

CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

nº 23 DOSSIER

AUTORES:

Artículos: Daniela Oliveira Ramos dos Passos, Renata Garcia Campos Duarte,
João Victor Jesus Oliveira Nogueira, Anderson da Cunha Baía, Daniela Mansi,
Cristiani Bereta da Silva, Yadir Eduardo Camayo Del Carmen,
Danilo Morais Lima, Cíntia Borges de Almeida y Yan Jiang

Entrevista: Amalia Rojas Varela

CUADERNOS CHILENOS DE **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**



CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

EQUIPO EDITORIAL

Director y editor en jefe
Dr. Miguel Ramos, Instituto de Ciencias de la Educación,
Universidad de O'Higgins

Coordinador ejecutivo
Emiliano Fekete

Editora en jefe
Dra. Camila Pérez Navarro, Facultad de Educación,
Universidad Alberto Hurtado

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Alicia Civera, Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

Dr. Andrés Donoso Romo, Universidad de Tarapacá - Universidad de Chile

Dra. Antonella Romano, Ecole de Hautes Études en Sciences Sociales - Centre Alexandre Koyré

Dr. Antonio Romano, Universidad de La República

Dr. (c) Benjamín Silva Torrealba, Centro Educación y Cultura Americana - Universidad Tecnológica Metropolitana

Dr. Carlos Escalante, El Colegio Mexiquense

Dra. Carola Sepúlveda, Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Dra. Cristina Alarcón, Universität Wien

Dr. Enrique González, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Fabio Moraga, Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Flavia Fiorucci, Universidad Nacional de Quilmes

Prof. Iván Núñez Prieto (†), Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2015, Sociedad Chilena de Historia de la Educación

Dr. Jorge Rojas Flores, Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. José Bustamante Vismara, Universidad Nacional de Mar del Plata

Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata

Dra. Leonora Reyes Jedlicki, Universidad de Chile

Dr. Luigiaurelio Pomante, Università di Macerata

Dr. (c) Marcos Garfías, Instituto de Estudios Peruanos

Dra. María Isabel Orellana, Museo de la Educación Gabriela Mistral

Dra. Nadia Bigarella, Universidade Católica Dom Bosco

Dr. Nicolás Arata, Universidad de Buenos Aires

Dr. Pablo Toro Blanco, Universidad Alberto Hurtado

Dr. Sergio González Miranda, Premio Nacional de Historia 2014, Universidad de Tarapacá

Dr. Silvano Benito Moya, CONICET - Universidad Nacional de Córdoba

COLABORADORES

Marcia de Mello
Traductora

Patricio Ocampo-Cornejo
Diseño editorial

Universidad de O'Higgins
Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, Chile
Correo electrónico: cchhe@uoh.cl
www.historiadelaeducacion.cl

ISSN 2810-627X versión impresa / ISSN 0719-3483 versión en línea

Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación ©2013 de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de O'Higgins se encuentra bajo licencia CCBY-NC-ND 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Se solicita dar crédito a la autoría de los artículos publicados y a la revista, citando debidamente y proporcionando un enlace a su versión digital. Los artículos no pueden ser utilizados con fines comerciales, así como tampoco puede modificarse el material aquí publicado.

Los Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación (CCHE) promueven la difusión de trabajos en castellano y portugués en torno a la historia de la educación, realizados tanto por investigadores, como por estudiantes de pre y posgrado. En la sección Artículos, se difunden trabajos de investigación inéditos. En la sección Fuentes para la Historia de la Educación, se dan a conocer, mediante su transcripción o reproducción, fuentes primarias inéditas o poco conocidas. En la sección Inventario Bibliográfico, se recuperan y ponen en valor antiguos reportes o informes de investigaciones llevadas a cabo en décadas anteriores. En la sección Reseñas, se difunden comentarios que aborden, crítica y reflexivamente, libros de reciente publicación o tesis de pre y posgrado. En la sección Entrevistas, se abordan conversaciones con investigadoras e investigadores de reconocida trayectoria académica en el campo de la historia de la educación.

Todos los trabajos se someten a la evaluación del Equipo Editorial. Si cumplen con las temáticas y exigencias editoriales de CCHE, los trabajos ingresarán a un proceso de evaluación por pares, bajo el sistema doble ciego. En el proceso se analizará la calidad, originalidad y pertinencia de los trabajos. En caso de haber discrepancia en la decisión, se solicitará una tercera evaluación.

CCHE es una publicación semestral en línea; siendo el primer número de cada año, por lo general, una edición miscelánea y el segundo, un *dossier*. Todos sus números son gratuitos, disponibles en www.historiadelaeducacion.cl, y se editan bajo la modalidad Creative Commons licencia CC BY-NC-ND 4.0.

Para citar los trabajos de CCHE en línea o impreso se recomiendan los siguientes formatos:

APA

Reisin, P. (2024). De lo pedagógico a lo político: Misiones Socio-pedagógicas en Uruguay (1945-1960). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18(1). <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206>

Chicago

Reisin, Pamela. 2024. "De Lo pedagógico a Lo político: Misiones Socio-pedagógicas En Uruguay (1945-1960)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18, nro. 1 (enero). <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206>

MLA

Reisin, Pamela. "De Lo pedagógico a Lo político: Misiones Socio-pedagógicas En Uruguay (1945-1960)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18.1 (2024). Doi: 10.60611/cche.vi18.206.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana “Nuevos legados para la educación latinoamericana”	6
--	---

ARTÍCULOS

Entre o lar e a fábrica: representações da mulher trabalhadora na imprensa operária de Belo Horizonte (1900-1905)	10
Os Congressos Pan-americanos de Educação Física como lugar de produção de uma educação física (1943-1950)	29
La educación física infantil como política pública: la emergencia de su formación profesional (Argentina, 1960-1970)	55
Educar para a nação: jornais escolares e o projeto de nacionalização em Santa Catarina (décadas de 1930-1940)	77
Normalismo, educación social y manuales educativos. Las vías de legitimación del normalista Luis C. Infante (Lima, 1905-1950)	98
A organização escolar e a implantação do Ginásio de Ubatã-BA (1961-1966)	133
La educación superior en China y Chile (1950-2024): trayectorias institucionales, puntos de inflexión y desafíos comunes	153

ENTREVISTA

Educación, memoria e interculturalidad: trayectoria y reflexiones con Sergio González Miranda	185
---	-----

PRESENTACIÓN

XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana “Nuevos legados para la educación latinoamericana”

Entre el 20 y el 23 de octubre de 2025 se realizó el XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) en las dependencias de la Universidad Alberto Hurtado, en Santiago de Chile. En ese marco, las investigadoras/es que presentaron trabajos en dicha instancia recibieron la invitación a publicarlos en los *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (CCHE). Esta invitación fue tomada con mucho interés, puesto que se recibieron trabajos desde diferentes puntos de América Latina que fueron publicados como *dossier* en octubre de 2025, en el número 22 de la revista.

El dossier que aquí se presenta, bajo el número 23, es una extensión del contexto anteriormente descrito, puesto que, de nuevo, se presentan resultados de pesquisas elaboradas por investigadoras/es que participaron en dicho congreso y que decidieron comunicar sus trabajos a un público más amplio. Los temas que atraviesan este *dossier* apuntan a cuatro entradas de la historia de la educación: la problematización de la educación para las mujeres, la conformación del área profesional de la educación física, la cultura material escolar y el funcionamiento de las instituciones que conforman el sistema educativo.

Daniela Oliveira Ramos dos Passos, Renata Garcia Campos Duarte y João Victor Jesus Oliveira Nogueira analizaron las representaciones de género, trabajo y educación movilizadas por la prensa obrera de la ciudad de Belo Horizonte a inicios del siglo XX, con la intención de comprender el proceso de construcción de discursos sobre la mujer que en dicho medio se realizaba. Apoyándose en perspectivas teóricas vinculadas a los estudios de género y feministas, se analizó la prensa obrera y fue posible identificar que los hombres que allí escribían, a pesar de promover la emancipación social para el colectivo social, restringían la acción de la mujer al espacio doméstico y a la moralidad privada, reproduciendo así valores patriarcales y excluyentes sobre las mujeres trabajadoras.

Anderson da Cunha Baía analizó los Congresos Pan-americanos de Educación Física desarrollados en Brasil (1943), México (1946) y Uruguay (1950) con el objetivo de conocer su estructura y funcionamiento y, a la vez, comprenderlos en tanto instancias de constitución de esta área de conocimiento en el continente. Para lograrlo recolectó y analizó diversas fuentes, que le permitieron entender dichos congresos como espacios de producción y circulación de saberes vinculados a la educación física, que fueron favoreciendo el desarrollo de una perspectiva sobre el tema de carácter transnacional, articulada en torno a prácticas y concepciones específicas compartidas más allá de las fronteras nacionales.

También en el campo de la educación física, Daniela Mansi explora las políticas públicas que diseñó e implementó el Estado argentino en las décadas de 1960 y 1970, mediante la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, orientadas a la ampliación y

legitimación de la formación profesional en el área de la educación física infantil. El trabajo es interesante, dado que permite constatar la articulación de diferentes movimientos en torno a la educación de los cuerpos infantiles: la expectativa de institucionalización profesional del campo de profesionales de la educación física infantil; la acción del Estado desarrollista por participar en la definición de determinadas prácticas corporales adecuadas para las infancias, y la intención de definir un currículum nacional y homogéneo de la educación física infantil.

Cristiani Bereta da Silva pone a disposición un trabajo que se centra en el análisis de periódicos escolares que el Departamento de Educación de Santa Catarina (Brasil) prescribió a las escuelas durante las décadas de 1930 y 1940, con la finalidad de favorecer el proceso de “nacionalización” de estudiantes pertenecientes a familias migrantes, especialmente de Alemania e Italia. En un contexto mayor, donde diversas organizaciones de la sociedad civil y del Estado se interesaban por desarrollar la identidad nacional de la población migrante, estos periódicos escolares son analizados en su contexto de producción y con respecto a los discursos que movilizaban en torno a la vida escolar. Mediante este trabajo, es posible observar que en el esfuerzo de “nacionalización” de las/os estudiantes se van entrecruzando diferentes culturas (cultura escolar, política e histórica), generando condiciones de existencia de diferentes tipos frente a dicho proyecto, incluyendo la adhesión y el distanciamiento del mismo.

A partir de manuales educativos y participaciones en publicaciones, Yadir Eduardo Camayo del Carmen muestra en el estudio de la figura del normalista peruano Luis C. Infante la introducción de ideas educativas reformadoras en el Perú, como la escuela nueva. Lo que sostiene el autor es que Luis C. Infante se perfiló como un actor intelectual importante en el medio educativo a partir de la adopción de discursos modernizadores asociados a la renovación pedagógica y a la educación social. Estas ideas se habrían visto reforzadas por su integración en revistas pedagógicas y manuales escolares. Asimismo, el origen provincial del educador le permitió una sensibilidad mayor respecto de las necesidades sociales y la proyección de la reforma modernizante educativa.

En el texto que nos presentan Danilo Moraes Lima y Cíntia Borges de Almeida se analiza la creación e implementación del Ginásio de Ubatã en Bahía entre los años 1961 y 1966. La creación del Ginásio de Ubatã se dio en el marco de un proceso democratizador de la educación secundaria en Brasil. La propuesta de los autores es que el Ginásio habría permitido la consolidación de una nueva identidad social en la comunidad, debido a que su fundación surgió de la cooperación entre el Estado y la sociedad civil. En este sentido, el texto delinearía cómo la educación en el interior de Brasil se vincula con procesos sociales, políticos y culturales de desarrollo y modernización cultural, y cómo el Ginásio fue un símbolo de progreso que contribuyó a fortalecer la identidad local.

El último artículo del dossier compara la evolución de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024. La propuesta de Yan Jiang es que, pese a que las trayectorias educativas son distintas, ambos países han enfrentado desafíos similares. Ambos sistemas comparten preocupaciones sobre la calidad, la equidad, el financiamiento y la digitalización, especialmente, tras la pandemia. En contraposición, la autora apunta a la universidad china como motor de la modernización con un alto control estatal, mientras que en Chile se amplió la cobertura a partir de la liberalización.

Para finalizar, se presenta la entrevista realizada por Amalia Rojas Varela: “Educación, memoria e interculturalidad: Trayectoria y reflexiones con Sergio Gonzalez Miranda”. Sergio

González Miranda es Premio Nacional de Historia 2014 y ha dedicado parte importante de su carrera a la historia de la educación en el norte del país y a la educación intercultural. En la entrevista se ahonda en la perspectiva local e interseccional que González Miranda ha inscrito en su mirada crítica sobre la relación del norte salitrero con el Estado, relevando la actuación de la homogeneización cultural realizada por el aparato educativo. Así, las lecciones para el presente que nos entrega González Miranda son, por una parte, la necesidad de fortalecer la educación pública y la promoción de la diversidad; por otra, el enriquecimiento que significa para las investigaciones históricas el carácter interdisciplinario.

En conjunto, estos siete artículos y la entrevista invitan a conocer desde distintas perspectivas la educación en el espacio latinoamericano, aportando nuevas fuentes de estudio y miradas novedosas a espacios poco visitados por la historiografía. Esperamos que este dossier sea un aporte para la construcción del conocimiento historiográfico sobre la región.

Dra. Vanessa Tessada Sepúlveda* y Dr. Felipe Zurita Garrido**
Editores de dossier

* Vanessa Tessada Sepúlveda es doctora en Historia por la Universidad de Valladolid (España), magíster en Estudios Latinoamericanos y licenciada en Historia por la Universidad de Chile. Actualmente es profesora asociada en el Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

** Felipe Zurita Garrido es doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), magíster en Educación y profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Actualmente es profesor titular en el Departamento Educación Básica e investigador del Centro de Desarrollo de Investigación CEDI-UMCE de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

ARTÍCULOS

- | | |
|---|---|
| ■ Entre o lar e a fábrica: representações da mulher trabalhadora na imprensa operária de Belo Horizonte (1900-1905) | Daniela Oliveira Ramos dos Passos
Renata Garcia Campos Duarte
João Victor Jesus Oliveira Nogueira |
| ■ Os Congressos Pan-americanos de Educação Física como lugar de produção de uma educação física (1943-1950) | Anderson da Cunha Baía |
| ■ La educación física infantil como política pública: la emergencia de su formación profesional (Argentina, 1960-1970) | Daniela Mansi |
| ■ Educar para a nação: jornais escolares e o projeto de nacionalização em Santa Catarina (décadas de 1930-1940) | Cristiani Bereta da Silva |
| ■ Normalismo, educación social y manuales educativos. Las vías de legitimación del normalista Luis C. Infante (Lima, 1905-1950) | Yadir Eduardo Camayo Del Carmen |
| ■ A organização escolar e a implantação do Ginásio de Ubatã-BA (1961-1966) | Danilo Morais Lima
Cíntia Borges de Almeida |
| ■ La educación superior en China y Chile (1950-2024): trayectorias institucionales, puntos de inflexión y desafíos comunes | Yan Jiang |

Entre o lar e a fábrica: representações da mulher trabalhadora na imprensa operária de Belo Horizonte (1900-1905)¹

Daniela Oliveira Ramos dos Passos*

 Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil.

 ddanipassos@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3087-0307>

Renata Garcia Campos Duarte**

 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

 renatagcd@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3647-8204>

João Victor Jesus Oliveira Nogueira***

 Colégio Tiradentes da PMMG, CTPM, Brasil.

 jvnog91@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0964-6874>

Recibido: 16 de octubre de 2025 | Aceptado: 19 de noviembre de 2025

¹ Esse artigo é resultado parcial de pesquisas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), edital 009/2024: Fortalecimento e consolidação da pesquisa na UEMG e UNIMONTES, e pelo Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ/UEMG), edital 13/2024: *Imprensa feminina e educação: uma investigação a partir de impressos da Coleção Linhares (Belo Horizonte, 1900-1953) e Jornal O Operário: trabalho, mulheres e educação na Belo Horizonte do início do século XX*.

* Daniela Oliveira Ramos dos Passos é professora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE, UEMG) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (FaE, UEMG). Coordena o núcleo Tessituras de nós: estudos, pesquisa e extensão em gênero, sexualidade e educação e integra o grupo de pesquisa História dos processos educadores (FaE, UFMG). É pós-doutora em Educação e doutora em Sociologia (UFMG), mestre em História (UFOP) e graduada em História (FPL). Atua nos campos da história, sociologia e educação, com foco em gênero, mundos do trabalho e história das mulheres.

** Renata Garcia Campos Duarte é doutora em Educação (História da Educação) pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE, UFMG) e mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE) e o grupo de pesquisa História dos processos educadores (FaE, UFMG). Desenvolve pesquisas na área de história da educação, com ênfase nas relações entre movimento operário, imprensa e educação de trabalhadores e trabalhadoras.

*** João Victor Jesus Oliveira Nogueira é doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Educação (História da Educação) e licenciado em História (UFMG), e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Integra o grupo História dos processos educadores (FaE, UFMG). Professor de História no Colégio Tiradentes, Belo Horizonte, é pesquisador associado aos núcleos Nepólís e Tessitura de nós (UEMG).

Resumo

O artigo analisa as representações de gênero, trabalho e educação na imprensa operária de Belo Horizonte entre 1900 e 1905, com base nos jornais *O Operário* (1900 e 1903-1905), vinculados à Liga Operária e ao Centro Operário da capital mineira. O objetivo é compreender como esses periódicos, produzidos majoritariamente por homens, construíram discursos sobre a mulher trabalhadora em um contexto de formação do mercado de trabalho urbano e das primeiras experiências de organização operária na Primeira República. A pesquisa, de caráter qualitativo e fundamentada em análise documental e histórico-discursiva, dialoga com os estudos de gênero e feministas (Scott, 1995; Rago, 2014; Gonzalez, 2020). Os resultados indicam que, embora esses jornais se apresentassem como instrumentos de emancipação social, reproduziam valores patriarcais e burgueses, limitando a atuação feminina ao espaço doméstico e à moralidade privada. As mulheres aparecem representadas como musas, “anjos do lar” ou “megeras”, raramente como sujeitas políticas e produtivas. Conclui-se que a imprensa operária belorizontina expressa uma visão masculina e excludente da classe trabalhadora feminina.

Palavras-chave

História das mulheres, imprensa operária, gênero e trabalho, história social da educação, Belo Horizonte.

Entre el hogar y la fábrica: representaciones de la mujer trabajadora en la prensa obrera de Belo Horizonte (1900-1905)

Resumen

El artículo analiza las representaciones de género, trabajo y educación en la prensa obrera de Belo Horizonte entre 1900 y 1905, a partir de los periódicos *O Operário* (1900 y 1903-1905), vinculados a la Liga Obrera y al Centro Obrero de la capital minera. El objetivo es comprender cómo estos periódicos, producidos mayoritariamente por hombres, construyeron discursos sobre la mujer trabajadora en un contexto de formación del mercado laboral urbano y de las primeras experiencias de organización obrera durante la Primera República. La investigación, de carácter cualitativo y basada en análisis documental e histórico-discursivo, dialoga con los estudios de género y feministas (Scott, 1995; Rago, 2014; Gonzalez, 2020). Los resultados indican que, aunque estos periódicos se presentaban como instrumentos de emancipación social, reproducían valores patriarcales y burgueses, limitando la actuación femenina al ámbito doméstico y a la moralidad privada. Las mujeres son representadas como musas, “ángeles del hogar” o “arpía”, y rara vez como sujetos políticos y productivos. Se concluye que la prensa obrera de Belo Horizonte expresaba una visión masculina y excluyente de la clase trabajadora femenina.

Palabras clave

Historia de las mujeres, prensa obrera, género y trabajo, historia social de la educación, Belo Horizonte.

Between Home and Factory: Representations of Working Women in the Labor Press of Belo Horizonte (1900-1905)

Abstract

The article analyzes the representations of gender, labor, and education in the workers' press of Belo Horizonte between 1900 and 1905, based on the newspapers *O Operário* (1900 and 1903-1905), linked to the Workers' League and the Workers' Center of the state capital. The objective is to understand how these periodicals, produced mostly by men, constructed discourses about working women within the context of the formation of the urban labor market and the first experiences of workers' organization during Brazil's First Republic. The research, qualitative in nature and grounded in documentary and historical-discursive analysis, engages with gender and feminist studies (Scott, 1995; Rago, 2014; Gonzalez, 2020). The findings indicate that, although these newspapers presented themselves as instruments of social emancipation, they reproduced patriarchal and bourgeois values, limiting women's roles to the domestic sphere and to private morality. Women appear represented as muses, "angels of the home," or "shrews," and rarely as political and productive subjects. It is concluded that the workers' press in Belo Horizonte expressed a masculine and exclusionary view of the working feminine class.

Keywords

Women's history, workers' press, gender and labor, social history of education, Belo Horizonte.

INTRODUÇÃO

A escrita de uma história das mulheres, como assinala Perrot (1998), constitui um empreendimento desenvolvido na contramão de um arquivo hegemonicamente masculino, exigindo da pesquisadora ou do pesquisador a habilidade de "escutar os silêncios" e decifrar as pistas deixadas à margem dos registros oficiais. É nesse interstício entre o dito e o não-dito que este artigo se insere, buscando analisar as experiências e representações das trabalhadoras de Belo Horizonte nos primeiros anos do século XX.

O período posterior à fundação da nova capital do estado de Minas Gerais², Belo Horizonte, foi marcado pela formação de um mercado de trabalho livre, pela reconfiguração dos espaços urbanos e por intensos debates acerca do lugar social da mulher. Nessa conjuntura de profundas transformações urbanas, sociais e políticas, Belo Horizonte, cidade planejada e ainda em processo de construção, demandava mão de obra qualificada e não qualificada, o que gerou um cenário singular, no qual imigrantes, ex-escravizados e migrantes rurais se encontraram em meio a disputas simbólicas e materiais pela sobrevivência.

² Belo Horizonte foi inaugurada em 1897 como capital de Minas Gerais, em substituição a Ouro Preto, integrando o projeto republicano de modernização do estado (Duarte, 2023).

Diante desse quadro, a imprensa operária emergiu como um veículo central de articulação de reivindicações e de formação de identidades de classe. Tomando os jornais *O Operário* (1900 e 1903-1905) como fonte principal, investigamos de que modo as mulheres foram representadas e como vivenciaram as tensões entre o projeto republicano de educação para o trabalho –que as destinava ao duplo ofício de “mães da pátria” e operárias– e suas próprias estratégias de sobrevivência, resistência e autonomia.

O recorte temporal permite examinar essas relações em um momento anterior à consolidação da legislação trabalhista da Era Vargas³, enfatizando as dinâmicas locais e associativas. A investigação parte da hipótese de que, nesse período inicial, havia uma lacuna significativa na oferta de projetos educacionais voltados às mulheres trabalhadoras e que sua representação na imprensa operária permanecia marginal, estereotipada e construída sob uma ótica masculina, refletindo e reforçando papéis de gênero tradicionais.

Como aporte metodológico e teórico, este texto adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental e interpretação histórico-discursiva, composta por uma “leitura flutuante” dos textos jornalísticos, seguida da organização de temas e categorias de análise. Seguindo Luca (2020), os periódicos são tratados simultaneamente como objeto e fonte de pesquisa, considerando-se sua materialidade, condições de produção e a condição histórica em que foram produzidos. A crítica documental é imprescindível para compreender que os jornais não constituem espelhos da realidade, mas construções narrativas que expressam as marcas de seus editores e do seu tempo.

O suporte conceitual está ancorado nos estudos feministas e de gênero. Autoras como Scott (1995) fundamentam a compreensão do gênero como categoria útil de análise histórica e social, ao passo que Rago (2014) contribui para a reflexão sobre trabalho feminino e sexualidade, e Gonzalez (2020) propõe uma leitura interseccional que articula gênero, classe e raça, especialmente nas experiências de mulheres negras no pós-abolição. A análise dialoga ainda com Moraes (1999), Soihet (1989) e Galvão (2022), cujas reflexões sobre moralidade, violência e representação literária da mulher trabalhadora ampliam o debate.

O texto está organizado em três partes principais. Na primeira, apresenta-se o contexto histórico e o perfil dos jornais *O Operário*, com destaque para suas origens, objetivos e vínculos com o movimento operário belorizontino do início do século XX. Em seguida, discute-se a ausência da mulher como sujeita política e trabalhadora, evidenciando as representações de gênero, as prescrições morais e a pedagogia do lar presentes na imprensa operária. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se as conclusões da pesquisa, ressaltando os limites e as possibilidades dessas fontes para os estudos da história da educação e dos mundos do trabalho.

³ A chamada Era Vargas (1930-1945) foi o período de governo de Getúlio Vargas, marcado pela centralização do poder, pela criação da legislação trabalhista e pela ampliação da intervenção do Estado nas relações de trabalho.

OS JORNAIS O OPERÁRIO: CONTEXTO E PERFIL

Fundado em julho de 1900, o primeiro jornal intitulado *O Operário* foi o órgão oficial da Liga Operária de Belo Horizonte, de orientação socialista. Sua criação, decidida em assembleia que reuniu mais de 700 pessoas, reflete o vigor do associativismo na nova capital mineira (Minas Gerais, 16 de julho de 1900, p. 10). Um aspecto relevante é a composição majoritariamente estrangeira de sua base social, com predominância de italianos, enquanto o elemento nacional era quase inexistente.

Na mesma reunião que definiu sua fundação, foram expostas as propostas voltadas à organização dos trabalhadores belorizontinos e à defesa de seus direitos por meio de ações legalistas e reformistas. As deliberações resumiam-se em:

Formular, apresentando a quem de direito, um projeto de lei que obrigue os construtores e empreiteiros de obras a apresentarem fiança suficiente para cobrir e indenizar os compromissos por eles assumidos, sob o penhor de procurador idôneo; reclamar continuamente, até conseguir de vez, a extinção de VALES, regularizando-se os pagamentos dos trabalhadores, de modo que sejam pagos integralmente e por quinzenas, ou pelo menos, por mês; defender os direitos e interesses da classe trabalhadora e lutar energeticamente pela adoção das leis favoráveis aos operários, a exemplo das nações mais cultas, e pelo fiel cumprimento das que já existem prevenindo e protegendo o trabalhador; dar publicidade aos justos reclamos dos trabalhadores e servir de mediador, quando possível entre os mesmos e os patrões. (Minas Gerais, 16 de julho de 1900, p. 10)

Durante a Primeira República, era comum que cada liga, associação ou sindicato fundasse seu próprio jornal, com o objetivo de divulgar reivindicações e fortalecer identidades coletivas. Como observa Ferreira (1988, p. 5), “apesar das publicações não serem produzidas especificamente por operários, estas folhas visavam a este público”.

Esses periódicos, quase sempre vinculados a organizações trabalhistas, procuravam informar, conscientizar e mobilizar leitores que partilhavam interesses comuns e pertencimento de classe. Em Belo Horizonte, a ideia de criação da Liga Operária e de um jornal de cunho operário surgiu simultaneamente. A hipótese mais aceita é que o fundador da Liga, Donato Donati, tenha proposto a criação da folha. Donati, jornalista italiano nascido em Florença em 1866, emigrou para o Brasil em 1890 e inicialmente estabeleceu-se em São Paulo, onde fundou o jornal anarquista *Avanti!* Ao transferir-se para Belo Horizonte, manteve seus ideais e propôs a criação da Liga Operária e de seu órgão oficial de imprensa, *O Operário* (Passos, 2012).

O jornal começou a circular em 29 de julho de 1900, sob direção e redação de Donato Donati, Francisco Diogo de Vasconcelos e Marcelo Rios. O primeiro número apresentou, de forma explícita, o projeto de estatutos da Liga, que tinha entre seus principais fins:

- a) unir e organizar os elementos e as energias do operariado; b) manter um jornal de propaganda, ou conseguir publicidade para suas ideias, em algum jornal existente; c) fundar, quanto for possível, uma biblioteca própria para

operários e respondente aos fins da Liga Operária; d) organizar conferências sobre argumentos econômicos e sociais; e) defender, por todos os meios legais os direitos e interesses das classes operárias; f) propor as autoridades competentes as medidas que forem julgadas próprias para proteger e avançar os trabalhadores; g) tomar parte nas eleições de mandatários públicos, sustentando candidatos aderentes aos fins da Liga Operária. (Liga Operária, 29 de julho de 1900, p. 1)

Esses pontos demonstram que a Liga buscava atuar de forma reformista e institucional, almejando melhorias nas condições de trabalho por vias legais e negociações mediadas pelo Estado. Suas propostas incluíam a participação em processos eleitorais e o apoio a candidatos considerados favoráveis à classe trabalhadora, em consonância com o que Batalha (1990) descreve como sindicalismo reformista da Primeira República.

O objetivo primordial era regularizar os pagamentos salariais, uma vez que, na nova capital, os atrasos eram frequentes e os salários pagos em vales, que funcionavam como uma espécie de tíquete que o operário trocava em estabelecimentos comerciais para adquirir produtos de primeira necessidade. Sob a liderança de Donati, a Liga Operária rejeitava essa forma de pagamento e defendia que os salários fossem quitados em moeda corrente. Em editorial, lê-se:

A Liga Operária, por meio da sua comissão executiva, tem estudado naturalmente a questão da vida operária e tem chegado à convicção absoluta de que o remédio mais eficaz consiste numa lei que faculte aos operários os meios de obter justiça pronta e gratuita. (...) Todas as nações cultas têm hoje uma legislação que garante justiça aos operários, e o Estado de Minas, que certamente faz parte dos povos cultos, não pode ficar atrás. (Liga Operária, 19 de agosto de 1900, p. 1)

Ao reivindicar a extinção dos vales e o pagamento regular dos salários, a Liga Operária reforçava seu perfil reformista e legalista, voltado à negociação com o poder público. Para pleitear essas melhorias e legitimar sua atuação, a entidade enviou ao governo estadual uma petição solicitando providências sobre a questão salarial dos trabalhadores de Belo Horizonte. O documento tratava exclusivamente das formas de pagamento, exigindo a extinção dos vales, o pagamento regular dos salários (ao menos uma vez por mês) e o acesso gratuito e eficaz à justiça para os operários que se considerassem prejudicados (Liga Operária, 19 de agosto de 1900, p. 2). Desse modo, as demandas expressas nessa petição sintetizam o projeto reformista e legalista da Liga, fundamentado na via institucional de resolução dos conflitos trabalhistas.

O segundo jornal homônimo, *O Operário* (1903-1905), vinculado ao Centro Operário de Belo Horizonte, caracterizou-se por publicações regulares aos domingos e por um conteúdo mais diversificado, que incluía notícias, textos literários e históricos (Passos, 2012). Sob a direção de Olímpio Neto Caldeira, o periódico dispunha de oficinas próprias e foi fundado por Pedro Guimarães, Pedro Verçosa, Olívio Ferreira, Savini Giuseppe, Benjamim Moreira, Olímpio Caldeira e Donato Donati.

O Centro Operário tinha como finalidades defender a classe trabalhadora, promover sua instrução e instituir uma caixa de socorro mútuo, destinada aos sócios que contribuíssem com uma quantia mensal de \$500 (quinhentos réis) e uma taxa de inscrição de \$5.000 (cinco mil réis), além das demais contribuições obrigatórias à associação (*Minas Gerais*, 8 de setembro de 1905). Embora se autodefinisse como uma associação de resistência, o Centro também desempenhava funções assistenciais e educativas, o que indica que a transição do mutualismo⁴ para o sindicalismo de resistência⁵ ocorreu de maneira lenta, gradual e complexa, sem uma substituição abrupta de uma modalidade pela outra. Por um período, as duas formas de organização coexistiam, e uma mesma associação podia reunir características mutualistas e, em momentos de crise, assumir um caráter de resistência. Em seus estatutos, constavam objetivos como:

- a) Criação de um consultório legal para defender os sócios que forem vítimas de abusos e injustiças, seja por parte de autoridades ou particulares; b) promover a instrução e cultura geral dos sócios e do proletariado em geral por meio de escolas, bibliotecas, conferências, etc.; c) trabalhar pela união e organização do proletariado em geral, a fim de conseguir melhoramentos e reformas tendentes a emancipar as classes trabalhadoras da servidão econômica e política em que jazem; d) trabalhar pela união e organização de cooperativas de consumo e de produção e angariar o proletariado local em todos os casos em que for útil e conveniente. (*Minas Gerais*, 8 de setembro de 1905)

O jornal *O Operário*, dirigido por Olímpio Neto Caldeira, foi considerado um dos periódicos operários mais regulares e duradouros de sua época, quando comparado a outras publicações coetâneas (Linhares, 1995). Suas edições quinzenais, publicadas aos domingos e impressas na Tipografia Beltrão & Cia., revelam certo grau de estabilidade e profissionalização editorial. O primeiro número, datado de 15 de novembro de 1903, apresentou de forma explícita os objetivos e princípios que orientariam a associação:

Classes proletárias que aspiram no regime social da ordem e justiça, do direito e da lei (...) o de prestar serviços ao proletariado resolvendo em bases seguras o problema social [e propondo] melhorias para os trabalhadores em geral. (*Centro Operário*, 15 de novembro de 1903, p. 1)

⁴ Também conhecido como associações de auxílio mútuo, o mutualismo designava sociedades que buscavam oferecer solidariedade e apoio recíproco entre seus membros, a partir de assistência médica, caixas funerárias, ajuda financeira em casos de doença ou desemprego e até escolas para os filhos dos operários. Foram as primeiras formas de organização dos trabalhadores no Brasil, predominantes no século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Essas associações possuíam um caráter mais assistencial do que reivindicatório, pois não se orientavam pelo confronto direto com os patrões. Reuniam, muitas vezes, trabalhadores de diferentes ofícios e eram inspiradas por ideais de cooperação e harmonia social (Carone, 1975).

⁵ Essas organizações surgiram posteriormente às associações de auxílio mútuo e assumiram um caráter explicitamente classista e combativo. Seu foco principal era a defesa direta dos interesses dos trabalhadores diante dos patrões, por meio de reivindicações por melhores salários, redução da jornada de trabalho e melhores condições laborais. O instrumento fundamental de luta dessas entidades era a greve (Carone, 1975).

No segundo número, o jornal criticava a persistência do pagamento em vales, denunciando que esses tíquetes eram desvalorizados pelo comércio local e frequentemente aceitos com descontos de até 50 %, o que representava perda significativa para os operários da capital mineira (Centro Operário, 30 de novembro de 1903, p. 1).

Segundo o editorial, os trabalhadores depositavam esperanças nas autoridades políticas, especialmente em Francisco Sales, então prefeito da capital, acreditando que o governo, “composto de homens probos e justiceiros”, agiria em prol dos operários:

Eles [os operários] esperam que o governo, composto de homens probos e justiceiros, saberá dar uma providência qualquer em prol dos operários que tanto precisam de proteção dos homens políticos (...). Sim, S.exc. se compadecerá diante um homem que labuta o dia inteiro, de 6 às 5, debaixo de uma soalheira terrível, para ganhar o minguado salário que pagará o alimento de seus filhinhos, e que por fim, ao recebê-lo, ainda tem que perder quase metade. Sim. Eles esperam tudo isso da bondade e da justiça de S.exc., a quem proverbialmente chamam bom e justiceiro. (Centro Operário, 30 de novembro de 1903, p. 1)

Essa confiança no Estado expressa o que Batalha (1990) interpreta como traço distintivo do reformismo operário, que buscava reconhecimento e proteção estatal em vez de confronto direto.

No contexto de uma cidade planejada para ser a capital e encarnar os ideais de ordem, modernidade e disciplina social, como almejavam seus construtores e dirigentes, as elites políticas e governantes empenhavam-se em conter manifestações consideradas “arruaceiras” de diferentes grupos urbanos, inclusive dos trabalhadores, e em preservar a imagem de civilidade (Passos, 2012). Nesse cenário, o Centro Operário, ao adotar um discurso pautado na legalidade e na moderação, buscou legitimar suas demandas perante as autoridades, equilibrando reivindicação e conformidade institucional, uma estratégia que sugeria a busca por validação política sem ruptura com a ordem estabelecida.

Além das exigências salariais, o periódico enfatizava a importância da organização coletiva e da instrução dos trabalhadores como meios para a conquista de direitos. As edições destacavam o papel das lideranças na formação da consciência de classe, argumentando que apenas através de discussões, palestras, conferências e assembleias os operários poderiam superar a “inércia em que viviam” e “evoluir para o próprio bem social” (Centro Operário, 27 de março de 1904).

Esta nova associação, cujo programa encerra tudo quanto é preciso para promover a elevação das classes trabalhadoras, inaugurou (...) a série de conferências que pretende realizar de vez em quando, o mais frequentemente possível para instrução do povo (...). [Pois], não compreendem [os trabalhadores] que a miséria que sofrem, as humilhações que suportam, o desprezo real que são tratados têm sua origem exclusiva na própria ignorância e desunião (...). [Através das conferências e reuniões] pouco a pouco, os trabalhadores irão compreendendo a verdade; o progresso das ideias lhes trará infalivelmente solidariedade dos humildes e o despertar da consciência dos poderosos. (Centro Operário, 27 de março de 1904, p. 1)

Nessa conjuntura, o Centro Operário organizou a primeira conferência voltada aos trabalhadores, realizada na capital mineira em 20 de março de 1904, no salão da Sociedade Italiana de Socorro Mútuo. A exposição foi proferida pelo italiano Donato Donati, um dos principais articuladores do movimento operário local. Apesar da pouca participação de operários, os jornais *O Operário* e *Minas Gerais* registraram sua repercussão positiva na imprensa e destacaram os elogios ao discurso de Donati (Passos, 2012).

Em 3 de agosto de 1904, quando o periódico já havia atingido seu número 34, a publicação foi suspensa na capital mineira. O *Operário* voltou a circular em 6 de outubro de 1905, agora na cidade de Curvelo (MG). A mudança deveu-se ao adoecimento do redator Olímpio Caldeira Neto, que, por recomendação médica, transferiu-se temporariamente para outra localidade (Centro Operário, 2 de agosto de 1904, p. 1).

Após o falecimento de Olímpio Caldeira Neto, o Centro Operário passou a ser administrado por Alcides Batista, um dos sócios fundadores de outra entidade, a Associação Beneficente Tipográfica, permanecendo ativa até 1906.

Em síntese, as duas edições do jornal *O Operário* evidenciam a consolidação de um discurso reformista e moralizante no interior do movimento operário belorizontino, que buscava legitimidade política e institucional sem romper com as hierarquias sociais vigentes. Apesar de expressarem um projeto de educação e cidadania voltado à classe trabalhadora, as mulheres permaneciam invisíveis nesse espaço discursivo, mencionadas apenas de forma indireta ou simbólica. Essa ausência esclarece que, mesmo em uma circunstância de reivindicação de direitos, a imprensa operária reproduzia valores patriarcais e burgueses, restringindo o papel feminino à esfera doméstica e à moralidade privada – aspecto que será aprofundado na seção seguinte, dedicada às representações de gênero e às pedagogias morais presentes nesses impressos.

A AUSÊNCIA DA MULHER COMO SUJEITA POLÍTICA E TRABALHADORA: A ÊNFASE NO DOMÉSTICO E A PEDAGOGIA MORAL

A história das mulheres, por séculos, foi narrada nos interstícios, nos silêncios e nas entrelinhas dos grandes relatos históricos. Recuperar essa trajetória significa mais do que simplesmente adicionar figuras femininas a uma narrativa pré-estabelecida: implica desconstruir a própria lógica que organizou o conhecimento histórico e sustentou as estruturas sociais que relegaram metade da humanidade à subalternidade. Para Scott (1995), o gênero se configura como uma categoria crítica de interpretação histórica, ao elucidar que as distinções entre homens e mulheres são construídas socialmente e organizaram as relações de poder.

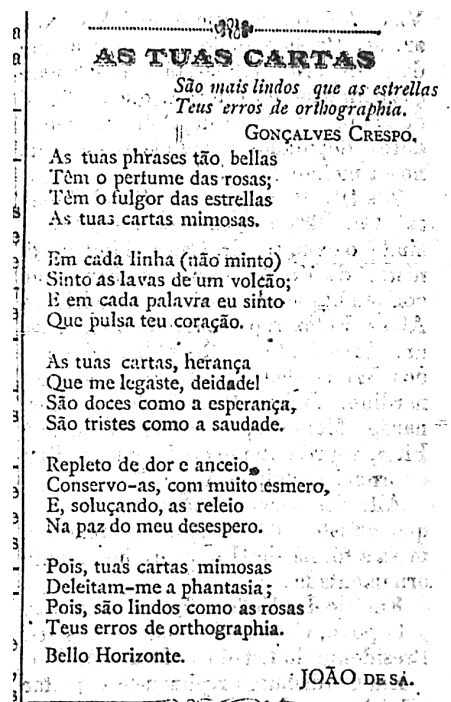
Perrot (1998) demonstra como a historiografia tradicional silenciou as ações e experiências das mulheres, confinando-as a um espaço doméstico idealizado e a-histórico. Esse silenciamento não foi acidental, mas estrutural, visto que naturalizou a divisão sexual do trabalho, posicionando o homem como produtor e a mulher como reprodutora. Contudo, já no século XIX,

As mulheres se mexem, viajam. Migram quase tanto quanto os homens, atraídas pelo mercado de trabalho das cidades, onde acham emprego

principalmente como empregadas domésticas. Essas cidades, que as chamam sem realmente acolhê-las, empenham-se em canalizar a desordem potencial atribuída a coabitação entre homens e mulheres. Daí uma segregação sexual do espaço público. Existem lugares praticamente proibidos às mulheres – políticos, judiciários, intelectuais, e até esportivos..., e outros que lhe são quase exclusivamente reservados – lavanderias, grandes magazines, salões de chá... Na cidade, espaço sexuado, vai, porém se deslocando, pouco a pouco, as fronteiras entre os sexos. (Perrot, 1998, p. 37)

No jornal *O Operário* de 30 de novembro de 1903, encontra-se um exemplo dessa representação idealizada da mulher como símbolo moral e fonte de inspiração, mais do que como trabalhadora ou cidadã (imagem 1). Em poesia de autoria de João de Sá, exalta-se a beleza feminina como virtude espiritual, retratando-a como uma musa inspiradora, comparada a flores e rosas, metáforas recorrentes da pureza e da sensibilidade associadas ao ideal de feminilidade da época (Centro Operário, 30 de novembro de 1903).

Imagem 1. Poesia “As tuas cartas”, de João de Sá



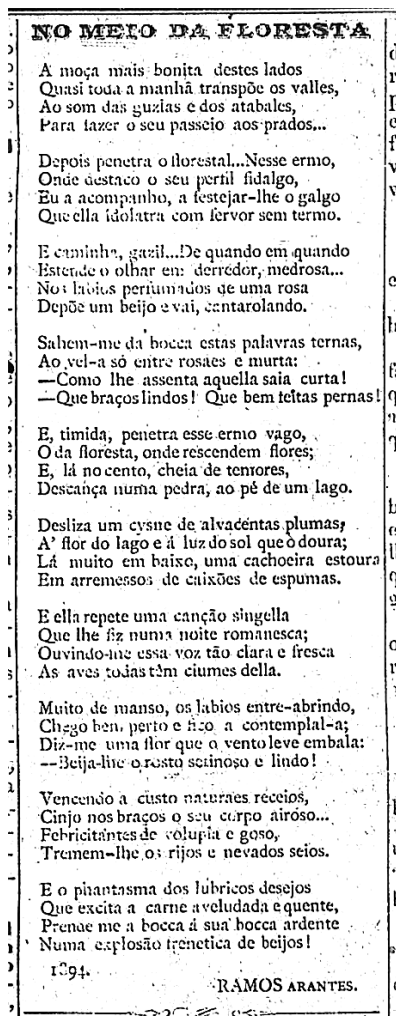
Fonte: Centro Operário, 30 de novembro de 1903, p. 3.

Essa forma de representação evidencia como, mesmo em um jornal vinculado ao movimento operário, o discurso sobre a mulher permanecia atravessado por valores moralizantes e românticos, reproduzindo o ideal de domesticidade e reforçando a separação entre os papéis masculino e feminino. A mulher era celebrada como figura etérea e inspiradora, destinada ao âmbito privado e afetivo, enquanto o homem era identificado com a esfera pública

e produtiva. Assim, as poesias de João de Sá revelam a internalização, no campo operário, de modelos culturais de gênero que, em vez de contestar, reiteravam a ordem patriarcal e o ideal burguês da “mulher anjo do lar” (Morais, 1999).

Outro poema (imagem 2), “No meio da floresta”, de autoria de Arantes Ramos, publicado em *O Operário* de 7 de dezembro de 1903, reitera a construção da mulher como objeto de contemplação e desejo, associando timidez e erotismo à ideia de feminilidade virtuosa.

Imagem 2. Poesia “No meio da floresta”, de Ramos Arantes



Fonte: Centro Operário, 7 de dezembro de 1903, p. 3.

Contudo, a realidade social e econômica frequentemente se impunha sobre esses ideais normativos. Rago (2014) desvela as fissuras desse projeto disciplinar ao demonstrar que a cidade moderna, com suas fábricas, escritórios e espaços de lazer, criou novas possibilidades e também novas formas de controle sobre o corpo feminino. Se, por um lado, o ingresso na esfera pública representava uma transgressão, por outro, era uma necessidade

econômica incontornável. Conforme a autora, “às mulheres pobres e miseráveis, as fábricas, os escritórios comerciais, os serviços em lojas, nas casas elegantes ou na Companhia Telefônica apareciam como alternativas possíveis e necessárias” (Rago, 2014, p. 88).

Perrot afirma que:

Em razão das condições de habitação mais do que mediocres, o interior das casas operárias representa pouca coisa, e a gente do povo tende a viver fora de casa. As mulheres principalmente, pois seu trabalho as empurra para fora: nas compras, nos mercados, para ali encontrarem víveres mais baratos e venderem elas próprias alguma mercadoria de segunda mão; nas ruas, para buscarem a água das fontes e irem à lavanderia; fazer coisas que lhes rendam alguns trocados, entregar o pão e o leite, a roupa lavada, o produto de seu trabalho em casa... Para essas eternas pechinchadoras, a cidade é uma floresta onde caçar sua vida, um espaço de percurso onde sua função de troca se revela essencial. A engenhosidade delas é a justificativa da sua liberdade. (Perrot, 1998, pp. 47-48)

Dessa maneira, o espaço da rua, o trabalho fabril e o serviço doméstico em casas alheias, bem como as atividades associadas ao universo marginal do cabaré e das ruas, indicam que a experiência feminina na esfera pública era diversa e marcada pela luta cotidiana pela sobrevivência.

No romance *Parque Industrial* (2022), de Patrícia Galvão, conhecida como Pagu, expõe a dura realidade das operárias paulistas, permeada pela exploração no chão de fábrica, pela fome, pela sexualidade e pelos primórdios da consciência de classe. Suas personagens não são “anjos do lar”, mas mulheres reais, cansadas, revoltadas e desejantes de transformações sociais:

Novamente as ruas se tingem de cores proletárias. É a saída da Fábrica. Algumas têm namorados. Outras, não. Procuram. Mães saem apressadas para encontrar em casa os filhos maltratados que nenhum gatuno quer roubar. A limusine do gerente chispa espalhando o pessoal. Uma menina suja alisa o paralama com a mão chupada. Rosinha passa um pente desdentado nos cabelos que esvoaçam. Ao seu lado vai um bandinho. Uma garota terna envolve-lhe a cintura com braços morenos. É Matilde, filha da Céu que começou na vida e agora está na ribalta. –Por que você não entra no sindicato? Matilde brinca com os cachos. –Eu vou entrar na Escola Normal. Mamãe não quer que eu trabalhe mais. Uma menina corada, cheia de animação relata. –Se você conhecesse o Miguetti... O que ele mandar fazer, eu faço! Você não acha, Rosinha? –Vamos ver na reunião, esta noite. Você precisa saber quem é o Miguetti. (Galvão, 2022, pp. 19-20)

Ou ainda, a mulher que não consegue exercer plenamente a maternidade, obrigada a trabalhar exaustivamente nas fábricas paulistas: “–Nós não podemos conhecer os nossos filhos! Saímos de casa às seis horas da manhã. Eles estão dormindo. Chegamos às dez horas. Eles estão dormindo. Não temos férias! Não temos descanso dominical!” (Galvão, 2022, p. 28).

O romance também expressa como o trabalho operário sustenta e viabiliza o modo de vida da classe média dos grandes centros urbanos:

Uma operariazinha envelhecida grita: – Minha mãe está morrendo! Ganho cinquenta mil réis por mês. O senhorio me tirou tudo na saída da oficina. Não tenho dinheiro para remédio. Nem para comer. Rosinha Lituana e Otávia estão espremidas numa cadeira só. Perto delas um menino pardo escancara os olhos claros. Parece que sente tudo o que falam. Na cidade, os teatros estão cheios. Os palacetes gastam nas mesas fartas. As operárias trabalham cinco anos para ganhar o preço de um vestido burguês. Precisam trabalhar a vida toda para comprar um berço. – Isso tudo é tirado de nós. O nosso suor se transforma diariamente no champanhe que eles jogam fora! (Galvão, 2022, p. 29)

Esses excertos apontam que as mulheres não eram meras vítimas passivas do sistema, mas agentes que negociavam seu espaço, desejos e corpos em meio a uma estrutura opressiva e desigual. A educação formal, muitas vezes inacessível, era substituída por aprendizados informais e saberes práticos da sobrevivência, construídos no cotidiano urbano e no ambiente de trabalho.

Imagem 3. Nota intitulada “Megeras”

Megeras

Segunda-feira passada, às 8 1/2 da noite na avenida Amazonas, travaram-se em luta Raymunda de tal e Albertina de tal, resultando leves ferimentos em ambas.

Ao trilar dos apitos, para alli seguiram algumas praças do posto policial da 2.ª delegacia e logo zás! conduziram as perturbadoras da ordem publica á gaiola. O delegado da 2.ª circumscrição tomou as providencias que o caso exige.

Fonte: Centro Operário, 14 de dezembro de 1903, p. 3.

É nessa dialética entre controle e resistência que se manifesta o tema da violência estrutural e simbólica, central em Soihet (1989). A autora mostra que a “condição feminina” é perpassada por múltiplas formas de violência – física, psicológica, simbólica e institucional-. No ambiente de trabalho, o assédio moral e sexual, os salários inferiores e a dupla jornada

constituem expressões de uma violência socialmente naturalizada, que mantém a mulher em posição de desvantagem.

Além disso, havia tensões cotidianas entre as próprias mulheres, que, ao reagirem a agressões ou defenderem filhos, eram estigmatizadas como “megeras” ou “arruaceiras”, em contraposição à imagem ideal da mulher recatada e dócil. Essa moralização aparece, por exemplo, em nota intitulada “Megeras”, publicada em *O Operário* (14 de dezembro de 1903), que relata uma briga entre duas mulheres e a ação policial para contê-las (imagem 3).

A perspectiva de Gonzalez (2020) acrescenta uma dimensão fundamental ao indicar que a experiência feminina está atravessada por marcadores sociais de raça e classe e, portanto, não é universal. A mulher negra, na formação social brasileira, enfrentou opressões simultâneas de gênero, raça e classe, e seu ingresso no mundo do trabalho ocorreu predominantemente no serviço doméstico –herança direta da escravidão– enquanto sua escolarização permaneceu ainda mais restrita. Gonzalez demonstra como a branquitude operou como um padrão normativo de feminilidade, excluindo e inferiorizando as mulheres negras:

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais a lei” coube a mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi duplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar às três ou quatro horas da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar às sete ou oito horas na casa da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo. (Gonzalez, 2020, p. 40)

Por branquitude, compreende-se não apenas a questão da cor, mas igualmente,

A um sistema internalizado de privilégios materiais e simbólicos que se ancora no passado, mas exerce suas prerrogativas no presente. Tem como consequência social a manutenção de monopólios sociais e perpetuação do poder. (...) No Brasil, boa parte da sociedade branca costuma naturalizar o monopólio dos espaços de poder: detém empregos disputados, ocupa posições elevadas em instituições privadas e públicas, mora em bairros com melhor infraestrutura, conta muito regularmente com maior poder aquisitivo, são os clientes mais habituais de clubes, hospitais de ponta e escolas particulares, e não são alvo diretos da polícia. Essa situação é internalizada a partir da concepção de “mérito”. (...) [Assim,] a branquitude também cria padrões de beleza e de sociabilidade, ao mesmo tempo que é grande produtora de imagens e, portanto, de imaginário nacionais. Estes, à sua maneira, ajudam a estabilizar esse cenário –como se fossem naturais–. (Schwarcz, 2024, p. 12).

Nessa lógica, a branquitude opera como sistema social e como subjetividade: é internalizada mediante representações e práticas sociais, sendo naturalizada como norma

hegemônica e universal. Nos jornais analisados, não há menções explícitas à mulher negra, seja nas matérias de cunho político e associativo, seja nas seções literárias e de entretenimento. Essa ausência não deve ser lida como simples lacuna empírica, mas como efeito de uma estrutura discursiva racializada, que invisibilizou as mulheres negras tanto nas pautas do movimento operário quanto nas representações morais e estéticas veiculadas pela imprensa. À vista disso, a ausência de suas vozes e imagens confirma o alcance limitado do universalismo masculino e branco que orientava a escrita desses periódicos, reforçando a pertinência de uma leitura interseccional, conforme propõe Gonzalez (2020).

Há de se destacar que, de acordo com Rago (2014), o movimento operário brasileiro do início do século XX, embora contasse também com a participação de mulheres, foi conduzido majoritariamente por homens e acabou perpetuando a intenção disciplinadora sobre o feminino, bem como a exclusão das trabalhadoras da militância e da representação política. Essa dinâmica contribuiu para o deslocamento das mulheres da esfera pública do trabalho e da vida social para o espaço privado do lar. Ao exigir da mulher operária a adesão ao ideal burguês da “mãe vigilante do lar”, o movimento restringiu sua presença nas entidades de classe, na produção e na vida pública, reafirmando os limites de gênero e de classe que sustentavam a ordem social republicana.

Em diversas passagens dos jornais *O Operário*, percebe-se uma linguagem marcadamente masculina, na qual o conceito de “trabalhador” aparece como sinônimo de homem. Expressões como “grande número de homens do trabalho” e “braços másculos” exemplificam essa concepção generificada do mundo operário, conforme se verifica nas imagens 4 e 5.

De modo geral, a relação entre mulheres, trabalho e educação emerge como um eixo central para compreender os mecanismos de poder e resistência que constituíram a experiência feminina nos “mundos do trabalho”. Nas páginas dos jornais, as mulheres surgem ora como figuras idealizadas e puras, ora como megeras e transgressoras, o que atesta a ausência de suas próprias vozes e o predomínio de uma construção masculina da identidade feminina. Nesse sentido, ignora-se completamente o que as mulheres pensavam sobre si mesmas, como viviam e sentiam. A pesquisa permite conhecer mais sobre a forma como os homens operários representaram as mulheres do que sobre a condição social, sexual e subjetiva das trabalhadoras.

Imagem 4. Escrita masculina em trecho sobre a criação do Centro Operário

Centro Operario

Entre os operarios de Bello Horizonte foi lançada a idea da criação do «Centro», uma das necessidades mais palpitantes para o proletariado.

Ao chamado das circulares distribuidas grande numero de homens do trabalho correu a secundar a idéa e, attentos, ouviram a palavra do orador que os concitava a se reunirem, tendo sempre em mira a phrase proverbial que nos legaram os antepassados:—A UNIAO FAZ A FORÇA.

Commoveram-se aquelles peitos rudés; aquelles corações bateram de entusiasmo e... eil-os promptos a trabalhar pela idéa, cercando o idéal dos fundadores do «Centro» de uma verdadeira adoração, dispostos a lutar pela vida do gremio que se fundar sob seus auspícios.

O «Centro Operario de Bello Horizonte» será uma realidade.

Será uma realidade porque os braços masculos dos que levantaram a graciosa Bello Horizonte nã estão, aparelhados para o combate, para sustentar a associação, para ajudá-la na estrada espinhosa que ella tem que percorrer, estrada escabrosa e cheia de precipícios.

Ahi estão fortes e impavidos, rodeando a sua bandeira com snadicação, alertas para que ella não caia nos abysmos insondaveis que levam todos os gremios ao desaparecimento e á morte.

O «Centro Operario» será uma realidade porque se arrima áquelles que lá estavam domingo, promptos para auxiliar a commissão promotora na tarefa a que se propuzeram realizar, espalhando beneficios no meio dos que precisam, e propagando a união, unico factor da força, entre os operarios de Bello Horizonte.

Fonte: Centro Operário, 20 de dezembro de 1903, p. 2.

Imagem 5. Trecho de editorial de O Operário

E não só os operarios assim devem proceder como tambem toda a população da cidade e toda a imprensa devem secundar os esforços do proletariado, dêsseos homens a cujos braços devemos o levantamento da bella e elegante urbs que nos serve de Capital.

Aqui estamos nós que approvamos a idéa; nós que nos promptificamos a auxiliar os dignos operarios do «Centro» na tarefa custosa de que elles têm que dar conta.

E, assim como nós, outros se promptificam em proteger a iniciativa do operario, auxiliando-o no empenho que elles têm para se unir num gremio.

Fonte: Centro Operário, 07 de dezembro de 1903, p. 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa assinalam os limites e as contradições das representações femininas na imprensa operária belorizontina dos primeiros anos da república. Os jornais *O Operário* (1900 e 1903-1905), ainda que se apresentassem como instrumentos de luta de classe e de emancipação social, reproduziram visões de gênero conservadoras e excludentes, que confinaram a mulher à esfera privada e a representavam por intermédio de estereótipos moralizantes.

A hipótese inicial, sobre a ausência de projetos educacionais voltados às mulheres trabalhadoras e a predominância de representações estereotipadas, comprova-se à luz das fontes analisadas. Nessas publicações, os “mundos do trabalho” foram narrados a partir de uma ótica masculina, em que a voz e a agência das mulheres permaneceram silenciadas. Mesmo quando evocadas, as figuras femininas surgem como musas, mães ou transgressoras, sem espaço para a enunciação de sua própria experiência histórica.

Essa constatação impõe ao/à historiador/a o desafio de explorar outras trilhas documentais (como correspondências pessoais, registros escolares, literatura popular e arquivos iconográficos) com o objetivo de reconstruir as experiências femininas e compreender as múltiplas dimensões da educação e do trabalho das mulheres no período. Ao mesmo tempo, é preciso salientar que nem sempre é possível localizar tais fontes, uma vez que a própria escassez ou fragmentação dos registros faz parte da história da exclusão das mulheres dos espaços de escrita e memória. Ainda assim, a investigação desses rastros, quando disponíveis, permite tensionar os limites das evidências tradicionais e ampliar o repertório metodológico da história da educação e do trabalho.

A análise dos periódicos *O Operário* possibilita compreender os mecanismos discursivos de exclusão de gênero e raça presentes mesmo em espaços de contestação social. Ao invisibilizar a mulher como sujeito político e trabalhadora, a imprensa operária reproduziu o ideal burguês de domesticidade e colaborou com a consolidação de uma pedagogia moral do lar, dispositivo que educava as mulheres para a obediência, a modéstia e a abnegação.

Por outro lado, o próprio ato de revisitar essas fontes e interrogar seus silêncios e omissões constitui um exercício historiográfico e político fundamental. Recolocar as mulheres –e, particularmente, as mulheres negras– no centro da narrativa histórica não significa apenas incluir novos sujeitos, mas reformular as perguntas e categorias que orientam a escrita da história.

Portanto, este estudo reafirma que a história da imprensa operária, lida sob a perspectiva dos estudos de gênero e feministas, desnuda as fronteiras do universalismo masculino e mostra que a construção da classe trabalhadora foi, também, uma construção generificada e racializada. Recuperar essas vozes ausentes é, portanto, um gesto de justiça epistemológica e um convite a repensar a própria prática historiográfica, de modo a reconhecer as múltiplas pedagogias e resistências que compuseram o cotidiano das mulheres trabalhadoras na nascente capital mineira.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

- Centro Operário (15 de novembro de 1903). *O Operário*.
 Centro Operário (30 de novembro de 1903). *O Operário*.
 Centro Operário (07 de dezembro de 1903). *O Operário*.
 Centro Operário (14 de dezembro de 1903). *O Operário*.
 Centro Operário (20 de dezembro de 1903). *O Operário*.
 Centro Operário (27 de março de 1904). *O Operário*.
 Centro Operário (2 de agosto de 1904). *O Operário*.
 Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais (16 de julho de 1900). *Minas Gerais*.
 Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais (8 de setembro de 1905). *Minas Gerais*.
 Liga Operária (29 de julho de 1900). *O Operário*.
 Liga Operária (19 de agosto de 1900). *O Operário*.

Fontes secundárias

- Batalha, C. H. de M. (1990). Uma outra consciência de classe? O sindicalismo reformista na Primeira República. *Ciências Sociais Hoje* 120, 117-127.
- Carone, E. (1975). *A República Velha: instituições e classes sociais (1889-1930)*. Difel.
- Duarte, R. G. C. (2023). A educação de pobres e trabalhadores em Belo Horizonte, Minas Gerais (Brasil, 1897-1930). En C. G. Veiga e M. Gomes (Orgs.), *História das desigualdades escolares: problematizando a divisão sociorracial da educação no Brasil e em Moçambique (séculos XIX-XX)* (pp. 197-224). Fino Traço.
- Ferreira, M. N. (1988). *Imprensa operária no Brasil*. Ática.
- Galvão, P. ([1933] 2022). *Parque industrial*. Companhia das Letras.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Zahar.
- Linhares, J. N. (1995). *Itinerários da imprensa de Belo Horizonte, 1895/1954*. Editora UFMG.
- Luca, T. R. de (2020). História dos, nos e por meio dos periódicos. En C. B. Pinsky (Org.), *Fontes históricas* (3a ed., pp. 111-153). Contexto.
- Morais, F. D. C. (1999). *A evolução da modernidade na filosofia e na literatura: a literatura vitoriana como tradução moralizante no ensino de uma época* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.

- Passos, D. O. R. dos (2012). Belo Horizonte: política, classe operária e reformismo na nascente capital mineira. *Perseu: História, Memória e Política* 8, 257-288.
- Perrot, M. (1998). *Mulheres públicas*. Editora Unesp.
- Rago, M. (2014). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista*. Brasil, 1890-1930. Paz & Terra.
- Schwarcz, L. M. (2024). *Imagens da branquitude: a presença da ausência*. Companhia da Letras.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade* 20(2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>
- Soihet, R. (1989). *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*. Forense Universitária.

Os Congressos Pan-americanos de Educação Física como lugar de produção de uma educação física (1943-1950)¹

Anderson da Cunha Baía*

 Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil.

 andersonbaia@ufv.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7363-689X>

Recibido: 28 de octubre de 2025 | Aceptado: 2 de diciembre de 2025

Resumo

O Congresso Pan-americano de Educação Física teve sua primeira edição em 1943, e reuniu representantes de diversos países e instituições interessados em debater e propor caminhos para a constituição de uma educação física no continente. Tomando como eixo de análise sua estrutura e funcionamento, esse estudo tem como objetivo analisar os Congressos Pan-americanos de Educação Física como lugar de produção de uma Educação Física, em suas três primeiras edições –Brasil (1943), México (1946) e Uruguai (1950)–. Como fontes, utilizei um conjunto extenso de documentos –memórias do congresso; estudos de temário; *Boletín de la Asociación de Profesores de Educación Física* da Argentina; entre outros–. Como resultado, foi possível perceber que os congressos funcionaram como espaços de produção e circulação de saberes em educação física, nos quais o intercâmbio entre países americanos contribuiu para formar práticas e concepções que ultrapassaram fronteiras, consolidando uma educação física de caráter transnacional.

Palavras-chave

Congresso Pan-americano de Educação Física, educação física, história, educação transnacional.

¹ Essa pesquisa recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, Brasil - FAPEMIG (Processo APQ-01411-24).

* Anderson da Cunha Baía é doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Coordenador do grupo de pesquisa Ensino, Corpo e Sociedade e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Ginástica (GEPHGI), e membro da Sociedade Brasileira de História da Educação.

Los Congresos Pan-americanos de Educación Física como un espacio de producción de una educación física (1943-1950)

Resumen

El Congreso Pan-americano de Educación Física tuvo su primera edición en 1943, y reunió a representantes de diversos países e instituciones interesados en debatir y proponer caminos para la constitución de una educación física en el continente. Tomando como eje de análisis su estructura y funcionamiento, este estudio tiene como objetivo analizar los Congresos Pan-americanos de Educación Física como un espacio de producción de una educación física en sus tres primeras ediciones –Brasil (1943), México (1946) y Uruguay (1950)–. Como fuentes, se utilizó un conjunto amplio de documentos –memorias del congreso, estudios del temario, el *Boletín de la Asociación de Profesores de Educación Física* de Argentina, entre otros–. Como resultado, fue posible observar que los congresos funcionaron como espacios de producción y circulación de saberes en educación física, en los cuales el intercambio entre países americanos contribuyó a conformar prácticas y concepciones que trascendieron fronteras, consolidando una educación física de carácter transnacional.

