

Dias Souza, Carlos Eduardo (2018) “Contextos, práticas e instituições: o ensino secundário e a organização de repertórios pedagógicos no Segundo Reinado”, en: *His.Educ. (online)*: Porto Alegre [Traducción de la cátedra]

CONTEXTOS, PRÁCTICAS E INSTITUCIONES: EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA ORGANIZACIÓN DE REPERTORIOS PEDAGÓGICOS EN EL REINADO DE DON PEDRO II EN BRASIL

Resumen

Este texto reconoce una dinámica interna en las instituciones de educación secundaria del imperio brasileño. Su desarrollo se realiza a través de la observación de la dinámica pedagógica de tres escuelas claves: el Colegio Pedro I, en Río de Janeiro, capital del Imperio; Ginásio Baiano, en Salvador; y Culto à Ciência en Campinas. Estas dinámicas comparten elementos comunes, como la regularidad en la enseñanza, el énfasis en las humanidades y el funcionamiento en el internado, pero también tiene variaciones que estarían relacionadas con el contexto en el que se inserta cada universidad. De este modo, tomado de Ann Swidler, el concepto de repertorio permite articular aspectos de la cultura – en este caso pedagógica – a la dinámica política de cada contexto, iluminada por el trabajo de profesores como Abílio Borges y Joao Köpke.

Palabras clave: educación, política, mediaciones.

“Educar al pueblo”: el lema común en los escritos sobre instrucción en el período imperial brasileño incorporó oscilaciones en los abordajes de la historiografía¹. Ora el proyecto educativo promovido por el gobierno imperial parecía loable, a pesar de presentar problemas puntuales, en la estela de la discusión propuesta por Fernando Azevedo en su *A Cultura Brasileira*, cuya primera edición es de 1943; ora aquél carecía de amplitud, pues se limitaría a proyectos sin concreción, en la visión de María José Garcia Werebe en su texto sobre la educación en el cuarto volumen del tomo II de la *História Geral da Civilizacao Brasileira*, publicado en 1960. Entre las lecturas más significativas, se encontraba la que consideraba la enseñanza secundaria pautada por lógicas extrañas a ella, como su subordinación a la educación superior, propuesta por

1 La atención al significado de los conceptos será una constante en la argumentación aquí propuesta, como se verá.

Maria de Lourdes Haidar en el clásico *O Ensino Secundário no Império*, de 1972. Hay algunos problemas, sin embargo, en estos análisis.

El primero toma la educación superior, organizada desde los años 1820, como tema de análisis. De ella parten perspectivas que consideraban aquel espacio como locus privilegiado de formación y homogeneización de las élites políticas nacionales hasta por lo menos los años 1870 (CARVALHO, 2003). En este sentido, la marca de la enseñanza superior sería tal que, al concentrarse en las intenciones del gobierno federal, que allí buscaba preparar y reproducir cuadros burocráticos, la enseñanza secundaria y de primeras letras serían relegadas a un segundo plano. Ese punto sirve de foco a los análisis de segundo tipo, que toman la enseñanza secundaria como apéndice de la enseñanza superior, puesto que el interés de las familias que buscaban preparar a sus hijos tendría como objetivo final el acceso a las facultades imperiales (HAIDAR, 1972).

Lo que se propone en este trabajo es una alteración de esta perspectiva, para reconocer, en el espacio de la educación secundaria, una dinámica que le era propia. Tal dinámica residiría en una selección y organización propiamente *pedagógica* de temas y cuestiones *políticas* debatidos durante el período imperial brasileño, especialmente durante el Segundo Reinado, de manera de presentarlos a los alumnos durante su formación de nivel secundario, socializándolos en un ambiente intelectualmente rico. La actuación de docentes junto a los alumnos y la relevancia del contexto en el cual se insertarían las instituciones de enseñanza ganan relevancia para el análisis aquí propuesto, reforzando el aspecto del dinamismo de las instituciones de nivel secundario, reconociendo en ellas una *cultura escolar* específica. Al presentar tres casos que se aproximan a este patrón – el Colegio Pedro II, colegio oficial y más importante del país; el Ginásio Baiano, en Salvador; y el Culto à Ciência de Campinas –, este trabajo apunta aspectos de renovación cultural promovidos en aquellos espacios por medio de la organización, allí, de lo que se conocen como *repertorios pedagógicos*.²

En este sentido, luego de discutir y presentar la formación de este *repertorio pedagógico*, llamado *imperial*, por el gobierno de la monarquía en su colegio oficial, el Colegio Pedro II, se realizará la comparación con otros contextos. Así, este *repertorio pedagógico imperial* será abordado a partir de las lógicas pautadas por innovaciones

2 El concepto de repertorio aquí utilizado parte de las proposiciones de Ann Swidler (1986; 2001) sobre la importancia de la consideración de los significados de la cultura a partir de las prácticas cotidianas de los agentes.

sobre ellas promovidas en los otros dos colegios aquí escogidos para su análisis. Esas innovaciones fueron consideradas como un *repertorio pedagógico modernizante*. A pesar de las diferencias en tiempo y contexto – el Ginásio Baiano fue fundado en 1858 en Salvador, en Bahía, y Culto à Ciência en 1872 en Campinas, San Pablo –, los colegios manejaban el mismo repertorio y poseían aspectos renovadores comunes – como la adopción de nuevos métodos y materiales para la enseñanza. Por esto, otra cuestión clave que permea el análisis es el aspecto generacional de renovación de las ideas promovida en aquellos espacios institucionales, explorado a través de la observación y la actuación de Abílio Borges y Joao Köpke, ambos docentes en el colegio baiano y campinero, respectivamente.

