentes e incluso playas. Y aunque a veces sea efímera, es importante resaltar la importancia y relevancia del arte para la sociedad.

Con características muy particulares, por lo general, salen del tradicionalismo de los grandes centros artísticos al presentar su obra de una manera más directa e íntima en una forma de expresión directa de sus creadores. Estas acciones como el Proyecto «Capturas del mar» mantienen el hogar más vivo y bello incluyendo sus reservas naturales y otras características de las regiones.

RESULTADOS Y CONSIDERACIONES

En el momento que el arte permite ocuparse en transformar conceptos abstractos en algo concreto por cualquier que sea la técnica, esta puede llenar todo de colores, trazos o gestos, manifestándose concretamente en todo tipo de ideas, sensaciones, emociones y creencias, evocando imágenes, ideas en donde cada uno lo hará de una manera diferente. Además del concepto de pintura libre, muchos conceptos más fueron impulsores del proyecto como el arte urbano², la amabilidad urbana³, el arte povera⁴ y el land art⁵, conceptos que se trabajaron en clases en la asignatura de arquitectura y urbanismo, siendo importante resalta que las manifestaciones artísticas desarrolladas en el espacio público, distinguiese de las manifestaciones de carácter institucional o empresarial. Los resultados mostraron que hubo gran interacción de los niños con la actividad y esto fue fundamental. Este fue trabajo social y pedagógico gratuito y autosustentable para personas de la comunidad de Canasvieiras y público pasante desde la vivencia del contacto con el arte y el mar. Con esta acción, fue posible enseñar y aprender sobre diversos contenidos, y temas que forman parte del proyecto pedagógico del curso de arquitectura y urbanismo de suma importancia para conocimiento de los académicos involucrados. Durante todo el proceso, fue gratificante ver la concreción y aprovechamiento de muchos de los contenidos impartidos en clases. La conexión generada entre los responsables por la muestra y el público puede ser traducida en una acción que trajo claramente y sin duda un momento único de en un estado de dialógica viva con la ciudad y su paisaje natural, el mar y la playa galería a cielo abierto en el refugio de su trapiche.

2 El arte callejero es un tipo de arte que se encuentra en los espacios urbanos. Se manifiesta a través de intervenciones, performances, grafitis, teatro, entre otros.

3 La amabilidad urbana en la arquitectura es lo que define un desarrollo que agrega elementos al proyecto que favorecen el urbanismo y el paisajismo en su entorno.

4 Arte Povera fue un movimiento artístico de vanguardia que surgió en Italia en la década de 1960 y que literalmente significa “pobre arte” hace reuso de materiales

5 El Land Art es una corriente artística surgida a finales de la década de 1960, que utilizaba el entorno, los espacios y los recursos naturales para crear sus obras y son manifestaciones artísticas de unas pocas horas siendo solamente registradas en fotos.

REFERENCIAS

AMÁLIA, Ana; MINERINI, José (2019). *História da arte: do moderno ao contemporâneo*. São Paulo: Editora Senac.

NBR 9050 (2020). *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*.

READ, Herbert (2016). *A Educação pela arte*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

WOLLHEIM, Richard (2015). *A Arte e Seus Objetos*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

EIX/ EJE/ EIXO 3.

**La mar i la descoberta de la corporalitat/ El mar y el
descubrimiento de la corporalidad/ O mar e a
descoberta da corporalidade**

EL TEMPS DE JOC I JARDÍ COM A OPORTUNITAT EDUCATIVA A L'ESCOLA

GARBÍ PERE VERGÉS

Gabriel Díaz Cobos

PRESENTACIÓ

En el marc d'aquestes jornades del XXV Congrés internacional d'Història d'Educació, la present comunicació dona resposta al següent eix temàtic: 3/ La mar i la descoberta de la corporalitat: El goig d'estar a l'aire lliure posa de relleu la importància que té el cos en l'educació amb la presència de diferents pensaments pedagògics i pràctiques físiques (gimnàstica sueca, natació, jocs, esports, etc.).

A més, des de la perspectiva del foment d'una sèrie de valors com el respecte a les normes, a la convivència i l'autoconeixement i l'experimentació i al foment d'activitats de centre on es s'estableixin relacions interpersonals de tot l'alumnat de l'Escola.

INTRODUCCIÓ

A Garbí Pere Vergés considerem el temps de Joc i Jardí com a una oportunitat educativa essencial pel desenvolupament integral dels alumnes.

Durant els darrers anys, a la Fundació Escoles Garbí, hem estat treballant en la revisió i l'actualització del nostre projecte pedagògic amb el propòsit de garantir que els alumnes assoleixin unes competències que els hi permetin desenvolupar-se dins del món i la societat actual com a persones responsables, autònomes i crítiques. Aquestes competències, a les quals ens referim com a Finalitats Educatives, són el propòsit del nostre projecte i donen resposta tant al nostre ideari pedagògic com als reptes socials que hauran d'abordar els alumnes en un món divers i complex (competències del Marc Europeu Comú de Referència (MECR); els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS); entre d'altres).

En la present comunicació es pretén posar en valor el foment d'una sèrie de valors com el respecte a les normes, a la convivència, a l'autoconeixement i a les relacions interpersonals de l'alumnat a través de la planificació i transformació d'una de les activitats de centre més rellevants (tant per la càrrega lectiva diària com la transversalitat que té), l'estona d'esbarjo.

Tot això es materialitza en el Projecte “Joc i Jardins”. Es tracta d’un projecte transversal i multidisciplinar que implica docents i alumnat de totes les etapes, cicles i nivells de l’Escola i que representa el temps d’aprenentatge de les estones d’esbarjo dels alumnes, al que nosaltres ens referim com a l’hora de Jardí.

Per què és important l’estona de joc i de lleure?

Històricament sempre s’ha considerat que l’estona de joc lliure, no reglat i sense classificacions és essencial pel desenvolupament integral de les persones, especialment durant els primers anys de vida, en els quals, l’aprenentatge i les experiències es donen precisament (almenys les que acaben sent significatives) a partir del joc, una creença que, en l’actualitat, forma part d’un dels pilars bàsics que aporta l’àmbit de la neurociència sobre la forma en com es donen els aprenentatges (BUENO, 2017).

«El joc és moltes vegades excitador de la vida intel·lectual i els proporciona l’ocasió per a mesurar la seva força, els manté el goig i els desenvolupa qualitats com destresa, flexibilitat i valor» (VERGÉS, 1947, p. 34).

Brasó (2015), investigador, professor d’història de l’educació (UB) i antic alumne de l’Escola, explica en la seva tesi doctoral que el joc és un dels pilars que fonamenten la pedagogia del Mestre Pere Vergés, i, concreta que en aquesta, és essencial dotar a els alumnes de múltiples opcions (moments i espais) de joc lliure, de descans, de desconexió i en definitiva, d’experiències de caràcter lúdic i social.

Aquests aspectes – que poden semblar secundaris – apareixen ja a principis del segle XX de la mà de la renovació pedagògica (Escola Nova), en la qual el nostre referent ideològic, el Mestre Pere Vergés (fundador i director de l’Antiga Escola del Mar al 1922 i de les nostres escoles, 1965 i 1968) va ser un dels mestres de referència.

Els fonaments d’aquest model d’ensenyament i aprenentatge competencial són diversos, però a dia d’avui, després d’una actualització científica, aquells que continuen responnent de forma coherent i eficient al procés de què i com ha d’aprendre l’alumnat (RUIZ, 2020), són els que, per exemple, prioritzen els treballs manuals i a l’ensenyament pràctic per sobre de la teoria i les classes magistrals, aquestes queden substituïdes, en gran part, per la utilització de diàlegs, debats i altres estratègies didàctiques que permeten abordar conceptes i aspectes de reflexió (teòrics) sense necessitat de llibre de text i/o fitxes; un procés d’ensenyament que a més a de ser gradual al procés i nivell maduratiu (en quant a cognició es refereix) de cada alumnat; fet que suposa que, per a cadascun d’ells, s’ha d’entendre una part del procés com a personal, és a dir, personalitzar els aprenentatges; dins d’aquest procés d’aprenentatge també és essencial fomentar la coeducació, doncs l’aprenentatge entre iguals és més significatiu per ambdues parts; i especialment un aspecte

clau del model és tenir present que l'alumnat ha de ser particip de tot el que succeeix dins de l'Escola (activitats de centre, tasques administratives, d'ordre i d'organització, etc.).

Ara sabem que existeixen evidències científiques (RUIZ, 2020) que avalen aquests aspectes de caràcter social i demostren que tenen una incidència significativa en els processos cognitius i en la millora dels aprenentatges. Doncs, a través del joc i a qualsevol edat, desenvolupem habilitats socioemocionals, afrontem reptes, exercitem la creativitat, ens socialitzem i posem en pràctica habilitats comunicatives, i sovint també habilitats motores. Quan juguem, les hormones de l'estrès disminueixen (deixem a banda preocupacions) i el nostre cervell genera oxitocina (plaer), dopamina (motivació), serotonina (regulació emocional) i endorfines (felicitat).

Bueno (2017) sempre insisteix en que el joc i la interacció amb els altres aporten infinitat de beneficis pel desenvolupament cognitiu per diferents aspectes que recullen altres investigacions: durant el joc s'activen i en certa manera, s'entrenen, les funcions executives (estructures cognitives d'ordre superior), aquestes són responsables d'algunes capacitats elementals per l'aprenentatge com l'atenció, la presa de decisió i la concentració, pel que una major activació de les funcions executives comporta una millora de les capacitats atencionals i dels aprenentatges (DIAMOND, 2013; HILLMAN 2019); a més el joc compartit enriqueix el desenvolupament del llenguatge i la comunicació, doncs permet millorar la capacitat de comprensió i la codificació de les paraules (JOHNSON, 2020); i promou la interacció amb els altres (fonamental pel desenvolupament de les habilitats socials) doncs, a través del joc, els infants aprenen habilitats com haver de compartir i negociar, de lideratge, d'empatia i d'autoconfiança, entre moltes d'altres (MALIK, 2021).

Aquests fonaments demostren la incidència que té el temps de joc i de lleure en determinades capacitats cognitives que són essencials pels processos i la consolidació dels aprenentatges. Fet que demostra que algunes de les innovacions educatives que s'estan duent a terme en els darrers anys, tenen una base històrica i sòlida en corrents pedagògiques pròpies d'aquí Catalunya, com és el cas de la del Mestre Pere Vergés (BRASÓ; DÍAZ, 2021).

De tal manera que, tot i que el temps d'aprenentatge del Jardí està habitualment desvinculat de l'aprenentatge curricular (objectius, continguts i indicadors d'avaluació), a les nostres escoles el considerem com un espai d'aprenentatge més, doncs, la realitat és que les estones de Jardí representen una oportunitat educativa diària que, dividida en una franja de matí i una de tarda, suposen (fins a 6è d'educació primària), un total de 176 hores, una per a cada dia lectiu d'aquest curs 21-22.

OBJECTIUS I MÈTODE

Però, què i com aprèn l'alumnat durant el temps del Jardí?

L'objectiu principal del projecte és, doncs, redefinir les dinàmiques d'ensenyament-aprenentatge que es donen durant les estones de joc en els diferents espais que formen el Jardí. El projecte l'expliquem a partir de les diferents fases que segueixen el mètode científic, tal com l'apliquen els alumnes en els seus projectes:

1. El punt de partida: situació de la realitat

Es tracta de la detecció de les necessitats a través d'enquestes i dinàmiques de debat de les quals s'obtenen opinions, reflexions i propostes de millora. En aquest procés intervé tant l'alumnat com l'equip docent.

2. La recerca: la revisió teòrica

La revisió teòrica de referència d'aquest projecte es basa especialment en l'anàlisi de dues perspectives: d'una banda la ideològica, és a dir, la que segueix el model del pedagog Pere Vergés i l'Antiga Escola del Mar, pel qual el joc és un dels pilars fonamentals del projecte (BRASÓ, 2014); i d'altra banda la neurociència, o concretament les evidències científiques sobre l'aprenentatge, a través de les quals és possible determinar quines situacions i accions d'aprenentatge, relacionades amb l'estona de joc i lleure, tenen impacte en l'alumnat.

3. La programació: concreció dels elements curriculars d'aprenentatge (2020)

A partir dels fonaments teòrics que demostren que afavorir i enriquir les estones de joc i lleure té una incidència positiva pel creixement (personal i cognitiu) i per millorar la cohesió social entre els membres de la comunitat, es planteja la re-definició de les estones de Jardí, així com les dinàmiques de joc que es donen, és a dir, la concreció d'una programació didàctica del temps d'aprenentatge del "Jardí".

Aquest procés permet establir una sèrie d'objectius d'aprenentatge, de continguts i d'indicadors d'assoliment que articulen el projecte i concreten què hauria de poder aprendre l'alumnat i amb quins criteris avaluadors seran acompanyats, això permet contextualitzar el projecte Joc i Jardins en el marc de les Finalitats Educatives del Projecte Pedagògic. La decisió del claustre és que, tot i poder emmarcar gairebé totes les competències, el temps d'aprenentatge del Jardí, posarà el focus en la millora de la competència ciutadana, la de convivència i compromís i de la salut i el benestar.

A partir d'aquests criteris que defineixen el *què* s'ha d'aprendre durant les estones de Joc i Jardí, s'elabora una pauta d'observació (*checklist*) amb uns indicadors que ajuden a determinar el *com*.

Aquests indicadors serveixen per comprovar si es duen a terme o no cadascuna de les situacions, o dinàmiques programades per a cadascun dels espais. S'observa des de tres perspectives:

- 1) el paper de l'alumnat;
- 2) el del docent;
- 3) les característiques pròpies de cada espai de joc.

I com aconseguim que tot això passi?

Donat que l'objectiu d'Escola de les estones de jardí és garantir la integració i acceptació dels alumnes entre iguals, mitjançant la interacció i les dinàmiques de joc, socialització i convivència, és essencial concretar el paper dels diferents agents que intervenen a fi d'implementar, en la seqüència d'activitats del dia a dia, els diferents aspectes preestablerts a nivell teòric.

Paper de l'alumnat: interessos, propostes i participació activa en reunions, debats i accions. Es du a terme des d'una perspectiva pràctica, a través de les funcions dels càrrecs, que són l'eix vertebrador de la vida social de la nostra ciutat-escola. Concretament, la *responsabilitat* d'aquest projecte recau a la Conselleria d'Esports i Escacs, de la qual, a més dels Responsables d'esports i escacs, apareix la figura del "Responsable de joc i Jardí".

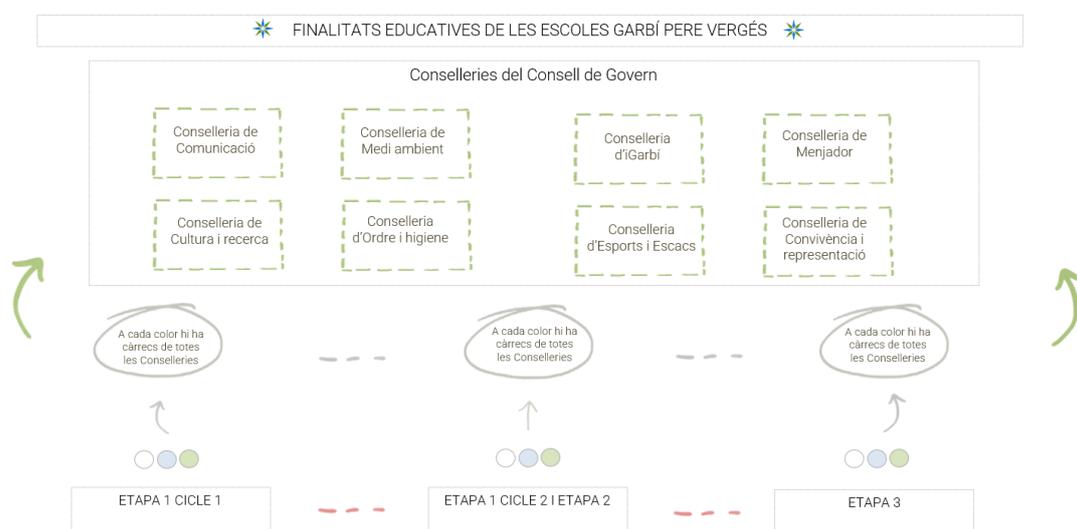


Figura 1: Finalitats educatives de les escoles Garbí Pere Vergés

CONCLUSIONS

Durant les sessions d'implementació d'aquest projecte, tant la Conselleria com els Responsables de joc i Jardí, s'encarreguen de:

- Consensuar les normes d'ús de l'espai i dels materials.
- Establir pautes de joc.
- Involucrar-se en la resolució de problemes.
- Vetllar per la cura i el manteniment del material de joc (ordre i pulcritud).

Aquestes accions són acompanyades per la figura del tutor/a i per la coordinació de cicle en les reunions de les Conselleries. Aquestes reunions es duen a terme en una franja horària determinada que anomenem *Temps de Vida Social*.

Tanmateix, el rol docent és el de facilitador. És el responsable de preparar l'espai, consensuar les normes de funcionament, proporcionar els materials i posar-los a l'abast dels alumnes i, sobre tot, d'observar. Aquesta tasca va més enllà de vigilar o controlar, es tracta de tenir una actitud activa, propera, a fi d'intervenir, quan sigui necessari, com a facilitador, moderador i/o guia. En cap cas es tracta de portar el control de l'activitat amb consignes tancades, doncs el més important és aconseguir que els alumnes juguin lliurement: que explorin, investiguin, experimentin i creïn les seves pròpies experiències.

Tot aquest procés té com a resultat una pauta d'aplicació didàctica que orienta el com ha de ser la posada en pràctica del projecte teòric. Aquesta serveix com a model base que recull la concreció de les diferents accions. No obstant, d'acord novament a les fases del mètode científic, tot aquest procés és cíclic i exigeix una revisió, anàlisi i implementació, constant.

El nostre propòsit és dissenyar, o proporcionar, els diferents camins i espais d'aprenentatge perquè els alumnes creixin de manera integral -actuïn des del respecte, l'estima i l'ètica- per a esdevenir homes i dones del demà.

REFERÈNCIES

BUENO, David. (2017). *Neurociencia para educadores. Todo aquello que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Barcelona: Octaedro.

BRASÓ, Jordi. (2015). «Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar». *Temps d'Educació*, núm. 4, p. 135-163.

BRASÓ, Jordi; DÍAZ, Gabriel. (2021). «Prensa pedagógica y Escuela Nueva a inicios del s. XX: El Diari de Vilamar». *Cabás, Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria*, núm 25, pàgs. 159-176. Disponible a: <http://revista.muesca.es/articulos25/561-prensa-pedagógica-y-escuela-nueva-a-inicios-del-s-xx-el-diari-de-vilamar>

DIAMOND Adele (2013). «Executive functions». *Annual review of psychology*, núm 64, p. 135–168.

ERICKSON, Kirk et al (2019). «Physical Activity, Cognition, and Brain Outcomes: A Review of the 2018 Physical Activity Guidelines». *Medicine and science in sports and exercise*, núm 51, p. 1242–1251.

JOHNSON, Elizabeth; WHITE, Katherine. (2020). «Developmental sociolinguistics: Children's acquisition of language variation» *Wiley Interdiscip Review Cognitive Science*, núm. 11. Doi: <https://doi.org/10.1002/wcs.1515>

MALIK, Fatima; MARWAHA, Raman. (2018). «Developmental Stages of Social Emotional Development In Children». *Treasure Island (FL): StatPearls Publishing*. Doi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30521240/>

RUIZ-MARTIN, Héctor. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.

VERGÉS, Pere. (1947). *Libro de Evocaciones (1922-1947)*. Barcelona: Altés

DE LOS MODOS DE IR AL RÍO. LOS BAÑOS DE MAR EN MONTEVIDEO, DE 1829 A 1862

Gabriel Lorena Fernández Amodío

Giannfranco Ruggiano López

PLANTEO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los baños en el río que bordea las costas de Montevideo, son presentados como una práctica corriente en el período estival, desde los inicios del siglo XIX. Hablamos de una ciudad de paisaje plano y verde, que alimenta a vacas y caballos salvajes, cuya jornada es indicada por el sol durante el día y por la luna en las noches. Fuerte presencia de arroyos y lagos rodeados de vegetación que crece con la lluvia, se marchita en tiempos de sequía y se poliniza a partir de insectos. Esta Montevideo de escasos pobladores recibe un gran número de inmigrantes europeos y se va modificando, durante todo el período seleccionado. Aun así, las fuentes consultadas muestran que la presencia humana era escasa en comparación a la animal y vegetal. Edictos policiales y otros registros como crónicas y relatos, aparecen publicados en los diarios de la época, mostrando que existe una práctica que necesita ser regulada para formar parte de una civilidad naciente, la práctica de los baños.

Por otra parte, en el año 1862 se publica un Manual de Higiene por el médico francés Adolphe Brunel¹, enfocado específicamente a la ciudad de Montevideo, que dedicará un capítulo entero a los baños de mar. En este caso, los baños de mar forman parte del tratamiento o prevención de diferentes enfermedades.

Cabe entonces preguntarnos, ¿Qué son los baños y qué son los baños de mar? ¿una travesura? ¿un profiláctico de dolencias? ¿una recomendación médica? ¿una práctica placentera? Partiendo de que toda práctica dice acerca de la sensibilidad de la época y de que todo intento por regularla y enmarcarla, forma parte de la educación de los cuerpos; nos preguntamos por los baños en Montevideo. Qué nos dicen las fuentes sobre su devenir en el período seleccionado, cómo son las formas y los modos de los baños y qué cuerpos toman baños.

1 Adolfo Brunel (1810 – 1871). El Manual estudiado se titula: «Consideraciones sobre higiene y observaciones relativas a la de Montevideo» y fue publicado en 1862. Brunel fue un médico cirujano francés que se radicó en Montevideo luego de 1840, desempeñándose en el Hospital de Caridad.



Figura 1. Vista de la Aguada, Adolphe d'Haastrel, 1841, Litografía color, papel, 37 x 51 cm.

SOBRE LA CIUDAD PUERTO

Según Barrios Pintos (1997), que toma datos de Pérez Castellanos, se trataba de una ciudad que a mediados de 1830 contaba con «algo más de 9400 habitantes: 2154 hombres, 1596 mujeres, 3174 niños de ambos sexos, 1142 esclavos varones y 1349 esclavas mujeres» (BARRIOS PINTOS, 1997: p. 176). En el mismo pasaje el autor destaca las murallas con las que contaba la ciudad, así como la fortaleza del Cerro. También hace referencia a las calles que «Al no ser barridas, se hallaban en extrema suciedad» (BARRIOS PINTOS, 1997: p. 176). Según el mismo autor, en otra de sus obras que habla de los barrios de Montevideo, ya desde comienzos del siglo XIX la ciudad era receptora de esclavos, debido a la dominancia española sobre el puerto que habilitó y promovió que así sea, sobre el fundamento del crecimiento económico. Tanto es así que «en 1805, la tercera parte de la población montevideana estaba formada por esclavos» (BARRIOS PINTOS, 1971: p. 6).

Estos datos correspondientes a Montevideo de 1830, muestran que más de la mitad de la población adulta de la ciudad, eran esclavos y esclavas. A su vez, el número de niños también era un porcentaje alto en relación a la población adulta. Podríamos decir que esta característica poblacional, tensiona la intención por parte del Estado y otras instituciones reguladoras, de establecer control y orden sobre su población.

Por otra parte, el elevado componente migratorio, conforma una cultura de variados orígenes y costumbres. En 1835 la población pasa a ser más del doble, y se organiza entre: «11.43 orientales y 18.897 extranjeros (se debe advertir que en la cifra total se incluía la gente en armas y el vecindario de extramuros refugiado en la plaza)» (BARRIOS PINTOS: 1971, p. 3) Más sobre el final del período estudiado, más precisamente en 1852, «ya finalizada la Guerra Grande, el Censo

General Administrativo de Giró dio 33.994 (18.590 orientales y 15.404 extranjeros). Posteriormente, en el periodo de treinta y ocho años comprendidos entre 1852 y 1890, la población se multiplica casi por siete» (BARRIOS PINTOS: 1971, p. 3).



Figura 2. Plano topográfico del pueblo de Montevideo (1829). Litografía de Bacile en Buenos Aires. Material extraído de: «Imágenes para todos» de Ernesto Beretta García, 2014.



Figura 3. Plano de Montevideo (1843) levantado por Besnes e Irigoyen. Material extraído de: «Imágenes para todos» de Ernesto Beretta García, 2014.

ANÁLISIS DE LAS FUENTES

Existe un conjunto de fuentes específicas que indican que en Montevideo las personas iban al agua en el período estival. Esta práctica se constituye en torno a la estación del año en la

que hace más calor, y quienes habitan la ciudad deciden «refrescarse» en el «líquido elemento».² Los baños refrescantes en el río comienzan a ser nombrados en los periódicos de la época, en edictos policiales que establecen zonas de baños para mujeres y para hombres. Otra de las miradas sobre los baños, se asocian a denuncias por el no cumplimiento del edicto, también presentes en los diarios, como si fueran descargos de algún ciudadano. Por otro lado, aparecen relatos de cómo las mujeres toman sus baños, aludiendo nuevamente a las zonas o a la indumentaria.

Los «baños de mar» de Brunel, aparecen en sus recomendaciones para Montevideo, así como un capítulo denominado «Del mate». En ellos explica las medidas higiénicas a tener en cuenta por parte de la población montevideana.

Haciendo referencia a la crónica de De María, colocada como Fuente n° 1 del Apéndice documental, diremos que se describe allí un paisaje de verano en la ciudad de Montevideo.

Edades variadas y sexos mezclados se bañan en un mismo lugar. El cronista apunta que dicho paisaje no era llamativo para las autoridades. A su vez, alude a la vestimenta de hombres y mujeres, que al tratarse del baño en el río, son «trajes de Adán» y «sacos de baño» utilizados por «las hijas de Eva» para desvestirse. A partir del análisis de la Fuente n° 2 del Apéndice documental, podemos deducir que en el mismo muelle en el que llegaban las embarcaciones, las personas se zambullían al agua buscando amainar el calor del verano. Además, la forma en que lo cuenta y la idea de las «risotadas», nos brinda una imagen de diversión y juego.

Por el otro lado, la Fuente n° 3 muestra un edicto policial publicado en el diario El Universal que, según nuestra búsqueda, se reitera todos los diciembre desde 1829 a 1861 inclusive, en más de un periódico de la ciudad. Se habla de un «paraje destinado a baño de señoras», así como de una «frucción saludable» al referirse a los baños. Es decir, que ya para esa fecha, existía una reglamentación que determinaba diferentes zonas para bañarse, realizándose una distinción por sexos. A su vez, se lo asocia con una práctica saludable cuando se realiza de forma acorde a la reglamentación, pero a una conducta inmoral, cuando la misma no se respeta.

2 Tomado de los textos de Isidoro de María, autor de cuatro tomos de libros titulados: «Montevideo Antiguo. Tradiciones y recuerdos». De María vive entre 1815 y 1906. Fue un cronista uruguayo vinculado a la política y a la educación. El primer tomo del libro fue publicado en 1887; el segundo y tercero en 1888 y 1890 respectivamente; y en 1895 el cuarto.



Figura 4. Foto del Diario El Universal. Ejemplar del 3 de enero de 1830. Tomada del acervo de la Biblioteca Nacional.

Vemos cómo se va construyendo la práctica del baño, la que se desarrolla «sin que haga alto el Cabildo», y la que controla la policía. Estas formas de estar en el mar «como patos en el agua», o tal vez en busca de una práctica higiénica que otorgue placer y alivie el fuerte sol del verano. Los baños como la «depravación de las costumbres», de aquellos que van a mirar una práctica que quiere presentarse como íntima, o, al menos, sin mezcla de sexos como advertía De María. Conductas que comienzan a asociarse con el «libertinaje» y con lo impúdico, considerados como ataques a una moral que comienza a forjarse, de la mano del orden y el progreso.

En las fuentes n° 4, 5 y 6; y en la fuente n° 7, se ve nuevamente la distinción entre baños y baños de mar. Para estos casos nos interesa destacar la importancia que cobra el cuerpo de la mujer. Los baños del sexo femenino, parecen ser una herramienta para destacar y poner de relieve la reglamentación vigente, así como las conductas esperadas de personas civilizadas.

En cuanto a lo que expresa el médico, vemos que las condiciones sociales por las que la mujer pasa su vida, son para él parte de la causa de la neuralgia, una de las enfermedades enunciadas en la cita, que se puede prevenir con los baños de mar. El histérico, que hoy en día no se considera una patología, se coloca como causa de un estado no saludable, así como perjudicial especialmente para la reproducción.

Este conjunto de variables puede leerse como construcciones culturales a partir de las cuales luego se crean verdades científicas (NELLY OUDSHOORN, 1994: p. 14). Siguiendo a Oudshoorn, la interpretación del cuerpo como un organismo que funciona a partir de la activación de hormonas, y en particular de hormonas sexuales, es posterior al siglo XIX, ya que previo a esa época, no hay registros de tal expresión. Este concepto en particular, así como el desarrollo

científico en general, se construye a partir de ideas ya disponibles, como por ejemplo, este Manual de Higiene, que a partir de estos enunciados, va contribuyendo con los postulados del Higienismo. En relación a una mirada sobre la historia social y cultural del cuerpo, y desde una perspectiva de género, el Manual de Higiene contiene rasgos de la mirada antigua, por la importancia que le da a los fenómenos de la naturaleza como legitimadores de sus recomendaciones médicas. Esto, en contraposición a una mirada moderna, en la que la experimentación a través de la observación, empieza a ser el procedimiento válido para concretar postulados científicos.

Sin embargo, la idea de un cuerpo sexuado a partir de una lógica binaria, es un claro rasgo de la Modernidad, también presente en la obra de Brunel, así como en los fragmentos de los periódicos, a diferencia del cuerpo como «continuum» anterior al siglo XVI (ANN FAUSTO STERLING, 2006). Tal es así, que el organismo de la mujer tendrá mayor atención por sus características biológicas, todas ellas vinculadas a los órganos reproductivos por un lado, y a «ideas pre-científicas» (OUDSHOORN, 1994) sobre la construcción del «sexo femenino» como frágil, débil y funcional a la procreación, por el otro.

En otro orden, los baños de miriñaques, el espiar con gemelos durante el baño y el no respeto por las zonas de baño que encomienda el edicto; son algunas de las escenas estivales que presenta el diario montevideano. Esto sucede de forma paralela a la creación y divulgación del Manual de Higiene.

REFLEXIONES PRELIMINARES

Contar la historia del proceso a través del cual los baños de mar se constituyen como una práctica regulada con relativa precisión, es también contar la historia del agua constituyéndose como espacio pedagógico, del Río de la Plata en nuestro, al que varios le han llamado mar. Se toma la franja costera de Montevideo y en particular el río, como escenario claro para la educación de los cuerpos, ordenándolo a partir del «muelle», la «zona del Cubo y las Delicias» y los parajes destinados para baño de señoras.

Realizando una lectura rápida, pareciera que la práctica de los baños es aquella que se quiere dejar en desuso, es decir, de algún modo prohibir o eliminar. Sin embargo, estudiando de forma más detallada las fuentes, vemos que los baños se utilizan como herramienta para expresar conductas que comienzan a ser consideradas inmorales. Se trata de una práctica que pasa a ser nombrada y contada con intereses particulares. En este proceso, la misma se reconfigura y comienza a formar parte del engranaje de la sensibilidad de la época, correspondiente a una naciente o incipiente civilidad. De algún modo se abraza a los baños insistiendo en su reglamentación, se visibiliza la práctica para que forme parte del dispositivo de orden y control,

se enuncian cuestiones normativas sobre las formas de ir al agua, según moral hegemónica de la época. También es clara la diferencia entre hombres y mujeres. Analizando desde la perspectiva de género, podríamos pensar los baños como parte del dispositivo de generización de los cuerpos (tomando en este caso ideas de Judith Butler).

Por otro lado, las alertas y las puciones expresadas por los reglamentos, tienen una permeabilidad relativa en la sociedad montevideana. Los edictos policiales se reiteran verano a verano, reforzando la norma sobre zonas para baño de señoras, y zonas para baño de hombres, dando cuenta de que las y los montevidianos continúan infringiendo o ignorando dicha reglamentación. Podemos decir que es en este diálogo visible entre las fuentes, que se forja la sensibilidad montevideana, que se producen y moldean los cuerpos. Nuestro estudio sostiene la permanente tensión entre ambas miradas, es decir, la convivencia entre una visión médico higienista de los baños de mar, con la ida al mar en busca de un baño refrescante sin motivo aparente. Identificamos una clara intención y voluntad de regular y ordenar, en este caso, los baños en el río de las personas que habitaban Montevideo, pero los dispositivos utilizados, no impidieron ni coartaron, las zambullidas y los baños placenteros en cualquier parte del río.

APÉNDICE DOCUMENTAL

- Fuente n° 1: Del texto: DE MARÍA, Isidoro. (1976) *Montevideo Antiguo. Tradiciones y recuerdos*. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas. Fragmento del tomo II que aparece bajo el título «Los baños del Cubo y Las Delicias (1831 – 1835)». p. 140.

Chicos y grandes, hombres y mujeres, podían bañarse desde antiguos tiempos en un mismo paraje, sin que la mezcla de sexo fuera inconveniente. En eso no había hecho alto el Cabildo, ni en que lo que hiciesen los machos en trajes de Adán, entre las señoras. Unos y otras lo hacían al aire libre, fuera de algunas hijas de Eva que a cubierto del paraguas por el sol, se desvestían y encapillaban el saco de baño.

- Fuente n° 2: Del texto DE MARÍA, Isidoro. (1976) *Montevideo Antiguo. Tradiciones y recuerdos*. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas. Fragmento del tomo II que aparece bajo el título «El muelle 1770 – 1824». p. 29.

Braceando por entre aquellas morrudas vigas que lo sostenían, y encaramándose entre risotadas en los travesaños, para tirarse de nuevo al líquido elemento, ‘como patos al agua’, dando cada zambullida que nos daba miedo, para salir a lo lejos, a la superficie, rodeando como toninas alguna balandra cargada de duraznos del Paraná.

- Fuente n° 3: Diario El Universal. Ejemplar del 3 de enero de 1830. El Edicto policial tomado del diario tiene fecha 31 de diciembre de 1829. El pasaje analizado lleva el título «Departamento de policía», colocamos el fragmento utilizado para este trabajo:

El infrascripto jefe de policía, ha presenciado con sentimiento los ataques dirigidos al pudor y a la moral por algunas personas quienes, o no ha rayado la circumspecta civilización o la depravación de sus costumbres la ha sofocado en el abismo del libertinaje. El paraje destinado para el baño de las señoras, es en esta estación frecuentado por predilección por aquellos, que prevalidos del local indefenso a sus miradas, corren a saciar su escandalosa y lasciva vista, causando la incomodidad y rubor a cuantas se conducen a disfrutar de una fruición tan saludable.

- Fuente n° 4: Diario La Nación. Ejemplar del mes de enero del año 1860. Bajo el título «Una Pregunta» dice:

¿Es permitido que los hombres se acerquen a las señoras, cuando se están bañando estas, o se paren a mirarlas con gemelos a distancia de media cuadra? Sin ir a la escuela responda el cronista policiano.

- Fuente n° 5: Diario La Nación. Ejemplar del mes de enero del año 1861. Bajo el título «Mejoras por hacerse», dice: «Las señoras se quejan de que, una porción de gazzápiros se mezclan entre ellas a las horas de baño- A la policía».
- Fuente n° 6: Diario La Nación. Ejemplar del mes de enero del año 1861. Bajo el título «Qué ocurrencia», dice: «Fue la que tuvieron dos señoras, de bañarse con miriñaques, y qué miriñaques! Que se asemejaban a dos globos aerostáticos (...)»
- Fuente n° 7: Del texto: BRUNEL, Adolfo. (1862) *Consideraciones sobre higiene y observaciones relativas a la de Montevideo*. Montevideo: Imprenta de la Reforma Pacífica. Se toman fragmentos de las páginas 135 y 136 respectivamente.

Aconsejaría los baños de mar a los habitantes de Montevideo y sobre todo al sexo femenino; las condiciones sociales por las que la mujer pasa su vida, su estado nervioso, el histérico, la clorose, las dispepsias, la hiperesticia y los dolores que son la consecuencia más ordinaria de la existencia de estas enfermedades, hacen que la mujer me parece más predispuesta a la neuralgia que el hombre.

El histérico, turbando el equilibrio de las funciones en la mujer, perpetúa su estado valetudinario, ó causa desórdenes cuyos resultados pueden ser funestos.

El peligro se trasmite también a los productos de la generación: se ha constatado que los niños nacidos de madres histéricas, mueren en gran número en los primeros años del nacimiento, y que entre los que sobreviven, muchos no gozan sino de una salud precaria.

REFERENCIAS

- BARRÁN, José Pedro. (2015). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura 'bárbara'. El disciplinamiento*. Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental.
- BARRIOS PINTOS, Anibal. (1968). *Cronistas de la tierra purpúrea. El Uruguay entre 1805 y 1852*. Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental.
- BARRIOS PINTOS, Anibal. (1971). *Montevideo visto por los viajeros*. Montevideo: Editorial Nuestra Tierra.
- BERETTA GARCÍA, Ernesto. (2014). *Imágenes para todos. La producción litográfica, la difusión de la estampa y sus vertientes temáticas en Montevideo durante el siglo XIX. Primera etapa, de la constitución del Estado Oriental, al fin de la Guerra Grande (1829 – 1851)*. CSIC, Universidad de la República.
- BUTLER, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós. Disponible en:
file:///C:/Users/adm/Documents/DESCARGAS%202/butler-judith-cuerpos-queimportan.pdf
- CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jeques y VIRGARELLO, Georges. (2005). *Historia del cuerpo. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra. Tomo II*. España: Taurus.
- DE MARÍA, Isidoro. (1976). *Montevideo Antiguo. Tradiciones y recuerdos*. Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- DE MARÍA, Isidoro. (1976). *Montevideo Antiguo. Tradiciones y recuerdos*. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- FARAONE, Roque et al. (1997). *Cronología comparada de la Historia del Uruguay 1830 - 1985*. Montevideo: Udelar.
- FAUESTO-STERLING, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- OUDSHORRN, Nelly. (1994). *Beyond the natural body. An archeology of sex hormones*. New York: Routledge.

PRADEIRO, Antonio. (1962). *Índice cronológico de la prensa periódica del Uruguay. 1807 – 1852*. Udelar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.

Publicación del Museo Histórico Cabildo. (2019). *Acuarelistas franceses del siglo XIX*. Montevideo: Intendencia de Montevideo.

SCARONE, Arturo. (s/a) *La prensa periódica del Uruguay de los años 1852 a 1865*. Montevideo: Biblioteca Nacional.

SOARES, Carmen Lúcia. (2014). *Verbetes: Educacao do corpo*. Em: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). 3a. Ed. Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Editora UNIJUI, 2014, p. 219-225.

TORRES CORRAL, Alicia. (2001). *La mirada horizontal. El paisaje costero de Montevideo*. Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental.

VIDAL, Erneric Essex. (1999) *Buenos Aires y Montevideo*. Edición original 1820. Buenos Aires: Emecé.

VILLAMIL, Silvia. (1968). *Las mentalidades dominantes en Montevideo (1850-1900)*. Tomo I: *La mentalidad criolla tradicional*. Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental.

DE ERIZOS, ROCAS Y AGUAS TURQUESA

Miquel Amorós Hernández

Universitat de Barcelona

Para Olga

La filosofía de la historia de Hegel establecía la existencia de dos historias superpuestas: la de los hechos humanos y la de los hechos que acontecen en la Naturaleza o, en expresión hoy periclitada, la Historia Natural. Hegel afirmaba la importancia de la primera, mientras condenaba a la irrelevancia para la filosofía de la historia a la segunda, circunscrita a una mera repetición de los ciclos naturales.

Naturalmente, Hegel desconocía la Historia Natural, y mucho más aquello que habría de venir tras su muerte, en 1831. En 1859 fue publicado el libro científico que más hondas repercusiones ha tenido para la filosofía y la antropología, *El origen de las especies*, de Charles Darwin, un auténtico cambio de paradigma kuhniano en la imagen del hombre sobre sí mismo. La introducción del vector de desarrollo filogenético, la repetición de la filogenia en la ontogenia, o la ley de la recapitulación propuesta por Haeckel mostraban la necesidad de la repetición para la emergencia de la innovación evolutiva.

La repetición de lo mismo, casi con o con todo el cariño, no deja de ser una de las características de la *cura sui* filosófica y, por ende, pedagógica. Y lo es no únicamente en cuanto a la cronobiología, filosofema muy querido para la pedagogía sistemática, sino para la adquisición de los hábitos, la conservación de ciertos valores en detrimento de otros, la preservación del conocimiento y de la memoria histórica; también para el mantenimiento de la salud a partir de unas determinadas pautas reificadas en función del devenir del tiempo: se abre el camino a la *durée* bergsoniana para la investigación de la emergencia de la conciencia, tema no sólo de la filosofía de la mente y la cognición, sino de la propia pedagogía.

Y a todo esto, el mar, la orilla del mar, la pléyade de olas que barruntando la arena dibujan la línea curva de angostas barras, calas y espigones, tal como viene sucediendo, desde inmemorial tiempo geológico, por poner un ejemplo, en las costas cercanas al Faro del Cap de Creus. En la belleza natural de cualquiera de sus rocosas calas los erizos (*Paracentrotus lividus*) desarrollan la eterna repetición de lo mismo, los hábitos del despliegue de su filogenia repetida en la ontogenia de su embriología.

Cuando un embrión de erizo es seccionado en dos mitades hemisféricas, como demostraron los experimentos del biólogo Hans Driesch, cada parte desarrolla un erizo completo, en un claro ejemplo de la resiliencia inherente a un determinado plan de construcción o *Bauplan* teleodinámico. Pero los dos clones de erizo así obtenidos nunca alcanzan el pleno potencial de desarrollo que obtendrían si las dos partes complementarias no hubiesen sido escindidas cartesianamente en dos mundos separados.

Algo así es lo que le sucede a la Cultura, y a la pedagogía, cuando el conocimiento filosófico o pedagógico, y el conocimiento procedente de las ciencias empíricas permanecen separados. Igual que sucede con el desarrollo incompleto del embrión del erizo de mar escindido, el resultado es, en palabras de Morin, una cultura, y una educación *mutilante*.

LA BONDAD DE LAS AGUAS EN URUGUAY: DE LOS BAÑOS DE MAR A LAS TERMAS

José Ignacio Estévez Rippa

Universidad Externado de Colombia

LAS AGUAS TERMALES Y SUS BONDADES: ENTRE LOS USOS HIGIÉNICOS Y EL DISFRUTE

En la actualidad el turismo termal es uno de los polos de desarrollo de la región litoral noroeste del Uruguay, integrada por los departamentos de Río Negro, Salto y Paysandú. Potencia la inserción de la zona como una de las propuestas turísticas del país y es una de las marcas que define al turismo departamental. En Paysandú las aguas termales se descubrieron a fines de la década de 1950 de manera fortuita, en el marco de la búsqueda de fuentes de combustibles fósiles. Se trató de dos perforaciones, una realizada en el paraje Guaviyú en el año 1957 y otra en la zona de Almirón en el año 1958 (BARRIOS PINTOS, 1989). Eso podría explicar el escepticismo por no haber hallado petróleo si se considera la primera referencia al hecho en el diario local EL TELÉGRAFO al día siguiente del hallazgo, el 16 de octubre de 1957. La misma se titulaba: «También fracasó en Guaviyú la búsqueda de Petróleo: Ahora se hará en Guichón».¹

Fue recién en los primeros años de la década del sesenta que comenzó a visibilizarse en la prensa y en los actores políticos el interés por las aguas termales y sus posibilidades. Una noticia del mismo medio gráfico de 1965 daba cuenta de la compra del predio que había realizado el Ejecutivo Comunal. Se destacaba como una prioridad posicionar a «las preciadas Termas de Guaviyú como un centro sanitario y turístico de real jerarquía»². De esa forma conjugaba dos elementos como lo son la salud y el turismo, proyectando las posibilidades económicas de ambos. Se basaban en la calidad de las aguas termales a lo que sumaban el entorno natural de montes con el arroyo Guaviyú al que se definía como «escenario natural de gran belleza»³.

Dos años antes, en 1963, se había llevado adelante en el legislativo departamental la discusión que culminó con la aprobación de la adquisición del terreno de Guaviyú. En ella uno de los ediles sostuvo: «Creo que habrá estudios lógicos de la zona, y pienso que dado el

1 También fracasó en Guaviyú la búsqueda de petróleo: ahora se hará en Guichón. (16 de octubre de 1957). El Telégrafo, p. 1.