Palabras clave

Congreso Pan-americano de Educación Física, educación física, historia, educación transnacional.

The Pan-American Congresses of Physical Education as a Site for the Production of Physical Education (1943-1950)

Abstract

The Pan-American Congress of Physical Education held its first edition in 1943, bringing together representatives from various countries and institutions interested in discussing and proposing directions for the development of Physical Education across the continent. Focusing on its structure and functioning as the main axis of analysis, this study aims to examine the Pan-American Congresses of Physical Education as a site for the production of knowledge in this field, through its first three editions –Brazil (1943), Mexico (1946), and Uruguay (1950)–. The research draws on an extensive set of sources, including the Congress Proceedings, Theme Studies, and the *Boletín of the Asociación de Profesores de Educación Física* of Argentina, among others. The results indicate that the congresses operated as spaces for the production and circulation of knowledge in Physical Education, where exchanges among American countries contributed to shaping practices and conceptions that transcended national borders, consolidating a transnational character of Physical Education.

Keywords

Pan-American Congress of Physical Education, physical education, history, transnational education.

INTRODUÇÃO

O Congresso Pan-americano de Educação Física, enquanto objeto de estudo, é um tema ainda pouco explorado na literatura, seja analisando o campo da educação física, seja o campo da história da educação. Os estudos de Scharagrodsky (2021a, 2021b, 2022a, 2022b; e Andrade, 2022; e D'Amico, 2023; e Herrera-Beltrán, 2023; e Quitzau, 2024; Dogliotti e Scharagrodsky, 2022) são os trabalhos encontrados que problematizam esses eventos, nos apresentando análises de diversos acontecimentos que tomam forma no interior de uma edição.

O congresso surgiu com o objetivo de “fomentar o estudo dos problemas relacionados a educação física e colaborar com os Governos das Nações Americanas na coordenação das atividades deste ramo de educação integral dos jovens” (I Congresso, 1945, Vol. I, p. 13). Foi proposto pelo uruguaio Raúl V. Blanco –professor de Educação Física que atuava a frente da Comisión Nacional de Educación Física de seu país–. Do desejo de criar um evento pan-americano, Raul Blanco iniciou consultas a diversos países americanos, tendo como eixo central o reconhecimento da necessidade de estudar, em seus diversos aspectos, os problemas fundamentais da educação física.

Em um encontro na Argentina, no ano de 1941, estavam presentes representantes de diversos países americanos: os argentinos César S. Vásquez, representando a Dirección General de Educación Física do Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Federico Dickens, professor do Instituto Nacional de Educación Física “General Belgrano”, Guillermo Newbery, inspetor de Educação Física do Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; o chileno Ignacio Veloso, professor de Educação Física; o peruano Evaristo Gómez Sánchez, diretor de Educação Física; os brasileiros capitão Homero de Almeida Magalhães, professor de Educação Física, capitão Sílvio de Magalhães Padilha, diretor do Departamento de Educação Física e Desportos do Estado de São Paulo; o boliviano, Saturnino Rodrigo, ex-diretor de Educação Física; e o uruguaio Raúl Blanco, da Comisión Nacional de Educación Física (I Congresso, 1945).

Como encaminhamento desta reunião, decidiu-se realizar a primeira edição do congresso no Uruguai. Contudo, a situação política mundial conturbada pela ocorrência da 2ª Guerra Mundial, além dos processos ditatórias pelos quais passavam diversos países da América Latina, a proposta passou por uma alteração de sede para Argentina, que por questões semelhantes, foi substituída pelo Brasil. Assim, a primeira edição do Congresso Pan-americano de Educação Física ocorreu entre os dias 19 e 31 de julho de 1943, na cidade do Rio de Janeiro (I Congresso, 1945; Bonde, 2009).

Ressalta-se que havia em países da América do Sul uma ambiência pujante em prol da intensificação de um debate sobre o desenvolvimento da educação física (Baía, 2025). Cada país que se reuniu na construção desse evento, reconhecia que havia espaço para o avanço da educação física pelo compartilhamento de saberes e práticas, que inseridas em um espaço coletivo de produção de conhecimento, poderia contribuir com o avanço da área em uma escala pan-americana.

Assim, esse evento, pensado como espaço de compartilhamento de saberes e práticas de educação física, suscitou questionamentos que me mobilizam neste estudo: Como se estruturou o evento? Quais as consequências dessa estrutura na divulgação e/ou negociações e/ou rejeições dos conhecimentos da educação física que eram colocados em debate? Como, na efetivação das ações organizadas nas edições dos congressos, se produziu uma educação física e a colocou em circulação nos países participantes?

Com base nessas questões, tenho como objetivo analisar os Congressos Pan-americanos de Educação Física como lugar de produção de uma educação física, tendo como recorte a organização e o funcionamento das três primeiras edições desse evento, ocorridos no Brasil (1943), México (1946) e Uruguai (1950). A delimitação temporal tem como marco inaugural a primeira edição, e finaliza na terceira, no Uruguai, quando há um lapso temporal extenso para a quarta edição, que acontece apenas em 1965, ou seja, uma década e meia que dificulta comparações, e especialmente acompanhar as modificações na estrutura e funcionamento, que são os eixos condutores das análises.

Para dar conta desse objetivo, selecionei um conjunto extenso de fontes, muitas delas produzidas no âmbito das edições desses eventos –foram memórias publicadas como resultado dos encontros², estudos de temário produzidos pela Asociación de Profesores de Educación Física (APEF)³ da Argentina e por representantes do Instituto Pan-americano de Educación Física–. Soma-se o *Boletín* produzido também pela APEF da Argentina.

Para analisar essas fontes, alguns autores foram importantes chaves de leitura, como Gruzinski (2001), ao apontar que objetos culturais são alterados, transformados e mediados desde o seu processo de concepção, e ao longo de sua circulação. Em sentido semelhante, Gomes e Hansen (2016), ao caracterizarem a figura do intelectual mediador, afirmam que os objetos culturais não circulam por si só, mas são levados por sujeitos. Neste sentido, analisar a circulação de projetos de educação física nos Congressos Pan-americanos é reconhecer que tal prática se transformou mediante o lugar, as relações estabelecidas e as ideias produzidas. Nesse sentido, a estrutura, e o funcionamento –este último marcado pela agência de sujeitos e instituições– contribuíram na produção de uma educação física marcada por choques, adaptações e rejeições culturais.

² Esses documentos foram acessados no Centro de Documentación Histórica do Instituto Superior de Educación Física, em Buenos Aires, na Argentina e/ou coletados com pesquisadores da área, como o argentino Pablo Ariel Scharagrodsky e com a pesquisadora uruguaia Paola Dogliotti Moro. As memórias do I Congresso foram produzidas em dois volumes, totalizando quase 1.000 páginas, e agrupam os debates e os trabalhos enviados ao evento. Seguindo a mesma lógica, o II Congresso produziu um documento de aproximadamente 400 páginas; e o III Congresso, apresentam em suas memórias um material fragmentado, disperso, mas com uma quantidade relevante de material a analisar.

³ A Asociación de Profesores de Educación Física (APEF) foi fundada em 1909, e teve a função, por um lado, de estreitar os laços entre seus associados e, por outro, defender os interesses dos professores de educação física graduados do Instituto Nacional de Educación Física. Teve uma destacada atuação político-pedagógica durante os primeiros 15 anos de sua existência até que conflitos entre seus associados reconfiguraram a associação. Nos anos 30, uma nova geração de graduados, por iniciativa do professor Enrique Carlos Romero Brest, secundado por vários professores da especialidade (Hermes Pérez Madrid, Rubén Pérez Madrid, Gilda Lamarque de Romero Brest, etc.) refundou a APEF, que se tornou um ator central no campo da cultura física e esportiva nos anos 40 e 50. Ver Scharagrodsky (2020).

Essas noções teóricas serviram como lentes, como a objetiva de uma câmera, em que tornou possível ampliar nossa visão acerca do conjunto de fontes analisadas, permitindo a construção de um enredo, que sem as quais, não produziria uma possível narrativa sobre as contribuições dos Congressos Pan-americanos de Educação Física e os investimentos de sujeitos e instituições na produção de saberes e práticas, moldando uma educação física, permeada pelos debates pan-americanos.

OS CONGRESSOS PAN-AMERICANOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM PROJETO TRANSNACIONAL

As edições dos Congressos Pan-americanos podem ser analisadas como objeto de estudo de uma história da educação transnacional, como campo de estudo que considera as fronteiras nacionais, simultaneamente, como barreiras e como canais de permeabilidade culturais de ideias de (e entre) sujeitos e instituições. O conjunto de estudos transnacionais que visam romper fronteiras, utilizam um conjunto de ferramentas e perspectivas bem estabelecidas, como a comparação histórica, transferências (culturais), conexões, circulações, história emaranhada ou compartilhada. Partindo de diferentes lugares e olhares, eles comungam do entendimento de que os processos históricos e sociais não podem ser apreendidos, compreendidos, exclusivamente dentro das suas delimitações geográficas, podem ser eles estados, nações, impérios ou regiões. Para diferentes autores, esses estudos transnacionais enfatizam a importância da interação e circulação das ideias, de povos, de instituições através de fronteiras estaduais ou nacionais (Conceição, 2014; Struck *et al.*, 2011; Prado, 2005; Vidal, 2001, 2017).

Os Congressos Pan-americanos de Educação Física foram, portanto, esse lugar de circulação de ideias, sujeitos e elaboração de propostas de educação física. Assim, analiso cada uma de suas edições como um espaço onde representantes de diferentes nações, com culturas diversas e propostas pedagógicas distintas, além de interesses diferentes, se unem em prol de um alinhamento de ideias, as quais caracterizadas inicialmente, por vezes, pela divergência, geram, naquele espaço, como produto, um encaminhamento coletivo, marcado pelo hibridismo, mas representante de um acordo entre os participantes, que deveriam ser divulgadas as diversas nações participantes como encaminhamentos orientadores da (re) construção de uma educação física nacional.

Esses participantes, representando distintas nações do continente americano, integram os congressos a partir de sua trajetória histórica de uma educação física de seu país de origem, portanto, levando os desafios específicos de seu país, mas em um movimento de internacionalização, ou seja, é a partir das demandas nacionais, que, no contato entre as diversas contribuições internacionais, reorganiza, repensa, reconstrói, se molda outras possibilidades para uma Educação Física pensada para uma nação específica.

Caruso (2014) esclarece que analisar os processos de internacionalização, como no caso do estudo de circulação de saberes e práticas por meio dos Congressos Pan-americanos, passa pela abordagem do conceito de nação, as quais, aos se relacionarem em um espaço específico, extrapolam seus limites geográficos, em um movimento dialético de influências, muitas vezes desigual, na (re)construção de modelos nacionais de educação física. Para

Caruso e Tenorth (2011, p. 28), a internacionalização é uma “categoria central para a descrição dos processos de ultrapassagem de fronteiras na produção, difusão e recepção do saber e modelos institucionais pedagógicos”.

Bonifácio (2024) afirma que a investigação histórica desses processos de internacionalização, como os que tomam forma no âmbito dos congressos, não deve ser analisada como padronização de práticas entre nações, e sim como uma produção de variações significativas e que constroem “internacionalidades”. E se ancora em Caruso e Vera (2005) para mostrar que a construção de internacionalidade é caracterizada como um processo de produção de modelos de progresso e referências profundamente seletivos e ligados a grupos de interesse, tradições e dinâmicas de recepção.

Os Congressos Pan-americanos de Educação Física fazem parte de um movimento mais amplo de internacionalização dos debates na área. Park (2008) apresenta um conjunto de congressos e reuniões internacionais entre os anos de 1867 e 1915, mostrando que a educação física já era ponto de destaque em apresentações que ocorriam em diversos países, congregando interessados no campo e instituições na divulgação de saberes e práticas da área. Bonifácio (2024), ao analisar os Congressos Internacionais de Educação Física, coloca em evidência diferentes edições do evento, que ocorreram entre 1900 e 1915, identificando sujeitos, instituições (entre as já existentes e as criadas a partir desse lugar de contato), demonstrando como este evento foi espaço de contato entre representantes de diferentes nações, identificando redes, relações de poder, que atuavam em um movimento de (re) definição de uma educação física que pudesse ser adotada, adaptada, por determinada nação.

Fuchs (2004), em sentido semelhante, mostra que esses encontros científicos internacionais se constituíram em espaços de compartilhamento e/ou trocas, contribuindo para a criação de um sentimento de unidade, mesmo que divergências eram frequentes. Foram, também, espaços que permitiram a atuação de diversos sujeitos e instituições, a criação de redes (Maíz & Bravo, 2009), o surgimento de organizações e comunidades científicas internacionais (Fuchs, 2004).

Em síntese, a análise dos Congressos Pan-americanos de Educação Física permite compreender como esses eventos se configuraram como espaços privilegiados de circulação, negociação e (re)construção de saberes no campo da educação física. Ao ultrapassarem fronteiras nacionais, tais encontros revelam dinâmicas de internacionalização marcadas por trocas, disputas e hibridismos culturais, nas quais sujeitos e instituições contribuíram para a formulação de modelos pedagógicos singulares. Assim, mais do que padronizar práticas, esses congressos evidenciam a produção de “internacionalidades”, fruto de interações históricas e contextuais que ampliam o entendimento da educação física como campo transnacional. pelos debates pan-americanos.

OS CONGRESSOS PAN-AMERICANOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SUA ESTRUTURA, SEU FUNCIONAMENTO

As edições deste evento analisadas apontam a existência de um grupo de sujeitos, representantes de países e instituições, ou simplesmente interessados no campo, que durante mais de meio século ocuparam esse lugar de debate levantando problemas e encaminhando

propostas para a constituição de uma educação física. Foram diversas edições, distribuídas em periodicidades distintas, iniciadas em 1943, no Brasil, e que se estenderam por décadas ao longo do século XX⁴.

Como já sinalizei no marco temporal, interessa, para este estudo, abordar as três primeiras edições dos Congressos Pan-americanos de Educação Física, uma vez que busquei identificar semelhanças nos caminhos trilhados nos debates e nos encaminhamentos, em uma estrutura das três edições dos congressos que apresentavam semelhança na forma da organização.

Art. 2.0 O Congresso será constituído de uma Secretaria Geral Provisória e das seguintes Comissões:

- 1) De Honra;
- 2) Executiva;
- 3) de Pedagogia Aplicada à Educação Física;
- 4) de Biologia Aplicada à Educação Física;
- 5) de Política Educacional;
- 6) de Organização e Administração da Educação Física;
- 7) de Assuntos Correlatos e
- 8) de Resoluções. (I Congresso, 1945, p. 13)

Tal regulamento previa a existência de uma Secretaria Geral Provisória⁵ e duas comissões para a organização de uma edição do evento –Comissão de Honra e Comissão Executiva–. As demais comissões eram responsáveis pelo acompanhamento do trabalho ao longo do evento, que detalharei mais adiante.

As duas comissões –de Honra e Executiva– eram definidas pela sede responsável pelo evento, escolhida “pelo governo” do país. Consta no Regulamento do I Congresso, em seu art. 4º, que “a organização geral do congresso e a execução das medidas preparatórias para sua realização ficarão a cargo, respectivamente, da comissão de honra e Executiva”.

Esse lugar central de representantes de nações está explícito nos objetivos do I Congresso, em que prevê como função “fomentar o estudo dos problemas relacionados a Educação Física”, e “colaborar com os Governos das Nações Americanas na coordenação das atividades deste ramo de educação integral dos jovens” (I Congresso, 1945, Vol. I, p. 13). No II Congresso, fica mais evidente ao explicitarem que é ainda função do evento “estudar os trabalhos que se apresentam, de acordo com o temário, formulando conclusões de caráter oficial, cuja aplicação possa contribuir com o progresso da Educação Física Pan-americana” (II Congresso, 1946, p. 21).

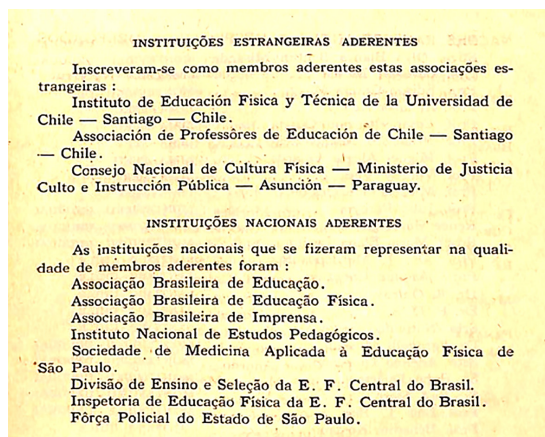
⁴ Para citar algumas edições: Brasil (1943), México (1946), Uruguai (1950), Colômbia (1965), Argentina (1970), Venezuela (1976), República Dominicana (1980), México (1982), Curaçao (1984), Cuba (1986), Venezuela (1987), Guatemala (1989), Colômbia (1991), Costa Rica (1983), Peru (1995), Equador (1997). Ver Scharagrodsky (2022a) e Baía (2025).

⁵ Essa Secretaria Geral Provisória se transformou, no II Congresso, em Secretaria Geral Permanente, com sede temporária em um país que tivesse representantes fundantes do Congresso Pan-americano de Educação Física. Tal secretaria dava suporte necessário para o Comitê Organizador Local (no I Congresso nomeado de Comissão de Honra e Comissão Executiva).

Esses representantes governamentais tinham seu lugar assegurado na estrutura do evento. No I Congresso, os participantes se dividiam em duas classes: os “oficiais”⁶, que contemplavam os representantes dos governos representados no congresso, os componentes das Comissões de Honra e Executiva, e os signatários da ata da sessão preparatória ocorrido em maio de 1942, na Argentina, e os “aderentes”, pessoas interessadas nos debates do campo da educação física, que se inscreviam de forma isolada para apresentarem trabalhos ou como ouvintes.

Já no II Congresso, além da classe de “oficiais”, tem os “especiais” –representantes de instituições de educação física, de associação de professores–. Havia ainda os “honorários”, que eram representantes de países, mas que não participavam efetivamente do evento; e os “fraternos”, que tinha a mesma definição dos “aderentes” do I Congresso (II Congresso, 1946, p. 24). Esta classificação definia quem poderia votar e deliberar acerca das proposições encaminhadas nos espaços de decisão, sendo os “oficiais” na primeira edição, e os “oficiais” e “especiais” na segunda; ou seja, as decisões passavam, necessariamente por pessoas indicadas pelos países participantes ou por membros de instituições, seja de formação de professores, seja de associação de professores. Se no I Congresso havia uma exclusividade das decisões nas mãos dos representantes governamentais, no II Congresso inclui-se, nesta responsabilidade, as instituições civis, como associações de professores, as quais, de diferentes países, se faziam representadas nestes eventos, desde o I Congresso⁷, e em seus países atuavam de forma organizada em prol da redefinição da educação física de cada nação americana⁸.

Imagem 1. Lista de instituições no I Congresso Pan-americano de Educação Física (1943)



Fonte: I Congresso, 1945, p. 53.

- ⁶ Os “oficiais”, inclusive, era a única classe de participantes que poderiam votar nas deliberações finais dos diferentes temas debatidos e propostos nessas edições do evento.
- ⁷ A presença e a participação destas instituições no I Congresso podem ter sido relevantes para a inclusão de sua participação mais efetiva, como votar nas deliberações, a partir do II Congresso.
- ⁸ Ressalto a atuação efetiva, na Argentina, da APEF deste país, que nas décadas de 1940 e 1950 promovia eventos diversos com os professores de Educação Física, publicava um Boletín periódico com saberes e práticas acerca da educação física; entre outras ações. Sobre Boletín, tive acesso aos seguintes exemplares: Boletín nº 1, nº 2 e nº 3, 1943; nº 4, 1944.

Identificado esse lugar central das instituições –governamentais e civis– nas definições prévias, organizações e lugar de voto e definições dos encaminhamentos, suspeito que o evento inseriu na sua estrutura e funcionamento a representação institucional de forma estratégica para que as conclusões alcançadas coletivamente nas diferentes edições do congresso tivessem impactos direto na constituição da educação física das diferentes nações americanas e não ficassem restritas ao plano teórico, do debate de pessoas interessadas pela área, mas que fossem incorporadas nas políticas públicas educacionais dos países participantes, conforme estava previsto nos objetivos de criação do evento.

Tais comissões, como vimos, indicadas pelo governo do país-sede, ainda tinham a responsabilidade de definir os temas que seriam debatidos no evento, publicados e divulgados previamente à ocorrência do evento, com a denominação de “temário”. Tal documento, enviado aos países americanos, convidados a enviarem participantes ao evento, era estruturado em seções, e em cada seção, continha um conjunto de temas que os países e sujeitos interessados, de posse desse documento, poderiam enviar trabalhos para contribuir nos debates, e consequentemente, nos encaminhamentos que seriam votados, pelos representantes institucionais, nos fechamentos de cada edição do evento.

Tabela 1. Seções dos temários dos Congressos Pan-americanos de Educação Física

TEMÁRIOS		
I Congresso	II Congresso	III Congresso
Pedagogia Aplicada à Educação Física	Pedagogía y Metodología de la Educación Física	Pedagogía y Metodología de la Educación Física
Biología Aplicada à Educação Física	Biología, Medicina y Ciencias Aplicadas a la Educación Física	Biología y Ciencias Aplicadas a la Educación Física
Política Educacional	Organización de la Educación Física	Organización y Administración de la Educación Física y Recreación
Organização e Administração da Educação Física	Política y Sociología Educacional. Pan-americanismo. Profesorado de la Educación Física	Política y Sociología Educacional. Temas Internacionales.
Assuntos Correlatos	Técnica Desportiva. Temas Libres	Asuntos Deportivos. Temas Libres
Nestas seções, 31 temas previstos para serem encaminhados trabalhos.	Nestas seções, 55 temas previstos para serem encaminhados trabalhos.	Nestas seções, 45 temas previstos para serem encaminhados trabalhos.

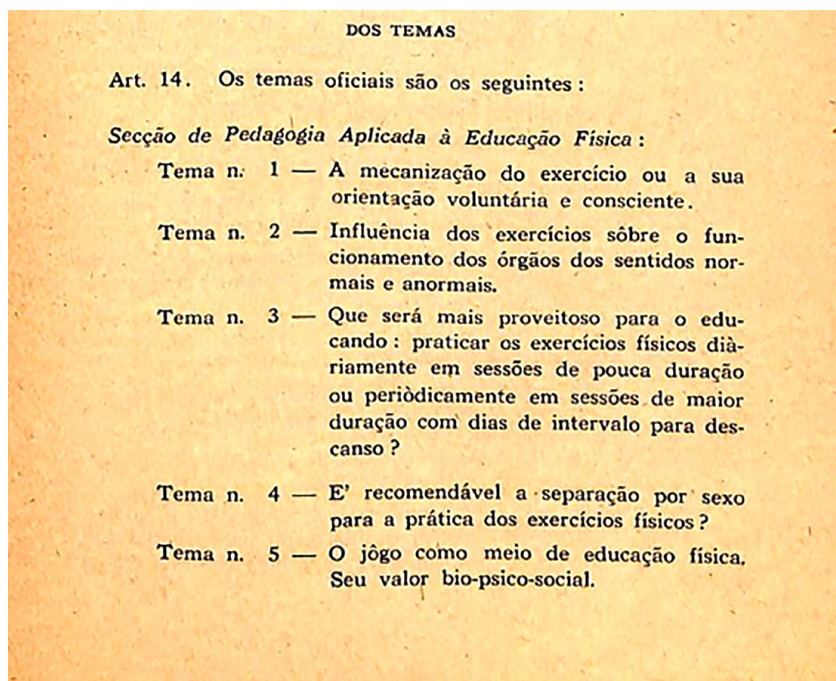
Fonte: elaborado pelo autor.

Após a primeira edição do evento, ficou definido que o temário seria enviado aos representantes dos países americanos como antecedência, de forma que pudessem normatizar o envio dos trabalhos que potencializariam o debate⁹. Como exemplo, o III Congresso, em seu regulamento, no art. 8º, letra c, constava que a comissão deveria enviar o temário

⁹ Na primeira edição não houve estudo prévio do temário. Entendemos que ainda era um evento em estruturação, em que sua primeira edição pode ter apresentado indícios da necessidade de outras ações a serem incorporadas nas próximas edições, como o estudo prévio do temário por uma comissão.

aos representantes e entidades vinculadas ao campo da educação física dos países americanos com seis meses de antecedência (III Congresso, 1950, p. 2)¹⁰.

Imagem 2. Exemplo de temas por seção



Fonte: I Congresso, 1946, p. 15.

Desse temário divulgado, esperava-se contribuições de duas formas: a) estudo por comissão especial: no II Congresso Pan-americano de Educação Física, ocorrido no México, esse estudo ficou a cargo da APEF da Argentina; e no III Congresso Pan-americano de Educação Física, ocorrido no Uruguai, esse estudo ficou a cargo da Comissão brasileira do Instituto Pan-americano de Educação Física, conduzido por Inezil Penna Marinho; b) trabalhos enviados a secretaria geral do evento.

¹⁰ Cabe esclarecer que no III Congresso, em 1950 no Uruguai, deliberou-se pela criação de uma comissão de planejamento, que entraria em ação para as próximas edições do evento, composta por cinco membros, escolhidos na plenária final de cada edição: um presidente e quatro membros, sendo que dois desses devem ter sido membro do país do último e do penúltimo evento. Dentre suas funções, estava propor ao comitê organizador do evento a ser realizado, o temário, com um ano de antecedência. Também assessoria o comitê organizador, enviando representante. Parece que esta comissão de planejamento almejava evitar desconectar os debates de uma edição do evento por outra, mantendo um fio condutor na escolha dos temas e na proposta do evento, no que diz respeito a sua organização e funcionamento.

Imagem 3. Capas dos estudos do temário. Edições do II e III Congresso Pan-americano de Educação Física



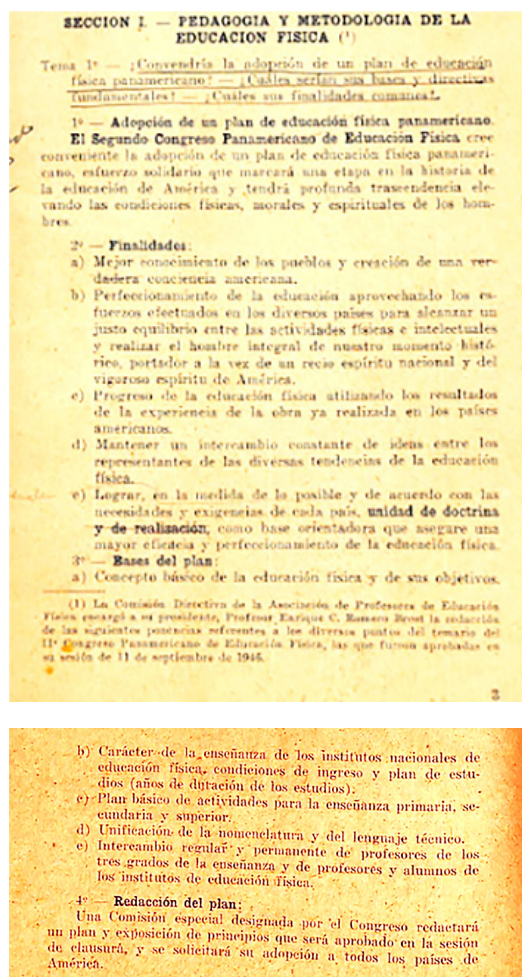
Fonte: Acervo do grupo de pesquisa GEPHGI¹¹.

A APEF da Argentina, ao ser convidada a analisar o temário proposto para o II Congresso, deixou a cargo do presidente, Enrique Carlos Romero Brest¹², a redação do documento, composto de 31 páginas, que apresenta o posicionamento da APEF em cada tema.

¹¹ Grupo de Ensino e Pesquisa em História da Ginástica, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹² Enrique Carlos Romero Brest (1902-1985), filho de Enrique Romero Brest, foi um personagem marcante na educação física argentina. Formou em educação física no Instituto Superior de Educación Física em 1921 e atuou no campo até a década de 1970, como professor, inspetor, diretor, editor e inventor de dispositivos relacionados à formação de professores de Educação Física. Durante quatro décadas representou a Argentina por diferentes instituições, associações e estruturas estatais como viajante autorizado mais importante e com maior visibilidade no debate educacional, em especial na educação física. Ver Levoratti e Scharagrodsky (2023).

Imagem 4. Estudo do temário do II Congresso, realizado pela APEF Argentina



Fonte: Contribución al II Congreso, 1946, pp. 3-4.

Já o temário do III Congresso foi enviado para análise e parecer da Comissão brasileira do Instituto Pan-americano de Educação Física, na figura do representante Inezil Penna Marinho¹³. O prefácio do documento é escrito pelo major João Barbosa Leite¹⁴, diretor da Divisão

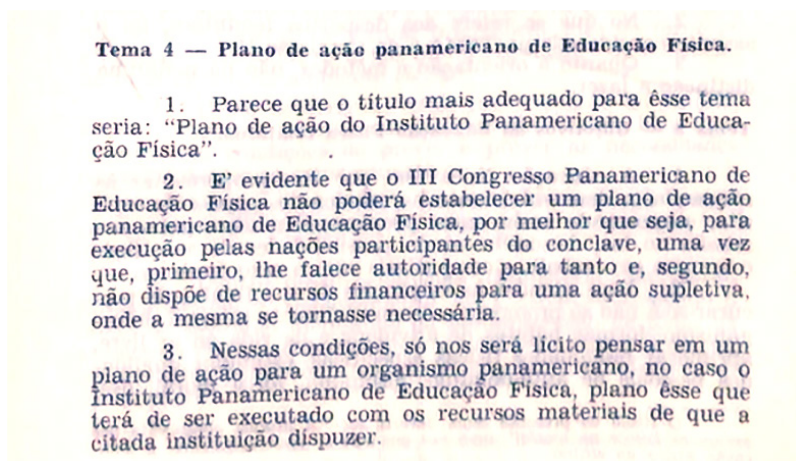
¹³ Inezil Penna Marinho (1915-1985) graduou-se em Educação Física na Escola de Educação Física do Exercício, em 1941, e se formou em Direito, pela Universidade Federal Fluminense (1943) e Filosofia pela Universidade do Brasil (1953). Técnico em Educação vinculado à Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde e professor da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, foi colaborador frequente com diversos livros e textos no campo da Educação Física, talvez um dos intelectuais que mais contribuíram no campo nas décadas de 1940 e 1950, no Brasil. Ver Baía (2025).

¹⁴ João Barbosa Leite foi militar do exército brasileiro, primeiro diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde —criada em 1937—, membro do Comité Diretivo do Instituto Panamericano de Educação Física, delegado do Brasil ao I e ao II Congresso Pan-americano de Educação Física,

de Educação Física (DEF), e eleito em 1946, como vice-presidente do Instituto Pan-americano de Educação Física.

A comissão era formada por 14 pessoas, contemplando pessoas vinculadas a Divisão de Educação Física, à Associação de Professores de Educação Física, Associação de Médicos, professores de Educação Física representando escolas de formação de professores de diferentes Estados, representante do Ministério da Aeronáutica e, por fim, professor representante da Prefeitura do Rio de Janeiro. Como resultado do trabalho desta comissão, foi produzido um documento de 34 páginas, contemplando sugestões de encaminhamento para cada assunto proposto no temário.

Imagem 5. Estudo do temário do III Congresso, realizado pela Comissão brasileira do Instituto Pan-americano de Educação Física



Fonte: Estudo preliminar do temário, 1950, p. 27.

Esses estudos do temário eram utilizados, ao longo do congresso, para dialogar com os diversos trabalhos encaminhados e aprovados para serem debatidos em cada assunto listados nas seções. No funcionamento do evento, cada seção era presidida por uma pessoa e contava, ainda, no mínimo, com um relator, que tinha a função de ler os trabalhos e apresentar uma síntese para o grupo de pessoas que se reuniriam em uma sessão para debater o tema.

Nesta sessão, a síntese apresentada pelo relator, somada ao estudo previamente encaminhado do temário, e ao debate que tomavam forma na confluência de tudo que era apresentado para um grupo de interessados pelo assunto, gerava um diálogo, com direito de fala, em que é possível perceber que nem sempre as decisões e os encaminhamentos, representavam o que foi proposto pelo estudo preliminar do temário, nem tampouco representa na sua

autor de vários trabalhos sobre a especialidade e ex-chefe do Departamento de Educação Física da Escola Militar. Romão (2022).

integralidade o que foi proposto por um ou mais trabalhos, mas representa um produto final marcado pela mutação, pela supressão, pela alteração de argumentos que nos mostram que o conhecimento ao circular nestes congressos dificilmente permanece “puro”, “íntacto”, e são, recorrentemente, marcado pela interação, constituindo-se em conhecimentos híbridos, que vão circular nos diferentes países participantes com a chancela de uma ideia transnacional, resultado da fusão de conhecimentos que extrapolam as fronteiras nacionais.

Imagens 6. Estudo do temário pela APEF no II Congresso e trabalhos enviados pelos congressistas como material analisado no debate em comissão no evento

Sobre el tema No. 2 **Leyes Nacionales de Educación Física. Obligatoriedad de la Educación Física para los Establecimientos y Empresas Fiscales, Municipales y Particulares que concentren en número apreciable empleados y obreros**, el señor Relator informa que se presentaron trabajos cuya síntesis se expresa a continuación:

Asociación de Profesores de Educación Física de la Argentina. Propone al II Congreso declare que la organización de la Educación Física debe basarse en cada país en una ley que establezca los principios fundamentales y resuelva los siguientes problemas básicos, de acuerdo con las necesidades y características particulares:

1) — Creación de la Dirección Nacional de Educación Física como órgano de orientación, fiscalización y fomento, la que deberá reconocer la autonomía de la Educación Física Escolar y Militar, del deporte y la Recreación organizada.

2) — Asegurar la formación de Profesores de Educación Física con elevado nivel de cultura general, preparación técnica suficiente, experiencia práctica y capacidad de acción, disciplina de trabajo y disciplina general.

3) — Disponer fondos para el fomento de la Educación Física.

4) — Declarar obligatoria la educación física desde los 7 años hasta los 21.

5) — Realizar una reforma integral de la enseñanza en todos sus grados de acuerdo con el estado predominante en la mayoría de los países americanos para dar a la Educación Física la importancia debida, asignarle el lugar que le corresponde y destinarle en los planes de estudio el tiempo que necesita para todas sus actividades fundamentales.

6) — Resolver en particular el problema de la Educación Física en la Escuela Normal, capacitando a los maestros para impartir la Educación Física infantil.

192

La Comisión Cuarta, basándose en los trabajos presentados, propone al II Congreso los siguientes acuerdos:

1o. — Propugnar porque los Gobiernos del Continente expidan las leyes necesarias que hagan obligatoria la Educación Física en todos los sectores de población, de conformidad con lo acordado en el I Congreso Panamericano de Educación Física.

2o. — Pugnar por la centralización de las funciones de la Educación Física oficial, en un solo organismo, estableciendo un Sistema Nacional que comprenda a todos los sectores.

3o. — Pugnar porque la reglamentación de la Educación Física en las Instituciones privadas se ajuste a lo establecido por la orientación oficial.

Se somete a la consideración de la Asamblea el anterior dictamen, siendo aprobado.

7) — Destinar los fondos necesarios para que los Institutos de Educación Física cumplan integralmente la función que les corresponde.

8) — Crear en cada unidad social (establecimiento educativo, club, fábrica, etc.) el Departamento de Educación Física encargado de impartir una Educación Física integral y establecer una vinculación estrecha con todos sus demás actividades.

9) — Prover fondos y medios para una intensa y eficaz propaganda en favor de la Educación Física e Higiénica.

Sobre la obligatoriedad de la Educación Física, la **Asociación de Profesores de la Argentina**, propone:

1) — Que los establecimientos industriales y comerciales y las grandes dependencias nacionales, provinciales y municipales deben asegurar a los obreros y empleados los medios adecuados para su “recreación”, comprendiendo un plan integral de actividades físicas y culturales.

2) — Que dicha obligación compete por igual al Estado, a los patrones y a los empleados y obreros, que deben contribuir proporcionalmente para asegurar los citados beneficios.

3) — Que la acción del Estado es fundamentalmente de ayuda a la acción privada y de fiscalización.

4) — Que las obras de recreación deben ser dirigidas por comisiones mixtas de patrones y empleados y obreros y recibir la colaboración técnica y económica del Estado.

El señor Prof. **Heberto Martínez Cuervo**, después de algunas consideraciones de carácter general, propone las siguientes conclusiones:

1a. — Pedir a los Gobiernos Americanos que se declare legalmente obligatoria la Educación Física en todos los sectores de población.

2a. — Pugnar por la centralización de las funciones de la Educación Física en las Instituciones privadas, de manera que se ajusten a los principios básicos de la reglamentación oficial.

3a. — Lucharse por la reglamentación de la Educación Física en las Instituciones privadas, de manera que se ajusten a los principios básicos de la reglamentación oficial.

4a. — Establezcase un organismo de colaboración internacional en materia de Educación Física, que se ajuste a los lineamientos básicos que les señaló este H. Congreso.

5a. — Reglamentense las funciones del Profesorado de Educación Física en forma que se garantice, tanto sus derechos profesionales, como los resultados de su labor.

6a. — Lucharse por la expedición de Leyes de Garantía del profesorado de Educación Física (Inamovilidad, Escalafón, Seguro de Vida y Jubilaciones).

7a. — Nombrarse por este H. Congreso, las Comisiones respectivas para elaborar los Anteproyectos de cada una de las Leyes y Reglamentos relativos a las conclusiones aprobadas y púguese por hacer que en cada país, con las adaptaciones que se requiera en cada caso, sean puestas en vigor.

193

Tema 2. — [Secc. IV].

EL II CONGRESO PANAMERICANO DE EDUCACION FISICA.

CONSIDERANDO: Que la Educación Física es un factor determinante del desarrollo armónico del organismo humano, preservador de la salud y que prepara al individuo como elemento de progreso y de fuerza social, para la consecución de la libertad, la justicia y la paz de los pueblos; así como también que la Educación Física debe tener un carácter institucional, acorde con la legislación educativa de cada país.

ACUERDA:

1o. — Propugnar porque los Gobiernos del Continente expidan las leyes necesarias, que hagan obligatoria la Educación Física en todos los sectores de población, de conformidad con lo acordado en el I Congreso Panamericano de Educación Física.

2o. — Pugnar por la centralización de las funciones de la Educación Física Oficial, en un solo organismo, estableciendo un sistema nacional que comprenda a todos los sectores.

293

3o. — Pugnar porque la reglamentación de la Educación Física en las Instituciones Privadas, se ajuste a lo establecido por la orientación oficial.

Fonte: II Congresso, 1946, pp. 192-194, 293-294.

Observa-se nos excertos apresentados diferentes personagens no debate sobre as Leis Nacionais da Educação Física e sua obrigatoriedade. A APEF da Argentina, que realizou o estudo do temário, tendo enviado suas contribuições ao II Congresso, propõe uma série de medidas a serem aprovadas. Um professor, Heberto Martínez Cuervo, mexicano, fez ponderações e apresentou contribuições em forma de conclusões. De posse da proposta da APEF da Argentina, e das contribuições do professor, a comissão –composta por presidente e relator, no mínimo– baseado ainda nos trabalhos apresentados, limita as contribuições a três pontos a serem votados e aprovados em sessão temática. Dos três pontos aprovados nesta sessão, foi ainda apreciado na plenária final –“sessão de Clausura”– quando permaneceu aprovado os três pontos encaminhados pela sessão temática.

Um dos pontos propõe que os governos dos diferentes países construam leis que atestem a obrigatoriedade da educação física, em todos os setores da população –observe que isso já havia sido deliberado no I Congresso e é reafirmado neste evento–, o que demonstram ainda ser uma necessidade. A APEF argentina havia indicado uma redação que limitaria a obrigatoriedade da educação física dos 7 aos 21 anos, o que foi proposta pelo professor de forma mais ampliada, sem considerar idade, sendo esta indicação do professor aprovada. No que diz respeito às instituições privadas, a APEF argentina havia indicado que seria tarefa do Estado ajudar e fiscalizar tais instituições, contudo, a versão aprovada segue o indicado pelo professor, que retira da redação a ajuda do estado às instituições privadas e mantém o alinhamento dessas instituições aos princípios básicos da regulamentação oficial, contudo, não determina ao estado a função de fiscalização.

Há, para além das alterações, a ocorrência de permanências e supressões. Como exemplo, a proposta da APEF argentina acerca da criação de uma Direção Nacional de Educação Física é acolhida, renomeada de Sistema Nacional e com redação alterada, contudo, contemplando o que foi proposto pela APEF. Quanto às supressões, ficam mais evidentes, ao verificarmos que dos nove itens propostos sobre as leis fundamentais na educação física e quatro propostos acerca de sua obrigatoriedade, apenas três encaminhamentos foram propostos e aprovados pela comissão responsável. Evidencia, com isso, o Congresso Pan-americano de Educação Física, como lugar de contato, de troca, de apropriação e ressignificação de saberes que vão compor a educação física, de forma que o que foi deliberado não representa uma transposição do pensamento da APEF argentina, ou do professor Heberto Martínez Cuervo, mas é marcado pelo encontro e diferentes contribuições, vindas de representantes de diferentes países, que nos autoriza a inferir que na circulação dos objetos culturais, a hibridização é uma marca recorrente.

Esses indícios apontam, como defendido por Gruzinski (2001), que objetos culturais são alterados, transformados no processo de circulação. Sujeitos, como o mexicano Heberto Cuevo, e instituições, como a APEF da Argentina, nas suas atuações, contribuíram com os processos de adaptação, recortes, atualização e combinação dos objetos culturais, segundo os saberes e práticas de educação física que defendiam. Segundo Bonifácio (2024), esses pressupostos de Gruzinski (2001), evidenciam a dimensão transformativa daquilo que circula e desvinculam-se da perspectiva de que as ideias são meramente aplicadas e replicadas pelos sujeitos e de que elas são puras, frutos da produção inédita e genial de alguém.

Esses debates, marcados pelos diferentes sujeitos, que com ideias diversas, aconteciam com frequência nos diversos temas que eram colocados em evidência no evento. O

evento era, de fato, transnacional, os trabalhos que eram apresentados tinham origens diversas. Ao analisar as memórias do I Congresso, constata-se que contou com 79 trabalhos apresentados, distribuído nas seguintes seções: a) Pedagogia Aplicada à Educação Física, com 8 subtemas; b) Biologia Aplicada à Educação Física, com 6 subtemas; c) Política Educacional, com 5 subtemas; d) Organização e Administração da Educação Física, com 8 subtemas; e) Assuntos Correlatos, com 4 subtemas. Destes trabalhos apresentados, 46 foram apresentados por brasileiros, 17 por uruguaios, nove por peruanos, quatro por mexicanos, e por fim, três apresentados por chilenos¹⁵.

O III Congresso contou com, pelo menos, 129 trabalhos recebidos¹⁶, distribuídos nos diversos subtemas que compunham cada uma das cinco seções apresentadas na tabela 1. Destes 129 trabalhos, encontramos uma lista dos que foram apresentados, totalizando 114, os quais permitiram a identificação de 111 autorias/países, sendo a seguinte distribuição: Uruguai (44 trabalhos), Brasil (12), Argentina (12), Estados Unidos (11), Equador (nove), Chile (sete), Peru (sete), Cuba (cinco), Porto Rico (dois), Colômbia (um), Bolívia (um)¹⁷.

Essa quantidade de trabalhos, enviados por representantes e interessados de diferentes países americanos, leva-me a ao estudo de Vidal (2017), que ao tratar de história transnacional, aponta que a circulação de saberes, de práticas, de sujeitos, não se dá a partir de uma transferência unidirecional do centro para os países periféricos. Para a autora, devemos rejeitar pontos fixos de partida e chegada, tomando como pressuposto do paradigma que a transferência é marcada pela complexidade das conexões e entrecruzamentos. O que temos, de fato, é uma educação física construída nos debates, nas trocas, na construção coletiva de saberes e práticas que, sendo objeto cultural de determinação transnacional, fossem levados a seus países, para a constituição de uma educação física nacional, a qual, já seria, de origem, marcada pela diversidade de ideias e definições.

Além dos trabalhos recebidos e debatidos, a estrutura do congresso ainda previa sessões de abertura e encerramento que contavam com representantes governamentais, do país-sede, realizando uma fala alusiva a educação, a educação física e ao evento. Na I edição do congresso, no Brasil, representando o presidente da república, dirigiu uma fala de abertura o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Na II edição, no México, proferiu a fala, representando o presidente da República do México, o secretário da Defesa Nacional, general Francisco L. Urquiza. Reforça o argumento que o evento é marcado pela sua institucionalização, como espaço construtor de uma educação física representativa de uma nação, em detrimento de circulação de ideias isoladas, individuais.

Ainda contava com um conjunto de outras atividades, justificando um evento que se estendia por aproximadamente 15 dias. Veja a programação do II Congresso, de 1946.

¹⁵ O II Congresso não está organizado de forma a permitir identificar o número total de trabalhos recebidos. Contudo, nos interessa neste momento, indicar que diversos representantes de países enviaram trabalhos para o evento. Peru, México, Chile, Argentina, Venezuela, Cuba, Colômbia, Estados Unidos e Costa Rica foram países identificados nos trabalhos debatidos em comissões.

¹⁶ Os trabalhos aparecem nas memórias numerados, distribuídos de forma aleatória entre os diversos subtemas tratados no evento. Ao analisar o material, o trabalho de número 129 foi o último identificado. Contudo, nem todos os trabalhos foram aceitos para serem apresentados, mas não há indícios de quais trabalhos não foram apresentados e os motivos de sua rejeição.

¹⁷ A lista de trabalhos apresentados tem três sem identificação de autoria e país.

Tabela 2. Programação II Congresso Pan-americano de Educação Física

Dia 1	“Primera Sesión Plenaria Preliminar”.
Dia 2	a) “Sesión Solemne de Apertura, con asistencia del C. Presidente de la República, Miembros de su Gabinete y H. Cuerpo Diplomático”. b) “Guardia a los Héroes, en la Columna de la Independencia”. c) “Conferencia a cargo del Sr. Dr. Luis Bisquertt, Director del Instituto de Educación Física de la República de Chile”.
Dia 3	a) “Visita a Los funcionarios de estado. (Educación Pública y Defensa Nacional)”. b) “Cocktail ofrecida a los señores Delegados por la Secretaría de Relaciones Exteriores”.
Dia 4	a) “Visita a la Tercera División de Infantería”. b) “Demostración de volibol en masa”. c) “Conferencia a cargo del Sr. Dr. Inezil Penna Marinho, de la Delegación del Brasil”.
Dia 5	a) “Demostración de Unigol”. b) “Visita al C. Gobernador del Distrito Federal”. c) “Trabajo de las Comisiones”.
Dia 6	“Visita a los campos deportivos del Distrito Federal y asistencia a la inauguración del Estadio Olímpico de la Ciudad de los Deportes”.
Dia 7	a) “Sesión General”. b) “Trabajo de las Comisiones”. c) “Conferencia a cargo del Sr. Dr. C. H. Mc Cloy de la Delegación de los Estados Unidos”.
Dia 8	a) “Visita a la Escuela Normal de Educación Física”. b) “Demostración Deportiva en Masa, Carnaval de Relevos”. c) “Estudio en Mesa Redonda de los Sistemas Americanos de Educación Física”. d) “Reunión Social ofrecida a los señores Delegados por la Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar”.
Dia 9	a) “Sesión General”. b) “Inauguración de la Exposición Pan-americana de Educación Física”. c) “Conferencia a cargo del Sr. Dr. C. H. Mc Cloy de la Delegación de los Estados Unidos”. d) “Conferencia a cargo del Sr. Prof, David Torres Calle de la Delegación del Perú”.
Dia 10	a) “Sesión General”. b) “Trabajo de las Comisiones”.
Dia 11	a) “Sesión General”. b) “Cocktail-Party ofrecido a los señores Delegados por el Club de Golf Azteca”.
Dia 12	a) “Festival Escolar en honor de los señores Delegados”. b) “Visita a Xochimilco y Comida Campestre ofrecida por el Gobierno del Distrito Federal a los señores Delegados”.
Dia 13	“Fiesta Charra y Comida Campestre en el Rancho La Tapatra”.
Dia 14	a) “Segunda Sesión Plenaria”. b) “Sesión Solemne de Clausura, Presidida por el C. Jaime T. Bodet, Secretario de Educación Pública”.

Fonte: II Congresso, 1946, pp. 43-48.

Um evento intenso, marcado pela diversidade de atividades - conferências, visitas, apresentações artísticas/esportivas; contudo, percebe-se que o eixo central condutor do

objetivo fundamente, eram os debates em torno dos diversos temas representativos dos saberes do campo da educação física. Eram eles que produziriam conhecimentos que deveriam ser estendidos às nações americanas. Por isso, talvez, o cuidado. Não bastava o estudo do temário por uma instituição indicada previamente. Não era suficiente a leitura dos trabalhos enviados por uma comissão, os debates que tudo isso permitia, e a aprovação na comissão. Depois desses procedimentos, o resultado aprovado ainda era submetido a uma planária final, em que os participantes de todas as comissões eram levados a apreciar e votar, atestando ou reprovando os encaminhamentos já apreciados nas comissões. Neste momento, os conhecimentos debatidos e aprovados, deveriam ser colocados em circulação, para conhecimento de toda comunidade da educação física americana.

Interessa ressaltar que, desde a I edição, já se pensava em uma estrutura e funcionamento que garantiria a circulação das ideias nos diferentes países participantes do evento. Não bastava ser um espaço de trocas, debates e proposições, mas era necessário propor a constituição de uma Instituição que potencializar a circulação das propostas aprovadas nas edições do congresso, assim como fiscalizasse e oferecesse subsídios para os países nos espaços e tempos que se davam entre as edições do congresso. Antes do I Congresso, a comissão que a planejava, resolveu

Encomendar ao Sr. Blanco o estudo da regulamentação de seu projeto de criação do Instituto Consultivo Pan-Americano de Educação Física, o qual publicaria uma revista técnica informativa com a colaboração dos distintos e cultos colegas Pan-americanos, a fim de estimular o intercâmbio entre os professores de Educação Física, médicos e educadores do continente, promovendo o conhecimento mútuo dos valores técnicos e científicos existentes no Sul, Centro e Norte da América. Esse Instituto também organizará uma Biblioteca Pan-Americana de Educação Física, com base nas doações recebidas de cada país. (III Congresso, 1950; tradução livre)

Foi com base nesse pensamento, que em maio de 1942, em reunião de preparação do I Congresso, em Buenos Aires, os idealizadores solicitaram a um dos integrantes, o uruguaio Raúl Blanco, que organizasse uma minuta de regulamento de criação do Instituto Consultivo Pan-americano de Educação Física, que deveria ser apreciada no I Congresso Pan-americano de Educação Física que aconteceria no ano seguinte, em 1943, no Brasil. O trabalho foi apresentado pelo uruguaio na I edição do evento, e teve, no II Congresso, em 1946, sua redação aprovada da seguinte forma:

Imagem 7. Objetivos do Instituto Consultivo Pan-americano de Educação Física¹⁸

FINALIDADES

ARTICULO 1o.—Establecer y estrechar las relaciones entre los Países Americanos con respecto a la Educación Física.

ARTICULO 2o.—Tomar las medidas que sean necesarias para hacer efectivos los acuerdos de los Congresos Panamericanos de Educación Física.

ARTICULO 3o.—Reunir todos los elementos necesarios al estudio de los problemas relacionados con la Educación Física.

ARTICULO 4o.—Estudiar e investigar los asuntos que el Congreso le encomiende o que, a criterio del propio Instituto, merezcan ser estudiados, para ser puestos a consideración de los próximos Congresos.

ARTICULO 5o.—Orientar y difundir los elementos estadísticos referentes a la Educación Física Panamericana.

ARTICULO 6o.—Difundir los resultados de sus investigaciones, estudios, encuestas, etc., en la forma más amplia posible, en todos los Países Americanos.

Fonte: II Congresso, 1946, p. 306.

Tal instituição, responsável pelo suporte aos países americanos na implementação das definições das edições do congresso, assim como colocar em circulação conhecimentos diversos da área –seja nas edições dos eventos, seja na divulgação nos países americanos– era considerada pelos idealizadores do congresso, reunidos em 1942, como central para o desenvolvimento da educação física pan-americana. Divulgar e dar suporte aos países era uma tarefa a se investir, pois o tempo entre os encontros nas edições do congresso era demasiadamente longo para promover uma mudança significativa da educação física americana.

O primeiro comitê diretivo do Instituto foi aprovado na II edição do Congresso, tendo o estadunidense C. H. McCloy¹⁹ como diretor, e sua comissão organizada por dois representantes de cada região da América –Norte, Central e Sul–²⁰. Na América do Sul, a representação ficou a cargo do chileno Luis Bisquertt Susarte²¹ e do brasileiro major João Barbosa Leite. No caso do Brasil, Barbosa Leite ocupava um lugar de destaque quando pensamos pela ótica de implementação de políticas públicas, pois era diretor da DEF, órgão responsável pelo fomento e fiscalização da educação física brasileira.

Independente das ações do Instituto, há indícios de que a circulação de conhecimentos, com suas apropriações –parciais ou totais– ocorreram de diversas formas. A APEF

¹⁸ Não encontramos estudos que procuram analisar as ações efetivas desse instituto no cumprimento dos objetivos que justificavam sua criação. Um tema ainda a ser explorado.

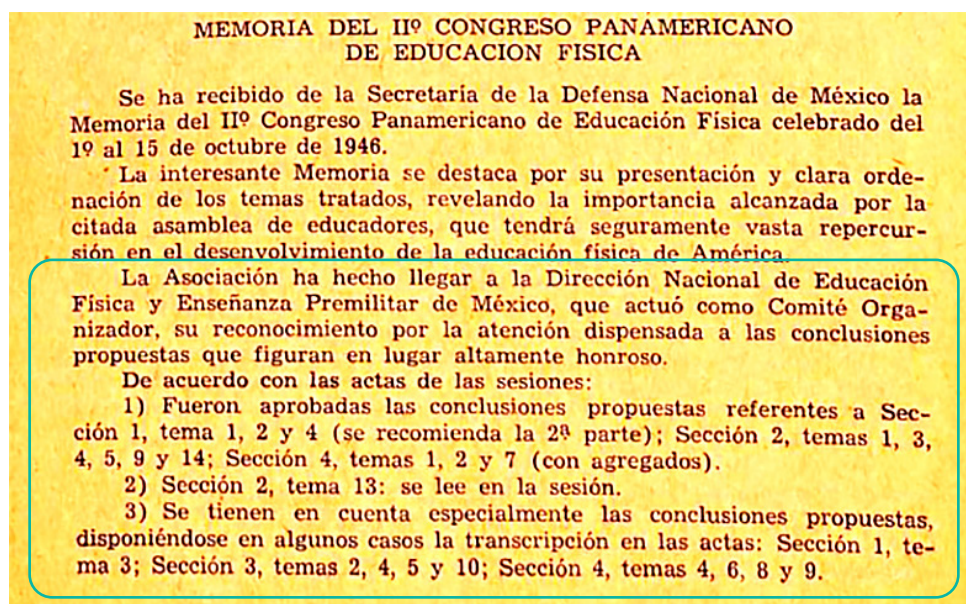
¹⁹ Charles Harold McCloy (1886-1959), conhecido como C. H. McCloy, foi uma figura extremamente influente no campo da educação física na primeira metade do século XX. Professor na Universidade de Iowa de 1930 a 1954, foi um dos primeiros no campo da educação física a incentivar e promover pesquisas sobre treinamento de força. Ver Shurley (2019).

²⁰ Em cada país, havia uma comissão nacional, composta por cinco membros.

²¹ Luis Bisquertt Susarte (1895-1970), chileno, médico e professor de Educação Física, formado em 1926 na Universidade do Chile, foi um personagem de grande visibilidade na educação física no país e internacionalmente, como nos Congressos Pan-americanos de Educação Física. Ver Riobó e Villarroel (2019).

argentina, em seu periódico intitulado *Boletín de la Asociación de Profesores de La Educación Física*, publica uma matéria intitulada “Memoria del IIº Congreso Panamericano de Educación Física”, onde identifica ao leitor as contribuições da APEF ao evento, indicando o que foi aprovado totalmente, parcialmente, e por exclusão, o que não foi acolhido (*Boletín*, nº 39, 1º de dezembro de 1947). Cabe lembrar, que neste II Congresso, a APEF argentina foi a responsável pelo envio preliminar de um estudo do temário, material que foi parte do debate nas comissões do evento.

Imagem 8. Itens enviados pela APEF e acolhidos no IIº Congresso Pan-americano de Educação Física

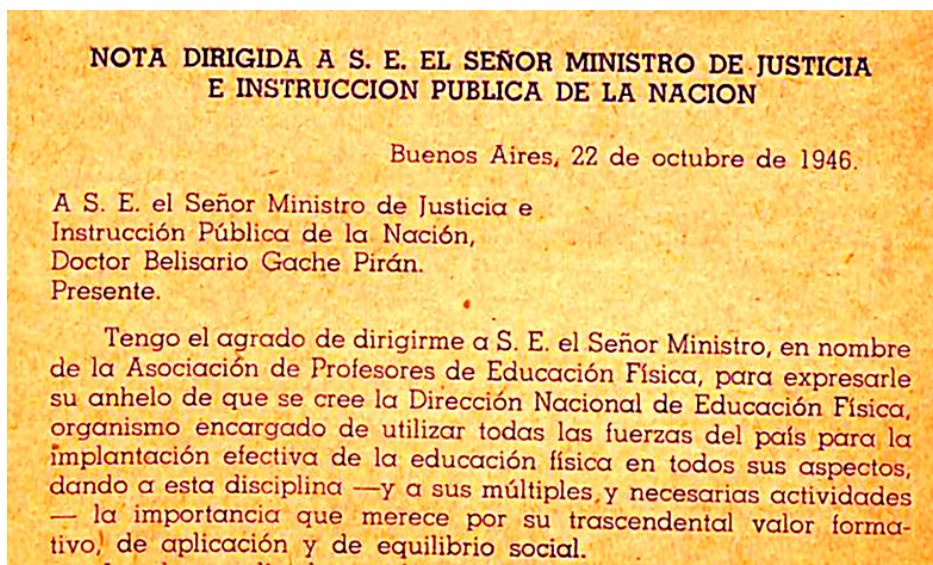


Fonte: *Boletín*, nº 39, 1º de dezembro de 1947.

O II Congresso ocorreu entre os dias 1 e 15 de outubro de 1946, e em 22 de outubro de 1946, portanto uma semana após os encaminhamentos do II Congresso, a APEF argentina encaminha ao ministro da Justiça e Instrucción Pública uma solicitação de criação da Dirección Nacional de Educación Física. Este debate foi tema do estudo realizado pela APEF ao temário, encaminhando previamente ao II Congresso, constando na seção IV, tema 2²². Na imagem 8, anteriormente, mostro que algumas propostas encaminhadas pela APEF foram acolhidas, outras não, e a Dirección Nacional de Educación Física foi proposta como Sistema Nacional, em sentido semelhante ao proposto pela APEF.

²² Título do tema 2: “Leyes nacionales de Educación Física. Obligatoriedad de la Educación Física para los establecimientos y empresas fiscales, municipales y particulares que concentren en número apreciable empleados y obreros”.

Imagem 9. Solicitação de criação da Dirección Nacional de Educación Física ao governo argentino



Fonte: Asociación de Profesores de Educación Física da Argentina, 1946²³.

Interessa menos inferir a semelhança do encaminhamento da proposta da APEF argentina aprovada, mas torna-se relevante sinalizar que o estudo prévio do temário pela instituição, realizado meses antes do evento, pode ter possibilitado um adensamento do debate acerca da criação de Leis Nacionais, como a Dirección Nacional de Educación Física, que em determinado momento —pouco antes ou depois do evento— foi proposto ao governo do país, como forma de (re)estruturar a educação física argentina.

No Brasil também percebemos indícios, de que o que foi produzido no congresso, circulou no país como orientação para o desenvolvimento da educação física. O diretor do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, em 1952, portanto pouco tempo depois do III Congresso, ocorrido no Uruguai em 1950, ao coordenar um Curso de Aperfeiçoamento, em que convida professores de diferentes países para ministrar partes do curso, teve, entre seus membros, Enrique C. Romero Brest. Este, um dos responsáveis pela produção de uma minuta do Plano Pan-americano de Educação Física, que segundo Lourdes (2007) foi aprovado nesta edição do congresso. Neste sentido, Antônio Boaventura da Silva, insatisfeito com a educação física nacional, aprovou como desfecho do II Curso de Aperfeiçoamento um documento em que demonstrava, entre diversas solicitações, a necessidade de

Convocar uma reunião de representantes de diversos Estados que possam expressar as aspirações dos mesmos, de acordo com as suas necessidades regionais, e sugerir a melhor maneira de solucionar os problemas, levando em conta o plano Pan-americano de Educação Física, aprovado no 3^a Congresso Pan-americano de Educação Física, realizado em 1950 na cidade de

²³ Acervo Romero Brest (ECRB_C13F2_AAPEF).

Montevideo, e que estabeleceu princípios fundamentais, definiu objetivos, etc. (Silva, 1952)

Parece que o Congresso Pan-americano de Educação Física –pela sua característica de contribuir no desenvolvimento da educação física, elegendo as instituições, governamentais e civis, como instâncias deliberativas e que colocariam em circulação as propostas aprovadas nas diferentes edições do evento, e por ter como representantes da sua constituição, como João Barbosa Leite e Inezil Penna Marinho, vinculados à DEF– possa ter produzido conhecimentos e colocados em circulação, sendo no Brasil, incorporados, orientando a constituição de uma educação física, que pode ser (re)lida em sua história, a partir do confronto entre os indícios de proposições aprovadas e a incorporação (em maior ou menor grau) no ordenamento legal da educação física nacional. Debates transnacionais, que podem ter sido bastante efetivos na constituição de nossa educação física. Contudo, o compartilhamento das diversas experiências sobre os modos de produzir uma educação física nos congressos permitem suspeitar que os países americanos, quaisquer que sejam, não construíram suas formas de educar o corpo de forma “pura”, mas atravessado pelo hibridismo típico de processos transnacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os congressos foram espaços privilegiados de debates e encaminhados, no que os representantes americanos acreditavam ser os caminhos para uma educação física de qualidade. Com base na sua organização e estrutura das edições do evento, e ciente de ser espaço potente de (re)produção de conhecimentos da educação física, analisei a forma como era proposto: com o envio de trabalhos por temas previamente indicados; com o estudo preliminar dos temas por alguma instituição; com espaço destinado ao debate realizado com mediação de uma comissão que apresentava um parecer acerca dos trabalhos; além de uma plenária final, que debatiam e aprovavam as propostas, sejam elas em sua versão “original”, seja com alterações.

Essa organização e estrutura, da forma proposta, contribuiu para promover debates que geraram novos conhecimentos, em que o proponente, nem sempre tinha suas ideias encampadas e referendadas, seja na íntegra, seja parcial, quando não rejeitadas. Supressões, alterações, foram percebidas ao longo das fontes analisadas, de forma que nos permite afirmar que o conhecimento, nem sempre, permanece “puro” na circulação. Foi possível constatar que por meio da estrutura e funcionamento dos congressos, o movimento de transformação ficou evidente.