De allí el encausamiento de la discusión hacia los aspectos cotidianos de los colegios aquí estudiados, como su plan de estudios y la actuación de docentes, tomando como horizonte la práctica política de los egresados, lo que sugiere el acierto de la apuesta de los aspectos innovadores a partir de un modelo orientado a la formación de ciudadanos activos. La adhesión de los egresados de los colegios a causas caras al régimen, como la abolición de la esclavitud, promovida por el director del Ginásio Baiano y sus docentes, y a la República, cuestión fundamental para los miembros de Culto à Ciência, no era un dato obvio, resultado del “clima de opinión” de la época o de las filiaciones partidarias. La crítica a una posible adhesión a ideas sólo porque ellas estaban “de moda” es sugerida, en este trabajo, por medio de análisis de los aspectos renovadores promovidos por docentes y directores dentro del espacio institucional escolar por medio de la manipulación y de la promoción de innovaciones en el *repertorio pedagógico* – es propio de una forma de actuar políticamente.

Por esto, este trabajo también argumenta por la relevancia del concepto de *cultura escolar*, una vez que con él se indica la necesidad de comprender las dinámicas específicas de las instituciones de enseñanza, como su organización burocrática y de las formas de representación social allí gestadas. Es en este sentido que el concepto aquí propuesto de *repertorio pedagógico* busca contribuir al análisis, en la medida en que supone la cultura como representación en sí misma (o como símbolos cuyo significado poseería una fundamentación interna), aún preferencialmente como resultado de situaciones sociales específicas y contextos históricos que las tornaban inteligibles. Así, pensar la enseñanza secundaria en el Segundo Imperio es también una forma de entender dinámicas intelectuales y políticas propias de aquel momento, como será argumentado en el transcurso de este texto.

La educación de la buena sociedad: una enseñanza para los ciudadanos

La enseñanza de las primeras letras, desde la ley del 15 de octubre de 1827³, parecía garantizar a todos los niños e, en los mayores pueblos y ciudades, también a las niñas, el acceso a la educación escolar. Así parece estar en el centro de todo el *quid pro quo*: los estudios que se seguirían asimilarían a un matiz propio generacional del proceso educativo – una enseñanza para la infancia – pero no una cuestión política que es central – sólo tendrían acceso a la *educación* los *ciudadanos* (SOUZA, 2010). A pesar de la existencia de estudios que indican la presencia de negros, esclavos o no (FONSECA, 2009), o aún de escuelas que recibían, gratuitamente, niños en estado de mendicidad (VEIGA, 2011), poco se atendió a esta dimensión.

Así, el gobierno de la monarquía no necesariamente se opondría, por ejemplo, a la presencia de esclavos en tanto alumnos. Ocurre que tanto la cuestión esclava como la cuestión del acceso a la ciudadanía activa corren de forma bastante compleja en la Cámara y en el Senado durante todo el régimen. Faria Filho reconoce tales problemas en el análisis de la educación del Imperio. Proponiendo “la relativización del papel y del lugar del Estado”, el autor percibe tanto dinámicas locales de organización de la enseñanza cuanto la existencia de jerarquías que limitaban el acceso de los más pobres aún a la enseñanza de las primeras letras (FARIA FILHO, 2007, p. 135-139). Hoy, en eventos sobre la relación entre historia de la educación en el Brasil, ha sido relativizado también el énfasis en la institución escolar – su existencia o no, la falta de textos, de insumos, de alumnos – en el análisis del proceso educacional, en cuanto se atienden otros factores que serían también intervinientes, como el acompañamiento de la trayectoria de alumnos y profesores y sus relaciones intra y extraescolares.

Dejando de lado el contexto, cierta historia de la educación, generalmente escrita por memorialistas hasta mediados del siglo XX, carece de aquello que Pocock (2003) señala como central en el análisis de los discursos políticos: la diversidad de voces. Así, los términos ganan sentido dentro de contextos lingüísticos que los tornan inteligibles. El entendimiento de esos contextos garantizaría al investigador la inteligibilidad de las *performances* en disputa, permitiendo reconocer en las palabras más difundidas las posiciones de autoridad construidas en disputas previas (POCOCK, 2003, p. 66-68). En el caso del Imperio del Brasil, que cuestionaba la centralización de

3 Disponible en: http://www2.camara.leg.br/legin/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acceso en: 14 de enero de 2017.

la enseñanza propuesta por la monarquía en las décadas de 1830 y post-1870. Para entender la emergencia de estas corrientes críticas, se debe considerar el momento histórico de apertura política que facilitó la aparición de una pluralidad de voces y el incentivo a la proposición de debates que pensaban la organización provincial de la enseñanza en relación a la centralización pedagógica del gobierno de la monarquía – en este caso, las regencias y el contexto de crisis de la monarquía, respectivamente. Algunos analistas hasta ahora han venido confiando en los discursos hegemónicos⁴, se trata aquí de atender a la presencia de otros discursos disonantes.

Luego de la independencia, aún cuando fue tematizada frecuentemente, la necesidad de instrucción al pueblo por medio de la gestación de un sistema de enseñanza – cuestión asociada a la propuesta de formación de un ideario nacional (GUIMARAES, 2011) – encontraba problemas para su implementación. Recién con la ley de 1827 se estimuló la creación de escuelas, así como se sugirió la importancia de la enseñanza de la Lengua Portuguesa y de la historia patria en los programas de enseñanza. Con el Acta Adicional de 1834, incluso, ya en el período regencial, hubo la posibilidad de que las asambleas provinciales se manejaran de manera más autónoma, dejando a cargo de las provincias la apertura de aulas de primeras letras y también de enseñanza secundaria⁵. En general, faltaron políticas en este sentido, excepto en la provincia de Minas Gerais y en el municipio neutro de Río de Janeiro, capital del Imperio. En tanto Minas Gerais creaba escuelas para las villas y ciudades, obteniendo números expresivos de alumnos en la enseñanza primaria y secundaria (FARIA

4 Es recurrente, aún, en trabajos de memorialistas como Primitivo Moacyr. A pesar de las innovaciones de sus trabajos, al plasmar los datos de la legislación interesada en la enseñanza, las disputas que condujeron a la creación de ciertas leyes y la negación de otros proyectos no son explicitadas y no acostumbran a ser observadas por aquellos que tienen a Moacyr como referencia principal.