2 El Ejecutivo Comunal adquirió ayer las Termas de Guaviyú. (2 de febrero de 1965). El Telégrafo, p. 1.

3 El Ejecutivo Comunal adquirió ayer las Termas de Guaviyú. (2 de febrero de 1965). El Telégrafo, p. 1.

entusiasmo popular habrá informes técnicos irrefutables sobre la bondad de las aguas»⁴. Su optimismo conjugaba el entusiasmo de la gente con la posibilidad de informes técnicos que avalaran la bondad de las aguas termales. Pero no se trató de una expresión aislada, otras manifestaciones se referían a la importancia que las termas habían adquirido en la región. Se hablaba de la «era de las Termas» o de «el valor de la fuente termal»⁵. Y se explicitaban algunos argumentos en favor de esa importancia. Otro legislador sostenía: «de manera que debemos procurar se transforme en lo que siempre hemos ambicionado: un bien público que sirva de esparcimiento y que signifique, a la vez, una contribución más al mejoramiento de la salud pública»⁶. La cercanía de Guaviyú con la ciudad industrial de Paysandú (unos 50 km) y las condiciones naturales de su entorno, permitirían pensar ese ámbito como un espacio de salud para los habitantes de la región. Los argumentos que sostenían la conformación de ese espacio como un centro termal, retomaban algunas de las ideas vinculadas a la práctica de los baños y al disfrute de las aguas que ya se habían planteado en el Uruguay a fines del siglo XIX e inicios del XX, que se abordarán en esta ponencia.

LA PRÁCTICA DE LOS BAÑOS: ENTRE LA HIGIENE, LA SALUD Y EL ESPARCIMIENTO.

El manual LECCIONES DE HIGIENE del Dr. Guggiari de circulación en el Uruguay de la década de 1960, tenía un apartado referido a los baños y proponía como una de las opciones aquellos que se realizaban en las aguas termales. Estos tenían una finalidad terapéutica:

Son baños a que el hombre recurre, aprovechando las características naturales del agua profunda que el subsuelo suministra espontáneamente en forma surgente como manantiales, a temperatura más o menos elevada que oscila de 37° a 60° o hasta más, en cuyo caso debe ser previamente enfriada, y generalmente cargada de sales minerales. Estas sales, varían de acuerdo a las características geológicas y le acuerdan una u otra propiedad medicinal, que la ciencia médica aprovecha, aconsejándolas (GUGGIARI, 1963).

De acuerdo con el texto, la clave era su carácter medicinal dado por los componentes minerales del agua, asociados a su temperatura. Sin embargo esa noción de los baños con fines medicinales no era nueva en el Uruguay. Dicha práctica con fines curativos se había desarrollado

4 Junta Departamental de Paysandú. (5 de agosto de 1963). Acta de Sesiones. Paysandú, p. 18.

5 Junta Departamental de Paysandú. (5 de agosto de 1963). Acta de Sesiones. Paysandú, p. 17.

6 Junta Departamental de Paysandú. (5 de agosto de 1963). Acta de Sesiones. Paysandú, p. 19.

con intensidad en Montevideo en la segunda mitad del siglo XIX, asociada inicialmente a las propiedades higiénicas, situación que también formaba parte de las costumbres y prácticas de la Europa del período. La costa del Río de la Plata se había convertido en un ámbito de curación de los males de la salud ocasionados por la vida de la ciudad, los que hasta entonces sólo se intentaban remediar con el aire puro del campo o las visitas a lugares altos (THOMAS, 1988). Se trataba de una intervención sustentada en la preocupación higienista vinculada a la salud de la población, por tanto era una acción que los poderes públicos realizaban con fundamento en los saberes médicos, una modalidad de la medicina social que se había desarrollado en Europa desde el siglo XVII (ROSEN, 1980). Dejaba de manifiesto una alianza entre la ciencia médica y el Estado que favorecía la necesidad de actuar sobre la vida de las poblaciones, las que necesitaban ser organizadas de acuerdo con la lógica de nuevas relaciones sociales (LUZ, 1982).

A fines del siglo XIX e inicios del XX se produjo primero en Montevideo y luego en otras zonas costeras del interior del país, el auge de las playas debido al crecimiento poblacional y a los nuevos hábitos importados de Europa. El carácter higiénico y curativo de las aguas progresivamente fue desplazado y en pocas décadas se atrajeron a centenares de personas por temporada, la mayoría no eran bañistas sino paseantes que iban con la intención de espiar a quienes estaban haciendo uso de las aguas o a contemplar el mar o los ríos desde muelles y terrazas. Surgieron nuevas instalaciones, las estaciones balnearias, señal de los cambios que se estaban llevando adelante en el uso del tiempo libre. Éstas antes limitadas a una infraestructura con equipamientos para tratamientos en salud comenzaron a ofrecer nuevos servicios a los visitantes que dejaron de ser pacientes para ser turistas (TORRES CORRAL, 2007). Su organización siguió las normas impuestas por esos centros en Europa ya que implicaban un avance sobre el mar a través de terrazas y muelles que separaban los baños de mujeres y de hombres, la construcción de puentes, escaleras, casillas y trampolines (DA CUNHA, 2010).

Desde esta perspectiva, la práctica de los baños de mar sustentó una nueva relación entre la higiene, la salud y las aguas que tuvo su correlato en la generación de nuevos hábitos. Aspectos de esta relación se hacen visibles décadas después cuando se recomienda la utilización de las aguas termales en base a un discurso de índole sanitario desde los actores que incentivaban las visitas a las termas en los primeros años de la década de 1960. Pero progresivamente se fue dando paso a un sentido más vinculado al disfrute, a fines de los sesenta y en la década de 1970. Ese cambio de orientación también puede vincularse a otros procesos que el Uruguay había vivido previamente.

LA COSTA COMO UN ESPACIO ORDENADO PARA LAS SOCIABILIDADES.

Las fuentes periódicas trabajadas permiten afirmar además que desde inicios del siglo XX otras actividades costeras, más allá de los baños tomaron relevancia en Paysandú. Se habían creado algunos clubes vinculados a las actividades náuticas como el remo o la práctica de la vela los cuales se habían constituido en un importante espacio para la sociabilidad. Por ejemplo el Club de Remeros fundado en 1902 se destacaba por su prestigio social al que sumaba las comodidades que brindaba para el esparcimiento que ofrecía el río Uruguay. A las propias actividades deportivas agregaba el atractivo el lugar dado su entorno natural. Existían referencias a las distintas sensaciones que el individuo podía percibir por los efectos de luz y de color, según las horas del día y de las estaciones del año al reflejarse el sol en el curso de agua (DA CUNHA, CAMPODÓNICO, MARONNA, DUFFAU y BUERE, 2012).

Es interesante ver como el río implicaba un contacto plurisensorial con la naturaleza, idea que ya había tomado fuerza en la Europa del siglo XIX. No se trataba solo de apreciar la belleza del paisaje con la vista, sino de provocar una experiencia que involucrara los cinco sentidos, es decir el cuerpo entero. Así se comenzaron a desarrollar nuevos usos de la naturaleza vinculados a procesos educativos de cura y regeneración del cuerpo, ya sea a nivel individual o social (THOMAS, 1988). Entonces la costa sanducera desde las primeras décadas del siglo XX puede ser pensada, al igual que lo sucedido en las ciudades europeas, como intervenciones que además de promover la recuperación y el descanso, contribuían al orden social (TORRES CORRAL, 2007). Dicho orden se basaba en un conjunto de reglamentaciones que regulaban algunas de las prácticas que allí se desarrollaban, por ejemplo los baños.

Desde comienzos de la vida independiente en 1830 hubieron legislaciones en la capital que intentaron organizar dicha práctica, en particular evitar la mezcla de los sexos dividiendo la franja costera en zonas aptas para mujeres, hombres o familias. En la década de 1860 se publicaba en Montevideo un decreto municipal cuya intervención se fundamentaba en «el asunto de la creciente promiscuidad» (TORRES CORRAL, 2007) que la caracterizaba. Ante esto se establecía una división de la costa en zonas, algunas específicamente dedicadas al baño de señoras, separadas de las del baño de hombres. «La medida daba cuenta de la popularidad adquirida por dicha actividad así como la emergencia del disciplinamiento de los bárbaros montevidianos» (TORRES CORRAL, 2007). Ese carácter disciplinar se reflejaba décadas después en un decreto de 1898 referido a los baños en las costas del río Uruguay en el departamento de Paysandú. Dicho documento emitido por la Jefatura Política local, dividía las playas de la ciudad entre zonas para señoras separadas de los hombres. Este decreto publicado sucesivamente en los años posteriores entre los meses de noviembre y marzo, daba cuenta que los baños eran una práctica difundida que había que regular y controlar, lo que hacía necesario establecer un edicto ante la proximidad de la temporada de baños. En 1903 se presentó una modificación: «Que durante las horas de baño se

prohíba estacionarse persona alguna en el paraje destinado a baños de Señoras»⁷. La medida no iba orientada específicamente a los bañistas sino a los posibles paseantes, lo cual indicaba que ese fenómeno era común también en las playas de la ciudad de Paysandú.

Estas reglamentaciones presentaban algunos rasgos que pueden considerarse antecedentes de la regulación en el funcionamiento de las termas entre las décadas de 1950 y 1970. Se trataba de prescripciones por parte de las autoridades que ordenaban el uso del espacio y sancionaban a quienes no lo cumplían. Estaban sustentadas en un conjunto de saberes médicos que avalaban el desarrollo de la práctica de los baños, pero también en una serie de recomendaciones de tipo social, por ejemplo la separación de las zonas de baños por sexo. Esas dinámicas con matices se visibilizarán posteriormente en los usos de las aguas termales, tanto en la regulación de los baños como en la ordenación de los alrededores con fines orientados al disfrute ordenado de sus visitantes. Desde esta perspectiva permiten pensar en una circulación de saberes y en la historicidad de dichas prácticas.

REFERENCIAS

- BARRIOS PINTOS, Aníbal (1989). *Paysandú. Historia General*. Montevideo: Rosgal S.A.
- DA CUNHA, N (2010). *Montevideo ciudad balnearia (1900 - 1950). El municipio y el fomento del turismo*. Montevideo: Programa de apoyo a publicaciones 2008. CSIC UDELAR.
- DA CUNHA, Nelly; CAMPODÓNICO, Rossana; MARONNA, Mónica; DUFFAU, Nicolás; BUERE, Gabriel (2012). *Visite Uruguay. Del balneario al país turístico 1930 - 1945*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- LUZ, Mabel (1982). *Medicina e ordem política brasileira*. Río de Janeiro: Graal.
- ROSEN, George (1980). *Da Polícia Médica à Medicina Social*. Rio de Janeiro: Graal.
- THOMAS, Keith (1988). *O homem e o mundo natural*. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- TORRES CORRAL, Alicia (2007). *La mirada horizontal. El paisaje costero de Montevideo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

7 Edicto de Baños. (18 de noviembre de 1903). El Pueblo, p. 2.

POTENCIAL DOS EQUIPAMENTOS DE MERGULHO AUTÔNOMO RECREATIVO PARA COMPREENDER SENSIBILIDADES DIANTE DO AMBIENTE SUBAQUÁTICO MARINHO E A EDUCAÇÃO DO CORPO DOS MERGULHADORES

Telma Freitas de Abreu

Maria Cristina Rosa

INTRODUÇÃO

A busca do ser humano pela natureza e sua relação com o ambiente natural passa, ao longo da história, por transformações importantes (THOMAS, 1988), como as deflagradas pela ciência.

Os seres humanos experimentam o contato com o ambiente a partir de estímulos recebidos via sentidos corporais que são convertidos em diferentes tipos de sensibilidades, ou seja, em relações com o ambiente, as quais ocorrem conforme contextos históricos, políticos, econômicos e culturais em que estamos inseridos (OLIVEIRA; OSCAR, 2014). Essa conversão, dos sentidos em sensibilidades, ocorre por meio de um processo conhecido como educação do corpo.

A noção de educação de corpo refere-se a formas com que uma dada sociedade desenha usos e costumes voltados ao corpo em diferentes épocas. Ela corre de maneira ampliada, extrapolando o ambiente escolar, e se incide em um tempo de longa duração, por intermédio de um conjunto de processos culturais que envolvem técnicas, políticas e pedagogias voltadas ao corpo (SOARES, 2014). Este trabalho focaliza esse tema a partir do estudo do Mergulho Autônomo Recreativo (MAR), realizado especialmente no ambiente subaquático marinho (ASM), comumente nomeado fundo do mar.

O MAR consiste em submergir num ambiente aquático com o auxílio de equipamentos. O equipamento autônomo de respiração (EAR) e a máscara de mergulho são imprescindíveis para realização desse tipo de mergulho, pois permitem ao ser humano respirar e enxergar embaixo da água (SANTARELLI, 1983). Existem, todavia, muitos outros equipamentos que são utilizados na prática, como nadadeiras, *snorkel*, roupas especiais, colete equilibrador, lastro, manômetro, profundímetro e computadores de mergulho (QUEIROZ NETO, 2012).

No Brasil, o MAR teve início em meados de 1960, em um cenário de descoberta e uso das praias e do mar como espaço de lazer (DIAS; FORTES; MELO, 2012). Desde então, se desenvolveu em relação ao número de praticantes, pontos de mergulho, oferta de serviços e desenvolvimento/importação de equipamentos (ROWE; SANTOS, 2016).

A sua prática ocorreu, e vem acontecendo, motivada por diferentes fatores, o que tem ocasionado distintos tipos e formas de experimentação do ASM, como, por exemplo, através de mergulhos noturnos, de caverna, em naufrágios e com tubarões. Entre os muitos fatores que possibilitaram o aprendizado dessas especialidades de mergulho e sua realização, os equipamentos possuem um importante papel, uma vez que possibilitam a própria realização da atividade, além disso, seu uso protagoniza o processo pedagógico dos cursos de MAR.

Pensar sobre a criação, o desenvolvimento, a comercialização e os usos desses equipamentos no MAR, ao longo dos tempos, nos possibilita refletir sobre a constituição desse tipo de mergulho, que passa por diferentes modos de se mergulhar e modos de se aprender, bem como compreender sensibilidades diante do ambiente subaquático marinho – cujo contato tem ocorrido a partir de diferentes práticas, como a caça ao tesouro, a pesca, a guerra (NORTON, 2001) e o MAR –, e compreender processos de educação dos corpos dos mergulhadores.

Considerando especificidades do ASM, bem como processos de constituição do MAR em diferentes localidades, este trabalho, parte de uma pesquisa de doutorado sobre o Mergulho MAR no Brasil, tem por objetivo apresentar o potencial dos equipamentos utilizados no MAR para compreender sensibilidades diante ASM e a educação do corpo dos mergulhadores.

METODOLOGIA

A pesquisa é historiográfica. Realizou-se pesquisa documental no *site* Brasil Mergulho (<https://www.brasilmergulho.com>), na série *Pioneiros do Mergulho*, que disponibiliza entrevistas com os primeiros mergulhadores brasileiros, entre os anos de 1960 e 2021.

A série conta com dezesseis entrevistas de mergulhadores que relatam suas experiências com mergulho no Brasil, desde anos iniciais dessa prática no país. Cada entrevista tem em média dezoito minutos de duração. O material é editado com cortes e ausência de imagens e falas do entrevistador. Não há informações referentes ao contexto da produção das entrevistas, como questões elaboradas, roteiro, local de realização etc. O uso deste material para realização de pesquisa acadêmica foi autorizado via e-mail.

As entrevistas foram assistidas e transcritas de acordo com a normatização do Núcleo de História Oral (NHO) da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (Fafich) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (s/d, s/p). Posteriormente foi elaborada uma ficha técnica e foram produzidos sumários e temas, conforme o Manual de História Oral (ALBERTI, 2013). Posteriormente, os dados foram categorizados e analisados, conforme Minayo (2012), com o objetivo de conhecer temas abordados; dimensão e relevância dos equipamentos utilizados no mergulho para os entrevistados e para o MAR.

RESULTADOS

A análise das entrevistas identificou uma diversidade de temas abordados pelos mergulhadores em relação ao MAR, como equipamentos de mergulho; nomes de pessoas; destinos de aulas, incursões, viagens e expedições de mergulho; escolas e cursos de mergulho; logística e trabalho nas operações de mergulho; certificadoras de mergulho e confederações; didática/ensino do MAR; empresas/marcas produtoras de equipamentos de mergulho; contexto do mergulho e contexto econômico, social, político etc.; e sentimentos relacionados ao mergulho. Os equipamentos predominam, mais ainda quando somado ao tema empresas/marcas produtoras de equipamentos, o que nos dá indícios da relevância deste estudo.

As falas dos entrevistados sobre equipamentos estão direcionadas às três primeiras décadas do MAR brasileiro (1960, 1970 e 1980) e abordam, especialmente, a sua escassez e/ou seus altos preços, fatores determinantes para operacionalizar práticas e processos de ensino e aprendizagem no país. Conforme relatam, nesse período, iniciativas individuais e de empresas nacionais incipientes possibilitaram a parca entrada de equipamentos de mergulho no país.

Na década de 1960, especialmente, o mergulho brasileiro é influenciado pela proeminência da caça submarina no país e participação de atletas brasileiros em competições internacionais (BRASIL MERGULHO, 2020). A chegada dos primeiros equipamentos autônomos de respiração (EARs) se deu por iniciativas individuais, uma vez que durante a ditadura militar brasileira, existiam restrições ao comércio internacional, o que tornou moroso o início da prática do MAR.

Nessa época, as indústrias Person (desde 1920), Atlântida (desde 1955) e Cobra sub (desde 1964) abasteciam o mercado da caça submarina e do garimpo (BRASIL MERGULHO, 2020; COBRA SUB s/d).

De acordo com relatos, na década de 1980 ainda eram escassos os equipamentos, mas com a difusão da prática do MAR, intensificaram-se tentativas individuais de importação de equipamentos e abertura de pequenas empresas para suprir o mercado em ascensão, alguns exemplos: compressores Rodabrás (a partir de 1981) (PRANDO, 2018); criação, em 1986, da empresa Seasub, cilindros Amazon (BRASIL MERGULHO, 2019a) e empresa Scubatec (SCUBATEC, 2022). De acordo com Brasil Mergulho (2019b), na década de 1980 também existiam no Brasil as empresas Mako Sub e Orca, e fabricação de coletes do tipo babador pela empresa Náutica.

Entre os temas mais abordados quanto à década 1980 estão as dificuldades da prática, em decorrência da não existência ou falta de equipamentos específicos, sendo necessárias adaptações

ou improvisos. As maiores queixas foram referentes à falta de manômetros, cilindros de alumínio, profundímetros, coletes de mergulho (especialmente do tipo jaqueta) e roupas de mergulho.

Mergulhadores relataram que, com a carência de recursos, os mergulhos ocorriam com poucas informações sobre quantidade de ar disponível, profundidade alcançada e localização, o que acarretava a necessidade de um grande planejamento prévio ao mergulho e maior capacidade para lidar com as adversidades. Apontam, ainda, dificuldades em manter o equilíbrio corporal no ASM, pois os cilindros eram pesados e a falta de coletes equilibradores exigia grande esforço do nadador para manter o corpo na profundidade desejada. Assim, necessitavam ter um bom preparo físico.

A falta das roupas específicas acarretava a rápida perda de calor corporal, causando perda de conforto térmico e, conseqüentemente, diminuição do tempo da prática, uma vez que a respiração se tornava ofegante, esgotando a quantidade de ar disponível nos cilindros. Essas situações, associadas à herança militarizada do mergulho mundial e brasileiro, geravam aulas de mergulho com provas de resistência e/ou até de sobrevivência. Nessas condições os pioneiros, considerados desbravadores do ASM brasileiro, descobriram novos lugares.

A criação, improvisação ou a chegada de equipamentos em pequena escala ao Brasil, ao longo das citadas três primeiras décadas, configurou diferentes formas de mergulhar e possibilitou criar aulas de mergulho, abrir cursos e realizar mergulhos comerciais, conhecidos como operação de mergulho.

Na década de 1990, a abertura do comércio internacional facilitou a importação de equipamentos e uma certa profissionalização da indústria do turismo de mergulho, ocasionando a descoberta e o aumento de lugares visitados no ASM brasileiro e das especialidades de mergulho. Esses fatores, somados à consolidação de certificadoras internacionais; ao crescimento do número de revistas especializadas; à ampliação da divulgação do MAR no país e do material didático; ao aumento do número de operadoras de mergulho, escolas, lojas e importadoras; entre outras; levou ao crescimento do MAR e ao seu cenário atual (ROWE; SANTOS, 2016). Para muitos entrevistados este cenário conta com um MAR mais acessível e mais seguro, entretanto ocorrem críticas ao seu processo de modernização. Para PRANDO (2018), por exemplo, o mergulho se comercializou em detrimento da qualidade técnica. Ele e outros entrevistados consideram que o MAR perdeu o caráter aventureiro.

Nota-se que o mergulhador se tornou uma pessoa muito paramentada e este fenômeno não é exclusivo do MAR. Outros esportes realizados junto à natureza também são intermediados por equipamentos (SANT'ANNA, 2001). Este processo reflete um fenômeno da contemporaneidade, a hibridização entre corpo e máquina (GLEYSE, 2018; SANT'ANNA, 2001) que

permite ao ser humano a possibilidade de desbravar a si e ao mundo que o cerca. Nela, eles se fundem ao ambiente em busca de diferentes relações com o mesmo (GLEYSE, 2018).

Nesses esportes, equipamentos são necessários para uma gestão minuciosa do enfrentamento com os ambientes considerados selvagens, uma vez que o risco, a partir da década de 1970, está presente e passa a ser destacado e valorizado, por meio deles seria possível “dominar a violência ao mesmo tempo em que se deseja confrontá-la, experimentá-la em estado bruto, desafiá-la como quem desafia a própria morte” (SANT’ANNA, 2001: p. 4). Paradoxalmente, o gosto pelo risco vem acompanhado por uma gama de equipamentos que visam domesticar da violência. Os equipamentos que visam à proteção e à segurança dos mergulhadores não cessam, pois, de serem desenvolvidos.

Esses equipamentos, funções e usos, permitem-nos compreender novas sensibilidades em relação à tolerância da violência e à necessidade de sua domesticação, por meio de cuidados e proteções. Por outro lado, eles se convertem em um fator central para alteração das sensibilidades na experiência vivida. Para Sant’Anna, por exemplo, a criação da luva de boxe “modificou sobremaneira as posturas e os gestos do boxeador, transformando sua percepção em relação à rapidez e ao impacto de cada golpe” (2001: p. 4). No mergulho inovações nas máscaras melhoraram a visibilidade; implementação do colete equilibrador aperfeiçoou a flutuabilidade; misturas de gases permitiram frequentação de ambientes mais profundos e por mais tempo; melhorias nas roupas possibilitaram mergulhos em diferentes condições climáticas (QUEIROZ NETO, 2012). E, de acordo com novos desafios que se apresentam, câmeras fotográficas, facas, lanternas e bússolas são incorporados, permitindo realizar outros tipos de mergulho, como em naufrágio, em caverna e noturno.

Equipamentos asseguram conforto, segurança, controle além de novas percepções e relações com o meio, ampliando e alterando a experiência, sendo necessários novos processos de aprendizagem, de educação dos corpos. Mudam-se ambientes, corpos, práticas, sensibilidades. Alteram-se usos recreativos do ASM e relações entre mergulhadores e o ambiente. Risco, contemplação, prazer, curiosidade; fauna, flora e geologia passam a ser permeados por novas sensações, como liberdade, enfrentamento e contemplação, proporcionadas pela flutuabilidade e o contato com outros sons ambientes.

CONCLUSÃO

A hibridização entre corpo e máquina/tecnologia para o desenvolvimento do mergulho possibilitou novas experiências e sensibilidades na fruição do ASM. O estudo de processos de incorporação e melhoria de equipamentos de MAR possibilitam compreender fatores que

alteraram experiências no ASM, proporcionando novas sensibilidades em relação à visibilidade, à fluabilidade, à proteção térmica, ao aumento de tempo no fundo e profundidade, dando-nos pistas sobre experiências desejadas junto ao ambiente marinho e, conseqüentemente, sobre processos de educação do corpo do mergulhador, configurando-se como um importante elemento empírico para a compreensão das transformações das sensibilidades experienciadas no mergulho brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. (2013). *Manual de História Oral* (3a. ed.). Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- Brasil Mergulho. (2019a) *Amazon – A história de um cilindro de mergulho fabricado no Brasil*. Recuperado de <https://www.brasilmergulho.com/amazon-a-historia-de-um-cilindro-de-mergulho-fabricado-no-brasil/>
- BRASIL MERGULHO. (2019b). *Mergulho na História – Gambiarras que davam muito certo*. Recuperado de <https://www.brasilmergulho.com/mergulho-na-historia-gambiarras-que-davam-mais-ou-menos-certo/>
- BRASIL MERGULHO. (2020). *O início do mergulho no Brasil*. Recuperado de <https://www.brasilmergulho.com/o-inicio-do-mergulho-no-brasil/>
- COBRA SUB. (s/d). *Sobre nós*. Recuperado de <http://www.cobrasub.com.br/historia.php>
- DIAS, CLEBER., FORTES, Rafael., & MELO, Victor Andrade. (2012). Sobre as ondas: surfe, juventude e cultura no Rio de Janeiro dos anos 1960. *Estudos Históricos*, 25(49), 112-128.
- GLEYSE, Jacques. (2018). *A Instrumentalização do corpo: Uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da idade clássica à época hipermoderna*. São Paulo: LiberArts.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626. Recuperado de [file:///C:/Users/telma/Downloads/MINAYO%2008%20OUT%202020%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/telma/Downloads/MINAYO%2008%20OUT%202020%20(2).pdf)
- Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Núcleo de História Oral. (s/d). *Normas de transcrição literal* (documento avulso em Word). Belo Horizonte.
- NORTON, T. (2001). *Sob o Mar: A extraordinária vida dos pioneiros do mergulho* (G. Schlesinger, Trad.). São Paulo: Alegro.
- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborde de. & OSCAR, Luísa Cecília Belloti. (2014). Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: Para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. *Revista Esboços*, 21(31), 171-193.

PRANDO, Edson. (2018). *Pioneiros do mergulho brasileiro. Episódio 07*. [Youtube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=QEnjDjtY_EA

QUEIROZ NETO, Ambrozio. (2012). Dive tourism – Um mergulho conceitual. In: VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. *Anais...* Turismo e paisagem: relação complexa.

ROWE, Raphael Younger Gonçalves. & SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. (2016). Turismo de mergulho: Análise do comportamento de viagem dos mergulhadores brasileiros. *Caderno Virtual de Turismo*, 16(3), 61-75.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (2001). Entre o corpo e a técnica. *Motrivivência*, (15). Santarelli, A. (1983). *Super Sub* (5a. ed.). Rio de Janeiro: Cobra Sub S.A.

SOARES, Carmen Lúcia. (2014). Verbete: Educação do corpo. In F. J. González, P. E. Fensterseifer (org.), *Dicionário Crítico de Educação Física* (3a. ed., pp. 219-225). Ijuí: Editora da UNIJUÍ.

SCUBATEC. (2022). Recuperado de <http://cnpj.info/Scubatec-Industria-Comercio-e-Servicos-de-Manutencao-de-Equipamentos-Subaquaticos-Ltda-Scubatec-Sao-Paulo-SP>

THOMAS, Keith. (1988). *O homem e o mundo natural: Mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras.

**ELS FONDS DIGITALITZATS COM A INSTRUMENT D'HISTÒRIA PÚBLICA DE
L'EDUCACIÓ: FOTOGRAFIES D'AHIR I D'AVUI AL VOLTANT DE L'ÚS
PEDAGÒGIC DE LA MAR I ELS ESPAIS NATURALS¹**

Avelina Miquel Lara

Universitat de les Illes Balears

Sara González Gómez

Universitat de les Illes Balears

INTRODUCCIÓ

Les idees reformistes en matèria educativa de la Institució Lliure d'Ensenyament, modernitzades per les de l'Escola Nova, van servir per a impulsar a Barcelona, durant les primeres dècades del segle XX, un ambiciós pla de creació d'edificis escolars i escoles a l'aire lliure, reorganització de l'atenció a les persones amb discapacitat i impuls i promoció d'activitats de millora de les condicions de la infància (colònies i semi-colònies escolars, banys de mar, projectes de jardins infantils i parcs de joc, etc.). Tot un programa de regeneració educativa inspirat en principis higienistes, naturistes i en els nous mètodes de la pedagogia activa, promogut des de diferents posicions ideològiques, però amb objectius comuns en el pla de la modernització social i educativa.

Per l'Ajuntament de Barcelona va resultar fonamental donar visibilitat de la tasca implementada davant la gran audiència. Per a això, va editar prop de setanta obres –llibres i fullets– sobre les seves activitats educatives. La col·lecció més completa, catalogada com a “tasca pedagògica”, es troba avui a la Biblioteca Artur Martorell, que forma part de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Un fons obert i accessible en línia que pretén fer més rellevant i útil la història en l'àmbit públic.

El Grup d'Estudis d'Història de l'Educació ha treballat, en diverses comunicacions i articles, aquest fons Artur Martorell (COMAS y GONZÁLEZ, 2019; GONZÁLEZ i SUREDA, 2018; GONZÁLEZ, SUREDA i COMAS, 2017). Una de les qüestions més interessants que revela és la

¹ Aquest treball s'inscriu en el marc del projecte titulat «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» (PID2020-113677GB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

presència excel·lent de la naturalesa, la mar i els espais a l'aire lliure en les accions pedagògiques empreses per la corporació catalana. Els escenaris naturals són el teló de fons de bona part de les activitats empreses. La naturalesa, el bosc i la platja es converteixen en espais per a estimular un aprenentatge motivat per la curiositat i les necessitats infantils.

En aquesta comunicació es planteja una proposta de treball futur en clau d'història pública, mitjançant la utilització d'aquest fons. Concretament, ens centrarem en dos volums que fan referència a l'Escola del Mar. Per engegar el projecte s'emprarà Historypin (<https://www.historypin.org/en/>), una tecnologia que facilita la connexió de les comunitats amb la seva història local². Aquesta eina, basada en la gestió del patrimoni des de la col·laboració, permet als usuaris (ja siguin persones anònimes, biblioteques, museus o un altre tipus d'entitats) penjar fotografies, arxius d'àudio i de vídeo d'antics llocs i edificis. L'usuari pot veure i comparar in situ, gràcies al sistema de geolocalització, com han evolucionat diferents llocs o comparar una fotografia antiga amb la realitat actual, sense necessitat de sortir de casa. A més, els residents de la zona, o altres particulars, podran aportar el seu coneixement sobre l'ús pedagògic que se'n va fer en el passat i/o de la conservació del patrimoni que hi pugui aparèixer en les imatges. D'aquesta manera, es planteja una proposta didàctica per a la difusió de la història pública de l'educació a través del Fons Artur Martorell, en combinació amb una eina actual que ens permetrà arribar tant a un públic especialitzat com al públic en general.

EL DISCURS ICONOGRÀFIC DEL FONS DIGITALITZAT “TASCA PEDAGÒGICA” AL VOLTANT DE L'ÚS PEDAGÒGIC DE LA MAR I ELS ESPAIS NATURALS

Dins el conjunt de publicacions del catalogat com a “tasca pedagògica” del fons Artur Martorell, la fotografia juga un paper cabdal i no només pel seu número –en treballs anteriors s'han catalogat un total de 618 fotografies (GONZÁLEZ i SUREDA, 2018)– sinó també perquè, en una gran part dels casos, la imatge preval sobre el text escrit. D'aquesta manera les fotografies passen a adquirir una part important de la càrrega narrativa i són emprades com a element central de transmissió d'informació en sinèrgia amb el text escrit.

El conjunt de fotografies que apareix en aquestes obres conforma un discurs icònic que es correspon amb els principis de l'Escola Nova, assumits en aquells anys pels inspiradors de la política educativa del consistori barceloní (GONZÁLEZ, SUREDA i COMAS, 2017). També existeix

² La seva validesa com a eina d'especial utilitat en l'àrea de la història pública ha estat reconeguda en articles com: CAUVIT, & O'NEILL (2017).

una clara inspiració en principis higienistes, naturistes i en els nous mètodes de la pedagogia activa que es plasmen en el programa de regeneració educativa que s'empren a la Barcelona de les primeres dècades del segle XX.

Els elements visuals que es combinen amb el text ens mostren als nins practicant exercicis gimnàstics, participant en jocs esportius, realitzant activitats físiques en la platja, prenent banys, efectuant exercicis respiratoris, etc. Els nens asseguts en el sòl, tombats a la platja, entrant i sortint de l'aigua, somrient, divertint-se, jugant de manera espontània, sempre sense un ordre aparent, contrasten amb els que sovint trobem en les fotografies escolars, molt més organitzats, ordenats i estàtics. Aquesta buscada imatge d'espontaneïtat reforça un discurs de ruptura amb les pràctiques educatives tradicionals i crea el marc per a construir la iconografia pròpia d'una nova concepció de la infància i de les atencions assistencials i educatives que aquesta ha de rebre. Els escenaris naturals són el teló de fons per a valorar activitats espontànies que serveixin per a desenvolupar les capacitats infantils i millorar la seva salut (GONZÁLEZ i SUREDA, 2018).

ELS FONTS DOCUMENTALS DIGITALITZATS COM A INSTRUMENT PER A L'HISTÒRIA PÚBLICA DE L'EDUCACIÓ

Conceptualitzar la història pública és una tasca complexa que ha generat debats i rius de tinta³. De forma resumida, podem entendre la història pública com aquella orientada a grans audiències i que es serveix de múltiples i variats medis per comunicar-se amb aquestes. Un aspecte que molts historiadors públics consideren essencial es que parteix d'una forma de fer diferent en que els historiadors acadèmics comparteixen l'autoritat en la generació de narracions amb altres professionals i amb el públic en general. És una manera de fer que cerca afavorir que la ciutadania connecti amb el seu passat proper, local. Aquesta posada en contacte de les audiències amb el passat pretén suscitar el pensament crític de forma que ajudi a adoptar decisions de futur. En aquest sentit la història pública és una pràctica emancipadora.

La irrupció d'internet ha propiciat la proliferació de materials o fonts patrimonials compartides per usuaris particulars en l'espai virtual. Fotografies, reproduccions d'objectes, llibres, manuscrits, etc. que els particulars guarden com a records familiars o als que han tingut accés per altres mitjans (NOIRET, 2018). Fonts de les que comparteixen la seva història, moltes vegades a partir de records o relats dels familiars ja morts, que poden ser testimonis fidels del

³ Per a saber més sobre els orígens i el concepte d'història pública veure: MIQUEL i GONZÁLEZ (2022); KELLEY (1978); CONARD (2002, 2015); CAUVIN (2018); LIDDINGTON (2002).

passat o interpretacions esbiaixades per la memòria. Són els coneguts com a historiadors ciutadans⁴. L'historiador acadèmic pot aportar la seva experiència en la crítica a les fonts i ajudar a construir relats més complets, més acurats, intel·ligibles i en relació amb el temps històric. No obstant això, ha d'entendre que en la història pública no juga un rol central en la creació de narratives, sinó que és un engranatge més d'un procés col·laboratiu que pot implicar altres professionals com curadors de museus, comunicadors, periodistes, cineastes, etc., persones particulars i col·lectius. D'aquesta col·laboració i de l'entrecruament de la ciència històrica, altres disciplines, el record, la memòria i els imaginaris socials sorgeix una història més democràtica pensada per arribar a grans audiències, que neix dels interessos del públic i que l'involucra en el procés de creació de les narratives.

L'interès creixent pel passat del públic general queda palès en la gran quantitat de programes de ràdio i televisió, articles de premsa, pel·lícules, documentals i altres productes que actualment s'estan produint. Molts d'historiadors ciutadans van més enllà de compartir allò que guarden a casa i s'endinsen en els catàlegs i fons documentals de museus, arxius i hemeroteques. La digitalització de catàlegs i fons ha posat a l'abast de tothom sense importar les distàncies una quantitat ingent de materials i permet un contacte "directe" amb les fonts patrimonials sense la mediació d'interprets com podrien ser els historiadors o els educadors de museus. La relació d'aquests historiadors ciutadans amb el que comparteixen pot ser de índole molt diversa. Molts malgrat no tenir formació reglada en la interpretació de fonts, poden tenir amplis coneixements sobre l'objecte en sí, sobre el moment o context, o sobre altres objectes i contextos que poden guardar relació. Tal vegada foren testimonis dels fets o de l'ús que es donava als objectes. O, simplement, expressen la reacció emocional que els genera. Encara que el més probable és que els entenguin i interpretin segons esquemes i imaginaris construïts socialment. Imaginaris que són clau en la reconstrucció històrica.

En tot cas, la col·laboració dels historiadors acadèmics amb aquests historiadors ciutadans esdevé una porta a la reconstrucció del passat des dels interessos de la ciutadania i de forma que incorpori més varietat de mirades i interpretacions amb una forta presència dels sentiments i la memòria. La relació entre els historiadors acadèmics i els ciutadans ha de ser horitzontal amb l'acceptació d'una autoritat compartida. L'aportació del saber fer dels historiadors acadèmics juntament amb les aportacions d'altres professionals i les audiències

⁴ Hi ha múltiples iniciatives per incitar la participació dels historiadors ciutadans, sobre tot als països anglosaxons. La forma d'entendre què és i quin rol desenvolupa un *citizen historian* és diversa. Per motius de coincidència amb el nostre treball recomanem la lectura de Herbert (2008). Aquest article tracta de l'impacte de la digitalització d'arxius i l'expansió del fenomen de l'historiador ciutadà.

permeten construir, o millor dit reconstruir, el passat d'una forma més completa i atractiva, alhora que es magnifica la seva funció social i democratitzadora. En parlar de la interpretació o reconstrucció feta a partir de fonts museals i/o arxivístiques l'historiador professional, amb més preparació i experiència, adopta un rol important en el procés col·laboratiu que suposa fer història pública. Els historiadors ciutadans han demostrat que volen fer història, i per tant, els historiadors acadèmics no poden obviar aquesta realitat. La feina conjunta d'ambdós es circumscriu en el camp de la història pública.

HISTÒRIA PÚBLICA SOBRE LA BASE DEL FONS DIGITALITZAT ARTUR MARTORELL. UNA EXPERIÈNCIA PRÀCTICA D'HISTÒRIA PÚBLICA

El fons Artur Martorell, amb els 51 volums digitalitzats sobre la tasca educativa de l'Ajuntament de Barcelona entre 1900 i 1933, ens proporciona l'escenari idoni per emprendre una pràctica d'història pública de l'educació. Amb aquesta pràctica pretenem incitar la participació ciutadana i extreure conclusions sobre les possibilitats de la història pública de l'educació. Alhora, intentarem afavorir una didàctica de la història activa i pràctica apropant fonts originals a grups escolars com a punt de partida de la seva pròpia recerca històrica.

Emprendre aquesta tasca sobre la totalitat del fons és, tal volta, una empresa massa ambiciosa, sinó quixotesca. Per això, aprofitant el centenari de l'Escola del Mar, ens centrarem en els dos volums relatius a aquest centre educatiu i la seva història. Un altre factor que ens ha portat a focalitzar-nos només en l'Escola del Mar és el fet que desperta un gran interès popular. Una cerca ràpida en internet ens proporciona accés a múltiples blogs, webs, posts, etc. que particulars han creat sobre la història d'aquest centre educatiu. A tot això cal afegir les pàgines d'organismes oficials i el fet que l'escola, encara que en una altra ubicació, encara existeix. En definitiva, comptem amb una base d'historiadors ciutadans que pretenem ampliar i amb els quals volem col·laborar per aconseguir una decodificació del passat més acurada, crítica i amb projeccions de futur. Volem incorporar nous historiadors ciutadans, especialment dins les aules i les assignatures de caire històric i volem que de la col·laboració amb ells sorgeixi una pràctica d'història pública. I a més ho volem fer emprant una eina tecnològica pensada per posar en contacte les comunitats amb el seu entorn i el seu passat. Internet, com altres espais comunicatius, tals com pel·lícules, documentals, exposicions o xarxes socials, afavoreix allunyar-se del llibre, del manual o de la revista especialitzada de forma que la comunicació i interacció es trona més senzilla i directa. Per tal d'engrescar encara més als possibles col·laboradors del projecte, partirem de les fotografies que apareixen als llibres sobre l'Escola del Mar. A més de generar interès per la seva bellesa i càrrega icònica, pensem que és interessant investigar si l'aposta que es feu en el passat per explicar amb imatges continua tenint vigència en un món actual on la imatge és el mitjà

de comunicació per excel·lència. Per acabar, volem destacar que els continguts generats seran sota llicència Creative Commons, per tal que l'ús de qualsevol material generat pugui ser compartit lliurement.

El projecte seguirà les següents passes:

1. Anàlisi dels dos volums del fons Artur Martorell que emprarem.
2. Selecció de fotos i textos.
3. Creació dels primers pins⁵.
4. Exploració de la xarxa per veure quins historiadors ciutadans i altres professionals s'han interessat per l'Escola del Mar.
5. Comunicació amb aquestes persones per informar del projecte, oferir-los participar, guia i suport en cas necessari.
6. Difusió del projecte a xarxes socials, congressos i altres mitjans.
7. Recull de conclusions.

Esperem que una vegada acabat el projecte hagi estat una tasca enriquidora per tots els que hi participin. Els aprenentatges que volem assolir estan relacionats amb la forma de fer història pública, més que amb l'Escola del Mar en sí. Malgrat això, suposem que per a molts la història d'aquest singular i malaurat centre educatiu serà el punt central d'interès.

REFERÈNCIES

CAUVIN, Thomas. (2018). The Rise of Public History: An International Perspective. *Historia Crítica*, 68, 3-26.

CAUVIN, Thomas, & O'NEILL, Ciaran. (2017). Negotiating public history in the Republic of Ireland: collaborative, applied and usable practices for the profession. *Historical Research*, 90(250), 810-828.

⁵ Els pins són la unitat d'informació que fa servir Historypin. Normalment es componen d'una imatge, àudio o vídeo, etiquetes i d'un text explicatiu.

- COMAS RUBÍ, Francisca; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara (2019). Natura et urbis in the socio-educational renovation of Barcelona City Council (1909-1933). *History of Education*, 49(4), 476-497. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1695290>
- CONARD, Rebecca. (2015). The Pragmatic Roots of Public History Education in the United States. *The Public Historian*, 37(1), 105-120.
- CONARD, Rebecca. (2002). *Benjamin Shambaugh and the Intellectual Foundations of Public History*. Iowa City: University of Iowa Press.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; SUREDA GARCÍA, Bernat (2018). The healthy child. Photography and the promotion health awareness in schools in Barcelona (1909-1933). *History of Education and Children's Literature*, 13(1), pp. 193-214.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; SUREDA GARCÍA, Bernat; COMAS RUBÍ, Francisca (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), pp. 519-539. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-03>
- HERBERT, John; ESTLUND, Karen. (2008). Creating citizen historians. *Western Historical Quarterly*, 39(3), 333-341.
- KELLEY, Robert. (1978). Public History: Its Origins, Nature and Prospects. *The Public Historian*, 1(1).
- LIDDINGTON, Jill. (2002). What Is Public History? Publics and Their Pasts, Meanings and Practices. *Oral History*, 30(1), 83-93.
- MIQUEL, Avelina; GONZÁLEZ, Sara. (2022). Museus pedagògics i història pública. *Educació i Història*. En impremta.
- NOIRET, Serge. (2018). Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales. *Ayer: Revista de Historia Contemporánea* 110(2), 111-140.

PRÁCTICAS CORPORALES Y VERANEO EN LAS COSTAS DE MAR DEL URUGUAY (1903-1933).

Alfonso Correa Hernández

RESÚMEN

El presente trabajo desarrolla un abordaje historiográfico de las prácticas corporales en las costas del Uruguay asociadas al veraneo a inicios del siglo XX, desde donde se logran estudiar dichas prácticas como parte de una práctica social particular. Asimismo, se observa cómo sucedieron una serie de transformaciones sociales, culturales y económicas que esbozaron los contornos de una modalidad particular de verano, el turismo. Lo cual obliga a redundar sobre las principales conformaciones históricas que permitieron este surgimiento, o dicho de otra manera, pensar las condiciones de posibilidad del turismo de veraneo, aspecto que se abordará como objetivo central del trabajo de pesquisa.

Dicho esto, el corte histórico se conforma en la medida que dichas transformaciones consolidan una forma de habitar, pensar y sentir en las costas durante los períodos estivales; el proceso modernizador, las nuevas formas del tiempo libre y las primeras políticas públicas del turismo, son algunas de ellas. En el caso uruguayo, estos elementos encuentran un enclave definido a partir de las reformas del primer batllismo (1903-1907 y 1911-1915), proyecto político que promovió una suerte de “país modelo” en América Latina, y desde el cual, se pensó inicialmente la necesidad de diversificar la matriz económica del país expandiéndose a otros sectores.

En este sentido, el modelo político integrador que caracterizó esta época, estuvo marcado por la estatización, en donde “lo público” adoptó preponderancia sobre “lo privado”, con primacía de la esfera urbana. Modelo que, además, desarrolló una serie de transformaciones de los espacios públicos capitalinos, de los cuales, se concretaron en la construcción y modificación de “pulmones de la ciudad” de Montevideo; los parques, las plazas y las playas. Espacios que los higienistas indicaron como necesarios y de gran valor para la salud de la población.