Por fim, ressalto o congresso como espaço de uma educação transnacional. Sob a tutela do ideário do pan-americanismo, esse evento foi criado como espaço de compartilhamento de saberes e práticas de educação física oriundas dos mais diversos países americanos. Se a criação do evento foi obra de representantes de países sul-americanos, sua efetivação é marcada pela ação de sujeitos e instituições, que ao entrarem em contato nesse lugar de produção de conhecimento, exportaram à América, orientações para inspirar construções de uma educação física, nas diferentes nações americanas.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

- I Congresso Pan-Americano De Educação Física (1945). *Anais*. (Vol. I e II). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Imprensa Nacional.
- II Congresso Pan-Americano De Educação Física (1946). *Memorias*. México: Secretaría de la Defensa Nacional.
- III Congresso Pan-Americano De Educação Física (1950). *Memorias*. Montevideo: Comisión Nacional de la Educación Física.
- Asociación de Profesores de Educación Física (27 de setembro 1943). *Boletín oficial del Comité Organizador 1*.
- Asociación de Profesores de Educación Física (1 de novembro 1943). *Boletín oficial del Comité Organizador 2*.
- Asociación de Profesores de Educación Física (13 de dezembro 1943). *Boletín oficial del Comité Organizador 3*.
- Asociación de Profesores de Educación Física (15 de janeiro 1944). *Boletín oficial del Comité Organizador 4*.
- Asociación de Profesores de Educación Física (22 de outubro 1946). *Nota dirigida a S. E. el Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación*. Buenos Aires.
- Asociación de Profesores de Educación Física (1946). *Contribución al II Congreso Pan-americano de Educación Física. Conclusiones propuestas*. Buenos Aires.
- Asociación de Profesores de Educación Física (1 de diciembre 1947). *Memoria del II Congreso Pan-americano de Educación Física. Boletín de la Asociación de Profesores de Educación Física 39*.
- Estudo preliminar do temário para o III Congresso Pan-americano de Educação Física (1950)*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Silva, A. B. da (5 de julho 1952). [Correspondência ao Ministro da Educação e Saúde do Brasil]. *Encaminhamento de proposta para melhorar a legislação da Educação Física brasileira, como resultado dos debates do II Curso de Aperfeiçoamento de Santos, realizado pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo*. São Paulo.

Fontes secundárias

- Baía, A. C. (2025). *O Plano Pan-Americano de Educação Física: os Congressos Pan-americanos de Educação Física como lugar de produção e circulação de saberes (Décadas de 1940 e 1950)* [Relatório de pesquisa, Pós-Doutorado]: Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- Bonde, H. (2009). Globalization before Globalization: Niels Bukh and the American Connection. *The International Journal of the History of Sport* 26(2), pp. 1998-2014.

- Bonifácio, I. M. A. (2024). *Congressos internacionais de Educação Física: produção, debate e circulação de ideias (1900-1913)* [Tese de Doutorado em regime de cotutela com a Escola Doutoral Espaços, Sociedades e Civilizações da Université Rennes 2]. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Caruso, M. (2014). Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a History of the Internationalisation of Educational Practices and Knowledge. *Paedagogica Historica* 50(1-2), pp. 10-26.
- Caruso, M. e Tenorth, H. (2011). Introducción: Conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. Em M. Caruso, *Internacionalización: políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 13-35) Buenos Aires: Granica.
- Caruso, M. e Vera, E. R. (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica* 41(6), pp. 645-654.
- Conceição, J. P. (2014). Histórias conectadas: apontamentos sobre teorias e metodologias de estudos comparados da educação. *Revista História e Diversidade* 4(1), pp. 99-109.
- Dogliotti, P. e Scharagrodsky, P. (2022). Saberes, instituciones y expertos corporales. El caso del tercer Congreso Pan-americano de Educación Física, Uruguay, 1950. *Historia y Memoria de la Educación* 17, pp. 373-406.
- Fuchs, E. (2004). Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century. *Paedagogica Historica* 40(5-6), pp. 757-784.
- Gomes, A. C. e Hansen, P. S. (2016). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1ª ed.
- Gruzinski, S. (2001). *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Levoratti, A. e Scharagrodsky, P. (2021). Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en Educación Física durante el siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación Física* 12(35), pp. 92-110.
- Levoratti, A. e Scharagrodsky, P. (2023). Enrique Carlos Romero Brest. Entre viagens, produção de saberes, gestão e redes transnacionais. Em J. Mancini, M. Caballero, *Maestras argentinas (y maestros y maestres): entre mandatos y transgresiones* (pp. 284-290). Editora Centro Cultural de la Toma, Asociación Civil Inconsciente Colectivo, Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré.
- Lourdes, L. F. C. (2007). Antonio Boaventura da Silva: o professor e suas concepções sobre a educação física nas décadas de 1940-1970 [Dissertação, Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Maíz, C. e Bravo, Á. F. (2009). Introducción. Los sistemas de religación en la literatura. Em C. Maíz e Á. F. Bravo (Eds.), *Episodios en la formación de redes culturales en América Latina* (pp. 11-46). Buenos Aires: Prometeo.
- Park, R. J. (2008). Sharing, Arguing, and Seeking Recognition: International Congresses, Meetings, and Physical Education, 1867-1915. *The International Journal of the History of Sport* 25(5), pp. 519-548.

- Prado, M. L. C. (2005). Repensando a história comparada da América Latina. *Revista de História* 153(1), pp. 11-33.
- Riobó, E. e Villarroel, F. J. (2019). Belleza plástica, eugenesia y educación física en Chile: presentación de la fuente “Aspectos de la educación física”, de Luis Bisquertt (1930). *Hist. Cienc. Saude-Manguinhos* 26(2).
- Romão, A. L. (2022). “Não resta a menor dúvida de que precisamos de um método nacional de educação física”: disputas de autoria na constituição da educação física no Brasil, de 1920 a 1940 [Tese, Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva* 22(especial), pp. 83-119.
- Scharagrodsky, P. A. (2020). Especialistas, instituciones y propuestas vinculadas al saber y al hacer corporal: la Primera Conferencia de Profesores de Educación Física, Buenos Aires, 1942. *Resgate. Revista Interdisciplinar de Cultura* (28), e020028.
- Scharagrodsky, P. A. (2021a). Saberes, expertos e instituciones vinculadas al universo del movimiento. El caso del VII Congreso Pan-americano de Educación Física, Dominicana 1980. *Ciencia y Educación* 5(3), pp. 145-160.
- Scharagrodsky, P. A. (2021b). Vitricas sobre el conocimiento de los cuerpos: el caso del VIII Congreso Pan-americano de Educación Física, México 1982. *Paradigma. Revista de Investigación Educativa* (46), pp. 42-62.
- Scharagrodsky, P. A. (2022a). Saberes, personas expertas e instituciones. El caso del XIV Congreso Pan-americano de Educación Física, Costa Rica 1993. *MHSalud* 19(2), pp. 1-19.
- Scharagrodsky, P. A. (2022b). Consolidando una visión sobre la educación del cuerpo. El caso del XII Congreso Pan-americano de Educación Física, Guatemala 1989. *Revista Torreón Universitario* 11(30), pp. 1-12.
- Scharagrodsky, P. A. e Andrade, J. A. B. (2022). Enfoques, instituciones y expertos en una disciplina en crecimiento. El caso del XVI Congreso Pan-americano de Educación Física, Ecuador 1997. *Revista Andina de Educación* 5(1), pp. 1-11.
- Scharagrodsky, P. A. e D'amico, R. L. (2023). Debatiendo la educación física a partir del Congreso Pan-americano, Venezuela, 1987. *Motricidades* 7(1), pp. 29-43.
- Scharagrodsky, P. A. e Herrera-Beltrán, C. X. (2023). Mapeando saberes, expertos y espacios en la educación del movimiento. El caso del Cuarto Congreso Pan-americano de Educación Física, Bogotá, 1965. *Revista Colombiana de Educación* (88), pp. 96-120.
- Scharagrodsky, P. A. e Quitau, E. A. (2024). Intercambio de saberes, emergencia de expertos y visibilidad de instituciones: el caso del Primer Congreso Pan-americano de Educación Física, Brasil, 1943. *Revista Brasileira de História da Educação* (24), e324, pp. 1-26.
- Shurley, J. P. (2019). Investigating “A Consensus of Uninformed Dogma”: C.H. McCloy and Strength Training Research at the University of Iowa in the Mid-Twentieth Century. *Journal of Strength and Conditioning Research* 33(12), pp. 3201-3212.

- Struck, B., Ferris, K. e Revel, J. (2011). Introduction: Space and Scale in Transnational History. *The International History Review* 33(4), pp. 573-584.
- Vidal, D. G. (2001). História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. *Revista História da Educação* 5(10), pp. 31-41.
- Vidal, D. G. (2017). Transnational Education in the Late Nineteenth Century: Brazil, France and Portugal Connected by a School Museum. *History of Education* 46(2), pp. 228-241.

La educación física infantil como política pública: la emergencia de su formación profesional (Argentina, 1960-1970)

Daniela Mansi*

 Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, CONICET,
Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Luján, Argentina.

 danielamansi19@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8060-811X>

Recibido: 6 de octubre de 2025 | Aceptado: 12 de noviembre de 2025

Resumen

El presente artículo se propone indagar las políticas públicas impulsadas por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación que favorecieron la expansión, el desarrollo y la legitimación de la formación profesional en educación física infantil durante las décadas de 1960 y 1970 en Argentina. En el particular contexto de los años sesenta, el campo de la educación física subrayó la importancia de formar docentes especializados en la educación del cuerpo infantil en el ámbito escolar. En este sentido, el presente artículo explora un conjunto de políticas que consolidó a la educación física infantil como un área emergente dentro del campo y que, al mismo tiempo, posicionó su formación profesional como elemento de expansión a nivel nacional.

Palabras clave

Política pública, educación física infantil, formación profesional, 1960-1970, Argentina.

A educação física infantil como política pública: a emergência de sua formação profissional (Argentina, 1960-1970)

Resumo

O presente artigo propõe investigar as políticas públicas promovidas pela Direção Nacional de Educação Física, Esportes e Recreação que favoreceram a expansão, o desenvolvimento

* Daniela Mansi es profesora y licenciada en Educación Física, magíster en Actividad Física y Deporte, doctora en Ciencias Sociales y becaria doctoral (CONICET, Argentina).

e a legitimação da formação profissional em educação física infantil durante as décadas de 1960 e 1970 na Argentina. No contexto específico dos anos 1960, o campo da educação física enfatizou a importância da formação de docentes especializados na educação do corpo infantil no âmbito escolar. Nesse sentido, o artigo analisa um conjunto de políticas que consolidaram a educação física infantil como uma área emergente dentro do campo e que, simultaneamente, posicionaram sua formação profissional como um vetor de expansão em âmbito nacional.

Palavras-chave

Política pública, educação física infantil, formação profissional, 1960-1970, Argentina.

Physical Education for Children as Public Policy: the Emergence of Professional Training (Argentina, 1960-1970)

Abstract

This article aims to investigate the public policies promoted by the National Directorate of Physical Education, Sports and Recreation that favoured the expansion, development and legitimisation of professional training in Physical Education for Children during the 1960s and 1970s in Argentina. In the particular context of the 1960s, the field of Physical Education emphasised the importance of training teachers specialised in the education of children's bodies in schools. In this regard, this article explores a set of policies that consolidated Children's Physical Education as an emerging area within the field and, at the same time, positioned its professional training as an element of expansion at the national level.

Keywords

Public policy, children's physical education, professional training, 1960s-1970s, Argentina.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se inscribe en el campo historiográfico de la educación física y tiene por objetivo indagar las políticas públicas promovidas por la Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación (en adelante, la Dirección), orientadas a impulsar la expansión y el desarrollo pedagógico de la formación profesional en educación física infantil (EFI) en Argentina. Esta formación se destinaba a la preparación de futuros docentes para desempeñarse en los niveles inicial y primario del sistema educativo argentino; es decir, en la educación de los cuerpos de niños y niñas de entre 3 y 12 años de edad.

Cabe señalar que las producciones inscriptas en el campo historiográfico de la educación física argentina han concentrado, en buena medida, sus análisis en el devenir de la disciplina durante la primera mitad del siglo XX (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2015; Galak, 2012, 2023; Kopelovich, 2022), mientras que la segunda mitad de dicho siglo constituye un periodo poco explorado. Las investigaciones que han focalizado su

mirada en esta etapa lo han hecho, principalmente, en torno a momentos específicos de la historia política argentina, en particular durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) (Beer, 2014; Melano, 2019, o bien sobre la circulación de actores internacionales en el terreno de la educación física local (Hofmann *et al.*, 2024; Amgarten Quitzau *et al.*, 2024).

En este sentido, para el presente artículo, concentramos el análisis en el modo en que la formación profesional en EFI se posicionó como un tema de debate en la política educativa en un escenario en donde la formación de especialistas en las disciplinas resultó ser predominante. En relación con ello, portamos como principal hipótesis que la Dirección inició un plan de extensión de la formación docente en EFI con el fin de federalizar los saberes sobre la educación del cuerpo infantil. Asimismo, consideramos que la promoción de diversos espacios de formación profesional provocó que la EFI se convierta en un tema jerárquico dentro del campo, destinando recursos materiales y humanos para su atención.

La formación docente en EFI comenzó a transitar un camino de legitimación pedagógica en la segunda mitad del siglo XX, cuando se expandieron los espacios de capacitación profesional y la disciplina se incorporó como asignatura obligatoria en los planes de estudio de la formación docente¹. Buena parte de este proceso de institucionalización se sostuvo en un conjunto de políticas públicas emanadas de la Dirección, organismo público estatal creado en 1963 que asumió un papel central en la organización y gestión de la formación profesional en educación física y de la cultura física nacional (Levoratti, 2020b, 2024; Mansi y Galak, 2022; Mansi, 2023).

La creación de la Dirección no puede comprenderse por fuera del clima desarrollista de los años sesenta. Seguimos a Hernán Amar (2023) para señalar que en el particular contexto de la Guerra Fría y como alternativa al comunismo y al populismo, la planificación desarrollista se consagró como la vía regia para que América Latina alcanzara el desarrollo económico. Sobre este escenario, la modernización social se convirtió en horizonte de las políticas estatales y la educación se posicionó como eje estructurante de tales proyectos (Puiggrós, 2015).

En particular, el planeamiento educativo, las teorías del capital humano y las articulaciones entre educación y formación de recursos humanos constituyeron nociones nodales que estructuraron las tramas de sentido predominantes en el periodo (Southwell, 1997). En esta línea, el sistema educativo fue objeto de reformas orientadas a promover la especialización de las disciplinas y a consolidar instituciones y dispositivos pedagógicos que garantizaran la formación de saberes expertos (Suasnábar, 2004, 2018).

En este clima de modernización inundado de optimismo social de los años sesenta, que marcó una nueva etapa para la región latinoamericana, se creó la Dirección, una conducción centralizada que fomentó la emergencia de saberes expertos y la constitución de espacios de formación profesional en torno a la educación de los cuerpos en el territorio nacional. En este sentido, la Dirección impulsó un conjunto de políticas en las que el deporte infantil y juvenil y la educación física escolar ocuparon un lugar estructurante. Asimismo, la entidad estableció vínculos profesionales sólidos con las instituciones de formación docente, en primer lugar, porque los Institutos Nacionales de Educación Física dependían jerárquicamente de dicha

¹ Por Decreto 3.242 de 1967 se modifican los planes de estudios de los Institutos Nacionales de Educación Física, incorporándose asignaturas nuevas, entre ellas, Educación Física Infantil.

Dirección. En segundo lugar, porque un grupo significativo de docentes de los Institutos Nacionales de Educación Física participaba activamente en varias comisiones conformadas por la Dirección, especialmente aquellas dedicadas a la construcción de espacios de formación y actualización docente.

PREMISAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Indagar sobre las políticas estatales contribuye a revisar las transformaciones que el Estado, junto a sus nuevas preocupaciones, asumió en contextos históricos y políticos particulares. Si bien la educación física en tanto disciplina escolar fue motivo de preocupación desde la consolidación del Estado nación y su institucionalización dentro del sistema educativo argentino (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Aisenstein, 2006; Galak, 2012, 2023), durante el siglo XX se configuraron entidades estatales que asumieron la responsabilidad de direccionar un conjunto de políticas públicas que repararon sobre la educación física y el deporte en Argentina. Estas iniciativas inauguraron un periodo en el que la educación de los cuerpos infantiles se constituyó en una preocupación central para el campo disciplinar.

Desde el marco conceptual, para comprender las acciones de la Dirección en la formación profesional en EFI, resulta necesario dialogar con estudios en torno a las políticas públicas y precisar su definición. Para ello, seguimos a Fontaine (2015), quien define a las políticas públicas como “el producto de un sistema institucional existente, de un equilibrio de fuerzas entre actores sociales, económicos y políticos, de las políticas anteriores y de la capacidad financiera del Estado. En otros términos, es el producto de una historia” (p. 28). Esta definición destaca que en las políticas intervienen múltiples actores, intereses y racionalidades (Rovelli, 2018). En una línea complementaria, Oszlak y O'Donnell (1981) entienden las políticas públicas como el conjunto de acciones y omisiones que expresa una modalidad particular de intervención estatal respecto de una cuestión que suscita atención, interés o movilización de actores sociales. Así, las políticas públicas dan cuenta de lo que los gobiernos hacen o pueden hacer, de los objetivos que persiguen, los recursos que movilizan y los conflictos de intereses que generan (Jaime *et al.*, 2013).

Desde estas perspectivas, las políticas no deben pensarse como actos aislados o reacciones inmediatas, sino como iniciativas que expresan la toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada. Retomando a Oszlak y O'Donnell (1981), el concepto de “cuestión” refiere a asuntos, necesidades o demandas que atraviesan un ciclo vital que va desde su problematización hasta su eventual resolución. La desaparición de un problema como tal puede producirse por múltiples motivos: a) la puesta en marcha de una política pública estatal o privada; b) el desplazamiento de la cuestión por otras que monopolizan la agenda social; c) la imposibilidad de resolverla; d) la invisibilización o represión de los sectores que sostienen la demanda. En este sentido, la posición del Estado oscila entre la omisión y la formulación de propuestas políticas concretas. A partir de estas coordenadas, sostenemos que el entramado social, político y educativo de mediados del siglo XX habilitó la creación de entidades públicas destinadas a atender a la EFI y, más específicamente, a la formación docente en este campo como una cuestión estatal.

Con estas premisas conceptuales, para este estudio recorreremos un conjunto de fuentes documentales del periodo sumamente significativas para la exploración del objeto. Indagamos la propuesta de creación de la Dirección escrita por Ramón Muros, el entonces director de Educación Física nacional y, consecuentemente, analizamos la ley de creación de la Dirección concentrando el análisis en la profunda importancia dada a la EFI. Luego, exploramos las ediciones y publicaciones realizadas desde la Dirección –los *Boletines Informativos*, las *Hojas de Noticias* y los programas–, concentrando el análisis en aquellas publicaciones que abordaron las propuestas de formación profesional en EFI, como cursos, congresos, actualización docente, entre otros.

EL PAPEL DEL ESTADO EN LA PROMOCIÓN DE LA EFI

Durante la década de 1930, en Argentina comenzaron a institucionalizarse organismos específicos desde los cuales se diseñaron y ejecutaron políticas públicas destinadas a regular, promover y expandir la cultura física nacional. Precisamente, en una década caracterizada por golpes de Estado e inestables gobiernos democráticos, el 17 de junio de 1938 se creó la Dirección General de Educación Física dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. La constitución de la entidad estatal que reparó sobre la educación de los cuerpos inauguró la “primera forma de institucionalización de la cultura física en Argentina que logró ser federal y que trascendió su accionar dentro de los muros escolares” (Galak *et al.*, 2021, p. 3). Presidida por César Vázquez entre 1938 y 1947, esta Dirección unificó normativas, modos e instituciones que regularon la cultura física nacional y oficial (Boyezuk y Galak, 2024).

En 1947, se creó el Consejo Nacional de Educación Física, perteneciente al Ministerio de Guerra. Como muestran otros estudios, durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) se promovió un conjunto de acciones que posicionó a la educación física y el deporte como elementos estructurantes de sus políticas y discursos oficiales (Cornelis, 2005; Almada, 2019; Galak y Orbuch, 2015; Orbuch, 2016). En este escenario, se buscó centralizar en la Dirección las cuestiones sobre la planificación, el control y la vigilancia de los discursos y prácticas de la disciplina (Levoratti, 2020b). En efecto, una de las primeras instituciones estatales destinada a promover diversas políticas públicas sobre la educación de los cuerpos se creó en 1938 y funcionó ininterrumpidamente –con otras denominaciones y dependencias– durante los años posteriores. En rigor, si bien desde la promulgación de la Ley de Educación Común 1.420 de 1884 la educación de los cuerpos formaba parte de la agenda pública, la Dirección se configuró como una entidad estatal que abordó exclusivamente la disciplina, impulsando acciones para su promoción y desarrollo e institucionalizando la cultura física del país.

Con la Dirección General de Educación Física como antecedente, durante la presidencia de José María Guido (1962-1963), se creó la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación por Decreto de Ley 3.130 del 29 de abril de 1963. Si bien su fundación se apoyó en las instituciones previamente existentes, la nueva entidad asumió preocupaciones diferentes e instituyó sentidos propios, estableciendo fronteras con los organismos que la precedieron.

La emergencia y necesidad de su creación la observamos en las manifestaciones del entonces director general de Educación Física, el profesor Ramón Muros. Figura pública del campo disciplinar, Muros entregó el 7 de febrero de 1963 un informe al ministro de Educación y Justicia, José Mariano Astigueta, proponiendo la creación de la Dirección Nacional. Fue en este informe donde recomendó modificar la Dirección General de Educación Física por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación: “El proyecto de ley que someto a vuestra consideración (...) amplía, sí, las facultades de la actual Dirección General de Educación Física” (Muros, 1963, p. 16). Así, la nueva entidad:

Podrá atender los siguientes objetivos fundamentales: 1) Sistematización de la Educación Física en el ámbito de la escuela primaria; 2) Atención de los problemas del deporte; 3) Fomento de la recreación; 4) Promoción de la Educación Física y el Deporte para la juventud no escolarizada. (Muros, 1963, p. 16)

Como parte de la modificación de Dirección General de Educación Física a Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación observamos la ampliación de la disciplina hacia otros espacios de intervención profesional, donde la educación del cuerpo era una noción central. La práctica deportiva y la recreación se posicionaron como elementos estructurantes de una nueva entidad estatal que pregonó permear lo escolar para involucrarse en espacios sociales recreativos y deportivos. Junto a este proceso, interpretamos que Muros, como figura pública y representante de la educación física argentina, intentó, mediante la creación de una nueva dirección, incrementar y regular más espacios de enseñanza de prácticas corporales. En rigor, nos permitimos interpretar que la adhesión de la recreación y el deporte a la Dirección de Educación Física se dio a los efectos de las políticas impulsadas en la década del treinta y afianzadas en las políticas peronistas que ampliaron los espacios de formación deportiva infantil, que, en diversos casos, transversalizaron la dimensión social del deporte (Orbuch, 2016). En definitiva, ser un profesional de la educación física, en particular de las infancias, no era solamente enseñar en la escuela, sino que se expandió a otras fronteras profesionales formando para enseñar en ámbitos no escolares.

Las preocupaciones del profesor Ramón Muros no se agotaron en la incorporación del deporte y la recreación como espacios que dialogan con la educación física. Su atención se focalizó en la importancia del desarrollo de políticas educativas destinadas a la óptima enseñanza de la EFI y la sistematización de sus programas. En esta línea, observamos que Muros dispuso a la EFI como cuestión de política pública, que debía ser atendida por la agencia estatal recientemente creada.

El director Muros manifestó que la Dirección General de Educación Física dirigía, orientaba y supervisaba la educación física en los establecimientos de enseñanza media del país, dejando a la educación física para la niñez sin conducción específica (Muros, 1963). Para argumentar la cuestión y emergencia de atender a la disciplina en el nivel primario, retomó los dichos de Carl Diem, pedagogo alemán que visitó Argentina en 1961 y proclamó, junto a Liselott Diem, la importancia de introducir un programa de educación física en la escuela

primaria para la pujanza y seguridad del pueblo². Enmarcados en tratados binacionales de “cooperación al desarrollo” y de apoyo técnico, durante los sesenta y setenta, el flujo de expertos de la Escuela Superior del Deporte de la República Federal de Alemania fue constante, especialmente en temas de enseñanza de la educación física y la gimnasia infantil (Mansi, 2023). En vínculo con ello, durante los sesenta y setenta, circuló en la educación física local fuertes ideas consolidadas por expertas/os alemanas.

Ramón Muros (1963) adoptó las ideas de estas figuras, que entablaron fuertes diálogos con la pedagogía de la educación física escolar. Como indicó Muros:

En distintas conferencias internacionales de educación, el problema de la educación física infantil ha sido enfáticamente destacado y, a poco de indagar en la organización escolar de los países que en materia educativa marchan en línea de vanguardia, se advierte la importancia dada a esta instancia de la formación de la niñez. (Muros, 1963, p. 33)

Bajo esta premisa, propuso que el proyecto de ley que impulsaba la creación de una nueva Dirección promoviera una organización realista de la educación física en cada escuela primaria y redactara un programa actualizado para su desarrollo. En esta atmósfera de preocupación del entonces director general, la EFI encontró lugar en la agenda estatal dando inicio y legitimidad a la cuestión. En este sentido, hubo una toma de posición identificable por parte de los representantes del Estado (Oszlak y O'Donnell, 1981) y propuestas concretas por parte de los actores que integraban las agencias públicas. Esta toma de posición emergió en un contexto de cambios en las configuraciones familiares y en las miradas sobre la niñez (Cosse, 2008; Carli, 2011). Seguimos a Sergio Pujol (2003) para señalar que los años sesenta fueron de explosión poblacional, lo que provocó que el mundo infantil ensanchase la base de la pirámide poblacional. En este sentido, discursos y prácticas de esos años concentraron la mirada sobre la niñez, ya no vista como una contingencia pasajera, sino como actor clave de la ciudadanía argentina.

Si retomamos las ideas promovidas por Muros (1963), observamos que recogió todas las acciones de la Dirección General de Educación Física con una mirada optimista sobre sus logros. Principalmente, remarcó los cursos de actualización docente a nivel nacional y regional que la Dirección promovió y valoró los folletos de carácter didáctico-técnico e informativo, publicados a fines de los años cincuenta, que repararon en la educación media.

Asimismo, en los postulados de Muros se imprimió una preocupación respecto a la defensa nacional, partiendo de la necesidad de educar físicamente a los jóvenes para la defensa y protección de la nación. No obstante, en su retórica se trazaron ciertos contrasentidos, ya que si bien en sus manifestaciones se cristalizó la preocupación por la defensa local, sus alegatos se inspiraron en la intranquilidad experimentada por funcionarios públicos de

² Carl Diem (1886-1962) nació en Alemania y se desempeñó como miembro del Comité Olímpico Alemán. Integró el comité organizador de los Juegos Olímpicos de Berlín de 1936 y fue fundador y rector de la Universidad Alemana del Deporte de Colonia, creada en 1947. Liselott Diem (1906-1992) también nació en Alemania y trabajó como educadora deportiva hasta convertirse en profesora (y, posteriormente, rectora) de la Universidad Alemana del Deporte de Colonia. Participó en numerosos congresos internacionales y publicó varios libros, especialmente sobre temas vinculados con la EFI y la gimnasia femenina.

otras naciones. En particular, recogió las palabras de actores políticos norteamericanos, que se mostraban preocupados por el desarrollo físico de la población infantil y juvenil y su intrínseca relación con la defensa nacional. Precisamente, recuperó un manifiesto de 1961 del entonces presidente de Estados Unidos John Kennedy dirigido a las escuelas norteamericanas. En este discurso se afianzaba la idea del desarrollo de la aptitud física en los sujetos infantiles y juveniles para la defensa y seguridad. Ramón Muros (1963) retomó sus palabras para argumentar que:

Demuestran la preocupación personal y continuada del jefe de uno de los más poderosos estados contemporáneos por la aptitud física de sus conciudadanos, y porque si bien esos mensajes no están parcializados en su intención, no dejan tampoco de hacer una clara referencia al valor fundamental de esta aptitud para la defensa nacional. (Muros, 1963, p. 59)

A partir de estas premisas transnacionales, el director también se mostró intranquilo porque los jóvenes argentinos no se encontraban en condiciones físicas óptimas para ingresar al servicio militar, siendo que “la defensa nacional es responsabilidad de todo argentino” (Muros, 1963, p. 59). Ante esta preocupación, “la solución debe surgir de una efectiva labor de educación física infantil y juvenil, y a ello apunta el proyecto que acompaño” (p. 59). A partir de sus expresiones, el proyecto de ley que intentaba impulsar, por un lado, mostraba puntos de encuentro con el pasado castrense de la disciplina, y por el otro, remitía a desarrollar la EFI no solo desde los aspectos pedagógicos, sino, además, como condición necesaria para el desarrollo de la aptitud física de las infancias interpeladas como generación futura.

A su vez, la preocupación por la direccionalidad de la formación docente en EFI emergió como respuesta a una necesidad concreta y a un vacío existente en torno a la definición de contenidos, enfoques pedagógicos y criterios específicos para su enseñanza. Por un lado, Ramón Muros alegó que la disciplina carecía de programa propio y dirección, y por otro lado, identificó la necesidad social de impulsar políticas que reparasen sobre ella en el intento de asemejarse a los sistemas educativos que Muros caracterizó como de vanguardia. En relación con ello, se propuso para la EFI:

Encarar una legislación adecuada que atienda los siguientes aspectos:

- a) Promover una organización realista de la Educación Física en cada escuela primaria;
- b) Establecer dentro de los Planes de Estudios un tiempo prudencial para llevarla a cabo;
- c) Redactar un programa actualizado para su desarrollo;
- d) Propiciar –mediante cursos breves– una campaña sistemática de capacitación del maestro para atender este aspecto de la educación;
- e) Formar en los Institutos del Profesorado de Educación Física, mediante cursos de un año de duración, maestros especializados en Educación Física Infantil. (Muros, 1963, p. 34)

En efecto, comenzó un periodo en el cual se acrecentó la modulación de enunciados sobre la EFI en tanto disciplina escolar y su preocupación sobre la formación docente. En esta arena política, donde la Dirección General fue caracterizada como una entidad que no reparaba sobre los problemas de aquel tiempo y que la EFI debía ser atendida por el Estado, se creó la Dirección como entidad estatal dependiente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación que accionó entre 1963 y 1993.

El artículo 3 de la ley de creación de la Dirección manifestaba que:

Dependerán de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación los institutos nacionales de formación del profesor de la especialidad, los centros de educación física y recreación, las instalaciones permanentes de campamentos y todos los bienes inmuebles del Ministerio de Educación y Justicia y los contratados o arrendados por él, destinados a las prácticas de la educación física, los deportes, la recreación y el excursionismo. (MEyJ, 1963, p. 7)

En este sentido, la Dirección asumió entre sus funciones “dirigir e inspeccionar la educación física y la recreación de los establecimientos de la enseñanza primaria, media, técnica y artística” y, además, “atender a la formación, perfeccionamiento y actualización de los docentes de educación física” (MEyJ, 1963, p. 10). En efecto, la reciente creada Dirección no solo identificaba a la EFI como cuestión y emergencia, sino que además interpelaba al universo profesional. Es decir, la transformación de la disciplina implicó intervenir necesariamente en la formación docente y, para ello, se promovieron cursos de capacitación y actualización docente en este tópico a nivel nacional. En relación con ello, la Dirección impulsó políticas que provocaron la expansión de la EFI, atendiendo a su formación en buena parte del territorio argentino.

POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE Y EXPANSIÓN DE LA FORMACIÓN EN EFI (1960-1970)

Los años sesenta en Argentina fueron de cambios sociales, políticos y educativos. En este sentido, con un sistema educativo “agotado” hacia fines de la década del cincuenta (Pineau *et al.*, 2006), durante los años sesenta comenzaron los debates en torno a las ideas de modernizar la nación y a su relación con el desarrollismo, que interpeló los modos en que debía llevarse a cabo tal modernización en Latinoamérica (Southwell y Vassiliades, 2009). Con estos propósitos, se impulsaron diversos cambios en el campo de la formación docente y se configuraron nuevos espacios para la actualización y el perfeccionamiento, en vistas de construir un planeamiento educativo acorde a las exigencias económicas y sociales del desarrollismo. Es decir, la modernización llevada a cabo durante los años sesenta encontró en el planeamiento educativo la herramienta eficiente y eficaz del desarrollo. En este sentido, cierto optimismo de los discursos desarrollistas penetró el sistema educativo, configurando una sensación de urgencia y necesidad de modernizarlo.

Fue así que la idea de modernización

Organizó los lineamientos para la formación docente en las que se articulan un conjunto de sentidos para el trabajo escolar, los contenidos que la escuela debía (o no) enseñar, la concepción de aprendizaje y el desempeño escolar de los estudiantes. (Southwell, 2018, p. 72)

En relación con ello, la puesta en marcha del planeamiento educativo llevó a configurar un nuevo rol docente interpelando a su profesionalización. La noción de profesionalización se articuló a la idea de formar expertos o técnicos en sus áreas disciplinares eludiendo el posible poder creativo y reflexivo en la tarea de enseñar.

Algunas de estas ideas podemos explorarlas en el “Informe sobre el movimiento educativo en la Argentina en 1970/71”, elaborado por la Comisión Nacional Argentina para la UNESCO del Ministerio de Cultura y Educación. Se presentó este informe en la XXXIII Conferencia Internacional de Educación, realizada en Ginebra en 1971, y en él se explicitaba que “las autoridades nacionales están empeñadas en la actualidad en realizar una modernización del sistema educativo” (MCyE, 1971, p. 7). En este escenario, se creó el Consejo Federal de Educación en 1972 (Ley 19682) que tuvo como misión “planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa nacional que, en los diversos niveles del sistema escolar, comprometan la acción conjunta de la Nación y de las Provincias” (República Argentina, 1972, p. 9).

Como señalamos, en este particular contexto sociopolítico y educativo de las décadas del sesenta y setenta emergió la preocupación por la formación docente en EFI, que se tradujo en la dirección y promoción de cursos de capacitación y actualización docente a nivel nacional con el propósito de formar técnicos y expertos en el área.

Hacia fines de la década del cincuenta, la capacitación y actualización docente era un tema puesto en agenda por el campo de la educación física. Ejemplos de ello fueron los Cursos Nacionales de Actualización y Perfeccionamiento Docente en Educación Física, llevados adelante entre 1958 y 1961 y en 1963. En este periodo, se invitaron a expertos extranjeros para intercambiar ideas sobre la educación del cuerpo. Precisamente,

Se contó con el concurso de destacados docentes de otros países (...), Gerhard Schmidt, del Ministerio de Educación y Cultura de Austria en 1959; (...) Carl y Liselott Diem: rector y jefa de Educación Física Infantil de la Escuela Superior del Deporte de Alemania (...) en 1961; Liselott Diem e Irma Nicolai: especialistas en EFI en 1962. (MEyJ, 1963, pp. 41-42)

En este sentido, el propósito de formar especialistas y técnicos de educación física se acrecentó en los años sesenta. En vínculo con ello, por Disposición 517, la Dirección creó el 24 de agosto de 1966 la Comisión de Educación Física Infantil, encargada de elaborar acciones en relación con la formación profesional en torno a la enseñanza de la educación física en el nivel primario y preescolar.

Atravesada por la coyuntura política, la Dirección sufrió cambios en su gestión durante ese año. Bajo el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía que dio inicio a la autoproclamada Revolución Argentina (1966-1973) –golpe de Estado que destituyó a Arturo Illia (1963-1966)–,

el entonces director Ramón Muros asumió su segunda dirección el 26 de julio de 1966 y renunció el 13 de septiembre del mismo año. Es decir, la Comisión de Educación Física Infantil se creó durante su corta segunda gestión, ya que el 24 de octubre de 1966 asumió el profesor Hermes Pérez Madrid, quien presidió la Dirección hasta noviembre de 1973.

La comisión fue supervisada por el inspector general, profesor Jorge Sánchez, presidida por la inspectora profesora María del Carmen Romasanta de Rapela e integrada por un colectivo de docentes de Educación Física, quienes se desempeñaban como profesores en el INEF de Buenos Aires y en el “Gral. Manuel Belgrano”. Entre ellos estaban Alberto Dallo, Lady Elba González, Carlos Raris, Helga de Holze, Alfredo Robles, Horacio Santucci, Isabel Drumel, Luis Cabrera y Jorge Gómez. Como dijimos, la creación de la comisión se inscribe en un contexto político-educativo en el cual la formación docente se orientó a preparar especialistas en diversas áreas disciplinares, reparando más en la formación de técnicos o expertos para realizar la labor de enseñantes.

Si indagamos en la consolidación de la comisión, la disposición de la Dirección como argumento para su creación indicaba que tal espacio tendría obligaciones fundamentales, como

- a) Elaborar un programa de Educación Física para el nivel primario;
- b) Elaborar un programa para ser aplicado en cursos intensivos de capacitación para maestros en Educación Física infantil y,
- c) Elaborar un programa para ser aplicado en cursos de perfeccionamiento para profesores de Educación Física. (MEyJ, 1963)

Los cursos y capacitaciones docentes fueron diseñados y gestionados por la Dirección, entidad que procuró que la formación profesional en EFI llegara, en buena medida, a todo el territorio argentino. La divulgación e invitación para participar de estos espacios de socialización de saberes tuvo carácter público y privado. Precisamente, uno de los espacios privados de divulgación fue la *Revista de la Educación Física y el Deporte*, de la Editorial Stadium. La revista divulgaba en una de sus secciones los cursos, capacitaciones y congresos que realizaba la Dirección. La revista inició su edición en 1966 (mismo año de la creación de la Comisión de Educación Física Infantil) y se publicó ininterrumpidamente durante más de 35 años (Mansi y Riccetti, 2023).

Durante la segunda mitad del siglo XX, la revista publicó temas referidos a la educación de los cuerpos a nivel nacional e internacional, precisamente, sobre educación física escolar, entrenamiento, deportes y gimnasia. Por ello, se convirtió en una fuente valiosa para los profesionales del área. A su vez, se distribuyó y utilizó en el Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, como así también en la biblioteca de la institución. Esto se evidencia en una carta de Helga de Holze, rectora del INEF, fechada el 2 de junio de 1982, donde le solicita al director de la Editorial Stadium, el profesor Eleussippi, la donación de ejemplares de la revista para la reestructuración de la biblioteca del instituto y para su uso entre el cuerpo estudiantil.

Si nos remitimos al carácter público de la divulgación de los cursos y capacitaciones, la propia Dirección configuró tres publicaciones que exhibían todas las acciones realizadas, o prontas a realizarse: el *Boletín Informativo* (1965-1967; 1969-1971; 1975-1977) y las *Hojas de*

Noticias (1978-1979)³. En estas publicaciones cristalizaron los cursos de formación y perfeccionamiento docente como un tópico protagónico de la entidad estatal, asumiendo que la formación profesional en EFI era una política educativa.

Este impulso por formar especialistas en EFI también se concentró en uno de los periodos más siniestros de la historia argentina. Precisamente, durante el autoproclamado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), el sistema educativo formó parte del proyecto de la dictadura cívico-militar, aunque, como sostiene Myriam Southwell (1997), las políticas educativas del terrorismo de Estado fueron poco sistemáticas, especialmente por ser una de las áreas del Gobierno más inestables, a la vez que mostraban continuidades con los procesos educativos anteriores a 1976⁴. En el campo de la educación física, no hubo fuertes rupturas con las propuestas educativas anteriores, pero sí hubo cambios al interior de la Dirección y modificaciones en el plan de estudios de la carrera. En particular, a tan solo cuatro meses del golpe de Estado, fue nombrado como nuevo director Héctor José Barovero, quien presidió la institución durante el periodo dictatorial. A su vez, en 1976, se propuso la modificación del plan de estudios para los INEF, puesto en vigencia en 1980 (Beer, 2014).

Respecto a este escenario, en las tablas siguientes sistematizamos los cursos, capacitaciones y espacios de perfeccionamiento docente realizados desde la propia Dirección durante las décadas del sesenta y setenta. Estos espacios repararon sobre la enseñanza de la EFI, en principio para el nivel primario y, luego, incorporándose el nivel preescolar.

Tabla 1. Cursos sobre EFI divulgados en el *Boletín Informativo* (1965-1977)

Denominación del curso y/o capacitación	Año	Lugar	Especialista
Educación Física Infantil	1965	Capital Federal	Liselott Diem e Irma Nikolai (República Federal de Alemania).
Curso de Educación Física para Maestros	1966	Capital Federal	Carmen Romasanta de Rapela (directora) y Rubén Tusó. Alba C. de Martínez del Sel, Irma Bonelli, Carlos Raris, Norberto Zen y Violeta Hemry de Gainza.

³ Alejo Levoratti (2020a) sistematizó estas publicaciones en torno a las temáticas que abordaron, entre ellas, actos, torneos intercolegiales, cursos, colonia de vacaciones, convenios nacionales e internacionales. Asimismo, exploró las *Síntesis Informativas* (1963-1964) publicadas por la Dirección. Para este artículo no se indagaron estas *Síntesis* por no evidenciarse en ellas referencias a cursos, congresos o espacios de formación sobre EFI.

⁴ Entre 1976 y 1983, ocuparon la cartera educativa cinco ministros: Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciarado (1981-1983). En dos periodos fue ocupada por el ministro del Interior, general Albano Harguindeguy (mayo-junio de 1977 y agosto-noviembre de 1978). Asimismo, la última dictadura cívico-militar siguió dos estrategias en el campo educativo: la represiva, coto de los grupos tradicionalistas que desplegaron actos como la desaparición forzada de personas, el cierre de instituciones y la quema de libros, y la discriminadora, con foco en la transformación del sistema educativo con los requerimientos actuales de la época, tanto sociales como del mercado (Pineau, 2014).

Curso Regional de Capacitación en Educación Física Infantil	1966	La Rioja	Jorge Sánchez (inspector general). Domingo Zaccherini (vicedirector).
Curso Regional de Capacitación en Educación Física Infantil	1966	Entre Ríos	María del Carmen Romasanta de Rapela (directora). Atilio Yancovich (vicedirector).
Curso Regional de Capacitación en Educación Física Infantil	1966	Corrientes	Eduardo Robles (director). Antonio Álvarez (vicedirector).
Curso Regional de Capacitación en Educación Física Infantil	1966	Córdoba	Ricardo Viñas (director). Hugo Asis (vicedirector).
Curso Regional de Capacitación en Educación Física Infantil	1966	Pergamino (Bs. As.)	Edgar Omar Calvo (director). Zulema Torres Traverso (vicedirectora).
Curso Regional de Capacitación en Educación Física Infantil	1966	Santiago del Estero	Aldo Mercado (director). Arnaldo Salvatierra (vicedirector).
VII Curso Internacional de Actualización y Perfeccionamiento	1966	Buenos Aires	No especifica.
Curso Regional en Educación Física Infantil para Maestros Normales	1969	Rosario (Santa Fe)	María del Carmen Romasanta de Rapela (inspectora).
Curso Regional en Educación Física Infantil para Maestros Normales	1969	Mendoza	María del Carmen Romasanta de Rapela (inspectora).
Curso Regional en Educación Física Infantil para Maestros Normales	1969	Tucumán	María del Carmen Romasanta de Rapela (inspectora).
Curso de Capacitación y Actualización Docente para Maestros y Profesores de Educación Física	1969	Neuquén	Elda L. Supital de Colombo.
Curso de Capacitación en Educación Física Infantil	1969	Rosario (Santa Fe)	María del Carmen Romasanta de Rapela.
Curso Especial de Educación Física Infantil	1970	Capital Federal	No especifica.
Cursos de Actualización y Perfeccionamiento	1971	Capital Federal y Gran Buenos Aires	No especifica.
Cursos de Actualización y Perfeccionamiento	1971	La Rioja	No especifica.
Actualización y Perfeccionamiento Docente: Formación Física Básica, su Enfoque Actual	1976	Capital Federal	Jorge Gómez y Ernesto Márquez.
Actualización y Perfeccionamiento Docente: Formación Física Básica	1976	Santa Fe	No especifica.

Actualización y Perfeccionamiento Docente: Formación Física Básica	1976	Corrientes	No especifica.
Cursos de Capacitación: "Formación Física Básica"	1976	Buenos Aires	Organizados por la Asociación Amigos de la Biblioteca de Educación Física (AMIBEF) y Auspiciados por la Dirección Nacional. Mariano Giraldes.
Cursos de Actualización y Perfeccionamiento Docente: Educación Física Infantil	1976	Corrientes	"Personal especializado". No especifica.
Curso de Actualización y Perfeccionamiento Docente: Formación Física Básica	1976	Santa Fe	No especifica.
Cursillo sobre Formación Física Básica	1976	Tucumán	No especifica.
Jornadas de Actualización para Maestros de Nivel Primario: Técnicas de Educación Física y Recreación	1976	Tucumán	No especifica.
Curso de Perfeccionamiento para Maestros	1977	La Pampa	María del Carmen Romasanta de Rapela (directora).
Curso de Educación Física Preescolar	1977	Capital Federal	María del Carmen Romasanta de Rapela (directora). Elba L. Gonzalez, Jorge Gómez, Beatriz Rada de Rey, Sylvia Pulpeiro y Leticia Accoroni de Bregua.
Curso: "Contenido y Actividades para el Logro de la Formación Física Básica"	1977	Neuquén	Heber Arguello (director nacional, Neuquén). Jorge Gómez.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Cursos divulgados en las *Hojas de Noticias* (1978-1979)

Denominación del curso y/o capacitación	Fecha	Lugar	Especialistas
Educación Física para el Nivel Pre-escolar	1978	Córdoba	No especifica.
Educación Física Infantil para Maestros	1978	San Juan	No especifica.
Educación Física Infantil para Maestros	1978	Tucumán	No especifica.
Educación Física para el Nivel Pre-escolar	1978	Caleta Olivia (Santa Cruz)	No especifica.

Educación Física para el Nivel Pre-escolar	1978	Río Gallegos (Santa Cruz)	No especifica.
Educación Física para el Nivel Pre-escolar	1979	Santa Fe	No especifica.
Educación Física Infantil	1979	Chubut	No especifica.
Educación Física Infantil para Maestros	1979	La Rioja	No especifica.
Educación Física Infantil para Maestros	1979	Tierra del Fuego	Silvia Bianchi y Alicia Gerhardt.

Fuente: elaboración propia.

Los cursos listados son aquellos espacios de formación profesional divulgados únicamente en los documentos publicados por la Dirección. A partir de las tablas construidas, observamos el intento por dotar de un carácter federal a la formación y actualización profesional, especialmente considerando que los cursos y capacitaciones promovidos se llevaron a cabo en diversas provincias del territorio argentino, lo que evidencia una cierta preocupación por extender estos espacios más allá de Buenos Aires⁵. Esta toma de decisión no es menor, porque la centralización de la formación profesional en EFI estaba principalmente dada en Buenos Aires. Entonces, interpretamos que la materialización de cursos en otras provincias argentinas provocó la expansión de la formación en EFI, aunque fue la propia Dirección la encargada de elaborar y difundir un discurso en torno a la educación del cuerpo infantil. En este sentido, la centralidad de la Dirección no cesó, sino que traspasó las fronteras de Buenos Aires para diseminarse en otras provincias.

Además del impulso de los cursos y capacitaciones, se intentaron llevar adelante otros modos de formar al universo docente. En particular, impartieron minicursos divulgados solo mediante el *Boletín Informativo* 29, de diciembre de 1975. Específicamente, estos minicursos:

Buscan la posibilidad de llegar con sesiones de perfeccionamiento a docentes que se desempeñen en lugares alejados de los grandes centros urbanos. El minicurso se desarrollaría a través de cassettes o cintas grabadas complementadas con diapositivas aclaratorias. Con este tipo de trabajo un solo docente puede desarrollar el temario ya que en la grabación están marcados los conceptos principales, las ejercitaciones a realizar, los test de comprobación, de comprensión de contenido, etc. Esta forma de trabajo puede ser suministrada a grupos pequeños o numerosos y en diferentes lapsos sólo contando con un docente especializado en el tema a desarrollar. (DNEFDyR, 1975, p. 2)

⁵ En los años cuarenta y cincuenta se crearon otras instituciones de formación docente en educación física. El Instituto Provincial de Educación Física en Córdoba (1946), la Escuela de Educación Física en Rosario (1944) y dos profesados universitarios en 1953, en la Universidad Nacional de Tucumán y en la Universidad Nacional de La Plata. Este último, se constituyó con una matriz muy distinta a la de los institutos. A su vez, en esos años, el INEF de Buenos Aires y el INEF “Gral. Manuel Belgrano” mantenían la hegemonía en la instrucción docentes de educación física (Levoratti y Scharagrodsky, 2021).

Los minicursos resultarían ser herramientas de vanguardia para el campo de la formación docente en EFI, ya que incorporaban diversas tecnologías educativas no utilizadas con anterioridad. No obstante, interpelaban el rol docente o bien configurarían uno nuevo, de carácter impersonal. Esta propuesta de formación a distancia, sin un experto presente, pretendió interpelar a los docentes articulándolos como meros receptores de saberes y conocimientos emitidos mediante un *cassette*. Si bien esas cintas serían grabadas por expertos, el sujeto en formación asumiría el rol de receptor, de escucha, sin posibilidad de diálogo. Sin embargo, no hay registros que den cuenta de que el proyecto de los minicursos se haya puesto en marcha; es decir, que pudo haber sido plasmado en el boletín de divulgación como una idea difícil de materializar. Además, cabe mencionar que la publicación en torno a la divulgación de los minicursos estaba escrita como una propuesta de carácter potencial.

Como señalamos con anterioridad, la comisión desplegó capacitaciones que abordaron saberes referidos a la educación de los cuerpos en el nivel primario y, tiempo después, en el nivel preescolar. A nuestro juicio, esta apertura a nuevos espacios curriculares pudo materializarse por dos cuestiones. En primer lugar, como demuestra Mónica Fernández Pais (2018), durante la década de 1970 hubo un crecimiento cuantitativo de los jardines de infantes a nivel nacional, abriéndose múltiples espacios pedagógicos que atendieron la educación temprana. En este sentido, la formación docente y profesional en EFI era una urgencia y un efecto del crecimiento de la educación inicial argentina. En segundo lugar, en función de la coyuntura política, se vio la necesidad de formar especialistas que abordaran su espacio curricular como expertos en tales saberes. En relación con ello, la formación en EFI no estuvo direccionada solo a docentes del área, sino además a maestras/os (especialmente, de nivel preescolar) que, en muchas ocasiones, debían llevar a cabo las clases de educación física en las escuelas.

Además de promover y habilitar espacios de formación profesional, la Dirección impulsó la producción, edición y difusión de materiales bibliográficos vinculados con la enseñanza de la EFI. En 1963, Ramón Muros pregonó por la emergencia de construir programas de EFI y formar especialistas que la llevaran adelante: “Es preciso mantener una información actualizada respecto de los nuevos métodos y técnicas para que un equipo de expertos se dedique permanentemente a esa tarea” (Muros, 1963, p. 17).

Con este telón de fondo, la comisión elaboró programas que se publicaron en 1967 y se tradujeron en una obra de dos volúmenes integrada a la colección didáctica que la Dirección puso en circulación. Ambos volúmenes adquirieron la particularidad de emparentarse con un diseño curricular de educación física: ofrecieron una fundamentación pedagógica y apartados con contenidos, propósitos y actividades a desarrollar según la edad de cada niño/a.

En particular, estos dos volúmenes sobre EFI plantearon en sus primeras líneas que “se tratan de un planteo pedagógico del problema, un modo de enfocar el tema, una manera de sistematizar las actividades” (DNEFDyR, 1967, Vols. 1 y 2, p. 6). En este sentido, ambas obras se caracterizaron por enmarcar ejercicios y tareas que vehiculizaran las propuestas de enseñanza en el nivel preescolar y primario. En esta atmósfera donde la formación docente en educación física se vehiculizó hacia la construcción de técnicos en el área, el didactismo surgió con fuerzas en clave de renovación pedagógica, ya que permitía resolver los problemas de la enseñanza con la utilización de las nuevas tecnologías (Beer, 2014).

En efecto, la comisión se encargó de constituir una pedagogía de la EFI junto a la formación de especialistas en el campo, como así también de construir programas que tuvieran injerencias sobre los métodos de su enseñanza. En este sentido, consideramos, en primer lugar, que la Dirección puso en la agenda pública a la formación en EFI como objetivo prioritario y, en segundo lugar, a la comisión como el sector que organizara y gestionara la disciplina a nivel nacional. Asimismo, señalamos que la comisión constituyó un discurso oficial sobre qué, cómo y por qué educar el cuerpo infantil, materializado en las dos obras mencionadas y divulgados mediante los cursos de formación profesional.

A MODO DE CIERRE

En este artículo exploramos la cuestión de la EFI como política pública promovida por entidades estatales locales. La promoción de la formación profesional en EFI se dio al calor de las políticas desarrollistas de los años sesenta, escenario que pregonó por una modernización y planeamiento del sistema educativo (Suasnábar, 2004) y por la instrucción de expertos o técnicos en las diversas áreas.

En particular, a partir de la creación de la Dirección en 1963 (Decreto 3.130), el Estado argentino direccionó diversas acciones que repararon sobre la formación profesional en EFI. Ante su creación, el entonces director nacional, Ramón Muros, alegó que era de suma urgencia e importancia impulsar acciones de formación profesional que tematizaran a la EFI. En este sentido, pudimos indagar que la EFI fue enfáticamente destacada en los discursos del director. En relación con ello, la preocupación sobre la direccionalidad de la formación docente en EFI se abordó como una cuestión, porque la disciplina carecía de un programa pedagógico propio y porque eran necesarias políticas estatales que guiaran su profesionalización ampliando territorialmente su formación, esto es, expandiéndose a nivel nacional. A partir de dichas premisas, este estudio dialogó con los aportes del campo de la historiografía argentina y de los estudios sobre políticas públicas, al situar el análisis de la EFI en el marco de los procesos de institucionalización y modernización del Estado.

A partir de estas ideas, hallamos que, por Disposición 517 de la Dirección, se creó la Comisión de Educación Física Infantil en 1966, conformada por un conjunto de profesoras/es de Educación Física que dictaron cursos de formación y actualización docente en distintas regiones del país. La creación de la comisión inauguró una nueva etapa, en la que se promovió una política de expansión y regulación del campo de la educación física. Este proceso se caracterizó por la implementación de cursos masivos de capacitación docente orientados a homogeneizar criterios pedagógicos y actualizar los saberes profesionales, en especial aquellos vinculados con la educación de los cuerpos infantiles. Sostenemos que estas instancias de formación no solo respondían a una demanda de profesionalización creciente dentro del sistema educativo, sino que también expresaban una voluntad estatal de intervenir en la definición de las prácticas corporales legítimas para la infancia.

Asimismo, concentramos el análisis en los espacios de formación profesional dictados por la Dirección y pudimos explorar las publicaciones realizadas en los Boletines Informativos (1965-1967, 1969-1971, 1975-1977) y la Hoja de Noticias (1978-1979), que nos permitieron sistematizar los cursos y congresos dictados que repararon sobre la formación

en EFI. A partir de su sistematización, manifestamos que la creación e impulso de estos espacios de formación profesional intentaron dotar de un carácter nacional a la formación, especialmente por llevarse a cabo en diversas regiones del territorio nacional. En este sentido, consideramos que hubo un intento por descentralizar la formación profesional en EFI desde Buenos Aires, pero que reflejó la centralidad de la Dirección en la conformación de un discurso oficial sobre la educación del cuerpo infantil. En rigor, interpretamos que el propósito de estas acciones no se limitó a la ampliación de la oferta formativa, sino que también procuró la construcción de un currículo unificado en EFI, orientado a instituir un modo nacional y homogéneo de educar el cuerpo de las infancias.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1967). *Educación Física Infantil* (Vol. 1). Ministerio de Educación.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1967). *Educación Física Infantil* (Vol. 2). Ministerio de Educación.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1967). *Boletín Informativo* 3(16).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1969). *Boletín Informativo* (17).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1969). *Boletín Informativo* (18).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1970). *Boletín Informativo* (19).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1970). *Boletín Informativo* (20).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1970). *Boletín Informativo* (22).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1975). *Boletín Informativo* (29).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1976). *Boletín Informativo* (30).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1976). *Boletín Informativo* (31).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1976). *Boletín Informativo* (32).

- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1976). *Boletín Informativo* (33).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1976). *Boletín Informativo* (34).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1977). *Boletín Informativo* (38).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1978). *Hoja de Noticias* 1(1).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1978). *Hoja de Noticias* 1(2).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1978). *Hoja de Noticias* 1(3).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1979). *Hoja de Noticias* 1(5).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1979). *Hoja de Noticias* 1(6).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1979). *Hoja de Noticias* 1(7).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1979). *Hoja de Noticias* 2(8).
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) (1979). *Hoja de Noticias* 2(9).
- Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) (1971). Informe sobre el movimiento educativo en la Argentina 1970/1971. XXXIII Conferencia Internacional de Educación. Comisión Nacional Argentina para la UNESCO.
- Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) (1960). *Informe sobre el movimiento educacional en Argentina*. Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) (29 de abril de 1963). Decreto N° 3130. *Creación de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación*. Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) (1966). Decreto N° 517. *Creación de la Comisión de Educación Física Infantil*. Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación.
- Muros, R. (7 de febrero de 1963). *Informe del director general de Educación Física, Ramón C. Muros al señor ministro de Educación y Justicia, proponiendo la creación de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación*. Ministerio de Educación y Justicia.
- República Argentina (1962). Ley N°19.682. Creación del Consejo Federal de Educación.

República Argentina (1967). Decreto N° 3.242. Modificación planes de estudios de los Institutos Nacionales de Educación Física. *Boletín Oficial*.

Fuentes secundarias

- Aisenstein, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinaria. 1880-1960* [Tesis de Posgrado]. Universidad San Andrés.
- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Almada, C. (2019). La cultura física en la política del peronismo. En 13° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. *Educación Física*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Amar, H. (2023). Desarrollismo y organismos internacionales. Políticas, ideas y prácticas educativas en la Argentina de los años sesenta. En A. Puiggrós y D. Pulfer, *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*. Tomo II. Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Buenos Aires: UNIPÉ.
- Amgarten Quitau, E., Villa, M. E., Oliveira Pisani Martini, C., Espiga Dorado, S. y Mallada Mese-guer, A. (2024). Annemarie Seybold en Argentina, Brasil y Uruguay en la década de 1970. En A. Levoratti y P. Scharagrodsky, *Producción, circulación y traducción transnacional de ideas y expertos en la cultura física y la educación física: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay (1930-1980)* (pp. 309-336). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última dictadura militar* [Tesis de Posgrado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Boyezuk, A. y Galak, E. (2024). Producción y reproducción de discursos sexo-generizados a través de la cultura física oficial. Consecuencias en la formación de profesionales en Educación Física (1937-1939). *Retos* (55), 832-840.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornelis, S. M. (2005). Control y generalización de los cuerpos durante el peronismo: la educación física como transmisora de valores en el ámbito escolar (1946-1955). *La Aljaba* 9, 105-122.
- Cosse, I. (2008). Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural [Tesis de Doctorado]. Universidad de San Andrés.
- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, dis-*

- cursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales de siglo XIX y el primer tercio del XX [Tesis de Posgrado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, E. (2023). *Breves ensayos sobre cuestiones de Educación Física. Relecturas de Romero Brest*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2015). La educación de los cuerpos “peronistas”. Un estudio a través de la prensa local de la zona metropolitana sur. *Anuario de Historia de la Educación* 16(2), 189-207.
- Galak, E., Kopelovich, P. y Pereyra, M. (2021). Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947). *Praxis Educativa* 25(1), 1-20.
- Hofmann, A., Levoratti, A., Dos Santos, F. y Parada, T. (2024). Re-significación de saberes y propuestas en el universo de la educación física y la gimnasia en Argentina, Brasil y Uruguay. Liselott Diem entre 1960 y 1980. En A. Levoratti, y P. Scharagrodsky, *Producción, circulación y traducción transnacional de ideas y expertos en la cultura física y la educación física: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay (1930-1980)* (pp. 275-308). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Jaime, F., Dufour, F., Alessandro, M. y Amaya, P. (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Kopelovich, P. (2022). *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media* [Tesis inédita de Posgrado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Levoratti, A. (2020a). Fuente para el estudio de la historia de la educación física: el Boletín Informativo de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1965-1977). *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos* 11(11), 195-214.
- Levoratti, A. (2020b). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963-1983). *Espacio abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología* 29(2), 1010-129.
- Levoratti, A. (2024). Physical Education, Sports and Educational Reforms: The Assistance Agreement between the Argentine Republic and the Federal Republic of Germany (1961-1980). *The International Journal of the History of Sport* 41(13), 1336-1355.
- Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. (2021). Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en educación física durante el siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 12(35), 92-110.
- Mansi, D. (2023). Los sentidos pedagógicos del “Programa Diem” (1960, Argentina). 15° Congreso Argentino, 10° Latinoamericano y 2° Internacional de Educación Física y Ciencias (págs. 1-6). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Mansi, D. y Galak, E. (2022). La educación física infantil durante la dictadura cívico-militar argentina (1976-1983). *Materiales para la Historia del Deporte* (22), 32-45.

- Mansi, D. y Riccetti, A. (2023). El caso de la revista de la Editorial Stadium: aproximaciones a su indagación. *EFEI. Educación Física Experiencias e Investigaciones* 12(11), 1-19.
- Melano, I. (2019). *La formación docente en educación física durante la última dictadura militar y la vuelta democrática: el caso del INEF "Gral. Manuel Belgrano"* [Tesis de Posgrado]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Orbuch, I. (2016). *Peronismo y educación física. Políticas públicas entre 1946 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. CEDES, CLACSO.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación y Revista* (51), 103-122.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Colihue.
- Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.
- Pujol, S. (2003). La infancia en la Argentina de los años sesenta. Laboratorio de la utopía. *Cuadernos Hispanoamericanos* (634), 73-78.
- Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero, *Análisis de políticas públicas. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 37-53). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física: entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 37(2), 158-164.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (pp. 105-156). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2018). Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo. *Fermentario* 1 (12), 70-88.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamiento Plural* 4, 117-135.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Suasnábar, C. (2018). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero, *Análisis de política educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 8-36). La Plata: EDULP.

Educar para a nação: jornais escolares e o projeto de nacionalização em Santa Catarina (décadas de 1930-1940)¹

Cristiani Bereta da Silva*

 Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

 cristianibereta@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2304-0307>

Recibido: 2 de noviembre de 2025 | Aceptado: 26 de noviembre de 2025

Resumo

A partir da década de 1930, jornais escolares junto a outras associações auxiliares, foram prescritos às escolas pelo Departamento de Educação de Santa Catarina. Principalmente no Estado Novo (1937-1945), tais práticas converteram-se em instrumentos fundamentais do projeto de nacionalização em curso desde o final do século XIX. Sobretudo por meio dos jornais, dos clubes agrícolas e das ligas pró-língua nacional, difundiam-se o uso da língua portuguesa e valores cívicos e morais, com o objetivo de ensinar as crianças, especialmente descendentes de imigrantes alemães e italianos, a se tornarem “brasileiras”. Este artigo analisa o contexto de produção desses jornais e as narrativas sobre o cotidiano escolar veiculadas em suas páginas. Textos assinados por estudantes, ainda que sob controle docente, mostram práticas de escrita e leitura que permitem compreender o projeto de nacionalização a partir da cultura escolar. O estudo integra uma pesquisa mais ampla sobre jornais escolares, financiada pelo CNPq e pela FAPESC, que já inventariou mais de 1.300 títulos elaborados entre 1895 e 1975. Esses periódicos integram o patrimônio histórico-educativo nacional. São memórias de sujeitos e práticas escolares do passado, com descrições de aulas, livros, festividades e homenagens. As narrativas evidenciam como as culturas escolar, política e histórica se entrecruzam, revelando adesões e distanciamentos de projetos de futuro concebidos em outros tempos.

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

* Cristiani Bereta da Silva é graduada e doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou estágio pós-doutoral na Unicamp e na Universidade de Alcalá (Espanha). Professora titular do Departamento de História, atuando como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em História e no Programa Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Palavras-chave

Jornais escolares, nacionalização, cultura escolar, cultura histórica, cultura política.

Educar para la nación: periódicos escolares y el proyecto de nacionalización en Santa Catarina (décadas de 1930 y 1940)
Resumen

A partir de la década de 1930, los periódicos escolares, junto con otras asociaciones auxiliares, fueron prescritos a las escuelas por el Departamento de Educación de Santa Catarina. Principalmente durante el Estado Novo (1937-1945), tales prácticas se convirtieron en instrumentos fundamentales del proyecto de nacionalización en marcha desde finales del siglo XIX. Sobre todo, a través de los periódicos escolares, los clubes agrícolas y las ligas pro lengua nacional, se difundía el uso del idioma portugués y los valores cívicos y morales, con el propósito de enseñar a los niños –especialmente a los descendientes de inmigrantes alemanes e italianos– a convertirse en “brasileños”. Este artículo analiza el contexto de producción de esos periódicos y las narrativas sobre la vida escolar difundidas en sus páginas. Los textos firmados por estudiantes, aunque bajo supervisión docente, muestran prácticas de escritura y lectura que permiten comprender el proyecto de nacionalización a través de la cultura escolar. El estudio forma parte de una investigación más amplia sobre periódicos escolares, financiada por el CNPq y la FAPESC, que ya ha inventariado más de 1.300 títulos elaborados entre 1895 y 1975. Estos periódicos integran el patrimonio histórico-educativo nacional. Son memorias de sujetos y prácticas escolares del pasado que describen clases, libros, festividades y homenajes. Las narrativas evidencian cómo las culturas escolar, política e histórica se entrecruzan, revelando adhesiones y distanciamientos de proyectos de futuro concebidos en otros tiempos.