5 El Acta Adicional de 1834 la Constitución preveía que las provincias organizarían sus asambleas, que pasarían a ser responsables por la elección del presidente de la provincia, hasta entonces escogido por el gobierno central. El inciso 2 del artículo 10 decía incluso que correspondía a las asambleas “legislar sobre instrucción pública y establecimientos propios para promoverla”, excepción hecha de la educación superior, aún de responsabilidad exclusiva del gobierno central. Las decisiones locales ganaban, así, mayor autonomía, facilitando la gestión de sus propios destinos sin mayores interferencias del gobierno de Río de Janeiro. En esa clave, el regreso conservador de 1837, mismo año en que fue creado el Colegio Pedro II en Río, colocaba de vuelta la pauta política de gestión centralizada de cuestiones caras al régimen, entre ellas la instrucción elemental, entendida como mecanismo de civilización y del control de los ciudadanos del Imperio. Las narrativas sobre la historia nacional, centralizadas y legitimadoras a partir del Instituto Histórico y Geográfico Brasileño, el IHGB, fundado en la Corte, buscaban hacer de la representación de ese contexto un momento de desorden, en la acepción de Evaldo Cabral de Mello, vaciando de originalidad de las experiencias políticas locales en el período. El Acta Adicional de 1834 puede ser consultada en:

http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM16.htm Acceso en: 14 de febrero de 2017

FILHO, 1999), en la ciudad de Río de Janeiro iba a ser creado en 1837 el Colegio Pedro II. El prestigio de la institución extrapolaba el espacio de la ciudad y llegaba hasta las más distantes provincias, de las que partían alumnos de las clases más ricas en busca del prestigioso título de Bachiller en Letras, título recibido por sus alumnos luego de concluidos los siete años de estudio y que garantizaba el acceso a las facultades imperiales sin necesidad de rendir exámenes (DORIA, 1997, p. 55)

La cuestión que se presenta luego de esto es la tentativa, por parte del gobierno monárquico luego de la restauración de la acción política en Río de Janeiro y que dio inicio al Segundo Reinado en 1840, de la centralización también de la organización de la enseñanza en el país, visto que la *instrucción*, considerada como un proceso de *educación del ciudadano*, era pensada como pieza fundamental en la organización y divulgación de temas y símbolos que identificasen a los miembros del país y de la nación. Aún resistentes a la tentativa del gobierno monárquico de educar a sus niños, los hijos de las “buenas sociedades” provinciales acababan siendo llevados por sus padres a los colegios más prestigiosos de sus regiones – el caso del Colegio Pedro II en la Corte y en la provincia fluminense, y también del Ginásio Baiano en Bahía y de Culto à Ciência en la región de Campinas. Se puede identificar allí un tipo de relación que pretendía reforzar lazos entre miembros de élites locales y grupos más próximos del poder central, constituyendo la tentativa de un “consumo de prestigio” típico de sociedades de corte. La “Casa”, identificada con el poder local, siguiendo a Ilmar Mattos (1987, p. 129-191), perdería así su influencia sobre la formación del futuro *ciudadano activo* de la nación⁶, aquel que daría continuidad al proceso de construcción nacional y de reproducción de su clase dirigente.

En esta discusión, ganaron importancia los análisis sobre la constitución de las escuelas superiores brasileñas, especialmente las de Derecho y Medicina. La necesidad de formar cuadros burocráticos para el entonces naciente país acabó orientando los debates. Al mismo tiempo, la lógica fuertemente jerárquica de aquella sociedad hacía de la posesión del título de bachiller en Derecho o Medicina un diferencial incluso entre iguales, los *ciudadanos*. Ser bachiller garantizaba acceso

6 Recuérdese que del pueblo no forman parte los esclavos, miembros del “mundo del trabajo” en la proposición de Ilmar Mattos. Mientras tanto, a los libertos se les garantizaba el acceso a algunos derechos siguiendo la Constitución de 1824. Luego, ellos eran ciudadanos, aunque inactivos, o sea, no tenían acceso a posiciones de mando, como ser electos para cargos diversos y, de allí ingresar al “mundo del gobierno”, restringido a la buena sociedad que poseía plenos derechos. Incluso entre ellos, aunque había jerarquías, como el acceso a los colegios prestigiosos como el Pedro II o la concurrencia a meros preparatorios, que no promovían mayores ganancias simbólicas para el alumno.

privilegiado a una serie de beneficios dentro del mundo de la buena sociedad imperial, en gran medida como resultado del espacio de socialización común y de los vínculos surgidos de los tiempos de la facultad, como ha destacado José Murilo de Carvalho (2003). Las redes, fortalecidas por la vivencia común en instituciones como las aquí estudiadas, que recibían alumnos preferentemente en régimen de internado, es una cuestión central.

Puesto esto, incluso cuando no siempre estuvieron centradas en un tipo de formación académicamente sistemático, como fue sugerido por Sérgio Adorno (1988) en su estudio sobre la Facultad de Derecho de San Pablo, las facultades imperiales cumplían su función principal que era la de reproducir a la buena sociedad al mismo tiempo en que habilitaba cuadros para la construcción del Estado. De la misma forma, especialmente en los años finales del Imperio, la organización de alumnos y profesores en “fraternidades” ligadas a intelectuales de renombre en la época, volcadas a las cuestiones políticas de entonces y tejiendo duras críticas al régimen imperial, reforzaba la centralidad de las facultades – incluso en cuanto esfera apenas formal y de formación de redes – en las discusiones de los rumbos del país (ALONSO, 2002).