Esta preocupación por la naturaleza coincide con un momento donde diferentes esferas sociales construyen saberes del cuerpo, el saber científico, en particular el médico, impuso diferentes parámetros morales respecto a las conductas en la vida urbana e industrial, o la rural y natural. En

otras palabras, este contexto fue el escenario que tendió a consolidar los discursos sobre el cuerpo con pretensiones de cientificidad. Particularmente el veraneo también fue foco de intervención médica; los baños de mar, de sol y de aire, se establecieron como prácticas higiénicas, solidarias con el proceso de medicalización de la sociedad.

Asimismo, la playa fue la fuente de representaciones de la naturaleza por excelencia, en donde la fascinación por su extensión e inmensidad se conjugan con propiedades curativas. No obstante, es interesante observar cómo se conjuga el saber científico, con el saber de otras esferas; como los educadores, artistas, periodistas, políticos, etc. De modo que contribuyen en la configuración de un imaginario de vida al aire libre, así como de una cultura de veraneo.

EXPLORANDO O CONTEÚDO PEDAGÓGICO DAS MARÉS

Wojciech Andrzej Kulesza

Esta história começou no final da década de 1970 quando fui trabalhar como professor de física da Universidade Federal da Paraíba na cidade de João Pessoa. Morando numa casa situada próxima à orla marítima, logo me encantei com a praia, suas areias finas e ondas suaves, contidas por uma barreira de recifes mergulhada no mar a poucas dezenas de metros da costa. Localizada no extremo oriental do continente americano, João Pessoa, a cidade “onde o Sol nasce primeiro”, é banhada pelo Oceano Atlântico em toda sua costa oriental, formando belíssimas praias em seu litoral. Como físico, logo me chamou a atenção o fenômeno das marés com suas regularidades. Partidário de um ensino contextualizado, logo projetei fazer uma abordagem científica do fenômeno em minhas aulas para os alunos dos cursos de licenciatura em ciências da Universidade, de modo a instrumentalizar as aulas de campo, não se limitando apenas à observação das marés, mas fazendo medidas e testando hipóteses.

A beira do mar constituiu um espaço privilegiado, desde o início do século XX, para professores a procura de locais adequados para realizar suas excursões escolares. Sintonizados com a nova pedagogia ativa e amparados por prescrições higienistas, esses educadores passaram a utilizar esses territórios então identificados com a liberdade, o lazer e a higidez.¹ Um fenômeno que, de uma ou outra forma, sempre esteve presente e desperta a atenção nessas visitas são as marés. Sejam as grandes marés oceânicas ou as quase imperceptíveis marés dos mares interiores, o conhecimento desse fenômeno tem sido utilizado na navegação, na pesca e até na produção de energia, sem contar com seu uso recreativo nas praias e em esportes como os vários tipos de *surf*. João Pessoa, com suas praias totalmente disponíveis para serem percorridas a pé durante a vazante, tem atraído seus habitantes e visitantes, para usufruir destes espaços agradáveis e normalmente salubres. Embora ainda restritas, principalmente devido à rigidez dos horários das escolas, as excursões escolares têm se incorporado a essas atividades praianas.

¹ No Brasil, lamentavelmente, tenho conhecimento de apenas uma experiência sistemática de atendimento escolar público diversificado às comunidades pesqueiras, marítimas, comunidades que tivessem atividades econômicas e culturais ligadas diretamente ao mar: as “Escolas Praianas” que funcionaram no Rio de Janeiro de 1954 a 1965. Ver a respeito: QUARESMA, 2010.

Mesmo para os passeios de lazer, o conhecimento da altura das marés, dos horários de preamar e baixa-mar, tem de ser levado em conta pelos banhistas, especialmente, se tiverem que passar por falésias avançadas no mar que impedem a travessia por terra. Tábuas anuais de marés são disponibilizadas por meios impressos e digitais, não só para essas atividades de lazer, mas também para a pesca e a pequena navegação. Por observação continuada ou por simples consulta à tábua de marés, é fácil perceber que o intervalo de tempo aproximado entre duas marés altas consecutivas é de 12 horas e que a cada dia as marés se atrasam de cerca de 50 minutos em relação ao dia anterior. Será fácil também verificar a chamada desigualdade diurna das marés, isto é, a variação na altura de duas preamares sucessivas. Note-se que esta constatação é válida para a realidade das marés do Atlântico Sul, particularmente do litoral da cidade de João Pessoa, que está situada próxima do Equador, o que não significa que possamos encontrar regularidades semelhantes em outras latitudes.

A compreensão do fluxo e refluxo do mar tem desafiado ao longo da história o pensamento científico na construção de modelos que deem conta de suas características de modo a fazer previsões seguras sobre seu comportamento num determinado local, por exemplo, sobre o melhor horário para um navio atracar num porto. Como a relação das marés com o movimento da Lua é conhecida pelos mais diversos povos desde tempos imemoriais (hoje as tábuas de marés geralmente assinalam os dias em que ocorrem as fases da Lua), começamos a construir um modelo singelo analisando inicialmente a ação gravitacional da Lua sobre a Terra. Conseguimos dessa maneira, utilizando a física newtoniana, de forma qualitativa, dar conta de algumas características de nossas marés para nossos alunos de geociências. Em conjunto com o geógrafo Eduardo Pazera Junior, elaboramos uma comunicação que foi apresentada na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em Salvador no ano de 1981.

Atraído pelo mar, continuei explorando o litoral e então comecei a praticar a pesca de arrastão de rede na praia, estritamente regulada pela altura das marés. Aprofundando as conversas com os pescadores artesanais, em especial como eles relacionavam as marés com as fases da Lua, pude reproduzir esse conhecimento por meio do meu modelo, já que essas fases são determinadas pela ação do Sol no sistema Terra-Lua. De modo semelhante ao que fiz com a Lua, isolei o sistema Terra-Sol para analisar a ação gravitacional do Sol sobre o mar, obtendo resultados semelhantes, mas com efeitos menos intensos (menos da metade (5/11) em relação à Lua), devido à enorme distância entre a Terra e o Sol. Como os efeitos gravitacionais dos dois astros se somam vetorialmente, as marés são maiores quando os dois astros estão em conjunção (Lua nova), ou oposição (Lua cheia), marés chamadas pelos pescadores marés de Lua ou marés vivas. Marés menores, marés mortas ocorrerão nas quadraturas, na época dos quartos crescente e minguante. Naturalmente, após uma maré alta de plenilúnio ou novilúnio, virá uma maré bem baixa, ótima

para a pesca de arrastão na praia (a diferença de alturas entre marés sucessivas típica em João Pessoa varia entre 1 e 3 metros).

Pescando não muito distante da costa, o conhecimento das marés é essencial para facilitar a ida e a volta das jangadas (pequenos barcos movidos à vela) e determinar o momento certo para a postura das redes de espera. Aliás, esses conhecimentos, preservados quase como “segredos” na comunidade de pescadores são fundamentais para a sobrevivência da pesca artesanal, que teve poucas modificações de monta nos últimos séculos. Em minhas conversas com os pescadores, especulei que talvez outras efemérides astronômicas, como os solstícios e equinócios, pudessem ser constatadas pela observação das marés. Ao incluir no meu modelo o movimento da Terra em torno do Sol, pude constatar em analogia com a Lua, que a maré tende a diminuir quanto maior for a declinação do Sol. Ou seja, teremos uma altura maior das marés durante os equinócios. Pode-se verificar também que as marés de lua cheia são maiores do que as marés de lua nova de janeiro a junho, enquanto ocorria o inverso nos meses de julho a dezembro. Essa transição é perceptível nos solstícios, quando as marés são aproximadamente iguais.

Vemos assim que, através da observação das marés podemos determinar quando começam as estações do ano, datas muito difíceis de serem determinadas nos países tropicais pela observação de fenômenos terrestres. Com essas informações, uma vez chegando aos locais de pesca, os chamados pesqueiros, pode-se determinar que tipos de peixes poderão ser encontrados mais frequentemente, escolhendo-se iscas e anzóis. Não fiz nenhuma gravação de minhas conversas como os pescadores naquela época, mas recorro a um depoimento recente de um sábio pescador, recolhido por G.C.O Baez em sua tese de doutorado: “O pesqueiro bom também depende da maré e da hora certa de botar a isca, porque o peixe também tem a hora certa de comer, tem que ter conhecimento mesmo para ir e usar os pesqueiros”, afirmava o mestre João Preto, então com 78 anos de idade (BAEZ, 2016: p. 160). Ou seja, tendo por referencial as marés e a estação do ano, os pescadores planejam a captura de determinadas espécies, conhecimento esse empiricamente adquirido pela comunidade pesqueira.

Inspirando-me no exemplo de Isaac Newton, que determinou pela primeira vez a massa da Lua através da observação das marés, sistematizamos nosso modelo para publicação, dando ênfase não à observação das marés, mas à observação astronômica por intermédio das marés, que consideramos pedagogicamente mais relevante (KULESZA, 1988). Julgamos que, com essa ênfase, estamos caracterizando melhor as marés como fenômeno cósmico, por envolver, ao menos, a Terra, o Sol e a Lua. A esse fenômeno natural se dedicaram, no século XVII, pensadores do quilate de Gilbert, Kepler, Galileu, Bacon, Descartes, dentre outros, até que Newton publicou sua explicação nos *Principia* em 1687 (CLUTTON-BROCK e TOPPER, 2011). Do ponto de vista prático, tábuas de marés empíricas já vinham sendo construídas para os principais portos e, portanto, o

interesse pelas marés era puramente teórico, tanto é que o modelo estático apresentado por Newton não teve nenhuma aplicação prática. Todavia, para que uma teoria das marés pudesse ser validada, ela precisaria explicar a ocorrência do fenômeno ao redor do mundo. Por isso, Newton se refere nos *Principia* a observações das marés feitas “nos mares Atlântico e Etiópico, entre a França e o Cabo da Boa Esperança e nas costas do Chile e do Peru no Mar do Sul” (NEWTON, 1968: 255).

Um exemplo claro do caráter cósmico do fenômeno das marés foi a formulação de Galileu, em defesa de Copérnico, de que o movimento das marés constituía uma prova do movimento de rotação e translação da Terra. Ao analisar o argumento de Galileu, que descartava a influência da Lua sobre o fenômeno, pude perceber a influência do contexto socioeconômico sobre seu modelo. Vivendo afastado das rotas comerciais abertas pelas grandes navegações e impossibilitado de ter acesso a informações relativas ao Novo Mundo, cuidadosamente mantidas em sigilo, Galileu limitou o seu modelo ao Mediterrâneo, a espera de dados confiáveis vindos de outras partes do mundo (KULESZA, 1989). Ou seja, o fenômeno das marés estava no próprio cerne da Revolução Científica do século XVII e seu estudo histórico poderia assim constituir um fio condutor significativo para compreendê-la, como procurei mostrar numa comunicação apresentada na Reunião Latino-Americana sobre Educação em Física (KULESZA, 1992). Neste mesmo ano, quando se comemoravam os 500 anos da “descoberta” da América, já então entendida como “encontro” de civilizações, apresentei no congresso AMÉRICA 92, realizado em agosto na Universidade de São Paulo, meu trabalho “Presença da América na Constituição da Ciência Moderna”, onde aplico a outros fenômenos naturais o que aprendi sobre as marés. Essa pesquisa se estendeu a outros pontos da América e assim eu pude recolher testemunhos como o do padre capuchinho francês Claude d’Abbeville, que esteve no Maranhão em 1612 e dá o seguinte testemunho: “Dão ao eclipse da Lua o nome de noite da Lua. A ela atribuem o fluxo e o refluxo do mar e distinguem muito bem as duas marés cheias que se verificam poucos dias depois da Lua cheia e da Lua nova” (ABBEVILLE, 1975: p. 250). Como João Pessoa foi fundada em 1585, existindo várias edificações que remontam ao período colonial, pude integrar a cidade à minha discussão sobre a ciência no século XVII.

O abandono da perspectiva eurocêntrica, rumo à virada decolonial, associado à dualidade dominante/dominado estabelecida por Paulo Freire, levou-me ao campo da educação popular. Ao participar do *Encontro de Intercâmbio em Educação Popular* trouxe para o debate, muito marcado pela temática do letramento, a questão da alfabetização científica. Como resultado desse *Encontro* foi organizada uma publicação na qual contribuí com o trabalho *Ciência e Educação Popular*, reflexão baseada nos meus diálogos com os pescadores sobre as marés (KULESZA, 1998). Como no caso das ciências não há uma língua materna na qual se baseia a alfabetização, mas somente os chamados “conceitos alternativos”, dos quais a concepção de que o Sol gira em

torno da Terra é a mais notável, o ensino deve muitas vezes se orientar contra as crenças dos alunos. Explorei essa questão em minha palestra “O ensino da física e a educação popular” apresentada no XXIII Simpósio Nacional de Ensino de Física realizado em janeiro de 2019 em Salvador.

REFERÊNCIAS

ABBEVILLE, Claude (1975). *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. Belo Horizonte: E. Itatiaia; São Paulo: EDUSP.

BAEZ, Gustavo Cesar Ojeda (2016). *Mestres, territórios e identidades pesqueiras em João Pessoa: etnografia dos sistemas culturais da pesca artesanal nos bairros da Penha e Jacarapé*. Tese - Doutorado em Ciências Sociais, UFCG, Campina Grande.

CLUTTON-BROCK, Martin ; TOPPER, David (2011). The plausibility of Galileo’s tidal theory. *Centaurus*, v.53, n.3, p. 221-235.

KULESZA, Wojciech Andrzej (1988). Previsão astronômica através da observação das marés. *Revista de Ensino de Física*, v. 10, p. 3-11.

_____. (1989). Nè in su, nè in giù: fluxo e refluxo da América em Galileu. *Anais do Segundo Congresso Latino-Americano da História da Ciência e da Tecnologia*. São Paulo: Nova Stella, p. 515-519.

_____. (1991). The discovery of America as space-time ruler. *Proceedings of the International Conference on Teaching about Reference Frames; from Copernicus to Einstein*, Torun, p. 272-274.

_____. (1992). Entendendo a Revolução Copernicana através das Marés. *Atas da V Reunião Latino-Americana sobre Educação em Física*. Porto Alegre: IF-UFRGS, p. 273.

_____. (1998). Ciência e Educação Popular. In: COSTA, M.V.(Org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, p. 37-62.

NEWTON, Isaac (1968). *The Mathematical Principles of Natural Philosophy*. London: Dawsons.

QUARESMA, Márcia da Silva (2010). *As Escolas Praianas no Estado do Rio de Janeiro: o ideário republicano dos anos 50*. Dissertação - Mestrado em Educação, UERJ, Rio de Janeiro.

AULA, MAR E MEMÓRIAS. AS COMEMORAÇÕES DA CHEGADA DOS GARÍFUNAS EM HONDURAS (1797-2021)

Alejandro Enrique García Laínez

Andrés Eduardo García Laínez

Os garífunas são um grupo étnico afro-caribenho estabelecido atualmente nas costas do Belize, Guatemala, Honduras, Nicaragua e São Vicente com idioma e costumes próprias. A sua origem se remonta em 1635 quando dois navios, que transportavam escravos até as índias ocidentais, naufragaram próximo a ilha de São Vicente, lugar onde os sobreviventes se resguardaram e, com o passo dos séculos, terminaram por se misturar com os índios caribes que residiam ali, conformando, assim, o referido grupo étnico. Em 1783 foi assinado o Tratado de Paris, o que permitiu aos ingleses tomar posse da ilha de São Vicente, iniciando um processo de oposição contra os assentamentos franceses e caribenhos. A rebelião destes últimos aconteceu em 1793, no entanto, foi apenas em 1796 que os garífunas foram expulsos para Jamaica e, logo, para a ilha de Roatán, Honduras, se assentando, finalmente, em terra firme em 12 de abril de 1797. Nesse sentido, os Garífunas, cada ano, relembram as efemérides da sua chegada as costas hondurenhas com a (re)produção de uma espécie de corporalidade que transcende os espaços da sala de aula com o fim de promover valores culturais alinhados com as próprias construções do seu passado, que tomam distância dos subreptícios mecanismos de valores homogeneizadores (re) produzidos pelo aparato escolar hondurenho (como os valores cívicos patrios pensados desde uma centralidade espacial y corporal). Desta forma, um dos atos de comemoração dessa efemérides, até hoje praticados por eles, se refere a recriação dessa chegada. O mar Caribe tornou-se uma espécie de cenário para ensinar às novas gerações de garífunas uma emancipação diferente da que se reproduz nas escolas: a chegada de corpos livres em um espaço ainda colonizado. Aquela forma de comemoração, feita no mar, foco/objeto de reflexão neste trabalho é aqui vista como descontinuidade para aquilo que se processa na história oficial de Honduras, assim como ponto de inflexão do que se conserva na memória cultural. Tratamento que termina por destacar a relevância da efeméride para a história da educação hondurenha mas, também, perceber a (in)compreensão histórica oficial desse acontecimento. Nesse sentido, a proposta aqui apresentada tem como objetivo explorar a maneira como os garífunas têm usado o mar como espaço de comemoração e educação ao longo de mais de duzentos anos de vida em liberdade. Apoiado em alguns referentes teóricos pretende-se analisar representações (Chartier) constituídas pelo ato de comemorar e reproduzir uma corporalidade inscrita em uma memória étnica (Le Goff),

bem como marcas de existências de sujeitos e mecanismos (Foucault) presentes em pesquisas produzidas pela academia hondurenha sobre a Cultura Garífuna. Assim, pretende-se (re)pensar e diversificar o olhar para projetos de emancipação coexistentes com a veiculação de uma liberdade política hondurenha constituída e divulgada amplamente pelos mecanismos escolares oficiais ao longo dos 200 anos de constituição do incompleto Estado moderno hondurenho.

EL MAR, LA PLAYA, LA VIDA AL AIRE LIBRE Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Carmen Lúcia Soares

UNICAMP-Brasil

En el hilo del tiempo, son innumerables las referencias al mar y sus orillas como lugares de cura. Sus usos como entretenimiento, placer y alegría, son más tardíos. En la aurora del siglo XVII Burton ya sugería un efecto terapéutico sobre la melancolía de los paseos a la orilla del mar. A fines del siglo XVIII, a esa práctica se agrega la inmersión en el mar, se exaltan el enfrentarse a las olas y el choque de las temperaturas; el baño se torna procedimiento terapéutico. Antes de ser un divertimento un entretenimiento y antes de evocar alegría y placer, el mar y sus orillas suponen prevención y cura de los males del cuerpo y del alma.

Esos espacios de naturaleza percibidos como posibilidad de cura, expresan el lento y extenso proceso de comprensión de la naturaleza y sus elementos como benéficos. Esta nueva comprensión, que tiene su esplendor en el siglo XVIII, resulta de la acumulación de conocimientos científicos y, al mismo tiempo, de la transformación de las sensibilidades. De ahí se deriva un inédito régimen de emociones que confiere lugar a la naturaleza y sus elementos en la vida de los habitantes de las ciudades. Una naturaleza regenerativa, benevolente y también bella expresa los extensos, lentos, complejos y conflictivos procesos de elaboración y transformación del pensamiento y de la sensibilidad humana que van a dar lugar a una vida al aire libre indicando una inédita educación corporal.

El mar y sus orillas componen así ese nuevo ideario de vida al aire libre que se teje lentamente desde el siglo XVIII para afirmarse a lo largo del siglo XIX y gozar su plenitud en las primeras décadas del siglo XX. Es en este período que los “baños de sal” son ampliamente aceptados como procedimientos de cura para, muy rápidamente, transformarse en diversión. No tardarían en aparecer, de esa manera, incontables acciones para la promoción de procesos educativos junto con un conjunto diversificado de prácticas de entretenimiento que promueven nuevos usos de los márgenes y orillas. Se trata de caminatas, picnics, pruebas de velocidad y destreza junto con acciones más precisas que enseñan a nadar, tanto para divertirse como para evitar ahogamientos muy frecuentes en esos espacios de naturaleza. Es en este conjunto de prácticas al aire libre, en el mar y en sus márgenes que no demora en surgir el deporte moderno y la creación de innumerables clubes a la orilla del mar que se dedicarán al remo, la natación y a producir espectáculos de destreza física poco conocidos, adaptando materiales y transformando la naturaleza para dar lugar a variadas competiciones.

Este trabajo tiene como objetivo examinar algunas de estas prácticas que privilegian la vida al aire libre en el litoral brasileño en las primeras décadas del siglo XX. Toma, especialmente, la creación de clubes deportivos y recreativos y constituye como fuentes principales la prensa (diarios y revistas), además de imágenes (pinturas y fotografías).

EIX/ EJE/ EIXO 4.

**La mar i l'educació estètica/ El mar y la educación
estètica/ O mar e a educação estética**

EL MAR, UNITAT I VARIETAT D'UN PAISATGE PEDAGÒGIC

Raquel de la Arada Acebes
Conrad Vilanou Torrano
Universitat de Barcelona

En la descripció que Tolstoi fa de “El mar” a l'*Abecedari de Tolstoi: primer llibre de lectura per a ús de les famílies i de les escoles*, aparegut el 1928 i reeditat els anys 1931 i 1935; (ed. 1935) p. 51 es llegeix el següent:

«La mar és immensa i profunda; no se li veu la fi. Damunt de la mar el sol es lleva i damunt de la mar el sol es fon. Ningú no arribarà als fons del mar; ningú no el coneix. Quan no fa vent, la mar és blava i llisa; quan el vent bufa, la mar cabreja i s'arruga. Les ones s'aixequen damunt seu, i es persegueixen l'una a l'altra, s'ajunten i de la topada en surt un devessall d'escuma d'argent. Llavors els vaixells boten per entre les ones com si ells fossin una joguina. Qui no ha viatjat mai per mar no sap què cosa és pregar llargament».

En aquesta comunicació es parteix de la concepció estètica del krausisme, defensada per la Institución Lliure d'Ensenyament, que d'acord amb la tradició d'Alexander von Humboldt (*Cosmos*, una obra que va circular a bastament durant el segle XIX), que es pot considerar l'assaig d'una descripció física del món des d'una totalitat natural que planteja una filosofia de la naturalesa idealista que conjumina ciència i estètica, i que articulada amb la filosofia panenteista de Krause presenta el món com una unitat en la varietat. Com és sabut aquest tòpic de la unitat de la varietat, va ser un punt de referència en els plantejaments pedagògics de la Institució, sobretot de Giner i Cossío amb les seves respectives cosmovisions que aspiraven a la totalitat i que, al nostre entendre, han deixat la seva petja en la història del pensament pedagògic català. Si tradicionalment aquesta unitat es reflectia en la ciutat de Toledo, gresol de les tres cultures, i destí de moltes de les excursions que es feien en l'ambient pedagògic de la Institució, nosaltres ens apropem al mar –vist principalment des de la costa catalana– com un paisatge pedagògic que, al seu torn, també pot respondre al tòpic de la unitat en la varietat.

Amb aquest enfocament, ens apropem al mar des de diferents prismes que configuren els diferents quadres, visions o marcs de referència que confirmen la diversitat i pluralitat que, a manera polièdrica, donen sentit a una unitat que implica diferents perspectives. D'alguna manera, també observarem l'arquitectònica de les tres crítiques i així abordarem el paisatge pedagògic del mar des de la ciència (primera crítica kantiana), la cultura (allò noümenic de la filosofia kantiana) i de la mediació estètica (tercera crítica). Una primera aproximació científica al paisatge

pedagògic del mar es dona el pas d'allò ignot, perillós i desconegut a una realitat que en els manuals escolars, mapes i enciclopèdies es va presentar sota diferents formes, gràcies als viatges científics que es van dur a terme des de la Il·lustració i a mesura que el coneixement del mar anava creixent. Gràcies a matèries com la geografia i les ciències naturals es va traslladar als infants els fenòmens del mar (corrents, marees, vents, plantes i peixos, mamífers marins, aus marines, etc.), mentre que des d'un punt de vista cultural s'oferia a través de les lliçons d'història una perspectiva del mar com un referent espiritual, a través dels viatges duts a terme des de l'antigor.

Endemés, cal esmentar que segons Gaziel la Mediterrània constitueix una conca espiritual, amb les tres ciutats de referència, Jerusalem, Atenes i Roma, a través de les quals s'ha teixit la base conceptual, lingüística i axiològica de la cultura occidental, que a grans trets ha donat sentit al currículum escolar (història, filosofia, literatura, llengües clàssiques, etc.), sobretot pel que fa a l'ensenyament secundari fins època recent. Amb tot, no acaba aquí la cosa perquè des d'un enfocament estètic podem abordar la relació de l'ésser humà amb el mar com una mediació que no només afecta a les relacions del treball, del comerç i, fins i tot, de la guerra, sinó també i primordialment a una relació artística en què l'infant, gràcies al pleinairisme, ocupa un lloc de relleu, la qual cosa comporta un paisatge a l'aire lliure, el contacte amb l'aigua i la necessitat de combinar el joc amb el no sempre fàcil art d'aprendre a nedar, tal com Sorolla va reflectir en les seves pintures.

Fet i debatut, aquests tres vectors –científic, cultural i estètic– conformen un paisatge marítim que ha esdevingut un referent pedagògic de primer ordre, per bé que sovint ha romàs en un lloc secundari perquè el Romanticisme, una de les claus de volta que van permetre el descobriment educatiu de la naturalesa, també va fixar la seva atenció en la muntanya, per bé que una sèrie d'aportacions a la fi del segle XIX (Reclus, Flammarion, etc.) van posar de relleu la necessitat de veure el cosmos com un tot, un plantejament que si més no coincideix a grans trets amb les propostes de Humboldt i els postulats de la tradició krausista i institucionista. En darrer terme, el sentit d'unitat suposa sempre una varietat, una idea-força que es troba present –es vulgui o no– en molts educadors i pedagogs catalans que van saber combinar el gust per ascendir muntanyes amb la passió per descobrir les nostres costes, qualificades amb apel·latius ben plàstics, entre allò que és daurat i allò altre que és brau. Al cap i a la, i enllà de les nomenclatures, la natura sempre és una.

EL MAR COMO INSPIRACIÓN PEDAGÓGICA: A PROPÓSITO DE *ROBINSÓN A ODISEO* DE JOSÉ VASCONCELOS

Raúl Navarro Zárate
Universitat de Barcelona

Este texto es el resultado de una aproximación a la obra *De Robinsón a Odiseo: Pedagogía estructurativa* de José Vasconcelos. A partir de un análisis de la obra, se pretende rescatar algunos planteamientos pedagógicos que, aunque renovados por las circunstancias contemporáneas, mantienen cierta actualidad. Situados en el marco de las relaciones entre el mar y la pedagogía encontramos, en primer lugar, la necesidad de significar el desplazamiento que propone Vasconcelos a partir de dos figuras icónicas, Robinsón y Odiseo. Dos figuras insoslayables si nos aproximamos a la literatura tanto marítima como pedagógica. Por eso nos preguntamos sobre la significación que da Vasconcelos a ambas figuras y el desplazamiento que propone para construir el marco de la Pedagogía estructurativa que defiende. En este sentido, y en segundo lugar, buscamos situar el planteamiento educativo de quien fuera el fundador de la Secretaría de Educación Pública de México. Finalmente, y para cerrar el texto, nos proponemos situar a modo de apunte algunas cuestiones clave que, a partir del trabajo de Vasconcelos, invitan a pensar en el mar en clave de inspiración pedagógica.

El lugar que ocupa esta obra en la producción José Vasconcelos (1881-1959) —educador, político, ensayista y filósofo oaxaqueño— es, sin duda alguna, singular. Se trata de una obra escrita en el exilio y publicada, por primera vez, en 1935 en Madrid por la editorial Aguilar. Vasconcelos se entrega a su escritura tras la experiencia como Secretario de Educación Pública de México (1920-1924). Se exilia tras perder, fraudulentamente, las elecciones en 1929. En México, de esta obra, se conoce un solo tiraje de unos 3 mil ejemplares editados por la editorial Constanza en 1952. En el año 2002 *De Robinsón a Odiseo: Pedagogía estructurativa* fue reeditado por el Senado de la República de México para celebrar la formalización de la educación preescolar que Vasconcelos tanto defendía como «una iniciación en la vida» (VASCONCELOS, 2002, p. 99). Esta reedición muestra el interés y la necesidad de rescatar algunos de los planteamientos educativos más significativos de uno de los intelectuales mexicanos más importantes de la historia del siglo XX quien se ocupó y preocupó profundamente por el estado de salud de la educación (QUINTANILLA, 2017).

La obra tiene forma de rememoración propositiva con expectativas amplias. El propio Vasconcelos confiesa que escribe «únicamente para explicar cómo procedió un filósofo cuando el destino le llevó a la tarea de educar a un pueblo» (VASCONCELOS, 2002, p. 11). Por lo tanto,

nos encontramos ante un ejercicio en retrospectiva de una tarea no elegida, sino regalada por los azares de la vida, que tiene como base el desafío de propiciar y diseminar la educación. O para ser más precisos: un tipo de educación por todo un amplio, vasto y complejo territorio (Barba, 2021). Tarea que destaca por el carácter transfronterizo que inyecta a sus propósitos educativos, en esa proyección tan vasconceliana de fundar una «universópolis» (DONOSO ROMO, 2010, p. 62). En este sentido, Vasconcelos (2012, p. 11) confiesa: «lo que he buscado es definir un plan que sería aplicado a no importa cuál país del continente hispánico».

Así pues, nos encontramos ante una obra con una historia particular que se teje en ambos lados del atlántico, que viaja y navega tanto en lo que respeta a su escritura como a su difusión. Además, retoma —como hemos dicho— dos figuras icónicas vinculadas con el mar, Robinsón y Odiseo, que, entendidos como modelos culturales, resultan claves para repensar cuestiones pedagógicas.

DE ROBINSÓN A ODISEO

En esta obra el autor se ocupa de expresar y dar forma a su pensamiento pedagógico. Un pensamiento anclado en la filiación de Vasconcelos con el viejo contiene y la cultura clásica y, en cierta forma, alimentado por sus resistencias al mundo anglosajón (BRACHO RIQUELME, 2002). Las figuras de Odiseo y Robinsón representan, metafóricamente, dicha contraposición.

Desde esta contraposición el autor propone, de entrada, la necesidad de efectuar un desplazamiento en términos educativos. Un desplazamiento que, al final, asume cierta complementariedad ante la necesidad de un planteamiento educativo que supere ambas figuras. No obstante, el autor pone de manifiesto su predilección por lo que en términos educativos significa la figura de Odiseo. A partir de este lugar, realiza una serie de observaciones críticas a un planteamiento pedagógico que, a su juicio, resulta limitado si uno presta atención suficiente a la magnitud de la empresa educativa.

Para establecer esta crítica, se representa en la figura de Robinsón una visión estrecha y limitada de «los continentes y de las culturas» y emparentada con una hegemonía cultural anglosajona:

Simbolizo en Robinsón — dice Vasconcelos— el método astuto, improvisador y exclusivamente técnico que caracteriza la era anglosajona del mundo [...] El título del libro indica ya el propósito de superar el empirismo miope de los últimos tiempos y la posibilidad de remplazarlo con un sistema que merecerá el nombre de clásico si logra dotarse de hondura, fuerza, unidad y totalidad. Es esto lo que he querido expresar con el título [...].¹

1 (VASCONCELOS, 2002, pp. 11-12)

Identifica ese «empirismo miope» y la mirada estrecha de Robinsón con la escuela pragmática, y en general con las idas de Dewey que se trasladaban a México: «la educación de tipo sajonizante que nos ha estado llegando de los Estados Unidos [...] puede ser simbolizada en el ingenio del Robinsón de la isla desierta». Se lamenta, en este sentido, que esta «escuela activista» se funde sobre un supuesto cándido al emparentar la figura de Robinsón con el «mito del niño». Y esto con la finalidad de hacer pensar que todo el saber nace de la inventiva del propio niño. Para el autor, ese supuesto del «aprender haciendo» resulta ingenuo e infructuoso porque obvia una cuestión crucial: «el niño contemporáneo vive dentro de un ambiente supercivilizado» y, por tanto, no está: ni aislado en una isla ni alejado del contacto humano ni obligado como Robinsón a construirse sus propios utensilios apremiado por la necesidad y exento de alcanzar la perfección en la producción de su obrar (VASCONCELOS, 2002, págs. 44-45).

En tanto que el niño actual vive en un mundo que poco, o nada, tiene que ver con la situación de Robinsón, a Vasconcelos le parece infructuoso un planteamiento educativo que establezca como finalidad de la educación una instrucción basada en las necesidades de los niños y en la utilidad de los aprendizajes. Y esto porque, a su juicio, vivimos en un mundo en el que las cuestiones básicas de la civilización ya están resueltas. Por tanto, la escuela, como espacio educativo paradigmático, ha de estar encaminada a la construcción de un «juego pedagógico» que siempre resulta inútil desde el punto de vista de las actividades productivas e insuficiente desde la perspectiva del cultivo de la mente y la imaginación: «el Robinsón escolar está entregado, sin saberlo, a un juego pedagógico, siempre deficiente como trabajo eficaz y nunca suficiente como recreo de imaginación» (VASCONCELOS, 2002, p. 45).

Por estos motivos, plantea que las condiciones de la sociedad moderna requieren más de visualizarse y construirse mirando como telón de fondo a una época en la que un pueblo: «se lanzó al mar y empezó a convivir con las gentes de territorios distantes», pues, nuestra propia época tiene más que ver con la interconexión e intercambio de mercancías y de pensamientos que de un aislamiento al tipo de Robinson que no tienen más noticias que de su mundo más próximo. En este sentido, Vasconcelos reclama la necesidad apremiante de que la sociedad moderna tienda hacia la consecución de «un nuevo Odiseo [...] más que internacional, universal. Viajero que explora y actúa, descubre y crea, no sólo con las manos, y nunca solo con las manos, porque no puede ni quiere deshacerse del bagaje que le ensancha el alma» (VASCONCELOS, 2002, págs. 45-46).

PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA

Para dar forma a lo que denomina Pedagogía estructurativa Vasconcelos asume, en primer lugar, que vivimos dentro de la civilización, o lo que es lo mismo en un mundo ya comenzado. Por tanto, para actualizarse ante el mundo hace falta asumir un esfuerzo en la lenta y laboriosa tarea de la instrucción que no tiene otro sentido que «equiparar a las nuevas generaciones con

vasta información acerca de los progresos adquiridos» (VASCONCELOS, 2002, p. 257). En este sentido, la tarea educativa se propone vincular a «las nuevas generaciones» con algo que siempre será, se mire por donde se mire, más amplio que su propia experiencia: el mar de la cultura.

Empero, el mar —como metáfora de la cultura— no es sino eso inabarcable y ante el cual resulta necesario construir ciertas referencias, al tipo de mapas de navegación referenciales. Mapas que ayuden a situarse ante un mar que, en soledad y con tan sólo las propias fuerzas, nos resulta ciertamente infranqueable. Por eso, la educación consiste, apoyándose en la escuela, en construir «una especie de clave que oriente en el mundo confuso» para aprender a navegar por uno mismo. Así pone como ejemplo la enseñanza de la Historia donde se requiere que «el maestro presente un esquema [...] por arbitraria y tendenciosa que resulta tal género de lección» es lo único que le podrá llevar al estudiante lugares más lejanos que su propio hacer:

«Más aún, sólo a base de ciertos esquemas provisionales puede el alumno, por despejado que sea, iniciar su propia investigación. De suerte que aun para llegar a formular puntos de vista personales será inevitable que nos enteremos de los modos de ver ya formulados. Y esto no es *agere*; es *inteligere*».²

Así, la Pedagogía estructural no defiende sólo la organización del saber por sí mismo, sino observa que, a través de un doble juego de fuerzas educativas: se estructura el interior con respecto a ese plan exterior forzoso de desarrollo que requiere toda instrucción. Si se aplica el calificativo de estructural a la educación es porque el juego pedagógico consiste en vincular y coordinar el saber conforme a la psique particular de cada quien. O dicho en otras palabras, se trata de despertar el interés por las cosas del mundo e inventar estructuras en donde se prepara nada más ni nada menos que «el cause por donde pasará el pensamiento despertando el mundo» en cada cual. (VASCONCELOS, 2002, p. 267).

EL MAR COMO INSPIRACIÓN PEDAGÓGICA

Desde la óptica de las relaciones entre mar y pedagógica en la obra analizada situamos algunas ideas clave que nos lega el texto para seguir navegando ese ese amplio mar que representan las culturas. En primer lugar, el autor parece recordarnos en ese juego entre Robinsón y Odiseo que la experiencia de la condición humana se asemeja a la de un náufrago obligado a navegar por sí mismo, pero, para ello requiere de establecer necesariamente una relación de colaboración con otros que se pueda relanzar más allá de lo que por sí sólo puede. Esto es, en

2 (VASCONCELOS, 2002, pp. 259-260)

cierta forma, la clave pensamiento pedagógico de Vasconcelos cuando nos habla del juego pedagógico que inventa estructuras provisionales para lanzarse a navegar entre los saberes del mundo y de la propia experiencia. Esa interrelación con el mundo, con los otros y con uno mismo es lo que inyecta un carácter transfronterizo a la educación. A partir de esa necesaria interconexión también es posible pensar en el mar como elemento que forzosamente conecta los distintos territorios y que nos remite a la idea de interculturalidad.

Ciertamente el problema planteado por Vasconcelos sigue aún vigente. Es bien claro que una educación basada (únicamente) en la experiencia propia, se mire por donde se mire, siempre estará limitada por nuestras propias fuerzas y la temporalidad de nuestras vidas. No podemos inventar el mundo, ni la rueda, en cada nuevo nacimiento. Pero también es cierto que una educación (únicamente) libresca también falla y nos separa de la experiencia de la vida, de la cotidianidad y del uso de las manos en donde también hay saber. Ante este problema Vasconcelos optaba no por la sustitución sino por la complementariedad como la de aquel que para vivir «acepta las faenas del mundo, pero las ennoblece con la elocuencia» (VASCONCELOS, 2002, p. 46).

REFERENCIAS

- BARBA, Maria del Pilar (2021). Los fines educativos en la pedagogía estructural de José Vasconcelos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32.
<https://doi.org/10.21555/RPP.VI32.2257>
- BRACHO RIQUELME, Rodolfo L. (2002). Reseña de «De Robinsón a Odiseo: Pedagogía estructural» de «José Vasconcelos». *Perfiles Educativos*, XXIV(96), 108-114.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209608>
- DONOSO ROMO, Andrés (2010). Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre educación y nación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(48), 51-62.
- QUINTANILLA, Susana (2017). Por qué importa Vasconcelos. *RMIE*, 22(75), 1281-1303.
<http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/43>
- VASCONCELOS, José (2002). *De Robinsón a Odiseo: Pedagogía estructural*. H. Cámara de Senadores.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA NO SUL DA BAHIA, BRASIL

Cândida Maria Santos Daltro Alves

Universidade Estadual de Santa Cruz e PPGE/UESC

Antonio Sagrado Lovato

Universitat de Barcelona

AS SAÍDAS PEDAGÓGICAS À PRAIA

A escola na qual se passa a experiência que será relatada foi criada por um grupo de imigrantes suíços, e mantida por pais que se juntaram como uma associação em defesa da proposta de uma educação diferenciada para seus filhos, a partir de projetos e não de um ensino tradicional. Está situada no sul da Bahia, região fortemente marcada por uma variedade de ecossistemas naturais e conta com mais de 80 km de praias. A cidade na qual se encontra é a quinta com maior fluxo de turismo internacional na Bahia, e possui um vasto patrimônio cultural, histórico e arquitetônico, composto por belíssimos casarões. O ano de 1996 foi de grandes desafios e rupturas para uma turma de crianças de 5 anos de idade na escola. A menos de um mês do início das atividades letivas, o grupo já estava na sua terceira professora, já que, diante de algumas crianças desafiadoras, duas outras professoras já haviam deixado seu posto.

A nova professora já nos primeiros dias se dedicou a observar a turma para conhecer de perto os comportamentos e entender o porquê das professoras não terem permanecido por mais tempo nessa classe. Sua percepção foi de que algumas crianças que não permaneciam com a concentração necessária para copiar coisas, por exemplo, ou para leituras coletivas; atividades dessa natureza as provocavam a levantar com frequência dos seus lugares e perturbar colegas.

Tais provocações variavam desde atirar papelotes ou pedaços de giz nas cabeças dos colegas a puxar a atividade de algum outro colega e/ou rasgá-la ou amassá-la. Alguns saíam da sala e iam para a área externa subir numa árvore, como era de costume de duas crianças.

Num certo dia, a professora decidiu conversar com os dois alunos mais agitados com muita franqueza, deixando claro que estava ali para ajudar no que eles precisassem e não entendia o porquê deles sempre saírem pra fora sem dar atenção ao que estava sendo proposto, e perguntou se tinha causado algo que os desagradava e o que eu podia fazer para ajudá-los. Ambos, com olhos arregalados, explicaram que saíam porque não escreviam nem liam ainda e achavam tudo muito estranho, preferindo sair para brincar fora da sala.

Desse dia em diante a professora ganhou dois colaboradores que estavam dispostos a aprender junto. E prometeu à turma que teriam momentos mais descontraídos, o que incluía

vivências na natureza antes de iniciar as atividades de rotina. Para isso, solicitou a autorização da escola e dos pais para promover tais vivências, em especial na praia, já que ficava aproximadamente a 200 metros da escola. Com essa autorização, inseriu esse passeio semanalmente como parte da rotina para essa turma e como prática de resistência em defesa da infância e de suas vivências na natureza.

Rapidamente, foi possível perceber como estas saídas as deixavam mais felizes, espontâneas e tranquilas por extravasar seus movimentos na praia, na areia, explorando suas sensações táteis em suas múltiplas possibilidades: ao fazer com a areia castelos, bolos, brigadeiros, desenhos com os dedos e o que a imaginação e a fantasia quisessem abarcar. Também podiam nadar no mar, pular ondas, contar as ondas e perceber que existe um tempo para cada grupo de ondas voltar a se formar, numa pluralidade de conhecimentos propiciados por esses encontros com a natureza.

O contato com a natureza favorece a contemplação, a criatividade e a organicidade. Fora da sala de aula, as crianças encontraram maior liberdade para expressar seu ser em sua integralidade: através da afetividade, da movimentação, da corporalidade, da subjetividade, da expressão artística. Com esta liberdade, as crianças puderam escutar suas próprias demandas de desenvolvimento, e ter autonomia para executá-las. Com isso percebemos a importância dessa conexão estabelecida entre as crianças e a arte inerente à natureza e ao mar, fomentando o desenvolvimento da percepção estética e da competência artística.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA VIGOTSKI

Na experiência relatada, chama a atenção o fato de que, além da demanda pela movimentação livre do corpo, no contato com a natureza as crianças naturalmente buscavam sua expressão artística. Esta busca pode ser observada em crianças também em outros contextos.

Segundo Vigotski, há um erro cometido pela pedagogia tradicional ao reduzir e cultivar a estética como fonte de prazer imediato. Para o autor, a experiência estética a partir da arte é um meio privilegiado para a realização de uma necessidade humana básica: a sublimação de energia excedente.

Esta energia excedente corresponde a aquilo que não conseguimos realizar em nossas atividades cotidianas. É uma energia que fica concentrada e que precisa encontrar uma forma adequada de saída - a sublimação - de forma que não seja realizada de maneira indesejada - através da neurose.

Vigotski associa o sistema nervoso a uma estação ferroviária que tem muitas vias de chegada, mas apenas uma de saída. Sempre ocorreria uma luta cruel dentro da ferroviária para determinar qual seria o trem que sai, e apenas uma parte muito pequena da energia potencial é efetivamente usada na atividade final. Toda essa energia

concentrada precisa encontrar uma válvula de escape, e só há duas possíveis: a sublimação ou a neurose (ALIENDE DA MATTA I SAGRADO LOVATO, 2021: 63).

Neste sentido, Vigotski argumenta que a arte é um meio privilegiado para realizar a sublimação dessa energia excedente. Ela representa um «mecanismo permanente, biologicamente necessário, de eliminação das excitações não realizadas na vida e é uma acompanhante inevitável de toda existência humana, em algumas de suas formas» (VIGOTSKI, 2003: 232).

Dessa maneira, apresentamos a arte como uma atividade importante para a existência humana. Ela possibilita uma forma de voltarmos a nos equilibrar com o meio, restabelece e reequilibra o funcionamento do nosso sistema nervoso. Ao mesmo tempo, permite que essa energia excedente e de inevitável acumulação seja gasta de uma maneira útil, a partir da sublimação, produzindo uma nova síntese em nossas vivências (ALIENDE DA MATTA I SAGRADO LOVATO, 2021: 63).

No momento da infância, uma das vivências estéticas mais comuns se dá através do jogo, que revela aspectos da criatividade e da imaginação infantil e que permite que parte importante dessas vivências de sublimação se realizem.