Palabras clave

Periódicos escolares, nacionalización, cultura escolar, cultura histórica, cultura política.

Educating for the Nation: School Newspapers and the Nationalization Project in Santa Catarina (1930s-1940s)
Abstract

From the 1930s onward, school newspapers, along with other auxiliary associations, were prescribed to schools by the Department of Education of Santa Catarina. Especially during the Estado Novo (1937-1945), these practices became key instruments of the nationalization project under way since the late nineteenth century. Above all through school newspapers, agricultural clubs, and pro-national language leagues, the use of the Portuguese language and civic and moral values were promoted, aiming to teach children –especially those of German and Italian descent– to become “Brazilian”. This article analyzes both the context in which these newspapers were produced and the narratives about school life published

in their pages. Texts signed by students, though under teachers' supervision, reveal writing and reading practices that help to understand the nationalization project through school culture. The study is part of broader research on school newspapers, funded by CNPq and FAPESC, which has already catalogued more than 1,300 titles produced between 1895 and 1975. These periodicals form part of Brazil's educational historical heritage. They are memories of past subjects and school practices, describing classes, books, festivities and tributes. The narratives show how school, political and historical cultures intersect, revealing both adherence to and distance from future projects conceived in other times.

Keywords

School newspapers, nationalization, school culture, historical culture, political culture.

INTRODUÇÃO

Passo à nacionalização do ensino, que em nossos dias se impõe imperiosamente. É a língua que no Brasil mantém **o espírito de nacionalidade** e é por meio dela que devemos chamar para a vida brasileira os filhos de imigrantes no nosso território. **Temos no nosso Estado colônias alemãs e italianas onde a atividade do professor deve ser maior. Compete, pois, a ele, incutir com boas maneiras no espírito do aluno o amor à Pátria;** fazer-lhe compreender as belezas da nossa terra e da nossa língua e por meio dela a criança aprenderá a conhecer o caráter nacional, os nossos costumes e a nossa história. (Marcelino, 1936, p. 46; grifos meus²).

Esse trecho é um relato feito pela diretora Eulina Marcelino, do Grupo Escolar Tibúrcio de Freitas, de Urussanga, sobre as lições recebidas na Semana Educacional, ocorrida em julho, de 1936, em Blumenau. Ele foi publicado, juntamente com outros relatos de professores, na *Revista de Educação* que, naquele ano, deu especial destaque para as semanas educacionais e ruralistas, realizadas em diferentes cidades de Santa Catarina. Segundo pesquisa de Ticiane Bombassaro (2006), esses eventos eram subsidiados pela Sociedade Amigos de Alberto Torres e promoviam de forma intensa a criação de associações auxiliares nas escolas, como, por exemplo: clube agrícola, jornal, liga pró-língua nacional, pelotão de saúde, liga da bondade, biblioteca, clube de leitura, orfeão, museu, caixa escolar e cooperativa escolar. Voltadas ao ensino primário, tinham como finalidade preparar as crianças para o futuro da nação. Funcionavam como pequenas organizações, integradas e dirigidas por estudantes, sob a orientação de um professor responsável (Otto, 2012).

Em Santa Catarina, a atuação da Sociedade Amigos de Alberto Torres, a partir de 1935, foi preponderante para que as escolas também assumissem o projeto considerado moderno para a nação idealizada naquele momento. Essa sociedade, fundada em 1932 no Rio de Janeiro,

² Com o objetivo de facilitar a leitura e garantir a acessibilidade dos textos históricos, todos os documentos citados tiveram sua grafia adaptada às atuais normas ortográficas da Língua Portuguesa. Essa atualização foi realizada sem qualquer alteração no conteúdo ou no sentido original dos documentos.

era herdeira da corrente de ideias ligadas ao “ruralismo brasileiro”, cujo representante mais relevante foi o político e jornalista Alberto Torres (1865-1917). Emergentes na Primeira República, apoiavam-se na chamada vocação agrícola do país, entendida como uma das chaves para seu progresso. Inicialmente, conforme Neide Fiori (2002), o ruralismo não tinha como foco a questão educacional, situação que mudou junto com o contexto político e econômico, a partir da década de 1930. Nesse período, observa-se a intensificação do processo de urbanização do território brasileiro. Os crescentes deslocamentos do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida, começaram a ser vistos como problemas a serem enfrentados pela sociedade. O “ruralismo pedagógico” iria surgir como alternativa para se lidar com a educação dos brasileiros vindos do campo para a cidade e para nacionalizar os “estrangeiros”, que ficavam nas zonas coloniais. Isso foi feito por meio de estratégias, como por exemplo a criação dos clubes agrícolas nas escolas. O Departamento de Educação catarinense, criado em 1935, trabalhou conjuntamente com a Sociedade Amigos de Alberto Torres no projeto nacionalizador encampado no Estado.

Jornais de circulação local também repercutiam e ampliavam as semanas de educação e davam destaque para a criação dos clubes agrícolas e jornais nas escolas. No dia 2 de julho, de 1936, o jornal *República*, de Florianópolis, reproduziu telegramas enviados pelo Diretor do Departamento de Educação, Luis Sanches Bezerra da Trindade, com sínteses das atividades realizadas. Elas incluíram “aula de Português”, destinada aos professores das escolas isoladas, palestras sobre “a língua como unidade pátria” e “o professorado em face da escola nova”. Descreveram também diferentes atividades que envolviam a criação de associações auxiliares nas escolas da região. Dentre elas, destaca-se o “plantio solene de Pau Brasil, oferecido pelo Clube Agrícola Escolar Alberto Torres, de Recife, Pernambuco”, no Grupo Escolar Jerônimo Coelho e a escolha do nome do jornal da mesma escola, chamado *Estudante* (Trindade, 1936, pp. 7-8). As semanas realizadas em São Francisco do Sul, Brusque e em Itajaí, também foram noticiadas e a criação de vários novos jornais nas escolas dessas cidades, destacadas. Seus títulos foram divulgados e as iniciativas saudadas entusiasticamente. Os jornalistas os qualificavam como “grande valia da escola nova” e como veículos “dos pensamentos da geração nova” (Bombassaro, 2006, p. 65).

Observa-se que os textos publicados na *Revista de Educação* e nos jornais de circulação local articulam as ideias de “escola nova” e de “renovação pedagógica” à promoção de um ensino prático, ativo, capaz de educar os estudantes para o futuro da nação. As associações auxiliares emergem, assim, como chave para levar a cabo tal objetivo, que, em fins práticos, é indissociado do projeto de nacionalização defendido por intelectuais e políticos ligados ao Departamento de Educação. O relato da diretora Eulina Marcelino, apresentado no início dessa introdução, é um exemplo entre muitos, que reforça a função nacionalizadora dos clubes agrícolas e de outras associações auxiliares, como os jornais. Diferentes discursos delegavam aos professores e às escolas maior responsabilidade em promover a unidade linguística e desenvolver o “espírito de nacionalidade” entre os estudantes que descendiam de imigrantes, especialmente alemães e italianos. Indicam a força dos enunciados que, desde o final do século XIX, circulavam no Estado sobre a brasilidade dos catarinenses.

“Educar o cidadão para a Nação”, investindo a escola de uma função cívica e simbólica que articulava civismo, moralidade e disciplina social, foi estratégia apoiada por diferentes políticas públicas, no período. Essa relação entre cultura política e cultura histórica encontra,

na escola, um terreno privilegiado de concretização. Nesse sentido, os jornais podem ser abordados como artefatos da cultura escolar cujo funcionamento captura tanto prescrições normativas quanto apropriações e reinterpretações feitas pelos sujeitos da escola (Escolano Benito, 2017). Ao circular entre salas, pátios e comemorações, com relatos de aulas, efemérides, homenagens e protocolos de civilidade, os jornais contribuíram para fixar modos de ver, sentir e pertencer à nação brasileira, no cotidiano escolar. A articulação entre memória e história, aqui, é um procedimento de leitura que toma os jornais como suportes narrativos de identidades em disputa, observando como determinados passados foram organizados e como certas expectativas de futuro foram instigadas (Ricoeur, 2007; Koselleck, 2014; Rüsen, 2014). Isso permite observar, no plano das práticas, o entrecruzamento entre culturas escolar, política e histórica (Silva, 2013; Silva e Zamboni, 2013; Silva, 2025).

Este artigo apresenta o contexto de produção desses jornais nas décadas de 1930 e 1940, destacando sua dupla função de prática pedagógica e instrumento político a serviço do projeto de nacionalização. O estudo integra uma pesquisa mais ampla³, que inventariou em arquivos e bibliotecas do Estado, 1.385 títulos, cerca de 29.950 exemplares de jornais elaborados entre 1895 e 1975. Dos 1.385 jornais localizados, 900 possuem exemplares publicados dentro do período recortado para esta discussão. Dado o volume dos documentos históricos disponíveis à análise, apresenta-se aqui uma leitura panorâmica, ou seja, não constitui objetivo a análise por título, mas a composição de um quadro interpretativo que considere recorrências e variações regionais e institucionais. Para o recorte 1930-1940, privilegiaram-se 10 jornais (ver quadro 1) que tiveram exemplares publicados no período de consolidação das associações auxiliares e de recrudescimento de políticas relacionadas a nacionalização. Sempre que pertinente, foram assinaladas singularidades locais, evitando homogeneizar experiências que foram, por definição, situadas. Os critérios de seleção dessa amostragem foram: quantidade de exemplares localizados, periodicidade, capacidade de representar os diferentes tipos de escolas primárias existentes e as regiões do Estado. Em trabalhos anteriores relacionados ao projeto, alguns jornais foram analisados em profundidade, destacando sua materialidade, seus modos de produção e suas retóricas políticas (Silva, 2013; Cunha e Silva, 2020; Silva e Vieira, 2024; Silva, 2025). Aqui, conserva-se a atenção a tais singularidades, mas privilegia-se um quadro mais amplo: as lógicas de prescrição, as articulações entre cultura escolar, cultura histórica e cultura política.

O argumento central é que os jornais escolares devem ser entendidos, simultaneamente, como instrumentos de nacionalização e como memórias arquivadas de experiências escolares. Nessa chave, operam como patrimônio histórico-educativo: materialidades com memória que condensam vozes estudantis, mediações docentes e políticas do tempo

³ Trata-se do projeto *Jornais escolares como culturas de memória: vestígios de presentes passados entre práticas culturais e políticas* que vem localizando e inventariando jornais de escolas primárias e secundárias de Santa Catarina, elaborados entre o final do século XIX e década de 1970. Desenvolvido por docentes e estudantes vinculados à graduação e à pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que integram o grupo de pesquisa *Ensino de História, Memória e Culturas* (CNPq, Udesc). É financiado pelo CNPq, por meio de bolsas, e pela Fapesc, em forma de apoio à infraestrutura dos grupos de pesquisa da Udesc e por meio do Edital de Chamada Pública Universal n. 21/2024. Todos os jornais escolares inventariados até 2025 estão num catálogo preliminar (Silva et al., 2023) disponível *online*. Recursos obtidos junto a Fapesc estão sendo utilizados na construção de um Portal, que conterá um catálogo interativo *online*, e outros materiais relativos aos jornais, a ser lançado em 2026.

(Silva, 2020). A análise não trabalha com oposições, em que haveria, de um lado, um uso pedagógico “puro”, e de outro um uso político “imposto”. A ideia é observar sua copresença e seus entrelaçamentos no cotidiano escolar catarinense. Para tanto, o artigo tratará primeiro do contexto prescritivo dos jornais, das características do corpus documental e da metodologia de análise empreendida. Em seguida, apresenta exemplos de narrativas assinadas por estudantes, ainda que sob controle docente, que permitem compreender o projeto de nacionalização a partir da cultura escolar. Ao tratá-los como patrimônio histórico-educativo, enfatiza-se a sua condição de memórias de sujeitos e práticas escolares do passado, descrevendo aulas, livros, festividades e homenagens. Nas páginas dos periódicos, culturas escolar, política e histórica se entrecruzam, indicando adesões e distanciamentos diante de projetos de futuro concebidos em outros tempos.

Os jornais, assim como outros documentos históricos, são testemunhos que encerram memórias como “traços de presença” (Ricoeur, 2007, p. 61). O problema da fidelidade da memória está sempre posto na operação historiográfica, contudo, os historiadores não possuem outro recurso em relação ao passado, senão a própria memória. Como bem lembra Paul Ricoeur (2007, p. 40) não temos nada melhor que ela “para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou, antes que declarássemos nos lembrar dela”. Como espaço de produção de cultura, a escola apresenta práticas muito complexas, em que se encadeiam rituais interativos imersos em arquipélagos que se “inserem no mundo da cotidianidade, seu contexto” (Escolano Benito, 2017, p. 77). Apreender a “realidade” desse cotidiano, tal como ele “foi” é tarefa impossível. Contudo, por meio de vestígios ou “traços de presença”, assim como “confronto de testemunhos”, é possível construir algumas representações sobre como esse cotidiano poderia ter sido. Jornais escolares são “restos de escola”, “materialidades com memória” (Escolano Benito, 2017, p. 227) que trazem narrativas sobre o cotidiano de escolas e práticas de sujeitos do passado. É nesta chave de leitura e de interpretação que as análises aqui propostas se organizam.

JORNAIS ESCOLARES: PRESCRIÇÕES, PRÁTICAS E NARRATIVAS DE NACIONALIZAÇÃO

Pode-se dizer que jornais escolares não eram uma novidade em diferentes países, nem mesmo em Santa Catarina, nos anos 1930. No Brasil, os primeiros exemplares datam de 1845, com maior incidência a partir de 1870 (Martineli e Machado, 2021). O jornal escolar mais antigo localizado pela pesquisa encontra-se na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina⁴. Trata-se de *O Estudante*, manuscrito de 1895, do Ginásio Catarinense⁵. A emergência desses periódicos ainda no século XIX, deve ser compreendida no contexto mais amplo da expansão

⁴ Disponível para consulta e download na Hemeroteca Digital Catarinense. <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>

⁵ Instituição fundada pelo poder público estadual, em 1892 (sendo refundada em 1894), em Florianópolis. A iniciativa fracassou e, em 1905, ela foi fechada. O estabelecimento de uma aliança entre os poderes públicos catarinenses e o alto clero católico, entregou o ensino secundário da Capital à Companhia de Jesus, que fundou o Ginásio Santa Catarina, atual Colégio Catarinense.

da imprensa e da instrução pública, integrando um movimento transnacional, em que práticas pedagógicas e políticas se fundem na formação de sujeitos modernos (Hernández Díaz, 2015; Racine, 2020; Chiosso, 2019).

No Brasil, observa-se que os jornais escolares passaram a integrar práticas de renovação pedagógica a partir da década de 1920. Mas foi o movimento escola-nova que deu impulso à confecção de jornais nas escolas, como fenômeno de prática pedagógica considerada moderna. Na década de 1930, houve uma aproximação com o método de Célestin Freinet (1974), que valorizava a produção de textos livres e o uso de jornais como técnica ativa no processo educativo. A circulação dessas ideias é evidenciada por referências ao “método Freinet” já presentes na imprensa desde 1931, como em artigo publicado no *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro (O Problema, 1931, p. 7). Ele também é mencionado no livro *Jornais Escolares*, de Guerino Casasanta (1939), que detalha experiências com esses materiais nas escolas de Minas Gerais, em 1933, quando ocupou o cargo de Inspetor geral da Instrução naquele Estado.

Em 1935, é criado o Departamento de Educação em Santa Catarina, representado principalmente por Luis Sanchez Bezerra da Trindade, que ocupava sua direção; Elpídio Barbosa, subdiretor técnico; e João dos Santos Areão, Inspetor Federal de Nacionalização do Ensino. O trabalho desses professores à frente do Departamento foi marcado por políticas com fins de modernizar o sistema educacional. Neste contexto de reformas, a formação dos professores teve como foco a atualização dos métodos de ensino vigentes, considerados atrasados, baseados em repetição e memorização. Investia-se assim, na adoção de métodos considerados renovados, capazes de preparar os estudantes para a vida e para o trabalho. As associações deveriam permitir que eles vivenciassem atividades concretas ligadas a “vida adulta”, exercitando cooperação, respeito às autoridades e serviço à nação. Por isso, deveriam promover a difusão e o aperfeiçoamento da língua portuguesa, bem como a apropriação de sentidos pátrios e morais. Correspondências, circulares e relatórios expedidos pelo Departamento de Educação, e enviados a professores, diretores e inspetores escolares, reforçam essa diretriz, evidenciando a centralidade das associações auxiliares no projeto pedagógico e político de formar os estudantes catarinenses para a Nação, ou, mais precisamente, para o futuro dessa nação imaginada.

No relatório de João dos Santos Areão, de 1937, relativo às atividades do ano de 1936, essa centralidade fica evidente. Ao tratar do progresso da nacionalização nas zonas coloniais, ele admite que o almejado objetivo da “perfeita integração no espírito nacional, daqueles que ainda se acham divorciados da vida brasileira” ainda estava “em época um pouco longínqua” de ser alcançado. A morosidade do progresso conquistado, devia-se, em termos mais gerais, a vultosa presença de “elementos estrangeiros” que, durante muito tempo, falaram e ensinaram exclusivamente em língua estrangeira no Estado. Assim, além das medidas tomadas, que colocaram “freios a expansão” dessa prática, era imperativo que houvesse mais recursos, sobretudo para distribuição em larga escala de mapas, gravuras, filmes e bandeiras:

É de bem notar a responsabilidade que repousa sobre os ombros dos que têm por missão tão importante tarefa, a meu ver ainda não atacada como deveria ser. Várias vezes tenho manifestado todos os tropeços que encontramos, mais do lado material do que moral. O tanto que nos falta em recursos financeiros para levarmos a cabo tão espinhosa obra, nos sobra em força moral,

quer por parte dos Srs. Governadores do Estado que, honras lhes sejam feitas, nunca descuraram de tão melindrosa empreitada. (Areão, 1937, p. 2)

Na falta desses investimentos, o trabalho nas semanas educacionais organizadas pelo Departamento de Educação, em 1936, é descrito por este inspetor com entusiasmo: “Obtivemos 157 jornais escolares e a organização de 32 clubes agrícolas” (Areão, 1937, p. 3). Em relação às visitas de inspeção às escolas subvencionadas, ele chama a atenção que o clube agrícola, a biblioteca e o jornal são:

Elementos poderosos na formação da consciência que desejamos ter em nossa Pátria. Com o Clube Agrícola, fazemos a criança amar o solo; com a biblioteca, ampliamos a inteligência e o caráter e com o jornal formamos uma mentalidade sadia e capaz de elevar bem alto o nome da escola de onde hauriram conhecimentos. (Areão, 1937, p. 10)

A preocupação com a homogeneização cultural da população catarinense já aparecia nos debates travados entre políticos e intelectuais no final do século XIX e início do XX. Porém, a partir de 1935, sob o governo de Nereu Ramos (interventor federal entre 1937 e 1945), o Estado empreendeu forte política de cunho nacionalizador por meio de diferentes estratégias que atingiram o sistema educativo. Os principais alvos eram os descendentes de alemães e italianos. Entre as iniciativas de afirmação da brasilidade de Santa Catarina estava a proibição aos estrangeiros e seus descendentes de usar o idioma de origem. Para Cristiani Bereta da Silva (2014, p. 19), “o projeto que se materializava a partir de então tinha especificidades, pois se construía em torno da afirmação da identidade nacional e espalhava-se de forma mais contundente principalmente a partir dos estabelecimentos de ensino”.

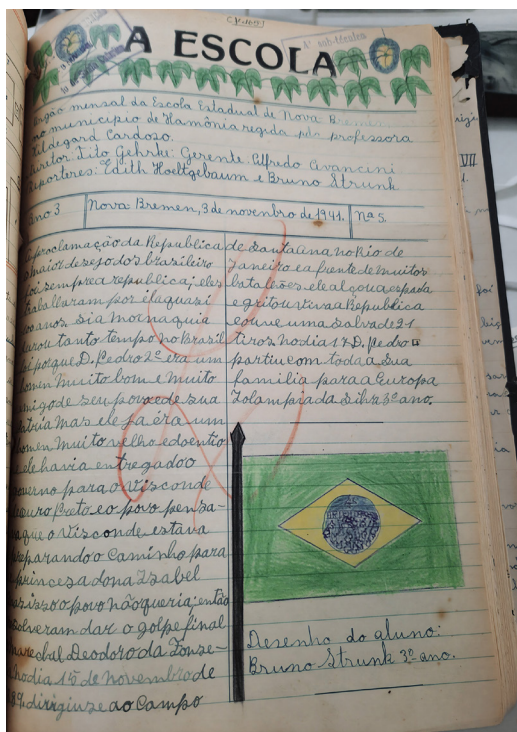
No programa político e nas reformas educacionais que ocorreram durante a campanha da nacionalização do ensino, a educação vinculou-se a um projeto mais amplo que tinha como alvo promover a unificação do uso da língua e dos costumes. É nesse contexto que o Departamento de Educação cria uma série de aparatos legais destinados às escolas, prescrevendo e controlando o funcionamento das associações auxiliares. Em 12 de abril de 1937, na Circular n.º 7, Luis Sanches Bezerra Trindade, dá instruções aos professores de como fazer o jornal escolar “para que deles desapareçam as falhas que vimos observando”:

- 1 – Todo jornal terá um nome que será de livre escolha dos escolares;
- 2 – O corpo redatorial que será escolhido por eleição, se comporá de um diretor, um gerente e dois repórteres;
- 3 – No cabeçalho do jornal, além do nome, virá o número, que representará a ordem da tiragem; o ano, que representará o tempo de existência do jornal;
- 4 – O nome dos alunos que compõe o corpo redatorial;
- 5 – A data e o nome do lugar onde funciona a escola, bem como o nome do município;
- 6 – Remeter, de cada número publicado, dois exemplares para este Departamento.** (Trindade, 1937, p. 27; grifos meus)

A partir de então, circulares, decretos sobre as associações e, em particular, sobre os jornais escolares só aumentaram. Os relatórios de inspeção mostram que a quantidade de

jornais também se multiplicou no Estado. Uma importante fração deles foi preservada, chegando ao presente, muito em parte graças ao gesto burocrático de controle do Departamento de Educação que exigia que dois exemplares de cada número publicado lhes fosse enviado, como já aparece no item 6, da circular assinada por Luis Sanches Bezerra Trindade. Dos 1.385 títulos localizados, 1.368 estão no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc). São 207 códices, organizados em tomos e volumes, encadernados em capa dura, numerados e divididos por escolas, municípios ou anos, o que preservou não apenas a materialidade dos jornais, mas também parte de sua ordem administrativa original. Tal característica confere ao conjunto um valor documental raro, que conjuga simultaneamente dimensões pedagógicas, políticas e arquivísticas. As imagens 1 e 2 são exemplos de materialidade dos jornais mais comuns, localizados pela pesquisa.

Imagem 1. A Escola, nov. 1941 (manuscrito, folha de papel almaço, 4 páginas)



Fonte: fotografia do grupo de pesquisa. Apesc.

Imagem 2. Meu Torrão, jun. 1939 (impresso, tabloide⁶, 4 páginas)



Fonte: imagem extraída da Hemeroteca Digital Catarinense. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

⁶ Formato de jornal surgido em meados do século XX, em que cada página mede 26,5 cm horizontais por 29,7 cm verticais. Encontram-se variações, porém, de 28 cm x 38 cm a 29 cm x 40 cm. No caso dos jornais impressos localizados na pesquisa, o tamanho é em torno de 27,5 cm x 37 cm.

Do conjunto localizado, destacam-se os manuscritos em folhas de papel almaço, com quatro páginas. Esses são os mais comuns. Observa-se, porém, variações que indicam a diversidade desses materiais. Além dos manuscritos, encontram-se exemplares datilografados e impressos. A quantidade de páginas também varia, entre duas a mais de duas dezenas. Os formatos também são diversos, além das folhas de papel almaço, encontram-se folhas de papel A4 e A5. No caso dos impressos, em sua maioria, são em papel jornal e em formato tabloide. Essa heterogeneidade reflete a pluralidade de experiências escolares e condições de produção, advindas dos diferentes tipos de escolas primárias existentes no período, como as isoladas, as reunidas e os grupos escolares⁷. Deve-se destacar que 98 % dos jornais encontrados são de escolas primárias, especialmente as isoladas. 900 dos 1.385 títulos possuem exemplares publicados entre 1939 e 1945, sendo que a maior produção se concentra nos anos de 1942 a 1945, período em que se observa o aumento tanto da quantidade de títulos quanto de exemplares.

Quadro 1. Amostra de jornais com maior longevidade e/ou quantidade de exemplares localizados

Título	Escola	Cidade⁸	Exemplares localizados	Período
<i>A Escola</i>	Escola Isolada Estadual de Nova Bremen	Hamônia (Ibirama, após 1943)	101	1941-1951
<i>O Cruzeiro</i>	Escola Isolada Municipal de Rio Corujas	Tubarão	92	1941-1950
<i>Meninice</i>	Escolpa Pública Feminina de Sangão	Jaguaruna	90	1942-1951
<i>Guanabara</i>	Escola Mista Estadual de Batêas de Baixo	Campo Alegre	86	1941-1951
<i>O Estudante Orleanense</i>	Grupo Escolar Costa Carneiro	Orleans	82	1941-1973

⁷ Em Santa Catarina, as escolas isoladas disseminaram-se nos Oitocentos, durante o Império, e foram predominantes até, pelo menos, a década de 1960. No século XX eram mais comuns em áreas rurais e/ou zonas coloniais, distantes dos centros urbanos e, geralmente, possuíam uma única sala de aula, com um único professor responsável por ensinar todas as crianças, com diferentes idades e níveis de aprendizagem. A partir de 1915, surgiram as Escolas Reunidas, que, assim como o nome indica, era uma escola criada com o objetivo de reunir duas ou mais escolas isoladas num único estabelecimento. Os prédios e instalações eram mais simples que as dos grupos escolares, mas seu funcionamento era similar. Desde que cumprissem as determinações legais, poderiam ser elevadas a categoria de grupos escolares de segunda classe. Os grupos escolares, modelos de escolas graduadas começaram a ser implantados no Estado, em 1911, no contexto da reforma da instrução pública. Nesse mesmo ano, os cursos complementares (também chamados de “Normal Primário”) foram regulamentados. Organizados em três anos, funcionavam anexos aos grupos escolares e destinavam-se aos seus egressos. Era uma forma de os estudantes poderem seguir com a escolarização e, ao mesmo tempo, aguardar ter idade suficiente para ingressar nas escolas normais secundárias, que exigiam idade mínima de 16 anos para as moças e 18 para os rapazes. Contudo, sua principal finalidade era mesmo formar professores para atuar em escolas isoladas. Os egressos desses cursos complementares podiam iniciar suas vidas profissionais bem jovens, 14, 15 anos em média. Apenas os cursos normais secundários davam direito ao exercício da docência nos grupos escolares e cursos complementares.

⁸ No artigo optou-se por manter as informações originais quanto a localização das escolas, porém, muitos distritos se emanciparam apresentando outras configurações espaciais, no presente.

<i>O Colibri</i>	Escola Mista Municipal Almirante Tamandaré de Mulde Baixa	Indaial	81	1942-1951
<i>O Bandeirante</i>	Escola Estadual Mista de Veado do Vargedo	Nova Trento	80	1941-1951
<i>Coração Infantil</i>	Escolas Reunidas da Vila de Garuva	São Francisco do Sul	69	1944-1951
<i>Meu Torrão</i>	Curso Complementar do Grupo Escolar Abdon Batista	Jaraguá do Sul	48	1939-1951
<i>A Criança Brasileira</i>	Grupo Escolar Lauro Müller	Florianópolis	46	1942-1963

Fonte: elaboração da autora a partir de Silva *et al.*, 2023.

O quadro 1 é uma amostra dos jornais que possuem a maior quantidade de exemplares publicados e que estão dentro do período recortado para este artigo. O jornal *A Escola*, de uma escola estadual isolada, localizada em uma zona colonial alemã, é o que tem a maior quantidade de exemplares preservados (ver imagem 1). Já *A Criança Brasileira* e *O Estudante Orleanense* são marcados pela longevidade de sua produção, chegando as décadas de 1960 e 1970, respectivamente, demonstrando o impacto dessas políticas educacionais na cultura escolar.

Faz-se importante sinalizar que os periódicos localizados e inventariados pela pesquisa não se enquadram, propriamente, na categoria de “textos livres”, de Celéstin Freinet (1974). Nos periódicos encontrados observa-se que são os estudantes que assinam os textos; porém, sua participação é mediada e, muito provavelmente, controlada pelos docentes. De todo o modo, em muitos jornais é possível observar que os textos são escritos por diferentes crianças, pois os manuscritos têm as marcas pessoais de cada escrita, tipo de letra, de caneta etc. Esses documentos trazem práticas de escrita e de leitura sobre temas variados. Exercícios de redações, de descrições e de cartas, narram como era a escola, as sabatinas ou outros exames, quais livros eram lidos e que exercícios de Português, Aritmética, História e Geografia eram praticados. Também contam sobre festividades, homenagens, poemas recitados e cantos ensaiados. Na maioria das vezes essas atividades são relacionadas a outras associações auxiliares, as quais os jornais tinham por obrigação relatar.

A materialidade dos jornais preservados permite perceber como essas diretrizes normativas se traduziram em práticas concretas no cotidiano das escolas. É nesse ponto que o corpus documental se torna decisivo para evidenciar como professores e estudantes, situados em contextos distintos, apropriaram-se das prescrições oficiais e lhes atribuíram sentidos particulares.

O jornal *A Escola* é assinado pelos estudantes da Escola Estadual de Nova Bremen, cidade de Hamônia (a partir de 1943, Ibirama). A comunidade era de descendentes de alemães. Essa escola foi criada no lugar de outra, alemã, que foi fechada, em 1938, por conta da campanha de nacionalização no Estado. Todos os 101 exemplares localizados, de 1941 a 1951, são manuscritos em folhas de papel almaço e informam a regência da professora Cecília Bertha Hildegard Cardoso. Nota-se, pelos formatos das letras e pelas cores (azul e preto), que os

textos de cada número eram escritos por estudantes diferentes. No exemplar do dia 2 de junho de 1941, já na capa, há um texto do estudante Hercílio Pereira, do 3º ano, indicando que o jornal, fundado em 1938, havia mudado sua diretoria, toda composta por estudantes. Também que “o jornal é feito pelos alunos. E eles devem cuidar para não escrever errado, porque a professora não corrige os trabalhos” (Pereira, 1941, p. 1). Trata-se de uma sinalização importante que indica que a professora seguia as instruções expedidas pelo Departamento de Educação.

Nos anos de 1941 a 1945 os textos contam sobre o cotidiano da escola e da comunidade. Efemérides, realizações de festas cívicas na escola ou na cidade, além de notícias sobre nascimentos, batizados, doenças e mortes preenchem as páginas desse jornal. Pelas descrições, a escola estava encravada em meio a diferentes plantações de milho, feijão e batata. A rotina de cultivo e de trato com os animais fazia parte das experiências dos estudantes. Além disso, ficam evidentes os esforços em enaltecer as figuras de Getúlio Vargas e de Nereu Ramos, dirigentes máximos, cujos retratos estão na sala de aula, descrita várias vezes. Também os heróis e símbolos nacionais.

Diferentes números se referem à necessidade de se falar a língua portuguesa, ou o “brasileiro”, como no texto da estudante Edith Höeltge, do 3º ano, que explica que a Liga Pró-Língua Nacional “é para ensinar os alunos que não sabem falar bem brasileiro” (Höeltge, 1941, p. 3). Em 2 de março de 1942, a visita do inspetor à escola é noticiada com a sinalização: “Ele nos avisou que não falássemos alemão” (Silva, 1942, p. 4). Em março de 1943, a estudante Irngard Scharf, tratou do início das aulas, da quantidade de alunos, naquele ano: 20 meninas e 25 meninos, dentre esses, estudantes novos que “já quase todos falam um pouco o brasileiro” (Scharf, 1943, p. 3). A ênfase recorrente no abandono da língua alemã - da atuação da Liga Pró-Língua Nacional às advertências do inspetor - mostra como o jornal constituía-se em espaço de vigilância linguística e moral. As referências de Edith Höeltge e Irngard Scharf ao aprendizado do “brasileiro” indicam as tensões desse processo, com estudantes que se situavam entre a herança familiar, as experiências na escola e as novas exigências de nacionalização.

O jornal *O Cruzeiro*, da Escola Isolada Municipal de Rio Corujas, que à época ficava na cidade de Tubarão, assim como A escola, era manuscrito em papel almaço. A maior parte dos textos é escrita a lápis, e nota-se que foram estudantes diferentes que escreviam nele. Porém, diferentemente do jornal de Nova Bremen, observa-se que devem ter passado por correção antes, mesmo a despeito de alguns erros. No exemplar de fevereiro, o primeiro de 1941, a capa traz a informação sobre a quantidade de estudantes matriculados daquele ano, 28. Também que o professor regente era Guilherme Rech. O estudante Adolfo Kniess (1941, p. 2), do 3º ano, informa sobre a eleição da diretoria do Clube Agrícola da escola, fundado em 1938. Ele descreve os serviços feitos pelo clube, quando iniciaram as aulas: “Plantamos batatas inglesas, mais mudas do que colhemos no ano passado. Falta um trecho para capinar”. No mês seguinte, outra estudante, também do 3º ano, Irma Reck (1941, p. 3), descreve as atividades daquele mês e ainda informa: “Já nasceram as batatas plantadas no mês passado, acabamos a capinação do jardim e compramos sementes de repolho”.

O Clube Agrícola aparece em quase todos os exemplares. Nos jornais de escolas isoladas, mais afastadas dos centros urbanos como essa, com 28 alunos e um professor, é comum que as atividades descritas privilegiem a própria comunidade. Nesse caso, o trabalho com a

terra, capinar, plantar, colher era bem próximo do que suas famílias já faziam. Nesse jornal, os textos dos estudantes descreviam as condições climáticas experienciadas, como geada, fortes chuvas etc., e como elas prejudicavam a agricultura da localidade. Há, por outro lado, a preocupação em demonstrar que outras associações estavam sendo criadas, afinal dois exemplares do jornal deveriam seguir junto à correspondência oficial para o Departamento de Educação, na capital, Florianópolis. Em abril, por exemplo, Helena Loch (1941, p. 3), do 3º ano escreveu: “O nosso professor quer fundar a biblioteca escolar, dizendo que é absolutamente necessária. Já arrumou uns livros”. Nos anos seguintes, ainda aparecem campanhas para arrecadação de livros, denotando que não é tarefa fácil ter uma biblioteca numa escola pequena e afastada.

Observa-se que as crianças recebiam incentivos vindos do Departamento, seja pela visita do inspetor, que é noticiada no jornal, seja por meio de correspondência. Há indícios disso no exemplar de outubro de 1943, em que a estudante Hilda Eller, do 2º ano, aludia o aniversário do jornal:

O nosso simples e modesto jornal escolar O Cruzeiro entra com esse número no sétimo ano. Como nosso lugar é um recanto afastado do comércio e do movimento nós não temos condição de sair, só de a cavalo é imaginável, que é nosso jornal muito muito simples e modesto. Sabemos que os nossos superiores estimam ele, embora seja simples, e isto nos consola e dá ânimo de continuar. (Eller, 1943, p. 1)

As narrativas d’*O Cruzeiro* expressam, em sua simplicidade, a densidade simbólica das práticas escolares nas zonas coloniais e rurais. Cada traço a lápis, cada variação de letra ou deslize gramatical, é um vestígio de uma escola que escrevia sob o olhar do Estado, mas também sob o ritmo de sua própria vida comunitária. As narrativas sobre o plantio, o clima e o cotidiano rural mostram a imbricação entre o mundo da escola e o da roça, fronteiras que se confundem, tanto no trabalho quanto na linguagem. Em suas páginas, o projeto de nacionalização ganha forma concreta, traduzido em gestos escolares de escrita e de pertencimento. O português corrigido e o orgulho pela continuidade do jornal indicam que, mesmo distante dos centros urbanos, aquelas crianças participavam do esforço de construir o sentido de uma brasilidade aprendida.

A comparação entre os jornais das escolas isoladas e os dos grupos escolares permite perceber como o projeto de nacionalização adquiriu feições distintas conforme o espaço social e pedagógico em que se materializou. Nos contextos coloniais e rurais, como o de *O Cruzeiro* e *A Escola*, o jornal assumiu funções e intensidades variadas. Em Nova Bremen, há o registro da vigilância sobre a língua, especialmente a alemã, a atuação da Liga Pró-Língua Nacional e a incorporação de símbolos do Estado Novo. Em Rio Corujas, por outro lado, embora também submetidos às prescrições do Departamento de Educação, os estudantes narram prioritariamente o ritmo da comunidade, o trabalho do Clube Agrícola, o clima e as dificuldades materiais de uma escola isolada. Se, em *A Escola*, o jornal operava como instrumento de reconfiguração identitária em meio à política de nacionalização, em *O Cruzeiro* ele funcionava como arquivo do cotidiano rural e como estratégia de comunicação com a autoridade central, num esforço de mostrar adesão às expectativas oficiais. Ambos, no entanto,

revelam a articulação entre cultura escolar e cultura política, compondo formas localizadas de viver e narrar o projeto de brasilidade do período.

Já nas escolas urbanas, especialmente nos grupos escolares, a escrita adquire novos enquadramentos: passa a registrar a vida institucional, os rituais cívicos e as relações com a cidade, incorporando com maior nitidez o discurso oficial do Estado Novo. Por exemplo, *A Criança Brasileira*, assinado por estudantes dos cursos Primário e Complementar do Grupo Escolar Lauro Müller, de Florianópolis, era impresso em formato tabloide. É um jornal que traz variadas descrições das práticas escolares, mas também da cidade, das suas casas e relações familiares, das visitas que faziam e de como recebiam as notícias de seu tempo, como as da Segunda Guerra, mostrando sua inserção na sociabilidade urbana do período. Em novembro de 1942, o texto assinado pelo estudante José Hamilton Duarte Silva, do 1º ano Complementar, descreve a visita da turma a “Exposição do material de propaganda nazista”:

No dia 28 de julho, à tarde, o nosso diretor, Sr. Sálvio Oliveira, levou-nos à Secretaria da Ordem Política e Social para vermos a exposição de utensílios de propaganda nazista. Existiam aí: bandeiras de seda, de um lado alemã e do outro lado brasileira; o busto do Hitler feito a canivete; um depósito para selos em forma de tanque de guerra, tendo em cima a bandeira alemã [...]. Havia ainda retratos de Hitler; condecorações com o distintivo alemão, livros, jornais, dicionários, revistas e álbuns; livros escolares ensinando o alemão; aparelhos rádio transmissor [...]. Visitamos também o presídio onde se encontravam muitos alemães presos. (Silva, 1942, p. 1)

A visita descrita pelo estudante, exemplifica como o discurso nacionalista e as tensões da guerra mundial atravessavam o espaço escolar, conectando a experiência dos estudantes a um cenário político mais amplo. A perspectiva do estudante sobre o conflito, mediado pela autoridade docente e pelas diretrizes oficiais, convertia-se em lição cívica: reconhecer o “inimigo” era também aprender a amar a pátria. Essa pedagogia dos sentidos e da lealdade, que aproximava os estudantes dos acontecimentos que envolviam o Brasil, manifestava-se de modo ainda mais estruturado nas atividades das associações auxiliares. Entre 1942 e 1945, a Liga Pró-Língua Nacional, a Liga da Bondade e o Pelotão da Saúde ocuparam as páginas do jornal com iniciativas que buscavam transformar sentimentos e valores em gestos de civismo, moralidade e pertença. Nas atividades descritas, questões cívicas eram associadas à exaltação de valores patrióticos, à higiene, à caridade e, por vezes, à paz. Datas comemorativas, principalmente as de cunho cívico-patriótico, além da exaltação de cunho ufanista de acontecimentos e dos considerados “vultos e heróis nacionais”, também se fizeram presentes de modo constante em suas páginas.

A Liga Pró-Língua Nacional, fundada em 02 de março de 1942, foi noticiada no jornal como “valiosa instituição que visa intensificar o gosto pelas coisas da nossa língua e da terra” (Nascimento, 1942, p. 2). Entre 1942 e 1952 todos os exemplares publicados deram algum destaque às suas atividades. São recorrentes, por exemplo, a organização das semanas: “da Criança”, “de Caxias” e a da “Brasilidade”, que ficavam sob sua responsabilidade. Também era sua incumbência a promoção de concursos de caráter literário. A troca de cartas entre estudantes desse grupo, com outras escolas do Estado e fora dele, ganharam projeção, assim como os concursos permanentes de redações e declamações envolvendo estudantes

de diferentes anos escolares. Havia concursos externos também, em que crianças do Lauro Müller competiam com as de outra escola, mas essas, embora regulares, não eram nomeadas como permanentes (Silva, 2013; Cunha e Silva, 2020).

Os “Álbuns em Desfile”, que culminavam em festas ou cerimônias comemorativas realizadas no mês de outubro, na “Semana da Criança”, eram sempre descritas. Os álbuns eram confeccionados pelos estudantes com a ajuda e orientação de um professor. Neles destacavam-se –por meio de seleção de imagens e frases coladas num cartaz– as belezas do Brasil, suas paisagens e outros aspectos geográficos, também elementos do que era considerado progresso e, sobretudo, biografias dos “vultos brasileiros”. No dia da festa os estudantes passavam de sala em sala, mostrando o álbum confeccionado por cada turma enquanto dissertavam sobre o conteúdo nele privilegiado. Por isso, o nome “Álbuns em desfile”. No dia do encerramento da “Semana da Criança” os álbuns eram votados para se escolher o vencedor. Diferentes personagens de passados distantes e recentes foram escolhidos como vultos nos anos de 1942 a 1945. A lista inclui, entre outros: Tiradentes, Machado de Assis, Duque de Caxias, Anita Garibaldi e, é claro, Getúlio Vargas. O estudante Varnel Sousa (1944, p. 4) que recitou sobre Getúlio Vargas no concurso “Vultos brasileiros em desfile” teve seu verso reproduzido no centro de uma das páginas do jornal, em destaque. Nota-se a constante presença de Getúlio Vargas e mesmo de Nereu Ramos na galeria de heróis desse jornal escolar. Ambos aparecem de forma marcante nas capas das edições em fotos centralizadas, em temas de redações e concursos, bem como em outras homenagens prestadas a eles em diferentes notas.

Convém notar que nos jornais das escolas isoladas os “Álbuns” têm feições menos relevantes nas narrativas sobre as atividades das Ligas Pró-Línguas Nacionais. Muito provavelmente pela dificuldade material de se realizar o empreendimento, conseguir imagens, fazer festas, providenciar premiações etc. No jornal *A Escola*, de Nova Bremen por exemplo, há referências aos “Álbuns”, mas o registro mais significativo é o empenho em encontrar material suficiente para concretizá-lo na escola: “Estamos juntando fotografias de homens ilustres brasileiros e retratos de cidades e paisagens do Brasil para colar nos álbuns” (Höeltge, 1941, p. 3). A aproximação entre ambas as experiências evidencia como uma mesma prática prescrita circulava por contextos escolares distintos, adquirindo matizes locais sem perder seu sentido nacionalizador. No grupo escolar urbano, os álbuns ganhavam projeção e estruturavam um repertório cívico alinhado ao discurso oficial; na escola colonial alemã, os “desfiles” não aparecem. No entanto, não deixa de se configurar como exercício de adesão simbólica ao Brasil, articulando pertencimento e vigilância linguística.

Esses são exemplos capazes de evidenciar pontos em comum e de distanciamento dos jornais publicados no período e que tem relação direta com o tipo de escola, sua localização, condições materiais de elaboração dos jornais. Mas o que se observa, nesse período, é que o jornal passa a ocupar uma dupla função nas escolas. Era uma prática pedagógica que deveria atender às expectativas demandadas às associações auxiliares e, ao mesmo tempo, operava como importante divulgador das atividades desenvolvidas pelas outras associações auxiliares existentes, como os clubes agrícolas e as ligas-pró-língua nacional. Ele é também um veículo de memória do que se queria legar ao futuro, naquele passado.

O Decreto 2.991, de 28 de abril de 1944, que chegou às escolas por meio da Circular 42, em maio, do mesmo ano, apresenta instruções detalhadas de elaboração desses materiais, inclusive com exemplos de cabeçalhos, capa, organização interna, conteúdo etc.

Vantagens do Jornal

Ao ser focalizada, na escola, a importância do jornal, o professor fará uma exposição do assunto, evidenciando os seguintes tópicos:

1º - O jornal representa uma coleção de trabalhos que se concentra em um só todo, e assim para, no futuro, poderem os novos alunos conhecer as realizações do passado.

2º - Muitos alunos que têm queda pela narração, descrição, contos, poesias, crônicas, desenho, caligrafia, terão oportunidade de expandirem a sua inclinação, podendo ser o jornalzinho uma fonte, onde fará brotar tendências latentes da alma juvenil.

3º - Possuindo as diversas seções adiante descritas, servirá ainda para gravar certos pormenores íntimos da vida local que, mais tarde, servirão como elemento valioso de consulta, quando tivermos de escrever a história da região.

4º - Os pais, por meio do jornalzinho, ficarão a par, não só do progresso de seus filhos, como terão a oportunidade de verificar as vantagens que outras crianças estão realizando, pois no jornal, teremos várias manifestações da vida escolar. (Santa Catarina, 1945, p. 130; grifos meus)

Reinhart Koselleck (2014, p. 232), em suas reflexões sobre as determinações temporais históricas, escreve que “todo presente se entende simultaneamente para a frente e para trás - um presente passado com seus passados passados e seus futuros passados”. Esse documento normativo pode ser lido como um exemplo da combinação das três dimensões temporais: passado, presente e futuro. O texto foi produzido naquele presente como prescrição imediata para o trabalho com os jornais; também remete ao passado ao projetá-los como lugar de registro das “realizações” e dos “pormenores da vida local”; e, ao mesmo tempo, orienta-se ao futuro ao atribuir-lhes a função de memória e legado, “para que os novos alunos conheçam”; “quando tivermos de escrever a história da região”. Trata-se de um presente que se estrutura como futuro passado: a escrita escolar é normatizada para converter-se, posteriormente, em documento histórico, articulando expectativa e experiência em meio ao projeto de nacionalização do Estado Novo. Ao inscrever o jornal escolar nesse horizonte, o decreto produz uma forma de temporalidade própria: a escola atua no presente, mas sob o imperativo de construir um passado útil ao futuro, em coerência com o projeto de nacionalização e com as temporalidades políticas que caracterizaram o período.

O jornal é inscrito e significado como legado. É uma narrativa produzida num presente passado e em um contexto político, social e cultural específico: nacionalização, ideia de um “Brasil Novo”, de políticas direcionadas à construção de uma identidade nacional condizente com as aspirações do projeto político estadonovista. Do ponto de vista interpretativo, tais iniciativas inscrevem-se numa cultura política que buscou socializar valores e símbolos capazes de integrar a população em um imaginário nacional compartilhado. Ângela de Castro Gomes (2007, p. 49) sugere que a cultura histórica foi uma “dimensão constitutiva e também estratégica da cultura política” no Estado Novo. Isso porque houve um esforço explícito em

divulgar, por diferentes meios e estratégias, normas e valores considerados próprios a “identidade nacional brasileira”, que deveriam ser apreendidos por todos. Tais práticas envolviam leituras do passado e projeções de futuro. Nas acepções de Berstein (1998) e Rüsen (2009, 2014), as culturas política e histórica podem ser interligadas pelo sentido atribuído às temporalidades passadas e futuras, num determinado presente.

Compreende-se que a articulação dessas dimensões oportuniza uma visada mais ampla sobre o lugar que as temporalidades ocupam num determinado projeto político. O conceito de cultura política pode ser mobilizado para interpretar como um sistema de valores e representações orienta práticas e legítima formas de poder, fornecendo referenciais simbólicos que organizam o comportamento coletivo. Como a própria cultura, “se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado, do seu futuro” (Berstein, 1998, p. 353). A cultura histórica, compreendida a partir de Jörn Rüsen (2009, 2014), oferece um modo de observar as diferentes formas e funções por meio das quais o passado é interpretado e mobilizado para orientar o presente e o futuro no espaço público. No Estado Novo, a cultura política apropriou-se da cultura histórica como instrumento pedagógico e moral, transformando a história em linguagem de legitimação e em dispositivo de formação cívica. Assim, no Estado Novo e, no caso catarinense em particular, a cultura política mobilizou a cultura histórica como instrumento de coesão simbólica: o passado foi reconfigurado pedagogicamente para reforçar o ideal de uma “nação brasileira”. Em contrapartida, a cultura histórica legitimou a cultura política ao apresentar o projeto de nacionalização como inerente à própria história nacional.

É provável que essa orientação sobre passado e futuro, contida no decreto de 1944, tenha circulado pelas escolas e contribuído para produzir sentidos sobre a importância dos jornais, por anos que ultrapassaram o Estado Novo. Instigante notar que trechos que remetem a essa mesma ideia foram encontrados em jornais criados, após 1945. O jornal *O Patriota*, da Escola Municipal de Serra Alto Rio dos Índios, Distrito Presidente Getúlio, em Ibirama, foi fundado em fevereiro de 1948. Na ata do jornal, de 2 de agosto de 1948, a estudante Carmelina dos Santos, do 3º ano, escreve: “O nosso jornal representa uma coleção de trabalhos que se encontrará em um só todo, e assim para no futuro poderem os alunos conhecer as realizações do passado” (Santos, 1948, s.p.). N’*A Voz da Criança*, da Escola Estadual de Rui Barbosa, da Linha Pascoal, cidade de Tangará, fundado em abril de 1951, o estudante Ari Otávio Franke repete o trecho quase literalmente:

O jornal representará uma coleção de nossos trabalhos. E assim para o futuro os novos alunos da nossa escola poderão conhecer as realizações do nosso passado. Os pais por meio do nosso jornalzinho ficarão a par, não só do progresso de seus filhos, como terão a oportunidade de verificar as vantagens que estavam realizando. (Franke, 1951, p. 2)

A permanência quase literal desses enunciados, nos jornais produzidos nos anos seguintes, sugere que a prescrição estatal ultrapassou o domínio da norma e converteu-se em hábito discursivo, incorporado à linguagem cotidiana da escola. Mais do que simples repetição, trata-se de um processo de apropriação e de reinterpretação, em que professores e estudantes reinscrevem sentidos oficiais em narrativas locais, dando continuidade a um regime de historicidade que havia sido instituído durante o Estado Novo. Nesse sentido, o

jornal escolar funcionava como um elo entre cultura política e cultura histórica: nele se condensam as formas de memória e de temporalidade ensinadas na escola, que visavam ordenar o passado e projetar o futuro segundo a pedagogia da nação. O vestígio do passado só adquire significado quando reinterpretado; e é justamente nessa reinterpretação, nas páginas dos jornais, nas narrativas dos estudantes que se mostra a força da cultura escolar como mediadora simbólica entre o projeto político e as experiências do cotidiano. O discurso normativo do Estado transforma-se, assim, em prática de escrita e de memória, sustentando uma pedagogia da brasilidade que, mesmo após o fim do Estado Novo, continuou a moldar modos de narrar, sentir e pertencer à nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jornais escolares catarinenses produzidos nas décadas de 1930 e 1940 indicam, em suas páginas, mais do que a aplicação de normas oficiais ou o reflexo de um projeto político de nacionalização. Eles testemunham o modo como a escola apropriou-se das prescrições do Estado e as converteu em práticas cotidianas de escrita, leitura e celebração. Nesse gesto, a palavra manuscrita ou impressa tornou-se um território de mediações, no qual se cruzam em diferentes planos a cultura política, que orienta e normatiza, e a cultura escolar, que interpreta, reescreve e reinventa.

Ao determinar que todas as escolas públicas e particulares produzissem jornais, o Departamento de Educação não apenas disciplinou a escrita, mas também instituiu uma forma de narrar o tempo e de educar pela memória. As orientações constantes em circulares e decretos, ao estabelecerem que o jornal deveria “gravar pormenores da vida local” e servir “para o futuro conhecer as realizações do passado”, configuraram uma verdadeira pedagogia da lembrança: um modo de historicizar o cotidiano escolar e de ensinar o pertencimento à nação. A exigência de que o jornal escolar reunisse textos destinados a serem consultados “no futuro” – por novos alunos ou por aqueles que escreveriam a história da região – indica o esforço de organizar o presente como futuro passado, isto é, como testemunho preparado para se estratificar no tempo (Koselleck, 2014). Sob essa perspectiva, o jornal é concebido como um artefato que, ao ser produzido no presente, já se antecipa como documento de memória, como registro pronto para ser reinscrito nos estratos temporais da escola. Essa orientação evidencia o modo como o Estado Novo buscava moldar expectativas, criando práticas que vinculavam a experiência escolar imediata às projeções de um “Brasil Novo”.

Mas nas mãos de professores e estudantes, esse mesmo instrumento normativo converteu-se em prática viva: cada texto, cada relato, cada verso sobre o trabalho no campo, sobre as festas, os heróis e as paisagens, é também um exercício de memória e de autoria. A uniformização desejada pelo Estado deu lugar, nas escolas, a um mosaico de narrativas, em que se mesclam obediência e invenção, rotina e criação, silêncio e expressão. Ao serem preservados –primeiro pela burocracia, depois pelo arquivo– esses jornais se tornaram testemunhos de uma cultura escolar que se constituiu entre o dever e o desejo, entre o nacional e o local. Neles, o passado se oferece como escrita de um presente que buscava ensinar o futuro. Como lembra Escolano Benito (2017, p. 24), “a prática escolar é cultura, e não um simples repertório de mediações instrumentais aleatórias que ocorrem na realidade”.

Um espaço onde o simbólico se torna objeto e o aprendizado se faz memória. Assim, entre lápis, canetas, linhas e margens, o país também se fazia de papel, na delicada matéria em que o gesto de escrever convertia o cotidiano escolar em projeto de nação.

REFERÊNCIAS

- Areão, J. S. (1937). *Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, 4º trimestre de 1936*. Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas do Estado de Santa Catarina, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Berstein, S. (1998). A cultura política. Em J.-P. Rioux e J.-F. Sirinelli (Orgs.), *Para uma história cultural* (pp. 349-363). Editorial Estampa.
- Bombassaro, T. (2006). *Semanas educacionais: A arquitetura do poder sob a celebração da didática* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Casasanta, G. (1939). *Jornais escolares*. Cia. Editora Nacional.
- Chiosso, G. (2019). A imprensa pedagógica e escolar na Itália entre o século XIX e XX. *História da Educação* 23. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100314
- Cunha, M. T. S. e Silva, C. B. da (2020). Jornais escolares: Arautos de ensinamentos patrióticos e pacifistas (Santa Catarina, Brasil, 1940-1960). *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación* 24, 71-90. <http://hdl.handle.net/2183/28165>
- Eller, H. (15 de outubro de 1943). Aniversário. *O Cruzeiro*. Escola Isolada Municipal de Rio Corujas, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Escolano Benito, A. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia* (Trad. H. H. P. Rocha e V. L. G. da Silva). Editora Alínea.
- Fiori, N. A. (2002). Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. *Revista Perspectiva* 20, 231-260.
- Franke, A. O. (26 de abril de 1951). Fundação do jornal. *A Voz da Criança*. Escola Isolada Estadual de Rui Barbosa, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Freinet, C. (1974). *O jornal escolar* (Trad. F. Q. Branco). Editorial Estampa.
- Gomes, A. de C. (2007). Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. Em M. Abreu, R. Soihet e R. Gontijo (Orgs.), *Cultura política e leituras do passado: Historiografia e ensino de História* (pp. 43-63). Civilização Brasileira.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.) (2015). *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Höeltge, E. (5 de junho de 1941). O nosso jornal. *A Escola*. Escola Estadual de Nova Bremen, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

- Kniess, A. (15 de fevereiro de 1941). Biblioteca Escolar. *O Cruzeiro*. Escola Isolada Municipal de Rio Corujas, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Koselleck, J. (2014). *Estratos do tempo: estudos sobre a história* (Trad. M. Hediger). Contraponto, PUC-Rio.
- Loch, H. (15 de abril de 1941). Clube Agrícola. *O Cruzeiro*. Escola Isolada Municipal de Rio Corujas, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Marcelino, E. A. G. (1936). Relatório. *Revista de Educação: Órgão do Professorado Catarinense* 1(4-5), 43-46. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Hemeroteca Digital Catarinense.
- Martineli, L. P. e Machado, M. C. G. (2021). A produção periódica estudantil oitocentista. *Revista Educação em Questão* 60(59). <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25671>
- Nascimento, A. (5 de junho de 1942). Liga Pró-Língua Nacional. *A Criança Brasileira*. Grupo Escolar Lauro Müller, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Hemeroteca Digital Catarinense.
- O problema da educação estética (27 de janeiro de 1931). *Diário de Notícias*. Hemeroteca Digital Brasileira.
- Otto, F. (2012). *As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativas e morais da sociedade catarinense: O caso das “Ligas de Bondade” (1935-1950)* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.
- Pereira, H. (5 de junho de 1941). O nosso jornal. *A Escola*. Escola Estadual de Nova Bremen, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Racine, K. (2020). Newsboys: Spanish American Patriot Children and “The Hazelwood Magazine” in Birmingham, England, 1820s. *Estudos Ibero-Americanos* 46(2). <https://pucrs.emnuvens.com.br/iberoamericana/article/view/35358>
- Reck, I. (15 de março de 1941). Clube Agrícola. *O Cruzeiro*. Escola Isolada Municipal de Rio Corujas, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento* (Trad. Alain François et al.). Editora da Unicamp.
- Rüsen, J. (2009). ¿Qué es la cultura histórica? *Culturahistórica.org*. <https://culturahistorica.org/jorn-rusen/>
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã* (Trad. N. Schneider). Vozes.
- Santa Catarina (1945). Decreto n.º 2.991, de 28 de abril de 1944 / Circular n.º 42, 10 de maio de 1944. Em *Circulares de 1943 e 1944*. Imprensa Oficial do Estado.
- Santos, C. dos (2 de agosto de 1948). Ata do jornal *O Patriota*. Escola Mista Municipal de Serra Alto Rio dos Índios, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Scharf, I. (1 de março de 1943,). Início das aulas. *A Escola*. Escola Estadual de Nova Bremen, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

- Silva, C. B. da (2013). Cultura escolar e cultura política: Projeto de nacionalização e o jornal escolar *A Criança Brasileira* (Santa Catarina, 1942-1945). *História da Educação* 17(40), 175-195. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Tbrn36kT8kJfnLCKJ7dBH/>
- Silva, C. B. da (2014). Nação e região e a unidade nacional: uma leitura a partir de dois livros didáticos de História publicados na Primeira República. *Revista Brasileira de Educação* 19(57), 349-374. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000200005>
- Silva, C. B. da (2020). Patrimônio educativo. Em A. Carvalho e C. Meneguello (Orgs.), *Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos* (pp. 205-209). Editora da Unicamp.
- Silva, C. B. da (2025). Jornal escolar como lugar de entrecruzamentos de práticas, memórias e culturas (Santa Catarina, década de 1940). *Fronteiras. Revista Catarinense de História* 45, 151-181. <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2025n45.14660>
- Silva, C. B. da e Vieira, V. M. (2024). Jornal escolar *O Girafinha* como vestígio de culturas de escola e de memórias (Maravilha/SC, décadas de 1970-1980). *História da Educação* 28, 1-26. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/133348>
- Silva, C. B. da e Zamboni, E. (2013). Cultura política e políticas para o ensino de História em Santa Catarina no início do século XX. *Revista Brasileira de História* 33(65), 135-159. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882013000100006>
- Silva, C. B. da, Gesser, C. H., Dutra, E. M. e Martins, R. V. (2023). *Catálogo dos jornais escolares catarinenses*. <https://jornaiscolarescatarinenses.webnode.page/catalogo/>
- Silva, I. (2 de março de 1942). Visita na nossa escola. *A Escola*. Escola Estadual de Nova Bremen, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.
- Silva, J. H. D. (12 de novembro de 1942). Exposição do material de propaganda nazista. *A Criança Brasileira*. Grupo Escolar Lauro Müller, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Hemeroteca Digital Catarinense.
- Sousa, V. (outubro de 1944). Getúlio Vargas. *A Criança Brasileira*. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Hemeroteca Digital Catarinense.
- Trindade, L. S. B. da (2 de julho 1936). Semana educacional. *República* (pp. 7-8). Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Hemeroteca Digital Catarinense.
- Trindade, L. S. B. da (1937). Circular n.º 7 (12 de abril de 1937). Em *Circulares de 1930 e 1941* (p. 27). Imprensa Oficial do Estado.

Normalismo, educación social y manuales educativos. Las vías de legitimación del normalista Luis C. Infante (Lima, 1905-1950)

Yadir Eduardo Camayo Del Carmen*

 Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

 eduardodelcarmen97@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5939-9499>

Recibido: 29 de octubre de 2025 | Aceptado: 1 de diciembre de 2025

Resumen

Esta investigación examina la figura del normalista –el maestro formado en escuelas normales– como intelectual, utilizando a Luis C. Infante como caso de estudio. Analiza cómo la profesión docente y la renovación educativa funcionaron como mecanismos de legitimación intelectual y profesional en un contexto de creciente demanda y expectativa social en torno a la educación. Basándose en revistas pedagógicas y en las obras publicadas por el autor, el estudio reconstruye el campo normalista y su configuración discursiva. Sostiene que el normalista peruano no constituía una anomalía de la modernidad, sino que formaba parte de un grupo emergente de reformadores educativos en la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave

Normalismo, escuela nueva, legitimación, historia intelectual, manuales escolares.

Normalismo, educação social e manuais educacionais. Os caminhos para a legitimidade do normalista Luis C. Infante (Lima, 1905-1950)

Resumo

Esta investigação examina a figura do normalista – o professor formado em escolas normais – como intelectual, utilizando Luis C. Infante como caso de estudo. Analisa como a

* Yadir Eduardo Camayo Del Carmen es egresado y candidato a magíster en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es diplomado en Historia del Pensamiento Educativo Peruano y licenciado en Educación con mención en Historia y Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Sus líneas de investigación giran en torno a la historia de la educación en el Perú (s. XX), historiografía y filosofía de la historia.

profissão docente e a renovação educativa funcionaram como mecanismos de legitimação intelectual e profissional num contexto de crescente procura e expectativa social em torno da educação. Com base em revistas pedagógicas e nas obras publicadas pelo autor, o estudo reconstrói o campo normalista e a sua configuração discursiva. Defende que o normalista peruano não constituía uma anomalia da modernidade, mas fazia parte de um grupo emergente de reformadores educacionais na primeira metade do século XX.

Palavras-chave

Normalismo, escola nova, legitimação, história intelectual, manuais escolares.

Normalism, Social Education, and Educational Manuals. The Paths to Legitimacy of the Normalist Luis C. Infante (Lima, 1905-1950)

Abstract

This research examines the figure of the normalista –the teacher trained in normal schools– as an intellectual, using Luis C. Infante as a case study. It analyzes how the teaching profession and educational renewal operated as mechanisms of intellectual and professional legitimization within a context of increasing social demand and expectation surrounding education. Drawing on pedagogical journals and the author's published works, the study reconstructs the normalista field and its discursive configuration. It argues that the Peruvian normalista did not constitute an anomaly of modernity but was instead part of an emerging group of educational reformers in the first half of the twentieth century.

Keywords

Normalism, escuela nueva, legitimacy, intellectual history, school textbooks.

INTRODUCCIÓN: EL NORMALISTA COMO INTELECTUAL

La historia de la educación peruana ha experimentado un avance significativo en el análisis de los sujetos y de las instituciones educativas a lo largo del siglo XX¹. En esta línea, diversos estudios han dejado de privilegiar la exaltación de personajes o instituciones como “casos excepcionales”, para centrarse en el examen de los contextos sociales, políticos y culturales en los que estos actores se desarrollaron (Ccahuana, 2013; Chipana, 2022; Espinoza, 2020). Esta perspectiva no responde a la idea de individuos “predestinados” a impulsar reformas, sino a la comprensión de que fueron las circunstancias históricas y las condiciones sociales las que posibilitaron la emergencia de determinados procesos y transformaciones.

¹ Esto condujo a que diversos autores emprendieran un balance historiográfico sobre la producción de conocimiento en torno a la historia de la educación, enfatizando tanto las restricciones impuestas por sus contextos de investigación como la persistente falta de respaldo institucional. Véase Loayza (2025).