Así podríamos pensar en los “bachilleres” como un grupo relevante entre los hombres libres. Siguiendo a Schwarz,

Bachiller, durante el Segundo Reinado, a poco tiempo se transformó en un término que cargaba, más allá de una cualificación, un capital simbólico fundamental [...] Son los abogados sin clientes, los médicos sin clínicas, los escritores sin lectores, los magistrados sin juzgado, que hacen del diploma una distinción, una forma de supervivencia estable y fácil. (SCHWARZ, 2007, p. 119).

Ya decía Gilberto Freyre que el reinado de Don Pedro II “fue el reinado de los bachilleres”. En su libro *Sobrados e Mucambos*, el autor resalta la fuerza motriz operacionalizada por el bachiller dentro de una nueva situación social que se desarrollaba durante el siglo XIX brasileño: la decadencia del patriarcalismo rural. Nuevos estilos de vida se desenvolvían y estarían encarnados en los bachilleres, algunos recién llegados de Europa llenos de ideas nuevas o que salían de las facultades imperiales también repletos de ellas. Los bachilleres y los doctores ganaban prestigio y se tornaban heraldos de un proceso de cambio político: valorados por sus estudios y por su título, los bachilleres hacían una “media reconciliación” entre el repertorio europeo (tanto en lo político, como “nuevas teorías de Libertad, de Estado,

de Derechos del Hombre, de Contrato Social”, como en lo cultural, regresando tan sofisticados de Europa) y su contexto de origen, que generaba censuras en los hábitos de la tierra tan arraigados entre los más viejos, especialmente el patriarca, que comenzaría a salir de escena (FREYRE, 2006, p. 711-722).

Emília Viotti da Costa (2007, p. 14) tiende a disminuir la importancia del bachiller al sobrevalorar su papel mediador, menos un delegado de las ideas nuevas y más ligado a las relaciones de compadrazgo de las cuales dependería para alcanzar posiciones de prestigio. El propio Freyre (2006, p. 723-730) parece, mientras tanto, relativizar tal conclusión al destacar, dentro de la formación de esas redes vía casamiento o alianzas políticas por los bachilleres, su fuerte potencial renovador, especialmente entre los bachilleres mulatos y entre aquellos “insumisos”. Tânia Bessone Ferreira (1999, p. 19-21; 52-54), estudiando prácticas de lectura y de formación de bibliotecas en Río de Janeiro de finales del siglo XIX, resalta la maciza presencia de bachilleres y doctores que poseían en sus estantes vasta bibliografía más allá de los libros relacionados con sus actividades profesionales, generalmente ligados a temas de política europea u obras clásicas, realzando, vía el análisis de esas bibliotecas particulares, un potencial de elección personal en la selección de las obras. Súmese a eso la presencia común en espacios de sociabilidad como librerías, salones y conciertos teatrales que potencian la circulación de textos y el debate de ideas.

Tanto los debates políticos que ganaron la escena en la década de 1830, por ejemplo, como algunas experiencias pedagógicas anteriores⁷ en el Colegio Pedro II y/u organizadas fuera del circuito de Río de Janeiro – San Pablo – Salvador – Recife, las ciudades sede de las facultades, parecen reforzar, en el ámbito que nos interesa aquí, la circulación de ideas y prácticas que tomaban la educación como una pauta políticamente relevante. Es en este sentido que se quiere encarar tal debate en términos de un *repertorio pedagógico*. El concepto, adaptado de Ann Swindler (1986; 2001), busca relacionar la esfera de la práctica pedagógica organizada en instituciones de enseñanza secundaria con discusiones más amplias, como la formación política nacional y de sus ciudadanos. Así, si en Swindler el repertorio es pensado como una

7 Como el Colegio Caraca, en Minas, que sirvió en parte como referencia para el gobierno de la monarquía en la organización del Colegio Pedro II.

forma de articulación entre cultura y política⁸, aquí es su aspecto pedagógico el que gana relevancia.

Así, tanto el Colegio Pedro II, al adoptar un plan de estudios regular, organizado alrededor de un vasto currículum basado en las humanidades, como los otros colegios fundados en las provincias posteriormente y orientados hacia la formación de los ciudadanos en el ámbito local, como el Ginásio Baiano y Culto à Ciência, tenían como interés no solo la socialización de sus alumnos en un ambiente común, sino también su inserción en el mundo oficial de la Monarquía, en el mundo de la ciudadanía plena – la ciudadanía activa. El currículum escolar fuertemente humanista era un diferencial positivo. Como destacara Carvalho, siendo la retórica el arte de la persuasión, todo momento era pasible de su utilización. La argumentación, central para el buen orador, tenía en vista no solo enseñar, ilustrar un punto, sino convencer al oyente en tanto tal, para lo que el uso de parábolas y fábulas se hacía frecuente (CARVALHO, 2000). Retórica y poética eran parte del plan de estudios de las instituciones aquí discutidas. Y no eran requisito *formal* para el ingreso a las facultades, además.

Los datos de inserción socioprofesional de los egresados de esas instituciones parecen confirmar el argumento de que la educación secundaria era un factor de distinción social, específicamente en el caso del Colegio Pedro I. Entre 1843 y 1880, 11 ex-alumnos de la institución fueron ministros, 7 consejeros de estado, 1 fue senador y 23 fueron diputados⁹. Siguiendo el estudio realizado por Cunha Jr. (2008, p. 61-66), 51% de los egresados en el período tuvieron ocupación dentro de la burocracia imperial. Otro 44% fueron médicos, abogados, ingenieros, escritores o periodistas¹⁰ y el restante 5%, propietarios y comerciantes. Lo que se busca reforzar a partir de estos datos es que el espacio de socialización escolar promovido por colegios como el Pedro II servían a grupos de élite, encaminando a sus hijos hacia las facultades, vía un prestigioso título de bachiller y, por lo tanto, auxiliando en su proceso de reproducción. Aún cuando otros alumnos pudieran llegar a las facultades, el uso que ellos podrían hacer de su título dependería, de todos modos, de las redes sociales de las que formaban parte. Los alumnos ya socializados entre las élites en el secundario parecen ganar la carrera, no solo en el camino rumbo a la burocracia y al mundo de la

8 Para recalcar la participación en una cultura no solo como participación en los temas, sino como una selección de aspectos de esa misma cultura, la autora enfatiza que, al realizar tal selección, los actores consideran su experiencia, dotando a la cultura de nuevos sentidos a partir de sus usos. De ahí la metáfora de la cultura como “caja de herramientas”.