No jogo, a criança sempre transforma criativamente a realidade. Durante o jogo, as pessoas e as coisas adotam facilmente um novo significado. Uma cadeira não representa apenas um trem, um cavalo ou uma casa, mas realmente participa do jogo como tal. E essa transformação da realidade no jogo sempre está orientada pelas exigências emocionais da criança. [...] Uma história artística, assim como o jogo, é o educador estético natural da criança (VIGOTSKI, 2003: 243).

Os impulsos diretos e criativos típicos da infância geram uma forte demanda pela arte e por sua capacidade de realizar essa sublimação necessária. Ao concretizar, a partir de determinadas vivências, essa realização, a energia excedente da criança se equilibra por meio das criações artísticas.

Porém, não necessariamente a vivência estética será aprendida e assimilada como um processo de sublimação, como uma estratégia para ser utilizada ao longo da vida. Garantir que a reação estética se consolide como um hábito permanente de sublimação inconsciente é uma tarefa da educação estética. A educação é a responsável por criar o hábito na criança de viver a sublimação estética como canal permanente de alívio e canalização da pressão inerente e inevitável da vida cotidiana.

Assim, resulta compreensível o significado extraordinariamente importante na educação estética para a criação de hábitos permanentes de sublimação do inconsciente. Para educar esteticamente alguém, deve-se criar nessa pessoa um canal permanente de funcionamento correto que deriva e desvia a pressão do inconsciente para necessidades úteis. A sublimação executa de formas socialmente úteis o que o sonho e a doença realizam de forma individual e patológica (VIGOTSKI, 2003: 232).

Além disso, «a educação estética permite incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou ao decorrer dos milênios, sublimando seu psiquismo na arte» (VIGOTSKI, 2003: 238). Isso permite inserir a criança nas redes da vida com uma maior amplitude, não só por ampliar seu repertório, mas por oferecer múltiplos canais de se relacionar com a própria experiência da vida, já que passa a ter a sua disposição aquilo que foi produzido pelos que a antecederam no mundo.

Portanto, desenvolver a educação estética na infância possibilita ampliar as vivências nesta etapa da vida para além do prazer imediato típico das experiências artísticas já defendidas na educação tradicional. A assimilação de hábitos úteis amplia e melhora a própria existência humana a partir da sublimação da energia excedente acumulada, e ampliam o repertório de possibilidades de vivências e de conexão com o trabalho realizado pela humanidade.

Neste contexto, o papel do/a professor/a é conduzir essa experiência criando o espaço adequado para que a catarse aconteça e que posteriormente possa ser compreendida e apropriada, o que possibilita a regulação das emoções:

O papel do/a professor/a nesse contexto é o de fazer uma crítica materialista, que demanda duas etapas: apoiar a força organizadora da catarse e conservar a arte como arte. Ao contrário do que se costuma entender como o papel da crítica na arte, e em consonância com Vigotski, o/a professor/a não deve interpretar a obra, explicá-la para o espectador, antes mesmo que ele dela desfrute. [...] A intervenção deve ocorrer «quando a arte já celebrou a sua vitória sobre a alma humana e quando esta alma procura um impulso e uma orientação para agir» (VIGOTSKI, 1999: 321). [...] A/o docente, desempenha o papel de organizador das vivências artísticas para fazer consciente a catarse, por sua vez, o desenvolvimento da consciência possibilita a regulação das emoções. (ALIENDE DA MATTA I SAGRADO LOVATO, 2021: 67)

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EXPERIÊNCIA DA BAHIA

Brincando umas com as outras no mar, construindo castelos de areia, subindo nos coqueiros, correndo descalças na areia, as crianças da experiência descrita nesta comunicação podiam naturalmente relaxar as tensões físicas e emocionais acumuladas nas atividades escolarizadas. Por outro lado, as brincadeiras e a expressão artística, também permitem a aprendizagem da vivência estética como estratégia de sublimação da energia psíquica excedente acumulada pelas crianças. Ao realizar as saídas pedagógicas para a praia, a professora não só permitiu a vivência educativa junto ao mar, fora do ambiente da sala de aula e do ambiente tradicional do edifício da escola, mas também oportunizou uma importante aprendizagem de educação emocional.

Era notório como as crianças retornavam da praia com muito mais tranquilidade e se envolviam em plenitude nas atividades propostas após esse passeio interativo e integrativo com a

natureza. Com isso, percebemos que essas experiências funcionavam como um meio privilegiado de sublimação da energia ao vivenciarem exercícios de criação artística, as crianças transformavam criativamente a realidade de forma autônoma, a partir de suas exigências emocionais, e pouco a pouco se habituaram a utilizar a criatividade como estratégia de reequilíbrio de suas energias.

A professora de nossa experiência relatada teve o papel de criar e organizar vivências significativas e que proporcionam oportunidades reais de aprendizado para as crianças. Nas vivências estéticas conduzidas na praia, ela realizava um papel do crítico citado por Vigotski, desenvolvendo a consciência da experiência vivida e possibilitando a regulação das emoções.

A educação tradicional brasileira reflete uma cosmovisão que segrega o corpo e a mente através de uma visão hegemônica, em uma lógica que prima pelo racional em detrimento do corpo. As experiências pedagógicas de resistência que buscam romper com essa lógica têm a importância de buscar alternativas e meios para transformar e ressignificar a pedagogia nestes contextos. Neste trabalho analisamos a partir da proposta de Educação Estética de Vigotski uma destas experiências, vivenciada no sul da Bahia final dos anos 90 e início dos anos 2000. Ela nos apresenta uma proposta educativa em que a partir de passeios estético-pedagógicos ao mar se oportunizou a educação estética e a vivência de diferenciados momentos de interação com crianças de 5 anos de idade e o mar, conchas, areia, natureza como forma de resistência à desumanização promovida pela educação tradicional.

REFERÊNCIAS

ALIENDE DA MATTA, Amanda; SAGRADO LOVATO, Antonio. (2021). «A concepção de Vigotski para a arte e sua contribuição para a educação intercultural». *A Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural*. Pedro & João Editores, p. 57-70.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed.

EIX/ EJE/ EIXO 5.

La mar com a travessia: recerca i docència en història de l'educació/ El mar como travesía: investigación y docencia en historia de la educación/ O mar como viagem: pesquisa e ensino em história da educação

ITINERARIS PEDAGÒGICS DE SET NORMALISTES VALENCIANES

M^a del Carmen Agulló Díaz
Universitat de València (UV)
Blanca Juan Agulló
Universitat de València (UV)

ITINERARIS PEDAGÒGICS: VIDA, EDUCACIÓ I TERRITORI¹

Els itineraris pedagògics, en la nostra accepció, són passejades pels espais físics on s'han desenvolupat les trajectòries vitals i educatives de les i els docents, de manera que unim territori i biografia, establint lligams estrets entre els espais físics i mentals perquè «més enllà de l'espai físic on es realitza ens interessa per l'espai mental que genera» (BATALLER, 2014: 171).

En aquest projecte els itineraris estan protagonitzats per les normalistes, i, en concret, set que han exercit en la Normal femenina de València, durant els seus 150 anys d'existència, fet que ens permet extraure nombrosos exemples de trajectòries professionals de dones (AGULLÓ i JUAN, 2020). La seua evolució i la dels espais que l'han albergada, condicionada pels successius canvis polítics, educatius, socials i d'identitats femenines, ens mostra com les normalistes han anat configurant una nova identitat, professional i com a dones (AGULLÓ i JUAN, 2012), marcada per la dialèctica produïda entre les variables de conservadorisme/renovació pedagògica, i modernitat/tradició.

Hem intentat configurar una mostra representativa seguint un doble criteri cronològic i d'innovació pedagògica. Així, hi ha docents d'ideologies diverses, que han impartit un ventall d'assignatures distintes, i que han utilitzat metodologies diferents. Una selecció que, en el seu conjunt, permet conèixer i analitzar tot un assortiment de temes inclosos en el currículum de les assignatures d'història de l'escola i història de l'educació de les dones, a les que pertany l'alumnat al que està destinat: la formació del magisteri, la renovació pedagògica, el currículum de les escoles de xiquetes, la segregació de sexes, la coeducació... i, fins i tot, els postulats de la pedagogia de la memòria, en tant que es fan explícites les repressions exercides per les dues dictadures del segle XX sobre el professorat, especialment les normalistes, afectades per la variable gènere (RABAZAS i ROBLES, en premsa), i se'ns facilita reflexionar sobre les pressions que en l'actualitat reben els i les docents sobre la seua llibertat de càtedra. Seguint aquests criteris

¹ Aquesta comunicació forma part del Projecte d'Innovació Docent (PID) Geografies Literàries 3.0 (2021-2022), modalitat CONSOLIDA-PID, del grup GIUV2021-501.

les seleccionades serien Matilde Ridocci, Maria Carbonell, Carmen García de Castro, Conxa Tarazaga, Angelina Carnicer, Raquel Payà, i Olga Quiñones.

El recorregut que realitzem per les seues biografies docents (GUARÍN, 2014), per la seua formació i pràctica pedagògica, relacionada amb el territori i els espais on s'han desenvolupat, permet emmarcar els continguts que formarien part de la seua història personal i de la Història de l'educació dins de la ruta territorial on s'han produït. Així, podem arribar a conèixer les seues experiències en escoles rurals o urbanes; les diferents ubicacions de l'Escola Normal, les seues condicions pedagògiques i les raons dels seus trasllats; les relacions d'escoles i de la Normal amb el barri, el seu entorn humà; i la petjada en la ciutat d'uns edificis que, més enllà de l'arquitectura, són espais educatius i culturals (CAÑELLAS i TORAN, 2020) vinculats a unes vivències socials i col·lectives.

La seua elaboració i posterior recorregut per part de l'alumnat forma part de les activitats educatives mitjançant les quals es construeix coneixement i es comuniquen actituds, valors, sentiments, creences i maneres de percebre i entendre situacions, dins i fóra de l'aula. El fet d'abandonar l'espai tancat de les classes suposa trencar rutines i suscita la formulació de preguntes (SERRANO, 2007) dins d'un paradigma crític de l'ensenyament. Són, per tant, una proposta didàctica atractiva per potenciar un aprenentatge significatiu de l'alumnat d'història de l'educació i un recurs especialment indicat per la formació del professorat (ASENSI, MÉNDEZ i RODRIGO, 2018: 55-60).

SET ITINERARIS PEDAGÒGQUES DE NORMALISTES VALENCIANES

Els itineraris formen part d'un projecte que ha de ser dissenyat i dut a la pràctica pels estudiants de Magisteri i/o Pedagogia, futurs professionals de la docència, amb la intenció de que coneguen trajectòries personals diverses i pràctiques pedagògiques innovadores en situacions i moments històrics diferents, que es puguin convertir en autèntics models i referents com a docents, mentre s'apropen amb una mirada diferent als espais on s'han dut a terme.

L'alumnat

L'alumnat cursa les assignatures «Història de l'escola» (obligatòria en el segon curs del Grau de Magisteri) i «Historia de l'educació de les dones» (optativa del quart curs del Grau de Pedagogia). La composició de cada grup és d'unes quaranta alumnes, majoritàriament dones, en el cas d'educació infantil per la tradicional feminització de l'especialitat, i, en el de la història de l'educació de les dones, per la seua relació amb la problemàtica feminista.

Objectius

- Recuperar i visibilitzar les trajectòries vitals i pedagògiques de set mestres de mestres.

- Conèixer, analitzar i fer difusió de les aportacions de les dones a l'àmbit de la formació de les mestres en determinats contextos i processos històric educatius.
- Iniciar l'alumnat en la investigació historicoeducativa, utilitzant fonts diverses i valorant la seua pertinença en cada cas.
- Elaborar rutes històrico-pedagògiques amb perspectiva de gènere, com recurs educatiu en el nivell universitari per promoure la igualtat.
- Fer recorreguts en la pràctica o virtuals de les rutes historicoeducatives com recursos educatius en educació superior.
- Desenvolupar una metodologia activa, experiencial, significativa i cooperativa que permeti una mirada crítica per ajudar-les a confeccionar el seu propi relat.
- Potenciar entre l'alumnat actituds de cooperació, solidaritat i companyerisme.
- Utilització de les TICS en l'elaboració i difusió dels itineraris a través dels mitjans de comunicació.

Disseny i elaboració del projecte.

Activitats prèvies

El primer pas és l'explicació a l'aula, per part de la docent, de les característiques del projecte, el treball a realitzar, els objectius a aconseguir i les metodologies a utilitzar. A continuació, l'alumnat s'organitza de manera voluntària en set grups de treball, als que se'ls adjudica aleatòriament un itinerari. Posteriorment, planifiquen, amb un cronograma, la durada del projecte, la distribució del treball per sessions...

La confecció de les trajectòries de cadascuna de les normalistes requereix emmarcar-les dins de les coordenades històriques i educatives de cada moment, i, per tant, aprofundir en les teories i pràctiques educatives, i en les respectives influències polítiques i socials. L'existència d'un llibre sobre els 150 anys de la Normal femenina (AGULLÓ i JUAN, 2020) permet una consulta i aproximació teòrica a cadascuna de les èpoques, que cal complementar amb la bibliografia pertinent.

Tot seguit, elaboraran la biografia personal i professional de cada normalista mitjançant la cerca de documents en arxius -expedients personals, acadèmics, de depuració-... i de la revisió bibliogràfica, i consulta en hemeroteques de textos i notícies publicades en la premsa diària i professional, produïts o referides a elles. També cal localitzar fotografies: personals, professionals, amb l'alumnat i/o altres professores, realitzant activitats pedagògiques, etc.

Seguint la història de vida, es dissenya l'itinerari a recórrer localitzant els espais relacionats i ubicant-los en plànols. Cal cercar, de manera simultània, informació sobre els espais de manera que va configurant-se l'itinerari relacionant llocs i moments biogràfics o professionals, que son marcats en el plànol, podent afegir imatges iconogràfiques diverses.

En base a aquesta informació es decideix quines dades i textos, relacionats i adequats a cada espai i moment, es proporcionaran; per quins mitjans es transmetran (lectura, lliurament de textos escrits, codis QR), i quines seran les persones encarregades de cada tasca.

Cal també analitzar i valorar la conveniència de realitzar cada ruta de manera presencial, virtual o d'ambdues maneres. En el cas del trajecte físic, cal decidir, a més, els mitjans de desplaçament fins el lloc i durant l'itinerari.

Tot plegat, el disseny dels itineraris requereix que s'activen una sèrie de competències valuoses per al seu desenvolupament professional: el treball col·laboratiu; la recerca, anàlisi i contrast d'informació; la planificació i seqüenciació d'activitats, la selecció de textos adequats...

Activitats durant l'eixida: trepitjant espais seguint les petjades d'una normalista

Desplaçats de manera física o virtual, a partir del punt d'origen de l'itinerari, un membre del grup explica, en cada lloc marcat, la referència biogràfica o professional relacionada, i es llegeix el text seleccionat. Si és possible, es visita l'espai i es reflexiona al voltant de la seua influència en la trajectòria de la normalista, de manera que es converteix en una passejada pel territori de la mà de la normalista corresponent (HERNÁNDEZ DOBÓN, 2014). Aquestes activitats es registren en fotos y/o vídeos.

Activitats posteriors: anàlisi, síntesi i presentació de resultats

Amb el material utilitzat i les fotografies y/o vídeos enregistrats, cada grup confecciona dues versions del seu itinerari. Una serà presentada a la resta de companys a l'aula amb suport audiovisual per produir debat, i pot donar lloc a itineraris individuals que es confeccionen utilitzant, per fer difusió el Google Sites (AMBRÓS i RAMOS, 2017).

L'altra, consistirà en un dossier escrit destinat a la docent, on es desenvolupa amb deteniment el marc historicoeducatiu de cada itinerari, la biografia de la protagonista, les condicions i canvis dels espais... i les conclusions-reflexions a les que han arribat com a grup.

AVALUACIÓ DEL PROJECTE

Es realitza una avaluació qualitativa (GIMENO i PÉREZ, 1992) dels itineraris. L'alumnat, mitjançant el debat i el diàleg que permeten compartir experiències (BATALLER et al., 2013: 35-45), valora la proposta com a tècnica instrumental i com a vivència formativa personal i professional. En ambdues situacions, han coincidit en qualificar-les com una forma molt atractiva, motivadora i gratificant de transmetre, adquirir i construir el coneixement.

Per part de la docent s'ha dut a terme una avaluació continua del seu desenvolupament, per part de cada alumne, a través d'un procés sistemàtic d'obtenció d'informació en cadascuna de

les fases, així com una valoració qualitativa i quantitativa dels dossiers i exposicions, puguent-se qualificar totes elles com de molt satisfactòries respecte a la consecució dels objectius definits.

Cal remarcar tanmateix que els itineraris dissenyats són flexibles i oberts a noves incorporacions, i el pujar-los a les xarxes obeeix a una intencionalitat divulgativa, de manera que més enllà de la seua vigència com instruments de formació del magisteri, recuperen i visibilitzen les aportacions de les dones a la història de l'educació i del territori valencià.

REFERÈNCIES

AGULLÓ, M^a del Carmen; JUAN, Blanca (2012). *Orígenes, evolución y formas de acceso e integración de las mujeres en la Escuela Normal de Magisterio de Valencia (1867-1967)*. Valencia: Unitat d'Igualtat, UV.

AGULLÓ, M^a del Carmen; JUAN, Blanca (2020). *Mestres de mestres, 150 anys de formació de mestres valencianes*. València: PUV.

AMBRÓS, A. i RAMOS, J. M. (2017). «El uso didáctico de Google Sites en la construcción compartida del conocimiento», *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, pp. 63-74.

ASENSI, E., MÉNDEZ, J. i RODRIGO, F. (2018). «Rutas históricas y literarias como recurso en la formación del profesorado», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 92, pp. 55-60.

BATALLER, Alexandre; GINER, Rosa; GADEA, Joaquim; HERNÁNDEZ, Héctor; PARRA, David; SENDRA, Cristina i LATORRE, Carolina (2013). «Rutes literàries per a estudiants de Magisteri i espais per compartir experiències dins l'àmbit escolar de les geografies literàries» A: García, Pedro, De Lamo, José F., Gallardo, Beatriz (coords.). *Iniciatives d'Innovació Educativa de la Universitat de València*. Anejos de @tic, *Revista d'innovació educativa*, Vol. 4, Servei de Formació Permanent-UVEG.

BATALLER, Alexandre (2014). «Per una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori». A: Bataller, Alexandre; Gascó i Héctor H. *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, València: PUV.

CAÑELLAS, Cèlia i TORÁN, Rosa (2020). *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat, 1900-1979*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Museu d'Història de Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, José i PÉREZ, Ángel (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.

GUARÍN, John Jairo (2014). «Formación inicial del profesorado a través de relatos biográficos narrativos. Aprendizaje en contexto». A: Calvo, Adelina; Rodríguez, Carlos; Haya, Ignacio (coords.). *Investigar para acompañar el cambio educativo y social: el papel de la Universidad*. Santander. Santander: AUFOP-Universidad de Cantabria.

HERNÁNDEZ DOBON, F. (2014). *Passeig per València de la mà de Joan Lluís Vives*. València: Carena.

RABAZAS, Teresa; ROBLES, Victoria (en premsa). «Entre la represión y el exilio interior de educadoras producidos por los totalitarismos de la España del siglo XX». Monográfico *Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en el siglo XX, Historia y Memoria de la Educación*.

SERRANO, David (2007). «El valor didàctic del treball fora de l'aula. Reflexions des de la Geografia», *Observar*, 1, pp. 106-118.

OS DESPACHOS ADUANEIROS E NOVAS FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: LEIS INTERNACIONAIS PARA O MAR E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ESCOLA DE MASSA

Wiara Rosa Alcântara
Universidade Federal de São Paulo

INTRODUÇÃO

De modos diversos, a difusão mundial da escola de massa foi favorecida pela criação de um sistema de via de transportes marítimos a vapor, mercantil e em escala global. Nas palavras de Pomeranz e Topik «vapor e ferrovia iriam embaralhar a geografia comercial do mundo no século XIX» (POMERANZ e TOPIK, 1999: 42). Há nesse movimento de globalização questões econômicas (segunda revolução industrial, modo de produção em massa), sociais (urbanização, crescimento das cidades), científicas (avanços da termodinâmica) e tecnológicas (desenvolvimento do motor e máquinas a vapor), que se somam a questões jurídicas (regulação e normatização das formas de transportes de mercadorias, incremento do direito internacional e do comércio exterior) e ajudam a compreender a transnacionalização da escola moderna e sua materialidade.

A facilitação das viagens transoceânicas pelos navios a vapor (steamship/steamer) favoreceu a comercialização de objetos escolares entre diferentes países, resultando, assim, na transnacionalização de recursos didáticos padronizados para o ensino das mais diferentes disciplinas escolares. A partir de meados do século XIX, os movimentos de importação e exportação destes objetos escolares, via mar, foram intensos. Isso porque, como afirma Pascali, os navios a vapor eram menos dependentes dos padrões de vento, propiciando a abertura de novas rotas comerciais (PASCALI, 2017). Desse modo, a logística da distribuição das mercadorias, seja pelo transporte aquaviário (navios a vapor, por exemplo), seja pelo transporte terrestre (ferrovias, por exemplo), é um dos elementos centrais na definição de quais países importar os objetos, com quais países estabelecer relações comerciais.

Vale salientar que a modernização pode ser observada tanto nos transportes aquaviários como nos portos. A modernização dos portos também corrobora com a modernização da escola pela possibilidade de trazer de outros países novos objetos e materiais escolares. De acordo com Carina Pedro, «a inserção de portos brasileiros nas rotas mundiais de navegação marítima se deu de forma gradativa ao longo do século XIX» (PEDRO, 2010: 10). No período em estudo, a modernização dos portos também corrobora com a modernização da escola pela possibilidade de trazer de outros países novos objetos e materiais escolares.

Nesse sentido, rastros e indícios dessa dinâmica de modernização da escola podem ser analisados nos documentos produzidos no âmbito dos despachos aduaneiros. O despacho aduaneiro é um procedimento fiscal realizado no âmbito do comércio exterior, por meio do qual se examina a veracidade dos dados declarados pelo importador/exportador a respeito da mercadoria importada/exportada.

Na realização desse procedimento, o conhecimento de carga ou o conhecimento de embarque (do inglês *Bill of lading*) é um dos mais importantes documentos, na modalidade aquaviário. Os documentos produzidos no âmbito dos procedimentos de despachos aduaneiros constituem fontes ainda pouco usadas no âmbito da História da Educação, mas de suma relevância para a compreensão dos fluxos de importação e exportação e do comércio em torno da escola e seus objetos.

Desse modo, com o objetivo de investigar a transnacionalização da materialidade da escola moderna pela circulação transoceânica de sujeitos, ideias e objetos educativos, analiso documentos fiscais e aduaneiros de importação de materiais escolares, via mar, por instituições de ensino paulistas. Entre as últimas décadas do século XIX e a primeira década do século XX, a Escola Normal de São Paulo e a Escola Polytechnica de São Paulo importaram de empresas francesas um conjunto significativo de objetos escolares, sobretudo para o ensino de ciências naturais. Aqui, pretende-se analisar documentos de «conhecimento de carga/embarque» (*Bill of lading*) buscando evidenciar de que modo tais fontes são relevantes para a escrita de uma História Econômica da escola.

BILL OF LADING - AS VIAGENS DOS OBJETOS ESCOLARES PELOS MARES

O *Bill of lading* (conhecimento de embarque/carga) é um documento, um instrumento de contrato de transporte de carga, via mar, firmado entre embarcador e transportador. Por meio dele, autoridades competentes e pessoas legalmente interessadas podem conferir a exatidão dos dados fornecidos pelo importador/exportador em relação à mercadoria importada/exportada. O primeiro aspecto metodológico para se observar na análise dessa fonte diz respeito às suas condições de produção. Isto é, produzido no contexto do comércio exterior, com base nessa declaração apresentada à unidade aduaneira, sob cujo controle está a mercadoria, é feita a cobrança dos impostos, conforme a legislação aplicável.

As informações ali registradas sobre a mercadoria, o importador, exportador, local de desembarço, dentre outras, seriam indispensáveis para o desembarço aduaneiro da mercadoria. A análise de tais documentos permite saber mais sobre as empresas que exportavam objetos escolares, as instituições e empresas que realizavam a importação, os portos nos quais ocorriam o despacho e o desembarço aduaneiro, o valor das mercadorias, o frete cobrado pelos vapores que encareciam mais ou menos as mercadorias, o tipo de mercadoria importada, dentre outros

elementos.

De acordo com Bennet, «os materiais para a história inicial do conhecimento de embarque são singularmente escassos devido à natureza consuetudinária das regras da lei mercante» (BENNET, 1914). O direito comercial tem como uma de suas características a natureza consuetudinária e o informalismo. Ou seja, as práticas comerciais instituem costumes segundo os quais, no transporte de uma mercadoria, é preciso identificar quem envia, quem transporta e quem irá receber. No entendimento de Bennet embora desde o século XI seja possível notar a existência de documentos de identificação de cargas, somente a partir do século XIV, com o desenvolvimento das grandes navegações, quando as mercadorias passam a «viajar» desacompanhadas de seus proprietários é que há um detalhamento maior na identificação das cargas (BENNET, 1914).

De modo que, vão se constituindo leis internacionais para o comércio marítimo e o Bill of lading torna-se documento indispensável para carregamento e descarregamento de mercadorias. O embarcador é aquele que coloca a mercadoria à bordo. Aquele que vai receber é o consignatário ou comprador. Nas imagens 1 e 2, pode-se identificar os elementos que compunham esse documento.

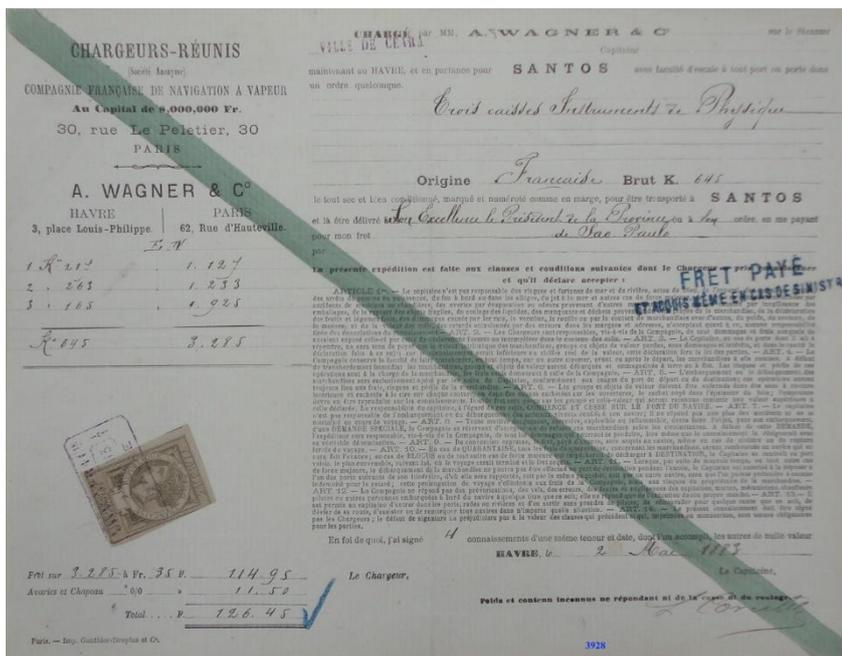


Imagem 1. *Bill of lading* (Conhecimento de embarque), Escola Normal de São Paulo, 1883. Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP). Série Manuscritos. Secretaria do Interior. Escola Normal. Ano 1892. Caixa 530.

O documento é um conhecimento de embarque com descrição de mercadoria endereçada ao presidente da Província de São Paulo, no ano de 1883. Pelo ofício junto ao documento, sabe-

se que o destino dos objetos seria a Escola Normal de São Paulo, uma escola secundária de formação de professores primários, localizada na cidade de São Paulo.

**Escola Normal de são
Paulo, em 4 de junho de
1883**

Tenho a honra de remetter a V.Exa. o conhecimento de três caixotes, EM n. 10, 11 e 12, embarcados no HAVRE, no vapor francez “Ville de Ceará”, da companhia dos “Chargeurs Réunis”, com destino ao porto de Santos.

Vêm os ditos caixotes endereçados a V.Exa.. e contem o resto dos instrumentos de physica que, por ordem do governo, comprei em Paris para a escola sob minha direção. Rogo, em consequência, a V.Exa.. que se digne dar ao diretor da mesa de rendas da Alfândega de Santos, as ordens necessárias para que sejam estes caixotes remettidos com brevidade para esta capital, logo que chegue o vapor “Ville de Ceará”.

Quadro 1. Ofício de Paulo Bourroul, em 1883. Fonte, Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP), série manuscritos, Secretaria do Interior, Escola Normal. Ano 1892, Caixa 530.

Outros elementos que compõem a forma do documento são:

- a) a denominação do emissor (Chargé par MM. A Wagner & Co)² - pelo exame da estrutura do documento, sabe-se que esta foi a empresa que vendeu as mercadorias.
- b) o lugar de partida e destino - a mercadoria partiu do porto de Havre (França) com destino ao porto de Santos/Brasil.
- c) a data da emissão - a mercadoria foi embarcada em 2 de maio de 1883. Pelo ofício de 4 de junho de 1883, calcula-se cerca de um (1) mês entre o embarque da mercadoria na França e a chegada ao porto de Santos.
- d) a espécie, peso e quantidade da mercadoria - três (3) caixa de instrumentos de Física com o peso bruto de 645 Kg.
- e) o valor do frete, com a especificação de que é pago ou a pagar - o valor do frete, pago e devido mesmo em caso de sinistro (fret payé), foi de 3. 285 francos.
- f) a assinatura do emitente - localizada abaixo da data de emissão.
- g) endereço do embarcador/emissor - a empresa «A Wagner & Co» apresenta dois endereços, um no Havre, outro em Paris.

Outras informações devem constar, atualmente, no Bill of lading e não foram identificadas no documento do século XIX. São elas o número de ordem do documento, os nomes e endereços completos do consignatário (comprador). Os três caixotes foram endereçados ao presidente da província de São Paulo, mas pelo ofício junto, obtém-se a notícia de que a beneficiária seria a Escola Normal de São Paulo.

Nos limites deste texto, não será possível discorrer mais detidamente sobre as cláusulas

e condições do contrato firmado entre a transportadora, a «Chargeurs-Réunis» e a empresa emissora «A. Wagner & Co». Elas aparecem detalhadas em 14 artigos ao centro do documento. O artigo 1 estabelece que o capitão não é responsável pelos riscos e infortúnios do mar, de Deus, dos inimigos, dos corsários, piratas, dentre outros.

Comparando as imagens 1 e 2 percebe-se que o transporte também foi feito pela «Chargeurs-Réunis», porém em outro vapor, o «Entre Rios». A empresa fornecedora dos objetos escolares foi a J. B. Fleury, que vendeu dezesseis caixas de instrumentos para a Escola Politécnica de São Paulo. Parte do documento está danificada, de modo que não é possível ter conhecimento da data de emissão do «Bill of lading», como se observa a seguir.

Constata-se, todavia, que alguns dados não foram preenchidos no documento, como o valor das mercadorias, o valor do frete, o peso e outras especificações sobre o conteúdo das caixas. No caso do endereço da empresa, registra-se apenas que fica no Havre. Diferente da Imagem 1, na Imagem 2 nota-se um pequeno texto em um retângulo azul. Como se as cláusulas e condições especificadas nos 14 artigos não fossem suficientes, esse pequeno texto traz uma advertência aos destinatários. Eles deveriam se apresentar dentro de 24 horas da chegada do navio, com as licenças alfandegárias, para o desembarço da mercadoria. Passado esse prazo, a encomenda seria depositada, às expensas, riscos e perigos do consignatário em uma barcaça. Como se lê no ofício do Quadro 1, esse desembarço deveria ser feito a partir das ordens do presidente da província.

A «Chargeurs Réunis - Companhia Francesa de Navegação a Vapor» tinha «serviço regular para o Brazil e Rio do Prata pelos vapores de 1a classe», dentre eles, o Ville de Ceará, Entre-Rios, Corrientes e Sully. Conforme Almanak (ALMANAK, 1891: 1452), aos sábados, os vapores partiam do Havre para Lisboa, Pernambuco, Maceió, Bahia, Rio de Janeiro e Santos (ALCÂNTARA, 2014).

Um anúncio/propaganda da Companhia mostra que ela tinha serviço regular de transporte aquaviário não apenas para o Brasil, mas também para países da América Latina.



Imagem 2. Propaganda da Chargeurs Réunis

Fonte: Bibliothèque Nationale de France, département Sciences et techniques.

Em trabalho futuro, resultados mais aprofundados sobre a atuação desta Companhia serão apresentados. Por ora, basta esclarecer que a Chargeurs Réunis foi fundada em 1872, visando lucrar com uma lacuna no mercado que se expandia, a ausência de linha regular de transporte a vapor entre o porto de Havre, o Brasil e o Rio do Prata (BEAUGÉ; COGAN, 1984).

O pintor francês Alexandre Jean-Baptiste Brun, conhecido por suas muitas pinturas de representação da vida no mar e do comércio marítimo, fez posters e cartazes para as companhias de navegação, dentre elas a Chargeurs Réunis, como se vê a seguir.¹



Imagem 3. Cartaz de Alexandre Brun para a Chargeurs Réunis. Fonte: Alexandre Brun, Bordeaux, Musée d'Aquitaine.

O destaque é para a linha com a Indochina, mas é possível ver, também, a menção ao Brasil e ao Rio do Prata (América Latina). A breve discussão aqui proposta sobre «Bill of lading» e a atuação da companhia francesa de navegação a vapor tem o objetivo de evidenciar um aspecto

¹ Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1891, p.1452.

ainda pouco explorado para a compreensão da materialidade da escola moderna e sua transnacionalização no século XIX e início do século XX. A saber, a relevância da logística de distribuição ou das rotas de navegação e ferrovias como elemento fundamental na decisão sobre quais empresas contratar para o provimento material da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XIX, o desenvolvimento da ciência e tecnologia, como da termodinâmica, iria impulsionar o desenvolvimento dos navios a vapor que, por sua vez, tornaram-se molas propulsoras do comércio global e circulação de mercadorias, dentre elas, os objetos científico-movimento deixou rastros na documentação resultante do comércio exterior, via mar, como os «Bill of lading» (conhecimentos de embarque). A circulação das mercadorias, inclusive os objetos escolares, tem a ver não apenas com a disponibilidade, ou seja, que empresas fabricam certos produtos em cada país. Relaciona-se, decisivamente, com as rotas dos vapores que garantiriam a distribuição dos mesmos.

Assim, o fenômeno das sociedades escolarizadas seria estimulado e acelerado pela ascensão de uma sociedade de mercado em escala mundial. Ou ainda, a globalização fomentada pelo comércio marítimo e pelos navios a vapor ajuda a compreender elementos da transnacionalização da cultura (material) escolar, no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e início do século XX.

Por tudo isso, pode-se afirmar que a modernidade estava representada tanto nos objetos adquiridos pela escola e ofertados pelas empresas, quanto nos modos como os materiais eram comercializados e chegavam à escola.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Wiara Rosa (2014). *Por uma História Econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-103754/pt-br.php>.

Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1891. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP). Série Manuscritos. Secretaria do Interior. Escola Normal. Ano 1892. Caixa 530.

BEAUGE, Jean e COGAN, René-Pierre (1984). *Histoire maritime des Chargeurs Réunis et de leurs filiales françaises : Compagnie Sud-Atlantique, Compagnie de Transports Océaniques, Compagnie Fabre, Société Générale des Transports Maritimes, Nouvelle Compagnie de Paquebots*. Paris: Barré et Dayez.

BENNET, William Porter (1914). *The History and Present Position of the Bill of Lading as a*

Document of Title to Goods. Cambridge: University Press.

PASCALI, Luigi (2017). *Globalisation and Economic Development: A Lesson from History. The Long Run*. London: Economic History Society.

PEDRO, Carina (2010). *Casas importadoras de Santos e seus agentes: comércio e cultura material (1870-1900)*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Tese USP.

POMERANZ, Kenneth; TOPIK, Steven (1999). *The world that Trade created: society, culture and world economy, 1400 - the presente*. London: M. E. Sharpe, Inc.

ENTRE O MAR DA BAÍA DE GUANABARA E AS BANDAS D'ALÉM: EDUCAÇÃO E IMPRENSA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO – RIO DE JANEIRO

Karyne Alves dos Santos¹

Longe daí, onde o túrbido Austro com assíduas chuvas
Reverbera tanto as terras, quanto as extensas águas
Do selvagem mar, aonde, quase percorrido o ano, o sol chega,
Iluminando os astros celestes com seu carro refulgente,
Os inimigos possuem campos que estão voltados para as tímidas ondas
De Netuno, e muitos povoados à beira de áridos litorais,
E numerosas fortalezas que se estendem junto à morada ocidental
De Zéfiro, construídas através destes campos e das densas matas.
(ANCHIETA, 1563)

O poema «Os feitos de Mem de Sá» em latim *Epicum De Gestis Mendi de Saa* escrito pelo jesuíta e humanista José de Anchieta, foi publicado em 1563 em Coimbra, pelo tipógrafo João Álvaro (KALTNER, 2010), e narra as ações de Mem de Sá como terceiro Governador Geral do Brasil.

Um dos palcos do combate e ações entre portugueses, indígenas e franceses (que tentaram a colonização do Rio de Janeiro com a França Antártida) em meados de 1555, foi a Baía de Guanabara. Com uma leve correnteza e uma brisa suave a «Grande Baía» tão bem conhecida pelos moradores do Estado do Rio de Janeiro tem cerca de 381 km de superfície ou espelho d'água e inclui 59 km de superfície de ilhas remanescentes e uma profundidade de aproximadamente 50 metros em sua entrada.

A ocupação desenfreada e desordenada ao longo do século XX trouxe um quadro de grande poluição à nossa «Baía de todos os povos». Mas, sua beleza originária cercada de Montanhas, Mar e Mata Atlântica hipnotiza a todos que contemplam. Foi assim com os primeiros colonizadores portugueses e franceses que ancoraram *Nouus Mundus* no século XVI, e é assim nos dias atuais.

Um dos municípios que se localiza na entrada da Baía de Guanabara é São Gonçalo. Com uma localização geográfica privilegiada, «São Gonçalo exerceu um papel importante servindo como elo de ligação com o interior da Província do Rio de Janeiro» (ARAUJO; MELO, 2014).

O Município foi emancipado de Niterói em 1890, e era conhecido como as Bandas

¹ Professora de História da Rede Estadual do Rio de Janeiro; Doutoranda do Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PROPED

d'além. Com uma economia basicamente agrícola, vivenciou fortes estímulos a atividade industrial, como a construção do ramal ferroviário da Estrada de Ferro Cantagalo que cortava todo o município e facilitava o escoamento da produção dos gêneros agrícolas produzidos em seu território, tendo com vista a Baía de Guanabara.

Atualmente é o segundo município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e possui uma população de 999. 728 pessoas (IBGE, 2010) e, situada às margens da Baía. O crescimento populacional na Cidade levou a um quadro de «perifericidade» (PINHO, 2006) com significativa concentração da população pobre, nordestina e negra, com menor escolaridade, baixo nível de acesso a serviços e equipamentos urbanos» (PINHO, 2006: 171).

O protagonismo econômico do município de São Gonçalo na década de 1960 era intenso, e não escapou aos processos constituintes da nação brasileira, retratando os «efeitos próprios da combinação entre o arcaico e o moderno» (ALVARENGA, 2015: 97). A combinação entre o «arcaico e moderno» se refletiu na política educacional da Cidade. E, na tentativa de compreender os processos constitutivos da história da educação local, este estudo tem como objeto e fonte o periódico local intitulado *Jornal O São Gonçalo* com as publicações jornalísticas dos anos de 1963-1967.

Assim, apresento a pesquisa em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ e com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que objetiva analisar as representações da política educacional desenvolvida no município de São Gonçalo, localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

O recorte temporal (1963-1967) coaduna com o mandato do Prefeito Joaquim de Almeida Lavoura. O prefeito Lavoura, como era conhecido, governou o município de São Gonçalo por três mandatos, e, quando candidato, visitava os loteamentos gonçalenses, prometendo investimentos públicos. Na história política municipal, Lavoura é tido no passado presente, um exemplo de político e «mito eleitoral».

As escolhas teórico-metodológicas trilham o caminho das particularidades da observação histórica, onde Bloch (BLOCH, 2001) defende que «o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, um conhecimento através de vestígios» (BLOCH, 2001: 73). Os vestígios do passado não podem ser modificados, mas (re)conhecidos e compartilhados, sem busca por verdades universais, pois o pesquisador muito mais irá constatar o que estuda, já que «o conhecimento do presente em contraste com o passado será indireto» (BLOCH, 2001: 69).

Os referenciais conceituais ancoraram-se nas definições do «passado sempre presente» (NUNES, 1992), considerando que o passado é vivo e questiona o presente, e que o mesmo não deseja se entregar, precisa ser lido, relido e questionado, num movimento *continuum* com o presente. Neste entendimento, Nunes (NUNES, 1992) reitera Bloch (BLOCH, 2001), ao afirmar que

«a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação» (BLOCH, 2001: 63).

A produção de «diversos sentidos históricos» e os «aspectos particulares da história da educação tal como está se manifesta nas diferentes regiões culturais do Estado do Rio de Janeiro, ainda há muito para avançar» (XAVIER, 2009: 54). Para tal, os enfoques da micro-história, em especial o «paradigma indiciário» (GINZBURG, 1986) e a «escala de observação» (REVEL, 1998), são referenciais teóricos primordiais.

Portanto, nos estudos e buscas por pistas sobre a educação no município de São Gonçalo, ocorridas há quase sete décadas, e as tramas e costuras com a educação nacional, utilizo a «variação da escala de observação», que além de reduzir o objeto investigado ou recorte temporal, espacial ou social, está comprometido com a «transformação do conteúdo da representação, ou seja, a escolha daquilo que é representável» (REVEL, 1998: 20).

Nos estudos da educação da Cidade, o aporte teórico encontra-se nas chamadas «primeiras vozes» da história da educação gonçalense: Goudard, Tavares, Hess, Figueiredo e Araújo (OLIVEIRA, 2016), com as produções do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: memória e história das Escolas de São Gonçalo.²

O jornal é a fonte primordial do conhecimento da pesquisa. Como um repositório de informações e dados, é também um documento do passado no presente, em suas páginas lemos vestígios e indícios (GINZBURG, 1989) da construção da história em sociedade. A imprensa também educa, na medida que socializa conhecimentos, pensamentos e filosofias. No entanto, cabe problematizar: *a quem interessa o tipo de mensagem apresentada? A que interesses atendem? Que sociedade se tem em mente?*

O Jornal *O São Gonçalo* é um periódico bem conhecido pelos moradores do município, são nove décadas de existência, mas não foi o primeiro jornal a circular. No ano de 1913, os irmãos gêmeos Abílio e Belarmino de Mattos criaram em São Gonçalo, um jornal chamado *A Gazeta de São Gonçalo*, que se manteve em atividade até 24 de outubro de 1930, quando foi empastelado pela revolução de 30 (FIGUEIRÊDO, 2010: 52).

A pesquisa apresenta a compreensão histórica de aspectos singulares da educação na Cidade, tendo como ponto de partida e chegada: a política educacional no contexto ditatorial; as promessas políticas no campo educacional; a privatização do direito à educação; expansão dos

² O Núcleo de Pesquisa História de São Gonçalo: Memória e Identidade do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ criado em 1996 pelas professoras Maria Tereza Goudard Tavares, Martha Hess, Haydée Figueiredo e Mairce Araújo.

Grupos Escolares e a democratização da educação; educação municipal nas páginas da imprensa local; criação do Instituto de Educação Clelia Nanci e as representações dos alunos e professores sobre a educação

No periódico local as orientações sobre o currículo escolar eram comuns. A presença de reportagens de atividades escolares, desfiles cívicos e a inserção da disciplina «Moral e Cívica» foi expressa nas páginas do *O São Gonçalo*. Sob viés do autoritarismo e os extremos ideológicos da Guerra Fria, a «ordem» era necessária em sala de aula e fora dela, e para isso a «ameaça comunista» precisava ser combatida e os “avanços” da «Revolução de 1964» exaltados.

A «Cartilha Cívica do Povo Brasileiro» foi enviada às escolas brasileiras após um concurso com participação dos membros do “Estado Maior”. O Sr. Jorge Boaventura (Diretor da divisão extra escolar do Ministério da Educação) afirmou, segundo a reportagem acima que a «educação cívica não era tão necessária, mas hoje é de grande valor, pois os fatores do mundo moderno perturbam o desenvolvimento conveniente da sociedade - o desenvolvimento da personalidade nacional» (*O São Gonçalo*, 1967: 4).

No entanto, o civismo, a formação do espírito nacional e a manutenção da ordem, contaram com estratégias em âmbito nacional, como o discurso da expansão de escolas e privatização do ensino. Este movimento no município de São Gonçalo ocorreu na esfera pública e privada, com oferta de bolsas de estudo e construção de novos Grupos Escolares.