Este trabajo no busca constituirse en una biografía ni en una historia de las ideas pedagógicas. Su propósito es analizar los “actos de habla” del normalista peruano Luis C. Infante (1887-s.f.), siguiendo la conocida propuesta de Quentin Skinner. Para este autor, la historia intelectual debe examinar de manera articulada los contextos sociales e intelectuales que hacen posible un enunciado, con el fin de “captar no sólo cuál fue su significado pretendido sino también el modo de recepción buscado de ese significado” (Skinner, 2007, p. 160).

En esta misma línea, Elías Palti ubica a Skinner y a la llamada Escuela de Cambridge entre quienes han privilegiado la comprensión y el análisis de la “dimensión pragmática del lenguaje”. Este desplazamiento teórico implica superar la lectura de las ideas como entidades sustantivas o esencias, para considerarlas, ante todo, como prácticas discursivas situadas. En ese sentido, el análisis no se limita a esclarecer lo que los autores del pasado dijeron, sino que se orienta a dilucidar “qué es lo que estaban haciendo al decir lo que dijeron” (Palti, 2025, p. 14). Abordar esta dimensión pragmática supone, por tanto, prestar atención tanto a los “actos locutivos” (lo efectivamente enunciado), como también a los “actos ilocutivos” (las intenciones y efectos buscados por el hablante).

Ahora bien, ¿puede esta perspectiva incorporarse al estudio de la historia de la educación? Eugenia Roldán (2014) ha identificado tres aproximaciones teóricas que dialogan con este tipo de inquietudes: la “historia de los lenguajes educativos”, el “análisis político de los discursos educativos” y la “historia de conceptos en educación” (p. 7). Nuestro enfoque se inscribiría, por consiguiente, en la primera de estas perspectivas.

Por tanto, se plantean tres preguntas de problema: ¿De qué manera los normalistas peruanos se legitimaron como intelectuales?, ¿qué recursos adopta el discurso normalista en relación al compromiso o educación social? y ¿qué rol cumplieron las guías educativas en el pensamiento y práctica del normalista peruano?

A estas interrogantes se plantean tres hipótesis. En primer lugar, los normalistas peruanos encontraron vías de legitimación a partir de la adopción de un discurso modernizador, dentro del cual llegaron a fortalecer una imagen positiva y progresista de la institución en la que se formaron (la escuela normal de varones), de igual forma con las tendencias de renovación educacional (escuela renovada o escuela nueva) y, por último, sus lugares de procedencia, lo que señala que, al vivir en provincias o periferias, conocen mejor la realidad y necesidades de la sociedad peruana; por tanto, están más abiertos a la adopción de las reformas educacionales modernas.

En segundo lugar, los recursos discursivos del normalista en torno al compromiso y a la educación social se inscriben en los objetivos y finalidades de la retórica escolanovista. Esta perspectiva proponía articular una educación técnico-práctica con la formación para la vida democrática, entendidas ambas como condiciones necesarias para orientar a la sociedad hacia los procesos de modernización. De este modo, se buscaba que la población alcanzara niveles de desarrollo comparables a los modelos de los países industrializados o considerados “modernos”, particularmente los de tradición norteamericana y europea.

En tercer lugar, los manuales educativos desempeñaron un papel fundamental en la difusión de ideas y prácticas asociadas a la modernidad. Por un lado, las guías se orientaron a un público especializado, vinculado al ámbito pedagógico; por otro, los textos escolares se dirigieron a un público más acotado, compuesto principalmente por estudiantes de nivel

básico. De este modo, ambos tipos de materiales contribuyeron a la circulación y apropiación de nuevos modelos formativos en distintos sectores de la población.

Ahora bien, ¿se podría considerar al normalista como intelectual? Una primera objeción acerca de este tema es que se concibe a los maestros como meros instrumentos de repetición de las políticas educativas estatales, por lo que su contribución al plano de la intelectualidad o de la *intelligentsia* de la época son mínimas. Sin embargo, esta noción es propia de quienes conciben a los intelectuales como “clase y élite social” (Menéndez, 2022). Como agregaría Reguera (2025), “la función de su cometido estaría vinculado a su condición de élite intelectual claramente separada y especializada con respecto al resto de la sociedad” (p. 226). Y, aunque claramente, como se verá en el desarrollo del artículo, se evidencia algunas de tales características, esto no quiere decir que agote la definición, la función y la finalidad del intelectual.

El estudio de Fiorucci (2023) resulta ser mucho más flexible y comprensible, igualmente interesante en la medida que trata de entender la figura del intelectual a partir de sus definiciones. La autora considera que existen dos definiciones acerca del intelectual: la normativa y la sociológica. La primera estaría centrada en el intelectual únicamente a partir de su “categoría ocupacional”. Se puede entender que esta definición podría ser hermética dado que solo nos presenta al agente centrado en sí, muy diferente a la segunda definición, que trata al intelectual como “alguien poseído por una determinada actitud hacia la verdad, el análisis y el saber” (p. 43). Esto quiere decir que el intelectual, bajo la definición sociológica, tiene un carácter activo tanto en acción como en pensamiento, es por ello que cumple una función social más amplia y con diferentes directrices. Finalmente, la autora define al intelectual como “alguien que participa de la producción, distribución e inculcación de las significaciones o bienes simbólicos” (p. 44).

Teniendo en consideración lo anterior, Fiorucci procede a entender a las maestras/os como intelectuales. La práctica de estos agentes los identifican y enmarcan dentro de la categoría de intelectuales, pero con una diferencia específica: estos son –en palabras de Fiorucci– unos “intelectuales diferentes” o “los otros intelectuales”, dado que el mundo cultural dentro del que se encontraban era “más acotado” a comparación del intelectual tradicional. La autora agrega que hay una gran diferencia entre el oficio del escritor intelectual y el del maestro intelectual. El primero tendría una función mucho más limitada, pues muchos de estos considerarían a su oficio como “un tiempo restado al proyecto intelectual”; el maestro intelectual, en cambio, desarrollaría una “vinculación armónica” en la medida que su mismo oficio impulsaba la creación de un mundo intelectual en el desarrollo de escuelas, bibliotecas o la edición de revistas y libros con propósitos difusivos.

Consideramos al normalista como un intelectual en la medida en que su quehacer se articula con diversas vías de legitimación social y profesional. En este sentido, la figura del normalista adquiere estatus intelectual a través de tres dimensiones: su formación y ejercicio profesional, su función social como agente educativo y la producción de materiales pedagógicos rigurosamente elaborados, que contribuyen a su reconocimiento dentro del campo educativo.

Sobre su profesión, podemos comenzar apelando a su contexto. Para fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se da un impulso gigantesco a los ensayos de educación activa, aquellos modelos que procuren el desarrollo de la motricidad de los estudiantes,

la participación activa en proyectos y su clara inserción dentro de la vida real, es decir, formarse para la vida en democracia y en el trabajo, que son los dos elementos claves de la modernidad. Por eso, son los maestros encargados de los primeros años, los normalistas, quienes están destinados a llevar a cabo tal tarea².

Su labor en la sociedad se relaciona con lo anterior. La educación que imparte el normalista como maestro no está sujeta a la pasividad y el enciclopedismo decimonónico. Su labor es hacer comprender a los estudiantes que las aulas no son solamente cuatro paredes dentro de un local institucional, sino que la educación se puede aprovechar con los elementos de la vida misma (Chipana, 2022). Es por ello que surgen ideas innovadoras como las “escuelas de aire libre”³. Así también, se pone en práctica la autogestión de los materiales y el mobiliario escolar. Todo esto se enmarca en la utilidad para resolver los propios problemas de la sociedad, de esta manera se contribuye a seguir forjando una idea de democracia mediante la educación. Claro está que muchos de los elementos mencionados forman parte del discurso de los normalistas para legitimar su labor.

Por último, los materiales. Este aspecto sería el más importante a considerar si entendemos a los normalistas como intelectuales. Y es que los dos aspectos anteriores bien pueden formar parte de discursos legitimadores, estos discursos no son suficientes. Se debe recordar que lo que caracteriza al intelectual es su atributo de figura pública para que pueda tener un rol social. Por tanto, debe tener un público al cual dirigirse e influir. Como especifica Reguera:

La figura del intelectual público moderno se caracteriza por ser un referente en la esfera de opinión pública en la que juega un rol de portavoz de causas, ideas, instituciones y grupos a los que se encuentra vinculado orgánica o simbólicamente. (Reguera, 2025, p. 224)

Estos materiales, por tanto, no se dirigen a un tipo de público, sino que a varios. Es por ello que, en el presente caso, se hará manifiesto mediante revistas pedagógicas y guías educativas. Las revistas pedagógicas son un material importantísimo para abordar al intelectual, pues marca un derrotero para su condición profesional. El historiador François Dosse señalaba incluso que

² Aunque no se trata de un estudio centrado exclusivamente en los normalistas, conviene destacar el aporte de diversos académicos de la región reunido en el volumen *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Esta obra se inscribe en la tradición de la historia social de la educación y privilegia un enfoque biográfico para analizar las trayectorias docentes. A través de estos estudios, se evidencia que “los procesos sucedidos en distintos marcos geográficos estuvieron lejos de ser excepcionales” (Bustamante *et al.*, 2025, p. 15). En consecuencia, se plantea que los maestros de la región, aun desde sus contextos particulares, compartieron experiencias, dinámicas y desafíos que permiten identificar patrones comunes en la configuración histórica de la profesión docente.

³ Un ejemplo claro con respecto a la difusión de esta propuesta es el del primer director de la Escuela Normal de Varones de Lima. El educador belga Isidoro Poiry, en 1923 y luego de su estancia en el Perú, creyó ideal la implementación de este tipo de escuelas, sobre todo en lugares estratégicos de la costa. De ahí que “no hay otro país en el mundo que tenga las condiciones naturales tan propicias a las escuelas al aire libre, como el Perú” (1923, p. 57).

Las revistas, que son uno de los soportes esenciales del campo intelectual, pueden ser consideradas como una estructura elemental de sociabilidad, espacios muy valiosos para analizar la evolución de las ideas en tanto que lugares de fermentación intelectual y de relaciones afectivas. (Dosse, 2007, p. 51)

LOS NORMALISTAS PERUANOS: ¿UNA ELITE EDUCATIVA?

Durante el tránsito del siglo XIX al XX, en América Latina se produjo un cambio significativo y de grandes dimensiones en la educación. Los distintos gobiernos de la región dieron una mayor importancia a las finalidades de la educación nacional, pues era –y sigue siendo– la herramienta moldeadora por excelencia de la población que forma parte de una nación.

Un gran cambio en este contexto fue que los gobiernos asumieron una centralización del aparato educativo y, a partir de ello, se llevaron a cabo grandes reformas educativas, sea en el plano administrativo o curricular. Un cambio destacable fue la creación de distintas escuelas normales en la región. La creación de estas instituciones no es inocente, sino que son parte de las distintas reformas que hace el aparato estatal para la formación de los profesionales de la educación (Ccahuana, 2020; Valdemarin y De Lima, 2017; Pérez y Rodríguez, 2021; Torres, 2024).

La formación de los maestros correrá a cargo de las escuelas normales; por tanto, se los considerará como “normalistas”. Dentro de estas escuelas normales hay, en muchas ocasiones, maestros extranjeros –norteamericanos o europeos–, contratados por el Estado para que lleven a cabo la “modernización de la educación”.

¿De qué trata esta “modernización”? Específicamente, es difundir y aplicar las nuevas concepciones, métodos e instrumentos de carácter activo a la realidad educacional. Esto quiere decir que la nueva educación que se forja no tiende hacia el intelectualismo o el enciclopedismo, sino al carácter práctico o pragmático de la educación. La educación ahora se valoriza, porque sirve para resolver los problemas prácticos de la vida, y es así porque el gobierno peruano –así como los demás gobiernos de esa época– asume la tarea de garantizar la educación a las clases que no se toman en cuenta, para que, de esta forma, puedan contribuir al desarrollo y progreso del país. Estas clases tienen su último fin en la vida para el trabajo (Ccahuana, 2020).

A partir de lo anteriormente mencionado, podemos ahora explicar por qué podría hablarse de una “elite educativa” cuando hablamos de normalistas. Rosalía Menéndez (2022) la definía como “una minoría selecta, con alta preparación o calificación en temas educativos, innovadores, destacaron en su labor profesional y académica e incursionaron en campos poco explorados para un maestro común” (p. 145). Pero también la misma autora señala que esta misma “elite educativa” constituirá diferentes “grupos de poder” y, a la par, moldearía “espacios que les dieron autoridad, en tanto ser los poseedores de los conocimientos en temas educativos” (p. 146). Los “espacios” que refiere la autora son las publicaciones de los maestros normalistas: revistas pedagógicas, libros teóricos, guías metodológicas y textos escolares. Habría que especificar que la “guía” se destina para la lectura del maestro y el “texto escolar” se destina para el estudiante, por tanto, el público es diverso.

Lo importante es que los normalistas encontrarán una vía para legitimarse como profesionales de la educación y, por tanto, obtendrán un sector de poder. Así utilizarán distintos recursos para resaltar en la esfera social.

El normalista peruano no es muy diferente a los otros normalistas de América Latina, pues son concebidos dentro de un mismo marco. Sin embargo, es de notable interés resaltar algunas cuestiones que los mismos normalistas y personajes de la época tratan⁴.

En primer lugar, en el caso peruano se da el resalte de la Escuela Normal de Varones de Lima (1905)⁵ en cuanto a la formación de la nueva generación de maestros y lugar de difusión de la vanguardia educativa. Inicialmente, esta institución llegó a ser de notable interés por

⁴ En el contexto latinoamericano, el caso brasileño constituye un referente fundamental para comprender los procesos de modernización educativa. El trabajo pionero de Lourenço Filho (1964) destaca el papel decisivo de figuras como Fernando de Azevedo y de instituciones como la Associação Brasileira de Educação y el Instituto Caetano de Campos en la adopción y difusión de la escuela nueva. A partir de este último, se ha desarrollado una línea de investigación orientada a examinar los “dispositivos legales” que respaldaron y promovieron la renovación pedagógica en Brasil. En esta dirección, Valdemarin y De Lima (2017) sostienen que la circulación de las ideas escolanovistas estuvo condicionada, en buena medida, por dichos dispositivos normativos, así como por la acción de instituciones especializadas —entre ellas el propio Instituto Caetano de Campos— y por la elaboración de programas dirigidos a las escuelas normales. En particular, subrayan la relevancia del Código de Educação, el cual “era utilizado para justificar la necesidad de actividades basadas en la observación y en la experiencia personal del alumno” (Valdemarin y De Lima, 2017, p. 93). Por otro lado, Pérez y Rodríguez (2021) desarrollan un estudio de “larga duración” con un enfoque comparativo que examina la evolución de las escuelas normales en Chile y Argentina. Las autoras sostienen que estas instituciones “fueron muy relevantes en los procesos de fundación y consolidación de los sistemas educativos modernos de América Latina” (p. 2). En consecuencia, su análisis permite identificar tanto convergencias en torno a la creación de dichas escuelas, como en la procedencia social de sus integrantes. En contraste, el caso cubano analizado por Torres (2024) ofrece una aproximación detallada. A través del estudio de la Escuela Normal de Santa Clara, la autora reconstruye las trayectorias de los normalistas que formaron parte de la institución, lo que posibilita visibilizar problemáticas vinculadas a los criterios y condiciones de ingreso. En particular, destaca la situación de los aspirantes provenientes de las “periferias”, cuyo elevado número de solicitudes se explica por el hecho de que “la enseñanza Normal funcionaba como una de las pocas vías de movilidad social para las clases más pobres de la población” (Torres, 2024, p. 121).

⁵ La creación de la Escuela Normal de Varones de Lima se formalizó mediante Resolución Suprema del 28 de enero de 1905. Sin embargo, su inauguración oficial tuvo lugar recién el 14 de mayo de ese mismo año, en una ceremonia que contó con la presencia del presidente José Pardo y del ministro de Instrucción Jorge Polar. La dirección del nuevo centro formador de docentes fue encomendada al pedagogo belga Isidoro Poiry, figura vinculada a la circulación de modelos europeos de profesionalización docente en América Latina. La primera planta docente se integró con José Benigno Ugarte, Oswaldo Hercelles, Alejandro Agnus, Emilio Castelar y Cobián, Federico Blume, Antonio Robles y Federico Galindo. En cuanto al alumnado fundador, este lo conformaron Carlos y Javier Adriansen, Luis A. y Luis H. Bouroncle, Luis Caverio, A. M. Cornejo, Jesús Dávila, José Antonio Encinas, Arístides Guillén, Manuel Hierro, Alejandro Lescano, Humberto Luna, P. J. Mostajo, Benigno y Raúl Pinto, Ángel Alfredo Prialé, Arturo Revoredo, Gonzalo Salazar, Juan H. Suárez, José M. Segura, Arturo Baluarte, Manuel Bustamante, Miguel Castro, Luis C. Infante, Moisés Yuychud, Gustavo Moya, Amador Merino Reyna, Luis E. y Guillermo Pinto, Telésforo Catacora, César Echegaray, Luis A. García, Manuel Hernández, José Jara y Espinoza, Pedro Manuel Pinzás, César Oré y Luque, Juan Pacheco Cateriano, Leonardo Romero, Carlos Valdez de la Torre, Manuel Villavicencio, Federico Villar, Enrique Hachmeister y Ladislao Rivera (*La Educación Nacional*, 1915, p. 4). Varios de estos normalistas llegarían a integrar, en las décadas siguientes, una elite educativa de alcance nacional. Su participación constante en revistas pedagógicas, así como la difusión de sus métodos, materiales y propuestas didácticas, constituyeron indicadores de la influencia que alcanzaron en la configuración de la cultura escolar peruana de la primera mitad del siglo XX.

el contexto de renovación política. Su creación formaría parte de un plan de centralización ideado por los nuevos jóvenes civilistas y su apuesta por la regeneración social a través de la educación (Ccahuana, 2014).

Personajes como el intelectual marxista José Carlos Mariátegui quedaban asombrados por instituciones como estas, pues “las escuelas normales constituyen en todas partes el hogar natural de la nueva ideología pedagógica” (Mariátegui, 1986 [1925], p. 70). De manera similar lo concebía el normalista Luis C. Infante, al pronunciarse en *La Escuela Moderna*, revista que cofundó en las primeras décadas del siglo XX. En el decenario de la fundación de la Escuela Normal de Varones de Lima, consideraba notables puntos de realce en torno a la institución, dado que era prácticamente la más importante para el desarrollo de la educación en el país y, por tanto, la regeneración de la sociedad. Así, señala que

La Escuela Normal de Varones fue fundada en una época de renovación para nuestro organismo nacional [...] La fundación de la Escuela Normal de Varones respondió a los siguientes fines: preparar el elemento técnico para la dirección de las escuelas del país, preparar buenos maestros en el amplio sentido de la palabra; levantar el nivel moral del magisterio peruano dignificando el santo apostolado de la enseñanza; brindar nuevos campos de acción generosa y fecunda a nuestra juventud estudiosa y preparar, por último, a los funcionarios técnicos que debían intervenir en la administración de nuestro sistema educativo. (Infante, 1915, p. 49)

Como se ha de notar, los intereses y preocupaciones de la época rondaban la reforma la totalidad de la organización educativa, prepararla para que sus profesionales egresados pudieran transformar el país. Tal es así que, muchas veces, la educación era concebida como “apostolado”; en pocas palabras, se concebía a la educación con vocación social.

No obstante, si en el periodo no se lograron avances significativos, no se debe tanto a la responsabilidad de los normalistas, sino a los cambios y variaciones políticas de los mandatarios de turno. Por eso, Infante, haciendo referencia a los jóvenes normalistas que habían sido becados para llevar sus especializaciones en los Estados Unidos, dirá que

Salieron esos jóvenes de su patria en busca de nuevas orientaciones, de nuevos métodos, de nuevas prácticas que podían ser adaptadas a su país; salían con la ilusión de adquirir una amplia cultura pedagógica que reportara beneficios al país que los iba a sostener en el extranjero [...] Llegaron esos jóvenes profesores, acariciando en su mente ideales de mejora, de progreso, de renovación, pero fatalmente lejos de brindárseles oportunidades propicias para que dedicaran todas sus energías, generosamente retribuidas, a mejorar nuestro sistema educativo se les empleó para llenar puestos secundarios en cuyo desempeño tenían necesariamente que estrechar el campo de sus actividades y en donde no podían aplicar todos sus conocimientos. (Infante, 1915, p. 50)

En segundo lugar está la procedencia provinciana y rural de la gran mayoría de los normalistas⁶. Este punto es importante debido a que se encontraban en un proceso de democratización de la educación. Los normalistas tendrán un papel importante dentro de la modernización de la educación, sobre todo porque conciben a esta como una fuente de progreso y de solución a los problemas de sus lugares de procedencia. De similar forma señala García (2017) que los normalistas, que formarían parte de las clases medias provincianas, veían también el oficio de la educación como una vía más accesible para entrar al mundo de la ciudad letrada (p. 380). Por eso, el reconocido normalista puneño José Antonio Encinas, quien formó parte de los fundadores de la escuela normal, señalaba que

Seguramente la influencia racionalista hubiera fracasado, a no ser por el hecho de que los estudiantes de la Escuela Normal fueron en su totalidad de procedentes de provincias, y de ellos una inmensa mayoría originarios de la Sierra del Perú. Esa juventud salida de los claustros de los Colegios Nacionales, no tuvo ninguna influencia conservadora en el sentido absoluto de la palabra. (Encinas, 1986 [1932], p. 18)

Así, tenemos al normalista peruano como un personaje de ideas avanzadas. La Escuela Normal de Varones le garantizará este prestigio, dado que la plana docente, conformada por extranjeros, impartirá una nueva forma de comprender y practicar la educación, con visiones pragmáticas y dirigidas a las necesidades próximas de la sociedad. Esto es posible por la predisposición de los normalistas, a lo que se suma el hecho de que, al ser originarios de las provincias, periferias y zonas rurales, estarán abiertos a la experimentación, promoción de actividades y una educación que beneficie a las necesidades sociales. La corriente de la nueva educación hará posible tales propósitos.

EL COMPROMISO SOCIAL DE LOS NORMALISTAS

Como se mencionó anteriormente, la escuela normal y los normalistas egresados concebían la educación a partir de su vocación social, es decir, con el fin de resolver los problemas efectivos y tangibles de la sociedad en general. Pero ¿no toda educación es social? En efecto. Sin embargo, los normalistas peruanos entendían que la educación era hermética, vetusta y que se centraba en la figura del maestro, en las cuatro paredes de un aula de clases, sin importar los problemas efectivos de los agentes a los que se enseñaba. Por ende, los normalistas se convencieron de que la única forma de poder desarrollar el país y regenerar su raza era por medio de la educación renovada, pragmática o activa (Galván, 1927).

⁶ El proyecto estatal relativo a la escuela normal no establecía explícitamente que su labor se orientara hacia los agentes provenientes de las provincias. Sin embargo, en la práctica, un número considerable de los aspirantes que ingresaban a la escuela normal procedía del ámbito provincial. Un documento que confirma esta dinámica es el *Registro General de Preceptores Diplomados* del Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia (Ministerio de Justicia, 1916), que ofrece evidencia empírica sobre la procedencia geográfica de dichos agentes. De todos modos, no constituye nuestro objetivo desarrollar un análisis estrictamente legalista de la historia de la educación.

Esta educación renovada marcaba tendencia tanto en los Estados Unidos como en Europa. Es por ello que los pedagogos de la época entendían que la finalidad de la educación era el trabajo (Dewey, 1962; Decroly, 1965), en un contexto marcado por la industrialización y la fe en el progreso, donde la primera garantizaba lo segundo, lo que se plasmaba en la cultura material.

Los normalistas peruanos entendieron que tal era la línea de pensamiento que debía aplicarse en el país para poder lograr el desarrollo y progreso social-económico. Para ello, era necesario legitimarse con las nuevas líneas pedagógicas, su soporte. De esta forma, la adopción de la retórica escolanovista era una constante entre sus declaraciones.

Un ejemplo claro es el discurso de egreso del normalista Luis H. Bouroncle en 1906. En dicho discurso toma una posición combativa contra la educación antigua, pues era la causante del estancamiento social del país. Para Bouroncle, el normalista se concebía como un batallador, con una misión específica: encargarse del aspecto cultural y, por medio de este, reformar a la sociedad. Así declaraba: “Nosotros debemos emprender reñido combate para desterrar de la Escuela añejas costumbres contrarias al adelanto pedagógico actual: dogmatizar, ensanchar la memoria, con detrimento de la educación racional y física y condenar al niño á la inmovilidad absoluta” (Poiry, 1907, p. 61).

El normalista Infante tiene declaraciones similares:

La labor del maestro moderno no debe limitarse como antaño á proporcionar á los niños los rudimentos de la cultura humana; las exigencias de la civilización actual, son de tal naturaleza que hay que pedir á esos maestros un radio más vasto de actividad y de influencia educadora. Esto es más evidente tratándose de los pueblos del interior en donde la influencia benéfica de los verdaderos maestros tiene que ser necesariamente más intensa, más diversificada y más necesaria. Ellos deben ser los verdaderos leaders [sic], los que orienten las corrientes de actividad de sus conciudadanos. (Infante, 1913a, p. 8)

Este llamado no solo se entendía con fines altruistas y filantrópicos, sino como parte de la gran tarea que comenzaba desarrollarse en el país. Era de entenderse que, para el desarrollo del Perú, debía promoverse una reforma de corte económico, pero también cultural. La educación activa podía complementar la tarea debido a su fin más laboral que intelectual, y esta debía empezar por la escuela. Por ello se resaltaré la importancia de una “escuela moderna”:

Al mismo tiempo que proporciona la educación literaria, científica y moral debe también suministrar á los niños la oportunidad para adquirir destreza manual que les prepare eficazmente para aprender más tarde [y] sin mucha dificultad un oficio, arte ó industria [...] Corresponde a los normalistas el salvaguardarlos y preparar así una generación sana, vigorosa y culta. (Infante, 1913a, pp. 10-11)

Infante señala que estas metas se llevaron a cabo a partir de una “educación dinámica”, que tiene tres razones: neurológica, psicológica y social. La primera, indica que mientras

más tierno sea el alumno, mayor será la necesidad de proporcionarle ejercicios educativos a desarrollar libremente y que, a la par, estimulen sus regiones cerebrales; la segunda, indica que la experiencia es necesaria “para adquirir ideas claras, definidas y precisas del mundo que nos rodea” (Infante, 1913b, p. 5); la tercera es la parte más importante, dado que se le solicita al niño que exteriorice los proyectos que pueda tener al plano vivencial, que “adquiera el hábito de exteriorizar sus ideas por medio de acciones benéficas en favor de sus semejantes; la conveniencia de que adapten sus conductas á las exigencias del grupo social de que forman parte” (Infante, 1913b, p. 5).

De esta forma, Infante, a la par que describía tales fines, también legitimaba la tendencia que ahora los normalistas preconizaban: la adopción de la nueva educación por criterios científicos. Si la escuela y la educación no iban a ser memoristas o librescas, debían cambiar sus propósitos. Estos propósitos estaban en el desarrollo y promoción de soluciones prácticas para el bien común, y para tal tarea, la educación nueva garantizaba que los niños aprendieran desde muy temprano a dar solución a los problemas prácticos o técnicos.

En una conferencia ofrecida el 11 de marzo de 1930 en el Instituto de Maestros, el normalista Dimas Mesías expuso ante el público docente una serie de reflexiones pertinentes sobre las denominadas “pequeñas industrias” y la capacidad del sector indígena para integrarse a dichas actividades productivas. A partir de su experiencia como maestro en los Centros Escolares de Junín, Mesías pudo observar que la fabricación de objetos tradicionales de la región –como el *puco* de madera, la faja de *cotuncha* (*wathraku*) o el cordón del Huatrila, personaje emblemático de la tunantada– constituía un indicio significativo de la aptitud del indígena para incorporarse al mundo moderno del trabajo. Según Mesías (1940 [1930])

El indio, mediante las influencias del lugar, es innovador y amante del progreso [...] El indio no es refractario al trabajo escolar; no es indiferente ante los estímulos del entusiasmo colectivo. Tiene talento para crear y energías para trabajar. Lo que necesita él es ESCUELA ACTIVA que, consultando los intereses del medio, respete y dirija el alma de la infancia indígena. (Mesías, 1940 [1930], p. 16)

Dado que el discurso pronunciado por el normalista tuvo lugar en una sesión del Instituto de Maestros de Huancayo, con la presencia del visitador institucional, del inspector de enseñanza y de un amplio público docente, su intervención no solo constituyó una verbalización formal de los logros educacionales del sector –es decir, un acto locutivo–, sino que también funcionó como un dispositivo para articular, mediante la puesta en valor de la cultura regional, vínculos de compatibilidad con la cultura moderna de la producción. En este sentido, el cierre del discurso adquiere un carácter estratégico, pues apela explícitamente a la valorización de los recursos regionales con el fin de promover el desarrollo de la pequeña industria.

Los recursos naturales, que abundan en la Región, cobran para servir de base a una verdadera política pedagógica de establecimiento y generalización de la Escuela Activa, con miras a peruanizar nuestras industrias. (Mesías, 1940 [1930], p. 21)

El normalista ayacuchano Luis Enrique Galván, en una obra pionera dedicada al estudio del niño peruano, expresaba asimismo una preocupación por reivindicar la “raza peruana”. Su planteamiento adoptó una postura notablemente optimista respecto al destino de dicha raza, entendida en el marco discursivo de su época. El conocimiento sistemático del niño peruano en sus diversas realidades socioculturales constituía, para Galván, una vía para legitimar y fortalecer la labor educativa en el plano social. En ese sentido, afirmaba:

Si es pues humanitario disminuir considerablemente la mortalidad infantil, no es menos patriótico hacer que los niños lleguen a ser hombres sanos e inteligentes por un mejoramiento racial en el futuro, y que así nuestra nacionalidad se afiance por su base étnica. (Galván, 1927, p. 26)

Otro ejemplo significativo lo constituye el número 9 (especial) de la revista *La Educación Nacional. Órgano de los Normalistas del Perú* publicado en 1915 con motivo del decenario de la fundación de la Escuela Normal de Varones. La elaboración de este número tuvo carácter colaborativo e inició con un balance de los avances educativos alcanzados por los normalistas durante ese periodo. Un aspecto especialmente relevante es el énfasis que los redactores dieron a la autonomía del movimiento normalista frente al Estado, cuya presencia –según afirmaban– fue limitada o careció de la decisión necesaria para impulsar las reformas requeridas. Esta percepción se expresa de manera contundente en la declaración: “Lo que hemos hecho es obra exclusivamente nuestra”. Desde esta posición, el número especial buscaba reforzar discursivamente el compromiso social del normalismo, procurando que dicha vocación colectiva adquiriera resonancia pública. En ese marco, sostenían que:

Hemos proseguido dentro y fuera de la escuela, propagando las más sanas doctrinas en materia educativa; haciendo de la escuela el eje de la actividad social; buscando dentro del concepto contemporáneo de la educación aquellas ideas y aquellos principios que más eficazmente pudieran ayudar a resolver nuestros problemas sociales que dependan en todo o en parte de la labor de la escuela. (*La Educación Nacional*, 1915, p. 1)

Es pertinente subrayar que la revista se dirigía a un público específico: los agentes del aparato estatal y las nuevas generaciones de normalistas. Ello permite entender que las declaraciones publicadas, así como el balance de los trabajos de los primeros normalistas, cumplían una doble función: por un lado, buscaban reforzar ante las autoridades estatales el compromiso del magisterio con el proyecto educativo nacional; por otro, pretendían incentivar a los futuros normalistas a reproducir y profundizar estas prácticas e iniciativas. Las afirmaciones que confirman esta orientación destacan, de manera particular, el énfasis en la dimensión moral del quehacer normalista. Así, señalan:

Hemos sacudido el espíritu del pueblo a favor de la escuela; hemos levantado el nivel moral del magisterio; hemos llevado a las más apartadas regiones del país un contingente de energía para que las masas populares y la raza indígena misma ingresen, de una vez, en la vida nacional. (*La Educación Nacional*, 1915, p. 1)

Algo similar ocurre cuando se subraya el carácter reivindicativo y justiciero de sus acciones a favor de los sectores a los que servían, especialmente aquellos históricamente estigmatizados y vulnerados.

Se nos ha visto junto a los obreros defendiendo sus ideales y sus derechos; junto a los indios en pugna siempre con sus explotadores [...] Así entendimos nuestra misión que tiene su peculiaridad en este país donde es preciso vencer un sinnúmero de fuerzas sociales que la tradición y la costumbre han entronizado. (*La Educación Nacional*, 1915, p. 2)

Son claros al señalar que las dificultades de la educación peruana trascienden los meros formalismos institucionales, desplazándose hacia un ámbito más amplio de carácter social:

El problema de la educación no tenía como fin absoluto el cerrarse dentro de aquella fórmula simple de querer forjar el espíritu nacional con la trinidad vulgar de saber leer, escribir y contar. No. Sabíamos que el problema tenía proyecciones de tal naturaleza que era de todo punto necesario enfrentarse contra todo aquello que impedía el libre desenvolvimiento de las fuerzas sociales del país. (*La Educación Nacional*, 1915, p. 2)

Esta afirmación obliga a reconsiderar el papel histórico del Estado en torno al tema y a evaluar el alcance real de su intervención. Como recuerda Espinoza (2020), retomando a Carlos Newland, la consolidación del “Estado docente” resulta fundamental para entender este proceso, especialmente en lo referido a la centralización administrativa y a la regulación de los “servicios educativos” y de los “contenidos curriculares”. Estos elementos permiten matizar y complejizar el contexto analizado. En esa línea, la aproximación planteada abre nuevas interrogantes sobre los límites efectivos del Estado para ejercer control y orientar procesos de cambio social y, en particular, sobre el rol que desempeñaron sus agentes de transformación, entre ellos, los normalistas.

En este sentido, no sorprende la aparición de testimonios como el de Encinas, quien sostiene que “los normalistas se independizaron de las doctrinas recibidas en la Escuela y dieron un libre impulso a sus iniciativas” (1986 [1932], p. 30). Tal observación sugiere que, pese al marco estatal centralizador, existieron márgenes de autonomía profesional que permitieron a los normalistas desplegar prácticas propias, tensionando así el proyecto educativo oficial. En el mismo sentido, el normalista arequipeño Nicanor Rivera señalaba:

Desde que inicié como maestro, en 1923 puse todo mi cariño y entusiasmo en la labor escolar, prescindiendo en la mayor parte de las veces, del programa oficial, de los métodos, de los sistemas y de los formalismos de la enseñanza en uso. (Rivera, 1951 [1930], p. 5)

Ambas declaraciones pueden interpretarse como indicadores de las brechas existentes entre la capacidad efectiva del Estado para cumplir sus funciones y el rol social. También es posible que, en un plano ilocutivo, estos actores se atribuyeran dichos logros de manera

individual con el fin de resaltar su agencia y fortalecer la imagen del normalista como agente de modernización local.

En esta misma línea, y conforme al balance presentado por la revista, se incorporó una sección específica dedicada a las “Iniciativas locales”. Allí se destacaba el abanico de proyectos impulsados por los normalistas durante sus diversas estadias, entre los cuales figuraban la creación de “bibliotecas pedagógicas populares e infantiles”, “museos escolares”, “cajas de ahorro escolares”, la “confección de útiles de enseñanza”, la “construcción del mueblaje de su plantel” e incluso la adquisición de terrenos “para la enseñanza de la agricultura y de los sports” (*La Educación Nacional*, 1915, p. 21).

PENSAMIENTO EDUCATIVO EN LAS PUBLICACIONES DE LUIS C. INFANTE

Luis Cirilo Infante Dextre (1887-s.f.) nació en Ancash y fue el mayor de tres hermanos. Estudió en el Colegio Nacional de Huaraz. Según el libro *Lima en el IV centenario de su fundación* (1935), se considera al normalista como una persona de importancia en la ciudad de Lima, y se declara que Infante “pertenece a esa generación de ancachinos que han dado tanto renombre al departamento”. Entró a la Escuela Normal de Varones de Lima, siendo considerado como uno de los “alumnos fundadores” de la institución, y aunque ingresó en 1905, no fue hasta 1907 que egresó. No obstante, ese año lo becaron para recibir perfeccionamiento pedagógico en los Estados Unidos. Su destino fue la Escuela Normal de Bridgewater; luego, se recibió de bachiller en Artes por la Universidad de Wisconsin, obteniendo en paralelo un certificado de profesor del mismo estado de Wisconsin. A su retorno al país, se lo nombró profesor de la Escuela Normal, asumiendo los cursos de Psicología Experimental, Historia de la Educación, Sociología Educativa, Organización y Administración Escolar, Pedagogía, Metodología, Castellano e Inglés (*Revista Peruana de Educación*, 1940, p. 23).

Más adelante, como señalaría el normalista Emilio Barrantes, muchos normalistas tenían condiciones económicas muy duras, y aunque indica que muchos abandonaron el magisterio, otros “hicieron estudios de Derecho y se convirtieron en abogados” (Barrantes, 1975, p. 10). Tal fue el caso de Infante, quien en 1919 obtuvo el título de doctor en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Mayor de San Marcos, el detalle es que, aunque era una especialidad muy diferente, no por ello dejó de lado el tema educacional y, sobre todo, el individuo en que se centra la educación: el niño. Por ello, presentó una tesis titulada “Los derechos del niño”.

En 1923, realizó un viaje de estudios por Europa junto al antiguo director de la Escuela Normal de Varones, Isidoro Poiry. El 8 de septiembre visitaron la famosa Ecole de l'Ermitage del reconocido pedagogo Ovidio Decroly, donde fueron guiados por Amélie Hamaïde, la entonces discípula de Decroly. Infante visitó otras regiones de Europa, como Inglaterra, Francia, Alemania, Suiza e Italia. Se llevó una mala experiencia en el resto de los países, dado que muchos de sus ciudadanos no tenían idea del territorio sudamericano y menos aún del Perú. Algunos comentarios, lejos de ser motivadores, resultaban decepcionantes en la medida que aún se tenía la idea de que no eran países, sino colonias y, lo que es peor, que los países sudamericanos eran únicamente “revolucionarios”. El mismo Infante diría indignado: “Muchas personas tanto en Europa como en los E.E.U.U. lo único que saben sobre Sud América es que

somos muy revolucionarios... Ah! Nuestras revoluciones... En dichos países se cree erróneamente que el estado revolucionario es nuestro estado normal” (Infante, 1923, p. 54).

Para Infante esto no era bueno, debido a que podía provocar cierto estigma hacia países que estaban pasando por reformas “regeneracionistas”. Por tanto, lo denunció:

Sólo cuando ocurre alguna revolución dichos periódicos nos dedican algunas líneas, que, francamente, lejos de hacernos bien nos hacen un daño inmenso porque nos presentan ante la conciencia universal por el lado más débil de nuestra psicología colectiva y hacen que se perpetue una leyenda fantástica acerca de nuestra idiosincrasia y modo de vivir. (Infante, 1923, pp. 52-53)

Esto solo fue una mala pasada en torno a sus visitas, un detalle dentro del viaje de estudios que, al final, fue satisfactorio. Con ello pudo concretar un informe poniendo al tanto de los avances en materia educativa en el Perú, en contraste con los de Europa.

Entre 1924 y 1925, ya en Perú, fue nombrado director del Colegio Nacional de La Libertad de Huaraz, donde alguna vez estudió. De tal experiencia se conocen algunos de sus ideales educativos. En su memoria de 1924 como director testimonió la situación de abandono y las pésimas condiciones en general de la institución.

Mi condición de ser hijo de Huarás y de haberme educado en este colegio, me ponen en situación especialísima para desplegar todas mis energías a fin de levantarlo de la postración en que se encuentra actualmente [...] El estado actual del Colegio Nacional de La Libertad, desde cualquier punto de vista que se le considere, es completamente lamentable. Mirad el local en estado ruinoso, sin las comodidades más elementales para alojar dignamente a profesores y alumnos; mirad el mueblaje y el material de enseñanza deteriorado e incompleto, incómodo y desaseado, convertido en un hacinamiento de ruinas, que no estimulan desgraciadamente en los jóvenes educandos el deseo de trabajar cómodamente. (Infante, 1924, p. 3)

Tal diagnóstico era común entre los normalistas, en las distintas provincias en las que les tocaba laborar⁷. No obstante, ciertamente creían ser capaces de mejorar la situación aplicando las novedades pedagógicas aprendidas tanto en la escuela normal como en sus especializaciones en el extranjero, por lo que emprendieron con esmero algunos cambios muy puntuales. Así, mencionaba:

⁷ Entre ellos, se ha valorado excesivamente el aporte de José Antonio Encinas, como un caso único y particular. Su testimonio, plasmado en *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* (1986 [1932]), solo es uno de los varios testimonios que los normalistas han hecho dentro de su contexto. Así, podemos considerar valioso el testimonio del normalista arequipeño Nicanor Rivera Cáceres, en su obra *Así son los niños* (1951 [1930]) y *Los hombres de mañana* (1937). De igual forma, el testimonio del normalista jaujino Dimas Mesías, titulado *Primer cuaderno de un maestro peruano* (1940 [1930]) y *Segundo cuaderno de un maestro peruano* (1941). El conocido normalista cajamarquino Emilio Barrantes Revoredo, algo tardíamente, también plasmó su testimonio en *Vida en las aulas* (1975 [1952]).

Pero esta misma situación, lejos de amilanarme y quitarme entusiasmos estimula fuertemente mi anhelo por mejorar este colegio, donde recibí en tiempos mejores los beneficios de la luz de la ciencia [...] conozco como el que más que tengo delante de mí una árdua empresa, llena de escollos y que hartos serán los dolores y sinsabores que tendré que saborear; pero estas circunstancias harán que mis energías se multipliquen porque deseo vehementemente que Ancash tenga un colegio verdaderamente tal. (Infante, 1924, p. 4)

En el documento hay algo importantísimo para conocer la proyección de Infante: los ideales educativos. Se conoce que Infante, en su paso por la Escuela Normal de Varones, fue muy influido por la renovación pedagógica, por la aplicación de proyectos y su estímulo hacia la educación práctica. De igual forma, en su especialización en Estados Unidos, pudo llevarse tales principios como guía rectora. Por tanto, en la práctica, ya desempeñando su labor como director, Luis Infante señaló algunas precisiones acerca de estos principios aplicados al Colegio Nacional de La Libertad. Para ello, sirve de mucho su especificación en materias como la educación física, la cívica o política, la industrial, la moral y la ético-cultural.

La primera, la educación física, está muy ligada a las cuestiones higienistas de la época: la limpieza tiene un sentido moral, que garantiza la buena formación del ciudadano. No está de más decir que tal elemento ayuda “para que los alumnos, hagan variedad de ejercicios físicos, juegos, ejercicios de natación, de esgrima, baños frecuentes, vida higiénica en general” (Infante, 1924). El estado físico interno y externo del estudiante influye en sus resultados y formación. Así, en palabras de Infante:

Un joven desaseado no puede estudiar bien y está en constante peligro de dedicarse a ciertos hábitos inconvenientes. La manera más eficaz de combatir las tendencias peligrosas de la juventud y las degeneraciones sexuales es hacer que los jóvenes practiquen los ejercicios físicos al aire libre y en pleno sol y, sobre todo, que se bañen frecuentemente. Los sentimientos puros, nobles y elevados no germinan ni desarrollan sino en un cuerpo limpio. La suciedad es madre de vicios peligrosos. (Infante, 1924, p. 9)

La segunda, la educación cívica o política, va en relación al sentido de pertenencia del ciudadano con su patria. Este punto es urgente pues, como ciudadanos, todos se deben al Estado. Por tanto, por medio de esta materia, se procura garantizar al “buen ciudadano”. Para Infante (1924), “un Estado democrático como el nuestro no puede vivir y prosperar si todos los ciudadanos no cumplen a conciencia sus deberes cívicos” (p. 6). Para lograrlo, Infante señala que los temas de historia, educación cívica y el estudio de la Constitución son garantes de tal propósito, aunque la novedad que proyecta Infante es la implementación de la “República escolar”, propia de la práctica escolar norteamericana “que tantos beneficios ha producido para la educación cívica de los niños en algunos estados de la Unión Americana” (Infante, 1924) y también la implementación de los Boy Scouts o exploradores, una institución novedosa “que se ha difundido maravillosamente en todos los países civilizados y que seguramente es la escuela más adecuada para realizar el noble ideal de una educación integral física, intelectual, moral y cívica” (Infante, 1924, p. 10).

La tercera, la educación industrial, es a la que le concede mayor énfasis, pues es aquella en que se deberían ver los cambios más notables hacia la vida productiva. En primer lugar, Infante cuestiona enfáticamente la situación de la educación nacional señalando su inutilidad:

La enseñanza en los colegios del Perú tal como se suministra en la actualidad no sirve sino para preparar tinterillos que explotan vilmente a sus conciudadanos, especialmente a los pobres indios, o jóvenes desorientados que no tienen otra aspiración que seguir una carrera profesional, que apenas les proporcionará en la mayoría de los casos, los medios necesarios para vivir una vida honrada, digna y respetable. (Infante, 1924, p. 6)

Como se ha de notar, la denuncia de Infante no solo se cierra en la inutilidad de tales carreras, sino que va en relación con la explotación de las capas sociales bajas, como la de los indígenas. En cambio, le parece más provechosa una enseñanza que sea útil a todos los sectores sociales, sin distinción. Así, señala que

Es necesario reaccionar vigorosamente contra este estado de cosas estableciendo en los colegios cursos obligatorios de agricultura, ganadería, minería y otras industrias a fin de estimular en los jóvenes la afición y la capacidad para esas ocupaciones tan lucrativas y tan necesarias para nuestro país. (Infante, 1924, p. 6)

Como se señaló anteriormente, esto va de la mano con la crítica a las profesiones liberales, no porque sean malas, sino porque están abarrotadas y la oferta laboral es baja. Por tanto, no garantizan el desarrollo del ciudadano y, por ende, del país.

Todos estamos de acuerdo en la necesidad de combatir la excesiva inclinación de nuestros jóvenes hacia las profesiones liberales, porque hemos llegado al convencimiento de que el Perú está saturado de profesionales que viven una vida lamentable, de verdadero proletariado intelectual [...] los colegios en el Perú deben dejar de ser los moldes únicos donde se prepara solamente el elemento burocrático y parasitario de nuestro país; deben dejar de ser simples antecámaras de las universidades, de donde egresan los jóvenes sin aptitudes definidas y con un simple barniz de cultura que no les sirve para triunfar en las arduas luchas de la vida. Es necesario proporcionar en esos centros de enseñanza nuevas oportunidades para que los adolescentes peruanos se preparen más eficazmente para la vida, orientándolos hacia otras ocupaciones más fecundas, hacia las industrias y trabajos prácticos, que son tan necesarios en un país nuevo como el nuestro, donde la vida industrial se encuentra desgraciadamente en un estado incipiente. (Infante, 1924, p. 7)

El problema a resolver con tales declaraciones era que el estudiante, como ciudadano, no se viera en la difícil situación de quedarse sin trabajo. Por tanto, al ser educado bajo cuestiones prácticas y oficios industriales podría desarrollarse incluso en su propio lugar de origen, sin necesidad de migrar a la ciudad. Por ello, en el colegio, Infante deseaba implementar

talleres de carpintería, herrería, imprenta, encuadernación, tejidos, así como un jardín botánico y granjas donde pudieran sacar provecho con los productos de los animales. Todo esto junto con la enseñanza comercial, para que sirviera como proyecto incipiente.

El cuarto tema, la educación moral, está sujeto a procurar que el estudiante sea una persona honrada. Para ello, Infante señala que es necesario no solo la intervención de los educadores, sino también la de los padres de familia.

Necesitamos urgentemente que los padres y apoderados no neutralicen nuestros esfuerzos dando malos ejemplos a sus hijos y pupilos. Necesitamos que esos padres y apoderados nos visiten frecuentemente para cambiar ideas sobre la educación de sus hijos. (Infante, 1924, p. 12)

Según Infante, la visita de los padres al colegio es para que reciban capacitaciones sobre psicología infantil y del adolescente para entender al niño como un individuo diferenciado, con sus propios problemas y niveles de desarrollo. A esto suma la formación religiosa como garante de buenas costumbres.

Tengo la más profunda fé en la influencia educativa de la religión como medio de control u dirección social e individual. He tenido la suerte de observar en otros países la manera eficaz como se realiza este aspecto de la educación moral y estoy decidido a procurar que entre nosotros se haga lo mismo. (Infante, 1924, p. 12)

El quinto tema, la educación ético-cultural, se dirige a sacar provecho de las habilidades de los estudiantes, de los ratos de ocio y proporcionar el buen uso del mobiliario escolar en pro de su comunidad local, para “que nuestros alumnos se interesen más en los problemas de la vida local y se preparen eficazmente para desempeñar su rol social cuando les llegue su turno” (Infante, 1924, p. 13).

No es propósito de esta introducción biográfica el plasmar todos los principios educativos que señalaba Luis C. Infante. Sin embargo, se considera importante indicar algunas de estas como previsualización de lo que se muestra en sus publicaciones.

Volviendo a la descripción biográfica, ya en Lima, el 17 de abril de 1932 establece e inaugura el Instituto Moderno de Educación de Miraflores, obteniendo la autorización de funcionamiento mediante Resolución Ministerial 448 del 16 de mayo del mismo año. Dentro de su plana docente agrupó a algunos de sus antiguos compañeros de la Escuela Normal: Luis Humberto Bouroncle, Ángel Alfredo Priale, Luis E. Galván y Amador Merino Reyna⁸.

El 23 de febrero de 1940, mediante la Resolución Suprema 1877, fue nombrado director interino del Instituto Pedagógico Nacional de Varones⁹. De ahí en más, no se sabe mucho, salvo que continuó en la edición de publicaciones.

⁸ Este último, a quien Infante consideraba “el mejor galeno de los normalistas y el mejor normalista de los galenos”, se desempeñó como médico del instituto.

⁹ Esta es la Escuela Normal de Varones de 1905. Sin embargo, en 1927 cambió a Instituto Pedagógico Nacional de Varones debido a la implementación de la formación para maestros de segunda enseñanza. En 1932

En cuanto a su producción material, ha sido un prolífico escritor de numerosos textos escolares, así como guías educativas y revistas pedagógicas, de las que fue cofundador y director.

LAS REVISTAS PEDAGÓGICAS: LA ESCUELA MODERNA, LA EDUCACIÓN POPULAR Y REVISTA PERUANA DE EDUCACIÓN

La revista pedagógica constituye un ejemplo claro de cómo es posible observar la dimensión pragmática del discurso, en particular, los actos de habla. En este sentido, cuando los normalistas elaboraban secciones dedicadas a temas educativos, no solo realizaban actos locutivos –esto es, la transmisión formal de información sobre asuntos pedagógicos–, sino que también desplegaban actos ilocutivos orientados a producir efectos específicos en su público lector. Dicho de otro modo, su escritura no se limitaba a informar, sino que perseguía finalidades subyacentes vinculadas a la configuración de determinados posicionamientos culturales.

El propósito de estos textos radicaba en que los lectores, a través de la apropiación de los ejemplares, contribuyeran a moldear lo que Espinoza (2020) denomina una “nueva cultura magisterial”. Ello se explica porque los normalistas “usaron estos espacios para discutir cuestiones pedagógicas y condiciones laborales, presentar su agenda a las autoridades, afirmarse como especialistas educativos y crear relaciones de solidaridad con los maestros no graduados de la Normal” (Espinoza, 2020, p. 90). Así, nuestro autor se inscribe en lo que Deustua y Rénique (1984) denominan la “expansión cultural e intelectualidad regional”, un periodo en el que se advierte una marcada “evolución sociocultural del país, donde una intelectualidad regional tuvo un papel protagónico fundamental” (p. 2). En este marco, Infante, como integrante de dicha intelectualidad, manifestó un notable dinamismo a través de la edición y dirección de diversas revistas. Estas iniciativas revelaban su convicción de que la educación constituía un eje central para la democratización de la sociedad y del Estado.

Luis C. Infante ha destacado, al igual que otros normalistas, en las publicaciones y cultura impresa¹⁰. Se tiene información de sus primeros aportes a partir de su colaboración con la conocida revista *La Escuela Moderna*, que fue dirigida por el entonces director de la Escuela Normal de Varones, Joseph MacKnight. No volveremos a tener publicaciones relacionadas con él hasta la aparición de *La Educación Popular* y, más adelante, en su pequeña tribuna, la *Revista Peruana de Educación*, en julio de 1923. Aclaraba el motivo de su publicación:

fue recesada, y no fue hasta 1940 que “volvió a abrir sus puertas y del 39 a la fecha se ha desarrollado una vida intelectual dedicada a formar crecidas promociones de profesores” (Del Corral, 1951, p. 12).

¹⁰ Si bien en el presente punto se toma en consideración tres revistas a las que estuvo muy ligado, es conveniente señalar que la afición de Infante por la cultura impresa y la difusión cultural empezaron en 1903, cuando a los 16 años, junto a otros ancashinos, fundó la revista quincenal literaria *La Neblina*. Así también con el periódico *La Opinión de Ancash* y el periódico universitario *Juventud*. También colaboró con la revista pedagógica *Estímulo y Defensa* de Arequipa y la revista *La Educación Nacional. Órgano de los normalistas del Perú*, del cual fue redactor junto a José Antonio Encinas, Amador Merino Reyna, Raúl A. Pinto, César Oré y Luque, entre otros.

Iniciamos la publicación de esta revista destinada a llevar a las apartadas regiones de nuestro vasto territorio, las orientaciones modernas y los estímulos más eficaces para vigorizar los esfuerzos de los maestros peruanos y favorecer el resurgimiento de nuestra patria. (Infante, 1923, p. 1)

Como se ha de notar en la cita anterior, hay una idea de “resurgir” una patria en progreso, pero, sobre todo, la ser una publicación de ayuda a los maestros peruanos de zonas alejadas o rurales, para que estos puedan hacer suyos los aportes de los movimientos educativos modernos en el territorio nacional. Sin embargo, los problemas no fueron una excepción, en este caso, la imposibilidad de los maestros de adquirir las revistas que garantizaban su actualización o modernización en materia educativa.

Por más esfuerzos que hemos hecho no nos ha sido posible publicar con regularidad esta revista. Es muy triste decirlo, pero la realidad es que en el Perú es muy difícil publicar una revista pedagógica. Diez años de experiencia en la publicación de *La Escuela Moderna*, primero, *La Educación Popular* después, nos han llevado a esta amarga decepción. Parece que los maestros peruanos estuvieran desprovistos de todo anhelo de progreso intelectual, y de todo espíritu de solidaridad profesional, pues, se muestran reacios a gastar la modesta suma de veinte centavos mensuales para sostener una publicación que les ponga al corriente de los progresos que diariamente se realizan en al vasto campo de la pedagogía y demás ciencias afines. (Infante, 1934a, p. 1)

Por un lado, podemos señalar que tal denuncia hecha por Infante responde a intereses particulares en materia económica. No obstante, también se relaciona con el interés de garantizar la actualización y modernización del maestro de enseñanza, tal como señalaría en un manual pedagógico: “Nada es más peligroso para el profesor de la enseñanza que el estancamiento y el rutinarismo de los maestros que no quieren leer libros ni revistas pedagógicas” (Infante, 1930, p. 22).

Más allá de los objetivos editoriales y de la recepción del público, las revistas se configuraban también como espacios de intervención ante los principales problemas que atravesaba el campo educativo. En ese marco, no sorprende la presencia recurrente de temas sociales de amplio interés, entre ellos, la llamada “cuestión indígena”. Al abordar estos asuntos, la publicación asumía una función que trascendía lo estrictamente pedagógico, articulándose con el proyecto estatal de incorporación del sector indígena a los ideales de modernidad. Esta orientación revelaba, sin embargo, una postura que puede interpretarse como una forma de paternalismo vinculado al aparato estatal. Así, en un artículo dedicado a la educación indígena –contrastada con la experiencia norteamericana–, se destacaba que:

Toda renovación de principios políticos y de normas de gobierno para orientar eficazmente a los pueblos en su marcha ascendente por el camino del progreso y de la civilización, necesitan estar asociados de hondas y constantes transformaciones en el régimen educacional. (Infante, 1940, p. 18)

La educación se configuraba como el garante fundamental para que las diversas dimensiones del ser humano, así como los recursos que ofrecía su entorno, pudieran aprovecharse

y desarrollarse plenamente. En esta línea, el autor analizaba la situación norteamericana y valoraba la labor de “los estadistas americanos” por haber impulsado un notable avance en la asimilación de las poblaciones indígenas mediante una “educación netamente física, industrial, moral y cívica”, orientada a garantizar la “igualdad de oportunidades”. Bajo esta premisa, disciplinas como el aprendizaje del idioma, la higiene, el cálculo, la religión y la formación en oficios adquirirían un rol central en la consecución de dicho objetivo. Todo este proceso se habría desarrollado “con lentitud, pero con creciente eficacia” (Infante, 1940, p. 20).

Del mismo modo, destacaba la *Severalty Act* o Ley de Asignación General de 1887 como un ejemplo paradigmático de política de asimilación. Esta legislación consistía en la desarticulación de las tierras comunales para proceder a la asignación de parcelas privadas a los jefes de familia. Según el autor, dicha medida

Ha hecho mucho en el sentido de desarrollar en los indígenas la conciencia de su condición de hombres libres y, poco a poco, de ese espíritu admirable de ciudadanía [...] el remedio más eficaz para curar la imprevisión de los indios y su ninguna preocupación por lo porvenir consiste en hacerles propietarios de una parcialidad de terreno y enseñarle a cultivarlo científicamente. (Infante, 1940, p. 20)

Otro eje destacado en la revista era el nacionalismo, en estrecho vínculo con la problemática educativa. En este sentido, resulta especialmente relevante la evaluación crítica que Infante realizó sobre los textos escolares utilizados en las instituciones educativas. El autor cuestionaba que las escuelas empleasen manuales de origen extranjero, “escritos para otros medios, para otros niños de mentalidad muy distinta a la de los nuestros”. A su juicio, esta situación evidenciaba cierto grado de complacencia o desidia por parte del magisterio, pues “no han podido escribir textos adaptados a su medio y a su raza”. La denuncia de Infante puede interpretarse, entonces, como un llamado a fortalecer y valorar la producción pedagógica nacional. De allí que subrayara la necesidad de impedir que la formación inicial de los estudiantes reposase en materiales foráneos: “Si deseamos hacer labor verdaderamente nacionalistas debemos empezar por no permitir que nuestros niños reciban las primeras nociones del saber en libros extranjeros” (Infante, 1934b, p. 5).

Con esta última consideración, el autor subrayaba también la importancia del uso adecuado de los libros escolares. En esa línea, identificó diversas tendencias pedagógicas que orientaron la elaboración y función de estos materiales: la memorista, la intelectualista, la intuitiva (Poiry), la pragmática (MacKnight) y la denominada “activa constructiva”, característica de la escuela nueva. Respecto de esta última, dirigió una crítica particular a la postura del pedagogo y divulgador español Lorenzo Luzuriaga en relación con sus propios textos. Señalaba, en primer lugar, que Luzuriaga operaba como un “teórico expositor”, en la medida que

Sus libros, especialmente su Libro de idioma, no parece escrito por un maestro que conozca de niños por lo pesadas y monótonas que son las lecturas escogidas, se presenta con humos de presuntuosa novedad cuando si se la examina a fondo se encuentra que su espíritu y sus aparentes novedades

eran cosas conocidas para los que conocían a fondo el llamado “método activo”. (Infante, 1934c, p. 7)

Con esta observación crítica, Infante señalaba que los manuales adscritos a esta última corriente “no son textos que deban memorizarse, sino simples guías para orientar el trabajo de observación e investigación que los niños deben realizar” (Infante, 1934c, p. 7). Estas características, aunque todavía de manera incipiente, se harán visibles en sus propios materiales didácticos.

MANUALES EDUCATIVOS: GUÍAS Y TEXTOS ESCOLARES¹¹

El detalle con los manuales educativos reside en su finalidad difusora y como material donde se plasman las ideas, los métodos, los propósitos de un determinado tema, bajo la dirección del autor. Sin embargo, se debe entender que tanto guías como textos escolares tienen diferentes públicos, y, por tanto, diferente composición de la obra.

En este caso, las guías vienen a ser obras de corte intelectual, donde se plasma la ideología de los autores o, al menos, se evidencian las directrices de pensamiento del autor. En la mayoría de los casos, las guías representan obras de corte metodológico en relación con la práctica educativa. Por tanto, su público se concentra en los mismos maestros o en aquellos que practican el oficio de la enseñanza.

Según José Jiménez Borja, la obra de Luis C. Infante sería un aporte valiosísimo para la formación de maestros en el Perú. Los manuales tendrían importancia pues son garantes seguros de la experiencia del normalista.

El Dr. Infante, como se ve, no ha pretendido asumir ninguna postura teorizante sino simplemente hacer un esfuerzo generoso de vulgarización de los conocimientos que empeñosamente ha ido adquiriendo en sus años de estudio i experiencia tanto en nuestro medio como en los EE.UU. i Europa. (Jiménez Borja, 1929, p. 90)

El “manual” al que se refiere Jiménez Borja es la *Guía metodológica para los maestros peruanos* publicada en 1928, y que, como evidencia la reseña, ha sido vital para el proceso de formación para maestros. Otra obra que nos permite entender las dimensiones o intereses de Infante es una que fue premiada con el primer lugar por el Gobierno¹²: el *Manual de*

¹¹ Un estudio latinoamericano particularmente relevante para abordar la relación entre el magisterio normalista y la producción de textos escolares es el trabajo coordinado por García y Arcos (2022). Si bien su ámbito de análisis se centra en el caso mexicano, el volumen reúne investigaciones que permiten observar las dinámicas de profesionalización docente, las disputas en torno a la autoridad pedagógica y los procesos de construcción de un saber escolar autorizado. En conjunto, los artículos ofrecen un panorama historiográfico amplio sobre cómo los normalistas participaron en la definición de los contenidos, formas y usos de los textos escolares, así como el papel que estos materiales desempeñaron en los proyectos de modernización educativa en el ámbito latinoamericano.

¹² La convocatoria a dicho concurso fue presentada mediante Resolución Suprema del 20 de octubre de 1917. Poco más de un año después, el 19 de noviembre de 1918, en el salón de actos de la Escuela Normal,

enseñanza antialcohólica para las escuelas y colegios del Perú, publicado en 1921. Este último se considera uno de los más populares y el primer manual exitoso de Luis C. Infante, que lo escribió bajo el seudónimo de Magnus Huss. La pequeña historia de esta publicación aborda elogios de algunas autoridades y de los mismos normalistas, plasmadas en la revista *La Educación Popular*.

¿Qué acontecimiento ha tenido la virtud de detener la marcha incesante de las máquinas y el ritmo armonioso de los espíritus? ¿Por qué experimentamos una alegría sincera y desbordante, de la cual queremos hacer partícipes a nuestros favorecedores? He aquí la razón: dos de los más animosos y de los más entusiastas redactores-fundadores de esta revista, han conseguido un legítimo triunfo en el concurso nacional que el Supremo Gobierno convocó, oportunamente, para la composición de un Manual de Temperancia para los Maestros. Son los señores Luis C. Infante y Eufemio L. Adrián S. [...] Los términos con que el jurado calificador de los trabajos recomendó al Gobierno su aprobación, son muy halagadores no solo para sus respectivos autores, sino para el cuerpo de normalistas peruanos, a cuyo seno pertenecen los premiados, porque son expresión de verdaderos y óptimos frutos que al Magisterio nacional obsequia la Escuela Normal de Preceptores de Lima. (*La Educación Popular*, 1918, p. 161)

Y ¿cuál es su importancia? En 1913 se implementaron las leyes de antialcoholismo como parte del proyecto modernizador. Estas constaban de un tópico debatible ligado a la “cuestión racial”, pues se pensaba que las razas indígenas eran inferiores y degeneradas al evidenciar prácticas no modernas de urbanidad. El historiador Juan Fonseca Ariza señala que para esta cuestión se evidencian dos fases: la primera, de “fatalismo racial”, y la segunda, de “soluciones educativas y morales” (2000, p. 330). En esta segunda fase se encuentran las leyes y la producción de manuales de antialcoholismo como el elaborado por Luis Infante, y él mismo agregó que era una necesidad, sobre todo, para la población indígena que se veía corrompida por tales elementos:

Los que trabajais en la sierra sabeis que nuestra raza indígena vive aletargada [...] porque es profundamente viciosa y consume grandes cantidades de bebidas alcohólicas [...] El indio gasta casi todo lo poco que gana en satisfacer sus dos aficiones favoritas: la coca y el alcohol, y, como consecuencia de este despilfarro, su triste condición económica y social no mejora absolutamente. Vive la misma vida antihigiénica y llena de privaciones que vivieron sus antepasados [...] Es preciso reaccionar enérgicamente, librando a esa pobre raza oprimida y enferma de las garras del alcoholismo y convirtiéndola por medio de la educación industrial en un factor útil para sí y sus conciudadanos. (Infante, 1921, pp. 10-11)

el jurado conformado por Justo Pérez Figuerola, Agustín T. Whilar, Oscar Miró Quesada, W. F. Molina y Pedro L. Aponte dio como ganador a Luis C. Infante y, en segundo lugar, a Eufemio L. Adrián S. El primero recibió cien libras y el segundo, una mención honorífica.