9 De un total de 304 alumnos formados en el período sobre los cuales se obtuvo información.

10 Recordando que las ocupaciones profesionales en la época eran bastante fluidas.

ciudadanía activa, sino también en el uso político de las ideas que, en masa durante los años 1870, fueron usadas de manera bastante creativa por diferentes bachilleres en pro de causas que iban desde la abolición a la república.

En los otros colegios aquí trabajados la situación era parecida. En ambos, en los que a pesar del uso de un referencial común, adoptando el patrón curricular del Colegio Pedro II, hubo importantes aspectos referentes a la adopción de los métodos de enseñanza. En el Ginásio Baiano, en el Salvador de los años 1860, la tan temida “palmeta”¹¹ fue abolida. Cuestionaba su director, Abílio Borges: “Pues la ciencia es cosa que se introduzca en el espíritu a fuerza de golpes?” Para él, la educación se debería dar por los sentidos: de ahí la adopción del método intuitivo, que valoraba la experiencia del niño y buscaba aproximarse a sus haceres cotidianos para desde allí educarlos (VALDEZ, 2006, p. 140). Sus cinco libros de lectura, que solo en tiempos del Imperio vieron circular más de 400 mil ejemplares y cuya fama llegó hasta inicios del siglo XX, partían de historietas y hechos de la vida cotidiana (el primer libro) para, luego de la maduración del alumno, presentarle temas más complejos, como la organización sociopolítica del país y también elementos del mundo natural, por ejemplo (el tercer libro).

Ya en Culto à Ciência, fundado en la década de 1870 en Campinas por la sociedad homónima y compuesta por masones, positivistas y republicanos – una redundancia –, se comulgaba con el pensamiento que veía a la sociedad en términos jerárquicos. Importa recordar que los tres colegios eran pagos, costando anualmente en torno a los 350 mil Reales, sin contar las tasas extras, como el arancel para los alumnos internos. Culto à Ciência contaba en su plan de estudios con clases prácticas de ciencias naturales, suministradas en laboratorios con equipamientos especiales. El progreso, tan caro al discurso republicano, se hacía práctica cotidiana en las aulas junto a profesores como Alberto Salles, considerado uno de los pensadores del régimen republicano brasileño. El cuerpo docente y administrativo de la institución también divulgaba sus ideas más allá de los muros escolares: era común el recurso a la divulgación de conferencias y textos realizados en el colegio en periódicos de alta circulación en el período, como *A Provincia de Sao Paulo*, entre otros de circulación más restringida a la región de Campinas (MORAES, 1981).

En las tres instituciones, la mediación cultural promovida por los docentes habría también auxiliado a la divulgación de cuestiones de la política cultural de la época. En

11 Instrumento para castigos corporales en el ámbito escolar [nota del traductor]

el Colegio Pedro II, por ejemplo, parte de los docentes de historia patria poseía vínculos con el Instituto Histórico y Geográfico Brasileño (IHGB), espacio en el cual primero se incentivó la investigación en historia del Brasil. Allí pensada y discutida, esa historia ganaba forma *pedagógica* por medio de la actuación de profesores-autores como Joaquim Manoel de Macedo, que actuó en el colegio del emperador. Abílio Borges, por su parte, aprovechaba momentos de confraternización como salones y exámenes finales como plataforma de divulgación de una causa que le era cara: el abolicionismo, aún en los años 1860. Castro Alves y Rui Barbosa, campeones de la causa por la libertad de los esclavos, fueron sus alumnos, poseyendo una relación próxima con Borges. En Campinas, el profesor Joao Köpke promovía las ciencias naturales más allá del discurso, incentivando la organización de laboratorios con materiales importados por él. Los profesores aparecen, en este sentido, como centros de formación no meramente pedagógica de los alumnos que pasan por ellos. Su papel, más allá de la enseñanza de materias, pasaba por la educación de esos jóvenes ciudadanos – y no eran estos conceptos sinónimos en este período (GUIMARAES, 2011, p. 246-252).

Los casos de las instituciones encima expuestas, también discutidas por Haidar, señalizan un tipo de dinámica particular en la esfera de la enseñanza en los tiempos del Segundo Reinado. Los momentos de sus creaciones, la actuación política de sus fundadores y profesores, los programas de enseñanza, todos conjugaban un tipo de discusión que tenía como horizonte formas de participación política del régimen. Ser alumno y después bachiller por colegios como Pedro II no solo sumaba prestigio, sino también ponía a sus portadores en contacto con aspectos valiosos de la cultura y de la política de entonces por la mediación promovida, más allá de los bancos escolares, por profesores a través de aspectos curriculares por ellos trabajados.

Tal dinámica propiamente pedagógica reforzaba la presencia y circulación de discusiones sobre la educación más allá de la Corte – por eso la idea de *repertorio pedagógico* que, manipulado en las provincias y en momentos diferentes, adquiere aspectos modernizantes, compartiendo algunos presupuestos con el gobierno imperial, pero también avanzando sobre él. Tales presupuestos, aquí se indica, eran políticos: dotar grupos de las élites locales de un repertorio de temas comunes, incluso cuando no les garantizasen acceso pleno al acontecer político oficial, los hacía agentes privilegiados en la lectura e interpretación del régimen. Al ser alumnos de colegios secundarios, estos jóvenes eran ya ciudadanos. Y al ser bachilleres, ya en los

años finales de la monarquía, les garantizaba el acceso a la palabra y al debate con sus pares, en las calles, en los periódicos y en los parlamentos.