Ao realizar a prestação de contas à população, por meio do periódico, o Prefeito Joaquim de Almeida Lavoura anunciava obras e planejamentos para área da educação municipal.



Imagem 1. Construção de Grupo Escolar. Fonte: *O São Gonçalo*, novembro, 1964.

A construção do Grupo Escolar no bairro de Trindade com cinco salas de aula foi anunciada em final do ano de 1964. A notícia ganhou destaque no periódico, e é fruto do convênio

entre o Ministério da Educação e Prefeitura, fomentando a expansão escolar na Cidade, através de parcerias públicas e privadas.



Imagem 2. Aumento de vagas nas escolas em São Gonçalo. Fonte: *O São Gonçalo*: Março, 1967.

O anúncio do aumento no número de vagas nos Grupos Escolares «Sena Borges», «Camilo da Silveira» e «Maria Dias», conforme publicado no mês de março de 1967, ocorreu por pressão dos moradores dos bairros, cujos filhos estavam sem estudar. No entanto, a Inspectora de Ensino Primário Municipal – Sra. Laurinda Moreira Pereira não informou como ocorreu a ampliação das vagas, se houve construção de novas salas, lotação nas salas de aula, ou oferta de bolsas de estudo. Ao que parece, a intenção é afirmar o acesso à escola sem questionar em que condições.

A Cidade expandiu os Grupos Escolares, forçado pelo aumento da população e a necessidade de formação de mão de obra, via escolarização. Todavia, a expansão das escolas particulares, que desde os anos de 1950 fincou raízes na área educacional municipal, foi beneficiada pelo regime de bolsas estudantis.

Para a parcela pobre gonçalense era destinada os Grupos Escolares, em especial nas fazendas recém loteadas pelos migrantes nordestinos e operários que chegavam a Cidade.

O chamado loteamento de “Jardim Catarina”, já em meados de 1960 apresentava parte de suas terras loteadas. O território ocupado por migrantes trabalhadores com suas famílias demandava a oferta de educação para seus filhos.

O jornal não retrata, mas como moradora da localidade e neta de migrantes, a versão dos moradores é que um conjunto de pais se reuniram com o Prefeito Lavoura, diversas vezes, para solicitar a construção de um Grupo Escolar no município. Após inúmeras negociações, no local onde seria a praça principal foi construído o Grupo Escolar, no ano de 1966.

A construção de Grupos Escolares nos loteamentos era parte de uma política local e nacional, voltada para a classe trabalhadora, acesso à escola e formação de mão de obra. Todavia, o avanço e criação do Sistema Municipal de Ensino no município remonta desta política.

Dentre a política educacional local temos a construção da Biblioteca Municipal, a expansão das salas de aulas em escolas estaduais e construção dos Grupos Escolares:

- G.E Antonieta Palmeira no bairro do Colubandê,
- G. E Carlos Maia no bairro do Porto Velho
- G. E Ernani Faria no bairro de Neves
- G. E Escola Rotary no bairro de Miriambi,
- G. E Estephânia de Carvalho no bairro de Laranjal
- G. E Francisco Lima no bairro do Gradim
- G. E Monsenhor Barenco no bairro do Boassú,
- G. E José Manna Júnior no bairro Antonina
- G. E Lauro Corrêa no bairro da Trindade
- G. E Lúcio Thomé Feteira no bairro de Vila Laje
- G. E Profª Luiza Honório de Prado no bairro de Engenho Pequeno
- G. E Prof. Trasilbo Filgueiras no bairro de Jardim Catarina
- G. E Profª Adélia Martins no bairro do Coelho

Esses são alguns dos conhecimentos produzidos na pesquisa onde a Cidade banhada pela Baía de Guanabara é a protagonista da história à luz da educação pública retratada nas páginas do jornal “O São Gonçalo”, que retrata o cotidiano dos sujeitos brasileiros na Cidade e nas bandas além da Baía de Guanabara, conhecida como São Gonçalo.



Imagem 3: Fotografia da Baía de Guanabara Thinkstock/Getty Images)

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Soares Márcia; TAVARES, Maria Tereza Goudard (2005). «Política Educacional, Poder Local e Extensão Universitária em São Gonçalo». *Revista Advir. Cotas: um debate inconcluso*. Rio de Janeiro.

ALVARENGA, Soares Márcia; TAVARES, Maria Tereza Goudard (2015). *Poder Local e Políticas Públicas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Quartet editora.

ARAÚJO, Mairce et al. (2006). «Na reconstrução da memória escolar: pistas para a formação docente». In: *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia.

BARRETO, Edila Gômes (2004). «Joaquim de Almeida Lavoura: o nome que virou lenda e as suas eleições». *Monografia de Graduação em História*. Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro.

BLOCH, Marc (2001). *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio Souza (2008). *O direito à educação republicana: memórias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro*. *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Porto.

FIGUEIRÊDO, Haydeé; GONÇALVES, Márcia de Almeida; REZNIK, Luís (2000). «Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre história local». In: *IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí, Ed. Inijuí.

- _____ (2010). «Reconhecendo um velho objeto: o jornal como fonte, o jornal como texto». In: Nunes, Clarice. *Docência e pesquisa em educação: na visão de Haydée Figueirêdo*. Rio de Janeiro: Litteris.
- GINZBURG, Carlo (1987). *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Cia das Letras.
- _____ (1989). *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia das Letras.
- GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo (1991). *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Difel.
- Jornal *O são Gonçalo* 1963-1967. São Gonçalo: Rio de Janeiro, 2021.
- KALTNER, Leonardo Ferreira (2010). «A Baía de Guanabara no *De Gestis Mendi de Saa*». *Revista Brasil-Europa*, 127/23 www.revista.brasil-europa.eu/127/Guanabara-no-De-Gestis.html
- MARTINS, Ana Luiza i LUCA, Tania Regina de (2008). *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- MARTINS, José de Souza (1994). *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec.
- MORAIS, JACQUELINE DE FÁTIMA DOS SANTOS; ARAÚJO, Mairce e TAVARES, Maria Tereza Goudard (2011). «Tecendo redes de extensão em São Gonçalo: a experiência do Vozes da Educação». *Interagir: pensando a extensão*, 16, jan/dez, pp. 39-45.
- NUNES, Clarice (1987). *A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*. São Paulo: Caderno de Pesquisa.
- _____ (1990). «História da Educação: Espaço do Desejo». *Revista Em aberto: Contribuições das ciências humanas para a educação: a história*. MEC, BRASIL.
- _____ (1992). *O Passado sempre Presente*. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de (2016). «20 anos do grupo Vozes da Educação: memórias de uma história construída coletivamente - entrevista realizada com uma de suas fundadoras, professora Maria Teresa Goudard Tavares», *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, vol. 2, pp. 280-296.
- PINHO, Osmundo de Araújo (2006). «A vida em que vivemos: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo». *Estudos Feministas*, 14(1), janeiro-abril/2006, p. 336.
- REVEL, Jacques (1998). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- _____ (2010). «Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado». *Revista Brasileira de Educação*, 15, 45, pp. 434-444.
- TAVARES, Maria (2007). «Percurso e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo». In: ARAUJO, Mairce (orgs.). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. Petrópolis: DP et Alii.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard; TORRES, Rosane dos Santos i HEES, Marta das Neves (2005). «A Educação escolar gonçalense no Século XIX; nas marcas do passado, pistas para a

compreensão do presente». In: *15º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas*. Caderno de Resumos Campinas: ALB / UNICAMP.

TOLEDO, César Alencar Arnaud; JUNIOR, Oriomar Skalinski (2012). «A Imprensa Periódica como fonte para a história da educação: teoria e método». *Revista HISTEDBR On-line*, 45, pp. 255-268.

XAVIER, Libânia Nacif (2005). «O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas». *Revista do Centro de Educação*. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a7.htm>

[Acesso: 17 março 2020].

_____ (2003). «Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira». *Revista Brasileira de História da Educação*, 5, pp. 234-251.

A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM PORTUGAL E OS DIPLOMAS INTERNACIONAIS DE REFERÊNCIA

Charla Barbosa de Oliveira

As políticas educacionais voltadas para um projeto de educação para a cidadania implementadas em Portugal tiveram alguns diplomas e documentos internacionais como referência e inspiração.

As competências sociais e cívicas há muito têm estado presentes na cooperação europeia no domínio da educação, figurando entre as oito competências essenciais para os cidadãos que vivem numa sociedade do conhecimento, identificadas, em 2006, pelo Conselho e pelo Parlamento Europeu no documento *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho* de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais ao longo da vida. Nessas recomendações, ficou deliberado que desenvolvam competências essenciais para todos no contexto das respectivas estratégias de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente no âmbito das suas estratégias para alcançar uma literacia universal (Jornal Oficial da União Europeia, 2006). Ficou evidente a intenção da comissão em contribuir para os esforços dos Estados-Membros destinados a desenvolver os respectivos sistemas de educação e formação e a pôr em prática as recomendações do parlamento europeu.

Esse processo teve continuidade com a publicação, em 2010, do documento Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos. Nela é concretizada uma relação entre educação para a cidadania democrática e direitos humanos, uma vez que se considera que estas estão intimamente relacionadas e reforçam-se mutuamente, diferindo apenas nas suas preocupações pois a educação para a cidadania democrática concentra-se nos domínios político, civil, social, económico, cultural e legal da sociedade. Considera-se nesta carta que o objetivo fundamental da educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos, não é mais do que preparar os alunos para a capacidade de agir na defesa e na promoção dos direitos humanos, da democracia e do Estado de direito (CoE, 2010).

A Declaração de Paris - Declaração sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação, surgiu em 17 de março de 2015 a partir de uma reunião de ministros da União Europeia. Ela nasce a partir do extremismo violento e ataques terroristas que surgiram em toda a Europa e passaram a representar uma ameaça não apenas à segurança de seus cidadãos, mas também aos seus valores fundamentais

de liberdade, democracia, igualdade, respeito pelo Estado de direito, direitos humanos e dignidade. Reivindica a manutenção das sociedades europeias pautadas no pluralismo, na não discriminação, na tolerância, na justiça, na solidariedade e na igualdade de gênero.

Ainda em 2015, os 193 Estados-membros da ONU aprovaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, que por sua vez são divididos em 169 metas que devem ser cumpridas até 2030 com a intenção de «não deixar ninguém para trás» (ONUBR, 2019). A Agenda 2030 é uma continuação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000-2015) da ONU que, naquele momento, foram a primeira confluência internacional para enfrentar problemas globais como a erradicação da extrema pobreza e da fome ou melhorar o acesso à educação. Embora as metas não tenham sido cumpridas integralmente, favoreceram importantes avanços.

Fica evidente com a aprovação dos referidos diplomas internacionais a preocupação dos países europeus com a formação de cidadãos intervenientes na vida política e social não só para assegurar o desenvolvimento dos valores democráticos fundamentais, mas também para fomentar a coesão social numa época de crescente diversidade social e cultural. A busca por ferramentas eficazes se deu a fim de que, através da educação, os cidadãos pudessem intervir e participar munidos dos conhecimentos, competências e atitudes adequados. As competências cívicas demarcam uma posição de extrema importância para participarem plenamente na construção cidadã que se almeja, mas há um reconhecimento de que eles devem apoiar-se num sólido interesse pelos valores sociais e pelos conceitos políticos, além do empenho em participar de forma ativa e democrática na sociedade.

À luz de diversos documentos internacionais de referência, Portugal tem assumido um conjunto de compromissos atrelados a políticas educacionais que proporcionam um enquadramento relevante e uma maior compreensão das atuais perspetivas da Educação para a Cidadania. A nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (1986) fundamenta, nos seus princípios gerais, a importância do sistema educativo português na formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, respeitadores dos outros e das suas ideias e capazes de intervirem democraticamente na sociedade. Com a aprovação da LBSE, alterações significativas foram feitas na política educativa portuguesa. A escolaridade obrigatória é ampliada para nove anos e define-se como um dos objetivos centrais da educação a promoção de cidadãos livres, ativos e críticos (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Em 2017 um importante documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, identifica oito princípios orientadores, dos quais a Base Humanista, a Inclusão e a Sustentabilidade apontam para valores de Cidadania e Participação, bem como para o desenvolvimento das dez áreas de competências, nomeadamente as relacionadas com o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, o Relacionamento Interpessoal e o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (PERFIL DOS ALUNOS À

SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA, 2017). O documento contribui para a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, trazendo orientações e propostas significativas para gestores, trabalhadores da educação e estudantes, com a finalidade de contribuir com a organização e a gestão dos currículos escolares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

O documento cita em seu prefácio que a educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA, 2017), demonstrando seu atrelamento às políticas internacionais de referência. Além disso, de acordo com o documento, Despacho núm. 6478:

Foi essencial a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, nomeadamente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, bem como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos. Foram também tidos em consideração documentos análogos de diversos países, textos educativos de âmbito nacional² e textos orientadores de entidades europeias e internacionais (PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA, 2017: 10).

Concomitante ao perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade obrigatória, o Ministério da Educação de Portugal concebeu a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) segundo as prioridades estipuladas no Programa do XXI Governo Constitucional. Ela é um documento de referência nas escolas públicas e privadas, integrantes do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã dos estudantes portugueses, tentando que desta forma, estes direitos e deveres sejam instruídos nestes indivíduos e na sua formação académica de maneira que eles consigam no futuro colocar em prática o civismo e consigam privilegiar a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática nas escolas (ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, 2017). A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento faz parte das componentes do currículo das escolas e é desenvolvida segundo três abordagens complementares: transdisciplinar (1.º ciclo do ensino básico), disciplina autónoma (no 2.º e 3.º

ciclos do ensino básico) e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário.

O próprio documento cita como referências internacionais a União Europeia por meio da *Declaração de Paris*, o Conselho da Europa, por meio da *Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos* e do documento *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*, além da ONU, por meio da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (10 dezembro, 1948)⁴ e dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016-2030* e da UNESCO por meio do documento *Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI (2014)* (ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, 2017).

CONCLUSÃO

Podemos concluir que a educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos é vista, hoje em dia, como a solução para muitos problemas das nossas sociedades, e é este pensamento que vimos refletido nas políticas internacionais que procuram mobilizar os Estados da Europa para uma formação de jovens mais participativos e ativos. Esses diplomas servem como uma referência para todos aqueles que defendem a educação para a cidadania democrática e os direitos.

Sobretudo após a globalização, recaiu sobre a educação um papel fundamental para fazer face às novas exigências de mercado. Nesse contexto, organismos internacionais penetraram com suas agendas em vários domínios, entre os quais a educação, tendo influenciado os Estados-Nação, com o objetivo de os alinhar à nova ordem econômica, política e social. Assim, instâncias internacionais têm sido responsáveis por inspirar a produção de ideologias educativas, o que refletiu em mudanças de caráter político, subordinadas a uma agenda educacional globalmente estruturada, que foram também seguidas em Portugal com vista a promover a qualidade da educação.

A educação para a cidadania se tornou carro chefe da construção de uma cidadania europeia, atribuindo-se à escola um papel preponderante nesse desígnio. Dessa forma, a escola configura-se como um dos meios, por excelência, em que a formação para os valores e a prática da decisão política se realizam, não devendo ser subestimada em sua importância, sob pena da sua insuficiência se traduzir em desigualdades sociais potenciando assim, a existência de injustiças.

REFERÊNCIAS

Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights – recommendation CM/Rec and explanatory memorandum (2010).

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). Obtido de Direção Geral da Educação:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf.

Jornal Oficial da União Européia (30 de dezembro de 2006). Obtido de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA>.

Lei de Bases do Sistema Educativo (14 de outubro de 1986). Obtido em 20 de dezembro de 2021, de Diário da República n.º 48/2021, Série I de 2021-03-10: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/222418/details/normal>.

Lei de Bases do Sistema Educativo (14 de outubro de 1986). Obtido de Diário da República n.º 237/1986, Série I: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/222418/details/normal>.

ONUBR (2019). *Nações Unidas do Brasil*. Obtido em 5 de novembro de 2021, de <https://brasil.un.org/pt-br>.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (26 de julho de 2017). Obtido de Despacho núm. 6478: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

ESCUTAS NO BRASIL E ALÉM-MAR
ESTUDO DE CASO EM RÁDIO EDUCAÇÃO E DESDOBRAMENTOS EM
PORTUGAL

Maria Angélica Aleixo Beck Lourenço
Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo

Boa Noite
Boa noite, amigo ouvinte!
O Rádio Século XX
É seu amigo fiel
Quando cumpre o seu papel:
- Fazer rir, mas ensinar...
Divertir, mas educar...
Nossa PRB7
Cumpre tudo o que promete:
Não falha, não embatuca,
Quando instrue, diverte e educa.
Alziro Zarur¹

O projeto de educação para o Brasil, a partir dos anos de 1930, pode ser observado em ponto de convergência com o rádio, e este foi um sonho de muitos pioneiros a começar por Roquette-Pinto, médico, etnólogo, antropólogo e considerado pai da radiodifusão no país. Vera Regina Roquette-Pinto ao entrevistar seu ilustre avô, registrou no artigo *Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos*:

Quando, por meio do fone de um aparelho telefônico desmantelado, ouviu a voz do operador que falava da estação montada no alto do Corcovado, Roquette-Pinto teve a seguinte reação: “Na minha sala havia um mapa do Brasil. Meus olhos se cravaram naquela imensidade de terra, enquanto aquela voz longe cantava e dizia coisas e depressa passou no meu pensamento essa ideia: como é que a gente não aproveita isso para levar o pensamento por essa extensão de terra, levantando essa gente toda que está morrendo por aí afora de ignorância? (ROQUETTE-PINTO, 2003: 12)

¹ *Fon-fon*, 18-1-1942, p. 26.

A perspectiva do potencial educativo do rádio igualmente não era alheia aos os profissionais da voz, os *speakers* e mais uma plêiade de profissionais da novíssima área que surgia: a comunicação radiofônica, falando em larga escala e a consideráveis distâncias.

Assim, o rádio conectava, como revela a reflexão de Roquette-Pinto, a civilização ao interior do país, onde a educação ainda não chegara. E esses profissionais que estavam, por assim dizer, no *front*, agiam ora como estrategistas, ora como táticos. Á frente dos microfones, se tornavam estrelas, ganhavam fama e faziam circular, segundo a proposição de Carlo Ginzburg, suas próprias ideias, tão marginais quanto os lugares de encontro destes “piratas” da intelectualidade. Não eram os homens das ciências e do pensamento que estavam a propor um projeto de educação para o país, mas disseminavam suas ideias pela ‘massa’ ouvinte, que crescia a cada dia.

No contexto da pesquisa em curso no doutoramento da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Brasil, volto-me a Alziro Zarur. Jornalista, radialista e poeta, ele iniciou sua trajetória na comunicação brasileira aos 15 anos de idade no jornal matutino *A Pátria*, no Rio de Janeiro. Em 4 de março de 1949, no auge do sucesso alcançado por ele ao dirigir a produção e apresentação de inúmeros programas radiofônicos que lhe renderam uma popularidade ímpar, Zarur lança o *Hora da Boa Vontade*, na Rádio Globo do Rio de Janeiro. Inovador e tendo como público alvo os “emparedados e doentes de toda sorte”, conforme ele mesmo afirmava, e ainda pela mensagem de concórdia e espiritualidade ecumênica que veiculava, o programa consolidou-se, conquistando grande audiência. Foi este o prenúncio da Legião da Boa Vontade, que seria fundada pouco tempo depois, em 1º de janeiro de 1950, sendo uma instituição de caráter benemérito e educativo que, além do Brasil, tem bases autônomas em outros países. Ao ser iniciada a LBV de Portugal, em 2 de março de 1989, a programação radiofônica foi também veiculada a partir de emissoras deste país e fonogramas históricos contendo a voz de Zarur continuam no ar, no Brasil e em terras lusitanas.

Considero mesmo que as práticas radiofônicas e comunicativas engendradas na comunicação da Boa Vontade cooperam no conjunto pedagógico-epistemológico do campo comunicacional brasileiro. Zarur consta entre os nomes consagrados do período inicial do rádio no país e sua reputação fazia-se pela difusão cultural-educativa. Alcançou sucesso pela criação, produção e apresentação de programas dedicados especialmente à literatura. Ele instituiu uma prática peculiar de transmissão: a ‘rádio comunicativa’ na qual preconizava a «simplificação fonogênica», «dentro do maior respeito à maior jovialidade comunicativa» (COELHO, 2016). A postura que assume soa também como forma de resistência narrativa criativa ante o dia a dia dos bastidores.

Então é apenas um executor de ordens, com o dever irremediável de dizer, com todas as vírgulas, o que o 348nunciante quer, o que o artista quer, e tudo aquilo que o diretor

também quer, então meus amigos, o speaker deixa de ser o speaker para ser uma coisa totalmente diferente: um autentico mártir sem socorro (COELHO, 2016).

A habilidade de comunicador já efervescia nos tempos de aluno do Colégio Pedro II. Era a década de 1930 e o jovem Zarur dirigia o órgão oficial *Boletim do Colégio Pedro II* e também criara, ao lado do seu amigo Pedro Bloch (1914-2004), o jornal escolar *O Atalaia*”. Como jornalista profissional passaria a atuar, aos 15 anos de idade, no matutino *A Pátria*, de João do Rio, dirigido à época por Diniz Júnior. Posteriormente escreve nos periódicos: *O Globo*, *Última Hora*, *Gazeta de Notícias*, *A Noite*, *O Dia*, *Luta Democrática*, *Diário da Noite* e nas revistas *Carioca* e *Fon-fon* (*Boa Vontade Ecumenismo*, 8-11-2014, p. 15).



Imagem 1. Coluna de Zarur no periódico estudantil *O Atalaia*, edição de 19 de novembro de 1932. O original pertence ao Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM), do Colégio Pedro II/RJ.

Contudo, foi atrás de um microfone e atuando nos bastidores que ele se tornaria uma das personagens de relevância da era de ouro do rádio no Brasil. Trabalhou nas emissoras Mayrink Veiga, Nacional, Globo, Tupi, Educadora, Transmissora, Guanabara, Tamoio, Eldorado, Quitandinha, Mundial e Metropolitana. Entre os programas estão: *Enciclopédia Literária*, *Você não tem consciência!*, *Gatinhos e Sinucas*, *Teatro de Gente Nova*, *Policial Zarur* e *as Aventuras*

de *Sherlock Holmes*, esse último inspirado na obra do médico e escritor britânico Arthur Conan Doyle (1859-1930), sendo sempre encerrado com o bordão: “O Bem nunca será vencido pelo mal”, da mesma maneira que concluía seus artigos na revista *Fon-Fon (Boa Vontade Ecumenismo*, 8-11-2014, p. 17).

A partir do eixo de estudos sobre rádio educadores, vislumbram-se as práticas educativas deste comunicador, visto que a LBV, segundo dados divulgados em 2021, conta com 82 unidades de atendimento socio-educacional e 5 escolas, sendo o atendimento na cidade de São Paulo do berçário ao ensino médio, com cerca de 1.500 alunos. Ou seja, a fala de Zarur, desde a década de 1930, sobre rádio e educação foi a gênese para que a instituição assumisse também sua vocação na área educacional. Pela performance comunicativa dele, mobilizaram-se redes de ouvintes e o engajamento destas ao trabalho socio-educacional da instituição. A LBV aplica em sua rede de ensino a linha educacional desenvolvida pelo educador Paiva Netto, que preside a instituição: a Pedagogia do Afeto e a Pedagogia do Cidadão Ecumênico. O público a que se destina a intervenção de educação constitui-se de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social e insegurança alimentar.

ALÉM MAR

Assim, pode-se considerar que a LBV, ao longo de mais de 70 anos desde que surge no Brasil, angariou em torno de si redes de pessoas, de saberes e práticas que tecem o que se denomina Ideal da Boa Vontade e que aqui chamarei de Cultura da Boa Vontade, na qual se identifica um imaginário pedagógico e falas sobre educação, reeducação, infância e aprendizagem. Na sua paisagem sonora, em que nasce inclusive um modo de fazer musical peculiar, a música legionária, se inserem as redes múltiplas e transnacionais de sociabilidade. Ao articular fatos e memórias, soa imprescindível recuperar relatos das sensibilidades despertadas pela programação radiofônica liderada por Zarur. Taborda de Oliveira, comentando Mikail Baktin, analisa que «na acepção do autor russo, o princípio dialógico é estruturante da vida social, na medida em que nos constituímos no mesmo movimento que somos constituídos pela “voz” do(s) outro(s)» (OLIVEIRA, 2020: 4). Registro aqui o testemunho de uma ouvinte da programação radiofônica veiculada em Portugal², a senhora Helga Erika Giebelhausen de Campos, relatando como conheceu a entidade através do rádio, quais sentimentos lhe despertaram a voz de Zarur e como tornou-se, assim, uma assídua voluntária.³

2 Veja Programa *Portugal é uma Paixão*: <https://www.lbv.pt/oica-o-programa-portugal-e-uma-paixao-online>.

3 Portugal acolhe atualmente 3 unidades da LBV: no Porto, em Coimbra e em Lisboa. As atividades de promoção humana e social envolvem desde gestantes até idosos e conta com voluntários em diversos níveis

O meu marido foi o primeiro que ouvia o programa *Portugal é uma paixão*, e depois todos nós visitamos o espaço ecumênico, no Porto. A mim pessoalmente, como sou de origem alemã e até os meus 23 anos vivi na Alemanha, quando entrei no espaço ecumênico, a primeira coisa que me emocionou foi a música que Alziro Zarur sempre punha a frente de seu programa: *Stille Nacht, heilige Nacht*, que é Noite de Paz. Então, pensei: realmente esta obra tem que ser boa. Mas o meu marido disse: não é uma vez que devemos estar aqui, devemos continuar a estar sempre.⁴

O relato desta escuta além-mar revela algo de determinante ao engajamento da sra Helga à instituição e seu projeto de educação e assistência social em Portugal. No Centro de Documentação e Memória da LBV pode-se ter acesso a centenas de manifestações do Brasil e do exterior que se mostram propícios a conduzir para uma operação historiográfica sobre as apropriações transformadoras e as sensibilidades, e ajudam a analisar a construção destes laços sociais que, no caso das terras lusitanas, se conectam pelo antes mar tenebroso feito interstício vital entre continentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Boa Vontade Ecumenismo*, 8-11-2014.
- CHARTIER, Roger (1994). «A história hoje: dúvidas, desafios e propostas». A: *Estudos Históricos*, vol. 7, nº 13, pp. 97-113.
- COELHO, Patricia (2016). *Educadores no rádio – programas para ouvir e aprender (1935-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- DE CERTEAU, Michel de (1982). «A Operação Historiográfica». A: De Certeau, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, pp. 65-119.
- DÓRIA, Escragnolle (1997). *Memória histórica do Colégio Pedro Segundo (1837-1937)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Fon-fon*, 18-1-1942.

de engajamento, compartilhando uma mobilização de valores e práticas que se inscrevem no que tenho pesquisado sob a ótica de uma Cultura da Boa Vontade e que advém deste compromisso da entidade com a «Globalização do Amor Fraternal», como conceitua Paiva Netto em seus livros e preleções.

4 Transcrição da gravação de áudio coletada em 2015. Fonte: CedocM-LBV.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Tabora de (org.) (2017). *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora da UFPR.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Tabora de (2020). «Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na história da educação: algumas indicações teórico-metodológicas». *Revista História da Educação*, 24, e97469. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/97469> (acesso em 18 jul 20229).

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina (2003). «Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos». *Revista da USP*, 56, pp. 10-15.

**LA RECERCA EN HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ I HISTÒRIA PÚBLICA: EL
PROJECTE «HISTÒRIA PÚBLICA DE L'EDUCACIÓ A ESPANYA (1970-2020).
PERCEPCIÓ SOCIAL, MEMÒRIA COL·LECTIVA I CONSTRUCCIÓ
D'IMAGINARIS SOBRE ELS DOCENTS I LES SEVES PRÀCTIQUES»¹**

Francisca Comas Rubí
Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE
Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE

INTRODUCCIÓ

Des de finals del franquisme fins a l'actualitat, al nostre país s'han divulgat entre el gran públic coneixements històrics educatius mitjançant diferents activitats i productes realitzats fora de l'àmbit estrictament acadèmic, com ara documentals, llibres commemoratius, col·leccionables, mostres i exposicions, revistes de divulgació, etc., en què han participat col·laborativament historiadors de l'educació, historiadors locals, periodistes, documentalistes, professionals dels museus i gestors de recursos culturals, escriptors, comunicadors, activistes culturals i socials. Aquesta història pública, entenen per ella els productes i activitats realitzats fora de l'àmbit estrictament acadèmic, s'ha anat interessant per unes temàtiques per sobre d'altres conjunturalment en funció de la finalitat de la seva creació (aniversaris i commemoracions d'institucions educatives, recuperació de la memòria de mestres, revisions històriques sobre temàtiques d'actualitat segons els debats educatius del moment), ha pogut incidir en la percepció social que sobre els docents i la seva pràctica educativa al llarg de la història s'ha anat instaurant i consolidant. L'anàlisi i l'estudi de les produccions d'història pública de l'educació a L'Estat espanyol és un dels eixos centrals del projecte de recerca que presentem a les XXV Jornades, juntament amb la voluntat d'incidir en la història pública de l'educació que actualment s'està generant al nostre país, per contribuir a una interrelació més gran entre la història pública i la història de l'educació.

BREUS APUNTS SOBRE LA HISTÒRIA PÚBLICA I LA HISTÒRIA PÚBLICA DE L'EDUCACIÓ

L'interès i desenvolupament per la història pública en general al nostre país compta amb aportacions i reflexions teòriques rellevants en les darreres dècades. El 2003, el mestre d'historiadors, mort recentment, Josep Fontana, en un article titulat «Quina història ensenyar?»

¹ Aquesta publicació és part del projecte de R+D+i PID2020-113677GB-I00, finançat pel MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

ens advertia de la demanda d'història que hi ha al món exterior a l'acadèmia atès que la història, igual que la memòria per als individus, compleix per al grup amb la funció de proporcionar identitat. Si els historiadors no s'encarreguen de proporcionar aquesta història que es demana, aquesta necessitat serà coberta per altres (FONTANA, 2003).

La història pública és un concepte difícil de definir però que engloba aquelles activitats que pretenen fer més rellevant i útil la història a l'àmbit públic. Per entendre millor el concepte d'història pública i el seu desenvolupament des dels anys setanta del segle passat fins ara ens remetem a la definició que aporta el *National Council on Public History* (NCPH) en referir que «la història pública descriu les moltes i diverses maneres en què la història es posa en funcionament al món», així doncs, seguint el NCPH seria «la història que s'aplica a qüestions del món real».² De fet, història aplicada i història pública van ser termes utilitzats com a sinònims durant anys. Tot i això, la denominació d'història pública es va acabar imposant amb el temps com a preferida, sobretot per part del món acadèmic, en lloc de la d'història aplicada. La història pública com a moviment va sorgir als Estats Units i al Canadà als anys setanta del segle XX. La fundació de l'NCPH data d'aquest període, igual que la seva revista acadèmica, *The Public Historian*. Actualment al món anglosaxó, principalment, seria difícil veure la història pública com un moviment, ja que s'ha incorporat a l'oferta curricular de centenars d'institucions d'ensenyament superior als països on es troba més desenvolupada i implementada professionalment, principalment al Canadà i als Estats Units, però també a Austràlia, Irlanda, Nova Zelanda i al Regne Unit.³ Més enllà de la seva consolidació i institucionalització com a camp d'estudi i d'intervenció històrica al món anglosaxó, el terme es va anar popularitzant i es va començar a difondre també a la Xina i al Brasil, destacant-se la Rede Brasileira de História Pública, creada el 2012, en aquest darrer sentit. També de manera més incipient a Alemanya, Portugal, Espanya i Itàlia i altres països europeus. És per això que avui es pot parlar de la internacionalització de la història pública.

La història pública s'ha relacionat amb diverses disciplines i professions com ara: l'arxivística, la gestió del patrimoni cultural, la història digital, la interpretació patrimonial, la conservació històrica, l'arqueologia històrica, la museologia, la història oral i la reconstrucció de la memòria històrica, el periodisme, etc. El sentit d'història pública és tan ampli que gairebé qualsevol tasca que desenvolupi l'historiador fora del camp de l'ensenyament i la investigació acadèmica es pot considerar història pública. Aquest sentit pràctic i de relació amb la comunitat ha cridat l'atenció dels historiadors i ha contribuït a la resolució de problemes socials mitjançant

² National Council on Public History. *What is Public History?*. Disponible a: <https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/> [darrer accés: 14.05.2022).

³ *Ibidem*.

l'ús de testimonis per a processos de memòria històrica, rescat de la identitat de les comunitats i del patrimoni material i immaterial de les regions, assessoria en restauració i conservació patrimonial, entre d'altres exemples que s'inscriuen o poden inscriure's en el camp de la història pública.

Pel que fa al seu enfocament intel·lectual, al món anglosaxó, on està més àmpliament instaurada des de dècades, la teoria i la metodologia de la història pública romanen clarament vinculades a la disciplina de la història. A diferència de molts historiadors acadèmics, els historiadors públics han participat des dels seus inicis i participen habitualment en treballs de col·laboració, essent el treball col·laboratiu una característica fonamental del que fan com a historiadors públics. A tot això cal afegir que la irrupció, desenvolupament i consolidació de les tecnologies digitals ha jugat i juga un paper cada vegada més important en el treball dels historiadors públics, creant nous espais on compartir la seva feina i trobar-se amb un públic més gran i diversificat.⁴ La història digital, tot i ser considerada com un camp independent, està estretament relacionada amb la història pública. En aquest sentit, les eines digitals han esdevingut essencials per als historiadors dedicats a la preservació, exhibició, discussió i debat històric entre un públic general no especialitzat. Moltes de les activitats que es fan d'història pública es canalitzen a través de la Web, per exemple en blocs i fòrums de discussió virtuals, que han expandit les possibilitats de creació col·lectiva de narratives històriques així com les possibilitats de comunicar el passat a audiències més àmplies (GALLINI i NOIRET, 2011; NOIRET, 2018).

La història de l'educació, sense ser aliena a les tendències emergents en la història general, també ha parat atenció a l'expansió i la consolidació internacional de la història pública. En aquest sentit, la història de l'educació que ha viscut, des de mitjans del segle XX, un procés de renovació important obrint-se a noves temàtiques i fonts, ha demostrat el seu interès pel paper dels subjectes –com és el cas dels mestres–, per les fonts materials i per la quotidianitat de la pràctica escolar. Aquestes temàtiques i l'obertura a noves fonts, juntament amb l'interès públic, polític i popular pels temes relacionats amb l'escola, han provocat un desenvolupament important de la història pública en aquest camp. Aquesta expansió s'ha concretat en: reportatges a revistes, documentals, exposicions, espais museístics, etc. Són fenòmens i productes en què la col·laboració entre historiadors de l'educació i altres professionals és més o menys estreta sense que mai no s'hagi arribat a una confrontació entre el món acadèmic i el de la història pública. La gran difusió que han tingut els museus de l'educació o l'escola és una mostra d'aquesta col·laboració entre acadèmics i divulgadors.

⁴ National Council on Public History. *What is Public History?*. Disponible a: <https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/> [darrer accés: 14-5-2022].

L'interès i el debat suscitat per les possibilitats, el desenvolupament, la consolidació i la internacionalització de la història pública i les possibilitats i potencialitats d'una història pública de l'educació és un camp d'estudi amb aportacions recents a les principals revistes científiques europees històriques educatives d'impacte (FISCHER, 2011; ASCENZI, BRUNELLI i MEDA, 2019; MEDA, POMANTE, BRUNELLI, 2019), així com en trobades científiques i publicacions en llibres i altres revistes (BANDINI, 2017, 2018; BANDINI i CASELLI, 2019; BANDINI i OLIVIERO, 2019).

EL PROJECTE «HISTÒRIA PÚBLICA DE L'EDUCACIÓ A ESPANYA (1970-2020)»:
BREUS PINZELLADES SOBRE LA HIPÒTESI DE PARTIDA, ELS OBJECTIUS I LA METODOLOGIA

La nostra hipòtesi de partida és que l'estudi i l'anàlisi de la història pública de l'educació produïda a l'Estat espanyol des de 1970 fins a l'actualitat ens pot ajudar a comprendre les percepcions i els imaginaris col·lectius que la societat actual té dels docents i de la seva pràctica educativa. A partir d'aquí, atès el caràcter específic que les hipòtesis tenen a la investigació històrica, ens plantegem hipòtesis en forma de qüestions més concretes com ara: Ha contribuït la història pública a construir un imaginari col·lectiu de la professió docent? La història s'ha distorsionat per donar una imatge dels mestres que van passar de ser herois a víctimes amb la dictadura franquista? Quins referents històrics van tenir els docents en el procés de restauració democràtica i en la construcció de la seva identitat com a col·lectiva? S'ha divulgat una interpretació i una visió dels mestres i professors afavoridors dels canvis educatius o resistents a ells? etc.

Així mateix, l'inventari, l'estudi i l'anàlisi dels productes d'història pública de l'educació i en concret sobre els docents i la seva pràctica educativa ens poden ajudar a detectar percepcions i imaginaris estereotipats i consolidats al llarg d'aquests anys entre la societat. Per poder enfortir els vincles entre història pública, memòria i història de l'educació des d'una perspectiva acadèmica i pública cal l'estudi d'aquests fenòmens, la comprensió i la detecció dels punts forts i de les debilitats. Tot això per a poder incidir en projectes col·laboratius entre la història educativa acadèmica i la història pública de l'educació, contribuint a elaborar estratègies per a millorar la fiabilitat científica dels productes i fenòmens de divulgació pública de la història de l'educació en general i en concret de l'anàlisi i l'estudi dels mestres i de llur pràctica escolar, a través del desenvolupament de propostes i productes per a una correcta divulgació dels coneixements històrics sobre la professió docent i la pràctica educativa entre la població.

Entre els objectius que ens plantejem al nostre projecte podem destacar de forma general:

- 1) Estudiar la producció d'història pública de l'educació realitzada a l'Estat espanyol des de finals del franquisme fins al 2020 per establir categories i modalitats de productes, i registrar mostres representatives de cadascuna;
- 2) Estudiar diferents aportacions a la història pública de l'educació a L'Estat espanyol i la seua influència en la construcció de la memòria col·lectiva i els seus imaginaris en relació amb els mestres i llur pràctiques;
- 3) Estudiar la producció d'història pública

de l'educació realitzada a les Illes Balears des dels finals del franquisme fins a l'actualitat; 4) Fomentar, des de les aules, una lectura crítica de la història pública sobre l'educació; 5) Intervenir al camp de la història pública de l'educació; i 6) Divulgar els resultats de l'anàlisi i l'estudi de la producció en història pública de l'educació a L'Estat espanyol, així com de les activitats, els recursos i les propostes desenvolupades en aquest projecte per al foment i la intervenció en història pública.

En tractar-se d'un projecte de recerca de caràcter històric educatiu, patrimonial i d'història pública, treballarem amb diferents adaptacions del mètode científic a la investigació històrica (localització, diagnòstic i anàlisi de fonts, tractament, catalogació i conservació de béns patrimonials, interpretació de fonts històriques, etc.), mantenint un diàleg interdisciplinari permanent entre la història de l'educació, l'etnografia escolar i la història pública, ja que el projecte treballa amb els documents, materials i imatges no només com a fonts històriques educatives sinó també com a béns patrimonials, així com amb els productes d'història pública que s'han generat a partir d'ells.

Finalment, esmentar el fet que en ser un projecte que es troba en els inicis de la seva execució no ens és possible encara oferir resultats.

REFERÈNCIES

- ASCENZI, Anna; BRUNELLI, Marta. i MEDA, Juri. (2019). «School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy». *Paedagogica Historica*, vol. 57, núm. 4, pp. 419-439.
- BANDINI, Gianfranco (2017). «Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting». A: Yanes-Cabrera, Cristina.; Meda Juri.; Viñao Antonio. (ed.). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Svizzera: Springer International Publishing, pp. 143-155.
- BANDINI, Gianfranco (2018). «Using Digital Public History for Future Teacher Training. Opportunities, Challenges, Implications for Practices». A: Kaschny Borges Martha; Menichetti Laura; Ranieri Maria (ed.). *Teacher Education & Training on ICT between Europe and Latin America*. Roma: Aracne, pp. 113-125.
- BANDINI, Gianfranco i CASELLI, Paola (2019). «Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative». *Rivista italiana di educazione familiare*, núm. 1, pp. 5-33.
- BANDINI, Gianfranco. i OLIVIERO, Stefano (ed.) (2019). *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: University Press.
- FISCHER, Karin (2011). «University historians and their role in the development of a “shared” history in Northern Ireland schools, 1960s–1980s: an illustration of the ambiguous social function of historians». *History of Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 241-253.

- FONTANA, Josep (2003). «¿Qué historia enseñar?». *Clio & Asociados*, núm. 7, pàgs. 15-26.
- National Council on Public History. *What is Public History?*. Disponible a: <https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/>
- GALLINI, Stefania; NOIRET, Serge (2011). «La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier Historia digital». *Historia crítica*, núm. 43, pp. 16-37.
- MEDA, Juri; POMANTE, Luigiaurelio i BRUNELLI, Marta (2019). «Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times. Presentation». *History of Education & Children's Literature*, vol. XVI, núm. 1, pp. 11-21.
- NOIRET, Serge (2018). «Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales». *Ayer*, núm. 110, pp. 111-140.

EL LABORATORI DEL PATRIMONI HISTORICOEDUCATIU DE LA UIB. UN INSTRUMENT PER ESTUDIAR I DONAR A CONÈIXER EL PATRIMONI¹

Pere Fullana Puigserver
Universitat de les Illes Balears, UIB
Bernat Sureda Garcia
Universitat de les Illes Balears, UIB

ANTECEDENTS

A principis del 2002 es va crear el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB² que integrava a un grup d'investigadors en història de l'educació que treballaven al Departament de Pedagogia d'aquella Universitat. El grup original estava format per Bernat Sureda Garcia; Francisca Comas Rubí; Xavier Motilla Salas; Juan José Burgués Mestre; Pere Jaume Alzina Seguí; Pere Fullana Puigserver. Més tard s'afegiren: Llorenç Gelabert Gual; Sara González Gómez; Gabriel Barceló Bauzà; Avelina Miquel Lara i Sergi Moll Bagur. També han col·laborat amb el grup Cristina Martí Úbeda; Bartomeu Llinàs Ferrà; Maria Antònia Roig Rodríguez i Manel Santana Morro.

En aquests darrers vint anys el GEDHE ha dut a terme activitats de recerca relacionades amb la història de l'educació i especialment del patrimoni històric de l'educació i ha participat en projectes finançats en convocatòries competitives. Igualment, el GEDHE de la UIB ha estat implicat en activitats en el camp de la divulgació de la història de l'educació i en la promoció de la valoració i conservació del patrimoni historicoeducatiu.

Des del 2004 el GEDHE ha participat en tres projectes, que han rebut finançament en convocatòries estatals, dedicats a l'estudi de les imatges i especialment de les fotografies com a fonts en història de l'educació. En un quart projecte de recerca (2018-2020) s'ha dedicat atenció també als aspectes materials per millor conèixer l'evolució de les pràctiques educatives.

En el marc d'aquests projectes de recerca s'han desenvolupat dues tesis doctorals. La de Gabriel Barceló, becari FPI lligat al segon projecte de recerca del grup, que va defensar la tesi

1 Aquesta publicació és part del projecte R+D+i PID2020-113677GB-I00, finançat pel MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

2 Vegis el web del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB: <https://gedhe.uib.cat/>.

2017 amb el títol *La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas escolares* (BARCELÓ BAUZÀ, 2017) presentada a la UIB i dirigida per la Francisca Comas i Bernat Sureda. Es tracta d'una tesi per compendi de publicacions, la primera defensada en aquest format dintre de l'àmbit de la història de l'educació a Espanya. La segona tesi va ser la d'Avelina Miquel, *Fotografía y educación en la prensa de guerra republicana en España (1936-1939)*, presentada el 2020 (MIQUEL LARA, 2020), dirigida pel Dr. Bernat Sureda Garcia.

D'altra banda, conscients de la necessitat d'innovar la docència universitària, hem intentat que l'ensenyament de continguts historicoeducatius dins la UIB es beneficiï dels resultats dels nostres projectes de recerca. Per aquest motiu, hem implicat els nostres alumnes en projectes d'innovació docent entorn de la localització, anàlisi, conservació i difusió del patrimoni històric de l'educació.