Tales declaraciones dejan en evidencia que había una necesidad de darle crédito a la raza indígena para que tuviera la posibilidad de acoplarse al proyecto modernista y contribuir al mejoramiento del Perú. Y los mismos maestros normalistas tenían la responsabilidad de forjar una nueva generación de ciudadanos aptos para la vida industrial, productiva e higiénica.

Por otra parte, los textos escolares son especiales, porque nos acercan a la práctica educativa de la época o la forma cómo y qué debía enseñarse. Para nuestro periodo hay que tener en consideración lo que señalaba Agustín Escolano: la manualística escolar, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, va a pasar por algunos cambios, debido al influjo de las nuevas corrientes pedagógicas activas. No obstante, advierte que si bien la manualística de comienzos del siglo XX comparte los ideales del activismo, aún no ofrece grandes cambios como sí lo hará en años posteriores.

Las ideas instaladas en la práctica de la manualística tradicional a finales del siglo XIX, antes de la irrupción de las teorías y prácticas renovadoras, tenían aún su peso [...] El impacto del activismo propiamente dicho [...] llegará algo más adelante y se objetivará en la aplicación a la configuración de las tramas textuales. (Escolano, 2013, p. 334)

Siguiendo con el trabajo de Escolano, este menciona que los modelos de libro activo son variados. Así, encontramos: “lecciones de cosas” y “centros de interés” en la manualística europea; “método de complejos” en la manualística soviética, y “método de proyectos” y “fichas” para la enseñanza individualizada en la manualística estadounidense (Escolano, 2013, p. 335). Aunque también indica la existencia de “manuales eclécticos”, estos vendrían a combinar “las tradiciones del modelo enciclopédico [...] con las del tardoherbartismo e incluso con algunas de las nuevas propuestas del modelo de libro activo, dentro siempre del soporte del texto tradicional” (Escolano, 2013, p. 338).

En consideración con lo anterior, se puede decir que hay una variedad de formatos de textos escolares que determinan su metodología y finalidad como recursos educativos. El caso de Luis C. Infante no es la excepción. Primero, podemos señalar de manera genérica y panorámica que los textos escolares de Infante han gozado de popularidad o, al menos, él fue uno de los mejores y de los primeros en elaborarlos.

No obstante, analizando sus manuales, la gran mayoría podría considerarse como ecléctica. Esto se debe a que si bien Infante era consciente de que la nueva educación exigía una actitud activa, dicho activismo debía materializarse en todas las dimensiones de la práctica educativa. Es decir que no solamente el activismo debía verse evidenciado en la relación maestro-estudiante, sino también en el material de trabajo, en este caso, los manuales escolares. Siendo uno de los primeros normalistas elaboradores de manuales escolares, mantuvo algunas características del formato enciclopédico. El mismo Infante era consciente de tal situación y lo comentaba en algunos de sus textos. Debe entenderse que ese mismo hecho tiene que comprenderse en cada una de las materias redactadas. Por ejemplo, era mucho más teórico y enciclopédico en textos de gramática y castellano, donde se presentaban lecturas regularmente densas, pero con temáticas pensadas para el interés del estudiante y los objetivos de la escuela. Muy diferentes eran los textos de geografía, de física, de cívica y moral

o de historia patria, en los que se compartía el contenido teórico y el práctico, facilitando al estudiante los objetivos de su realidad social. Así, Infante redactó en los textos de gramática:

Huelga decir que este texto no ha sido escrito para que los profesores lo hagan aprender de memoria a sus alumnos. Confiamos que una vez que las lecciones hayan sido debidamente explicadas por ellos y asimiladas por los niños, el librito servirá como un modesto vademécum, en el cual los escolares repasarán y fijarán las nociones adquiridas. (Infante, 1931, p. 4)

En las últimas páginas del texto, el normalista solicitaba a toda la población escolar, y en especial a los maestros, que

Antes de terminar rogamos a los maestros se sirvan en la ardua labor de adaptar el contenido de este libro a la variadísima mentalidad de nuestros niños. Como nuestra población escolar es tan heterogénea, es posible que algunas partes del libro sean difíciles de asimilar para ciertos niños en cuyos hogares el castellano no es la lengua materna; por eso impetramos la eficaz colaboración de nuestros colegas, los maestros peruanos que trabajan en el Perú y para el Perú. A las personas que critiquen nuestros libros les suplicamos que hagan otros mejores. Res, non verba. (Infante, 1931, p. 112)

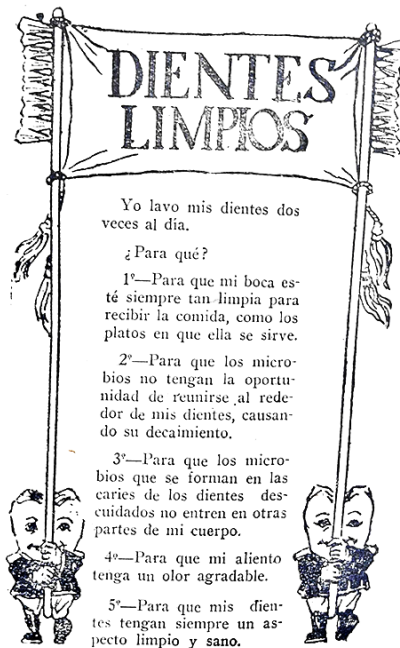
De igual forma lo aclaró en el texto de Castellano (1935). Sin embargo, antes de ello, procedió a mencionar algunos problemas y una desgraciada situación, con respecto a la materia, que atravesaba el país. Decía:

La triste realidad es que para nuestros escolares no hay estudio más árido y desabrido que el de la gramática. ¿De quién es la culpa de tamaña desgracia? ¿De los profesores? ¿De los libros de texto? ¿De los mismos alumnos? ... Chi lo sa!... Funestas consecuencias de esta vergonzosa indiferencia por los estudios gramaticales son: 1o. el hecho evidente de que cada vez se sabe menos de gramática y 2o. que entre nosotros cada día se redacta con menos claridad, vigor, precisión y belleza, aun entre las clases llamadas cultas. (Infante, 1935, p. iii)

No obstante, lejos de justificarse, creía idóneo ser parte de la solución implementando los métodos activos dentro de su texto escolar, como es el caso de la implementación del trabajo a partir de proyectos, tan popularizado en los Estados Unidos. Y, de esta forma, lograr dentro de los estudiantes

La formación de hábitos de pensamiento y el trabajo por medio de “Proyectos creativos” fuentes de poderosos estímulos para el esfuerzo personal y fecundo de los educandos y medios para realizar “la socialización del contenido” de la enseñanza tan preconizada por los modernos educadores. (Infante, 1935, p. iv)

Figura 1. Lectura higienista para estudiantes de primaria

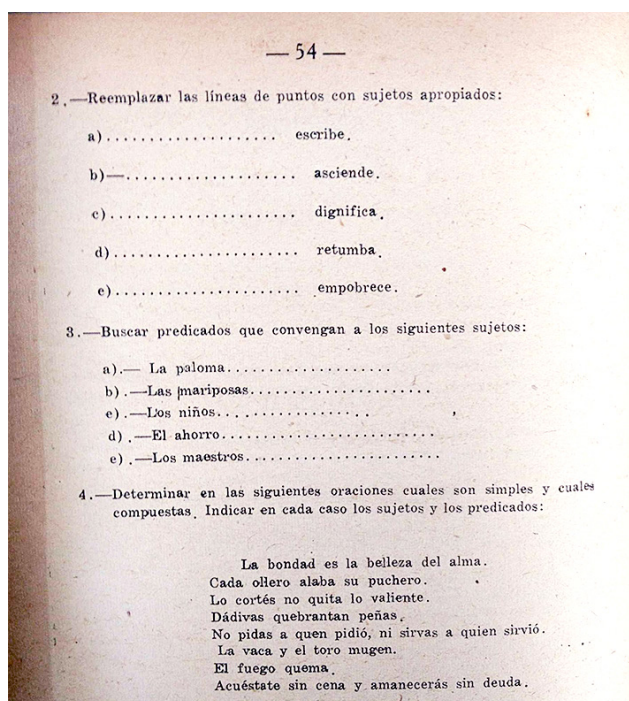


Fuente: Infante (1934d, p. 146).

Agregado a ello, aunque en el texto de Castellano no se note la adecuación total del material dentro de los parámetros del libro activo, sí podemos evidenciar que el autor recurre a elementos gráficos y textos más digeribles para el nivel del estudiante. Asimismo, llama la atención las constantes referencias a los ideales de la sociedad moderna, llámese industrialización, patriotismo o higienismo. Estos puntos nos son ajenos a las directrices de la escuela nueva o activa. Ya lo mencionaba en una de sus guías:

El libro de lectura debe ser una antología de trabajos estimulantes y atractivos que actúen sobre el espíritu del niño sugiriéndole inspiraciones, revelándole el mundo espiritual que le rodea y las formas ideales que transforman lentamente el medio en que vivimos. Naturaleza, acción y cultura: tal debe ser la triple fuente donde ha de buscar inspiración el libro ideal de lectura. (Infante, 1938, pp. 282-283)

Figura 2. Incipiente caso para la formación del libro activo



Fuente: Infante (1935, p. 54).

Como muestra la figura 2, la característica del manual de Luis C. Infante solo presenta algunos avances en relación con las características del libro activo. En este caso, se resalta la presencia de ejercicios para completar y subrayar. Su importancia reside en que los estudiantes pueden manipular el libro, haciendo de este un elemento activo en la formación y estimulación del conocimiento. No es ya el libro decimonónico de preguntas y respuestas (catecismo) o las mencionadas “lecciones de cosas”, donde el texto solo cumplía una labor informativa.

En el texto de Geografía (s.f.) es mucho más detallado en cuanto a los propósitos educativos viabilizados en las nociones de modernidad. Señala Infante que el propósito del libro es “proporcionar a los maestros un texto claro y sencillo que les permita enseñar bien esta materia que hasta ahora se ha enseñado en libritos que sólo contenían definiciones y enumeraciones que nada decían a la inteligencia de los niños (Infante, s.f., p. 3).

Ahora bien, Infante procuraba que sus textos se vieran equilibrados con la cantidad de ejercicios para la práctica del estudiante, es por ello que uno de los puntos principales de sus textos escolares es la experimentación del estudiante para con las lecciones aprendidas. Así, señala que en los textos

Hemos multiplicado los ejercicios orales, escritos y gráficos para que gradualmente se introduzcan en nuestras escuelas las prácticas de las escuelas

activas que desde hace tantos siglos nos vienen recomendando educadores como Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Spencer, etc. y en nuestros días Dewey, Decroly, Ferrière, Madame Montessori, Radice y mil otros. (Infante, s.f.b, p. 4)

Infante era consciente de que el curso de Geografía debía tener dos partes: una teórica, donde el estudiante recibiera los conocimientos por aprender, y otra práctica, con ejercicios. Estos se presentaban de tres formas: como ejercicio oral, como trabajo práctico y como ejercicio gráfico.

El primero es parte de la herencia de los antiguos catecismos, como preguntas que vuelven a evaluar lo leído para que el estudiante sepa qué elementos no ha podido recordar. Este ejercicio, como se evidencia, apela mucho a la memoria del estudiante. Sin embargo, hay algunas partes del libro que muestran preguntas clave en torno al contexto de la época, y uno de sus principales problemas es el de la raza. Por ejemplo, se pone como cuestionario:

1. ¿En cuántas razas se divide la especie humana? 2. Haga una ligera descripción de cada una de las cinco razas, utilizando los grabados. 3. ¿Cuál es la raza más civilizada? 4. ¿Qué partes habita? 5. ¿Cuáles son las razas principales en el Perú? (Infante, s.f.b, p. 53)

Si solo se observan las preguntas, parece que no hay nada interesante. Sin embargo, la tercera pregunta da la interrogante para saber el grado de “civilización” de la raza. De alguna forma, trataba de reivindicar a la “raza india” mencionándola como “una raza de individuos fuertes y laboriosos” (Infante, s.f.b, p. 52). Aunque en anteriores publicaciones, ya había tratado la condición de la raza en el Perú, lo cierto es que este pensamiento aún sigue vigente en su obra, y lo vemos por partes más adelante. Infante no condena a la raza indígena, pero esta debía mostrar que estaba en vías de “civilización”.

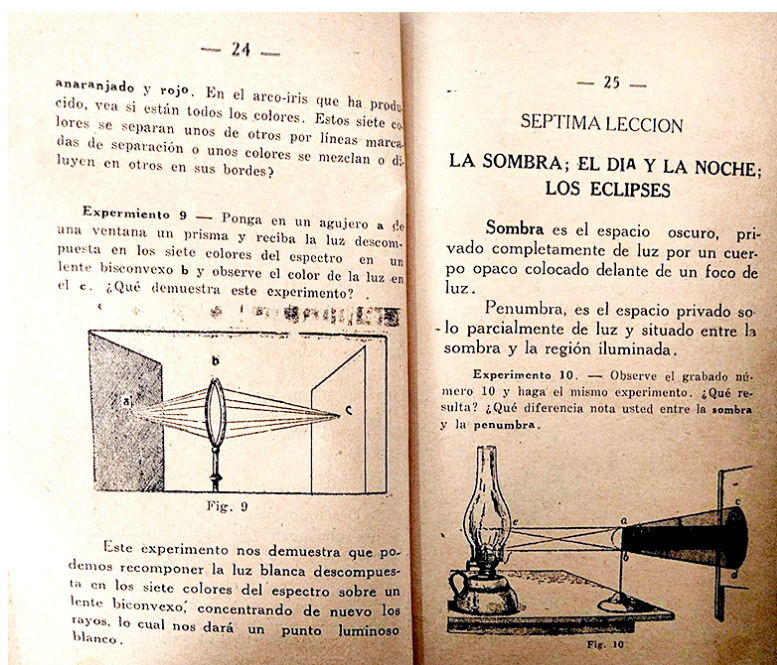
Infante siguió demostrando tal pensamiento en la 16ª lección del libro que corresponde al “Breve estudio de los departamentos del Perú” (s.f.b). En esta parte, mencionaba los departamentos del norte, centro y sur, pero el detalle es que hacía una mención especial a tres aspectos de las regiones: número de colegios, número de industrias y número de ferrocarriles. Estos tres elementos no son inocentes, sino claros elementos de la modernidad. Por tanto, es conveniente realzarlos en el texto a estudiantes de temprana edad. Más aún si mencionamos que esta lección iba ligada a la lección de “El comercio”, donde Infante dio claras muestras de los “aspectos” esenciales de la civilización para un estudiante. Por eso, señala: “¡Qué distinta la vida de la gente civilizada! Nosotros como individuos y como naciones, compramos y vendemos. Usamos la moneda o los documentos de crédito, como letras de cambio, cheques, cartas de crédito, etc.” (Infante, s.f.b, p. 124).

La adaptación de las personas a las formas de pago como un medio de “civilización” son evidentes cuando, más adelante, menciona su relación con las comunicaciones y las exportaciones que traen progreso al país. Por ello, “sólo la comunicación constante entre individuos y naciones las hace felices y progresistas” (Infante, s.f.b, p. 126).

En el texto de Geografía se apela constantemente a la señalización de los componentes propios de la modernidad. Todos ellos englobados bajo el concepto de “civilización”, son elementos que permiten la forja del nuevo ciudadano. Así, con tal denominación, se la

entendía como una “norma político moral [...] criterio que permite juzgar y condenar la no civilización” (Starobinski, 1999, p. 33).

Figura 3. Teoría y práctica de las lecciones de Física



Fuente: Infante (s.f.).

En el texto de Física para el 4° año de primaria, tal como se observa en la figura 3, se evidencian algunos elementos novedosos. La presencia de gráficos detallados para los trabajos experimentales significaba un pequeño avance del manual como libro activo, dado que no solamente se explicaba la teoría, sino que llamaba a la práctica de esta. De igual forma, como se ha mencionado, los ejercicios y trabajos prácticos se diferenciaban según la materia. Y, a ello, se agrega el hecho de que eran ejercicios acordes a las posibilidades de trabajo de los estudiantes.

Un matiz distinto se advierte en el tratamiento de los textos de Historia. En primer lugar, es necesario reconocer que los libros escolares de historia peruana han heredado una tradición orientada al enaltecimiento de la patria y a la formación de valores cívicos. Esta constatación abre una interrogante: ¿De qué modo un régimen de historicidad anclado en el pasado puede coexistir con propuestas que, al menos en el plano discursivo, buscan promover la modernización y proyectarse hacia el futuro?

La respuesta no es del todo clara, puesto que en los manuales coexisten dos principios difícilmente conciliables: por un lado, la apelación a un pasado ejemplar susceptible de ser imitado; por otro, la aspiración a un porvenir asociado al progreso. Una explicación plausible, como sugiere Espinoza (2007), es que el contexto posterior a la guerra del Pacífico

contribuyó a reforzar una “retórica nacionalista” (p. 165) en los materiales educativos. Si bien, para el presente caso, no existen evidencias contundentes de una orientación explícitamente “revanchista”, sí se observa una marcada voluntad de afirmar aquello considerado propio y legítimamente nacional. De allí que persistiera la concepción del texto de historia como *magistra vitae*, es decir, como un instrumento para extraer lecciones morales y cívicas del pasado.

Los textos de historia concebían un relato aleccionador, pero esta no dejaba de estar dentro de los postulados de la modernidad, porque convergen tanto un pasado aleccionador como un pasado imitador. En el texto, Infante seguía un lineamiento de rechazo a la dominación española. Para él, una de las razones de la independencia se debió a

Los grandes abusos cometidos por los conquistadores que no tuvieron más ley que su capricho, ni más empeño que sacar del Perú todas las riquezas que podían, por una parte, y por otra, la irritante desigualdad que fomentaron los españoles entre ellos y los naturales del país fueron las causas principales del gran descontento que existía contra la dominación española. (Infante, 1936, p. 53)

La crítica hacia lo pasado o, en este caso, a épocas del pasado son elementos de modernidad. Y, sin embargo, páginas más adelante, se puede observar a los nuevos héroes apelando al paralelismo patrio. Los referenciados son esencialmente quienes participaron en la guerra del Pacífico, “los jefes y soldados peruanos [que] se batieron heroica y desesperadamente, legando una página de gloria para la patria y una lección de profundo patriotismo para las jóvenes generaciones del Perú. ¡Gloria a los héroes de Arica!” (Infante, 1936, p. 84). Y promovía, de igual forma, la imitación de algunos personajes. De Leoncio Prado diría como ejemplo que “bebió tranquilo el último trago, tocó con energía el pocillo y cuatro balas directamente dirigidas le abrieron las puertas de la inmortalidad! ¡Así mueren los buenos patriotas!” (Infante, 1936, p. 89).

Hasta el momento, en el caso del texto de Historia, la modernidad se hace presente mediante el discurso y la concepción. A ello, Infante sugería agregar la práctica de esta materia de acuerdo con los postulados de la nueva educación activa. Sobre la historia del Perú señala que

Es un gran drama lleno de escenas a cual más interesantes. Ojalá que algún día tengamos una serie de dramatizaciones adecuadas a nuestras escuelas para enseñar esta materia como prescriben los grandes tratadistas de la hora actual, que, como sabemos, preconizan la llamada escuela nueva o escuela activa o mejor renovada. (Infante, 1939, p. 93)

La consideración de la enseñanza de la historia a partir de la dramatización y teatralidad nos hace ver una predisposición a trabajar con métodos plenamente activos y prácticos.

CONCLUSIONES

El análisis del normalista como intelectual obliga a reconsiderar dimensiones antes pasadas por alto. Comprender a estos educadores en un contexto más amplio revela que no pueden ser vistos como figuras aisladas, sino como parte de un conjunto de agentes con ideas, propósitos y estrategias diversas para materializar sus ideales.

El análisis del discurso normalista permitió identificar los actos ilocutivos asociados a las distintas vías de legitimación expuestas a lo largo del estudio. El discurso modernizador, el compromiso socioeducativo y la producción de manuales escolares aparecen como recursos simbólicos y prácticos que los normalistas aprovecharon para afirmarse profesional e intelectualmente. Estos elementos revelan, además, la existencia de un entramado contextual más complejo que condicionó y orientó las acciones de los agentes estudiados. En este sentido, el estudio de caso demuestra su utilidad: a partir de un caso particular, es posible acceder a dinámicas más amplias que ayudan a comprender, de manera profunda, el quehacer de estos actores educativos.

El normalista peruano puede ser considerado como parte de una “élite educativa”; no obstante, solo será el caso de algunos que adoptaron estas vías de legitimación, siendo un sector diferenciado del común. Además, se muestra que, inicialmente, todos los normalistas formaban parte de un discurso que los legitimaba como agentes avanzados por ser parte de una institución (Escuela Normal de Varones) y por sus lugares de procedencia (provincias).

Con lo último mencionado, el normalista peruano, al ser de provincia, estaba más abierto a la adopción de nuevas formas de entender la educación, por lo que la “escuela nueva” caía de forma oportuna. Esta nueva educación ofrecía fines prácticos para resolver los problemas de la comunidad y garantizaba la regeneración económica y social de la población peruana.

Luis C. Infante se presenta como un caso de tantos en el que se plasma la concreción de ideas en materiales: revistas y manuales educativos. Estos materiales otorgan una vía de legitimación para el normalista ancashino en el contexto de cambio social y educativo. Como intelectual, su persona no se queda en la retórica o el discurso, sino que logra proyectar los principios de la nueva educación, de manera incipiente, en sus propios materiales educativos.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- AA.VV. (1935). *Lima en el IV centenario de su fundación*. Lima: Editorial Minerva.
- Barrantes, E. (1975 [1952]). *Vida en las aulas*. Lima: P. L. Villanueva.
- Decroly, O. (1965 [1921]). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Del Corral, A. (abril de 1951). Evolución histórica de la educación de los maestros en el Perú. *Nueva Educación. Tribuna de los Jóvenes Educadores del Perú* 7(38), 8-15.
- Dewey, J. (1962 [1897]). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

- La Educación Popular (noviembre de 1918). El triunfo de dos normalistas en un concurso nacional. *La Educación Popular*, 2(11), 161-163.
- La Educación Nacional (mayo de 1915). 14 de mayo de 1905 – 14 de mayo de 1915. *La Educación Nacional* 2(9), 1-7.
- Encinas, J. (1986 [1932]). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Galván, L. (1927). *Estudio paidológico del niño peruano*. Lima: Editorial Garcilaso.
- Infante, L. (s.f.). *Física para el 4° grado de primaria*. Lima: Editorial Minerva.
- Infante, L. (s.f.b). *Primeros pasos en geografía general y del Perú para el primer grado de instrucción primaria*. Lima: Imprenta P. Acevedo.
- Infante, L. (junio de 1913a). La sociedad y los derechos del niño. *La Educación Nacional. Órgano de los Normalistas del Perú* 1(1), 8-11.
- Infante, L. (agosto de 1913b). El estudio del niño como base de la educación dinámica. *La Educación Nacional. Órgano de los Normalistas del Perú* 1(3), 3-6.
- Infante, L. (mayo de 1915). Nuestro decenario. *La Escuela Moderna* 5(3), 49-51.
- Infante, L. (1921). *Manual de enseñanza antialcohólica para las escuelas y colegios del Perú*. Lima: Imprenta Peruana de E. Z. Casanova.
- Infante, L. (julio de 1923). Nuestro programa. *Revista Peruana de Educación* 1(1), 1-2.
- Infante, L. (octubre de 1923). A nuestros lectores. *Revista Peruana de Educación* 1(2), 53-54.
- Infante, L. (1924). Memoria presentada por el director del Colegio Nacional de La Libertad Dr. Luis C. Infante. Al clausurarse el año escolar de 1924. Lima: Imprenta Peruana de E. Z. Casanova.
- Infante, L. (1930). *Pedagogía y metodología para padres y maestros*. Lima: Imprenta P. Acevedo.
- Infante, L. (1931). *Nociones de gramática castellana para la instrucción primaria*. Lima: Imprenta P. Acevedo.
- Infante, L. (julio de 1934a). Nuestra palabra. *Revista Peruana de Educación* 5(6), 1-2.
- Infante, L. (julio de 1934b). Estimulemos eficazmente nuestro nacionalismo haciendo que nuestros niños estudien sólo en libros escritos por maestros peruanos. *Revista Peruana de Educación* 5(6), 5.
- Infante, L. (julio de 1934c). En defensa de los libros de texto inteligentemente usados. *Revista Peruana de Educación* 5(6), 6-7.
- Infante, L. (1934d). *Tercer libro de lectura para las escuelas fiscales del Perú*. Lima: Imp. Americana Plazuela del Teatro.
- Infante, L. (1935). *Castellano. Teórico y práctico para los años 2o. y 3o. de instrucción media*. Lima: Imprenta Minerva.
- Infante, L. (1936). *Historia de nuestra patria*. Lima: Librería e Imprenta “Guía Lascano”.

- Infante, L. (1938). *Guía metodológica para los maestros peruanos y nuevos métodos de enseñanza*. Lima: Empresa Editora Peruana.
- Infante, L. (1939). *Enciclopedia peruana. Libro-guía para los maestros y alumnos de las escuelas y colegios del Perú*. Lima: Librería e Imprenta “El Triunfo”.
- Infante, L. (junio de 1940). La educación de los aborígenes peruanos. *Revista Peruana de Educación* 9(12), 18-21.
- Jiménez Borja, J. (1929). Guía metodológica para los maestros peruanos. *Mercurio Peruano* 18(125-126), 90-91.
- Mariátegui, J. (1986 [1925]). *Temas de educación*. Lima: Amauta.
- Mesías, D. (1940 [1930]). *Primer cuaderno de un maestro peruano*. Lima: Taller Gráfico de P. Barrantes C.
- Mesías, D. (1941). *Segundo cuaderno de un maestro peruano*. Arequipa: Tipográfica Cornejo.
- Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia (1916). *Memoria que el Ministro de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia Dr. D. Wenceslao Valera presenta al congreso ordinario de 1916*. Lima: Empresa tipográfica Lartiga.
- Poiry, I. (1907). *Memoria leída por el director Sr. en la clausura del año escolar de 1906*. Lima: Imprenta San Pedro.
- Poiry, I. (octubre de 1923). La escuela al aire libre en el Perú. *Revista Peruana de Educación* 1(2), 56-59.
- Revista Peruana de Educación. (marzo de 1940). Nuevo director del Instituto Pedagógico Nacional de Varones. *Revista Peruana de Educación* 1(9), 23-24.
- Rivera, N. (1937). *Los hombres de mañana*. Arequipa: Talleres Gráficos de la Editorial La Colmena.
- Rivera, N. (1951 [1930]). *Así son los niños*. Lima: Grafica Unión.

Fuentes secundarias

- Bustamante, J., Loayza, A. y Reisin, P. (2025). *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>
- Ccahuana, J. (2013). “Según la capacidad intelectual de cada uno”: élites, estado y educación indígena a inicios del siglo XX [Tesis de Licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5126>
- Ccahuana, J. (2014). ¿Educar al indígena? El Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática. *Histórica* 38(1), 85-127. <https://doi.org/10.18800/historica.201401.004>
- Ccahuana, J. (2020). La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* 47(86), 5-32. <https://doi.org/10.21678/apuntes.86.880>

- Chipana, J. (2022). Abriendo las aulas. Los inicios de las excursiones escolares en Lima (1908-1918). *ISHRA. Revista del Instituto Seminario de Historia Rural Andina* 9, 21-40. <https://doi.org/10.15381/ishra.n9.24601>
- Deustua, J. y Rénique, J. (1984). *Intelectuales, indigenismo y descentralismo en el Perú. 1897-1931*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Dosse, F. (2007). *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Escolano, A. (2013). La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX. *Historia de la Educación* 25, 317-340. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11184>
- Espinoza, G. A. (2007). Libros escolares y la educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. *Historica* 31(1), 135-170. <https://doi.org/10.18800/historica.200701.005>
- Espinoza, G. A. (2020). La centralización de la educación pública primaria en el Perú y sus consecuencias tempranas, 1905 a 1921. *Histórica* 44(2), 65-105. <https://doi.org/10.18800/historica.202002.003>
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fiorucci, F. (2023). El maestro y la maestra como figuras intelectuales. En P. Laguarda y A. Abbona (Eds.), *Diálogos sobre cultura y región: políticas, identidades y mediación cultural en La Pampa y Patagonia central (siglos XIX y XXI)* (pp. 43-66). IEHSOLP Ediciones.
- Fonseca Ariza, J. (2000). Antialcoholismo y modernización en el Perú (1900-1930). *Histórica* 24(2), 327-364. <https://doi.org/10.18800/historica.200002.003>
- García, A. y Arcos, J. (2022). *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.19>
- García, J. (2017). Teaches, Folklore, and the Crafting of Serrano Cultural Identity in Perú. *Latin American Research Review* 52(3), 378-392. <https://doi.org/10.25222/larr.78>
- Loayza, A. (2025). Educación e historiografía en el Perú republicano. Del mito de la alfabetización a las perspectivas político-culturales. *Historia y Memoria de la Educación* 22, 387-417. <https://doi.org/10.5944/hme.22.2025.40437>
- Menéndez, R. (2022). Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa: los libros de texto, 1891-1911. En A. García y J. Arcos (Coords.), *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México* (pp. 135-161). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.19>
- Palti, E. (2025). *La nueva historia intelectual: Quentin Skinner y la Escuela de Cambridge*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez, C. y Rodríguez, L. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 9(18), 1-21. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352>

- Reguera, M. (2025). Intelectual. En A. Tena, J. Rodríguez y A. Arango (Eds.), *Metodologías y prácticas para la historia intelectual* (pp. 223-235). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Norte.
- Roldán, E. (2014). La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos y Metáforas* (3), 7-14. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Ariadna/article/view/13114>
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Starobinski, J. (1999). La palabra civilización. *Prismas. Revista de Historia Intelectual* 3(1), 9-36. https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Starobinski_prismas3
- Torres, G. (2024). La Escuela Normal de Santa Clara: principales aspectos de su organización escolar (1916-1935). *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 12 (24), 113-135. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.606>
- Valdemarin, V. T. y De Lima Bueno, M. P. (2017). La circulación de la escuela nueva en Brasil (1933-1958): entre prescripciones e innovaciones. *Historia de la Educación* 36, 83-101. <https://doi.org/10.14201/hedu20173683101>

A organização escolar e a implantação do Ginásio de Ubatã-BA (1961-1966)

Danilo Moraes Lima*

 Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil.

 dmlima.ppge@uesc.br

 <https://orcid.org/0009-0006-9295-6924>

Cíntia Borges de Almeida**

 Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil.

 cbalmeida@uesc.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8084-9888>

Recibido: 6 de octubre de 2025 | Aceptado: 17 de noviembre de 2025

Resumo

A pesquisa analisa o processo de implantação do Ginásio de Ubatã, na Bahia, entre 1961 e 1966, situando-o no contexto da interiorização do ensino secundário no Brasil e das transformações educacionais ocorridas durante o século XX. O objetivo principal é investigar de que forma a criação do ginásio refletiu as dinâmicas políticas, culturais e pedagógicas da época, articulando o poder público e a mobilização popular na consolidação de uma nova cultura escolar. Hipoteticamente, pode-se asseverar que o Ginásio de Ubatã representou mais do que a ampliação do acesso à educação: foi um marco simbólico de emancipação e pertencimento, contribuindo para a valorização da instrução e o fortalecimento da identidade local. Este estudo adota como procedimentos um levantamento bibliográfico nas quatro principais revistas brasileiras de história da educação e o debruçamento no acervo escolar do Colégio Estadual de Ubatã. Os resultados revelam que a criação do ginásio foi fruto da ação conjunta entre Estado e sociedade civil, e que sua construção consolidou Ubatã como referência educacional regional. O caso do Ginásio de Ubatã

* Danilo Moraes Lima é doutorando em Educação (UESC), mestre em Educação (UEMS) e graduado em Letras (UESC). Professor efetivo da rede estadual e municipal da Bahia, com atuação em ensino de língua materna e história da educação.

** Cíntia Borges de Almeida é doutora em Educação (ProPEd, UERJ). Professora adjunta da UESC e coordenadora do PPGE, com pesquisas em política e história da educação.

exemplifica como as práticas educativas no interior brasileiro foram fundamentais para a democratização do ensino e para a construção de uma consciência social comprometida com o desenvolvimento.

Palavras-chave

Educação secundária, interiorização do ensino, Ginásio de Ubatã, Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), história da educação.

La organización escolar e implementación del Gimnasio Ubatã-BA (1961-1966)

Resumen

La investigación analiza el proceso de implantación del Gimnasio de Ubatã, en Bahía, entre 1961 y 1966, en el contexto de la interiorización de la educación secundaria en Brasil y de las transformaciones educativas ocurridas a lo largo del siglo XX. El objetivo principal es investigar de qué manera la creación del gimnasio reflejó las dinámicas políticas, culturales y pedagógicas de la época, articulando el poder público y la movilización popular en la consolidación de una nueva cultura escolar. Hipotéticamente, puede afirmarse que el Gimnasio de Ubatã representó más que la ampliación del acceso a la educación: fue un hito simbólico de emancipación y pertenencia, contribuyendo a la valorización de la instrucción y al fortalecimiento de la identidad local. Este estudio adopta como procedimientos un levantamiento bibliográfico en las cuatro principales revistas brasileñas de historia de la educación y el análisis del acervo escolar del Colégio Estadual de Ubatã. Los resultados revelan que la creación del gimnasio fue fruto de la acción conjunta entre el Estado y la sociedad civil, y que su construcción consolidó a Ubatã como referencia educativa regional. El caso del Gimnasio de Ubatã ejemplifica cómo las prácticas educativas en el interior brasileño fueron fundamentales para la democratización de la enseñanza y para la construcción de una conciencia social comprometida con el desarrollo.

Palabras clave

Educación secundaria, descentralización de la educación, Gimnasio de Ubatã, Campaña Nacional por las Escuelas Gratuitas (CNEG), historia de la educación.

School Organization and the Establishment of the Ubatã-BA Gymnasium (1961-1966)

Abstract

The research analyzes the implementation process of the Ubatã Gymnasium, in Bahia, between 1961 and 1966, placing it in the context of the expansion of secondary education in Brazil and the educational transformations that occurred during the 20th century. The main objective is to investigate how the creation of the gymnasium reflected the political, cultural,

and pedagogical dynamics of the time, articulating public power and popular mobilization in the consolidation of a new school culture. Hypothetically, it can be asserted that the Ubatã Gymnasium represented more than just the expansion of access to education: it was a symbolic landmark of emancipation and belonging, contributing to the appreciation of instruction and the strengthening of local identity. This study adopts a bibliographic survey in the four main Brazilian journals of History of Education and an in-depth analysis of the school collection of the Colégio Estadual de Ubatã as its procedures. The results reveal that the creation of the gymnasium was the result of joint action between the State and civil society, and that its construction consolidated Ubatã as a regional educational reference. The case of the Ubatã Gymnasium exemplifies how educational practices in the Brazilian interior were fundamental for the democratization of education and for the construction of a social consciousness committed to development.

Keywords

Secondary education, expansion of schooling, Ubatã Gymnasium, Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), history of education.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é atravessada por processos complexos de construção institucional e cultural que refletem as transformações sociais do país. Desde o período imperial, a escola constituiu-se como uma das principais ferramentas de consolidação do Estado nacional, servindo tanto à formação moral e cívica da população quanto ao controle social. Conforme destacam Gondra e Schueler (2008), o sistema educacional do Império foi pensado como instrumento de modernização e como meio de forjar uma identidade nacional coesa, baseada em valores como disciplina, patriotismo e civilidade. Com a república, esses ideais se intensificaram, e a escola passou a ser vista como espaço estratégico para a construção de um país moderno, letrado e produtivo.

No início do século XX, o ensino brasileiro passou por um movimento de reestruturação, com forte influência dos modelos pedagógicos europeus e norte-americanos. A disseminação dos grupos escolares e a criação dos ginásios no interior do país simbolizaram a tentativa de ampliar o acesso à educação e promover a integração entre o campo e a cidade. Entretanto, como assinala Boto (2014, p. 104), essa expansão foi acompanhada por uma “liturgia escolar” que impunha valores e comportamentos uniformizados, evidenciando a escola como espaço de disciplinamento social. A educação se tornava, assim, um campo de disputas simbólicas, em que o saber escolar era usado tanto para emancipar quanto para hierarquizar os indivíduos.

Na Bahia, a ampliação da rede escolar durante o século XX foi marcada pela desigualdade regional e pela concentração dos investimentos nas capitais. Apesar disso, o interior baiano vivenciou importantes iniciativas de expansão do ensino secundário, muitas delas impulsionadas por movimentos locais e por campanhas nacionais de incentivo à educação. A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), analisada por Assis (2016), desempenhou papel essencial nesse processo ao promover a criação de ginásios gratuitos em cidades do interior, abrindo novas perspectivas educacionais para jovens que antes estavam

excluídos da escola formal. Essa política, ao mesmo tempo em que atendia às metas do governo federal de reduzir o analfabetismo, também respondia às demandas das comunidades que buscavam reconhecimento e progresso por meio da educação.

Nesse contexto de interiorização do ensino, o município de Ubatã, localizado na região cacaueira da Bahia, destacou-se por sua mobilização social em torno da criação de instituições escolares. Desde a fundação da primeira escola pública em 1935, a cidade já demonstrava preocupação com a instrução como instrumento de civilização e de inclusão social. As elites políticas e religiosas locais viam na educação a possibilidade de consolidar a urbanização e projetar o município como polo regional. Esse percurso culminou, décadas depois, na implantação do Ginásio de Ubatã (1961–1966), um marco histórico que representou a inserção definitiva do município no movimento de modernização educacional da Bahia.

A problemática central deste estudo parte da necessidade de compreender como a implantação do Ginásio de Ubatã entre 1961 e 1966 se configurou como um marco de transformação educacional e social, expressando os ideais de progresso, modernização e cidadania. Mais do que a construção de um edifício escolar, o ginásio simbolizou o esforço coletivo de uma comunidade em busca de reconhecimento. A hipótese que orienta esta pesquisa é que a criação do ginásio não apenas expandiu o acesso à educação secundária, mas também consolidou uma nova identidade social para Ubatã, reafirmando o papel da escola como espaço de produção de saber, sociabilidade e poder simbólico. Através dele, o município se inseriu no projeto nacional de desenvolvimento, redefinindo seu lugar na história educacional da Bahia.

A relevância deste estudo está em demonstrar como a educação se tornou elemento estruturante da história local, influenciando diretamente as relações políticas, econômicas e culturais da cidade. O Ginásio de Ubatã, assim como outras instituições criadas no interior do país, materializa a força das comunidades que enxergaram na escola um meio de romper barreiras e promover mudanças sociais. Essa relevância ultrapassa o âmbito regional, pois contribui para a compreensão do processo de interiorização do ensino no Brasil e da constituição de uma cultura escolar voltada à modernização e à democratização do saber. O estudo também dialoga com o debate historiográfico sobre o papel das campanhas educacionais e sua relação com os discursos de progresso e civilização.

A justificativa desta pesquisa se apoia na necessidade de compreender a memória histórica da educação ubatense. Investigar o processo de criação e consolidação do Ginásio de Ubatã permite analisar experiências e práticas educativas que marcaram a vida de gerações. Além disso, o estudo contribui para evidenciar o papel dos agentes locais –prefeitos, professores, comerciantes e famílias– que, articulados à CNEG, transformaram a educação em causa pública. Recuperar essa história é também uma forma de reconhecer o esforço de comunidades interioranas que, mesmo com recursos limitados, construíram instituições sólidas e duradouras, responsáveis pela formação de cidadãos e pelo fortalecimento da identidade coletiva.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar a organização escolar e o impacto social da implantação do Ginásio de Ubatã, compreendendo-o como resultado de um projeto político e social de interiorização do ensino na Bahia entre 1961 e 1966. Como objetivos específicos, busca-se: 1) examinar as condições históricas, econômicas e políticas que permitiram a criação da escola; 2) compreender o papel da CNEG e das lideranças locais nesse processo; 3) discutir as transformações pedagógicas e culturais decorrentes da fundação

do ginásio, e 4) refletir sobre sua contribuição para a consolidação da memória educacional e identitária de Ubatã.

Assim, a investigação propõe-se a contribuir para o campo da história da educação ao destacar a importância das experiências locais na formação do sistema educacional brasileiro. Ao analisar o caso do Ginásio de Ubatã, evidencia-se que a educação é mais do que um mecanismo de ensino formal –é uma prática social, política e simbólica que expressa as contradições e os sonhos de uma comunidade–. A escola, portanto, emerge como espaço de continuidade histórica, resistência e transformação, reafirmando que compreender a história da educação no interior é também compreender a construção da nação em sua totalidade.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NO BRASIL

O Brasil, ao longo da história, experimentou uma transformação no campo educacional, cujas repercussões podem ser observadas desde o período imperial até a Primeira República. O sistema educacional do Brasil no início do século XX não começou com a república, mas carregou a herança das práticas pedagógicas e dos modelos de escola do período imperial, como a escola primária, que se consolidou na transição para a república. A reforma educacional paulista, por exemplo, liderada por Caetano de Campos a partir de 1893, introduziu o modelo de grupo escolar, com uma arquitetura monumental e organização pedagógica inovadora, que refletia a política de modernização do Estado e o ideal republicano de educação como base da civilização (Schueler e Magaldi, 2008).

A influência do modelo paulista foi evidente em diversas regiões, com a adoção do ensino seriado e a implementação de escolas primárias graduadas, com destaque para a criação de escolas públicas que disseminavam novos métodos pedagógicos, como o ensino intuitivo, com um olhar voltado à formação integral da criança. Assim, a construção da cultura escolar moderna no Brasil foi marcada por um movimento de desaceleração dos modelos educativos anteriores, especialmente no que diz respeito ao ensino multisseriado e ao legado das escolas isoladas (Schueler e Magaldi, 2008).

No entanto, Schueler e Magaldi (2008) reforçam ainda que o processo de disseminação dos grupos escolares e da educação primária graduada no Brasil, embora importante, esbarrou em desafios de implementação, como as disparidades regionais e a limitação de recursos financeiros. A historiografia educacional brasileira, desde a década de 1990, vem enfatizando as múltiplas facetas dessa transição, explorando as tensões entre modernidade e tradição, além da resistência local e da criação de novas formas de escolarização adaptadas às realidades específicas de cada região. Além disso, as críticas ao sistema republicano e as disputas sobre o modelo educacional revelam que, mesmo com os avanços, a democratização do ensino era ainda limitada, com práticas de educação familiar e informal persistindo nas áreas rurais e nas periferias urbanas.

A história da educação no Brasil, especialmente durante o período imperial e início da república, revela um complexo processo de construção de uma identidade nacional e institucionalização das práticas pedagógicas. A transição do sistema educativo imperial para o modelo republicano foi marcada pela continuidade de estruturas educacionais herdadas, como as escolas primárias. Gondra e Schueler (2008) destacam que, no século XIX, a educação

brasileira foi pensada não apenas como uma ferramenta para o avanço social, mas também como um meio de consolidar o Estado e a nação brasileira, por meio de legislações educacionais como a Constituição de 1824 e a Lei de 1827, que configuraram as bases do sistema escolar. Essa institucionalização da educação refletia os projetos de modernização do Brasil, que buscavam transformar a população em cidadã ativa da república, mas com desafios de implementação, devido às vastas desigualdades regionais e culturais.

A pluralidade das formas educacionais no Brasil durante o Império tem sido enfatizada incluindo iniciativas estatais, religiosas e de grupos sociais diversos, como as escolas mantidas pela Igreja e associações civis. A educação, tanto formal quanto informal, foi marcada por uma multiplicidade de práticas que atravessaram a história do Brasil, e a dinâmica educacional não se limitava às políticas do Estado, mas também envolvia as ações de diversas forças sociais e culturais. Dessa forma, a educação no Brasil foi um fenômeno multifacetado, que não se reduziu ao ensino escolar, mas envolveu práticas comunitárias e locais, muitas vezes em contradição com os modelos centralizados impostos pela legislação oficial (Gondra e Schueler, 2008).

A história da educação no Brasil está diretamente relacionada ao contexto de formação das instituições educacionais, que emergiram sob uma forte influência das práticas sociais e das estruturas políticas que predominavam. As escolas, desde sua origem, foram moldadas por um sistema de controle social, de modo que a educação se estruturou como um espaço de transmissão de saberes, com a formação de uma “ordem escolar” que visava manter e reforçar as divisões sociais preexistentes (Vincent et al., 2001, p. 6). O processo educacional, no Brasil, sempre refletiu essa ideia de hierarquização, reforçando a discriminação social e a segmentação do acesso ao saber, que ainda se perpetua nas práticas escolares contemporâneas, como aponta o estudo sobre o “modelo de socialização escolar” (Vincent et al., 2001, p. 8).

No Brasil, a construção da escola e do ensino deu-se em um movimento que acompanhava as transformações sociais globais, mas com características próprias, marcadas pela segregação entre as classes sociais. A busca pela “excelência escolar” evidenciava a diferenciação entre os grupos sociais, perpetuando desigualdades no acesso ao conhecimento, como foi evidenciado nas análises sobre o impacto da “exclusão escolar” e a resistência às transformações nas práticas pedagógicas (Vincent et al., 2001, p. 15). A escola no Brasil, portanto, funcionou como um instrumento de controle e difusão de uma cultura dominante, refletindo as formas de poder e as relações sociais que imperavam no contexto histórico da época (Vincent et al., 2001, p. 18).

A história da educação no Brasil tem suas raízes entrelaçadas com as transformações sociais, políticas e culturais do país. A estrutura educacional brasileira passou por diversas mudanças desde o período colonial, com forte influência de modelos europeus. Segundo Faria Filho (1998), “a construção da ideia de criança como ‘tábua rasa’ implica, entre outras coisas, uma desvalorização da legitimação de saberes” (p. 144), o que reflete a forma como a educação foi moldada para atender a interesses específicos de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, a escola surge como um espaço de disciplinamento, ajustando o corpo dos alunos conforme as exigências da modernidade.

As instituições educativas no Brasil, ao longo do tempo, tornaram-se espaços de imposição de modelos de ensino que refletiam a visão de uma elite intelectual. Como destaca

o autor, “a escola como instituição que participa intensamente da produção da sociedade moderna” (Faria Filho, 1998, p. 144), atuava não só no ensino acadêmico, mas também na construção de uma nova subjetividade social. As reformas educacionais do século XIX, especialmente após a república, foram fundamentais para consolidar um sistema que visava, entre outros objetivos, “unificar o corpo” e “fazer com que todos os indivíduos pudessem ser educados de maneira uniforme” (Faria Filho, 1998, p. 142).

A história da educação no Brasil pode ser compreendida a partir da análise das instituições educativas e das normatizações que marcaram sua evolução, especialmente nas fases colonial e imperial. Durante esse período, a educação escolar, orientada por normas e práticas específicas, refletia as influências da Igreja e do Estado, focando no controle social e na formação moral das elites. O conceito de “cultura escolar”, que descreve o conjunto de normas, saberes e comportamentos transmitidos nas escolas, é essencial para entender como as instituições educacionais brasileiras eram moldadas pelas normas externas e pela dinâmica sociocultural da época (Julia, 2001, p. 10). Assim, as práticas escolares não eram apenas educativas, mas também estavam inseridas em um contexto de inculcação de valores, sendo um espaço de transmissão de comportamentos de acordo com a moral e os objetivos da sociedade dominante.

No Brasil, especialmente no período colonial, a educação primária era frequentemente vinculada a instituições religiosas, como as escolas dos jesuítas. Essas instituições educacionais não apenas ensinavam as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também procuravam implementar uma educação voltada para a formação moral e religiosa. O Sistema de Ensino, normatizado por textos como o *Ratio Studiorum*, moldou a organização e as práticas pedagógicas em diferentes regiões, com variações nas influências dos colonizadores. O exame do papel do educador, sua profissionalização e o espaço escolar, além das resistências internas aos modelos impostos, são aspectos que ajudam a entender a história educacional do Brasil (Julia, 2001). Esses elementos são fundamentais para compreender a articulação entre a educação formal e as práticas de socialização de diferentes grupos sociais ao longo da história.

A gênese do ensino secundário na Bahia está relacionada à implantação do Liceu Provincial da Bahia, no ano de 1836, em Salvador. Essa instituição, no entanto, a partir de 1895, foi denominada Ginásio da Bahia. Com a Reforma Capanema, de 1942, passou a ser chamado de Colégio da Bahia.

TRANSFORMAÇÕES ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICAS

O desenvolvimento da educação secundária na Bahia, especialmente no período de 1961 a 1966, reflete um processo de expansão educacional que também envolveu a criação de novas unidades escolares e a interiorização do ensino. A criação de municípios foi um fator crucial nesse processo, visto que o crescimento do número de municípios na Bahia demandou a construção de novas escolas para atender às necessidades educacionais da população, especialmente nas zonas rurais. Além disso, a expansão do Ensino Secundário, embora visse um aumento nas matrículas, foi marcada por desigualdade entre as capitais e o interior, com as grandes cidades recebendo a maior parte das unidades de ensino e do número de matrículas,

enquanto o interior ainda enfrentava dificuldades para a expansão de estabelecimentos com cursos completos, como o Colegial (Lopes *et al.*, 2023).

Ainda na perspectiva de Lopes *et al.* (2023), a implantação de ginásios nas cidades do interior da Bahia visava suprir a crescente demanda de acesso ao ensino secundário, ainda que com desafios em termos de infraestrutura e de oferta de professores qualificados. O crescimento das escolas particulares, especialmente confessionais, também foi um fator importante, considerando que o poder público, na maior parte das vezes, não era o único mantenedor dessas instituições.

A transformação estrutural e pedagógica no Brasil, especialmente no período de 1900 a 1922, reflete a tentativa de modernizar o sistema educacional, frequentemente através de medidas políticas e sociais que nem sempre resultaram em avanços efetivos. A obrigatoriedade do ensino primário, discutida intensamente na época, visava não apenas a formação de uma sociedade mais letrada, mas também como resposta ao analfabetismo, considerado um “mal social” (Almeida, 2018, p. 21). No entanto, a implementação dessa medida não ocorreu de maneira uniforme, refletindo as profundas desigualdades entre os diferentes grupos sociais e as limitações dos investimentos públicos em educação.

As transformações pedagógicas também se refletiram nas tensões entre as diferentes instituições envolvidas na educação. A educação obrigatória, por exemplo, era vista como uma solução para a exclusão educacional, mas também era criticada por ser insuficiente ou ineficaz em muitos contextos, especialmente nas periferias urbanas e rurais. Como destacou Almeida (2018), a propaganda educacional em jornais e a atuação de figuras públicas como a Igreja Católica foram fundamentais para moldar a educação da época, embora muitas vezes se deparassem com a resistência da sociedade e do próprio governo em realizar mudanças substanciais. Essas discussões sobre o papel da educação e a construção de um sistema escolar inclusivo são fundamentais para entender as complexas transformações que ocorreram no início da república.

A análise das transformações estruturais e pedagógicas no contexto educacional da região cacaueira da Bahia revela um cenário de grande efervescência social e política, especialmente no que tange à educação secundária. A CNEG, liderada por Felipe Tiago Gomes, desempenhou um papel central na criação dos primeiros ginásios gratuitos no sul da Bahia durante as décadas de 1940 e 1950. A mobilização local para a implantação desses ginásios não apenas visava suprir a lacuna educacional, mas também estava intimamente ligada à emancipação política de distritos que se desmembravam de cidades como Itabuna e Ilhéus, que buscavam maior autonomia administrativa e territorial (Assis, 2016, p. 15). Esse movimento reflete as transformações sociais da época, onde a educação se tornava um meio crucial para o desenvolvimento e ascensão das classes populares na região.

A questão da criação dos ginásios gratuitos, proposta pela CNEG, é vista como uma resposta direta às necessidades educacionais de uma população crescente e com alta demanda por ensino secundário. Em um cenário de desigualdade educacional, essas escolas populares representavam uma oportunidade significativa de ascensão social para jovens oriundos de classes menos favorecidas, especialmente nas áreas urbanas recém-emancipadas. Ao mesmo tempo, essas transformações pedagógicas refletiam um contexto mais amplo de reformas e disputas políticas locais, onde a educação se tornou um campo estratégico para as elites regionais e para a classe política emergente (Assis, 2016, p. 92).

As transformações estruturais e pedagógicas nas escolas brasileiras e portuguesas, especialmente no final do século XIX e início do século XX, podem ser analisadas como um processo contínuo de construção de rituais educacionais. Segundo Boto (2014, p. 103), a escola assume uma característica de “liturgia”, onde suas práticas cotidianas, como a organização das turmas, o ritmo das aulas e as interações entre professores e alunos, refletem uma estrutura ritualizada. Esse processo, que envolve a transmissão de saberes e valores, é fundamental para entender como a escola se tornou um espaço de socialização e formação, tanto de conhecimentos acadêmicos quanto de comportamentos sociais e cívicos, com a clara função de disciplinar corpos e mentes para uma sociedade estruturada hierarquicamente.

Além disso, a análise histórica das práticas escolares revela a continuidade e adaptação dos rituais ao longo do tempo, conforme apontado por Boto (2014). A escola, ao ser vista como um rito, organiza seu espaço, tempo e saberes de maneira a garantir a perpetuação de um modelo de civilização, com uma forte ênfase na moralidade e na formação de hábitos. A estruturação do ensino, com métodos didáticos padronizados, e a autoridade do mestre são elementos cruciais que garantem a eficácia desse rito, que não apenas ensina conteúdos, mas também incute valores sociais. O estudo desses processos permite compreender como as mudanças pedagógicas refletem a interação entre os saberes acadêmicos e as demandas sociais, refletindo uma transformação contínua na formação do cidadão e na organização escolar.

As transformações estruturais e pedagógicas no ensino brasileiro têm sido marcadas por momentos decisivos de reorganização e adaptação às mudanças sociais e políticas. Desde a Reforma Gustavo Capanema (1942), a separação entre o ensino primário e secundário foi reforçada, refletindo uma tentativa de adaptar a formação acadêmica aos novos desafios da industrialização e da urbanização. A dualidade educacional, com a diferenciação entre ensino técnico e acadêmico, gerou uma tensão que perdura até os dias de hoje, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que buscou unificar o sistema educacional e promover a democratização do acesso. Entretanto, esse processo enfrentou resistência, e as críticas surgiram em relação à manutenção de uma estrutura que não atendia adequadamente as camadas populares (Nunes, 1980).

Ademais, as mudanças pedagógicas foram impulsionadas por experiências inovadoras que buscavam renovar o currículo e os métodos de ensino, como os Ginásios Polivalentes criados no contexto da ditadura militar. Esses ginásios tinham como objetivo integrar o trabalho intelectual e manual, refletindo a tentativa de articulação entre a educação formal e as necessidades do mercado de trabalho. Contudo, a implementação dessas inovações foi gradual e muitas vezes marcada por disputas políticas e ideológicas, que dificultaram a efetividade das reformas. O movimento pela modernização do ensino secundário visava também uma maior formação crítica, embora tenha encontrado resistência tanto na gestão educacional quanto na sociedade (Nunes, 1980).

A análise das transformações estruturais e pedagógicas na educação, abordada por Varela e Álvarez-Uría (1992), evidencia como as instituições escolares emergiram com um caráter profundamente social e político. A escola primária, como dispositivo de socialização e controle das classes populares, não é uma instituição atemporal, mas uma construção histórica recente, cujas origens remontam ao século XX, com a promulgação de leis que instituíram a obrigatoriedade escolar e a regulamentação do trabalho infantil. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um meio de disciplinar e conformar os jovens ao novo

sistema social e econômico, promovendo uma socialização que visava não só a transmissão de conhecimentos, mas também a manutenção da ordem social e das hierarquias existentes (Varela e Álvarez-Uría, 1992).

Além disso, o processo de institucionalização da educação envolveu uma série de transformações pedagógicas, onde os métodos de ensino se adaptaram para garantir uma formação moral e disciplinada dos alunos. A escola se tornou um espaço de controle individualizado, onde a separação das classes sociais e a diferenciação nos tipos de educação se tornaram evidentes. Enquanto os filhos das classes dominantes recebiam uma educação que reforçava seus privilégios, as crianças das classes populares eram submetidas a um regime mais rígido e disciplinar, com o objetivo de moldar sujeitos obedientes e produtivos para o mercado de trabalho (Varela e Álvarez-Uría, 1992).

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA BAHIA E A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO

A autora Limeira (2011), destaca que a liberdade de ensino assegurada pela Constituição de 1824 fomentou a multiplicação de colégios e instituições secundárias privadas, muitas das quais se instalaram em regiões interioranas. O incentivo à iniciativa particular –ainda que sujeito a normas de fiscalização e licenciamento– tornou-se essencial para preencher as lacunas deixadas pelo poder público. Essas escolas, criadas por civis e religiosos, desempenharam papel decisivo no processo de interiorização, levando o ensino formal a locais até então desassistidos pelo Estado. Assim, o avanço educacional no período imperial não pode ser entendido apenas como um movimento imposto de cima para baixo, mas também como resultado das demandas sociais por instrução e ascensão cultural em diversas regiões do país.

Desse modo, Limeira (2011) evidencia que a interiorização da educação secundária foi impulsionada principalmente pelas instituições privadas, que demonstraram maior capacidade de adaptação às condições locais e às necessidades da população. Esses colégios, ao mesmo tempo em que difundiam valores morais, religiosos e cívicos, buscavam afirmar-se socialmente por meio da adoção de práticas médico-higienistas e de padrões arquitetônicos voltados à criação de ambientes saudáveis e disciplinadores. Tal configuração reforça a ideia de que a expansão do ensino para o interior esteve associada não apenas à ampliação territorial, mas também à busca por qualidade e legitimidade social. Entre as décadas de 1850 e 1880, o predomínio de escolas particulares sobre as públicas demonstra o protagonismo da sociedade civil na consolidação da instrução secundária, especialmente em províncias como a Bahia, onde a educação se tornou símbolo de modernidade e de integração ao projeto nacional de civilização.

Conforme os autores Gondra e Schueler (2008), o projeto educacional do Império brasileiro estava diretamente vinculado à consolidação do Estado nacional e à construção de uma identidade unificadora para o país. A criação de liceus provinciais e do Colégio Pedro II exemplifica o esforço do governo imperial em formar uma elite administrativa e intelectual capaz de sustentar a ordem monárquica. Contudo, a concentração dessas instituições nos grandes centros urbanos, sobretudo no Sudeste, aprofundou as desigualdades regionais e dificultou o acesso à educação em províncias periféricas, como a Bahia. A interiorização do

ensino, portanto, esbarrou em um modelo educacional centralizado e elitista, no qual o saber escolar era privilégio de uma minoria urbana.

A descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834, segundo os autores, representou um marco importante ao conferir às províncias maior autonomia na administração do ensino primário e secundário. Essa medida incentivou a criação de escolas locais e abriu caminho para o surgimento de iniciativas voltadas à interiorização da instrução pública. No entanto, a efetivação dessas políticas enfrentou barreiras estruturais significativas: a falta de infraestrutura escolar, a carência de professores qualificados, os poucos recursos financeiros e a manutenção de uma sociedade fortemente hierarquizada. Além disso, o legado escravocrata e as desigualdades de gênero e raça restringiram o acesso à escola, perpetuando um sistema excludente que limitava a participação das classes populares e marginalizadas no processo educativo (Gondra e Schueler, 2008).

Assim, Gondra e Schueler (2008) ressaltam que a expansão do ensino para o interior da Bahia e de outras províncias foi marcada por disputas políticas e por tensões entre o poder central e as elites regionais. A escola imperial, ao mesmo tempo em que se pretendia instrumento de formação moral e cívica, também funcionava como mecanismo de controle social, moldando corpos e mentes segundo os valores do Estado monárquico –obediência, religiosidade e patriotismo–. A tentativa de uniformizar o ensino por meio de currículos e práticas padronizadas contrastava com a diversidade cultural e social das regiões interiores. Dessa forma, a interiorização da educação na Bahia revelou tanto os limites quanto as possibilidades do projeto de escolarização do Império, que, embora buscasse integrar a nação sob um ideal civilizatório, conviveu com resistências locais e com a persistência de formas alternativas de ensino e sociabilidade. trabalho (Varela e Álvarez-Uría, 1992).

O GINÁSIO DE UBATÃ: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPACTO SOCIAIS (1961-1966)

Na perspectiva de Lima (2023), o desenvolvimento educacional em Ubatã está profundamente vinculado ao processo de urbanização e à construção de uma identidade social que valorizava a escola como símbolo de progresso. Desde as primeiras décadas do século XX, a cidade demonstrava esforços para consolidar um projeto civilizatório no qual a instrução ocupava lugar central. Nesse contexto, a educação tornou-se elemento estruturante da organização social, representando tanto um instrumento de ascensão quanto um meio de legitimação política e cultural. Assim, as primeiras iniciativas educacionais surgiram de uma articulação entre poder público, elites locais e setores religiosos, que enxergavam na escola um caminho para modernizar a cidade e formar cidadãos para o futuro.

A reportagem apresentada na imagem 1, publicada pelo *Jornal do Comércio* em 1965, destaca a atuação da CNEG na Bahia, responsável pela manutenção de 56 colégios no estado, entre eles o Ginásio de Ubatã. O texto evidencia a amplitude do programa educacional e o papel fundamental da CNEG na interiorização do ensino secundário, ao criar escolas em cidades como Itabuna, Lapão, Acajutiba e Ubatã. A matéria ressalta o caráter cívico e comunitário da campanha, conduzida sob a direção do professor Felipe Tiago Gomes, e reconhece o esforço coletivo das comunidades locais na construção e manutenção dessas instituições

(CNEG mantém 56 colégios, 1964). Assim, a reportagem se torna uma fonte histórica relevante para compreender o contexto em que o Ginásio de Ubatã foi implantado, demonstrando que a sua fundação se inseria em um movimento nacional de democratização da educação e de promoção do progresso social nas regiões interioranas do Brasil.

Imagem 1. Reportagem sobre a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) na Bahia (1965)

CNEG mantém 56 colégios: Bahia

“Funcionaram na Bahia, no ano passado, por conta da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, 56 estabelecimentos de ensino, ministrando cursos Ginásial, Normal 1.º grau, Secundário Normal, Técnico de Contabilidade, Comercial e Científico.”

A informação foi dada ao “Jornal do Comércio” pelo professor Gildário de Castro Dourado, assistente da CNEG naquele Estado, atualmente no Rio, que disse ainda manter a campanha setecentos educandários em todo o País, com alunos estudando gratuitamente.

ORIGEM

A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos nasceu em Recife, em 1943, tendo a frente o prof. Felipe Tiago Gomes Filho, que hoje é seu superintendente. O presidente é o professor Luís Rogério. A CNEG tem sua sede em Salvador.

CRITÉRIOS

Para fundação de um ginásio cenequista, é necessário que haja um “Corpo Social”, com o mínimo de cem pessoas, pagando a mensalidade de mil cruzeiros, permitindo que os alunos estudem gratuitamente. A CNEG auxilia os estabelecimentos localizados no interior do País com uma cota anual de trezentos mil cruzeiros. Nas capitais, a cota é de quatrocentos e cinquenta mil cruzeiros. No ano passado, em 192 turmas, estudaram 4.700 alunos.

NOVOS

Dando continuidade a seu projeto, a CNEG criou, para 1965, estabelecimentos educacionais nas seguintes comunidades: Jôcarí (Itabuna), Lapão (Irecê), Acajatuba (Rio Real), Ubatã e em Brotas de Macaúbas.

PROPRIOS

Também na Bahia, funcionam os seguintes estabelecimentos em prédios próprios: Ginásio de Piritiba, em Piritiba; Ginásio Santo André, em Ituberá; Ginásio Castro Alves, em Gandu; Ginásio de Esplanada, na cidade do mesmo nome; Ginásio Dr. Luís Coelho, em Ilambupe; Ginásio W. Calisto da Moia, em Conceição do Coité; Ginásio de Ubatã, em Ubatã; Centro Educacional de Poções, em Poções; Ginásio Normal de Iituruçu, em Iituruçu.