Los repertorios pedagógicos: programas de enseñanza, prácticas escolares y renovación intelectual

En mi disertación de maestría (2010), busqué reforzar la centralidad del Colegio Pedro II en la constitución de cuadros de las clases superiores del Imperio, especialmente en el período entre su creación, 1837, y los inicios de los años 1860, considerado por la historiografía el momento de consolidación de la Monarquía. En este sentido, el análisis de la formación allí propuesta y el reconocimiento de que una parte de los egresados se insertaría en la burocracia iba al encuentro de los análisis que veían en la enseñanza secundaria “un esbozo de organicidad” comprometido por la influencia de los exámenes de ingreso a los estudios superiores (HAIDAR, 1972, p. 14; 19). Más allá que, de hecho, parte de los egresados cursase sus estudios superiores antes de ingresar a la burocracia, no parecía obvio que todos los alumnos de todas las facultades hubiesen pasado por colegios que buscaban solo encaminarlos a las facultades por medio de la enseñanza de las materias cobradas en los exámenes.

La observación, en este sentido, de los programas de estudio y de los currículos escolares del Colegio Pedro II (en adelante CPII) indicaba un interés del gobierno monárquico en las cosas de la educación. El Colegio, habitualmente frecuentado por el emperador, tenía en sus cuadros docentes que eran personajes del régimen, como Joaquim Manoel de Macedo, Goncalves de Magalhaes y Goncalves Dias en los primeros años de su fundación y Capistrano de Abreu y Silvio Romero ya en los años finales de la monarquía. Todos tuvieron un papel central en los debates políticos, cada uno a su manera. Circulando entre locales como el IHGB o la Cámara, algunos de estos docentes traían cuestiones caras al régimen, como la formación de los ciudadanos y de la nacionalidad, para su quehacer docente. Tal marca, por ejemplo, fue impresa por Macedo en sus aulas de historia del colegio. Su método para enseñar historia, desarrollado a partir de las aulas de CPII, articulaba una narrativa más fluida a los cuestionarios pautados con la memorización de cuestiones consideradas relevantes (MATTOS, 2000). Así, no parecía faltar organicidad en aquel nivel de enseñanza, por lo menos en el colegio oficial de la monarquía.

La obra de Haidar, entre tanto, tenía como objeto de análisis la enseñanza secundaria en todo el Imperio. De hecho, si observamos los anuncios de colegios en periódicos y revistas como el de Laemmert, de Río de Janeiro, lo que se ofrecía era, de hecho, una mera preparación para los exámenes de ingreso a las Academias. En la edición para el año 1879, por ejemplo, había tres páginas para la divulgación nominal de colegios para niños¹². Mientras tanto, había también otros que, tanto en la Corte cuanto a nivel provincial, se distanciaban de esa lógica. Tal era el caso del Ginásio Baiano, de Abílio Borges en Salvador, y de Culto à Ciência, mantenido por los republicanos de Campinas, en San Pablo.

En el caso del Ginasio Baiano, fundado en 1858, presenta proximidades con el plan de estudios de CPII, como el régimen de internado y la organización en clases de estudios¹³ basadas en niveles de aprendizaje y edades distintos. Había regularidad en la enseñanza para la promoción a la clase siguiente y, al final del curso, recibir el diploma. Más allá de eso, tal como en el CPII, los alumnos eran incentivados a participar de momentos de creación literaria y celebración de las efemérides nacionales, como del 7 de septiembre y, en Bahía, también del 2 de julio, día de la independencia de la provincia y de su integración a la monarquía (BORGES, 2000, p. 25-53).

De esta misma forma, Culto à Ciência, cuyas actividades fueron iniciadas en 1874, enfatizaba los estudios en humanidades, compuestos por materias como retórica, oratoria, literatura y lenguas extranjeras (como latín, griego, francés, alemán, italiano). También se acostumbraba promover premiaciones a los mejores alumnos al final del año de estudios. Tal proximidad del plan de estudios propuesto por el gobierno de la monarquía en el CPII tendría como objetivo, se señala aquí, consolidar la formación de grupos de las clases superiores – en este caso, hijos de hacendados del oeste paulista, región que se desenvolvía económicamente en el período – dentro de una lógica común que les facilitase el acceso al “mundo del gobierno”, o sea, a la clase dirigente, compuesta por la “buena sociedad” imperial (MATTOS, 1987, p. 109-129). Recuérdese que esta era, además, la política llevada a cabo por los conservadores fluminenses en los años finales de las regencias, buscando integrar incluso opositores

12 ALMANAK Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e província do Rio de Janeiro inclusive a cidade de Santos, da província de S. Paulo para o anno de 1879, p. 600-602. Disponible en: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1879/00000599.html>. Acceso en: 14 de enero de 2017.

13 El CPII se organizaba en años de estudios, que eran siete, en total. El Ginásio Baiano se organizaba en clases, que eran tres, pero cuyo fundamento y el tiempo final de estudios eran los mismos.

al “mundo del gobierno”, aunando la necesidad de mantener el orden imperial, basado en el gobierno monárquico centralizado, la cafecultura esclavista y la clase señorial (MATOS, 1987, p. 57-68). La referencia a autores comunes, el gusto por discursos y largas exposiciones, la producción artística y la circulación entre iguales que las instituciones aquí estudiadas promovían hacían de ellas un espacio con una dinámica bastante propia, refutando el argumento que las veía como una especie de apéndice de la educación superior.