El grup de recerca ha rebut, durant els darrers deu anys, ajuts de la UIB per desenvolupar projectes adreçats a la millora de la qualitat docent. El primer projecte (curs 2011-2012), dirigit per Bernat Sureda, portava per títol *Creació d'un entorn virtual historicoeducatiu per a l'autoaprenentatge*, i consistí a possibilitar, a través de la plataforma Moodle, l'accés de l'alumnat dels graus de Pedagogia, d'Educació Social i de Mestre a un entorn d'autoaprenentatge a través d'imatges fotogràfiques. Un segon projecte, titulat *Una fotografia, una història*, i dirigit per Xavier Motilla durant el curs 2012-2013, tingué com a fruit la creació d'una exposició centrada en la divulgació, partint del reclam de la fotografia, de fragments del nostre passat educatiu.³

Els projectes duts a terme durant els cursos 2015-16 i 2016-2017 també donaren com a fruit dues exposicions. A través del projecte titulat *Taller de l'historiador: entre fotografies escolars, records i memòria*, dirigit per Sara González, s'organitzà una exposició de pòsters en què es combinava imatge i memòria. La darrera exposició organitzada pel Grup d'Estudis d'Història de l'Educació juntament amb l'AMEIB (Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears), en el marc del nostre tercer projecte de recerca sobre fotografia i del projecte d'innovació docent titulat *Elaboració d'una exposició sobre l'escola en el primer franquisme*, ha donat lloc a una exposició itinerant titulada: *L'escola franquista*, que ja ha recorregut diversos municipis de Mallorca.

Com ja s'ha indicat, un dels principals motius present en tots els nostres projectes de recerca és la preservació del patrimoni històric educatiu. En aquesta mateixa línia s'emmarca la nostra participació en la celebració d'aniversaris escolars, coordinant exposicions i publicacions commemoratives en les quals les fonts històriques ha tingut un lloc rellevant. Amb motiu de la

3 Aquesta exposició es pot visitar virtualment a: <http://gedhe.uib.cat/Exposicions/projete/>.

celebració dels cent setanta-cinc anys de la creació de l'Escola Annexa, s'inaugurà una exposició titulada *L'Escola de Pràctiques, 175 anys d'història*.⁴

Hem participat també en el centenari de la creació de la primera escola graduada de Palma, del qual sortí un llibre commemoratiu, que coordinà Francisca Comas, i que conté un interessant recull gràfic (COMAS RUBÍ, 2012). L'editorial comercial catalana Efadós ens convidà a participar al seu projecte anomenat *L'Abans*. Es tracta d'una publicació en fascicles col·leccionables de la història de la ciutat de Palma a través d'imatges fotogràfiques. Des del nostre grup coordinarem la secció dedicada a educació i ensenyança a Palma entre 1879 i 1975 (RIERA et al., 2011). Seleccionarem més de tres-centes fotografies de diferent procedència, localitzades gràcies a la tasca duta a terme pel nostre grup en el marc dels projectes de recerca sobre fotografia, que ara no només formen part d'aquesta obra, sinó que també estan dipositades en versió digital a l'arxiu de l'Ajuntament de Palma, iniciativa que permet tant conservar-les com consultar-les públicament.

Entre les darreres actuacions del grup podem fer referència a l'exposició «L'escola: descobrir, fer i conviure. Objectes que mostren com era la pràctica escolar». Que, organitzada amb la col·laboració de l'Arxiu Museu de l'Educació de les Illes Balears, es va poder veure a la sala d'exposicions del Claustre de Sant Domingo d'Inca del 9 de novembre al 7 de desembre de 2018.⁵

Igualment, Pere Fullana, a finals del 2021 va participar amb una aportació sobre Ramon Llull a l'exposició *Ambaixadors de la Cultura de Mallorca*. El projecte suposava una iniciativa per valorar la cultura de Mallorca en l'àmbit nacional i internacional i pretenia propiciar, als residents i visitants, la descoberta artística i cultural de Mallorca.⁶

Les recerques del grup han donat lloc a nombroses publicacions en revistes, llibres i comunicacions a congressos de les que es poden tenir notícia accedint a la pàgina web del grup.⁷

OBJECTIUS I ACTUACIONS DEL LABORATORI

L'objectiu general del laboratori del Patrimoni Històric Educatiu és el de crear un espai per promoure i donar suport a actuacions d'estudi, conservació i divulgació del patrimoni històric de l'educació material i immaterial, universitari i no universitari de les Illes Balears. El laboratori

4 Aquesta exposició es pot visitar virtualment a través de la web del GEDHE: http://gedhe.uib.cat/Exposicions/escola_practiques/.

5 <http://diari.uib.cat/arxiu/Exposicio-Lescola-descobrir-fer-i-conviure..cid567646>.

6 Es pot visitar l'exposició virtual a: <https://www.ajbinissalem.net/es/noticias/inauguracion-de-la-exposicion-embajadores-de-la-cultura-de-mallorca/>.

7 <https://gedhe.uib.cat/>.

atendrà també a l'estudi dels fenòmens de la història pública en relació amb el patrimoni històric educatiu, promovent la col·laboració amb altres especialistes de la història i d'altres ciències socials així com amb els professionals dels mitjans de comunicació i de l'ensenyament. El laboratori treballarà conjuntament amb l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears⁸ amb la ferma voluntat de:

- Organitzar exposicions per donar a conèixer el patrimoni historicoeducatiu de les Illes Balears.
- Impulsar actuacions en el camp de la història pública de l'educació i del seu patrimoni.
- Mantenir presència a les xarxes socials i als mitjans de comunicació per donar a conèixer el patrimoni historicoeducatiu de les Illes Balears i promoure la seva conservació.
- Dinamitzar actuacions amb i en els centres educatius per conscienciar sobre la importància de la conservació del patrimoni historicoeducatiu i posar de manifest el seu valor per la formació dels escolars.
- Dinamitzar la participació de l'alumnat de la UIB en l'estudi i difusió del patrimoni històric educatiu
- Organitzar debats i encontres entre especialistes en el tema.
- Promoure la recuperació dels testimonis personals relacionats amb les activitats educatives.
- Proposar a les institucions actuacions dirigides a promoure la millora de la conservació del patrimoni historicoeducatiu de les Illes Balears.
- Promoure actuacions dirigides a millorar la valoració patrimoni historicoeducatiu entre els futurs professionals de l'ensenyament.
- Promoure actuacions dirigides a millorar la valoració patrimoni historicoeducatiu entre els guies turístics.
- Crear productes d'interès turístic basats en el patrimoni historicoeducatiu de les Illes Balears.
- Articular el desenvolupament de l'acord marc de col·laboració amb l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB).
- Establir altres acords de col·laboració amb entitats, associacions i organismes públics o privats que permetin la consecució dels objectius del laboratori.

⁸ Es pot consultar el web del Museu de l'Educació de les Illes Balears: <https://www.caib.es/sites/arxiuimuseu/ca/portada-1866/?campa=yes>

Des de la seva creació el LPHE ha desenvolupat diverses actuacions:

A. Col·laboració amb altres institucions

S'ha signat un conveni de col·laboració amb el Centre Cultural Casa Planas que conserva una rica col·lecció de fotografies, per treballar en la catalogació i difusió d'aquelles que estiguin relacionades amb l'educació.

B. Producció d'audiovisuals

B1. La conservació i difusió del patrimoni històric de l'educació

Al vídeo s'exposa la importància que té aquest patrimoni per estudiar el passat de l'educació. Es presenten diverses formes d'aquest patrimoni com són els documents d'arxiu, les fotografies, els objectes o els edificis. Direcció Pere Fullana.⁹

B2. La renovació pedagògica musical a Mallorca a través del mètode Ireneu Segarra

Aquest documental recull les veus de testimonis i protagonistes del procés de renovació pedagògica musical a Mallorca en la dècada dels 70 i 80 del segle passat. Procés canalitzat a través dels cursos d'estiu de la Porciúncula dirigits pel mestre, músic i compositor Baltasar Bibiloni i Llabrés, a imatge i semblança dels cursos de l'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra de Catalunya. Direcció Llorenç Gelabert i Xavier Motilla.¹⁰

B3. Els orígens de l'educació viària a Mallorca

El creixement econòmic que s'albirava a Espanya entre finals dels anys cinquanta i principis dels seixanta de segle passat va exercir, influx en l'àmbit educatiu. Una mostra d'aquests fets va ser la introducció a l'escola de nous continguts curriculars com va ser el cas de l'educació viària. El vídeo inclou el testimoni d'alguns dels protagonistes d'aquelles primeres experiències. Direcció de Gabriel Barceló.¹¹

C. Encàrrecs de les institucions.

Aquest 2022 la UIB ha signat amb la *Conselleria d'Educació i Formació Professional* del govern de les Illes Balears un acord pel qual s'encarrega al LPHE la redacció dels àmbits concrets de l'exposició permanent de l'Arxiu Museu de l'Educació de les Illes Balears i l'assessorament del

9 Aquest vídeo es pot veure al següent enllaç: <https://youtu.be/mhEJJ1zorUc>.

10 El documental es pot visionar a: <https://youtu.be/rOn8y2RHTNI>.

11 Aquest vídeo es pot visionar al següent enllaç: https://www.youtube.com/watch?v=Qdpmx_Mj8Lw&t=3s.

coordinador del museu i del Servei d'Innovació Educativa en la redacció del discurs expositiu, els materials que formaran part de l'exposició permanent, els sistemes emprats per transmetre la informació i les característiques del muntatge expositiu.

Igualment, la Facultat d'Educació de la UIB ha encarregat al taller la realització d'una exposició amb motiu del 30è aniversari de la seva creació.

RECAPITULACIÓ

El Laboratori del Patrimoni Historicoeducatiu de la UIB és un instrument més al servei de les activitats de transferència de la recerca del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB obert amb qualsevol col·laboració amb la societat i especialment interessat en una divulgació científica en aquest camp que combini el rigor amb la capacitat d'arribar a un públic ampli. La voluntat d'explorar aquest espai de la comunicació ens ha estimulat a proposar el projecte Historia pública de l'educació a Espanya (1970-2020) en el que actuen com investigadors principals Francisca Comas Rubí; Xavier Motilla Salas, que ha rebut finançament del Programa Estatal de Generació de coneixement i Enfortiment Científic i tecnològic del Sistema R+D+i: Projectes d'R+D de Generació del Coneixement. Ministeri de Ciència i Innovació. Projecte. PID2020-113677GB-I00.¹²

REFERÈNCIES

BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel (2017). *La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas escolares*, tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears. En línia: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/460905#page=1>.

COMAS RUBÍ, Francisca (coord.) (2012). *L'Escola Graduada de Palma, cent anys aprenent (1912-2012)*. Palma: Lleonard Muntaner Editor.

MIQUEL LARA, Avelina (2020). *Fotografía y educación en la prensa de guerra republicana en España (1936-1939)*, tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears. En línia: <http://hdl.handle.net/11201/156349>.

RIERA, M. Magdalena; VIVES, Antoni; COMPANYY, Arnau; COMAS, Francesca; BASSA, Ramon; PUJALS, Margalida; ESCARTÍN, Joana Maria. (2011). *L'Abans de Palma. Recull gràfic 1860-1970*. Barcelona: Editorial Efadós.

12 Per a més informació podeu consultar la pàgina web del laboratori: <https://patrimonihistoricoeducatiu.uib.cat/>

UNA APROXIMACIÓ A LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA MUSICAL A MALLORCA DES DE LA HISTÒRIA PÚBLICA¹

Llorenç Gelabert Gual

Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE

Xavier Motilla Salas

Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE

INTRODUCCIÓ

En el marc del projecte I+D+i «Història pública de l'educació a Espanya (1970-2020). Percepció social, memòria col·lectiva i construcció d'imaginari sobre els docents i les seves pràctiques», finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats, el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE-IRIE) de la Universitat de les Illes Balears pretén analitzar la història pública de l'educació produïda a l'Estat espanyol en el període esmentat i com aquesta ens pot ajudar a entendre l'imaginari col·lectiu i la percepció de la nostra societat envers els docents i les pràctiques educatives. Aquesta tasca s'està duent a terme a partir d'una seqüència d'accions que parteix de la localització i registre de productes d'història pública de l'educació produïts i difosos a l'Estat en el període estudiat. Més concretament, s'està realitzant el buidatge de revistes no especialitzades, arxius de televisions públiques i privades de difusió autonòmica i estatal, xarxes socials i espais web de difusió de continguts audiovisuals; així com d'exposicions, actes, celebracions, llibres commemoratius, enciclopèdies, conferències i altres esdeveniments relacionats amb la divulgació d'aspectes històrics relacionats amb la professió i l'activitat docent. Una vegada analitzats aquests productes d'història pública de l'educació anirem establint accions dirigides a la divulgació dels resultats en forma d'articles, llibres, comunicacions o conferències.

De la mateixa manera, en el marc del projecte es pretén també elaborar nous productes d'història pública a partir de recerques dutes a terme per part del GEDHE-IRIE al llarg dels darrers anys.² Aquestes línies d'investigació, a partir de les quals s'ha analitzat el nostre passat educatiu

1 Aquesta publicació és part del projecte R+D+i PID2020-113677GB-I00, finançat pel MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

2 Recerques realitzades en el marc dels següents projectes: «Cultura y prácticas escolares en el siglo XX», 2018-2021. Programa Estatal de Foment de la Investigació Científica i Tècnica d'Excel·lència: Projectes d'R+D. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad; «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970). Acrónimo: PUBLIFOTO», 2015-2017. Programa Estatal de Foment de la Investigació Científica i Tècnica d'Excel·lència: Projectes d'R+D. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO); «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes

a partir de fonts com poden ser els testimonis orals, les fotografies, els llibres de text o els quaderns escolars ens han permès aprofundir en el coneixement de les pràctiques escolars i dels seus protagonistes. Per això, en aquest nou projecte s'obre la possibilitat de transformar els resultats d'aquestes investigacions en productes a l'abast d'un públic no especialitzat. A través d'aquesta comunicació analitzem un dels primers productes d'història pública creats per part de membres del GEDHE-IRIE en el marc del projecte «Cultura y prácticas escolares en el siglo XX», desenvolupant en el període 2018-2021. Es tracta d'un documental que porta per títol «La renovació pedagògica musical a Mallorca a través del mètode Ireneu Segarra»³ i que analitza un conjunt d'iniciatives impulsades a Mallorca en la dècada dels setanta i vuitanta del segle passat envers la potenciació i inclusió de la música a les escoles.

HISTÒRIA PÚBLICA I HISTÒRIA PÚBLICA DE L'EDUCACIÓ

En el nostre entorn s'han anat divulgant continguts històrics educatius, com ara documentals, llibres commemoratius, col·leccions o mostres i exposicions, al gran públic des de les acaballes del període franquista. Aquests productes d'història pública han estat elaborats per part de persones provinents de diversos àmbits, tals com: historiadors locals, cronistes, periodistes, documentalistes, gestors culturals i de museus, escriptors, comunicadors o activistes culturals i socials. Els resultats d'aquestes aportacions han influït, en menor o major mesura, en la percepció social que hom té sobre el col·lectiu docent i les seves pràctiques educatives. Nogensmenys, existeixen corrents d'opinió sobre el fet que el món acadèmic i les publicacions que se'n deriven, en l'àmbit de la història i totes les seves branques, s'han allunyat d'allò que més pot interessar al públic en general. Per això, la història pública, i tot el material que d'ella se'n deriva, pretén apropar i fer més útil la història en sectors més amplis de la societat.

El concepte d'història aplicada o història pública va sorgir al món anglosaxó en la dècada dels setanta del segle passat lligat a disciplines com ara l'arxivística, la gestió cultural i patrimonial, la conservació històrica o la museologia; tot aportant vincles directes amb la comunitat i contribuint a la resolució de conflictes socials i a la recuperació de la identitat de certes comunitats, el patrimoni immaterial i la memòria històrica.⁴ A Espanya, fins ben assolida

fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», 2012-2014. Programa Nacional de Investigación Fundamental No Orientada. Ministerio de Ciencia e Innovación.

3 Autors: Llorenç Gelabert Gual i Xavier Motilla Salas. Productor: Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE-IRIE) - Taller del Patrimoni historicoeducatiu de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Durada: 14 min. 25 seg. Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=rOn8y2RHTNI>

4 National Council on Public History. *What is Public History?* [En línia]: <https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/#0> [darrer accés: 1-6-2022].

la dècada dels setanta del segle passat, romanía separada la història acadèmica, que abocava les línies de recerca a una història d'abast nacional, d'aquella elaborada per part d'arxivers i erudits locals, dirigida a la història local. Poc després s'introduïren en l'àmbit acadèmic noves tendències com la tornada al subjecte i l'èmfasi en l'acció. En l'actualitat, en el nostre entorn, la història local, la microhistòria i la història popular van sovint de la mà amb la història pública (PONS, 2020:52-80). Aquesta hauria de ser entesa com un espai de relacions compartides amb l'objectiu de democratitzar la difusió del coneixement històric, tot establint línies de cooperació entre professionals acadèmics i la ciutadania (TORRES, 2020: 229-249).

L'àmbit de la història de l'educació no ha viscut al marge d'aquestes noves tendències. Des de mitjans del segle passat s'ha dut a terme un procés de renovació que s'ha caracteritzat per l'obertura a noves temàtiques i fonts, demostrant un especial interès pel retorn al subjecte – mestres i figures destacades del món educatiu en molts casos–, les fonts materials i la pràctica escolar. Tot plegat ha provocat un important desenvolupament de la història pública que es concreta en reportatges a revistes, documentals, exposicions, museus educatius, etc. En molts casos es tracta de productes fruit de la col·laboració entre historiadors de l'educació del món acadèmic i altres professionals d'àmbits i orígens diversos emperò sensibles a la matèria (FISCHER, 2011: 241-253; ASCENZI et al., 2019: 419-439).

EL DOCUMENTAL «LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA MUSICAL A MALLORCA A TRAVÉS DEL MÈTODE IRENEU SEGARRA» (2021)

Fruit de les recerques realitzades en els darrers anys des del GEDHE-IRIE sobre diferents aspectes de l'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra (EPM-MIS)⁵ s'ha volgut

5 GELABERT GUAL, Llorenç i MOTILLA SALAS, Xavier (2020). «School textbooks, didactic material and a new approach in music teaching in Catalonia with the opening of the school of musical pedagogy - Ireneu Segarra method». *History of Education & Children's Literature*, XV/2, 183-198; Gelabert Gual, Llorenç i Motilla Salas, Xavier (2021). «Música i escola a terres de parla catalana: influències de la metodologia Segarra en la seva implementació». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. 37, pp. 195-220; MOTILLA SALAS, Xavier i GELABERT GUAL, Llorenç (2021). «Images of the Ireneu Segarra Method and its Uses in Schools at the Onset of Music Education Redevelopment in Catalonia». A: Comas Rubí Francisca; Priem Karin; González Gómez, Sara (Eds.). *Media Matter. Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*. Berlín, De Gruyter Oldenbourg, pp. 47-64; GELABERT GUAL, Llorenç i MOTILLA SALAS, Xavier (2018). «Aproximación al movimiento de renovación de la práctica educativa a través de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra». A: González, Sara; Meda, Juri; Motilla, Xavier; Pomante, Luigiarurelio (eds.). *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, pp. 573-582; GELABERT GUAL, Llorenç i MOTILLA SALAS, Xavier (2019). «Renovación de la enseñanza de la música e identidad catalana en los inicios de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra». A: Cid Fernández, Xosé Manuel; Carrera Fernández, María Victoria (coord.). *XX Coloquio Historia de la*

realitzar un producte de divulgació en format audiovisual de curta durada. Aquest producte és un exemple de transferència des de la història de l'educació acadèmica a la història pública de l'educació. El documental, que porta per títol «La renovació pedagògica musical a Mallorca a través del mètode Ireneu Segarra», recull les veus de testimonis i protagonistes del procés de renovació pedagògica musical desenvolupat a Mallorca en les dècades dels setanta i vuitanta del segle passat, donant compte dels cursos d'estiu coneguts popularment com a «Cursos de La Porciúncula».

La trajectòria i llegat d'aquesta proposta formativa neix de l'originari I Curs de Música Coral organitzat per la Càtedra de Música de l'Escola de Formació del Professorat de Palma l'estiu de l'any 1977. Tot i emmarcar-se en l'àmbit de l'educació no formal, l'organització degué la seva tutela i empara legal a la institució esmentada en els primers anys i posteriorment a la Universitat de les Illes Balears, tot assumint un rol formatiu que les institucions educatives de llavors no contemplaven. Si bé el gran part del pes lectiu va recaure inicialment en la formació en direcció coral, la demanda de recursos per a l'aula de música per part d'un nombrós col·lectiu de mestres va propiciar la creació i la ràpida consolidació de l'especialitat de Pedagogia Musical. Aquesta demanda s'entenia com una conseqüència de la inacció quant a formació del professorat en música en el contextos educatius pretèrits. Els cursos es varen crear a imatge i semblança dels cursos de l'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra (EPM-MIS) de Catalunya, institució creada amb l'objectiu de difondre la metodologia creada pel pare Ireneu Segarra en els anys setanta de segle passat a Catalunya, amb la intenció d'aportar una nova visió dels processos d'ensenyament-aprenentatge de la música. El nombre d'alumnes matriculats i professorat va experimentar un notable augment edició rere edició, comptant amb més de 700 alumnes entre els anys 1977 i 1991. L'objectiu inicial d'aquesta oferta formativa, en la seva especialització en pedagogia musical, incidia en estimular i fomentar el treball de la música a partir dels mitjans musicals més elementals, la veu i la cançó, i a través de nous plantejaments pedagògics. El declivi de l'especialitat, tretze anys després, va coincidir amb la creació a les universitats espanyoles dels estudis de Mestre. Especialitat d'Educació Musical, en el marc de la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) del 1990. El reconeixement d'aquesta nova disciplina universitària va suplir i formalitzar l'espai formatiu que fins aleshores havien ocupat els cursos en el context de les Illes Balears (GELABERT GUAL, 2015: 337-356).

Per a l'elaboració del documental es va comptar amb la inestimable col·laboració de testimonis orals, alguns dels quals protagonistes i impulsors dels cursos. Destaquem, en primer lloc, la figura del pedagog i compositor mallorquí Baltasar Bibiloni, màxim impulsor de

Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (s. XIX y XX), Ourense, SEDHE, Deputación de Ourense, pp. 261-266.

l'especialitat de Pedagogia Musical. Hi participaren, també: Francesc Crespí, mestre d'escola jubilat i professor als «Cursos de La Porciúncula»; Montserrat Sobrevias, mestra d'escola jublada i professora als «Cursos de La Porciúncula»; i, Maria M. Gómez Jaume, mestra d'escola, alumna i professora als «Cursos de La Porciúncula». El documental, que es va enregistrar majoritàriament a l'entorn de La Porciúncula, consta de tres grans blocs de continguts: 1) Context educatiu musical a Mallorca en la dècada dels setanta; 2) Anàlisi de les catorze edicions dels cursos en el període 1977-1991; 3) Llegat i repercussió del cursos.

A mode de conclusió, l'elaboració d'aquest producte audiovisual d'història pública, que forma part d'un corpus de tres documentals elaborats en els marc del projecte R+D anteriorment esmentat «Cultura i prácticas escolares en el siglo XX» impulsat pel GEDHE-IRIE, constitueix la primera aportació d'un nou projecte abocat a la divulgació pública de la història de l'educació en general. De la mateixa manera, en la línia d'altres recerques impulsades en els darrers temps per part del nostre grup d'investigació, s'ha aprofundit també en l'anàlisi de contextos i iniciatives educatives rellevants i llur pràctica escolar en l'àmbit de la música. Aquest documental pretén ser la primera de tot un seguit d'aportacions vinculades a la història pública de l'educació musical.

REFERÈNCIES

- ASCENZI, A.; BRUNELLI, M.; MEDA, J. (2019). «School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy». *Paedagogica Historica*, vol. 57, núm. 4, pp. 419-439.
- FISCHER, K. (2011). «University historians and their role in the development of a “shared” history in Northern Ireland schools, 1960s–1980s: an illustration of the ambiguous social function of historians». *History of Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 241-253.
- GELABERT GUAL, Llorenç (2015). «Aproximación histórica y metodológica a los cursos de pedagogía musical de la Universitat de les Illes Balears (1977-1990)». *Historia de la Educació, Revista Interuniversitaria*, 34, pp. 337-356.
- GELABERT GUAL, Llorenç i MOTILLA SALAS, Xavier (2018). «Aproximación al movimiento de renovación de la práctica educativa a través de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra». A: González, Sara; Meda, Juri; Motilla, Xavier; Pomante, Luigiarurelio (eds.). *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, pp. 573-582;
- GELABERT GUAL, Llorenç i MOTILLA SALAS, Xavier (2019). «Renovación de la enseñanza de la música e identidad catalana en los inicios de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra». A: Cid Fernández, Xosé Manuel; Carrera Fernández, María Victoria (coord.). *XX Coloquio Historia de la Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (s. XIX y XX)*, Ourense, SEDHE, Deputación de Ourense, pp. 261-266.

GELABERT GUAL, Llorenç i MOTILLA SALAS, Xavier (2020). «School textbooks, didactic material and a new approach in music teaching in Catalonia with the opening of the school of musical pedagogy - Ireneu Segarra method». *History of Education & Children's Literature*, XV/2, pp.183-198.

GELABERT GUAL, Llorenç i MOTILLA SALAS, Xavier (2021). «Música i escola a terres de parla catalana: influències de la metodologia Segarra en la seva implementació». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. 37, pp. 195-220.

MOTILLA SALAS, Xavier i GELABERT GUAL, Llorenç (2021). «Images of the Ireneu Segarra Method and its Uses in Schools at the Onset of Music Education Redevelopment in Catalonia». A: Comas Rubí Francisca; Priem Karin; González Gómez, Sara (Eds.). *Media Matter. Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*. Berlín, De Gruyter Oldenbourg, pp. 47-64.

PONS, A. (2020). «De la historia local a la historia pública: algún defecto y ciertas virtudes». *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 1 (núm. extraordinari), pp. 52-80.

TORRES, D. (2020). «Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico». *Historia y sociedad*, 38, pp. 229-249.

LA METODOLOGIA DE PERE VERGÉS DES DEL PASSAT, A PARTIR DE L'EXPERIÈNCIA DE LA DIRECTORA MERCÈ BAYARRI

Marta Jansana i Corominas

INTRODUCCIÓ

A Catalunya, a finals del segle XIX i principis del segle XX es comença a qüestionar, de manera significativa, l'eficàcia de l'escola tradicional, aquesta estava quedant endarrerida en relació amb els avenços tecnològics i científics. Arran d'aquests plantejaments, va sorgir un gran moviment pedagògic, el moviment de renovació de l'escola Nova. És el moment on es planteja una educació activa basada en la moralitat, el civisme i la democràcia, «l'escola Nova va esdevenir el foment d'un pensament reflexiu i de considerar a la infància com un punt d'inici per aconseguir ciutadans lliures i cultes» (BRASÓ i TORREBADELLA, 2014).

L'any 1922, Pere Vergés i Farrés funda l'escola del Mar, ubicada en el barri marítim de la Barceloneta (Barcelona). Es tractava d'un centre municipal i públic a l'aire lliure, situat de cara al mar, de primera ensenyança. En els seus inicis l'objectiu del centre educatiu era bàsicament de caràcter sanitari, per poder fer front a la gran taxa de població infantil amb problemes de salut els quals necessitaven poder estar en un espai obert a l'aire lliure i davant del mar. Progressivament, l'escola va anar adquirint i consolidant els principis de l'escola Nova i a la vegada, esdevenint la pedagogia de Vergés un referent nacional i internacional en l'àmbit de l'educació. L'escola del Mar es tractava d'un centre co-educador on es buscava impartir metodologies actives a través de la música, activitats a l'aire lliure (lúdic-esportives), etc.

L'any 1938, en plena guerra civil espanyola, una nit del mes de gener, durant una acció aèria, va caure una bomba sobre l'edifici, aquest va quedar destruït. Vergés juntament amb el seu equip de mestres, van decidir traslladar l'escola en un altre punt de la ciutat de Barcelona, la Rosaleda Montjuïc. És aquí, on la Sra. Mercè Bayarri comença la seva relació amb l'escola del Mar i així l'acompanyarà durant molts anys de la seva vida: «durant els anys de guerra, el magisteri català és durament represaliat perquè l'Escola Nova és titllada com a *antiespanyola*» (MARQUÈS, 1997). Pel que fa a Vergés, va aconseguir el seu objectiu, continuar la seva obra educativa de forma resistent.

L'emplaçament va ser provisional, un temps després i acabada la Guerra Civil, l'any 1948, es va inaugurar el nou edifici al barri de Guinardó de Barcelona, emplaçament on encara es troba l'Escola del Mar, doncs «la manca d'espai determina l'Ajuntament a adquirir una torre al barri del Guinardó que ocupa tota l'illa entre quatre carrers» (VICENTE, 1997). La Sra. Bayarri és allà on va acabar els estudis.

Anys més tard, l'any 1965 i l'any 1968 Pere Vergés i el seu fill, Robert Vergés, funden, respectivament, l'escola Garbí (Esplugues de Llobregat) i l'escola Pere Vergés (Badalona). La Sra. Merce Bayarri, durant dos cursos acadèmics, és mestra de Garbí i finalment, mestra i directora de Pere Vergés al llarg de trenta-dos anys. Una vida com a alumna i mestre al costat de la pedagogia de Vergés.

Així doncs, aquest estudi té com a objectiu general comprendre i interpretar la metodologia de Vergés des del passat a partir de l'experiència directa de la Sra. Bayarri, persona vinculada ens els centres educatius on s'impartia la seva pedagogia.

S'ha cregut oportú, en funció de la naturalesa i de les característiques d'aquesta, partir d'un paradigmainterpretatiu. L'eina d'obtenció de la informació es tracta d'un instrument propi de les investigacions de caràcter qualitatiu: una entrevista. L'entrevista s'ha elaborat a partir de l'estudi de Vallés i Heriberto (VALLÉS, 2014; HERIBERTO, 1998). Una entrevista es caracteritza per ser un seguit de diverses preguntes enfocades amb la finalitat d'assolir l'objectiu de l'estudi. El nostre, com s'ha exposat amb anterioritat, és comprendre i interpretar la metodologia de Vergés des del passat a partir de l'experiència directa de la Sra. Mercè Bayarri, persona vinculada ens els centres educatius on s'impartia la seva pedagogia. Així mateix, preguntes que conformen l'entrevista son focalitzades, breus, clares, simples, rellevants, amb criteri de resposta i sobretot, sense direcció.

Les fonts que s'utilitzen per elaborar aquest article són primàries i secundàries. En relació amb l'entrevista a la Sra. Bayarri que es tracta d'una font primària de qualitat, ens va rebre a casa seva per parlar sobre l'escola del Mar i Pere Vergés i la seva trajectòria al llarg de la seva vida. A la vegada, l'article també s'ha estructurat gràcies a diverses fonts secundàries: llibres i articles sobre la pedagogia de Pere Vergés i l'escola del Mar, entre d'altres.

L'ENTREVISTA I RESULTATS

L'entrevista consta de tres eixos: com a primer eix, ens trobem amb la presentació de la Sra. Mercè Bayarri i una breu contextualització sobre la seva relació amb Pere Vergés i la seva pedagogia. Pel que fa al segon eix, fa referència a les diferents matèries que s'impartien a l'escola focalitzant-se en aquella que realitzava la Sra. Bayarri (llengua catalana) i finalment, un tercer eix més ampli sobre la vida social de l'escola.

A continuació, s'exposen breument les idees principals que s'han extret de l'entrevista en relació amb cada eix i les corresponents preguntes.

Eix presentació i contextualització

Quins són els teus orígens i la teva trajectòria amb l'escola del Mar i Pere Vergés?

La Sra. Bayarri, de petita, en època de postguerra, anava molt a casa d'uns oncles de la

seva mare. Els oncles tenien una filla, la cosina de la Sra. Mercè Bayarri. Aquesta cosina, un dia va trobar pel carrer un mestre, el senyor Ferrer, el qual era un mestre que havia tingut a l'escola del Mar. Després d'una conversa entre la seva cosina i el senyor Ferrer, l'home va acabar anant-li a fer classes particulars a casa seva.

El senyor Ferrer, com que anava molt a casa els oncles, un dia va veure a la Sra. Bayarri. La tieta de la Sra. Bayarri, va aprofitar que havien coincidit i va parlar amb el senyor Ferrer perquè la seva neboda, la Sra. Mercè Bayarri, pogués entrar a l'escola del Mar, la qual en aquells anys ja estava al Roserar de Montjuïc. Il·lustra que el Roserar era un palauet petitó, que van adaptar després que l'escola del Mar inicial es cremés durant un bombardeig en plena Guerra Civil. Bayarri dona èmfasis al fet que l'escola del Mar de la Barceloneta mai l'ha viscuda, però sí que la té molt en record gràcies sobre al que li han parlat.

Del Roserar van passar a Guinardó i allà van fer el grup de Batxillerat. És aleshores quan uns mestres del centre criden a la mare i el pare de la Mercè i els hi proposen que quan la Mercè acabi l'escola, ella i un altre grup de noies, estudiïn per a ser mestres. La Sra. Bayarri explica que accepta la proposta i recorda com les classes de magisteri, tant ella com les seves companyes, les impartien al vespre, a la sortida de l'escola i les rebien per part de mestres de la mateixa l'escola. Després s'examinaven per lliure. Successivament, la Sra. Mercè Bayarri, juntament amb altres mestres d'aquest equip, comencen a treballar a l'escola del Mar de Guinardó.

Quan jubilen el senyor Vergés, anys després es crea l'escola Garbí, fundada per antics alumnes de l'escola del Mar entre ells, el fill del senyor Vergés. En conseqüència, unes mestres d'aquest grup pioner marxen a Garbí. Unes quantes d'aquest grup es queden a Guinardó, entre d'elles la Sra. Bayarri. Al segon curs acadèmic de Garbí, Bayarri marxa a treballar allà de mestra.

Uns anys després, es funda una altra escola, l'escola Pere Vergés. És quan el senyor Vergés un dia crida a la Sra. Bayarri i li comenta que vol que sigui la directora i així va ser fins a l'any 2000.

Quins són els vincles amb l'escola i Pere Vergés?

En relació amb els vincles, Bayarri té laborals i familiars. Pel que fa als laborals, igual que amb les altres companyes d'aquest grup de mestres, s'estimen l'escola i senten que formen part d'ella. De fet, la Sra. Bayarri afegeix que el mateix senyor Vergés veia com elles «havien begut d'aquella essència que ell havia creat». En relació amb els familiars, la Sra. Bayarri es casa amb un antic alumne de l'escola i nebot del senyor Vergés, el qual coneix al grup d'antics d'alumnes de l'escola. Com a curiositat, Pere Vergés és el padrí del marit de la Sra. Bayarri.

Si haguessis d'escollir una època a l'escola, quina seria i perquè?

Bayarri exposa que l'entrada a l'escola del Roserar, com a alumne, era molt especial. Explica que en una època de postguerra en la qual quasi no hi havia res i per a ella, entrar

a l'escola era com començar un paradís on tot era bonic.

Eix matèries i llengua catalana

Com s'organitzaven i es treballaven les diferents matèries?

La manera de treballar de jove a quan era directora era molt diferent. La Sra. Bayarri considera que alseus inicis la manera de treballar era molt menys metòdica. L'escola tenia una manera de fer que els infants aprenien sense que fos tan sistemàtic, però dona èmfasis al fet que sempre es treballava i s'aprenia allò que era corresponent per franja d'edat.

Pel que fa a la llengua catalana, com la treballaves?

Quan es va començar a treballar oficialment el català a les escoles, els nens i nenes de l'escola del Mar de Guinardó el van començar a aprendre mitjançant lectures: llibres del senyor Artur Martorell. Cada vegada, quan van anar sortint diferents mitjans en català es comentaven les notícies i articles amb els infants de l'escola. És així com la Sra. Mercè Bayarri amb el català es va començar a evocar, li agradava ser mestre de català. Paral·lelament, quan va haver-hi el moviment del català a les escoles, per promoure'l, la Sra. Bayarri va matricular-se a la universitat per fer cursos de català i d'aquesta manera ser mestre de català.

Quan era directora de Pere Vergés, tot i ser directora, sempre va impartir classe amb els nois i noies de setè i vuitè. Bayarri impartia l'assignatura de català. A més, afegeix que a l'escola Pere Vergés el català es treballava la llengua amb llibres de text.

Eix vida social

La vida social del centre educatiu com s'estructurava? Al llarg dels anys, va haver-hi molts canvis en la vida social de l'escola?

La Sra. Bayarri explica que el senyor Vergés va tenir prou visió per crear un grup d'antics alumnes que havien pogut haver captat l'essència de l'escola per ensenyar-los la tasca de mestres i que aquests, continuessin amb la seva tasca. Així mateix, aquest grup de mestres que va ser l'eix vertebrador anys a posteriori. Correlativament, tot i l'herència d'aquesta pedagogia, l'escola va anar adaptant-se als canvis socials, com afirma la Sra. Mercè Bayarri, l'escola no era igual quan anava com alumne durant la postguerra a quan anava quan era jove.

En relació amb els canvis en la vida social, les mestres van anar continuant fent les coses que es feien a l'escola del Mar adaptant-se al moment i les circumstàncies. Per tant, l'escola, va anar evolucionant i adaptant-se a l'alumnat el qual no sempre va ser el mateix.

Durant la teva tasca educativa, vas aportar algun canvi i/o millora respecte a la proposta inicial de Pere Vergés?

Bayarri considera que un canvi concret com a tal no va aportar. Exposa que l'evolució de

les èpoques és evident i encara que hi hagués aquesta essència promoguda per aquest grup de mestres pioner, va anar adaptant-se a les necessitats i al llarg de la seva trajectòria com a mestra, va canviar en relació amb els canvis socials.

Les relacions entre els diferents membres dins de l'escola, com eren viscudes? Tant com alumne i després com a mestra i directora.

La Sra. Bayarri comenta que en el grup inicial de mestres, les relacions eren molt positives. A la vegada, hi havia bones relacions entre els membres de l'escola tot i que es podia donar més o menys afinitat entre persones. A la vegada, comenta que, com a alumne té molts bons records de l'escola i evidentment, alguns no ho eren tan positius, però això forma part del camí. Recorda amb gran simpatia les cròniques, la biblioteca, els càrrecs... Destacant la vida social de l'escola i la manera diferent de treballar les assignatures.

La Sra. Bayarri explica que la seva generació va viure moments delicats des del punt de vista material i vivencial. Per a ella l'escola era com un alè d'aire fresc i a la vegada, exposa que van ser uns anys que no totes les persones han tingut aquesta sort d'haver pogut viure. La sra. Mercè Bayarri conclou l'entrevista fent una crítica sobre l'escola del Mar. Ella es mostra satisfeta de la feina que fa actualment a l'escola del Mar.

CONCLUSIONS

Pere Vergés va tenir una visió de futur amb un grup d'antics alumnes el qual va procurar ensenyar la tasca de mestre perquè aquests, des del que havien viscut com a alumnes, poguessin traslladar-ho des d'una perspectiva educativa. Des dels seus orígens, la pedagogia era innovadora, i això s'evidencia en el fet que avui en dia es continua aplicant activament als tres centres educatius els quals s'han exposat al llarg de l'article. Tanmateix, encara que hi ha hagut visió amplia, ha estat necessari anar adaptant l'escola i els d'aprenentatge a les necessitats individuals de l'alumnat i a la societat del moment, abastint així, necessitats coetànies. D'aquesta manera, malgrat que es tingui unes bases establertes de fa anys, a partir d'aquestes, s'estructura una escola moderna pensada per educar a ciutadans. De fet, aquesta estructura encara es manté en les escoles del pedagog.

La trajectòria de la Sra. Bayarri va ser molt àmplia, tant a alumne com a mestra, la qual ens ha aportat una visió sobre el creixement de l'escola i com aquesta ha anat conservat la seva identitat malgrat les circumstàncies viscudes, algunes molt detonants com va ser la postguerra. Per concloure l'article, cito a la Sra. Bayarri: «l'escola era com un alè d'aire fresc».

REFERÈNCIES

- BRASÓ, Jordi i TORREBADELLA, Xavier (2014). «El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés». *Temps d'educació*, 47, pp. 191-212, <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/286025> [Consulta: 8-07-2022].
- BRASÓ, Jordi (2017). *Diari de Vilamar*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- BRASÓ, Jordi (2017). «Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922- 1938). Estudio icónico-hermenéutico». *Historia Social y Educación*, 6 3, 226-260. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2717> [Consulta: 8-07-2022].
- BRASÓ, J. (2018). «Pere Vergés: escola i ludificació al començament del s. XX». *Apunts. Educació Física i Esports*, 133, pp. 20 - 37, <http://www.revista-apunts.com/hemeroteca?article=1831>.
- BRASÓ, Jordi i Cercós, Raquel (2019). «Pere Vergés Farrés (1896-1970): Un pedagogo de la competició ludicodeportiva». *Apunts. Educació Física i Esports*, 137, pp. 11 - 16, [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/3\).137.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.01).
- BRASÓ, Jordi i TORREBADELLA, Xavier. (2019). «Democràcia i humanitat a l'escola. Exemple de model pedagògic del mestre Pere Vergés (1896-1970) i propostes per al futur», *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, pp. 35-56, <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/369586>
- BRASÓ, Jordi i TORREBADELLA, Xavier (2020). «Pedagogías comparadas: De la Escuela del Mar y Pere Vergés a la Escuela 26 de enero (1943) y Enric Gibert». *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 36, pp. 146-179, <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26995>.
- BRASÓ, Jordi i COBOS, Gabriel (2021). «Prensa pedagógica y Escuela Nueva a inicios del s. XX». *El Diari de Vilamar*. Cabás, 25, pp. 159-176.
- DOMÈNECH, Salvador. (2022). *El viatge de l'escola del Mar. Pere Vergés i l'escola Nova de la Barceloneta*. Barcelona: Aledis.
- GALINDO, Luís Jesús. (coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Logman, pp. 33-73.
- GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep (coord.) (1997). *Pere Vergés, una educació per a la ciutadania*. Barcelona: Edicions 62.
- GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep (1998). *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- OLIVÉ, Mercè. i CARMONA, Jordi. (2020). «Valors cívics, democràcia i educació». *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, pp. 19-35.
- ROMIA, Carme. (1990). «Ètica i estètica a l'Escola del Mar». *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 3, pp. 5-22.
- SALADRIGAS, Robert (1973). *L'escola l Mar i la renovació pedagògica a Catalunya. Converses amb Pere Vergés*. Barcelona: Edicions 62.
- TUSQUETS, Joan. (1973). *Pedro Vergés, creador de una civilización escolar democrática y cristiana*. Barcelona: Casa Provincial de Caridad. [Separata de *Perspectivas pedagógicas*, 31, pp.

327-344].

VALLES, Miguel S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas, (2a. ed.). Cuadernos Metodológicos. Disponible en: <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/craiub/52079?page=1>

VERGÉS, Pere (1935). «La vida intel·lectual a l'Escola del Mar». *Garbí*, 12 (febrer), p. 16. Disponible en línia: https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/consulta/registro.do?id=2113

VERGÉS, Pere (1935). «L'ofici de mestre». *Garbí*, 18, pp. 18-19. Disponible en línia: https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1067409

VERGÉS, Pere (1957). *La Escuela del Mar. Una escuela y una vocación*. Barcelona: Escuela del Mar.

VILAFRANCA, Isabel. (2015). «Entre l'Escola del Bosc (1914) i l'Escola del Mar (1922): dues iniciatives pedagògiques enmig d'una Dictadura». *Temps d'Educació*, 49, pp. 107-109. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/303536>

HERÓIS, NÁUFRAGOS E VIAJANTES NA LITERATURA ESCOLAR BRASILEIRA (COLÉGIO PEDRO II, RIO DE JANEIRO – BRASIL – 1850 A 1950)

Emery Marques Gusmão¹

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Realizamos uma pesquisa previa acerca dos autores e obras gregos, latinos e brasileiros indicados pela escola entre 1850 e 1950, um trabalho difícil haja vista o longo recorte temporal (100 anos), o grande número de referências nem sempre completas, grafias erradas que os editores da compilação (Vecchia e Lorenz) reproduziram para evitar maiores equívocos. Às vezes os programas indicavam o nome do livro sem mencionar o nome do autor a às vezes acontecia o inverso. Optamos por levantar o autor mais citado nos programas elaborados em fases específicas da história política nacional e as duas obras mais citadas de cada um destes autores, embora não haja correlação exata entre as datas dos fatos políticos de ruptura e a da elaboração dos planos.² Concluimos que os autores mais citados nos Programas de Ensino foram:

GREGOS:

IMPÉRIO: Xenofonte (*Ciropédia e Anabasis*), Homero (*Iliada e Odisseia*).

1ª. REPUBLICA: Xenofonte (*Anabasis e Ciropedia*), Luciano (*Dialogo dos Mortos*), Demostenes e Homero.

POS 1930: Xenofonte (*Ciropedia e Anabase*).³

LATINOS:

¹ Docente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São Paulo, Brasil), campus Marília. O desenvolvimento deste texto não teria sido possível sem as pesquisas de Iniciação Científica de Thais Carolina Correa Galego sobre a «Literatura Latina no Currículo da Escola Secundária Brasileira, 1850-1950» (sem bolsa) e de Luiza Monteiro Garcia sobre a «Literatura Grega no Currículo da Escola Secundária Brasileira 1850-1950» (bolsista FAPESP no ano de 2020). Elas ajudaram no levantamento dos autores e títulos nos Programas de Ensino; localização e aquisição de obras literárias e fortuna crítica em bibliotecas, sites e sebos; partilhamos dúvidas, hipótese e eventuais conclusões.