CONCLUSÃO

Informou ainda o professor Gildário de Castro Dourado que a CNEG está construindo os seguintes estabelecimentos em seu Estado, todos em fase de conclusão: Ubatã-bahense em Ubatã; Sete de Setembro, em Itajupe; Centro Educacional Quatorze de Agosto, em Bica-raí; Ginásio Padre Otacílio, em Itajai; Ginásio Nossa Senhora da Conceição, em Riachão do Jacupe; Ginásio Imaculada Conceição, em Conceição de Almeida; Ginásio Professora Isabel Queiroz, em Senhor do Bonfim; Ginásio Normal de Central, em Central; Ginásio Roberto Ramos, em Valente; Ginásio São José, em Chorrochó; Ginásio de Paratins, em Paratins. Além disso, há cu-

Fonte: Jornal do Comércio, 1965.

A fundação da primeira escola pública de Ubatã, em 1935, marcou o início desse processo. A criação dessa instituição foi resultado da mobilização de lideranças locais que compreendiam o valor simbólico e social da alfabetização. Mesmo com recursos limitados e práticas pedagógicas ainda tradicionais, essa escola representou uma conquista coletiva e o primeiro passo na constituição da memória educacional do município. Ela abriu caminhos para novas demandas educacionais e consolidou a percepção da escola como um espaço de transformação e pertencimento. Desse modo, o cenário educacional de Ubatã começou a se estruturar sobre bases que uniam desejo de modernidade e valorização do saber.

Entre 1961 e 1966, o município vivenciou um novo salto educacional com a implantação do Ginásio de Ubatã, a continuidade do movimento iniciado em 1935. O ginásio surgiu em meio à expansão da educação secundária na Bahia e refletia o ideal de progresso que orientava as políticas públicas do período. Inicialmente, o Ginásio de Ubatã funcionou provisoriamente no Grupo Escolar Nossa Senhora da Conceição, em 1962. Entretanto, como a CNEG exigia um prédio próprio e o número de alunos matriculados crescia – 44 na primeira série e 28 na segunda –, o então prefeito Hamilton Fernandes Motta iniciou, em 1963, a construção

do novo educandário na Avenida Landulfo Alves, local onde hoje funciona o Colégio Estadual de Ubatã. Na imagem 2, observa-se à esquerda o prefeito Hamilton Fernandes Motta e, à direita, o comerciante Ranulfo Pinheiro de Matos, membro do Conselho Fiscal do setor local da CNEG, ambos protagonistas dessa conquista educacional (Lima, 2023).

De acordo com o Relatório do Setor Local da CNEG (1962) e com a reportagem publicada no *Jornal do Comércio* (RJ, edição 00142, 1965), a criação do Ginásio de Ubatã foi considerada um marco do processo de “civilização” pelo qual a cidade passaria. A matéria jornalística destacava o entusiasmo popular e a importância do movimento nacional pela expansão dos ginásios gratuitos no interior do Brasil, ressaltando a mobilização comunitária como um dos pilares da campanha. O jornal enfatizava que a iniciativa simbolizava a inserção de Ubatã no mapa do desenvolvimento educacional baiano, e que o apoio da população foi decisivo para concretizar o projeto. Esse relato evidencia o quanto a imprensa da época contribuiu para difundir a ideia de que a educação era um símbolo de modernidade e de integração nacional.

O conteúdo da reportagem também dialoga com a noção de “discurso fundador”, conforme explica Orlandi (2003, p. 12): “busca notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular. Lugar que rompe no fio da história para reorganizar os gestos de interpretação”. Assim, o texto do *Jornal do Comércio* pode ser lido como parte desse discurso fundador que projetava o Ginásio de Ubatã como expressão do progresso e da modernidade. A escola, mais do que um espaço físico, tornou-se um marco simbólico que redefinia o modo como a cidade se via –um território antes rural, agora associado à ideia de civilização e futuro–.

Essa dinâmica está em consonância com a análise dos autores Gondra e Schueler (2008) sobre o papel da educação no processo de formação do Estado e na construção de identidades coletivas. Para os autores, a escola no Brasil oitocentista e republicano funcionava como um instrumento de disciplinamento e de legitimação do poder. Em Ubatã, o ginásio cumpriu exatamente essa função: serviu como instrumento de coesão social e de afirmação política. Ele representava a força de uma comunidade que desejava ocupar seu espaço no cenário regional e estadual, convertendo o saber escolar em um símbolo de pertencimento e prestígio.

Por outro lado, o autor Batista (2024) amplia essa compreensão ao destacar que a educação, em contextos periféricos, deve ser vista como prática de transformação social. A criação do Ginásio de Ubatã exemplifica isso: a instituição não apenas ampliou o acesso ao ensino, mas transformou mentalidades, estimulou o letramento e fortaleceu o sentimento de cidadania. As experiências educacionais vividas ali dialogavam com as práticas culturais da cidade, criando pontes entre o conhecimento formal e o saber popular. A escola tornou-se, portanto, um espaço de extensão social, onde o aprendizado ultrapassava os muros da instituição e impactava diretamente o cotidiano da comunidade.

Por fim, o autor Lima (2023) destaca que o Ginásio de Ubatã se consolidou como um marco de memória e identidade na história local. Sua fundação transformou a paisagem urbana e o imaginário coletivo da cidade, que passou a reconhecer a educação como via de ascensão e de emancipação. O prestígio do professor, a valorização da juventude e a crença na escola como agente de progresso tornaram-se legados duradouros. Herdeiro da primeira escola de 1935 e apoiado por campanhas nacionais como a CNEG, o ginásio reafirma o papel da educação como instrumento de transformação social e de consolidação da história ubatense no cenário educacional da Bahia.

Imagem 2. Escavações iniciais do Ginásio de Ubatã (1965)



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual de Ubatã, 1963.

A fotografia apresentada retrata um momento simbólico do início das obras de construção do Ginásio de Ubatã, marco fundamental na história educacional do município. Na imagem, observam-se dois homens sobre um trator, representando as lideranças locais envolvidas nesse processo: à esquerda, o então prefeito Hamilton Fernandes Motta, e à direita, o comerciante Ranulfo Pinheiro de Matos, membro do Conselho Fiscal da CNEG. Essa cena, capturada em meio ao solo ainda em preparação, expressa o esforço coletivo e a determinação de uma comunidade que via na educação o caminho para o progresso e a modernização. O registro fotográfico vai além de uma simples documentação de obra, ele simboliza o início de um sonho compartilhado de transformação social, num contexto em que o ensino secundário ainda era privilégio de poucos.

Além do valor histórico, a imagem traduz o espírito de mobilização e pertencimento que caracterizou a construção do ginásio entre 1961 e 1966. A presença das figuras políticas e civis sobre a máquina em operação representa a união entre o poder público e a sociedade civil, um dos pilares da CNEG, responsável por promover a interiorização do ensino no Brasil. Ao mesmo tempo, o maquinário pesado simboliza a força do trabalho e a concretização de um projeto que ultrapassava as barreiras materiais: a construção da escola significava erguer também uma nova identidade social para Ubatã. Assim, a fotografia se consolida como um documento de memória coletiva, testemunho do momento em que o município se inseriu definitivamente no cenário educacional baiano, reafirmando a educação como instrumento de cidadania, progresso e orgulho local.

Imagem 3. Reportagem do Jornal O Imparcial, 1935.

Homenagem da Bahia á memoria do "Poeta Negro"

O sr. Cosme de Farias, em data de ante-hontem, requereu ao director da Instrução Publica do Estado, que s. s. determine que o collegio primário do futuro arraial dos Dois Irmãos, no prospero município de Rio Novo, passe a ter a denominação de "Escola Cruz e Souza".

Quer assim o peticionario que a Bahia preste um Presto civico á memoria do ins. tituidor do Symbolismo no Brasil.

Cruz e Souza era Negro e natural de Santa Catharina.

Deixou excellentes poesias e bateu-se na imprensa pela alfabetisação popular.

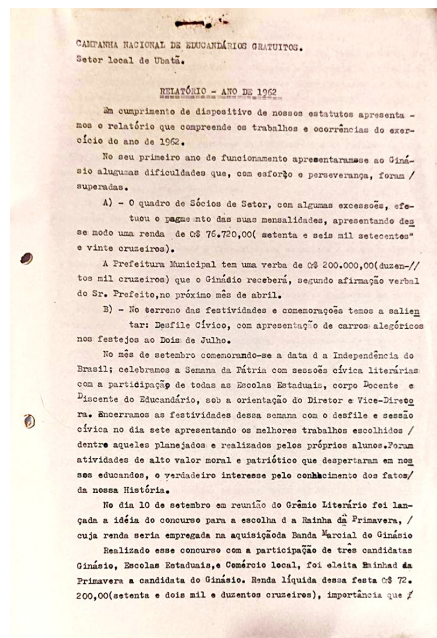
"O Imparcial", ha dias, publicou alguns traços da sua biographia.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira.

Esta pequena reportagem –publicada em jornal baiano, em 1935– foi registrada por um episódio de valorização cultural e educacional ocorrido no então povoado de Dois Irmãos, pertencente ao município de Rio Novo, atual Ipiaú. O texto informa que o senhor Cosme de Farias, figura pública de destaque na Bahia, solicitou ao diretor da Instrução Pública do Estado que o colégio primário do arraial recebesse o nome de "Escola Cruz e Sousa", em homenagem ao "Poeta Negro", reconhecido como o introdutor do Simbolismo no Brasil (Homenagem da Bahia a memória do "Poeta Negro", 1935). O gesto revela a intenção de integrar o pequeno núcleo interiorano ao movimento nacional de reconhecimento de personalidades negras e literárias, unindo educação, memória e identidade cultural. A denominação proposta era um ato cívico que, além de reverenciar a arte, visava também afirmar o papel social da escola como espaço de valorização do saber e da diversidade racial.

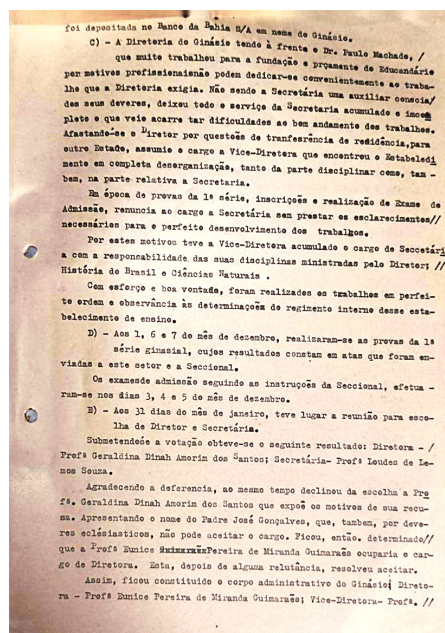
Ao mesmo tempo, a notícia destaca como o Arraial de Dois Irmãos, então um centro agrícola em expansão começava a construir sua identidade educacional e cultural, alinhando-se aos ideais de modernização que se espalhavam pelo interior da Bahia. O fato de uma escola local ser batizada com o nome de Cruz e Sousa, poeta catarinense negro que defendia a alfabetização popular e a emancipação intelectual, simboliza o desejo de levar àquela comunidade rural os valores de instrução, civilidade e igualdade. Assim, o texto reflete mais do que uma simples homenagem: trata-se de um testemunho histórico do esforço em tornar a educação um instrumento de inclusão e reconhecimento racial, consolidando Dois Irmãos como um espaço pioneiro na construção de uma memória educacional engajada com a cultura afro-brasileira e com a formação cidadã.

Imagem 4. Relatório do setor local da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG)



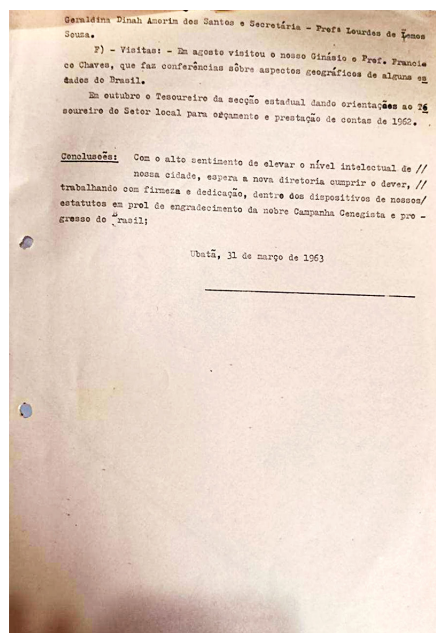
Fonte: Arquivo do Colégio Estadual de Ubatã, 1963.

Imagem 5. Relatório do setor local da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG)



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual de Ubatã, 1963.

Imagem 6. Relatório do setor local da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG)



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual de Ubatã, 1963.

Este relatório, datado de 31 de março de 1963, pertence ao Setor Local da CNEG e documenta o primeiro ano de funcionamento do Ginásio de Ubatã, na Bahia. Ele constitui um importante testemunho da história educacional do município, revelando os esforços empreendidos pela comunidade ubatense para consolidar uma instituição de ensino secundário em um contexto de interiorização do ensino no Brasil. O texto descreve o empenho do corpo docente, da diretoria e das autoridades locais para superar as limitações estruturais e financeiras, assegurando o funcionamento regular da escola e o cumprimento de suas finalidades pedagógicas e cívicas.

No relatório, são destacadas diversas ações e conquistas do ano de 1962. Entre elas, a arrecadação de recursos financeiros através das contribuições dos associados e o apoio da Prefeitura Municipal de Ubatã, que destinou verbas específicas para o ginásio. Também são mencionadas as atividades cívico-literárias, como o desfile em comemoração à Independência do Brasil e os festejos do Dois de Julho, que envolveram alunos, professores e o comércio local. Essas celebrações demonstram o papel da escola como espaço de integração comunitária e de formação moral, estimulando o patriotismo e o sentimento de pertencimento entre os estudantes.

O documento ressalta ainda a organização interna do ginásio, com a eleição da diretoria e o enfrentamento de desafios administrativos, como a falta de secretariado e a necessidade de reorganização disciplinar. Mesmo com as dificuldades, a comunidade escolar manteve seu compromisso com a ordem e a qualidade do ensino, realizando exames, concursos e atividades culturais. As figuras femininas citadas – como as professoras Eunice Pereira de Miranda

Guimarães, Geraldina Dinah Amorim dos Santos e Lourdes de Lemos Souza– evidenciam a presença marcante das mulheres na liderança e na consolidação do projeto educacional local, fato que também reflete o protagonismo feminino na educação brasileira do período.

A parte final do relatório destaca o espírito de idealismo e dedicação que movia a diretoria e os colaboradores do Ginásio de Ubatã. Em tom solene, o texto conclui afirmando o desejo de “elevar o nível intelectual da cidade” e de trabalhar “com firmeza e dedicação em prol do engrandecimento da nobre Campanha Cenegista e do progresso do Brasil”. Essa linguagem revela a dimensão simbólica da escola como agente de transformação social e moral, vinculando o projeto educacional ao desenvolvimento da nação. A educação, nesse contexto, não era apenas uma atividade pedagógica, mas também uma missão cívica e patriótica, alinhada às políticas nacionais de alfabetização e expansão do ensino secundário.

Assim, o Relatório do Setor Local da CNEG–Ubatã (1962) é mais do que um documento burocrático: é um registro histórico de compromisso e esperança. Ele mostra como a comunidade ubatense, em parceria com a CNEG, transformou o ideal da instrução pública em uma realidade concreta. Através de seu conteúdo, é possível compreender como o Ginásio de Ubatã se tornou um marco de modernização, cidadania e identidade coletiva, consolidando a cidade como referência educacional no interior da Bahia.

CONCLUSÕES

O percurso educacional de Ubatã, situado no contexto mais amplo da história da educação brasileira, revela como os processos locais e nacionais se entrelaçam na constituição de identidades, valores e práticas pedagógicas. Desde o surgimento da primeira escola pública em 1935, o município se destacou por articular esforços comunitários e políticos em torno da construção de um projeto de escolarização voltado ao progresso e à modernização social. Esse movimento evidencia a força das iniciativas locais diante das limitações do Estado, demonstrando que a consolidação do ensino no interior baiano foi resultado não apenas de políticas públicas, mas de mobilizações sociais, econômicas e culturais que buscaram transformar a realidade educacional.

A implantação do Ginásio de Ubatã (1961-1966) representou a continuidade desse processo histórico de expansão e democratização da instrução. O ginásio simbolizou o ingresso definitivo do município no cenário educacional baiano, atendendo a demandas crescentes por acesso ao ensino secundário e reafirmando o papel da educação como via de ascensão social. Sob a liderança do prefeito Hamilton Fernandes Motta e o apoio da CNEG, a construção do prédio próprio em 1963 consolidou um marco material e simbólico de desenvolvimento. Esse projeto educacional não apenas respondeu às exigências estruturais da CNEG, mas também traduziu os anseios de uma população que via na escola a possibilidade de integração à modernidade e à cidadania.

O papel desempenhado pela CNEG, matéria: CNEG mantém 56 colégios publicado no *Jornal do Comércio* (1965), foi decisivo na interiorização do ensino e na promoção de uma rede nacional de ginásios gratuitos. A reportagem da época demonstrava o entusiasmo social e o caráter transformador da campanha, que alcançou cidades antes marginalizadas do ponto de vista educacional. No caso de Ubatã, a adesão à CNEG materializou-se como uma

vitória coletiva, fruto da união entre Estado e comunidade. Essa parceria revela a dinâmica participativa que marcou a história da educação no interior da Bahia, onde a sociedade civil assumiu protagonismo na criação e manutenção das instituições escolares.

Além de sua função instrucional, o Ginásio de Ubatã exerceu um papel de discurso fundador, conforme conceituado por Orlandi (2003), ao instituir novos sentidos e reorganizar a memória coletiva da cidade. A escola passou a representar o marco inaugural de uma nova etapa histórica, em que o conhecimento formal e o espaço escolar se tornaram referências de identidade e pertencimento. A partir da fundação do ginásio, emergiu uma nova configuração simbólica e social: professores foram valorizados, jovens passaram a ter novas perspectivas de futuro e a educação tornou-se o eixo central das aspirações comunitárias. Assim, o ginásio ultrapassou o papel de simples instituição de ensino para se transformar em emblema de emancipação e prestígio social.

As análises de Gondra e Schueler (2008) e Batista (2024) ajudam a compreender que o caso ubatense não é um fenômeno isolado, mas parte de um movimento histórico de interiorização do ensino e de consolidação da escola como espaço de transformação social. Enquanto os primeiros autores enfatizam o caráter político e disciplinador da educação, Batista chama atenção para o seu potencial emancipador, especialmente em contextos periféricos. Em Ubatã, essas duas dimensões coexistem: a escola como instrumento de controle e, ao mesmo tempo, como espaço de resistência e liberdade. A conjugação desses elementos demonstra a complexidade do processo educativo, em que o ensino formal reflete as tensões e contradições da sociedade que o produz.

Portanto, ao analisar a história da educação ubatense entre 1961 e 1966, observa-se que o Ginásio de Ubatã foi mais do que um marco arquitetônico ou administrativo: foi o ponto de inflexão entre o passado e o futuro da cidade. A instituição representou o sonho de uma comunidade que acreditou na educação como força civilizatória, promotora de cidadania e instrumento de mobilidade social. Sua fundação, amparada pela CNEG e pela atuação de lideranças locais, consolidou Ubatã como referência educacional no interior baiano e reafirmou a importância de compreender a escola não apenas como um espaço físico, mas como território simbólico de memória, identidade e transformação histórica.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

- Colégio Estadual de Ubatã (1963). *Relatório do setor local da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos* (CNEG). Arquivo do Colégio Estadual de Ubatã.
- Jornal do Comércio (1964). Campanha Nacional de Educandários Gratuitos promove expansão do ensino secundário na Bahia. 1º Car. *Jornal do Comércio* (RJ) (13 dezembro, p. 36).
- Jornal O Imparcial (1935). Homenagem da Bahia a memória do “Poeta Negro”. *Jornal O Imparcial* (11 abril, p. 1).

Fontes secundárias

- Almeida, C. B. (2018). *Um paiz de poucas letras?: Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)* [Tese de doutorado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Assis, D. L. M. (2016). *Entre a história e a memória: Felipe Tiago Gomes e o movimento pela criação dos ginásios gratuitos na região cacauzeira do Sul da Bahia entre as décadas de 1940 e 1950* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
- Batista, R. M. dos S. (2024). *Um galo sozinho não tece uma manhã: Contribuições da extensão universitária para o desenvolvimento do letramento acadêmico* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Boto, C. (2014). A liturgia da escola moderna: Saberes, valores, atitudes e exemplos. *História da Educação* 18(44), 99-127.
- Faria Filho, L. M. (1998). Cultura e prática escolares: Escrita, aluno e corporeidade. *Cadernos de Pesquisa* (103), 136-149.
- Gondra, J. G. e Schueler, A. (2008). *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. Cortez.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* (1), 10-43.
- Lima, D. M. (2023). Entre a memória e a história da educação em Ubatã/BA: A implantação do ginásio (1961-1965). En M. A. de Sousa Junior e L. O. da G. Sobral (Orgs.), *Amantes do passado: educação, temporalidades e espacialidades históricas* (Vol. 1, pp. 135-148). Editora Schreiben.
- Limeira, A. de M. (2011). Luzes da instrução: iniciativas particulares de escolarização no século XIX. *Revista Teias* 12(25), 129-150.
- Lopes, A. P. C., Oliveira, J. P. G. e França, M. P. S. G. de S. A. (2023). Diálogos sobre o ensino secundário: história comparada dos estados da Bahia, Maranhão, Pará, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe (1942-1961). *Cadernos de História da Educação* 22, 1-19.
- Nunes, C. (1980). O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação* (39), 35-48.
- Orlandi, E. P. (2003). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Pontes Editores, 5ª ed.
- Schueler, A. F. M. e Magaldi, A. M. B. M. (2008). *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. Dossiê.
- Varela, J. e Álvarez-Uría, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação* (6).
- Vincent, G., Lahire, B. e Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista* (33), 5-47.

La educación superior en China y Chile (1950-2024): trayectorias institucionales, puntos de inflexión y desafíos comunes

Yan Jiang*

 Universidad Complutense de Madrid, España.

 yjiang03@ucm.es

 <https://orcid.org/0009-0009-6015-7775>

Recibido: 2 de noviembre de 2025 | Aceptado: 28 de noviembre de 2025

Resumen

Este estudio analiza la evolución de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024 desde el enfoque del institucionalismo histórico comparado. Su objetivo es identificar las trayectorias institucionales, los principales puntos de inflexión y los desafíos actuales de ambos sistemas. A través de un análisis diacrónico y sincrónico, se examinan las dimensiones política, económica, social, institucional y cultural. Los resultados revelan que China, bajo una conducción estatal, consolidó la universidad como herramienta de modernización y desarrollo científico, mientras que Chile, a partir de la liberalización y privatización, amplió la cobertura, pero acentuó la segmentación social y la heterogeneidad de la calidad. Pese a sus diferencias estructurales, ambos países enfrentan tensiones comunes vinculadas a la calidad, la equidad y el financiamiento, así como al reto compartido de la digitalización en la era pospandemia. El estudio aporta una visión comparativa del Sur Global y ofrece lecciones relevantes para el diseño contemporáneo de políticas públicas en educación superior.

Palabras clave

Educación superior, China, Chile, educación comparada, institucionalismo histórico.

* Yan Jiang es doctoranda en la Universidad Complutense de Madrid. Su línea de investigación se centra en la educación comparada, con especial atención al estudio de la educación superior en los países de América Latina. Ha participado en varias conferencias internacionales con ponencias relacionadas con su campo de estudio y ha publicado diversos artículos académicos en chino y en español.

A educação superior na China e no Chile (1950-2024): trajetórias institucionais, pontos de inflexão e desafios comuns

Resumo

Este estudo analisa a evolução da educação superior na China e no Chile entre 1950 e 2024 sob a perspectiva do institucionalismo histórico comparado. O objetivo é identificar as trajetórias institucionais, os principais pontos de inflexão e os desafios atuais de ambos os sistemas. Por meio de uma análise diacrônica e sincrônica, examinam-se as dimensões política, econômica, social, institucional e cultural. Os resultados mostram que a China, sob forte direção estatal, consolidou a universidade como instrumento de modernização e desenvolvimento científico, enquanto o Chile, a partir da liberalização e privatização, ampliou a cobertura, mas acentuou a segmentação social e a heterogeneidade da qualidade. Apesar das diferenças estruturais, ambos os países enfrentam tensões comuns relacionadas à qualidade, à equidade e ao financiamento, bem como o desafio compartilhado da digitalização na era pós-pandemia. O estudo contribui para compreender a diversidade de trajetórias no Sul Global e oferece lições relevantes para o desenho contemporâneo de políticas públicas em educação superior.

Palavras-chave

Educação superior, China, Chile, educação comparada, institucionalismo histórico.

Higher Education in China and Chile (1950-2024): Institutional Trajectories, Turning Points, and Common Challenges

Abstract

This study analyzes the evolution of higher education in China and Chile between 1950 and 2024 from the perspective of comparative historical institutionalism. Its objective is to identify institutional trajectories, major turning points, and current challenges in both systems. Using diachronic and synchronic comparison, it examines political, economic, social, institutional, and cultural dimensions. The results show that China, under strong state leadership, consolidated the university as an instrument of modernization and scientific development, while Chile, through liberalization and privatization, expanded coverage but increased social segmentation and heterogeneity in quality. Despite structural differences, both countries face common tensions related to quality, equity, and financing, as well as the shared challenge of digitalization in the post-pandemic era. The study contributes to understanding the diversity of higher education paths in the Global South and offers valuable lessons for contemporary policy design in higher education.

Keywords

Higher education, China, Chile, comparative education, historical institutionalism.

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX, la educación superior ha desempeñado un papel estratégico en los procesos de modernización, crecimiento económico y transformación social a escala nacional y global. Su expansión se ha manifestado en la transición desde sistemas elitistas hacia configuraciones masivas e incluso universales. No obstante, las trayectorias nacionales han sido heterogéneas, fuertemente condicionadas por los entornos políticos, económicos e institucionales de cada país (Mok y Jiang, 2016; Noui, 2020; Marginson, 2022).

En este contexto, los casos de China y Chile ofrecen una perspectiva comparativa de gran valor. China ha construido un modelo estatal centralizado, caracterizado por la articulación entre el desarrollo social, científico y tecnológico y las estrategias nacionales de crecimiento. En el caso de Chile, la política estatal ha configurado un sistema orientado por la liberalización y la privatización, que deriva en una amplia diversificación institucional y en un financiamiento basado en la demanda de mercado.

Ambos países son parte del Sur global, con políticas claramente diferentes, pero con sistemas de educación superior que enfrentan desafíos comunes –como la masificación, la equidad, la calidad y el financiamiento– en un contexto marcado por la globalización y, más recientemente, por la digitalización pospandemia.

En el artículo se presentan resultados preliminares de una investigación que persigue el objetivo de analizar comparativamente la evolución histórica de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024, dividiendo este periodo en etapas definidas por cambios políticos, económicos, sociales y educativos, con el fin de identificar continuidades, rupturas y desafíos centrales en sus respectivos procesos de desarrollo.

El estudio se organiza en torno a tres preguntas fundamentales: ¿Qué trayectorias históricas han seguido los sistemas de educación superior en China y Chile, y de qué manera los factores políticos, económicos, sociales e institucionales influyeron en su configuración?, ¿qué políticas y reformas educativas constituyeron sus principales puntos de inflexión?, ¿qué retos comunes enfrentan actualmente ambos países en cuanto a la masificación, equidad, calidad y financiamiento?

A partir de esas preguntas se organiza la investigación dentro de la lógica del institucionalismo histórico comparado (Thelen, 1999), que permite examinar cómo las decisiones políticas, las dinámicas sociales y los arreglos institucionales han moldeado a largo plazo los sistemas universitarios de ambos países. El diseño metodológico combina la comparación diacrónica, mediante una periodización común en cuatro etapas, con la comparación sincrónica, orientada a identificar convergencias y divergencias en periodos equivalentes.

Para ello, aplica métodos teóricos como el análisis y la síntesis, los cuales se apoya en fuentes primarias –normativas legales, planes de desarrollo, estadísticas oficiales– y secundarias –literatura académica e informes sectoriales–. Con la información obtenida se desarrolla un proceso de triangulación que asegura la validez y consistencia de los hallazgos.

En consecuencia, el estudio no se limita a la mera descripción de hechos históricos, sino que busca ofrecer una interpretación crítica de los mecanismos estructurales que han configurado los sistemas de educación superior en ambos países, aplicando para ello el método histórico-lógico. Esto que conlleva aplicar el método comparado, que facilita constatar las trayectorias nacionales, respuestas y soluciones frente a la calidad, equidad, masificación

y financiamiento de la educación superior, lo que aportar lecciones relevantes para el diseño de nuevas políticas que acerque a ambos países como parte del Sur global.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo de la educación superior como proceso histórico y social

El desarrollo de la educación superior puede entenderse como un proceso histórico-estructural influido por los cambios políticos, económicos y culturales de cada sociedad. En este marco general, Clark (1983) propone el “triángulo de coordinación”, donde el Estado, el mercado y la comunidad académica interactúan y cuyo equilibrio define el modelo de gobernanza universitaria.

Desde una perspectiva política-económica, Carnoy y Samoff (1990) interpretan la educación superior como parte del proceso de modernización nacional, en el cual el Estado utiliza las instituciones educativas como instrumentos de acumulación de capital humano, legitimación ideológica y movilidad social. Esta visión se complementa con los planteamientos de Bourdieu (1998), quien concibe el sistema educativo como un campo donde se reproducen o transforman las estructuras de poder y las jerarquías sociales.

Lo anterior nos lleva a asegurar que la educación superior no se desarrolla de manera autónoma, sino en estrecha relación con las transformaciones del Estado, la política, la economía y la sociedad de cada país.

El desarrollo de la educación superior también se manifiesta a través de la diferenciación institucional. Clark (1998) y Scott (1995) sostienen que la expansión del sistema universitario genera una creciente diversificación interna: universidades de investigación, instituciones técnicas, centros regionales o privados, entre otros. Esta diferenciación es funcional, pues permite responder a demandas heterogéneas del mercado laboral y, a la vez, produce tensiones entre excelencia y equidad. Según Marginson (2011), las universidades cumplen tres misiones: la formación de capital humano, la producción de conocimiento y la creación de cultura pública.

Educación superior y modernidad: trayectorias en el sur global

En el marco de la globalización y la desigualdad estructural, el desarrollo de la educación superior en el Sur global debe entenderse no como una mera réplica de modelos del Norte, sino como un proceso de construcción de modernidades situadas. El concepto de Sur global funciona aquí como una categoría analítica más que geográfica: designa una posición histórica y estructural dentro del sistema mundial, marcada por relaciones de dependencia, asimetrías de poder y una distribución desigual de la producción de conocimiento (Connell, 2007; De Sousa Santos, 2010). Desde esta perspectiva, las trayectorias educativas del Sur global no solo reflejan dichas asimetrías, sino que también constituyen intentos de generar respuestas propias y de articular alternativas epistemológicas y políticas frente a la hegemonía del Norte.

Marginson (2018) y Altbach (2016) señalan que la globalización educativa reproduce jerarquías epistémicas, pero también abre espacios para la agencia de los países periféricos. El desarrollo de la educación superior, entonces, no se reduce al crecimiento cuantitativo ni a la expansión de cobertura, sino que implica la consolidación de una cultura académica, una estructura institucional y un conjunto de políticas públicas coherentes con el proyecto de país. Esta perspectiva integradora constituye el fundamento teórico de la presente investigación, que busca comprender el desarrollo histórico de los sistemas de educación superior de China y Chile desde una óptica comparativa. conocimiento y la creación de cultura pública.

METODOLOGÍA

El objetivo del estudio es analizar comparativamente la evolución histórica de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024. Asimismo, el estudio adopta un enfoque cualitativo de institucionalismo histórico comparado (Thelen, 1999), adecuado para analizar procesos de largo plazo y comprender las interacciones entre políticas educativas, contextos políticos y estructuras sociales.

Dentro de este marco, la estrategia comparativa combina dos niveles:

- Análisis diacrónico, basado en una periodización común en cuatro etapas históricas (1950-2024). Dicha periodización, estructurada en torno al proceso de masificación de la educación superior, permite identificar continuidades, rupturas y momentos críticos en la evolución de ambos sistemas universitarios.
- Análisis sincrónico, orientado a identificar convergencias y divergencias entre los sistemas de China y Chile en periodos equivalentes.

El periodo 1950-2024 se divide en cuatro etapas definidas por cambios políticos, económicos, sociales y educativos, con el fin de identificar continuidades, rupturas y desafíos centrales en sus respectivos procesos de desarrollo.

- Primera etapa: 1950-1976. Fundación del sistema de educación superior moderno como instrumento político.
- Segunda etapa: 1977-2000. Reformas estructurales y transición hacia la diversificación.
- Tercera etapa: 2001-2020. Masificación, regulación de la calidad e inserción internacional.
- Cuarta etapa: 2021-2024. Digitalización y nuevos desafíos de gobernanza.

El estudio se guía por dimensiones analíticas –política, económica, social e institucional–, a través de las cuales se interpretan los factores que han configurado las políticas de educación superior como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Marco de análisis

Pregunta de investigación	Dimensión	Indicadores
¿Qué trayectorias históricas han seguido los sistemas de educación superior en China y Chile, y de qué manera los factores políticos, económicos, sociales e institucionales influyeron en su configuración?	Política	Control estatal/autonomía, regímenes y reformas políticas.
	Económica	Financiamiento estatal/privado, programas estratégicos, sostenibilidad.
	Social	Cobertura (élite -> masificación), desigualdades urbano-rurales, movimientos sociales.
	Institucional	Estructura del sistema, diversificación de instituciones, mecanismos de calidad.
¿Qué trayectorias históricas han seguido los sistemas de educación superior en China y Chile, y de qué manera los factores políticos, económicos, sociales e institucionales influyeron en su configuración?	Política	Leyes y decretos clave, cambios en gobernanza universitaria.
	Económica	Reformas de financiamiento (211/985, privatización 1981, gratuidad parcial).
	Social	Reformas para equidad en acceso, presión de movimientos estudiantiles.
	Institucional	Reconfiguración institucional, jerarquización y diversificación.
¿Qué retos comunes enfrentan actualmente ambos países en cuanto a la masificación, equidad, calidad y financiamiento?	Política	Gobernanza y regulación frente a expansión masiva.
	Económica	Equilibrio entre cobertura y sostenibilidad, endeudamiento estudiantil.
	Social	Brechas socioeconómicas y territoriales, inclusión insuficiente.
	Institucional	Desafíos de acreditación, estándares de calidad, digitalización desigual.

Fuente: elaboración propia.

Así, se definen cuatro dimensiones analíticas clave:

- Gobernanza y estructura institucional: equilibrio entre Estado, mercado y universidad.
- Función social y equidad: papel de la educación en la movilidad social y la cohesión nacional.
- Financiamiento y políticas públicas: mecanismos de asignación de recursos y estrategias de expansión.
- Internacionalización y proyección cultural: inserción global y desarrollo de capital simbólico.

Las fuentes incluyen documentos normativos (leyes, decretos y planes de desarrollo educativo), estadísticas oficiales –Ministerio de Educación de China, Ministerio de

Educación de Chile, UNESCO, OCDE–, informes institucionales y literatura académica especializada. El análisis combina triangulación de fuentes y comparación controlada, contrastando los datos de ambos países para identificar convergencias y divergencias estructurales.

La unidad de análisis es el sistema nacional de educación superior, entendido como un conjunto de instituciones, normas y prácticas articuladas con el proyecto de Estado y las dinámicas sociales (Clark, 1983; Scott, 1995, 2014; Thelen, 1999; Bray y Thomas, 1995).

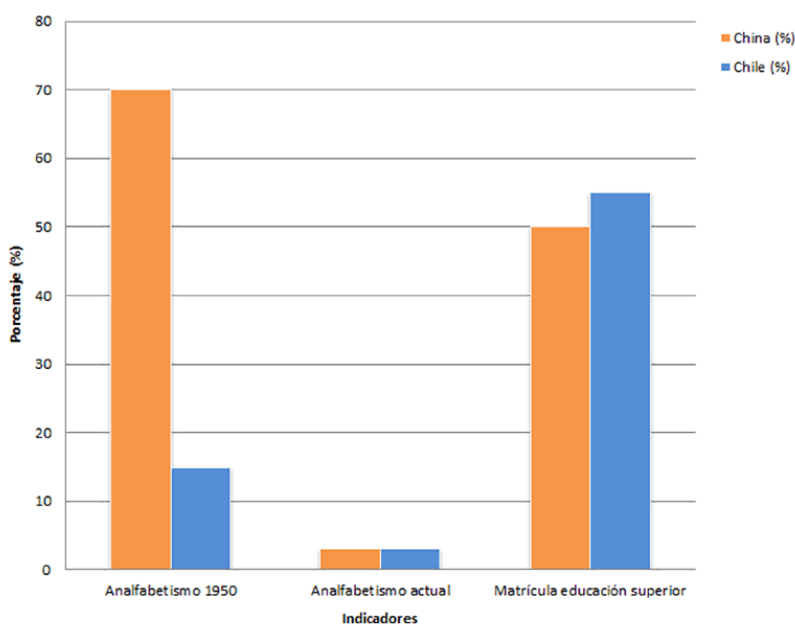
CARACTERÍSTICAS DE LA REPÚBLICA POPULAR CHINA Y DE LA REPÚBLICA DE CHILE, Y SU EDUCACIÓN GENERAL

China, situada en Asia oriental, cuenta con más de 1.400 millones de habitantes y, desde finales de la década de 1970, se organiza bajo un sistema de partido único con una economía socialista de mercado (Mok y Jiang, 2016). Chile, ubicado en América del Sur y con alrededor de 19 millones de habitantes, funciona como una democracia representativa y, desde 1990, ha consolidado una economía de mercado abierta e integrada al sistema global (Marginson, 2022; Noui, 2020).

En el plano cultural, la tradición confuciana en China ha otorgado históricamente un alto valor a la educación (Hayhoe, 1996), mientras que en Chile la herencia hispano-católica se combinó con el impulso republicano hacia la educación laica (Brunner, 1986), configurando así un perfil cultural propio.

Como se muestra en el gráfico 1, ambos países redujeron drásticamente el analfabetismo –del 70 % al 3 % en China y del 15 % a cifras similares en Chile (UNESCO, 2015)–.

Gráfico 1. Indicadores comparativos de China y Chile en educación



Fuente: elaboración propia.

La situación educativa previa a la educación superior garantiza una base sólida para la continuidad formativa. En China, la educación obligatoria de nueve años –que abarca la primaria y el primer ciclo de secundaria– alcanza tasas de cobertura cercanas al 95.2% (MOE China, 2021). Además, el fortalecimiento del bachillerato general y técnico asegura que la mayoría de los jóvenes complete la enseñanza media. En Chile, la escolaridad obligatoria es de doce años, con tasas de matrícula que superan el 90 % tanto en enseñanza básica como en media (MINEDUC, 2021). Estas cifras evidencian la consolidación de sistemas de educación general amplios e inclusivos que permiten que la mayoría de la población juvenil culmine este ciclo formativo. Sobre esta base, ambos países han podido expandir de manera significativa el acceso a la educación superior, fenómeno que se analiza en la sección siguiente.

Primera etapa (1950-1976): fundación del sistema moderna y la educación como instrumento público

China: construcción institucional y orientación instrumental

La evolución de la educación superior en China entre 1950 y 1976 solo puede entenderse a la luz del contexto histórico de construcción del Estado socialista tras 1949. En un escenario marcado por la Guerra Fría, la consolidación del régimen comunista y la implantación de un modelo de planificación centralizada, las universidades se concibieron como instrumentos estratégicos para la formación de cuadros revolucionarios y para la legitimación del nuevo orden político. Desde el inicio, el sistema avanzó a través de una combinación de continuidades institucionales y rupturas abruptas que configuraron su trayectoria durante las primeras décadas de la República Popular.

En este marco, la concepción de Mao Zedong expuesta en *La nueva democracia* (1940) –basada en una “cultura nacional, científica y de masas”– pasó a orientar la función educativa del Estado. Asimismo, las dinámicas geopolíticas de la época favorecieron la adopción del modelo soviético como patrón estructural para reorganizar facultades, departamentos y academias sectoriales (British Council, s.f.; Yang, 2012). Esta convergencia entre ideología revolucionaria y planificación industrial otorgó al sistema universitario un carácter marcadamente instrumental y subordinado a las prioridades del proyecto socialista.

Desde la dimensión política, las instituciones de educación superior quedaron integradas en el aparato del partido-Estado, lo que implicó una reducción progresiva de la autonomía académica. Tal como señala Li Shen (2014), tanto la docencia como la investigación se vincularon explícitamente a los objetivos de consolidación del poder y de movilización ideológica, reforzando una estructura fuertemente centralizada (Liu, 2009).

En el plano económico, la industrialización planificada priorizó la formación técnica e ingenieril, relegando a un segundo plano las ciencias sociales y humanísticas (Xie y Xue, 2008). Así, la universidad se configuró como un componente funcional del proyecto estatal de desarrollo.

A nivel social, durante la década de 1950, se impulsó una primera ampliación del acceso con el propósito de incorporar a jóvenes provenientes de sectores populares. No obstante, estas dinámicas se vieron crecientemente afectadas por la inestabilidad política de los años sesenta. La Revolución Cultural (1966-1976) constituyó una ruptura histórica decisiva:

el cierre prolongado de universidades, la suspensión del examen nacional de ingreso, la persecución de académicos y la paralización de la investigación alteraron profundamente el funcionamiento institucional y desarticulaban la vida académica (Macías Otón, 2007).

En este contexto, y en pleno proceso de radicalización política, entre 1970 y 1976 se implantó el sistema de admisión de “obreros, campesinos y soldados”, basado en criterios de recomendación política y participación revolucionaria. Este mecanismo sustituyó los criterios meritocráticos previos y reforzó el sesgo ideológico en la selección del estudiantado (Liu, 2009; Li Shen, 2014).

Paralelamente, la reorganización de facultades de 1952 –inspirada en el modelo soviético– consolidó una estructura académica altamente especializada y centralizada. Durante la Revolución Cultural, el Libro Rojo –compilación oficial de citas de Mao Zedong empleada como guía político-ideológica– reemplazó a los manuales académicos tradicionales, intensificando el papel de la universidad como espacio de adoctrinamiento político (Li Shen, 2014; Macías Otón, 2007).

Diversas medidas adoptadas en este periodo reflejan la combinación de construcción institucional y radicalización política:

- 1950: promulgación del Reglamento Provisional de Instituciones de Educación Superior.
- 1952: reorganización nacional de facultades y departamentos, siguiendo el modelo soviético.
- 1961: aprobación de las “Sesenta reglas”, orientadas a restablecer el orden académico ante crecientes tensiones políticas.
- 1970-1976: implantación del sistema de admisión de “obreros, campesinos y soldados”, en sustitución del examen nacional.

Aunque el sistema experimentó un notable crecimiento cuantitativo –al pasar de 205 instituciones y unos 120.000 estudiantes en 1949 a 434 universidades y 674.000 estudiantes en 1965 (National Bureau of Statistics of China, 1999)–, estos avances contrastaron con la interrupción estructural derivada de la politización extrema. La abolición del examen de ingreso, la sustitución del profesorado por trabajadores y campesinos, y la paralización de la actividad académica constituyeron rupturas históricas que deterioraron de manera significativa la calidad, la gobernanza y la continuidad institucional (Xie, 2012).

En conjunto, entre 1949 y 1976, la educación superior china se configuró como un sistema socialista centralizado, profundamente condicionado por dinámicas sociopolíticas que combinaron avances en cobertura y formación técnica con severos retrocesos provocados por la radicalización ideológica. Estas tensiones explican por qué, al concluir la Revolución Cultural, fue imprescindible emprender una reconstrucción estructural del sistema, iniciada con la reinstauración del examen nacional de ingreso en 1977 y continuada con las reformas de apertura que marcarían la modernización del sector.

Chile: bases institucionales y reforma interrumpida

La evolución de la educación superior chilena entre 1950 y 1976 estuvo profundamente condicionada por los procesos histórico-políticos que marcaron la segunda mitad del siglo XX.

En un periodo caracterizado por tensiones ideológicas, reformas desarrollistas y una creciente polarización política, las universidades adquirieron un papel central en la formación de elites, en la producción científica y en el debate público. La combinación de continuidades institucionales y rupturas abruptas –culminando en el golpe de Estado de 1973– estructuró las dinámicas de expansión, reforma e intervención autoritaria que definieron este ciclo histórico.

Desde comienzos de la década de 1950, las universidades chilenas se consolidaron como instituciones públicas estratégicas vinculadas a la modernización del Estado. La creación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en 1954 otorgó un marco de coordinación nacional y posicionó a las instituciones tradicionales como actores centrales en la definición de políticas educativas (CRUCH, 1954).

Sin embargo, a medida que avanzaban los años sesenta, estos espacios académicos se transformaron paulatinamente en escenarios de movilización estudiantil y confrontación ideológica, en un clima marcado por la influencia de la Guerra Fría y por las tensiones entre proyectos contrapuestos de transformación social y defensa del orden existente.

En paralelo, la educación superior operaba bajo un modelo de financiamiento predominantemente estatal. La gratuidad coexistía con una disponibilidad limitada de recursos, lo que restringía la expansión de la matrícula y mantenía al sistema en una escala reducida. Aunque el acceso aumentó progresivamente –alcanzando hacia 1973 cerca del 17 % de la población en edad universitaria (Brunner y Uribe, 2007)–, el crecimiento seguía concentrado en los sectores urbanos medios y altos, lo que reflejaba una estructura fuertemente dependiente del presupuesto fiscal.

A nivel social, la década de 1960 estuvo marcada por la emergencia de movimientos estudiantiles y por el fortalecimiento de demandas de democratización interna. No obstante, la cobertura seguía siendo baja y segmentada, con oportunidades de acceso concentradas en grupos socioeconómicos favorecidos y en las principales ciudades del país. La universidad continuaba funcionando, en gran medida, como un mecanismo de reproducción de elites más que como un instrumento de movilidad social amplia.

En este contexto, a fines de la década de 1960, el marco institucional dio paso a la Reforma Universitaria (1967-1973), un proceso ampliamente analizado por Casali Fuentes (2011). Inspirada en los movimientos latinoamericanos de democratización y modernización académica. La reforma impulsó transformaciones en tres ejes principales:

- Gobernanza institucional, mediante la incorporación de estudiantes, académicos y funcionarios en los órganos de gobierno.
- Renovación curricular, con la introducción de contenidos interdisciplinarios y una mayor vinculación social.
- Extensión universitaria, que fortaleció el papel público y comunitario de la universidad.

Estas innovaciones incluyeron la incorporación de estudiantes y académicos en los órganos de cogobierno, la renovación curricular orientada hacia enfoques interdisciplinarios y la expansión de la extensión universitaria como herramienta de vinculación social.

En instituciones como la Universidad de Chile, estas transformaciones se plasmaron en el Estatuto de 1971, que formalizó un modelo de gestión compartida (Universidad de Chile,

1971; BCN, 2010). Sin embargo, pese a estas innovaciones, el sistema mantuvo un carácter marcadamente elitista: hacia 1980, la tasa bruta de matrícula apenas alcanzaba el 7,2 % de los jóvenes entre 18 y 24 años (Banco Mundial, 1998). Esta baja cobertura reflejaba la persistencia de barreras de acceso socioeconómicas y territoriales. Además, el aparato regulador continuaba siendo débil: antes de la creación de marcos modernos de aseguramiento de la calidad, la fiscalización externa dependía casi exclusivamente del CRUCH y de la tradición académica (UNESCO-IESALC, 2003).

Paralelamente, las universidades se convirtieron en centros de debate intelectual y producción cultural, lo que reflejaba la creciente interconexión entre educación superior, proyectos ideológicos y discusiones sobre el rumbo del país. La politización del estudiantado, junto con la articulación de movimientos universitarios, reforzó el papel de la institución como espacio público y actor político relevante en la vida nacional.

El golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 interrumpió abruptamente esta trayectoria reformista y el régimen militar, encabezado por Augusto Pinochet, redefinió por completo la estructura de la educación superior: intervino la autonomía universitaria, persiguió a estudiantes y académicos asociados a movimientos de izquierda e impuso un aparato de control institucional de carácter autoritario (Brunner, 1986; Garretón, 1983; Cox, 1987).

En consecuencia, esta ruptura marcó el cierre del ciclo democratizador previo y preparó el terreno para la profunda reconfiguración que caracterizaría la década siguiente, basada en la descentralización, la privatización y la introducción de mecanismos de mercado.

En conjunto, el periodo 1950-1976 configuró las bases del sistema universitario chileno moderno. Aunque se avanzó en la institucionalización estatal, la coordinación interuniversitaria y una democratización incipiente, persistieron la baja cobertura, las desigualdades sociales y la fragilidad regulatoria. Las dinámicas históricas de esta etapa –atravesadas por reformas, tensiones políticas y una ruptura autoritaria decisiva– delinearon un proceso en el que convergieron continuidades institucionales y quiebres profundos, cuyo impacto estructuraría el desarrollo posterior de la educación superior en Chile.

Resumen comparativo (1950-1976)

En este periodo, China y Chile desarrollaron sistemas universitarios fuertemente condicionados por sus contextos políticos. China construyó un modelo socialista centralizado, subordinado al partido-Estado y profundamente afectado por la Revolución Cultural. Chile, por su parte, avanzó en institucionalización y reforma universitaria democrática, pero con baja cobertura y fuerte segmentación social, hasta la ruptura provocada por el golpe de 1973. En ambos casos, la educación superior evolucionó bajo dinámicas sociopolíticas que combinaron expansión limitada y quiebres históricos decisivos.

Segunda etapa (1977-2000): reformas estructurales y transición hacia la diversificación

China: reformas estructurales y expansión del sistema universitario

Entre 1977 y 2000, China vivió un proceso intenso de reforma y apertura, durante el cual la economía evolucionó de un modelo planificado hacia una economía socialista de mercado. En este contexto, la educación superior se concibió como un motor estratégico para el desarrollo económico y social, con la prioridad de restaurar un sistema debilitado tras la Revolución Cultural (Comité Central del Partido Comunista de China, 1978).

La transformación del sector se articuló mediante una serie de políticas decisivas que, en orden cronológico, marcaron las principales etapas de reestructuración:

- 1977: reanudación del examen nacional unificado de ingreso universitario, que restableció la vía meritocrática de selección y normalizó el acceso basado en el rendimiento académico.
- 1980: Reglamento de Grados Académicos, que instauró un sistema completo de licenciatura, maestría y doctorado, institucionalizando la formación de alto nivel.
- 1985: Decisión sobre la Reforma del Sistema Educativo, que amplió la autonomía universitaria e introdujo innovaciones, como el crédito académico y la doble titulación.
- 1993: Esquema de Reforma y Desarrollo Educativo, que consolidó la educación superior como pilar estratégico de la modernización nacional, promoviendo la “construcción conjunta, cooperación y fusión” entre instituciones.
- 1998: Ley de Educación Superior, que otorgó rango legal a la autonomía universitaria y reforzó el marco jurídico del sistema.
- 1999: Decisión sobre la Educación Integral, que impulsó la transición de un modelo profesional rígido hacia una formación integral orientada a la calidad.

Los efectos de estas políticas fueron significativos. A finales de los noventa, China disponía de más de 1.800 programas de doctorado y 6.500 de maestría (Zhu, 2014). La reorganización institucional dio lugar a fusiones emblemáticas –como la creación de la nueva Universidad de Zhejiang– que optimizaron la asignación de recursos. Desde 1999, la política de expansión de matrícula duplicó el número de admitidos, pasando de 1,08 millones en 1998 a 2,2 millones en 2000; la tasa bruta de matrícula ascendió del 9,8 % al 11 % (Centro de Desarrollo Educativo Nacional, 2001), lo que marcó el tránsito de un sistema de elite hacia una masificación incipiente.

Los avances de este periodo pueden sintetizarse en tres dimensiones principales:

1. Escala: crecimiento sostenido de la matrícula que reforzó la base de capital humano.
2. Estructura: diversificación de instituciones y disciplinas. El sistema se amplió con universidades centrales directamente dependientes del Ministerio de Educación, universidades y colleges gestionados por gobiernos locales, instituciones de minorías étnicas, normales y centros de formación de maestros, así como escuelas técnicas y vocacionales. A partir de la década de 1980, se permitió también el surgimiento de

universidades y colleges privados, lo que configuró una estructura mixta entre lo estatal y lo privado (Li, 2009).

3. Institucionalidad: consolidación de un marco legal y establecimiento de un sistema completo de grados y posgrado (Ley de Educación Superior de la República Popular China, 1998).

Sin embargo, junto con los logros emergieron desafíos estructurales. La rápida expansión redujo los recursos disponibles por estudiante y generó riesgos de calidad. La presión por ampliar infraestructuras llevó a niveles significativos de endeudamiento institucional. Persistieron desajustes entre formación y mercado laboral, lo que dificultó la inserción de ciertos egresados. Asimismo, la concentración de recursos en las regiones más desarrolladas profundizó las desigualdades territoriales (Min, 2002).

En conclusión, entre 1977 y 2000, China consiguió reconstruir y expandir su sistema de educación superior como parte integral del proyecto de modernización nacional. No obstante, las tensiones en torno a la calidad, el financiamiento y la equidad revelaron limitaciones estructurales que condicionaron la agenda de reformas de las décadas siguientes.

Chile: expansión estructural y consolidación del modelo de mercado

La segunda etapa del desarrollo de la educación superior en Chile no puede comprenderse sin considerar el quiebre político provocado por el golpe de Estado de 1973, que instauró la dictadura militar encabezada por Augusto Pinochet. Este acontecimiento redefinió por completo el modelo de Estado y abrió paso a una reorientación estructural basada en la liberalización económica, la reducción del rol del Estado y la introducción de mecanismos de mercado en sectores sociales estratégicos, incluida la educación. En este marco histórico, las transformaciones del sistema universitario deben entenderse como efectos directos del nuevo orden político-ideológico impuesto tras 1973.

Entre 1977 y 2000, Chile avanzó hacia un modelo de modernización económica inspirado en los principios del neoliberalismo. En este contexto, la educación superior se convirtió en un campo prioritario de reconfiguración institucional. La reforma decisiva fue el Decreto con Fuerza de Ley 1 de 1981 (Gobierno de Chile, 1981a, que redefinió la figura jurídica de las universidades, descentralizó las instituciones estatales –fragmentando la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado en campus regionales autónomos– y abrió la puerta a la creación de universidades privadas, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Con ello se inauguró un sistema mixto, fuertemente privatizado y caracterizado por una creciente diferenciación institucional (BCN, 1981).

Tras esta redefinición estructural, el marco normativo consolidó las transformaciones impulsadas por el régimen militar mediante una serie de disposiciones clave:

- DFL 1/1981: sentó las bases de la nueva arquitectura institucional y diversificó profundamente el sistema (Gobierno de Chile, 1981a).
- DFL 4/1981: reconfiguró el financiamiento fiscal, reduciendo progresivamente los aportes estatales –del 90 % en 1982 a cerca del 50 % en 1985–, incrementando así la dependencia de aranceles y recursos privados (Gobierno de Chile, 1981b).

- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990: creó el Consejo Superior de Educación e instituyó los primeros mecanismos formales de licenciamiento y reconocimiento, introduciendo un marco inicial de aseguramiento de la calidad (Gobierno de Chile, 1990).

Como resultado directo de este nuevo orden normativo, durante los años ochenta y noventa el sistema experimentó una expansión acelerada. La matrícula pasó de 116.962 estudiantes en 1980 (7,2 % del grupo de 18 a 24 años) a cifras significativamente mayores hacia fines del periodo, lo que dio origen a un proceso de masificación incipiente (Banco Mundial, 1998).

La proliferación de universidades privadas, IP y CFT diversificó la oferta académica e incorporó programas profesionalizantes y de menor costo unitario, ampliando las oportunidades de acceso para nuevos sectores sociales. De manera paralela, la descentralización de las universidades estatales fortaleció su presencia regional, aunque ello incrementó la heterogeneidad en términos de calidad y prestigio (Wan, 2006).

Los logros principales de esta etapa pueden sintetizarse en tres dimensiones:

1. Cobertura, mediante una expansión sostenida de la matrícula.
2. Diversificación, con la incorporación de nuevas modalidades institucionales y programas profesionalizantes.
3. Institucionalidad, gracias a la introducción de mecanismos iniciales de aseguramiento de la calidad a partir de la LOCE.

Sin embargo, estas transformaciones también generaron tensiones estructurales significativas. La reducción del financiamiento público trasladó los costos a las familias, consolidando un modelo de financiamiento basado en la demanda y debilitando los incentivos de calidad. La segmentación social e institucional produjo trayectorias diferenciadas según el origen socioeconómico y el tipo de institución, reproduciendo desigualdades en acceso y resultados.

En conjunto, el periodo 1977-2000 configuró el ecosistema contemporáneo de la educación superior chilena: un sistema mixto, descentralizado y altamente privatizado, caracterizado por una fuerte diversificación institucional y una expansión territorial creciente. Estos avances –así como sus tensiones– pueden entenderse como efectos directos del modelo político y económico instaurado tras 1973. Con el cierre del periodo, la promulgación de la LOCE estableció un marco normativo que preparó el terreno para las reformas de aseguramiento de la calidad y equidad que se desarrollarían en la década de 2000.

Resumen comparativo (1977-2000)

Durante la segunda etapa, Chile y China reconfiguraron profundamente sus sistemas de educación superior en estrecha relación con transformaciones políticas mayores: la dictadura militar y las reformas neoliberales en Chile, y la apertura económica tras 1978 en China. Ambos países experimentaron expansión de la matrícula, diversificación institucional y una redefinición del rol estatal, aunque siguiendo lógicas opuestas.

Mientras Chile avanzó hacia un modelo de mercado altamente privatizado y segmentado de forma acelerada, China reconstruyó su sistema bajo un marco estatal centralizado que promovió una expansión comparativamente más homogénea. Estas trayectorias paralelas pero divergentes muestran cómo contextos políticos contrastantes generaron modelos de gobernanza y equidad claramente diferenciados.

Tercera etapa (2001-2020): masificación, regulación de la calidad e inserción internacional

China: de la masificación a la universalización

Con el inicio del siglo XXI, en un contexto marcado por la globalización y la consolidación de la economía del conocimiento, la educación superior china entró en una fase de expansión a gran escala. En 2002, la tasa bruta de matrícula superó por primera vez el 15 %, lo que significó el tránsito de un sistema de elite a uno de masas (EHEA, 2010). Esta transformación se acompañó de la formulación de metas estratégicas nacionales, expresadas en el Plan Nacional a Medio y Largo Plazo para la Reforma y el Desarrollo de la Educación (2010-2020), que fijó el objetivo de alcanzar un 40 % de matrícula bruta en 2020 (Consejo de Estado del Pueblo, 2010). Dicho plan consolidó la centralidad de la educación superior en la estrategia de modernización del país.

Durante esta etapa, el Estado no solo dio continuidad a los proyectos de excelencia universitaria –Proyecto 211 y Proyecto 985, orientados a fortalecer un núcleo de instituciones de alto nivel–, sino que también introdujo nuevas iniciativas que configuraron el marco de desarrollo de la educación superior:

- 2010: Plan Nacional a Medio y Largo Plazo para la Reforma y el Desarrollo de la Educación (2010-2020), que estableció objetivos de expansión cuantitativa y consolidación cualitativa.
- 2011: Plan para la Mejora de la Capacidad Innovadora de las Universidades (Plan 2011), destinado a fomentar la cooperación entre universidades, institutos de investigación y empresas (Cheng et al., 2023).
- 2012: Programa Nacional de Calidad de la Enseñanza de Pregrado, centrado en la mejora de la docencia y la innovación curricular.
- 2013: Plan de Revitalización de la Educación Superior en la Región Centro-Oeste (2012-2020), que buscaba reducir las brechas territoriales y promover la equidad en el acceso (Consejo de Estado del Pueblo, 2010).

Estas medidas articularon una ruta de desarrollo en tres ejes principales:

1. Expansión: el número de estudiantes creció de forma sostenida. La tasa bruta de matrícula pasó del 12,5 % en 2000 al 54,4 % en 2020 (MOE, 2021), configurando el sistema más grande del mundo.
2. Calidad: los programas de excelencia disciplinaria y las reformas docentes contribuyeron al fortalecimiento del profesorado y de la oferta académica.

3. Equidad: políticas específicas, como el Plan de Revitalización del Centro-Oeste y los programas de admisión especial, ampliaron las oportunidades para regiones y colectivos históricamente desfavorecidos.

En términos de resultados, en 2020, el sistema de educación superior chino registró 41,83 millones de estudiantes matriculados y una tasa bruta de inscripción del 54,4 % (MOE, 2021). Las universidades asumieron un papel central en la investigación nacional, gestionando cerca del 80 % de los proyectos financiados por la Fundación Nacional de Ciencias Naturales (NSFC, 2020). Además, los Proyectos 985 y 211 consolidaron una estructura diferenciada y jerárquica, lo que incrementó significativamente la visibilidad internacional de las universidades chinas.

Sin embargo, esta expansión acelerada también generó tensiones estructurales. La relación alumno-profesor se mantuvo elevada (18,4:1 en 2019), lo que limitó la atención personalizada y sobrecargó los recursos docentes (MOE, 2020). La inversión pública en educación superior, como proporción del PIB, resultó insuficiente para sostener la calidad del crecimiento. La concentración de recursos en la franja costera oriental profundizó las desigualdades territoriales, mientras que persistieron desajustes entre la formación y el mercado laboral, reflejados en el desempleo o subempleo de egresados en determinadas disciplinas (Molnar et al., 2015).

En síntesis, durante 2001-2020, China logró la transición de la educación superior desde la masificación hacia una universalización incipiente, construyendo el sistema universitario más grande del mundo y reforzando sus capacidades de investigación e institucionalidad. No obstante, los desafíos vinculados con la calidad, la equidad y la pertinencia evidenciaron tensiones estructurales que marcarían la agenda de reformas del periodo siguiente, orientadas hacia la digitalización y la innovación en el marco de la era pospandemia.

Chile: expansión privatizada, regulación y conflictos estructurales

En el tránsito hacia el siglo XXI, el sistema chileno de educación superior cristalizó un modelo caracterizado por la privatización predominante, el financiamiento por demanda y una regulación de la calidad débil. Entre 2001 y 2020, este modelo se consolidó institucionalmente, aunque empezó a mostrar crecientes tensiones sociales y políticas.

Políticas y marcos normativos clave:

- 2005: Crédito con Aval del Estado (CAE). Instituido por la Ley 20.027, permitió una expansión acelerada del acceso mediante financiamiento en deuda (Wikipedia, s. f.).
- 2006: Ley 20.129. Estableció el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, creando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) como entidad autónoma encargada del aseguramiento de la calidad, tanto institucional como de programas (Congreso Nacional, 2006).
- 2011-2013: Movilizaciones estudiantiles. Las protestas estudiantiles ubicaron en el debate público los temas del lucro, la calidad y la gratuidad, y exigieron reformas estructurales al modelo educativo.

- 2018: Ley 21.091. Redefine la gobernanza del sistema de educación superior, fortaleciendo la supervisión estatal y estableciendo regulaciones sobre admisión, aranceles y régimen de gratuidad (Gobierno de Chile, 2018).

Durante este periodo, el sistema chileno alcanzó una masificación sostenida. La tasa bruta de matrícula terciaria se elevó desde niveles medios en 2000 hasta superar el 90 % hacia fines de la década de 2010. La matrícula se diversificó entre universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT), con predominio del sector privado.

Simultáneamente, se consolidó un marco institucional de aseguramiento de la calidad, aunque con debilidades sistémicas –por ejemplo, el caso del cierre de la Universidad del Mar en 2012 evidenció las fragilidades regulatorias–. En cuanto al financiamiento, la expansión de créditos y becas permitió incorporar estudiantes de sectores menos favorecidos, y desde 2016, la implementación progresiva de la gratuidad parcial inauguró un giro redistributivo focalizado en los estratos de menores ingresos.

Entre 2001 y 2020, Chile completó la transición hacia un sistema de educación superior masivo, constituyó una arquitectura regulatoria más densa y amplió el alcance de las políticas de ayuda estudiantil hacia la gratuidad parcial.