Había, al mismo tiempo, diferenciaciones respecto del plan de estudios de CPII. En el colegio de Borges, las innovaciones por él promovidas no fueron pocas: libros autorales con propuesta claramente didáctica (sus cinco libros de lectura para la infancia), la inclusión de materias como gramática filosófica, el refuerzo de la enseñanza de la gimnástica como necesidad para un buen aprendizaje global (solo un cuerpo sano permitiría al alumno dedicarse con placer a los estudios) y una relación más próxima y dialogada con los alumnos. Borges promovió su método intuitivo, conocido también como lecciones de cosas, entre sus alumnos, involucrándolos, por sus sentidos, en el aprendizaje de aquello que les resultaba próximo. De allí el uso de globos terráqueos y mapas en la enseñanza de la Geografía o los aparatos aritméticos para las cuentas de matemáticas (VALDEZ, 2006, p. 130). Borges ampliaba en Bahía el plan de estudios de CPII partiendo de preguntas que, siguiendo el contexto en el que se insertaba, tuviera más sentido.

Lo mismo para el caso de Campinas: el colegio fundado por los republicanos, aunque también estaban dirigidos a las clases superiores y con un fuerte tono aristocrático en su enseñanza, incluyeron en su plan de estudios la enseñanza y la práctica de las ciencias naturales – que, incluso, hasta finales de los años 1870 no eran exigidas para el ingreso a las Academias. Al dotar a la institución de aparatos científicos para la enseñanza de aquellas ciencias, como termómetros, la dirección del colegio facilitaba la difusión de repertorios políticos en boga en la región generados por la propaganda republicana. Compuesta enteramente por positivistas y masones – una redundancia en aquel momento, pero que refuerza los aspectos de innovación –, la Asociación que controlaba el colegio seleccionaba docentes afiliados a su causa política, aun cuando, según decían, no hubiese un interés político en la organización del colegio (SOUZA, 2015, p. 196). También dentro del currículum de las humanidades hubo innovaciones: si en el CPII los manuales de historia de Joaquim Manoel de Macedo realzaban continuidades entre la colonización portuguesa y la organización política de la

monarquía, colocándola como heredera de una tradición con tendencias civilizatorias, los libros de Historia adoptados en *Culto à Ciência* promovían curvas en ese discurso, al promover acciones de grupos provinciales paulistas en la organización – y un posible cuestionamiento – de este mismo orden monárquico (SOUZA, 2015, p. 201)¹⁴.

Por esto, en este trabajo, se argumenta por la existencia de *repertorios pedagógicos* en circulación en el Segundo Reinado en el Brasil, al articular la teoría de los planes de estudios con las prácticas pedagógicas locales. Si en las discusiones sobre el currículo se abría algún margen para la improvisación, puesto que el currículo sería prescriptivo y organizado a partir de dinámicas propuestas por el espacio escolar (GOODSON, 1995), faltaba arribar a la observación de esa práctica. Así, el concepto de *repertorio* en su aspecto *pedagógico* permite partir de la práctica para considerar la relación entre las instituciones estudiadas y sus actores con el discurso pedagógico reinante.

Aquí, se avanza sobre el concepto de *cultura escolar*, evidenciado, entre otros, por Dominique Julia (2001). Pensado a partir de una tradición socioantropológica francesa, el concepto, aún cuando busque atender a la esfera de la práctica en detrimento de las normas, penetra en la esfera interna de las instituciones de enseñanza, cuya *forma* sería responsable por la interiorización de dinámicas sociales más amplias. En esta tradición, la fuerza de los conceptos de matriz durkheimiana, como socialización, se vuelve evidente en los análisis a partir de categorías como representaciones e internalización de elementos sociales por el sujeto. En este sentido, aún cuando se busquen comprender las prácticas desarrolladas, en el caso de Julia, en la esfera escolar, la sobrevalorización del espacio escolar propone la observación de aspectos inventivos solo, o preferencialmente, en la esfera institucional (JULIA, 2011, p. 11) – lo que representa un logro, pero no da cuenta de la comprensión del juego entre educación y política como piezas jugadas en el mismo tablero, como se argumenta aquí. El propio autor percibe la necesidad de atender a las retraducciones promovidas por quienes pasaron por las instituciones de enseñanza en otros espacios sociales (JULIA, 2011, p. 37). Invirtiendo la lógica, se puede aquí argumentar por una enseñanza secundaria que no se subordinaba a la superior, pues en ella se promovían temas y cuestiones que no buscaban solo llevar al alumno a las Academias.

14 El libro adoptado en el colegio, de autoría del republicano Américo Brasiliense, apuntaba a la “opresión” del partido conservador – considerado el responsable por la consolidación monárquica de los años 1850 – sobre las provincias.

De la misma forma, la adopción del concepto de *repertorio pedagógico* reconoce la centralidad de demandas locales, específicas a cada contexto, en la organización de las ideas. Retirando la cultura de una lógica sistémica que garantiza la legitimidad de las ideas, desconsiderando las apropiaciones y sus usos por actores en momentos específicos, se apunta aquí hacia un dinamismo que no necesariamente sería exclusivo de los miembros de la generación de 1870 (ALONSO, 2002) o, como argumentaran algunos, de momentos como las Regencias de los años 1830 (MOREL, 2003). Guardadas las proporciones, relativas especialmente a las cuestiones de apertura y oportunidades políticas en ellas generadas y que de hecho se ampliaran en aquellos dos momentos, hay dinámicas propias que en otros momentos no necesariamente son corolario de las manifestaciones de los años 1830 o antecesoras de las “ideas renovadoras” de los años 1870. La actuación de docentes como Abílio Borges o Joao Köpke, en este sentido, sirve de ejemplo para comprender los usos de la cultura en la práctica, más allá de las variaciones – y modernizaciones – promovidas sobre el *repertorio pedagógico imperial* propuesto por la monarquía en CPII.

Educación y política: mediaciones

La consideración de marcos tomados de una historia política – las regencias de los años 1830, la consolidación monárquica de los años 1850 o la crisis política de los años 1870 en adelante – subsumió, en ellas, la esfera educacional de los debates en boga en aquellas épocas. Así, las discusiones políticas por el cambio o la permanencia del *statu quo* de cada época tendría como derivaciones proposiciones pedagógicas con el intento de ampliar tales proyectos. Ese punto de vista es nítido en abordajes como los de Roque Spencer Barros (1986) que, al hacer una consideración sobre las proposiciones de grupos como positivistas, republicanos y conservadores, reconocía los aspectos educacionales de aquellos proyectos, pero los colocaba subordinados a una lógica mayor – la política.