² Consideramos os programas de 1850 a 1891 para o Segundo Reinado (encerrado com a Proclamação da República em 1889); os de 1892 a 1930 para a Primeira República (encerrada com a Revolução de 1930) e os de 1931 a 1950 para o Pós 1930 (governo Vargas, 1930-1945).

³ Todos os demais autores gregos foram citados apenas uma vez.

IMPERIO: Cícero (*Catilinária e Da Amizade*) e Virgílio (*Eneida e Éclogas*).

1ª. REPUBLICA: Cícero (*Senectude e Orações*) e Virgílio (*Georgicas e Eneida*).

POS 1930: Cícero (*Catilinarias e Pro Marcello*) e Virgílio (*Eneida, Georgicas e Bucolicas*).

BRASILEIROS:

IMPERIO: Gonçalves Magalhaes (*Suspiros Poéticos e Saudades*), Padre Antônio Vieira (*Cartas Seletas*), Santa Rita Durão (*Caramuru*) são autores nominalmente indicados como exemplares de um estilo culto (e clássico). O estudo da literatura brasileira divide-se entre as disciplinas «Retórica» e «História Literária».

1ª. REPÚBLICA: desaparecem as aulas de «Retórica» enquanto componente curricular autônomo; a literatura brasileira vem associada à disciplina «História Literária» e não à disciplina «Português» (voltada para a gramática e história da língua portuguesa). A visão sociológica de Silvio Romero acerca da literatura brasileira impõe-se ao currículo. Os conteúdos de ensino das disciplinas auto denominadas «História Literária» indicam Joaquim Manoel de Macedo e Gonçalves Dias (sem menção às obras);

PÓS 1930: há uma única disciplina voltada para o estudo da língua e da literatura nacionais intitulada «Português»; incorpora-se a ideia de uma história literária dividida em duas fases que tomam a independência do Brasil como marco divisor. Em 1942 (p. 358) o movimento modernista aparece nominalmente no currículo a evidenciar que se abdica do objetivo de se ensinar o estilo «clássico», atemporal e erudito dos antigos? A reprodução da linguagem popular se faz presente na escola, com seus «erros», vícios e estilo coloquial.⁴ Somente o programa de 1942 nomina escritores; no entanto, cada um deles foi citado uma única vez.

A longa permanência e a forte inserção quantitativa das obras de Cícero (considerado o maior orador da antiguidade) e Vergílio (um dos maiores nomes da «poesia bucólica» antiga que inspirou muitos modernos) na escola brasileira no centenário em questão reforça a tradicional oposição entre os estudos literários e científicos a partir da qual estamos acostumados caracterizar a reestruturação curricular da escola secundária brasileira no século XIX. Do ponto de vista quantitativo, para o aprendizado da retórica (a arte de falar em público com vistas ao convencimento e mobilização dos ouvintes) as disciplinas grego e latim colocaram num primeiro

⁴ Ou, mais à indole de Silvio Romero, «estilo tropical».

plano discursos exemplares (Catilinárias), narrativas históricas (tais como as redigidas por Xenofonte), reflexões sobre as relações estabelecidas entre as elites (Da Amizade) e, num segundo plano, as narrativas épicas que envolvem aventuras marítimas (*Iliada*, *Odisseia*, *Eneida*, *Caramuru*). No século XIX tais leituras eram recomendadas à escola masculina e vinculavam-se às aulas de grego e latim consideradas inadequadas ao público feminino. A língua francesa e sua literatura era sugerida às meninas.

Em *Catilinárias* (século I a. C.) Cícero denuncia ao Senado a tentativa frustrada de assassinato e, com o intuito de denegrir publicamente a imagem de Catilina apresentado como inimigo dele e de Roma, avilta sua personalidade, aparência, origem familiar, etc. Na mesma medida que desqualifica Catilina na condição de cidadão ele se autopromove num discurso farto de adjetivos. Deste modo, Cícero define o lugar de fala do orador e identifica-se nele: confiável, íntegro, justo, capaz de acatar com humildade as decisões do Senado, salvador da República e, orgulhoso por libertar a pátria dos perigos, roga que seu ato de bravura não caia no esquecimento. Em oposição à perspicácia e senso de cidadania do orador delineado por Cícero, a poesia bucólica de Vergílio nos remete ao seu inverso. Segundo Onelley, os pastores dos Idílios e das Bucólicas são «dasairosos e desajeitados», destoam dos “elevadíssimos heróis” arditos, triunfantes, ousados e empreendedores que as epopeias e dramas gregos – extensos e eloquentes poemas - lançam ao mar; o universo rural retratado em formas curtas provincianas e bairristas por escritores nascidos em diversas localidades (quase nunca Roma), não se aproxima da noção de cidadania e da inspiração musaica (Virgílio era mantuano); neste cenário rustico (*Georgicas*, *Eclogas*, *Bucólicas*), a natureza e o mar seriam serenos, os aromas suaves e agradáveis. Tais obras põe em questão a complexidade da relação homem/natureza pois descrevem o cenário campestre e pastoril –sua fauna e flora–, conhecimentos técnicos sobre plantio e colheita, sociabilidade das abelhas e produção de mel, mas para Gilson José dos Santos, *Georgicas* não pode ser confundido com um manual de divulgação de saberes técnicos pois como obra literária seleciona temas de interesse prático para agricultores em função do potencial estético e moralizante; assim colmeias de abelhas são associadas a sociedades monárquicas a evidenciar a valorização da cultura antiga na escola pelo potencial de desnudar as relações de poder.

A epopeia como gênero literário foi inaugurada por Homero e transmite as visões de mundo do homem grego arcaico, em estreita relação com a natureza. Em *Iliada* aparecem as imagens do «mar polissonas», «oceano cor de vinho afutos», «mares enevoados», «mar salino cinza», imponente e revoltoso, etc., a despertar sensações de medo, apreensão, cólera e vingança (SOARES, 2016). Cercados pelo mar, os gregos estavam sempre sob sua constante influência, sujeitos à boa sorte ou catástrofes naturais; portanto, espaço a ser ocupado com reservas. Os heróis épicos que cruzavam o Mediterrâneo com bravura e ousadia –sejam eles gregos ou o troiano Eneias, fundador de Roma segundo *Eneida* de Vergílio, texto amplamente conhecido (inclusive pelos antigos romanos)– direta ou indiretamente inspiraram versões americanas de personagens

indígenas ou europeus cujos descendentes formaram cidades ou povoados. Os europeus cruzavam o Atlântico em viagens que duravam três ou quatro meses.

Logo após a independência os românticos entendiam que as musas greco romanas e heróis épicos antigos não condiziam com a realidade do país e refuta-se a ideia de cópia; apesar disso o exotismo indígena e a representação mítica dos americanos - em Gonçalves Dias e José de Alencar, os dois maiores nomes do romantismo brasileiro segundo Silvio Romero (ROMERO, 2001: 244) se arquetizam em um passado brasileiro quase atemporal. Os românticos refutam a canonização da arte e da literatura antigas mas criam um novo repertório de heróis em cenário tropical com virtudes ocidentais.⁵ Os estudos escolares da história da literatura brasileira consolidaram tais representações na passagem do século XIX para o XX que se mantém até hoje nos currículos junto à disciplina «Língua Portuguesa». Em contrapartida, atualmente, os estudos de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) na educação básica dispensam o estudo das suas literaturas.

A ambientação do indianismo é a floresta tropical, distanciada do mar; ainda assim, de tempos em tempos, escritores romanceavam a chegada por mar de homens brancos aventureiros ou degradados europeus e identificavam na sua descendência com as mulheres indígenas o núcleo original/mítico da fundação das cidades. *Iracema*, a lenda do Ceará (1865) de José de Alencar e a história de *Caramuru* (1781) de Santa Rita Durão (1722-1784) misturavam fatos verídicos com fantasia e, tal como o gênero épico, alimentaram a imaginação de diferentes gerações de estudantes assim como o mito da origem europeia, branca e cristã do «brasileiro» – em detrimento da presença negra. A valorização da história clássica; do estudo das línguas e literaturas europeias (em particular latinas), retórica e eloquência –componentes do currículo focado nos «estudos literários»– visam o aprendizado da norma culta mas, do ponto de vista simbólico, o estudo dos poemas épicos reforça os vínculos da sociedade brasileira com a tradição europeia, em detrimento da contribuição cultural dos negros e indígenas. No início do período analisado (1850), a escola atendia exclusivamente meninos com idade entre 12 e 19 anos cujos estudos destacava-os na elite imperial da qual se originavam. À medida que a escola secundária brasileira, de maneira muito tímida, incorpora novos perfis de alunos tais como mulheres, negros e populares, o currículo altera-se no sentido de valorizar os estudos científicos e a realidade nacional. Entendemos que a literatura escolar «tradicional» apresenta um repertório de imagens que torna o mar um espaço

⁵ Somente no século XX a irreverência modernista de Mário de Andrade toma o “herói da nossa gente” como um homem “sem nenhum caráter”: nascido “no fundo da mata virgem”, às margens do rio Uraricoera, o personagem inspirado em lendas indígenas brinca na rede com a também indígena Ci mãe do mato que lhe dá não um filho, mas uma espécie de amuleto (a muiraquitã), uma pedra verde que, uma vez perdida, provoca seu deslocamento para São Paulo onde vive inúmeras desventuras.

predominantemente masculino: para cruzá-lo faz-se necessário muita ousadia ou desventura na terra natal; seja como for, nestas obras literárias as embarcações marítimas trazem «o outro», o desbravador, o conflito inusitado cujo produto final pode até ser o futuro próspero, uma linhagem forte e resiliente da qual o adolescente leitor pode sentir-se membro/descendente. Nossas fontes primárias de pesquisa são os programas de ensino do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (1850-1950) compilados por Vecchia e Lorenz junto aos quais fizemos um levantamento quantitativo dos escritores e obras; a Nova História Cultural – em particular a obra de Roger Chartier– é o nosso mais importante referencial teórico e concluímos que a cultura retórica tradicional criou narrativas épicas (monumentos) capazes de imortalizar ousados navegadores (reais ou fictícios) cujos nomes são rapidamente citados nas escolas e histórias literárias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mario de (2021). *Macunaima, o herói sem nenhum caráter*. SP: Ed. Montecristo.
- CICERO, Marco Tulio (2019). *Saber envelhecer e A Amizade*. Porto Alegre: L&PM.
- HOMERO (2015). *Iliada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- HOMERO (2015). *Odisseia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ONELLEY, Gloria Braga (2006). Teocrito e Virgílio: um diálogo bucólico. *Politeia*. Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, pp. 99-112.
- VECHIA, Ariclê e LORENZ, Karl Michael (1998). *Programa de Ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Vechia, Ariclê e Lorenz, Karl Michael (org.). Curitiba: Ed. do Autor.
- ROMERO, Silvio (2001). *Compendio de História da Literatura Brasileira*. RJ: Imago, Edição Comemorativa.
- SANTA RITA DURÃO (2006). *Caramuru, poema épico do descobrimento da Bahia*. SP: Martin Claret.
- SOARES, Martinho G. F. (2016). «Possêidon e a representação do mar em *Iliada*, de Homero». *Cadernos de Clio*, Curitiba, 7/1.
- VERGILIO (2021). *Eneida*. SP: Ed. 34.
- VENTURA, Roberto (1991). *Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias*. SP: Companhia das Letras.

ENTRE FEBRES E SERPENTES NO ALÉM MAR: A EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE IMIGRANTES LETÕES NO BRASIL (1926 -1939)

Sibila Lilian Osis¹

Universidade do Estado do Amazonas

INTRODUÇÃO

Entre 1922 e 1923 ocorreu na Letônia uma emigração de mais de dois mil letões, que partiram de sua terra natal para iniciar uma nova vida nos trópicos, escolhendo o Brasil como local de destino (TUPES, 1988: 126). Este país se tornou uma possibilidade quando informações começaram a ser publicadas nos jornais da Letônia, principalmente ao final do século XIX, que resultaram em pequenas migrações de grupos de famílias letãs a partir de 1890 (VILMANE, 2019: 224; PUISĀNS, 1988). No mesmo período o processo migratório também era impulsionado pelo governo do Estado de São Paulo com o processo de colonização (TUPES, 1988: 126; GUTMANIS, 1908: 44).

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, muitos habitantes necessitaram de apoio espiritual para compreenderem os acontecimentos, o que resultou num movimento religioso na Letônia denominado “Despertamento”, que ocorreu entre protestantes da denominação batista (CERUKS, 2015; PUISĀNS, 1988) e se tornou o impulsionador da emigração de 1922/23. Membros desse grupo fundaram no interior de São Paulo uma colônia letã que denominaram *Vārpa*² (VILMANE, 2019: 224; TUPES, 1988: 126; RONIS, 1974: 633).

Apesar das notícias promissoras veiculadas pelas mídias e o governo brasileiro no plano de colonização, pouco se era mencionado das dificuldades e da disseminação de doenças transmitidas por vetores, como a Malária, Leishmaniose, Febre Amarela que assolavam o Brasil (JOVIANO, 2011; BARATA, 2000).

A Malária alcançou todo o estado de São Paulo, e conforme as fronteiras agrícolas foram se expandindo, a doença acompanhou o avanço. Ela é causada por um protozoário e transmitido ao homem pela fêmea contaminada do mosquito *Anopheles* (FRANÇA et al., 2008; BARATA, 2000). Entre seus sintomas, o mais característico é a febre intermitente que ocorre cada 2 a 3 dias.

¹ PROPEd/NEPHE/UERJ. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

² *Vārpa* em letão significa espiga. O nome foi escolhido por representar que, pela união, há unidade (Ronis, 1974). Na escrita em português, o nome da colônia aparece nos mapas como Varpa, sem o macron, o acento que aparece sobre a primeira vogal. Será mantido no texto, a escrita em português do nome da colônia, Varpa.

Sem tratamento adequado, evolui com graves orgânicos, levando sua vítima a evoluir para a morte (FRANÇA et al., 2008).

Durante a construção das estradas de ferro que desbravaram o interior, as Leishmanioses estiveram presentes junto aos trabalhadores que desmatavam florestas para abrir espaço aos trilhos de trem. A doença causada por protozoário leva à lesão tegumentar (acomete pele e mucosa) ou visceral³. Na lesão tegumentar ocorrem afecções ulcerosas que destroem a pele, em muitos casos na face do indivíduo contaminado, levando à deformidades e mutilações. Esta zoonose também era transmitida pela picada de fêmeas do mosquito *Phlebotominae* (VALE e FURTADO, 2005). Outras doenças eram frequentes na época, causadas por condições precárias de higiene, saneamento e desnutrição (MURTHA et al., 2015).

Além das doenças e problemas relacionados às condições precárias de subsistência de alguns grupos sociais, haviam os animais peçonhentos⁴ que podiam colocar em risco a vida dos futuros imigrantes desbravadores.

A emigração de letões para o Brasil, um país do qual pouco conheciam dos costumes às peculiaridades da região tropical, levou a questionamentos de como foi apresentado aos imigrantes sobre as doenças e animais peçonhentos. A imprensa letã na colônia de Varpa começou alguns anos após a sua fundação, quando J. Bukmanis e J. Rosenberg adquiriram uma máquina impressora manual em 1925 (RONIS, 1974: 633). No ano seguinte lançaram o periódico *Jaunais Lihdumnieks* (Jovem Desbravador (JL) – tradução nossa). A escrita é uma estratégia utilizada na difusão de valores, conceitos e ideais. Na busca de divulgação de uma proposta, há a intencionalidade por trás de textos escritos, um objetivo na elaboração de um discurso (BARROS, 2019: 357).

A partir das considerações apresentadas, propomos analisar o lugar de produção e as representações das doenças e animais que poderiam ser de risco à saúde, presentes no periódico *Jaunais Lihdumnieks*. Examinar as publicações dos imigrantes na perspectiva da prática de uma educação informal possibilitou compreender aspectos que envolvem o diálogo entre a aquisição de saberes, práticas e ambientação destes indivíduos ao novo país.

³ As leishmânias, segundo a taxonomia de Lainson & Shaw, podem ser divididas nos subgêneros *Viannia* e *Leishmania*. No Brasil predominam sete espécies do subgênero *Leishmania*, sendo seis as de forma tegumentar e uma visceral (Vale, Furtado, 2005).

⁴ Animais peçonhentos são aqueles que possuem alguma toxina que pode ser inoculada. No Brasil, os registros de acidentes com animais peçonhentos mais frequentes incluem serpentes, aranhas, escorpiões e abelhas (Amaral, 1930).

ENTRE FEBRES

Os imigrantes batistas da Letônia adquiriram a Fazenda Pitangueiras, situada há aproximadamente 500 km da cidade de São Paulo. Situada às margens do Rio do Peixe e distante 31 km da estação de trem mais próxima, era acessada por uma trilha em meio a mata nativa (RONIS, 1974: 633). No dia 01 de novembro de 1922, chegaram os primeiros letões, e nos dias seguintes, aproximadamente 500 imigrantes se instalam na densa floresta tropical. Em um ano, 2.300⁵ letões se instalaram na colônia.

As doenças tropicais, desconhecidas a esses imigrantes, provavelmente foram causadoras de muitas mortes e incapacidades entre o grupo. O século XX foi marcado por epidemias diversas e por ter “domesticado” micróbios ameaçadores com as descobertas científicas (SILVEIRA e NASCIMENTO, 2018: 485). Porém, a escassez de recursos e pouco acesso à atendimento de saúde, levaram os imigrantes de Varpa a buscarem alternativas para minimizar os efeitos das doenças na comunidade.

No primeiro volume publicado no periódico JL, é apresentado um artigo sobre a Leishmânia, escrito pelo Dr. Almeida Santos, médico do condado de Dourados⁶. O texto foi traduzido para o letão por J. Inķis Junúm., que apresentou uma introdução informando que um grande número de letões estabelecidos em áreas de mata nativa, foram acometidos pela doença, acreditando que aquele tema seria de interesse da comunidade. No texto é apresentado ao leitor a etiologia da doença, sua evolução e tratamento, que podia ser encontrado disponível em farmácias (INĶIS JUNÚM, 1926).

Outro artigo abordou sobre a Ancilostomose, conhecida popularmente no Brasil como Amarelão, que foi adaptado e traduzido para o letão por U. e O. (anônimos) de um texto de Belisário Penna. Esta tradução apresentou detalhadamente o ciclo do parasita e sua forma de infecção, via pele ou boca, e expressando a necessidade de cuidados de prevenção através da utilização de calçados. Também explicou afetar o desenvolvimento de crianças, e nos adultos ocorria a perda de vigor para o trabalho. Apresentou orientações quanto ao tratamento e indicou que informações podiam ser obtidas em «Belisário Penna - Hygiene para o povo. Amarellão e maleita» (U., O., 1926 – Amarelão).

A maleita, um dos termos populares da Malária, também foi outro tema publicado no JL a partir do material elaborado por Belisário Penna. Traduzido e adaptado para o letão por U., este

⁵ O número exato apresenta variações conforme publicações encontradas. Mantivemos aqui o número informado na publicação de RONIS (1974), pelo autor ter sido um dos imigrantes pioneiros de 1922.

⁶ Por dificuldades financeiras da colônia, um grupo de imigrantes foi trabalhar em fazendas de café para auxiliarem suas famílias, que ficaram na Varpa, para organizá-la na divisão de terras e prepará-la para a subsistência. Uma das fazendas era propriedade de Carlos Botelho, e ficava na cidade de Dourados, distante aproximadamente 300Km da colônia (Tupes, 1988).

explicou que a transmissão ocorria pela picada da fêmea do mosquito *Anopheles*. Apresentou ao leitor o ciclo do parasita e sua relação com os sintomas febris, apontou sobre os cuidados com extermínio de focos e o tratamento dos doentes com doses de quinino.

Belisário Penna era médico sanitário e apoiava fortemente a necessidade de aplicação da educação higiênica. Viajou amplamente pelo país, estudando as condições sanitárias nas diferentes regiões. Na Primeira Conferência Nacional da Educação, que ocorreu na cidade de Curitiba em 1927, esteve presente como presidente da comissão de Educação Higiênica, e participante da comissão de Teses Gerais (COSTA et al., 1997: 694).

Entre os imigrantes que chegavam ao Brasil, a alfabetização era um aspecto de importância à comunidade, sendo um diferencial que pode ter influência dos preceitos protestantes (DEMARTINI, 2004).

ENTRE SERPENTES

Os animais peçonhentos, em especial as serpentes, era outro risco nas terras tropicais. No Brasil, o Instituto Butantan⁷ estimou que em 1909 ocorreram 19.200 casos de acidentes ofídicos em todo o Brasil (BOCHNER e STRUCHINER, 2003), e aproximadamente 4.800 óbitos anualmente (AMARAL, 1930).

A Varpa se encontrava distante de centros urbanos, com um acesso difícil, e uma viagem de aproximadamente 24 horas de trem da estação mais próxima até São Paulo. Com essas dificuldades, a instrução quanto aos cuidados que deveriam ser executados no caso de um acidente ofídico poderia ser um diferencial na evolução do quadro da vítima.

Como orientação quanto à acidentes com serpentes, foi publicado na edição número 5 de 1927, o texto intitulado *Dseedinaschanas serums pret nahwigu tshuhsku kodumeem* (Soro curativo contra mordida de cobras venenosas - tradução nossa). De autoria anônima, foi citado sobre a utilização do soro antiofídico, e esclarecimentos quanto às condutas equivocadas que eram realizadas na época. Apresentaram ao leitor os tipos de soros disponíveis e informaram a quantidade que deveria ser administrada conforme a gravidade dos sintomas (DSEEDINASCHANAS, 1927).

Apesar de ser um texto sem autoria, as informações que foram apresentadas tinham um importante embasamento científico e técnico. Uma semelhança muito próxima foi encontrada no texto publicado por Afrânio do Amaral, intitulado “Campanhas anti-ophidicas”. Este foi

⁷ O Instituto Butantan foi criado na cidade de São Paulo em 1900, se tornando uma referência na produção de soro antiofídico. Até os dias atuais é o centro pesquisador e de produção de antissoros para acidentes com animais peçonhentos (Bochner, 2003).

publicado como parte da edição «Memórias do Instituto Butantã 1930 Tomo V». O texto da campanha é mais extenso e apresentava estatísticas, gráficos e tabelas (AMARAL, 1930). Ele defendia que a dose do soro antiofídico deveria ser calculada pelo peso da vítima (FALCÃO, 1975). No texto original há as duas formas de orientação quanto ao ajuste da dose, e no texto do JL somente foi apresentado que a dose seria pela gravidade dos sintomas. Afranio Amaral fazia parte da instituição desde 1917. Segundo relato de Falcão (FALCÃO 1975), ele produziu extensa bibliografia, com 453 trabalhos, onde 207 envolviam o tema de ofidismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impressos são meios de comunicação de uma sociedade, que necessita de formas para transmissão de valores e idéias. A imprensa imigrante representava uma continuidade de vínculo através do idioma. Por optarem a viver num país nos trópicos, incomum e desafiador para um imigrante da Europa Setentrional, através das suas publicações podem ser analisados processos e diferentes formas de instrução, onde é possível aprender sobre a educação não-escolar e informal (DEMARTINI, 2004).

A imprensa ganhou um sentido quando ofereceu um valor ao seu leitor e supriu necessidades que não obtinham em outras fontes. Os autores dos artigos do JL souberam utilizar da astúcia para perceberem a necessidade da comunidade, entregando aos seus leitores conhecimentos e possibilidades de prevenção e proteção. A imprensa pode ter sido utilizada como ferramenta numa busca constante da produção de sentidos através da escrita (CERTEAU, 2017: 384).

Os textos analisados demonstraram uma prudência em transmitir ao leitor informações de interesse e necessidade, com embasamento científico e dentro do que era mais avançado e acessível à colônia. A racionalidade e ciência que os embasaram, representou a preocupação e cuidado, como possível combate ao empirismo e a busca ao reconhecimento social (GONDRA, 2004: 562).

O início de uma nova vida em terras além-mar trouxe muitos desafios a esse grupo de letões, entre eles a necessidade de aprenderem a lidar com a saúde e doença na perspectiva da região tropical. Embasado nisso, compreendemos que os autores e editores do periódico JL buscaram apresentar, aos imigrantes letões da colônia de Varpa e por meio de uma educação de caráter informal, a resolução dos problemas que poderiam ser de risco para a saúde, e conseqüentemente, o esforço na manutenção da comunidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Afranio do. «Campanhas anti-ophidicas». In: Instituto Butantanúm. Memórias do Instituto Butantan 1930 Tomo V. São Paulo, 1930, pp. 195-244.
- BARATA, Rita Barradas (2000). «Cem anos de endemias e epidemias». *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 5, núm. 2, pp. 333-345.
- BARROS, José de Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BOCHNER, Rosany, STRUCHINER, Claudio José (2003). «Epidemiologia dos acidentes ofídicos nos últimos 100 anos no Brasil: uma revisão». *Cad. Saúde Pública (Rio de Janeiro)*, vol. 19, núm. 1, pp. 7-16.
- CERTEAU, Michel de (2017). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense.
- CERUKS, Andrejs (2015). *Atskats. Redzēju un dzirdēju*. s.d. Disponível em: <http://hirss.lv/wp-content/uploads/2015/06/Ceruks.Atskats.pdf>. [Acesso em: 01/02/202].
- COSTA, Maria José Franco Ferreira, SHENA, Denilson Roberto, SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.) (1997). *I Conferência Nacional de Educação 1927*. Brasília: INEP.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (2004). «Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa». *Pro-posições*, vol. 15, núm. 3, pp. 215-228.
- FALCÃO, Edgard C (1975). «Breve notícia sobre a vida científica de Afrânio do Amaral». *Mem. Inst. Butantanúm*, vol. 39, pp. 3-9.
- FRANÇA, Tanos C. C., SANTO, Marta G. dos, FIGUEROA-VILLAR, José (2008). «Malária: aspectos históricos e quimioterapia». *Quim. Nova*, vol. 31, núm. 5, pp. 1271-1278.
- GONDRA, José Gonçalves (2004). *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERj.
- GUTMANIS, Jānis (1908). *Kolonistu dzīve São Paulo valstī Brazīlijā*. Londres: ed. aut.
- INKIS JUNÚM., Jānis (1926). «Ahdas leishmanioze jeb Baurū tshuhlojoschā wahts». *Jaunais Lihdumneeks*, , núm. 1, pp. 24-25.
- JOAVIANO, Carlos Vitório Martins (2011). «O colono e o índio na ocupação da nova alta paulista». *Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista*, vol. 7, núm. 10. Disponível em: https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/forum_ambiental/article/view/205
- MURTHA, Ney Albert, CASTRO, José Esteban, HELLER, Léo (2015). «Uma perspectiva histórica das primeiras políticas públicas de saneamento e de recursos hídricos no Brasil». *Ambiente & Sociedade (São Paulo)*, vol. 18, núm. 3, pp. 193-210.
- PUISĀNS, Tadeušs (1988). «Latviešu izcelotāji un to kolonijas». *Akadēmiska Dzīve*, Nebraska, núm. 30, 01 de janeiro de 1988.
- RONIS, Osvaldo (1974). *Uma epopéia de fé: a história dos batistas letos no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista.

SILVEIRA, Anny Jackeline Torres, NASCIMENTO, Dilene Raimundo (2018). «Epidemias do século XX: gripe espanhola e AIDS». In: Teixeira, Luiz Antonio, Pimenta, Tânia Salgado e Hochman, Gilberto (org.). *História da Saúde no Brasil*. São Paulo: Hucitec.

TUPES, Milia (1988). *Da aurora ao crepúsculo – estudo sócio-religioso da colonização leta de Varpa e comunidade de Palma*. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações da Convenção Batista Brasileira.

VALE, Everton Carlos Siviero, FURTADO, Tancredo (2005). «Leishmaniose tegumentar no Brasil: revisão histórica da origem, expansão e etiologia». *Anais Brasileiros de Dermatologia*, vol. 80, núm. 4, pp. 421-428.

VILMANE, Nora (2019). *Latvieši Brazīlijā Vārpas kolonija*. Rīga: Madris.

«Dseedinaschanas serums pret nahwigu tshuhsku kodumeem». *Jaunais Lihdumneeks*, 1927, núm. 5, pp. 192-195.

«Dseltená jeb tahrpinu slimiba (No brasileeschu ahrsta Dr. Belisario Penna)». *Jaunais Lihdumneeks*, 1927, núm. 2, pp. 58-61.

LES JORNADES D'HISTÒRIA DE EDUCACIÓ: ESPAI DE TROBADA I DE CONSTRUCCIÓ DE XARXES DE RECERCA I DIVULGACIÓ HISTORICOEDUCATIVA¹

Andrés Payà Rico
Universitat de València
Eric Jorge Fontoba Jordá
Universitat de València

INTRODUCCIÓ

Al llarg d'aquest capítol analitzem les Jornades d'Història de Educació, en els períodes compresos entre 1995 i 2020. Amb aquest motiu es presenta una breu introducció a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i la seua labor des dels seus inicis fins a l'actualitat. Per a l'anàlisi es consideren el nombre de jornades celebrades, el nombre de monogràfics i també el nombre d'autors que han participat en aquestes. L'anàlisi també inclou dades sobre el país objecte d'estudi, el país de procedència dels autors, així com per al cas d'autors de l'Estat espanyol la seua zona geogràfica, les institucions de les quals provenen i en què època centren l'estudi els diferents articles.

A principis dels anys 70 del segle passat, un grup conformat per diferents persones interessades en la història de l'educació van decidir unir-se amb el propòsit d'intercanviar sabers i experiències (SOLER, 2022; SOLÀ, 1992, 1995), gràcies a l'impuls i lideratge del seu primer president, Jordi Monés (CARBONELL i SOLER, 2002; MONÉS, 2015; VILANOU, 2004). Uns anys després, en el 1977, s'organitzarien les primeres Jornades d'Història de l'Educació que ara compleixen les 25 edicions. Poc després, al 1983, es constituïria de manera formal la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, en registrar els seus estatuts aprovats durant les V Jornades d'Història de l'Educació celebrades a Vic.

Paral·lelament al desenvolupament de les jornades, es realitzaven diverses contribucions en el camp editorial mitjançant la revista *Educació i Història* (HERNÁNDEZ, PAYÀ i

¹ Aquesta publicació és part de l'ajuda PID2019-105328GB-I00 finançada per MCIN/AEI/10.13039/501100011033 i per «FSE inverteix en el teu futur». Forma part del projecte *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica i difusión global (CHE)* Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatòria 2019 «Projectes d'I+D+i». Ministeri de Ciència i Innovació. Govern d'Espanya. IP: Andrés Payà i José Luis Hernández. Així mateix, forma part d'una línia de treball desenvolupada des de 2014 per Connecting History of Education Working Group <http://www.connectinghistoryofeducation.com/>

SANCHIDRIÁN, 2019; HERNÁNDEZ, GONZÁLEZ i PÉREZ, 2020), fundada al 1994. La revista s'alçaria com una referència en l'àmbit d'història de l'educació no sols en els territoris de parla catalana, sinó també a nivell nacional i internacional.

En el 2001, s'integraria, com a filial, en el Institut d'Estudis Catalans (IEC), on quedaria adscrita a la Secció de Filosofia i Ciències Socials, impulsant, entre altres aspectes, el suport administratiu com l'econòmic. Addicionalment a la celebració de les seues jornades i l'edició de la revista, la societat realitza diverses activitats, entre elles l'organització de conferències i col·loquis de manera periòdica en col·laboració amb altres universitats. Així, mantenen contacte amb altres societats com la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), la Sociedad Española del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) (HERNÁNDEZ, PAYÀ i GRAU, 2021) o la International Standing Conference for History of Education (ISCHE). També desenvolupen projectes com Lliçons de Pedagogia (LAUDO, PAYÀ i SOLER, 2018, 2019), un projecte de creació i dinamització d'un espai web sobre informació en l'àmbit d'història de l'educació que es realitza gràcies al Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (Programa MIF), i del qual es responsabilitza la societat.

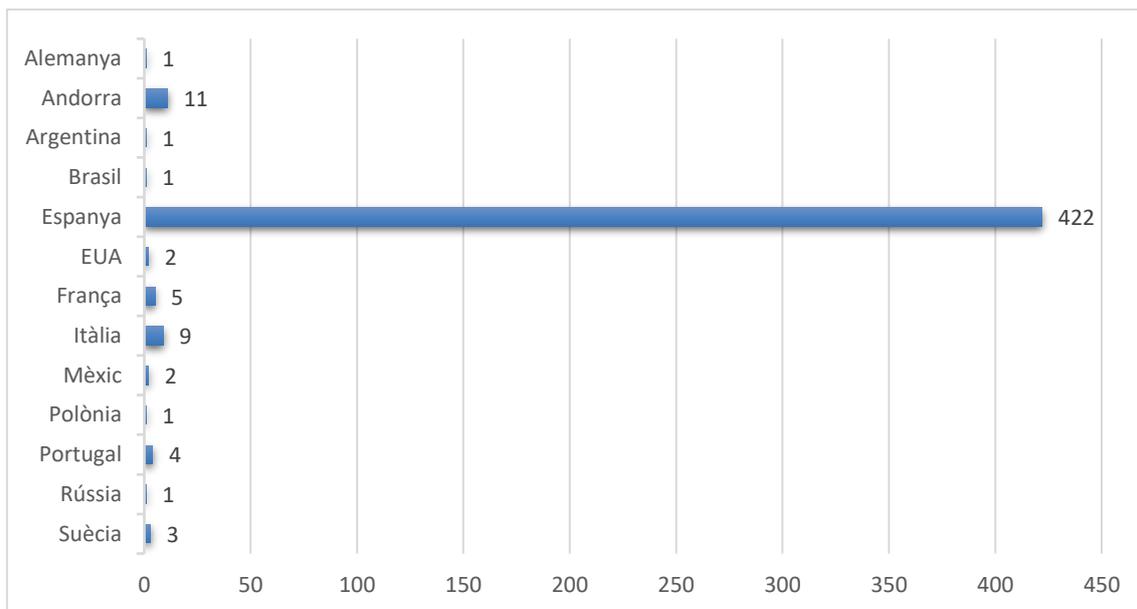
ANÀLISI DE LA PRODUCCIÓ CIENTÍFICA DE LES JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Fent un buidatge dels llibres d'actes de les Jornades des de 1995 fins a 2020, i durant un total de 13 edicions, s'han realitzat un total de 468 contribucions, de les quals, 143 han sigut signades per dues o més autors, sent només 3 d'elles amb autors de diferents Estats.

Pel que fa a l'àmbit geogràfic d'estudi, a soles 16 articles han estudiat dos o més Estats, mentre que 17 autors han estudiat territoris diferents al de la seua institució o universitat de procedència.

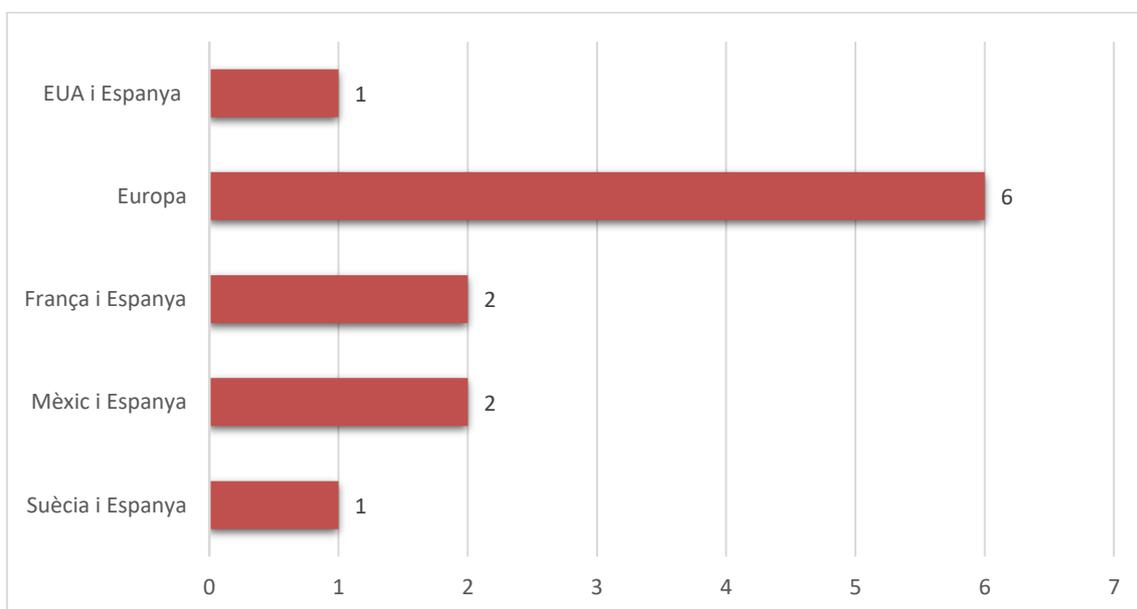
Quant a l'idioma de les publicacions, la llengua majoritària és el català, amb un total de 387 articles publicats, seguits pel castellà amb 66 articles, 6 en anglès, 5 en portuguès, 3 en gallec i tan sols un en italià i francès.

D'altra banda, si parem atenció al Estat objecte d'estudi, el més freqüent és el territori espanyol, amb 422 aportacions (90,17%), seguit d'Andorra que compta amb 11 (2,35%), Itàlia amb 9 (1,92%), França amb 5 (1,07%), Portugal amb 4 (0,85%), Suècia amb 3 (0,64%), els EUA i Mèxic amb 2 (0,43%), i l'Argentina, Rússia, Alemanya, el Brasil i Polònia amb 1 cadascú (0,21%). A banda d'aquests treballs circumscrits a un territori, també trobem altres 4 que aborden qüestions relatives a la didàctica del patrimoni historicoeducatiu (0,85%) i un que realitza reflexions historiogràfiques o enfocaments conceptuals (0,21%). (Gràfic 1).



Gràfic 1. Estat objecte d'estudi. Font: elaboració pròpia.

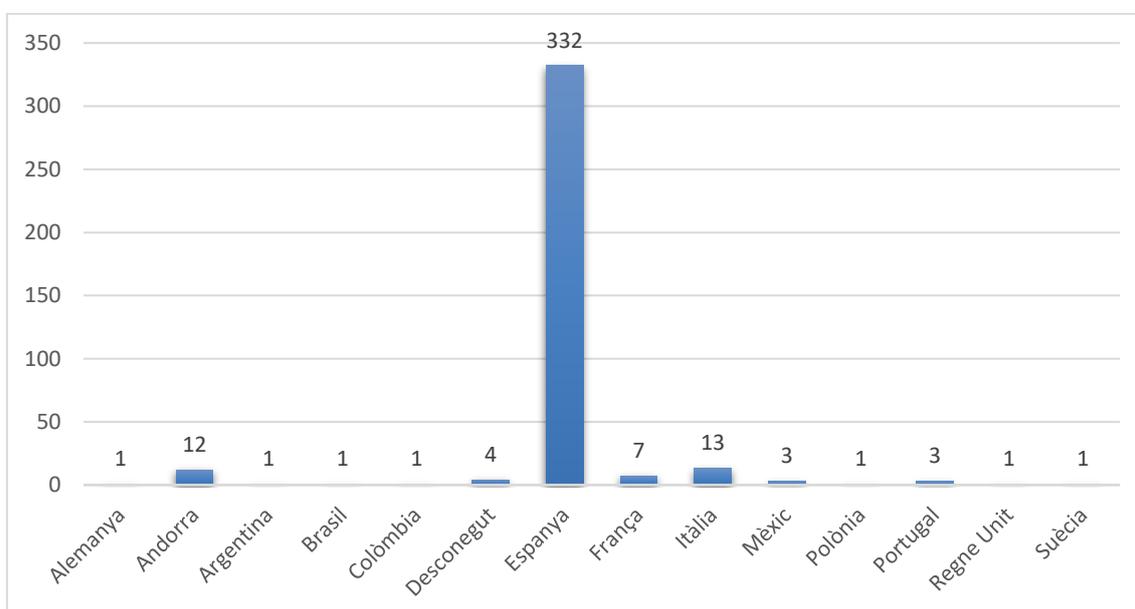
Un total de 13 aportacions són transnacionals i/o comparades amb una combinació d'Estats objecte d'estudi. A Europa com a conjunt, es concentren 6 comunicacions, 2 entre Mèxic i Espanya i altres 2 entre França i Espanya. Finalment, 1 per als casos dels EUA i Espanya, així com per al cas Suècia i Espanya. (Gràfic 2)



Gràfic 2. Combinació d'Estats objecte d'estudi. Font: elaboració pròpia.

Quant a la participació a les Jornades, trobem un total de 379 investigadors, sent freqüent que el mateix autor col·labore en diversos estudis. Si considerem totes les

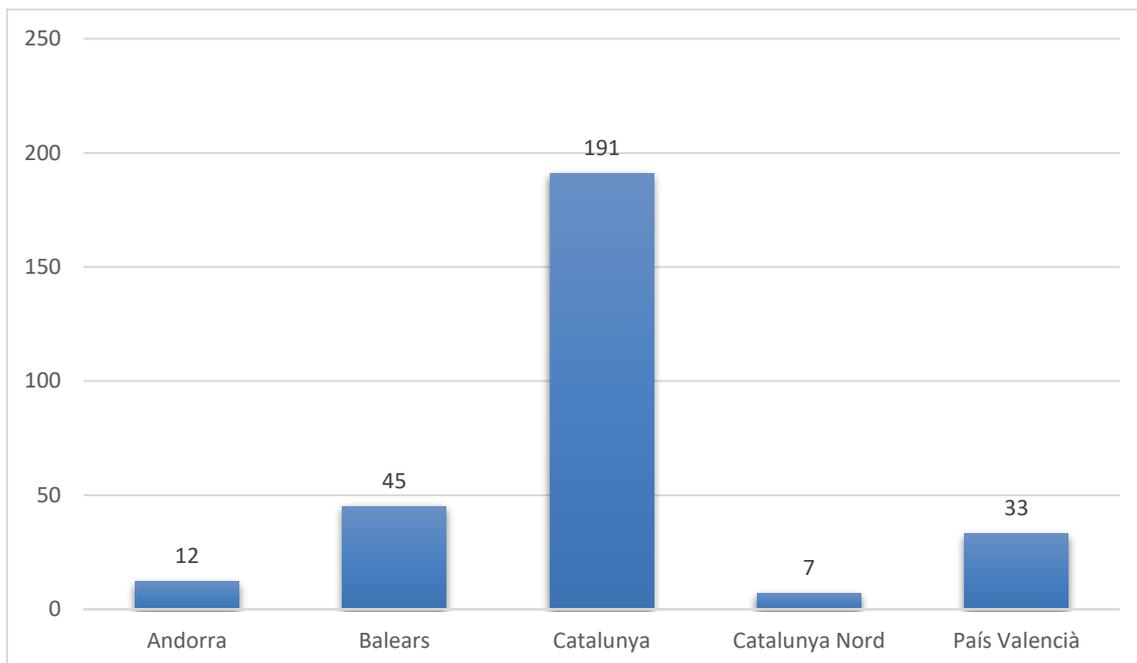
participacions, incloent les provinents d'un mateix autor, trobaríem un total de 603 participacions, la qual cosa mostra un percentatge elevat d'autors (62,85%) que participen en més d'una ocasió, ja siga en la mateixa o en diferent jornada, mostrant així una continuïtat en la presència d'aquest espai de trobada científic. Dels 379 investigadors, l'Estat de procedència majoritari és Espanya amb 330 (87,07%), seguit d'Itàlia amb 13 (3,43%), Andorra amb 12 (3,17%), França amb 7 (1,85%), Mèxic i Portugal amb 3 (0,79%), i amb només un autor procedent d'altres llocs -Argentina, Alemanya, Brasil, Colòmbia, Polònia, Suècia i Regne Unit- (0,26%), finalment no hem pogut identificar la procedència de 4 participants (1,06%). (Gràfic 3)



Gràfic 3. País de procedència dels autors. Font: elaboració pròpia.

Només en 3 aportacions trobem una combinació d'autors de diferents països. Un únic article on col·laboren autors d'Espanya i Suècia, un altre d'Andorra i Espanya, i un altre amb autors d'Espanya, Mèxic i el Regne Unit.

Si atenem als països de llengua catalana, la distribució és la següent: Andorra amb 12 autors, Balears amb 45, Catalunya amb 191, Catalunya Nord amb 7 i País Valencià amb 33. (Gràfic 4)



Gràfic 4. Autors de països de llengua catalana. Font: elaboració pròpia.