Problemas estructurales y tensiones persistentes

No obstante estos avances, persistieron tensiones estructurales profundas:

1. La segmentación social e institucional replicó desigualdades de origen según tipo de institución, limitando la movilidad social.
2. El endeudamiento estudiantil derivado del CAE adquirió carácter paradigmático y problemático para la legitimidad política del sistema.
3. El aseguramiento de la calidad mostró debilidades frente al encubrimiento del lucro y la heterogeneidad institucional (Molina Domingo, 2020).
4. La estructura financiera continuó dependiendo en gran medida de recursos privados, lo que plantea interrogantes sobre su sostenibilidad y efecto redistributivo.

En resumen, entre 2001 y 2020, Chile completó la transición hacia un sistema de educación superior masivo. En paralelo, consolidó una arquitectura regulatoria más robusta y amplió las políticas de apoyo estudiantil, avanzando hacia esquemas de gratuidad parcial. Aunque el acceso se amplió sustancialmente, la persistencia de desigualdades, el creciente grado de endeudamiento y la dependencia del gasto privado limitaron la redistribución real. Estos dilemas se trasladaron a la siguiente etapa, en la que la agenda pública estaría orientada a profundizar la gratuidad, robustecer la regulación y confrontar los desafíos de sostenibilidad en un sistema heterogéneo y creciente.

Resumen comparativo (2001-2020)

China alcanzó la masificación con más del 50 % de matrícula bruta, fortaleciendo la investigación y la jerarquía institucional, aunque persistieron desigualdades regionales y desajustes laborales. Chile superó el 90 % de cobertura, con avances en calidad y gratuidad parcial, pero

enfrentó segmentación social, endeudamiento estudiantil derivado del Crédito con Aval del Estado (CAE, un sistema de crédito con garantía estatal) y debilidades regulatorias.

Cuarta etapa (2021-2024): digitalización e inclusión social en un mundo pospandemia

China: de la infraestructura al aprendizaje inteligente

En los años posteriores a la pandemia, la digitalización se consolidó como motor de resiliencia educativa. En este nuevo escenario, China elevó la digitalización de la educación superior al rango de estrategia nacional, vinculándola tanto con la ampliación de la equidad educativa como con el desarrollo económico basado en la innovación.

Entre 2021 y 2024, una serie de políticas estratégicas definió la hoja de ruta de la transformación digital:

- 2022: el Ministerio de Educación lanzó la Estrategia Nacional de Digitalización Educativa, marcando el tránsito de iniciativas fragmentadas hacia una arquitectura integrada (MINEDUC, 2022).
- 2024: la nueva Ley de Grados Académicos incorporó explícitamente la digitalización como mandato legal, asignando al Estado la responsabilidad de fortalecer la gestión de la información académica (Comisión Permanente, 2024).
- 2024: nueve ministerios publicaron conjuntamente el Plan de Acción para la Formación de Talento Digital (2024-2026), que vinculó la transformación educativa con la estrategia nacional de economía digital (MOHRSS et al., 2024).

Bajo este marco legal y estratégico, la digitalización avanzó mediante una secuencia articulada que integró el diseño institucional, el desarrollo de plataformas y su aplicación pedagógica. El desarrollo de la Plataforma Nacional de Educación Inteligente constituyó el principal hito del periodo, al consolidarse como la mayor infraestructura digital educativa del país y funcionar como eje articulador de recursos, servicios y prácticas docentes a escala nacional. Para 2024, la plataforma contaba con más de 27.000 cursos universitarios y superaba los 600 millones de visitas acumuladas (MOE, 2024).

En el plano pedagógico, la iniciativa “IA + Educación” promovió la incorporación de tutores inteligentes y modelos de aprendizaje personalizado, facilitando la transición de la enseñanza estandarizada hacia formas de aprendizaje adaptativo (MOE, 2024). Asimismo, la normalización del reconocimiento de créditos en línea fortaleció un sistema de aprendizaje flexible y a lo largo de la vida, ampliando las oportunidades para trabajadores y estudiantes de zonas rurales o remotas.

En conjunto, estas políticas permitieron conformar un sistema de recursos digitales compartidos a gran escala y, simultáneamente, avanzar en la integración de la inteligencia artificial en los procesos docentes. Ello contribuyó a mejorar la eficiencia administrativa, fortalecer la innovación pedagógica y ampliar las oportunidades de inclusión para regiones y grupos tradicionalmente marginados. Estos avances favorecieron la inclusión social, al reducir barreras geográficas y ofrecer nuevas oportunidades a sectores previamente marginados.

Sin embargo, la sostenibilidad de esta transformación enfrenta importantes desafíos:

1. La persistencia de la brecha digital, derivada tanto de desigualdades en infraestructura como de diferencias en competencias tecnológicas.
2. La ausencia de sistemas robustos de evaluación de la calidad del aprendizaje en línea, que limita la medición de resultados y la toma de decisiones.
3. El rezago en las capacidades digitales del profesorado, que dificulta la adopción efectiva de metodologías innovadoras.
4. Las crecientes preocupaciones sobre la seguridad y la ética de los datos, relacionadas con el uso de plataformas educativas inteligentes (Simona, 2022).

En conclusión, entre 2021 y 2024, China avanzó de manera decisiva hacia la digitalización de la educación superior, articulando infraestructura, pedagogía e innovación tecnológica y consolidando un ecosistema de recursos y servicios a escala nacional. No obstante, la sostenibilidad de estos avances dependerá de la capacidad del Estado para combinar inversión tecnológica con políticas inclusivas que garanticen una distribución equitativa de los beneficios en todo el sistema educativo.

Chile: digitalización e inclusión en la educación superior

Entre 2021 y 2024, la educación superior chilena pasó de gestionar la emergencia sanitaria a consolidar una institucionalidad propia del periodo pospandemia. En este nuevo escenario, emergieron dos ejes centrales de transformación.

Por un lado, la digitalización dejó de ser una medida contingente y se convirtió en un componente estratégico de la gestión, la docencia y el aseguramiento de la calidad. A diferencia del caso chino, Chile no cuenta con una estrategia nacional unificada de transformación digital, sino con un proceso de adopción institucional más descentralizado y heterogéneo. Por otro lado, la inclusión social fue redefinida mediante nuevas políticas de acceso, financiamiento y regulación, orientadas a disminuir brechas y ampliar las oportunidades educativas.

Los diagnósticos sectoriales (MetaRed Chile, 2022-2023) evidencian un progreso sostenido en la madurez tecnológica de las instituciones de educación superior. Paralelamente, la gobernanza de TI, la analítica de datos y la ciberseguridad comenzaron a consolidarse como capacidades estructurales, lo que permitió pasar de una lógica de mera “continuidad pedagógica” hacia una transformación digital más profunda.

Si bien Chile no desarrolló una plataforma digital nacional de escala comparable a la china, las instituciones fortalecieron sus propios ecosistemas tecnológicos y ampliaron de manera significativa la oferta de programas híbridos y virtuales.

En paralelo, el Informe de Matrícula 2024 evidencia la consolidación de entornos híbridos en la educación superior chilena. El sistema registró 1,38 millones de estudiantes matriculados, de los cuales casi el 60 % corresponde a universidades. Estas cifras muestran la necesidad de adaptar los servicios digitales a un estudiantado masivo y heterogéneo.

En materia de inclusión, la reforma de admisión produjo un cambio significativo con el reemplazo de la PSU por la PAES –implementada plenamente en 2023–, al privilegiar la medición de competencias y ampliar las vías de equidad para reducir brechas de acceso. Por

su parte, las políticas de financiamiento reforzaron este enfoque mediante la expansión de la gratuidad y otros apoyos estudiantiles dirigidos a los sectores de menores ingresos.

En 2023, la gratuidad benefició a más de medio millón de estudiantes, focalizándose en el 60 % de menores ingresos y concentrando el 78 % de los beneficios estudiantiles estatales. Este avance reforzó el carácter redistributivo del financiamiento, aunque la alta participación privada en el gasto institucional siguió tensionando la sostenibilidad del modelo.

El marco legal también incorporó una extensión normativa hacia los entornos virtuales, ajustándose a las nuevas dinámicas híbridas de la educación superior. La Ley 21.369 (Gobierno de Chile, 2021) amplió la obligación de prevenir y sancionar el acoso y la discriminación de género a los espacios digitales, estableciendo protocolos y mecanismos institucionales que articulan la protección de derechos con la gobernanza digital universitaria.

Los resultados de este periodo pueden sintetizarse en tres dimensiones de avance:

1. La madurez digital institucional y la normalización de los formatos híbridos.
2. La expansión de la gratuidad y la implementación de la PAES como reformas de equidad en el acceso.
3. La extensión del marco de protección de derechos hacia los espacios virtuales.

En conjunto, estos avances consolidaron una etapa de modernización institucional sin precedentes en la educación superior chilena. No obstante, persistieron brechas digitales: las brechas de capacidades digitales entre universidades, IP y CFT; la dependencia del financiamiento privado, que limita la sostenibilidad de la inclusión, y la necesidad de consolidar estándares de calidad académica y mecanismos de apoyo psicosocial en la educación en línea.

En suma, entre 2021 y 2024, la agenda chilena articuló dos prioridades centrales: la transformación digital orientada al valor público y la inclusión social mediante nuevas políticas de acceso y financiamiento estudiantil.

Estas líneas de acción evidencian los esfuerzos del país por enfrentar, de manera simultánea, los desafíos de la masificación educativa y las desigualdades estructurales acentuadas durante la pandemia.

Resumen comparativo (2021-2024)

En China, la digitalización se consolidó como una estrategia nacional mediante plataformas masivas y proyectos de IA + educación, aunque persistieron brechas digitales y desafíos éticos. En Chile, la normalización del modelo híbrido, la reforma de admisión a través de la PAES y la ampliación de la gratuidad reforzaron la inclusión, aunque esta siguió condicionada por la desigualdad digital y la alta dependencia del financiamiento privado.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS COMPARADO

Análisis comparado de dimensiones educativas

La evolución de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024 revela trayectorias divergentes, pero también puntos de convergencia en su adaptación a las demandas de

modernización. El análisis comparado en cinco dimensiones –política, económica, social, institucional y cultural– permite comprender con mayor precisión cómo cada sistema configuró su desarrollo histórico. A continuación, se presenta una síntesis (tabla 2) que complementa y nutre la explicación textual de las dinámicas en ambos países.

Dimensión política

En China, la educación superior estuvo fuertemente subordinada a la orientación política del Estado. Entre 1950 y 1976 prevaleció la instrumentalización ideológica bajo el modelo socialista, con interrupciones críticas durante la Revolución Cultural. Desde 1977, el partido-Estado impulsó la reconstrucción y posterior expansión, consolidando la universidad como pilar estratégico de la modernización y, más recientemente, como instrumento de competitividad global en la era digital.

En Chile, la universidad también estuvo marcada por rupturas políticas. En la década de 1960, la reforma universitaria buscó democratizar la gobernanza, pero el golpe de 1973 interrumpió ese proceso. A partir de 1981, bajo un régimen autoritario, se implantó un modelo neoliberal que liberalizó el sector y redujo el rol estatal. En el siglo XXI, la presión social y los movimientos estudiantiles reorientaron la agenda hacia la equidad, mayor regulación y gratuidad parcial.

Dimensión económica

En China, el financiamiento y la expansión estuvieron estrechamente vinculados al proyecto de industrialización y, luego, a la estrategia de desarrollo nacional. El Estado mantuvo la centralidad en la asignación de recursos, con programas de excelencia (211, 985, Doble Primera Clase) y, más tarde, con inversiones en digitalización.

En Chile, la dimensión económica se caracterizó por un giro hacia el financiamiento por la demanda. Tras la reforma de 1981, los aportes públicos descendieron y las familias asumieron la mayor carga de los costos educativos. Desde los años 2000, los mecanismos de crédito estudiantil (CAE) y, posteriormente, la gratuidad parcial introdujeron ajustes redistributivos, aunque la alta dependencia de recursos privados continúa limitando la sostenibilidad del sistema.

Dimensión social

El sistema chino pasó de una formación elitista en los años cincuenta a una masificación plena en el siglo XXI. Las políticas de expansión, junto con planes de equidad territorial, han ampliado el acceso, aunque persisten desigualdades entre zonas urbanas y rurales, y entre regiones costeras e interiores.

En Chile, la cobertura aumentó de manera acelerada: de un sistema elitista en 1970 se pasó a más del 90 % de matrícula bruta en 2019. Sin embargo, la masificación convivió con una fuerte segmentación social, donde el origen socioeconómico sigue determinando el tipo de institución al que se accede, lo que reproduce desigualdades y limita la movilidad social.

Dimensión institucional

China desarrolló un sistema centralizado, jerárquico y planificado. En las primeras décadas, la universidad fue diseñada como un instrumento estatal especializado. Posteriormente, el país consolidó un marco institucional robusto, con leyes y políticas que estructuran la expansión, la diferenciación y la calidad, hasta llegar a la institucionalización de la digitalización como estrategia nacional.

Chile, en cambio, construyó un sistema descentralizado y altamente diferenciado tras la reforma de 1981. La proliferación de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica generó diversidad, pero también heterogeneidad de calidad. Recién desde los años 2000 se fortaleció el aseguramiento de la calidad y la regulación estatal, aunque aún con limitaciones frente a un sistema complejo y fragmentado.

Dimensión cultural

En China, la universidad fue concebida como un vehículo de modernización científica y tecnológica, estrechamente vinculada a los objetivos nacionales. La cultura académica se ha desarrollado en tensión entre la obediencia política y la búsqueda de prestigio global, especialmente en investigación. En la era digital, se enfatiza la innovación y la formación de talento vinculado a la economía del conocimiento.

En Chile, la universidad cumplió históricamente un papel de elite cultural y de formación de ciudadanía crítica, función que se transformó con la privatización y la expansión. La cultura universitaria se ha tensionado entre la mercantilización y la reivindicación social, especialmente visible en las movilizaciones estudiantiles que situaron a la equidad y el derecho a la educación como valores centrales en la agenda pública.

El análisis comparado muestra que, mientras China avanzó hacia un modelo de desarrollo estatal dirigido, en el cual la universidad se integra como instrumento estratégico del proyecto nacional, Chile configuró un modelo orientado al mercado, donde la universidad se expandió bajo lógicas de privatización y presión social. En ambos casos, las dimensiones política, económica, social, institucional y cultural han interactuado para definir trayectorias diferenciadas que reflejan tanto las particularidades de sus regímenes políticos como las tensiones inherentes a la expansión de la educación superior en el Sur global.

Tabla 2. Resumen comparativo de políticas y transformaciones en la educación superior de China y Chile (1950-2024)

Dimensión	China	Chile
Política	Subordinación al Estado; de la instrumentalización ideológica a la universidad como pilar estratégico de la modernización y la digitalización.	De la democratización frustrada (década de 1960) al modelo neoliberal post-1981; presión social reciente reorienta la agenda hacia equidad y gratuidad.

Económica	Financiamiento estatal centralizado; programas de excelencia (211, 985, Doble Primera Clase) y fuerte inversión pública en expansión y digitalización.	Financiamiento por la demanda; reducción del aporte estatal; dependencia de familias y créditos (CAE), con gratuidad parcial desde 2016.
Social	De sistema elitista a masificación plena (>50 % de matrícula); avances en equidad territorial, aunque persisten desigualdades urbano-rurales.	De sistema elitista a cobertura >90 %; segmentación social persistente según origen socioeconómico e institución que limita la movilidad social.
Institutional	Sistema centralizado, jerárquico y planificado; consolidación de un marco legal robusto y políticas de diferenciación y calidad.	Sistema descentralizado y altamente diferenciado; proliferación de universidades privadas, IP y CFT; regulación y aseguramiento de la calidad solo desde la década de 2000.
Cultural	Universidad como instrumento de modernización científica; tensión entre obediencia política y prestigio global; énfasis reciente en innovación y economía del conocimiento.	De elite cultural y formación ciudadana a tensiones entre mercantilización y reivindicación social; movimientos estudiantiles reinstalan la equidad como valor central.

Fuente: elaboración propia.

El estudio histórico y multidimensional de los sistemas de educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024 permite superar la descripción y avanzar hacia un nivel analítico más explicativo, que facilita la comprensión de las dinámicas de desarrollo y de las lógicas estructurales subyacentes.

Relectura de los hallazgos y mecanismos de interpretación

La investigación muestra que el sistema de educación superior en China sigue una lógica de “Estado dominante-orientación estratégica”. El Gobierno no solo ocupa una posición central en la formulación de políticas y en la asignación de recursos, sino que también, mediante programas como la Doble Primera Clase, integra la universidad en el proyecto nacional de modernización y autonomía tecnológica. Bajo este modelo, la universidad deja de ser únicamente un espacio de producción de conocimiento y se convierte en un instrumento fundamental al servicio de la estrategia estatal.

En contraste, desde la década de 1980, Chile adoptó un modelo centrado en el mercado, caracterizado por la liberalización institucional, la privatización de las fuentes de financiamiento y la marginalización del rol estatal. No obstante, bajo la presión de los movimientos sociales –particularmente, las protestas estudiantiles de 2011–, el Estado ha reforzado su intervención en materia de equidad y calidad, implementando políticas como la gratuidad, lo que refleja una tensión persistente entre la lógica de mercado y las demandas sociales.

Pese a las trayectorias divergentes, ambos países han experimentado una transformación estructural desde la educación superior elitista hacia la masificación y, más recientemente, hacia la universalización. La tasa bruta de matrícula en China pasó del 3,4 % en

1990 a más del 60 % en 2023, mientras que Chile, en el mismo periodo, también transitó rápidamente del modelo elitista a la masificación. Actualmente, ambos sistemas exploran la transición hacia la educación digital como respuesta a los desafíos que las transformaciones tecnológicas globales plantean a los modelos de formación de capital humano.

Diferencias estructurales desde el institucionalismo histórico

Las diferencias entre ambos sistemas se enraízan en sus trayectorias institucionales. En China, la herencia de la economía planificada socialista, combinada con el fortalecimiento de la capacidad estatal tras la reforma y apertura, configuró la educación superior como un verdadero “proyecto nacional”. Los planes quinquenales y los sistemas de evaluación disciplinaria muestran un patrón de diseño de arriba hacia abajo.

En Chile, la reforma educativa implementada por la dictadura de Pinochet en 1981 estableció un paradigma neoliberal, introduciendo la expansión de universidades privadas, la mercantilización de las matrículas y la competencia por fondos públicos, lo que transformó radicalmente su ecosistema de educación superior. Tras la democratización de los años noventa, el Estado recuperó parcialmente funciones regulatorias, aunque el mercado siguió ocupando una posición dominante.

Las diferencias políticas acentuaron esta divergencia: el sistema de partido-Estado en China garantiza continuidad y capacidad de ejecución en las políticas educativas; en Chile, en cambio, el pluralismo democrático convirtió a los movimientos estudiantiles, la alternancia política y la opinión pública en variables clave, generando oscilaciones entre eficiencia, equidad y libertad.

Además, la posición de ambos países en el sistema internacional configuró sus estrategias: China, como potencia emergente, utiliza la educación superior para reforzar su competitividad tecnológica y su poder blando; Chile, como país de tamaño medio en América Latina, ha mostrado una fuerte adaptación a los modelos globales promovidos por organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE.

Retos comunes y tensiones compartidas

A pesar de las diferencias institucionales, ambos países enfrentan tensiones similares:

- El triángulo calidad-equidad-financiamiento: la masificación amplió el acceso, pero también profundizó la segmentación y las desigualdades internas. En China, persisten brechas notables entre universidades de elite y no elite. En Chile, la segmentación entre universidades privadas selectivas y otras instituciones es igualmente evidente. Las políticas de financiamiento basadas en el desempeño y los sistemas de aseguramiento de la calidad buscan responder a estas tensiones, aunque sin resolver plenamente la contradicción entre equidad y excelencia.
- Autonomía, control y rendición de cuentas: las universidades chinas gozan de mayor autonomía operativa, pero siempre dentro del marco de liderazgo del partido y de la estrategia nacional. En Chile, las instituciones tienen autonomía legal, pero están condicionadas por mecanismos de mercado y sistemas de evaluación. En ambos modelos,

la comunidad académica enfrenta restricciones que reflejan la tensión estructural entre autonomía y control externo.

Relectura desde las teorías comparadas

Los casos de China y Chile ofrecen ejemplos contrastantes para la teoría comparada de la educación superior. Según el modelo de Martin Trow, ambos países pasaron de la educación elitista a la masificación y avanzan hacia la universalización, aunque con ritmos y mecanismos distintos: China a través de un proceso de modernización comprimida bajo dirección estatal, y Chile mediante una trayectoria híbrida, impulsada por el mercado y modulada por ajustes políticos.

De acuerdo con el “triángulo de coordinación” de Burton Clark, el modelo chino privilegia la autoridad estatal como eje de coordinación, mientras que el chileno se inclina hacia la lógica de mercado. En ambos casos, el componente de la “oligarquía académica” es debilitado, lo que revela un desafío común para la autonomía universitaria en la gobernanza contemporánea de la educación superior.

CONCLUSIÓN

El análisis histórico y comparado de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024 permite identificar tanto las singularidades de sus trayectorias como los desafíos comunes que enfrentan en la actualidad. A lo largo de este estudio se buscó responder a cuatro preguntas fundamentales, cuyas respuestas se sintetizan a continuación.

En primer lugar, en cuanto a las trayectorias históricas, ambos países transitaron desde sistemas elitistas hacia configuraciones masivas e incluso incipientemente universales, aunque mediante ritmos y mecanismos diferentes. China lo hizo bajo la conducción estratégica del Estado, integrando la universidad como instrumento central de modernización y competitividad global. Chile, en cambio, avanzó mediante un modelo de liberalización y privatización que expandió la cobertura, pero generó una fuerte segmentación institucional y social.

En segundo lugar, las políticas y reformas educativas marcaron puntos de inflexión decisivos. En China, hitos como la reanudación del Gaokao (examen nacional de ingreso a la universidad) en 1977, la promulgación de la Ley de Educación Superior de 1998 o la estrategia de digitalización pospandemia evidencian la continuidad de un proyecto nacional orientado al desarrollo. En Chile, la reforma de 1981 inauguró un modelo de mercado, mientras que las movilizaciones estudiantiles de 2011 y la introducción de la gratuidad parcial desde 2016 redefinieron el debate sobre equidad y calidad.

En tercer lugar, las dimensiones política, económica, social, institucional y cultural revelan configuraciones contrastantes. China consolidó un sistema centralizado, jerárquico y planificado, con fuerte inversión pública y énfasis en la investigación científica y tecnológica. Chile, en cambio, estructuró un sistema descentralizado, altamente diversificado y dependiente del financiamiento privado, donde la tensión entre mercantilización y reivindicación social marcó la cultura universitaria.

Finalmente, los retos actuales convergen en tres ejes principales: la búsqueda de calidad en contextos de masificación, la reducción de desigualdades estructurales –regionales en el caso chino, sociales en el chileno– y la incorporación de la digitalización como estrategia de resiliencia y transformación. Ambos países deben equilibrar autonomía universitaria, regulación estatal y sostenibilidad financiera para responder a los dilemas contemporáneos de la educación superior.

En síntesis, el estudio muestra que, pese a las diferencias institucionales y políticas, China y Chile comparten desafíos universales en el triángulo de calidad-equidad-financiamiento, ahora profundizados por la digitalización. Mientras China ilustra un modelo de modernización dirigida por el Estado y Chile ejemplifica las tensiones de un sistema de mercado regulado, sus experiencias ofrecen lecciones complementarias para el Sur global: la necesidad de articular expansión y equidad con políticas sostenibles, fortalecer la regulación sin sofocar la autonomía académica y aprovechar las oportunidades de la transformación digital para construir sistemas más inclusivos y resilientes.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Johns Hopkins University Press.
- Banco Mundial (1998). *Chile's Tertiary Education Experience: Access and Equity in Higher Education* (p. Box 30). Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/590381468012019313/pdf/709660PUB0Box30iary0education0chile.pdf>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN) (1981). *Decreto con Fuerza de Ley N.º 1 de 1981. Normas sobre universidades*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bray, M. y Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review* 65(3), 472-490. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (2a ed.). Springer.
- British Council. (s.f.). *A Brief Overview of Chinese Higher Education System*. https://www.british-council.in/sites/default/files/higher_education_system_of_china.pdf
- Brunner, J. J. (1986). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2009). Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in Chile. *Comparative Education Review* 53(1), 27-52.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercado y Estado en la educación superior chilena: Análisis y propuestas*. Fundación Chile 21.

- Bureau Nacional de Estadísticas de China (1999). *China Statistical Yearbook 1999*. Beijing: China Statistics Press.
- Carnoy, M. y Samoff, J. (1990). *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton University Press.
- Casali Fuentes, A. (2011). Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia* 5(1), 81-100.
- Centro de Desarrollo Educativo Nacional (2001). Análisis del desarrollo de la educación superior en China: 1998-2000. Beijing: Ministerio de Educación de la República Popular China.
- Cheng, H., Huang, S., Yu, Y., Zhang, Z. y Jiang, M. (2023). The 2011 Collaborative Innovation Plan, University-Industry Collaboration and Achievement Transformation of Universities: Evidence from China. *Journal of the Knowledge Economy* 14(2), 1249-1274. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00907-0>
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon.
- Comisión Permanente de la Asamblea Popular Nacional. (2024). *Law of the People's Republic of China on Academic Degrees adopted April 26, 2024; to take effect January 1, 2025*. Consejo de Estado del Pueblo de la República de China. https://english.www.gov.cn/news/press_releases/202404/26/content_WS662b4fb9c6d0868f4e8e6751.html
- Comité Central del Partido Comunista de China. (1978). *Decision of the Third Plenary Session of the 11th Central Committee on Reform and Opening-up (Adopted December 18, 1978)*. Beijing: Partido Comunista de China.
- Congreso Nacional de Chile (2006). Ley 20.129. *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=254476>
- Connell, R. (2007). *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Polity Press.
- Consejo de Estado del Pueblo de la República de China (2010). *Outline of China's National Plan for Medium and Long-Term Education Reform and Development (2010-2020)*. Ministerio de Educación del Pueblo de la República de China. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.htm
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CUCH) (s. f.). *Historia del CRUCH: su creación en 1954*. <https://consejoderectores.cl/el-consejo/quienes-somos/>
- Cox, C. (1987). *Política educativa en Chile: 1965-1985*. CIDE.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, CLACSO.
- EHEA (2010). *The General Situation of Higher Education in China*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Vienna/82/0/CHINA_Higher_Education_597820.pdf

- Fundación Nacional de Ciencias Naturales de China (NSFC) (2020). NSFC 2020 Annual Report. https://www.nsf.gov.cn/english/site_1/pdf/Annual%20Report%202020.pdf
- Garretón, M. A. (1983). *El proceso político chileno*. FLACSO.
- Gobierno de Chile (1981a). *Decreto con Fuerza de Ley N.º 1: Fija normas sobre universidades*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=112071>
- Gobierno de Chile (1981b). *Decreto con Fuerza de Ley N.º 4: Fija normas sobre financiamiento de las universidades*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=112073>
- Gobierno de Chile (1990). *Ley N.º 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Gobierno de Chile (2018). *Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior*. https://www.mineduc.cl/orga-nigrama/edusup/normativas/Ley-21091_29-MAY-2018.pdf
- Gobierno de Chile (2021). *Ley N.º 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Hao, K. (2001). *Reformas y desarrollo de la educación superior en China*. Beijing Normal University Press.
- Harvey, C. (s.f.). *Primer: A Global History of Higher Education*. World History Commons. <https://worldhistorycommons.org/primer-global-history-higher-education>
- Hayhoe, R. (1996). *China's Universities, 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*. Garland Publishing.
- Ley 20.027 (2005). *Establece el Crédito con Aval del Estado para estudios superiores*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=239034>
- Ley de Educación Superior de la República Popular China (1998). *Higher Education Law of the People's Republic of China*. <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/7f92bf2f8c20bf70e4485fc5e74a874d9afac41e.pdf>
- Li, S. (2014). *Monografía sobre la educación superior en China contemporánea*. Universidad de La Habana.
- Liu, B. (2009). La revisión y la perspectiva del Organismo Educativo China desde la modificación económica. *Fudan Education Forum* 7, 43-57.
- Macías Otón, E. (2007). El derecho a la educación en China. *Anales de Derecho* 25, 545-561. https://www.researchgate.net/publication/43125264_El_derecho_a_la_educacion_en_China
- Mao, Z. T. (1940). *On New Democracy*. https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-2/mswv2_26.htm
- Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly* 65(4), 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Marginson, S. (2018). Global Trends in Higher Education: The Post-Neoliberal Era. *Higher Education in Southeast Asia and Beyond* (3), 12-13.

- Marginson, S. (2022). What is Global Higher Education? *Oxford Review of Education* 48(6), 725-743. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>
- MetaRed Chile (2022-2023). *Informe sobre madurez tecnológica e inclusión digital en la educación superior chilena*.
- Min, W. (2002). Chinese Higher Education: The Legacy of the Past and the Context of the Future. En R. Hayhoe y Q. Zha (Eds.), *Education and Modernization: The Chinese Experience* (pp. 21-41). Pergamon.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2021). *Resumen estadístico de matrícula oficial año 2021*. Centro de Estudios, MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile (2022). *Transformación digital en educación: iniciativas del Ministerio de Educación*. <https://www.innovacion.mineduc.cl/iniciativas/transformaci%C3%B3n-digital>
- Ministerio de Educación de la República Popular China, Comisión Nacional de Desarrollo y Reforma y Ministerio de Finanzas (2013). Notice on issuing the “Plan for Revitalizing Higher Education in Central and Western Regions (2012–2020)”. https://www.moe.gov.cn/s78/A08/A08_ztzt/s7394/201306/t20130605_152857.html
- Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE) (2020). *Overview of Educational Achievements in China in 2019*. http://en.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210209_513095.html
- Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE) (2021). *2020 Statistical Results on the Development of Compulsory Education in China*. https://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210301_516062.html
- Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE) (1 de marzo de 2021). *China’s Higher Education Gross Enrollment Rate Reaches 54.4 % in 2020*. http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/202103/t20210304_517505.html
- Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE) (2024). Education Ministry launches AI-empowered education action to promote integration of artificial intelligence with teaching and learning. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/2024_zt02/mtbd/202402/t20240202_1114004.html
- Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social et al. (MOHRSS) (2024). *Action Plan for Accelerating the Cultivation of Digital Talents to Support the Development of the Digital Economy (2024-2026)*. Notice No. 37. <https://www.lawinfochina.com/display.aspx?id=43015&lib=law>
- Mok, K. H. y Jiang, J. (2016). *Massification of Higher Education: Challenges for Admissions and Graduate Employment in China*. Knowledge 4 All Foundation. <https://www.knowledge4all.com/admin/Temp/Files/9d153f69-34dd-4e0c-b2c0-5d2bc00d0354.pdf>
- Molina Domingo, G. y Letelier Larrondo, V. (2020). El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: la degradación organizacional de la institución educativa. *Atenea (Concepción)* 522, 171-188. <https://doi.org/10.29393/at522-102sagm20102>

- Molnar, M., Wang, B. y Gao, R. (2015). *Assessing China's Skills Gap and Inequalities in Education* (OECD Economics Department Working Paper No. ECO/WKP 38. OECD Publishing. https://www.oecd.org/publications/assessing-china-s-skills-gap-and-inequalities-in-education_5jslj1805czs-en.htm
- Noah, H. J. y Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. Macmillan.
- Noui, R. (2020). *Higher Education between Massification and Quality*. *Higher Education Evaluation and Development* 14(2), 93-108. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HEED-03-2020-0008/full/html>
- Peters, M. A. y Besley, T. (2018). China's Double First-Class University Initiative: A Global Strategy for Building World-Class Universities. *Educational Philosophy and Theory* 50(6-7), 557-562. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1407592>
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Open University Press.
- Scott, W. R. (2014 [1995]). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities* (4a ed.). Sage.
- Simona, S. (2022). AI Ethics in Higher Education: Risks, Limits and Potentials. *Journal of Educational Technology & Society* 25(2), 118-127.
- Thelen, K. (1999). Historical Institutionalism in Comparative Politics. *Annual Review of Political Science* 2, 369-404.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.
- Trow, M. (2006). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En J. Forest y P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Springer.
- UNESCO-IESALC (2003). *Políticas de aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Universidad de Chile (1971). Decreto con Fuerza de Ley que aprueba el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, publicado el 4 de junio de 1971. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3380>
- Valverde, S. C. y Fernández, F. R. (2001). *Evolución de la regulación y supervisión financiera*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/>
- Vives, X. (2010). *La crisis financiera y la regulación* (Occasional Paper OP-179). IESE Business School, Universidad de Navarra. <https://blog.iese.edu>
- Wan, Y. (2006). Expansion of Chinese Higher Education since 1998. *Educational Research and Reviews* 1(8), 267-271. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ752324.pdf>
- Wikipedia. (s.f.). Crédito con Aval del Estado. Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9dito_con_Garant%C3%ADadel_Estado
- Xie, C. (2012). *El Gobierno Chino. ¿Cómo funciona el PCCh?* Beijing: Editorial Nuevo Mundo.

- Xie, X. y Xue, X. (2008). Revisión y reflexión del proceso de la socialización de las IES China en los corrientes 30 años. *Taller de la Tecnología y la Industrialización* 7, 41-42. http://epub.cnki.net/kns/brief/default_result.aspx
- Yang, R. (2012). Paradigm Shifts in China's Education Policy: 1950s-2000s. *Italian Journal of Sociology of Education* 1(1), 29-49. https://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2012_1_3_0.pdf
- Yellana, R. (2013). *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile*. OECD, Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18358>
- Zhu, Y. (2014). China's Postgraduate Education Practices and Its Academic Implications. *Journal of Educational and Social Research* 4(7), 123-130. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4265564/>

ENTREVISTA

■ Educación, memoria e interculturalidad: trayectoria y reflexiones
con Sergio González Miranda

Amalia Rojas Varela

Educación, memoria e interculturalidad: trayectoria y reflexiones con Sergio González Miranda¹

Amalia Rojas Varela*

 Universidad de Tarapacá, Chile.

 amalia.rojas.varela@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9007-3021>

Recibido: 11 de octubre de 2025 | Aceptado: 2 de diciembre de 2025

Sergio González Miranda es sociólogo por la Universidad de Chile y magíster en Planificación del Desarrollo Urbano y Regional por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además, cuenta con un postgrado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), es doctor en Estudios Americanos con mención en Relaciones Internacionales por la Universidad de Santiago de Chile y doctor en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ha sido investigador responsable de diversos proyectos de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) y del Fondo Nacional de Investigación de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Luego de recibir el Premio Nacional de Historia por el Ministerio de Educación, en 2014, fue reconocido como Hijo Ilustre de Iquique, para después integrar el Consejo de CONICYT (2017) y el Comité de Humanidades de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA). Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y libros en sus tres áreas de especialización: relaciones transfronterizas, minería del salitre y educación. También, se ha desempeñado como profesor y académico de la Universidad de Tarapacá, en las ciudades de Iquique y Arica.

La siguiente entrevista al doctor González Miranda se enfoca en su producción historiográfica y en sus aportes al campo de la educación chilena, especialmente, a la producida en el norte del país. Esperamos que este ejercicio se convierta en una oportunidad para fortalecer la historia de la educación, al tiempo que buscamos reconocer a quienes ya no nos acompañan, como el profesor Iván Núñez y tantos otros/as, que desde la académica o el campo han hecho de la educación una vocación y un oficio.

¹ Agradecemos a los profesores Rodrigo Ruz y Patricia Palma, por sus sugerencias, a la BECA ANID, por los recursos asignados, y a Sergio González Miranda, por su tiempo y las memorias compartidas.

* Amalia Rojas Varela es estudiante de Doctorado en Historia de la Universidad de Tarapacá, magíster en Historia y profesora de Historia y Geografía por la misma universidad, y diplomada en Historia del Arte por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Por último, creemos que esta entrevista constituye una valiosa fuente para la historiografía de la educación de Chile, ya que permite comprender la trayectoria de la educación intercultural en el norte del país y aporta a la construcción de una historia social de la educación, al tiempo que ofrece un material que nos invita a reflexionar sobre las lecciones históricas de la educación intercultural y rural.

¿CÓMO SURTIÓ SU INTERÉS POR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN?

Porque se unieron dos cosas: primero, hice un Doctorado en Educación e inicié toda una fase de vinculación con el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, el PIIE, donde tenía amigos con los que trabajaba. Inicié un trabajo con Fernando Mena, un lingüista que había estudiado en Alemania y había retornado a Chile. Posteriormente, tuve la suerte de conocer a Tomás Vasconi, uno de los principales exponentes de las teorías de educación en América Latina y, en particular, de Chile. Incluso lo traje a Iquique para que hiciera clases en la carrera de Sociología de la Universidad Arturo Prat. Todo eso en el PIIE. Y también en el PIIE pude conocer a Abraham Magendzo, que es Premio Nacional de Educación, con quien somos amigos, tenemos una muy buena relación. Y conocí a Iván Núñez, que también es Premio Nacional de Educación, con quien también tengo una muy buena amistad.

Inicié un programa de doctorado en la Cardiff College de Gales, que no concluí por una serie de razones personales e institucionales. Hay que recordar que era un periodo complejo del cual estamos hablando, de fines de los años ochenta y comienzos de los noventa. Sin embargo, en ese programa pude conocer a Basil Bernestin, que es uno de los sociólogos de la educación más importantes y teórico del código sociolingüístico. Incluso yo lo reviso a él cuando hago clases en el Doctorado de Educación. Y bueno, como sociólogo, también estudié mucho a Pierre Bourdieu y me desempeñé como profesor de Sociología de la Educación.

Todo esto me llevó a algo que fue muy bonito. En algún momento tomé contacto con una ONG italiana, llamada *Terra Nuova*, con la cual todavía tengo contacto. De hecho, el año pasado estuve en Italia, en Roma, y fui a visitar a Alessandro Bagnolo, que fue quien estuvo a cargo de ONG italianas y de *Terra Nuova* en Chile. Sin embargo, la persona clave fue Matthias Abram, que era el representante de la GTZ alemana para América Latina y un *Terra Nuova*. Había también *Terra Nuova* en varias organizaciones importantes, como la UNESCO. Ahí estaba Francesco Piotti, Massimo Amadio. Y en la UNICEF, donde estaba Ana Lucia D' Emilio. Era un grupo muy interesante, que los conocí a través de mi amigo Fernando Mena, ya fallecido. Todos ellos ya no están en esos lugares, esto ya es historia. Sin embargo, ahí surge la idea de crear, porque estábamos muy preocupados e interesados por la educación indígena, que primero se llamó educación bicultural y, después, intercultural.

En ese tiempo conocí a varios lingüistas, la mayoría eran lingüistas peruanos. Por ejemplo, Luis Enrique López, quien montó el Programa de Magíster de Educación Intercultural en la Universidad Mayor de San Simón, y también Madeline Zúñiga; en fin, un grupo muy interesante. Yo estaba entre medio en ese grupo. Incluso en esa época conocí a Elisa Loncon. Esto fue porque organizamos eventos, seminarios. Recuerdo que hicimos un seminario de educación intercultural muy grande, donde estuvo Ricardo Lagos, cuando era ministro de Educación, a comienzos de los años noventa. Con Matthias conversamos la idea de crear una carrera de Pedagogía General Básica, intercultural y bilingüe, destinada a jóvenes aymaras,

y en la actualidad, a otros jóvenes, pero estábamos pensando fundamentalmente en jóvenes aymaras de Chile.

Hice el proyecto y lo presenté a través de Matthias y de Terra Nuova a la Unión Europea, y fue aprobado. Por eso que se creó esa carrera en la Universidad Arturo Prat, financiada por la Unión Europea y administrada o asesorada por Terra Nuova. De hecho, creamos en esa universidad un Instituto de Estudios Andinos, llamado ISLUGA. Y en ese ambiente produje una serie de textos que se enfocó en los profesores rurales. Allí, escribí *Chilenizando a Tunupa* y también un libro que se llama *Educación y pueblos indígenas*. Fue muy lindo, porque incluso había alguien de Terra Nuova que se hizo cargo de todo este proceso de la carrera, que se llamaba Marco Collaschi –como te das cuenta, son todos italianos–. Collaschi venía del Perú, e incluso había estado trabajando en Iquitos.

Fue un periodo de mi vida muy lindo y teníamos apoyo del rector de la Universidad Arturo Prat en esa época, Enrique Díaz Vásquez, un doctor en Lingüística. Mira las coincidencias: él había estudiado en Estados Unidos; era un profesor de inglés, originalmente, y estudió su doctorado en Lingüística en las teorías de Chomsky. Díaz Vásquez estaba feliz; de hecho, se transformó en un especialista en estudio de la morfología de la lengua aymara y sacó hace no mucho un librito² junto con Felino García. García es aymara, es el encargado del área de Educación Intercultural del ministerio desde hace mucho tiempo y fue alumno de la carrera, de la que se graduó. Lo mismo que Teodoro Márquez –en Arica deben conocerlo–, quien se hizo cargo de la escuela KUSAYAPU, en Pachica³. En fin, fue un periodo muy bonito.

Por eso es que me interesé mucho en este tema, e hice mi segundo doctorado, esta vez en Relaciones Internacionales, un tema que también me interesaba. Fui uno de los precursores del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad Arturo Prat, que todavía existe: el INTE. Y, en paralelo, trabajé temáticas de minería. Yo tenía “tres sombreros” en un momento, y después me quedé solo con dos, porque no podía estar entre esos “s sombreros”. Digo “s sombreros” porque estoy copiando a un amigo mío de esa época, Carlos Martínez Sotomayor, que fue canciller y quien me decía: “Uno tiene varios sombreros”.

Entonces, tenía “tres sombreros”. Y el sombrero que más me gustaba, porque había estudiado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, era planificación urbana y regional. Entonces, era un sociólogo urbano y regional. Comencé a estudiar los temas regionales y ahí comienzo a preocuparme el tema histórico; eso me fascinó muchísimo. Todo el desarrollo histórico de la región de Tarapacá me llevó al mundo del salitre. Fue como un amor muy profundo, y hasta el día de hoy sigo enamorado de eso. Me transformé en un historiador.

Todo lo hice a través de la perspectiva histórica y, por eso, en el tema educativo trabajé en historia en la educación, cuando debería haber trabajado sociología en la educación, que era lo lógico. Sin embargo, terminé trabajando historia de la educación. Nunca he dejado de ser sociólogo: mis puntos de vista todavía están allí, pero eso fue lo fuerte.

Y el tema de las relaciones internacionales se vinculaba mucho con el tema regional. Sentí también que el ciclo de la educación intercultural comenzó a cerrarse para mí cuando

² El texto que menciona el entrevistado es *Aproximación a la morfología verbal del aymara de Chile: implicancias pedagógicas* (RIL Editores, 2019).

³ La escuela referida fue el Instituto Agrícola KUSAYAPU de Huara, centro educativo ya desaparecido.

esa carrera de Pedagogía dejó de ser financiada por *Terra Nuova*, por la Unión Europea. *Terra Nuova* se fue, incluso se fue del país, y muchos ya se fueron definitivamente. Y uno dice: “Bueno, que esto continúe solo, por su propio medio, ¿o no?”. De hecho, la carrera siguió con las becas CONADI, las becas indígenas, y nosotros habíamos traído a Horacio Larraín, pero eso tomó su propio curso. Mi primer proyecto FONDECYT, que presenté y gané, fue en el campo de la educación; pero todos los posteriores fueron en el campo de la historia de la minería y también en relaciones internacionales.

Entonces, he ganado FONDECYT en los tres sombreros; pero la educación fue como el primer amor. Nunca se olvida. Por eso es que, cuando me invitaron al Doctorado en Educación para formar parte del equipo, les dije: “No estoy actualmente trabajando en Educación, pero siempre ha sido un tema que me ha cautivado”. De hecho, donde más clases hago es en el Doctorado en Educación, y donde me siento muy cómodo también.

MENCIONÓ UN TEXTO QUE LEÍ EN MI FORMACIÓN DE PREGRADO EN LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ: CHILENIZANDO A TUNUPA. ¿PENSÓ QUE ESE TEXTO SERÍA TAN INFLUYENTE EN LOS DEBATES SOBRE EDUCACIÓN EN CHILE?

Hace unos años, puede que antes de la pandemia, me inviaron a formar parte de un comité para la *Revista de Educación*, de *Historia de Educación*. Fui a Santiago y nos reunimos por cerca de la Quinta Normal, en una universidad que ahora no recuerdo muy bien, pero había una estantería y estaba mi libro, *Chilenizando a Tunupa*, y le dije: “¡Oh, está el libro mío allí!”. Entonces, me respondieron: “Claro, cómo no va a estar su libro si es un clásico”. Me quedé muy sorprendido, porque el tema o el libro “más conocido mío” era el del salitre. Por ejemplo, *Hombres y mujeres de la pampa* es muy conocido por los historiadores en general; todos los que estudian historia, especialmente historia social, conocen ese libro. Y hay otros que pensé que iban a ser más conocidos y no lo son, pero sí creo que ese libro, *Chilenizando a Tunupa*, ha hecho que en el campo de la educación, y de la historia de la educación en particular, me consideren. Hace un tiempo encontré una caja con entrevistas a maestros normalistas, y allí hay un material muy rico, porque la mayoría de esas personas ya no está.

¿CÓMO HA EVOLUCIONADO SU MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE SU CARRERA?

Bueno, me voy a referir solo a la educación intercultural, porque lo otro es demasiado grande y no terminaríamos esta entrevista. Creo que hemos mejorado y hemos empeorado. Recuerdo que, justamente, estos amigos, colegas italianos, lanzaron un libro que se llama *La educación indígena en América Latina*. Era una compilación y entre los compiladores estaba otro italiano: Luca Cittarella. Muy simpático Luca. Creo que el otro era Massimo Amadio. Ese libro ha sido muy valioso para mí, porque ha sido una especie de estado del arte de la educación indígena en América Latina. Allí se muestra cómo se pasa de lo que era la educación indígena o la educación indigenista desde 1910 hasta la década de los ochenta o noventa. Se pasa de este tipo de educación a una en que se incorporan los elementos culturales, en que ya el tema no es solamente el idioma, sino también lo cultural; hasta la visión de la educación intercultural, que era como lo más avanzado en ese momento.

Hoy, desde el punto de vista teórico, investigativo, hemos avanzado más, pero ¿en qué hemos retrocedido? Hemos retrocedido en todo el desarrollo que se hizo, especialmente en el campo de la lingüística, incluso en cosas que para la época podíamos haberlas criticado, como lo que hizo el Instituto Lingüístico de Verano, que tenía una misión algo religiosa de enseñanza. Aprendían las lenguas indígenas para después introducir la Biblia. Pero resulta que muchos de ellos, como Luis Gómez Máquer en el caso de Isla de Pascua, aprendían la lengua nativa, pero eran lingüistas, y como eran lingüistas, escribían *papers* sobre las lenguas. Gracias a ellos se pudo recuperar lenguas que estaban en fases críticas. Se hicieron diccionarios, en fin. Entonces, hubo un avance investigativo en esa época muy importante, y que fue promovido además por gobiernos.

A lo mejor la lingüística ha avanzado muchísimo desde el punto de vista teórico, pero no estoy tan seguro de que haya avanzado tanto desde el punto de vista... por ejemplo, la propia carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAP, en que se enseñaba la lengua y que estaba diseñada especialmente para los jóvenes de comunidades indígenas. Trajimos a Juan de Dios Llapita, de Bolivia, para que hiciera clases. Manuel Mamani, de la Universidad de Tarapacá, también hizo clases. Y se contrató después a Elías Ticona; pero resulta que si uno ve qué pasó con esa carrera, se transformó en una de Pedagogía General Básica con una mención, por decirlo así. O sea, como cualquier otra, ¿me entiendes? Entonces, se fue perdiendo el espíritu que se tenía. Y, además, pensábamos que iban a salir estos profesores y llegarían a sus comunidades a hablar la lengua y recuperarla. En una oportunidad, viajé a Peine y Socaire, también a otras comunidades, pero les cuento lo de Peine y Socaire. Me acuerdo de que me lo pidieron del PIIE, en un proyecto. Llego y digo: “Bueno, nosotros queremos hablar del tema de la educación intercultural, que se está haciendo algo aquí, en estas escuelas”. Y me dicen: “¿Saben? Nosotros tenemos dos profesoras que son interculturales”. Dije: “Ah, pero qué interesante. ¿Quiénes serán?”. Llegaron dos exalumnas de la carrera. Entonces, me dijeron: “Hola, profesor, que gusto de verlo”. Y eso lo encontré tan lindo, porque era como que se cumplió el sueño que teníamos. Pero eso ya no es así. Todavía la carrera del ministerio es rígida; no se le da prioridad a ello. ¿Me entienden? No hay flexibilidad. De hecho, la lengua aymara todavía no es segunda lengua regional. No es obligatoria.

Se debería enseñar el aymara en todo el norte grande de Chile, como segunda lengua. Y el mapudungún como segunda lengua a nivel nacional, pero no se hace, porque no hemos avanzado. Avanzamos en el gobierno de Aylwin, con la Comisión Especial del Pueblo Indígena, pero hemos retrocedido. Creo que si uno lo ve, no hay en la educación intercultural todas esas inquietudes e iniciativas que había en aquella época. Incluso el tema indígena, en este último tiempo, me ha sorprendido mucho: como que se ha comenzado a estigmatizar por los conflictos que hay en el sur. Situaciones que no eran así a comienzos de los noventa, donde había todo un renacer, el deseo de recuperar las cosmovisiones. Había mucho más interés por estos temas, tanto de las autoridades como de los investigadores. A lo mejor, como estoy un poco fuera, no estoy viendo cosas que existen, pero ¿dónde está ese magíster que hubo en la San Simón? ¿Qué pasó con él? ¿Qué paso con KUSAYAPU por ejemplo? Imagínense que los metodistas abren KUSAYAPU y ese fue un ejemplo muy lindo. No se replicó. Yo dirigía una ONG y abrimos una escuela en Ancuyo. Entonces, todo ese espíritu no lo veo en la actualidad. A lo mejor, desde el punto de vista estrictamente disciplinario o científico, hemos avanzado, porque la ciencia siempre avanza. Como dice Lakatos, de a poquito, como

una empresa. Pero en los ochenta, noventa, dimos un salto. Y ese salto creo que no lo hemos vuelto a repetir. Probablemente, ahí hay un déficit.

Y también uno ve tres cosas. Una, que ya no existe en ninguna de las grandes universidades una preocupación por el tema, un punto de vista estrictamente investigativo, un centro, un instituto. Eso ya no está. El Instituto ISLUGA está prácticamente fenecido. La UTA ya no tiene algo parecido. Es más, en la UTA hubo lingüistas. Allí estaba la profesora Espinosa, que estudió, hizo un mapa lingüístico. También, la influencia de la carrera de Antropología. Estaban Héctor González y Ana María Carrasco. Es decir, académicos había, pero ya los intereses son otros. También me pasó a mí. No se formó, no existe tampoco la carrera de Lingüística, no se formó lo que podría haber sido este salto adelante.

Y lo otro también. Es que organicé congresos, seminarios, como el Congreso de Educación Intercultural Bilingüe o el Intercultural en Iquique, en esas épocas. No he sabido de otro congreso importante, nacional, internacional, que se realice o que se haya realizado en los últimos tiempos sobre el tema en el norte de Chile. También en el sur. Me acuerdo de que el profesor Borro, en Villarrica, realizó un curso de perfeccionamiento en este tema, en la Unidad Cultural Mapuche, pero estas cosas como que... Mire, hoy en día todo el mundo estudia migraciones. Es el tema de moda y, por lo tanto, no nos damos cuenta de las oportunidades que estamos dejando pasar, de los temas relevantes que no estamos estudiando. Y este tema a mí me parece. Por eso también me pareció muy bien que, en el Doctorado de Educación de la UTA –porque además también estuve allí para que fuese así un poco; obviamente no, porque hay profesores que han estudiado el tema intercultural, como el profesor Carlos Mondaca, el mismo profesor Raúl Bustos–, en que existiese una línea de educación intercultural.

El problema es que la educación intercultural no es suficiente, porque como que ya no tiene tanto peso. Así, le agregan siempre otro tema más, ¿o no? Entonces, tenemos una línea que es educación superior y nadie la cuestiona. Y la otra línea que debería haber sido educación intercultural, dice educación intercultural y le agregan algo más. Entonces, claro, para poder tener un equilibrio con lo de educación superior, que es muy fuerte, a educación intercultural se le tuvo que agregar otra temática más para incluir a otro especialista. Creo que, por un lado, es bueno que exista también educación intercultural dentro de las líneas de especialización del doctorado, pero me hubiese gustado que fuese solita.

EN SU RELATO, HA MENCIONADO A LOS MAESTROS NORMALISTAS Y TIENE ARTÍCULOS SOBRE ELLOS.

¿CUÁLES CREE QUE SON LAS LECCIONES QUE UNO PUEDE RESCATAR DE ESA EXPERIENCIA PARA AVANZAR EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Me voy a referir a muy poquitas, porque pueden ser muchas, pero creo que los maestros normalistas, en general, desde que se forman en el siglo XIX, su principal misión era la integración al Estado nación. Por ejemplo, que los pueblitos en Chile Chico, en Balmaceda o en Visviri se sintieran parte del Estado nación. En la época de Balmaceda, hasta Pedro Montt, el Estado de Chile, y desde antes también, por supuesto, estaba en proceso de formación. Se estaba formando el Estado nación. Era muy importante la inclusión. También las obras públicas, como el ferrocarril, etc., tenían como esa misión. El ferrocarril era como la columna vertebral, de integrar al país, que todos sintieran que formaban parte de esta estructura social llamada Chile. Y eso está bien.

El problema está en que, claro, se comenzó a tener una lógica homogeneizadora, “somos todos chilenos”, etc. Sin embargo, alguien se dio cuenta de que algo estaba fallando, porque desde el centro se empezó a planificar todo. En el CPEIP [Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas] hasta las escuelas comenzaron a diseñarse, la misma escuela, desde Visviri hasta Punta Arenas, y los climas son distintos. Pero no solo las escuelas, sino también el currículum. Entonces, se enseñaba lo mismo en todo el país, pero esa era la lógica de la integración. Y los maestros rurales tenían esa misión de integración. Sin embargo, eso tenía un costo, tenía un efecto colateral que era que comenzaba a afectarse la diversidad cultural; o sea, la riqueza cultural nacional se veía afectada por esa homogeneización cultural. Bueno, todas esas cosas las sabemos, pero la pérdida neta tiene que ver con la pérdida de la lengua. Por eso eran tan importante los lingüistas: porque la lengua lo es todo en realidad. Y por eso es que, para mí, era tan importante que la carrera de Educación Intercultural fuera bilingüe; es decir, que efectivamente se enseñara la lengua. No que se hiciera “una clasecita”, sino que el curso de lengua aymara fuera a acompañar al alumno durante toda la carrera. Pero también el Estado tiene que reconocer, a través de todas sus agencias, incluyendo el tema regional: “Eso es valioso, vamos a recuperar la diversidad cultural”. Porque tal como estudiaba la profesora Espinoza, Hans Gunderman y otros, que, en un periodo muy corto, algunas comunidades pasaron de ser monolingües en aymara a monolingües en español. La transición fue muy rápida.

Por tanto, la pérdida fue muy profunda y había que recuperarla. Además, se incorporaron otros elementos, como el pentecostalismo, que también aumentó el proceso de secularización del fenómeno, y los profesores colaboraron mucho en eso, prohibiendo la lengua en el aula, también prohibiendo algunas tradiciones. Pero cuando hago las entrevistas con los profesores rurales, ellos se dan cuenta de que la lengua es fundamental. Incluso, algunos dijeron: “Si yo pudiera ahora corregir lo que hice, lo corregiría”. Entonces, ese no es un tema personal, es la estructura social, es un tema sociológico.

Por lo tanto, es una lección. Una lección clave es que si vamos a hacer algo, la lengua es fundamental. No se puede hacer educación rural en comunidades indígenas si no se incorpora el tema de la lengua. Y la cultura, por cierto, y todo lo demás. Por lo tanto, los profesores tienen que ser interculturales. No solamente tienen que saber la lengua, tienen que conocer la tradición, la historia. No puede ser cualquier profesor que llegue allá, como era en esa época.

Dicho eso, hay otro elemento que también es una lección y que es muy buena. Los profesores rurales que llegaron eran bien formados, especialmente los que vienen formados por escuelas normales, ya sea la de Antofagasta, donde estaban los “famosos chilenizadores”, como también de otras escuelas normales, hasta la Abelardo Núñez. Ellos tenían una formación muy rica, muy buena. Por lo tanto, en el plano del conocimiento si bien todos se regían por el famoso “kilo y medio”, que era un libro pesado –que lo tengo, e incluso escribí en la *Revista de Educación* del ministerio, porque en ese tiempo me buscaban mucho–, yo también fui alumno de un profesor normalista, y eran muy completos, y se lo enseñaron a los alumnos –aunque en algunos casos eran profesores que trabajaban en distintos niveles a la vez, en “aulas integradas”, pero eran pocos–. Por lo tanto, la formación de los estudiantes era buena. Es más: ¿Cómo nos explicamos que cuando llegó la democracia, rápidamente personas andinas, aymaras, asumieran roles como alcaldes, concejales, sin mayores problemas, y luego

formaran parte del CORE [Consejo Regional]? De hecho, hay una sobrerrepresentación política de la población aymara en relación con el resto de la población en cargos de poder. Especialmente en el CORE, porque era nombrado por los municipios, y ellos empezaron a controlar muchos municipios. Incluso empezaron a controlar municipios que, originalmente, no eran de población aymara; por el ejemplo, el caso de Pica. Al momento llegó un aymara al municipio, el de Camiña.

Y uno los ve y, claro, son poblaciones que empezaron a bajar en este control de los pisos y ¿por qué ellos logran eso? Porque estaban muy bien formados por los profesores normalistas. Tenían una cultura cívica muy buena. Ese elemento fue positivo. Por un lado, eso es lo que entiendo con la interculturalidad, porque se integraban a la sociedad nacional con mucha propiedad, tenían a estos profesores y otra gente más que los formaron bien para que, por decirlo así, se desarrollaran en la sociedad chilena con toda propiedad. Conocían muy bien la lengua, la estructura social y el estado de derecho. Todo. Incluso, muchos se formaron como profesionales en diferentes ámbitos. Pero, a la vez, si ellos hubiesen tenido formación en la lengua aymara, en su cultura, en su historia, en sus técnicas, en sus tecnologías, etc., también se podrían desempeñar igualmente en propiedad en el mundo andino.

La interculturalidad es que uno pueda desenvolverse no solo en la lengua, sino también en la cultura y en la sociedad, con propiedad, en estos mundos que no son bipolares, sino mundos integrados. Ese es el modelo que yo veía en esa época y que todavía creo que de eso algo hay. Y, además, la sociedad chilena cada vez se hace más diversa. Ahora, en esta diversidad, es evidente que no podemos pasar de una lógica de homogeneidad a una de plena diversidad. Tiene que haber un currículum, y el currículum es una selección arbitraria de la cultura hecha por alguien. Si bien he criticado duramente lo que hizo el CPEIP, de generar un currículum para todo el país, el Estado renunció a ese papel, pero no por las demandas de los pueblos indígenas, sino por el mercado. Comenzó a licitar los currículums y aquí estamos con un problema. Ahora, quien determina el currículum es el mercado y no el Estado. Antes criticábamos al Estado, pero ahora es peor, ¿me entiendes? Es peor. Es más diverso, pero es peor.

El Estado tenía un propósito de largo plazo que era la integración de la sociedad, pero eso tenía un costo. Prefiero que el Estado siga teniendo un papel estructurador, por eso que nunca me pareció... porque *Chilenizando a Tunupa* termina justo en los noventa. Nunca me pareció tan mala la idea de la LOCE en términos de objetivos fundamentales y contenidos mínimos. Es decir, había objetivos fundamentales definidos por el Estado con contenidos mínimos para alcanzar esos objetivos, y el resto lo llenamos nosotros en las regiones. Que cada región incorpore su diversidad cultural, sus propios objetivos, sus propias misiones en lo que falta del currículum, pero no estábamos preparados para eso, porque si hubiésemos tenido a los profesores interculturales, que lo pensamos, esos profesores interculturales habrían contribuido a la construcción del currículum. Pero no los tuvimos, porque fracasamos, porque en realidad y en todo Chile eso ocurre: que tenemos profesores, pero no curriculistas. Entonces, el tema de la didáctica, por ejemplo, está bastante ausente. No tenemos curriculistas y, para tenerlos, debemos tener investigadores, como el caso mío. Podríamos haber tenido la defensa como región de decir: “Mire, ¿sabes qué? La región tiene curriculistas y tiene la posibilidad de hacer también su propuesta”. Pero eso no se hizo, no lo logramos. Volviendo a la pregunta inicial, en eso nos empanañamos. Creo que no avanzamos como queríamos y creo también en lo que voy a decir:

creo que tampoco hemos tenido los cuadros intelectuales o académicos suficientes, o bien preparados para enfrentar un desafío tan grande como ese, y creo que, en algún momento, creímos que era posible. Por eso fue tan importante, por lo menos para mí.

Fíjese cómo partí mi relato: había una ONG italiana llamada *Terra Nuova*, era un grupo de jóvenes intelectuales. ¿Sabe cómo surgieron? Porque eran jóvenes muy bien formados en las universidades europeas, pero tenían el sueño de hacer cambios como todos en los sesenta, que era la década de los cambios, y en los setenta. Lograron constituirse como tales y recibían aportes del Estado italiano a través de la cooperación multilateral, y lo que hacían era abrir posibilidades. *Terra Nuova* ayudaba en el campo de la salud y en otras áreas. A lo que voy es que había una mística: estos jóvenes se iban a trabajar a África o a Bolivia, y era un sueño hacer cambios; pero eso desapareció, ya no existe. Todavía existen ONG que conocí en mi otro “sombrero”, el de las relaciones internacionales, pero solo se preocupan del problema de la migración. Están preocupados de la migración africana subsahariana a Europa, de prestar ayuda a esta gente que está en situaciones muy difíciles; pero cosas tan sofisticadas como la educación intercultural pasa a ser como de ese mundo. Y soy uno de los que abandonó el bote, porque me fui y dejé ese “sombrero”, y no deberíamos dejarlo. Me siento un poco culpable. Y cuando hay personas como Amalia Rojas Varela que están interesados en estos temas, les digo que, por favor, sigan adelante.

DE ACUERDO CON SU PERSPECTIVA Y LO QUE HEMOS CONVERSADO, ¿QUÉ ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO CONSIDERA QUE SON MÁS URGENTES DE TRANSFORMAR?

Creo que allí está la educación intercultural como un desafío regional. La crítica que hice y otros han hecho no era para que se dismantelara el Estado. Cuando uno critica las agencias estatales, no es con el propósito de que desaparezcan, sino para que tengan, por decirlo así, una consideración hacia elementos que son importantes y que no están incluidos. Creo que las direcciones provinciales, el propio ministerio, deben tener un papel mucho más efectivo, eficiente. Hay gente muy capaz, que ha estado en el ministerio, pensando especialmente en la educación pública. Los privados tienen sus propios recursos. No me refiero a recursos financieros, sino a los culturales. En el debate político del otro día, preguntamos cuántos de ellos estudiaron en colegios públicos. Creo que había dos, y todos los demás eran de colegios particulares. Hace cincuenta, ochenta o cien años atrás, eso era distinto. Fíjese que incluso la aristocracia chilena, por llamarla así, estudiaba en el Instituto Nacional o en el Lastarria. Pero en el siglo XIX eso no era así. En el siglo XX se logró la democratización de la educación, pero también la calidad de la educación pública. De hecho, los colegios públicos o sus profesores eran los que evaluaban a los profesores de los colegios privados para certificar que ese curso pasaba al siguiente, y eso fue hasta los setenta.

También las universidades públicas evaluaban a las privadas. ¿Quién se imagina eso ahora? Eso ha cambiado. Hoy es al revés. Por lo tanto, tenemos que fortalecer la educación pública, y no hablo de la lógica de que siempre haya más recursos; estoy hablando de más competencias. Hemos retrocedido, hay un papel que las agencias estatales tienen que recuperar, no para hacer lo mismo que hicieron antes, sino para hacerlo mejor. Y pienso que las universidades también. No puede ser que vean el campo educativo como el área pobre de todo lo que hace la universidad. Yo siempre voy a la Universidad de Chile, al campus Juan

Gómez Milla, y... ¿quién fue Juan Gómez Milla? Un rector de la Universidad de Chile, pero, fundamentalmente, un profesor. Los grandes intelectuales, los grandes ensayistas de este país eran maestros.



CUADERNOS CHILENOS DE
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

nº **23** DOSSIER
DICIEMBRE 2025