Respecte a la institució de procedència, els 379 autors provenen d'un total de 120 centres de recerca diferents. D'aquestes, 37 tenen a dos o més autors, mentre que de les 83 restants, només prové un autor. Hi ha quatre autors dels quals no hem pogut identificar la seua filiació institucional. Entre les universitats amb més participació a les Jornades durant les edicions que hem analitzat, destaca amb 41 investigadors la Universitat de les Illes Balears, seguida per la Universitat de Barcelona (34), Universitat de Girona (24), Universitat Rovira i Virgili (21) i Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (21), Universitat de València (16) i Universitat Autònoma de Barcelona (16). En la taula 1 presentem el llistat de les institucions amb almenys 2 autors.

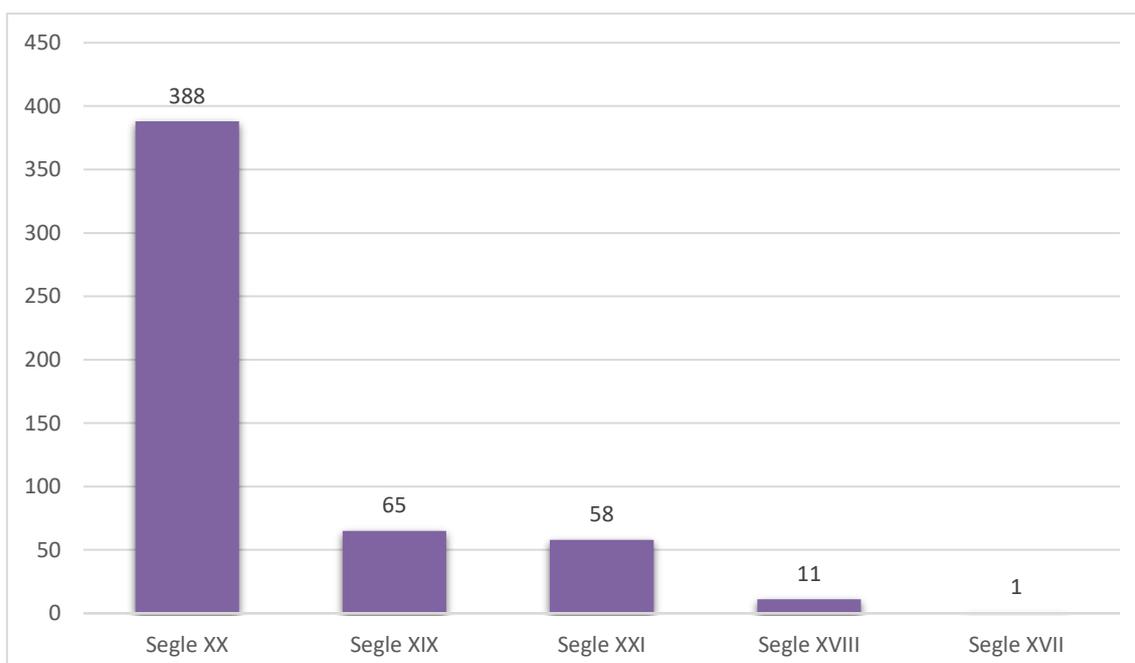
Institució	Núm. d'autors
Universitat de les Illes Balears	41
Universitat de Barcelona	34
Universitat de Girona	24
Universitat Rovira i Virgili	21

Universitat de Vic. Universitat Central de Catalunya	21
Universitat de València	16
Universitat Autònoma de Barcelona	16
Universitat de Lleida	10
Universitat Jaume I	9
Universitat Oberta de Catalunya	8
Universidad de Sevilla	7
Universidad de Vigo	7
Universitat d'Andorra	7
Universidad Complutense de Madrid	6
Universidad de Murcia	6
Universitat Ramon Llul	6
Universidad de Granada	5
Universidad de Santiago de Compostela	5
UNED	4
Università di Macerata	4
Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya	3
Instituto Obrero de Valencia	3
Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca	3
Universidad de la Rioja	3
Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona	2
Fundació del Món Rural	2
Govern d'Andorra	2

Institut Joanot Martorell	2
Secretariat de Corals Infantils de Catalunya	2
Universidad de Huelva	2
Universidad de Málaga	2
Universidad de Valladolid	2
Universidad de Zaragoza	2
Universidad del País Vasco	2
Università degli Studi di Bergamo	2
Université de Perpignan Via Domiti	2

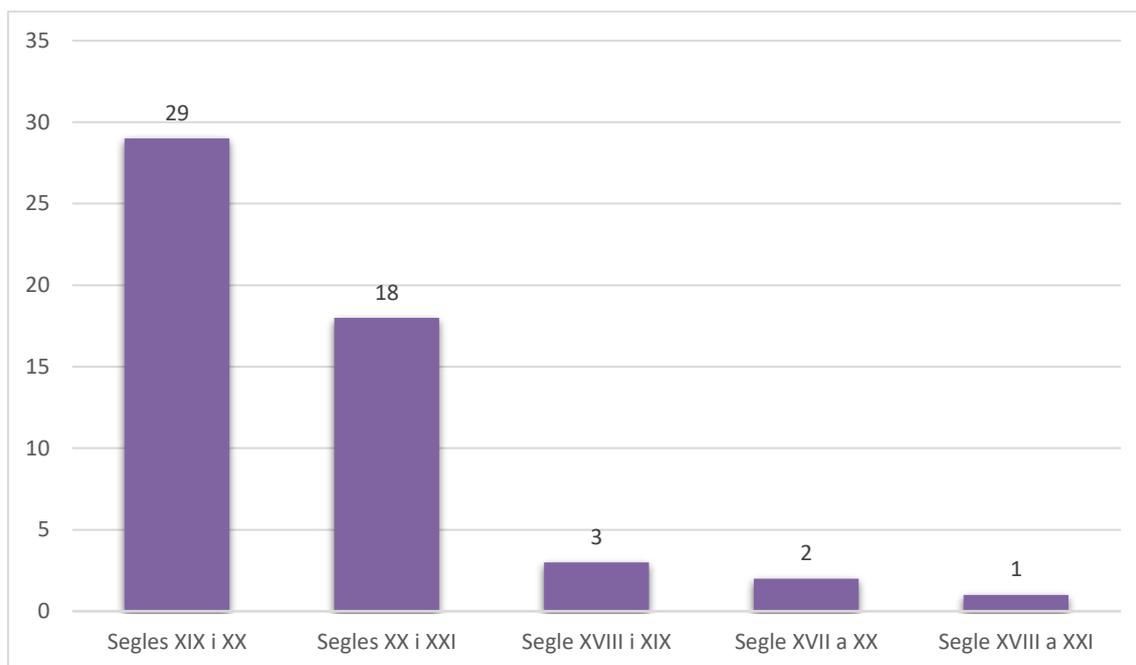
Taula 1: Institució de procedència dels autors. Font: elaboració pròpia.

Pel que fa a l'època objecte d'estudi, majoria de les investigacions estan centrades en l'edat contemporània. El major nombre d'articles tenen com a objecte d'estudi el segle XX amb un total de 388 publicacions, seguit del segle XIX amb 65, el segle XXI amb 58, el segle XVIII amb 11 i un únic article per al segle XVII. (Gràfic 5)



Gràfic 5. Època objecte d'Estudi. Font: elaboració pròpia.

Hi ha diverses investigacions que abasten diferents segles d'estudi, sent la més freqüent la combinació de segles XIX i XX, amb un total de 29 articles, el segle XX i XXI amb 18, el segle XVIII i XIX amb 3, el segle XVIII al segle XX amb 2 i amb un únic article la combinació de segles XVIII a XXI. (Gràfic 6)



Gràfic 6. Combinació segles d'estudi. Font: elaboració pròpia.

REFERÈNCIES

CARBONELL, Jaume i SOLER, Joan (cords.) (2002). «Jordi Monés i la renovación de la historiografía educativa». *Educació i Història*, 5, pp. 6-131.

HERNÁNDEZ, José Luis; GONZÁLEZ, Sara i PÉREZ, Iván (2020). «History of Education in the Iberian Peninsula (2014-2019). Societies, Journals and Conferences in Spain and Portugal», *Histoire de l'éducation*, 154, pp. 177-206 <https://doi.org/10.4000/histoire-education.5730>.

HERNÁNDEZ, José Luis; PAYÀ, Andrés i GRAU, Roser (2021). «La revista Cabás y la SEPHE como órganos de difusión del conocimiento histórico-educativo». *Cabás*, 26, pp. 139-152 <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.30.23.002>.

- HERNANDEZ, José Luis; PAYA, Andrés i SANCHIDRIAN, Carmen (2019). «El mapa internacional de las revistas de historia de la educación». *Bordón: Revista de pedagogía*, Vol. 71, 4, pp. 45-64, <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69624>.
- LAUDO, Xavier; PAYÀ, Andrés i SOLER, Joan (2018). «Lliçons de Pedagogia: un projecte de formació en història de l'educació contemporània». A: Llevot, N.; Sanuy, J. (eds.) *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 447-458.
- LAUDO, Xavier; PAYÀ, Andrés i SOLER, Joan (2019). «La formación de maestros en Historia de la Educación contemporánea: Lliçons de Pedagogia». A: Cid, X. M.; Carrera, M^a V. (coord.) *Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación, siglos XIX y XX*. Ourense: SEDHE, pp. 77-82.
- MONÉS, Jordi (2015). *Els meus records (1928-2012)*. Badalona: Uno editorial.
- SOLÀ, Pere (1995). «La sociedad de historia de la educación de los países de lengua catalana: trayectoria, campo de actuación y próximas perspectivas». *Encontros Ibéricos de História da Educação*, vol. 2º Encontro, pp. 265-272. .
- SOLÀ, Pere (1992). «La sociedad de historia de la educación de los países de lengua catalana: repaso de una trayectoria; problemas y retos actuales». *Encontros Ibéricos de História da Educação*, vol. 1º Encontro, pp. 35-38. .
- SOLER, Joan (2022). «La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana». A: Hernández, José Luis; Payà, Andrés; Cagnolati, Antonella (ed.). *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*. València: Tirant.
- VILANOÛ, Conrad (2004). «Jordi Monés i el Seminari d'Història de l'Ensenyament. Quan la història de la pedagogia esdevé Història Social de l'Educació». *Educació i Història*, 5, pp. 13-59.

LA MAR NO ESTABA SERENA. PERONISMO, BIENESTAR SOCIAL, CULTURA FÍSICA Y PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

Myriam Southwell

Eduardo Lautaro Galak

Desde la llegada al gobierno de Juan Domingo Perón en 1946 fueron introduciéndose elementos nuevos en la producción de un lazo político y social que fue configurando un Estado de Bienestar avanzada la década del cuarenta. Aun dialogando con sectores militares, conservadores y católicos, la orientación de Perón se abría paso entre los rasgos autoritarios para implantar distintas formas de democratización destinadas a los sectores más postergados de la sociedad.

El peronismo centró su estrategia educativa de masas predominantemente en acciones solidarias con el accionar en el sistema educativo tradicional. Se trataba de una puesta en escena de la centralidad a la infancia como agente político dado que «la esencia misma del peronismo: el bienestar de las familias trabajadoras merced a la acción del Estado protector que garantizaba desde las necesidades básicas -vivienda, educación, alimentación- hasta el acceso a los espacios de la cultura y la recreación» (GENÉ, 2005: 117). Asimismo, la infancia era posicionada como «un espacio superior, donde la segmentación generacional y etaria quedaba por encima de las diferencias de clase» (COSSE, 2006: 112).

La cultura elitista de las instituciones educativas era diferente del espíritu nacionalista y popular de los trabajadores que eran interpelados por el peronismo. El primer Plan Quinquenal desarrollado por Juan Domingo Perón como Presidente, entre 1947 y 1951, consideraba como un problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. Preveía dos vías principales para eso: la enseñanza y la tradición. La primera se desarrollaría a través de las escuelas, los colegios, las universidades, los conservatorios, las escuelas de artes y los centros de perfeccionamiento técnico. La segunda mediante el folklore, la danza, las efemérides patrias, la religión, la poesía popular, la familia, la historia y los idiomas. En la reforma constitucional de 1949 fueron incluidas la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria en las escuelas del Estado; también la gratuidad de la universidad. Pero la enseñanza media y superior sólo estarían oficialmente garantizadas para los alumnos más capaces y meritorios mediante becas que se entregaban a sus familias. En 1952, a través del Decreto 4493, se eliminaron esos aranceles.

Por otro lado, la política de asistencia social de la Fundación Eva Perón estuvo vinculada a la incorporación de la mujer a la vida política y disputó con la Iglesia Católica, que sostenía la beneficencia y las obras de caridad. Organizaciones como la Unión de Estudiantes Secundarios

(UES), los Torneos Deportivos Evita o predios formativos como la Ciudad Infantil, la Ciudad Estudiantil o la República de los Niños, abrían circuitos de penetración del peronismo en la niñez y la juventud. El trabajo barrial de las Unidades Básicas competía con la prédica territorial de las parroquias y la acción de las organizaciones sociales de la Iglesia encontraba competencia en muchas agrupaciones civiles justicialistas. El conflicto entre el peronismo y la Iglesia Católica no tardó en estallar y se manifestó con fuerza en el ámbito educativo.

El peronismo avanzó en una transformación del sistema educativo basado en una concepción liberal, tal como se había plasmado hasta ese momento. Por un lado, interrumpió -por ley, luego del avance que se había hecho en la década del '30- el proceso de secularización de la escuela pública representado en la influencia de la ley 1.420, debido a su alianza con la Iglesia Católica. Como parte de ese proceso, se aprobó por ley la educación católica en las escuelas públicas. A ello se le sumó la sanción del estatuto del docente privado, como una estrategia para fortalecer el sector privado, fuertemente vinculado con la Iglesia.

Por otro lado, se transformó la gran idea fuerza de «educar al soberano» y su impacto sobre el discurso de la educación popular, asignando un lugar central a la formación manual y el mundo del trabajo, históricamente relegado de las preocupaciones educativas liberales. También concretó aquella idea de convertir a la sociedad civil en una simiente educadora, ya que las acciones educativas se extendieron por fuera del sistema educativo, con colonias y recreos, la ciudad infantil, la fundación Eva Perón, las escuelas sindicales, los torneos deportivos, las misiones monotécnicas, entre muchas otras acciones. De este modo desplazaba la centralidad de la educación formal hacia otras zonas de la trama cultural.

Sobre la base de los pilares que venían desarrollándose -incorporación masiva de alumnos y administración centralizada- la acción escolar siguió desempeñando un papel principal en la gestación de una cultura nacional, sobre la base de la construcción de una identidad colectiva de lo nacional basado en la representación de un origen. El currículum de la escuela recogió entonces las imágenes referenciales de la nacionalidad elaboradas desde mediados del siglo XIX, y las reprodujo y recreó a través de sus textos. Esta representación llevaba a reconocer a la raza blanca, de raíz europea, como origen del ser nacional. De este modo, a través de la escuela, se difundió una particular versión de la historia nacional, sin interrupciones ni enfrentamientos internos. Esta historia integraba desde el pasado gaucho e indígena, hasta ese presente cosmopolita de los inmigrantes. Se trató de producir un pasado común para quienes no lo tenían -o al menos no vinculado a ese territorio- y que el mismo funcionase como determinante del presente (SOUTHWELL, 2021).

De este modo, en su interior, la nueva etapa del Estado argentino se concentró en disolver las fronteras internas del país -sociales y culturales- acarreadas por los sucesivos flujos migratorios sumados a los conflictos internos de larga data. En esta tarea, la escuela consolidó a lo largo de la primera mitad del siglo XX una fuerte identidad nacional, basada en una experiencia

de ciudadanía que integraba participación política y cierto bienestar económico para la mayoría de la población. Ante este imperativo homogeneizante vinculado a la construcción de una identidad uniforme, el mismo hecho de acceder a la educación permitió una experiencia común de socialización entre la mayoría de la población. La presencia de la escuela como un bien público, con su aplicación de los preceptos básicos: laicidad, gratuidad y obligatoriedad, hizo que ésta representara los ideales mismos de igualdad social y distribución. La escuela representaba entonces el acceso a los servicios del Estado, a las condiciones básicas de bienestar social y, por tanto, a la misma ciudadanía. Así fue pasando a ocupar un lugar principal entre las instituciones del estado que mediaban en la vida ciudadana.

El Estado fue tornándose omnipresente en diversos aspectos de la vida cotidiana, encontrando en la proliferación de recursos audiovisuales un aliado para la difusión de mensajes de gobierno y propagandístico-partidarios (GALAK y ORBUCH, 2017). La cinematografía fue pensada como dispositivo de entretenimiento, información, pasatiempo cultural e instrumento educativo. Inclusive, en el Segundo Plan Quinquenal, proyectado entre 1952 y 1957 pero que se vio interrumpido en 1955 con el derrocamiento de Perón, ponía al cine como «auxiliar de enseñanza», en tanto recurso didáctico para ser usado por distintas instituciones educativas. Como movimiento político que se enunciaba como fundante de una nueva era, el primer peronismo tuvo como una de sus iniciativas la constante y didáctica difusión de sus planes de gobierno a través de diversos medios, como la prensa gráfica, radiofónica y, por supuesto, la audiovisual: la fundación de una «Nueva Argentina», moderna (GALAK y ORBUCH, 2021).

Muchos países impulsaron la utilización simultánea de variados recursos audiovisuales existentes en la época, con el explícito objeto de introducirse en la cotidianeidad de las poblaciones (GENÉ, 2005). Si bien incluso antes del gobierno peronista existían normativas estatales sobre cinematografía como recurso político, con leyes y decretos que apuntaban a estimular la producción comunicacional de mensajes gubernamentales mediante la proyección de fotogramas, desde 1946 en adelante se produce una crucial resignificación de la relación Estado-industria cinematográfica, especialmente a partir de la institucionalización del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar en 1948 y del fuerte intervencionismo estatal sobre los noticieros cinematográficos, un medio de comunicación en pleno auge en Argentina.

Con esas preocupaciones, se le dio importancia a la cinematografía como recurso pedagógico y por ello se la incluyó en los dos Planes Quinquenales elaborados por el gobierno peronista, destacándola como estrategia comunicacional, pero también específicamente como la «cinematografía escolar». Mediante la puesta en marcha de estos planes gubernamentales, se determinaron lineamientos y prescripciones en diferentes aspectos de la vida social, inclusive aquellos atinentes a ciertas prácticas culturales como el cine (GALAK y ORBUCH, 2021). La cinematografía, a la par que la radiofonía, la televisión y la fonografía, fueron utilizados como

vehículos de educación popular y definidos como medios modernos de transmisión de contenidos a los cuales el Estado les debía prestar especial interés (GALAK y ORBUCH, 2021). Así, se produjeron diálogos con la producción tecnológica y la renovación cultural, como elementos que incidían en la formación renovada de la unidad espiritual argentina.

La utilización del turismo social y de las colonias de vacaciones por parte del Estado argentino no nace con el gobierno de Perón entre 1946 y 1955, pero sin dudas no fue igual a partir de éste. Esto es especialmente visible en diversos formatos fílmicos que reflejaron las acciones de gobierno como acciones de y sobre los cuerpos: noticieros cinematográficos y producciones fílmicas gubernamentales construyeron narrativas sobre la importancia de políticas públicas para el desarrollo de actividades durante el tiempo de veraneo. Mediante diversos dispositivos propagandísticos, como los noticieros cinematográficos regulados estatalmente o la poderosa Secretaría de Informaciones, se desplegaron recursos para la difusión audiovisual de políticas públicas desarrolladas por el gobierno peronista.

En este sentido, las imágenes en movimiento sobre cuerpos en movimiento en el mar y en el río se hicieron una constante, exhibiendo cómo podían desarrollarse actividades lúdicas, de gimnasia o deportivas mientras se disfrutaba de vacaciones útiles, tal como las llaman las fuentes. Para ello trabajaremos con los cortometrajes de prensa cinematográfica «Colonia de Vacaciones en Punta Lara» y «Magnífica iniciativa hecha realidad», de enero de 1950, proyectadas por Sucesos Argentinos, el principal noticiero cinematográfico del período. A su vez, la Secretaría de Prensa y Difusión de la Presidencia de la Nación produjo tres cortometrajes docuficcionales de propaganda: «Turismo Social», «Porque amó a su pueblo...» y «Su obra de amor», tres piezas en las que se resalta la labor de la Fundación Eva Perón en las políticas públicas de viajes útiles al mar.

REFERENCIAS

COSSE, Isabella (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GALAK Eduardo y ORBUCH Iván (2021). *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo: La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina*, Buenos Aires: Biblos.

GENÉ Marcela (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SOUTHWELL, Myriam (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO-UBA-CIUCCOOP-CTERA.

ELS LLEGATS DE L'ESCOLA DEL MAR. PERE VERGÉS COM ELEMENT RENOVADOR EN LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA ACTUAL

Gualbert Vargas i Gómez

LA TRADICIÓ COM ELEMENT PER PENSAR L'EDUCACIÓ

Com en qualsevol època hi ha elements nous que s'incorporen a la societat, però avui allò nou, immediat, ràpid i efímer ocupa un lloc cabdal en moltes de les nostres activitats i accions diàries. En allò que consumim, en els espais de gaudi, en les nostres feines, en el tipus de relacions que establim, es dona valor a aquesta experiència fugaç, que en el moment que es fa ja és vella, ja queda desfasada. Aquest fet, a més d'altres situacions pròpies de l'experiència humana, fa que costi destriar que és nou i que ve d'antic. Sembla que la pregunta per allò passat, allò que ens ha precedit i ens ha dut fins aquí no té cabuda, o si la té, és o per poder respondre, sense cap mena de dubte, que estem millor, o bé, per dir que abans era millor. És a dir, una doble sortida on no hi ha espai per preguntar, no hi temps per pensar, no hi ha experiència, en tant que procés personal que permet pensar en allò fet, i la resposta ja està donada, sigui aquesta elogiant i posant el passat com a temps millors, amb arguments que es fonamenten en que allò que és antic, pel fet de ser-ho, és bo i serveix, o d'altres que es basen en la novetat i en la bondat que un projecte o eina té pel fet de ser nou. Com a conseqüència i seguint H. Arendt sembla que el lligam amb la tradició, amb allò que ens ha precedit i ens ha dut fins aquí s'ha trencat i estem responnent amb respostes ja elaborades i sense espai per pensar-les (ARENDR, 1989:7-28).

En aquest sentit, l'educació no queda pas al marge d'aquesta aparent dicotomia que actua sense pensar i sense mirar d'on venim, o respon sense prendre el temps necessari per escoltar les paraules dites. En el món de l'educació hi ha força discursos que volen transformar o canviar els programes educatius que es duen a terme basant-se en elements nous o en les urgències socials que es donen de manera periòdica. Com ja ens han mostrat Simons i Masschelein no podem demanar a l'escola, ni als estudiants, que s'encarreguin de resoldre els problemes socials que regularment apareixen en la nostra societat, com tampoc podem demanar que l'escola aparegui com l'element transformador que permet rehabilitar i transformar la societat a gust del qui governa (SIMONS i MASSCHELEIN, 2014:97-118). Fer-ho així, tal i com ens diuen els autors, ens porta a adjudicar a l'escola un paper que no li pertoca, carregant-la, especialment, de la responsabilitat política de la societat.

Ens plantegem situar l'educació en un marc de treball on sigui possible pensar el lligam amb la tradició i la seva presència avui. Un treball que està emmarcat a cavall de la història i la filosofia de l'educació. Prenent com a referent Hannah Arendt.

EL MAR COM A METÀFORA DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

El que avui fem, com a mestres, diàriament, no sabem on pot quedar, esperem que quedi en algun lloc, que tingui un impacte en l'alumnat, que, en passar els anys, romangui com un element que els permet dir-se, relacionar-se, pensar-se. Esperem, com a nosaltres ens ha passat, que allò que intentem transmetre els pugui aparèixer i ressonar en algun moment de la seva vida, com a nosaltres ens ressona la paraula dita per mestres que vam tenir. És en aquest moment, en el que un conjunt de paraules torna a ser escoltat dins nostre que pensem que hi alguna cosa que ha quedat impresa en nosaltres i, que tal vegada, quedarà impresa en algú altre del qui ens envolta. És quelcom que no pot ser objectivat, no pot ser catalogat, quantificat i no val per fer-ne valoracions competencials. Aquest no-saber educatiu discorre per les paraules dites, però no pot ser atrapat, engabiat. Lluís Calvo ens parla dels llegats com allò que de lluny ha estat transmès però no sabem com rescatar-ho (CALVO, 2021). Ell planteja que no cal emmirallar-nos en el passat, com tampoc l'hem de rebutjar pel fet que ja ha estat dit. Alhora tampoc ens planteja que la novetat, en un plantejament o proposta, hagi de jugar un paper positiu per si mateix. La immediatesa i la instantaneïtat no són, des d'una perspectiva pedagògica, un valor en si mateix. En aquest procés de buscar que es va dir i com allò dit ens ha impactat, no hem de cercar tampoc la dada objectiva que ens farà evidenciar que algú abans que nosaltres va parlar, ja que això és obvi. Ens diem ara perquè abans s'han dit i ens han dit. Cal intentar escoltar el que diem, per poder re-conèixer si hi ha quelcom que ve d'antic i mostrar com ha format part del que avui som, no amb l'intent de recuperar una idea que es va perdre, un plantejament gloriós, ni l'origen primer de les coses, sinó amb la mirada posada en destriar quins discursos i accions, els diem avui però estan lligats a l'ahir. No pretenem, doncs, buscar l'origen (FOUCAULT, 2004), sinó més aviat fer una genealogia amb part de la nostra història pedagògica. Ens plantejem transitar per les paraules per, si es dona el cas, mostrar idees i plantejaments que avui es diuen i s'actuen lligats a plantejaments pedagògics dits fa temps. Fugim de trobar idees clau que resolen els problemes educatius, indaguem en la problemàtica que representa l'educació com element que, alhora que enllaça el món antic amb el nou, permet introduir un germen de transformació en la societat.

Ens traslladem a una zona del litoral català, un terreny amb sorra i alguna roca. L'aigua amb un ritme compassat mulla les pedres i la sorra que ens envolten. No veiem que res quedi, ja que quan ens apropem no observem el joc de vida que permet justament crear i mantenir la platja, deixant de banda l'acció humana. El rastre que l'aigua ha esborrat ens fa pensar que el que hi havia a la platja ha marxat, que res no ha quedat. És com si cada vegada que l'onada arriba s'emportés tot el que hi havia i no quedés res. Rachel Carson ja ens va mostrar com amb aquest moviment, l'aigua no s'està emportant res de fonamental, que no s'esborra la platja, ans al contrari, la vida marina, però també la terrestre existeix per aquest constant contacte i trànsit d'elements, éssers vius i substàncies (CARSON, 2007). Aquest moviment d'aigua el que permet és

que la vida es renovi. És evident que en aquest anar i venir, a primer cop d'ull, sembla com si tot marxés, com si tot fos la petjada, que una persona ha deixat a la sorra, que desapareix després que una onada ha arribat i ha arrossegat la sorra. Però no tot és la petjada. Hi ha elements que marxen d'on estaven per anar a parar cap a un altre lloc i n'hi ha d'altres que romanen, fent evident que el fet de desplaçar i transformar allò que veiem no duu associat a la desaparició d'allò que anomenem platja. Hi ha un doble joc en aquest anar i venir de l'aigua, ja que transforma a poc a poc el paisatge i la vida que hi ha en aquell indret i, alhora, fa que aquesta mateixa vida perduri. L'aigua del mar actua sobre la platja com un element que dona vida, que renova amb el seu anar i venir l'entorn i els éssers que hi habiten. Aquest joc ens permet visitar i re-visitat els llocs, contemplar-los i observar la seva transformació veient, en la nostra passejada no experta, un indret comú, que reconeixem, que no ha marxat. Espais comuns, paisatges re-visitats, que ens permeten parlar del que som tot fent memòria. Aquesta metàfora del mar i la pedagogia, com Pagès ens mostra, és un recurs que ens ajuda a pensar el vessant històric de l'educació tot facilitant-nos les semblances (PAGÈS, 2017: 69-84).

La societat actual, planteja la innovació, l'element nou en educació, com si fos aigua que ho arrossega tot i que de bell nou ho fa canviar tot. És com si la platja i tot allò que ens fa dir que és una platja, éssers vius, elements i substàncies naturals diverses, hagués desaparegut amb cada onada. Portats pels models de funcionament social imperants en els que la immediatesa, la rapidesa, l'adaptabilitat i la novetat, prevalen per sobre de qualsevol tipus de reflexió, avui en el camp educatiu català ens adonem que costa ser pacient, observar i mirar amb deteniment allò que es fa. Ens costa fixar-nos en aquell indret que amb el pas dels anys s'ha transformat, però que segueix tenint un aspecte del mateix, un aspecte d'escola i pràctica educativa que ens permet dir que hi ha quelcom que roman. Aquesta visió avui pot ser catalogada d'anacrònica o, fins i tot, de conservadora, però és necessari contemplar-la com una manera de pensar en la nostra educació.

Hi ha força propostes que pretenen dins el camp educatiu renovar, transformar, canviar, amb aigües noves, com si haguéssim agafat un filtre, a peu de platja i, no quedés res del que hi havia, com si calgués depurar-ho tot. Cal advertir que la funció d'aquest filtre no és contemplar la vida que hi havia abans, sinó més aviat esborrar-la, provocant la desaparició alhora de tota possibilitat de renovar la vida perquè l'ha extingit, la fet desaparèixer. No obstant, la vida, al igual que l'educació és persistent, tenaç i de la manera més insospitada torna a sorgir.

ELS LLEGATS, PERE VERGÉS COM UNA ONADA QUE RENOVA DE NOU

Pere Vergés a la conferència pronunciada el 1932 ja ens deia que l'escola no s'havia de quedar aturada i separada del món, però tampoc havia de prendre tot allò que apareix de bell nou davant nostre com quelcom que esborri tota la resta d'accions de manera que es trenqui el fil prim

amb el passat (VERGÉS, 2002: 157-162). Trobem en les paraules dites per Vergés en forma de pregunta: «Però si diem que l'escola és la vida i una preparació a la vida?» (VERGÉS, 2002: 157-162) una semblança amb les paraules de John Dewey quan planteja que l'escola ha de ser un espai en que es posi en pràctica la democràcia, és a dir, un lloc on es pugui posar en joc la vida mateixa (DEWEY, 1994: 83-99) Vergés s'ho pregunta quan observa el comportament d'una determinada pràctica escolar que viu apartada de la societat, de la seva història i del que l'ha fet arribar fins on és ara.

Prentem les paraules dites per Pere Vergés el 1932 com una onada que de bell nou ens passa per sobre, volem observar, escoltar i mirar si hi ha quelcom que ens ressona, que ens permet pensar l'avui i aquí de les pràctiques pedagògiques. Llegir la seva conferència i escoltar la seva veu per veure si la pedagogia, pràctica que transita constantment, recull, té o incorpora quelcom que va ser nou en una ocasió, però que sorgia com a resposta i, per tant, lligat a allò que es feia anteriorment. En aquest sentit els llegats, que seguint a Calvo «es transmeten a través del llenguatge, són lingüístics» (CALVO, 2021), els podem entendre com allò que no sabem on està inscrit però que actua en la nostra quotidianitat i poden aparèixer com una manera d'innovar les pràctiques educatives actuals a partir de la tradició de renovació pedagògica catalana.

REFERÈNCIES

- ARENDRT, Hannah (1989). «La crisi de l'educació». A: Arendt, Hannah. *La crisi de la cultura*. Barcelona: Pòrtic, pp. 7-28.
- CALVO, Lluís (2021). *Els llegats. Una lectura contemporània de la tradició*. Barcelona: Arcàdia.
- CARSON, Rachel. (2007). *El mar que nos rodea*. Madrid: Destino.
- DEWEY, John (1994). «Democràcia i educació». A: Dewey, John. *Democràcia i escola* Vic: Eumo Editorial i Diputació de Barcelona, pp. 83-99.
- FOUCAULT, Michel (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. València: Pre-textos.
- PAGÈS, Anna (2017). «Efectos de Metàfora e Historia de la Educación». *Foro de Educación*, 15(23), pp. 69-84. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.560>.
- SIMONS, Maarten i MASSCHELEIN, Jan. (2014). «La domesticación de la escuela». A: Simons, Maarten i Masschelein, Jan. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones, pp. 97-118.
- VERGÉS, Pere. (2002). «La nostra posició pedagògica». A: AA.VV. *L'escola nova catalana. 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Vic: Eumo editorial, pp. 157-162.

Programa

Dijous 24 de novembre de 2022 9.00-10.30h. Sala: Pere i Joan Coromines
Jueves 24 de noviembre de 2022
Quinta-feira, 24 de novembro 2022

Moderador: Oriol Brugarolas i Bonet (Universitat de Barcelona)

Elogio pedagógico del mar desde la cultura.	Ferran Sánchez Margalef
L'Escola del Mar en pantalla. Entre el reportatge higienista, el noticiari propagandístic del NO-DO i el documental de memòria històrica en educació.	Josep Casanovas Prat
L'Escola del Mar de Pere Vergés: la pervivència del mar en una escola que va terra endins.	Jordi Feu Eliseu Carbonell
L'esperit de les Colònies Escolars a la platja de Tavernes de la Vallidigna. Un alè per a l'educació dels xiquets-xiquetes de la Vallidign.	M ^a Jesús Llinares Císcar Esther Gascón Llinares
L'Escola del Mar de la Barceloneta en el record. Maria Miquel i Pons / Pere Vergés i l'Escola del Mar de la Barceloneta en el marc de l'Escola Nova.	Salvador Domènech i Domènech
El mar com a paisatge pedagògic? Una "lección modelo" sobre el mar en el context dels "cursillos de selección" de l'Escola Normal de Lleida (1932).	Meritxell Simon-Martí Gloria Jové Monclús

Dijous 24 de novembre de 2022 9.00-10.30h. Sala: Pi i Sunyer
Jueves 24 de noviembre de 2022
Quinta-feira, 24 de novembro 2022

Moderadora: Karine Rivas i Guzman (Universitat de Barcelona)

València-Girona-Mèxic: la travessia vital de la mestra de mestres Adelina Cortina Benajas.	M ^a Carmen Agulló Díaz Blanca Juan Agulló
Deslocar sujeitos r circular ideias: As viagens de Francisco Lins à Europa (1911-1930)	Daise Silva dos Santo
Compañia Trasatlántica de Barcelona: Puente de cultura entre dos mundos.	Rafael Salinas Serrano
O Portugal ultramarino num zoo humano para uma vívida 'lição de colonialismo' (Porto, 1934).	Luís Grosso Correia

València-Girona-Mèxic: la travessia vital de la mestra de mestres Adelina Cortina Benajas.	M ^a Carmen Agulló Díaz Blanca Juan Agulló
A temática da educação pública na produção manualística pedagógica de Lorenzo Luzuriaga.	Roni Cleber Dias de Menezes
Os mares aproximando Saberes e objetos escolares difundidos no Pará: a Modernidade a todo vapor	Marlucy do Socorro Aragão de Sousa, Rogério Andrade Maciel

Dijous 24 de novembre de 2022
Jueves 24 de noviembre de 2022
Quinta-feira, 24 de novembro 2022

12.30-14.00h

Sala: Pi i Sunyer

Moderadora: Raquel Cercos i Raichs (Universitat de Barcelona)

Las playas de Montevideo como escenario de enseñanza de prácticas corporales acuáticas.	Ana Torrón Preobrayensky
Higiene e saúde em Araruama: práticas educativas em um balneário de curas marítimas.	Henrique Mendonça da Silva Heloisa Helena Pimenta Rocha
Salvar, Protegir i educar. Les Colònies Escolars de Benicàssim (Castelló) 1937-1938.	Cristina Escrivà Moscard
Vendée Globe 2020: La volta al món, en solitari i a vela, des de l'aula.	Cristina Puig Requejo Ismael Garcia Granados
Aprentatges de vida vora el mar. Colònies Escolars de Vilamar de Calafell, una república d'infants.	Carme Ortoll Grífols
Colònies Escolars: Higiene, Salut i Educació.	Martí Boneta i Carrera

Dijous 24 de novembre de 2022
Jueves 24 de noviembre de 2022
Quinta-feira, 24 de novembro 2022

12.30-14.00h

Sala: Pere i Joan Corominas

Moderadora: Vivian Batista da Silva (Universidade de São Paulo)

A transoceanidade da Escola da Ponte (1976-2021): percepções de professoras brasileiras.	Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini
Captura del mar	Leila Soares Teixeira
O mar e a modernidade educativa: o comércio transatlântico de materiais escolares (1880-1910)	Wiara Alcântara Diana Vidal

A transoceanidade da Escola da Ponte (1976-2021): percepções de professoras brasileiras.	Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini
O mar como difusor de ideias: A influência do italiano Frei João Pedro de Sexto na educação religiosa feminina do Pará/Brasil(1953-1970)	Maria do Socorro Pereira Lima Marlucy do Socorro Aragão de Sousa
El crucero ‘CIUDAD DE CÁDIZ’ en el museo MBC: Recuerdo de una experiencia pedagógica	Andra Santiesteban i Jaime del Rey Tapia
Embaladas pelo mar, chegaram as nossas praias: mulheres viajantes que vieram para educar	Maria Celi Chaves Vasconcelos

Dijous 24 de novembre de 2022
Jueves 24 de noviembre de 2022
Quinta-feira, 24 de novembro 2022

12.30-14.00h

Sala: Sala A – Edifici Maria
Aurèlia Capmany

Moderador: Antonio Sagrado Lovato (Universitat de Barcelona)

Modelos transoceânicos de mulher – enciclopédia da mulher e da família	Eliana Gasparini Xerri
Travessias do mar para o sertão pernambucano: projetos educativos para os ensinos secundário e normal frutos de circulação de ideias pedagógicas entre os anos de 1920 e 1940 do século XX	Manuela Garcia de Oliveira i Kalline Laira Lima dos Santos
Entre o mar da Baía de Guanabara e as banadas d’além: educação e imprensa no município de São Gonçalo-Rio de Janeiro	Karyne Alves dos Santos
La mar no estaba serena. Peronismo, bienestar social, cultura física y producción audiovisual	Myriam Southwel Eduardo Lautaro Galak

Dijous 24 de novembre de 2022
Jueves 24 de noviembre de 2022
Quinta-feira, 24 de novembro 2022

16.00-18.00h

Sala: Pere i Joan Coromines

Moderador: Ferran Sánchez i Margalef (Universitat de Barcelona)

A Educação estética na educação infantil: Uma experiência educacional de resistência no Sul da Bahia, Brasil.	Cândida M ^a Santos Daltro Antonio Sagrado Lovato
El mar como inspiración pedagógica: A propósito de ROBINSÓN A ODISEO DE JOSÉ VASCONCELOS.	Raúl Navarro Zárata

A Educação estética na educação infantil: Uma experiência educacional de resistência no Sul da Bahia, Brasil.	Cândida M ^a Santos Daltro Antonio Sagrado Lovato
El mar, unitat i varietat d'un paisatge pedagògic	Raquel de la Arada Acebes Conrad Vilanou Torrano
Prácticas corporales y veraneo en las costas de mar del Uruguay (1903-1933).	Alfonso Correa Hernández
De los modos de ir al río. Los baños y Baños de maren Montevideo, de 1829 a 1862.	Lorena Fernández Amodío
Potencial dos equipamentos de mergulho autônomo recreativo para compreender sensibilidades diante do ambiente subaquático marinho e a educação do corpo dos mergulhadores	Telma Freitas de Abreu Maria Cristina Rosa

Dijous 24 de novembre de 2022
Jueves 24 de noviembre de 2022
Quinta-feira, 24 de novembro 2022

16.00-18.00h

Sala: Pi i Sunyer

Moderador: Àngel Pascual i Martin (Universitat de Barcelona)

El laboratori del patrimoni historicoeducatiu de la UIB. Un instrument per estudiar i donar a conèixer el patromoni.	Pere Fullana Puigserver Bernat Sureda Garcia
Els llegats de l'Escola del Mar. Pere Vergés com element renovador en la pràctica pedagògica actual.	Gualbert Vargas i Gómez
Una aproximació a la renovació pedagògica musical a Mallorca des de la història pública.	Llorenç Gelabert Gual Xavier Motilla Salas
Heróis, naufragos e viajantes na literatura escolar Brasileira (COLÉGIO PEDRO II, RIO DE JANEIRO – BRASIL – 1850 A 1950)	Emery Marque Gusmão
Itineraris pedagògics de set normalistes valencianes.	M ^a del Carmen Agulló Díaz Blanca Juan Agulló
Os despachos aduaneiros e novas fontes para a história da educação: leis internacionais para o mar e a internacionalização da escola de massa.	Wiara Rosa Alcântara

Divendres 25 de novembre de 2022 **9.00-11.00h** **Sala: Pere i Joan Coromines**
Viernes 25 de noviembre de 2022
Sexta-feira, 25 de novembro 2022

Moderador: Mauro Castilho Gonçalves (PUC-São Paulo)

Por todas as latitudes e longitudes: O professor viajante ANTENOR NASCENTES.	Elisabeth Monteiro da Silva
A Circulação além-mar da ginástica sueca e os Congressos Internacionais de Educação Física.	Iara Marina dos Anjos Bonifácio
Se estudo o ensino superior em agricultura, é sempre na ESAV que estou pensando.	Denilson Santos de Azevedo Rosana Areal de Carvalho
La bondad de las aguas en Uruguay: delos baños demar a las termas.	José Ignacio Estévez Rippa
Pelos mares: educação museal em viagens de Bertha Lutz (1920/1930)	Paulo Rogério Marques Sily
Lições a aprender nas rotas do além-mar: produção e circulação de saberes em manuais pedagógicos portugueses e brasileiros (1870-1970).	Vivian Batista da Silva

Divendres 25 de novembre de 2022 **9.00-11.00h.** **Sala: E. Fontserè**
Viernes 25 de noviembre de 2022
Sexta-feira, 25 de novembro 2022

Moderadora: Montserrat Gurrera i Lluçh (Universitat de Barcelona)

El temps de Joc i Jardí com a oportunitat educativa a l'Escola Garbí Pere Vergés.	Gabriel Díaz Cobos
De erizos, rocas y aguas turquesa.	Miquel Amorós Hernández
Els fons digitalitzats com a instrument d'història pública de l'educació: fotografies d'ahir i d'avui al voltant de l'ús pedagògic de la mar i els espais naturals.	Avelina Miquel Lara Sara González Gómez
Explorando o conteúdo pedagógico das marés.	Wojciech Andrzej Kulesza
Aula, mar e memórias. As comemorações da chegada dos Garífunas em Honduras (1797-2021).	Alejandro E. García Laínez Andrés Eduardo García Laínez
El mar, la playa, la vida al aire libre y la educación del cuerpo.	Carmen Lúcia Soares

Divendres 25 de novembre de 2022 **9.00-11.00h.**
Viernes 25 de noviembre de 2022
Sexta-feira, 25 de novembro 2022

Sala: Pi i Sunyer

Moderador: Josep Casanovas i Prat (Universitat de Vic)

Escutas no Brasil e além-mar: estudo de caso em rádio educação e desdobramentos em Portugal.	Maria Angélica Aleixo Beck Lourenço
Entre febres e serpentes no além mar: A educação em saúde de imigrantes letóes no Brasil (1926 -1939).	Sibila Lilian Osis
La metodologia de Pere Vergés des del passat, a partir de l'experiència de la directora Mercè Bayarri.	Marta Jansana i Corominas
Les Jornades d'Història de Educació: espai de trobada i de construcció de xarxes de recerca i divulgació historicoeducativa	Andrés Payà Rico Eric Jorge Fontoba Jordá
A construção das políticas educacionais de Educação para a Cidadania em Portugal e os diplomas internacionais de referência.	Charla Barbosa de Oliveira
La recerca en història de l'educació i història pública: el projecte «Història pública de l'educació a Espanya (1970-2020). Percepció social, memòria col·lectiva i construcció d'imaginari sobre els docents i les seves pràctiques».	Francisca Comas Rubí Xavier Motilla Salas

Comitè científic/Comité científico/Comissão científica

Dr. Gabriel Barceló Bauzà (Universitat de les Illes Balears-Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana)

Dr. Mauro Castilho (Pontificia Universidad Católica de São Paulo)

Dra. Ana Diamant (Universidad de Buenos Aires)

Dra. Carme García Yeste (Universitat Rovira i Virgili-Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana)

Dr. Bruno Garnier (Université de Corse Pasquale Paoli)

Dr. José Gonçalves Gondra (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Dra. Diana Gonçalves Vidal (Universidade de São Paulo)

Dra. Montserrat Gurrera Lluch (Universitat de Barcelona)

Dr. Salomó Marquès Sureda (Universitat de Girona-Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana)

Dr. Alejandro Mayordomo Pérez (Universitat de València)

Dr. Eugenio Otero Urtaza (Universidade de Santiago de Compostela)

Dr. Andrés Payá Rico (Universitat de València-Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana)

Dra. Ana Paz (Universidade de Lisboa)

Dra. María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá)

Dra. Maria Tomarchio (Università degli Studi di Catania)

Dra. Isabel Vilafranca Manguán (Universitat de Barcelona)

Dr. Conrad Vilanou Torrano (Universitat de Barcelona- Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana-president del Comitè científic)