Lo que se viene discutiendo aquí es la consideración de la educación como, ella misma, una esfera de discusión política, cumpliendo el papel de ambos lados de la misma moneda. Así, la actuación de docentes como Abílio Borges y Joao Köpke, los dos sin actuación política en la esfera gubernamental, no dejaba de tener efectos políticos una vez que divulgaban y ampliaban, junto a sus alumnos, aspectos renovadores de la cultura por ellos compartidos. La esfera generacional, por lo tanto, parece un aspecto interesante para pensar situaciones de transmisión, circulación y

apropiación de ideas. Las proposiciones de Karl Mannheim (1993) acerca de las relaciones entre generaciones interesan para el argumento aquí propuesto, especialmente al deslindar aspectos de la cultura de cuestiones temporales, que tiene en los más viejos bastiones de conservadurismo y en los más nuevos, la renovación. Al hacerlo, el autor permite cuestionar las miradas que toman la tradición y la modernidad como matices distintos de un proceso social.

A diferencia de lo que ocurre en algunos estudios en historia de las ideas o del aspecto biográfico, cuyo énfasis termina por recaer en las acciones del sujeto analizado, son realizados aquí tanto las relaciones que Borges y Köpke construyeron – su capital social – como los aspectos de los contextos en los que ellos se insertaron y que dieron inteligibilidad a las ideas por ellos puestas en escena. Así, se considera el contexto para que las ideas ganen sentido más allá de un don que sería propio del sujeto que las seleccionó. Como ya destacara Bourdieu (2004) sobre los riesgos y limitaciones del trabajo biográfico, la renovación pedagógica propuesta por Borges y Köpke contó con el apoyo de docentes y directores de instituciones por donde ambos pasaron y más: contó también con el apoyo de emblemas de la política local e incluso nacional y, lo que amplía la cuestión, de los padres de los alumnos que apostaron a la formación de sus hijos.

Isaías Alves (1936), en una obra sobre la vida de Borges, tendió a reforzar la novedad promovida por el personaje en el campo de la educación al encumbrarlo en la posición de gran pedagogo “amigo de los niños” más allá de haber sufrido incomprendiones por parte de sus contemporáneos, que no habrían visto en sus innovaciones pedagógicas aspectos dignos de ser notados. En conmemoración del centenario de Borges, el Instituto Geográfico e Histórico de Bahía promovió en 1924 una serie de actividades que homenajeaban a se gran hombre bahiano. La revista del Instituto, al reunir las conferencias y los homenajes hechos en la edición del primer semestre de 1925, lanzaba las bases del análisis de Alves, que participó del homenaje: Borges parecía ser, por lo que se desprendía de los textos reunidos en aquella edición de la revista, un hombre fuera de su tiempo e incluso adelantado a él. En medio de experiencias puntuales y consideradas fracasadas de enseñanza, los colegios de Borges serían una luz en la oscuridad en que se encontraba la educación en Brasil hasta por lo menos los comienzos del siglo XX.

De hecho, incluso en la Corte, la ciudad de Río de Janeiro, capital del imperio y “centro difusor” de las luces de la civilización, el Colegio Abílio de Borges¹⁵ parecía acentuar la novedad que el director traería a la formación de la juventud imperial. Esto es porque la ciudad ya contaba con otras instituciones no menos renombradas, como el CPIL, “favorito” del emperador Don Pedro II. Formado en medicina por la facultad de aquella ciudad, Borges pondría en práctica en sus colegios los preceptos de la medicina higienista que tanto valoraban la amplitud del espacio físico de la institución – grandes ventanas, buena iluminación y ventilación – cuanto que facilitaban la formación física del alumno (GONDRA; SAMPAIO, 2010). Ese era, incluso, uno de los “lemas” de Borges: “mens sana in corpore sano”.

Borges se mantuvo afiliado a una diversidad de discusiones, no solo en el área de la educación. Más allá de participar de grupos literarios y de periódicos, fundó asociaciones políticas, como la de apoyo a la causa abolicionista. La variedad de cuestiones en las que se involucraba puede haber incentivado su punto de vista sobre una propuesta educativa más amplia, al mismo tiempo que promovía articulaciones entre los temas enseñados. Materias como geometría, geografía, geología y otras del área de ciencias naturales se relacionaban con la propuesta del director de solo enseñar aquello que activase la natural curiosidad de los niños. Para eso, una diversidad de materiales de enseñanza fue creada por él para facilitar el proceso educativo de los niños¹⁶. Su diagnóstico, pautado en su experiencia en el área de educación, era que la enseñanza basada en la memorización hacía de los niños meros repetidores de aquello que los maestros en general imprudentes, exigían, a veces haciendo uso de la violencia – la temida “palmeta”, otra campaña contra la cual se levantó Borges.

En cuanto al Colegio Culto à Ciência, una cuestión es notoria desde su fundación, en 1874: la institución recibiría sólo docentes afiliados a la causa republicana, que tenía en la difusión de la instrucción la consecución de objetivos políticos bastante claros: “la extensión de las bases de la participación política en el país, [y] la conformación de una ciudadanía, indispensables para el Estado Republicano” que se esperaba fundar en breve (MORAES, 1981). Joao Köpke fue también protagonista en esta historia.

15 Borges se mudó a Río de Janeiro en 1870, abriendo en el año siguiente el Colegio Abílio de aquella ciudad.

16 Como el curioso Aparato Escolar Múltiple, que reunía elementos que facilitaban la enseñanza de diferentes materias a la vez. Primeramente presentado en la Exposición Pedagógica de Río de Janeiro, en 1883, el aparato fue premiado con la medalla de oro en la Exposición Internacional Pedagógica de París en 1889 (VALDEZ, 2006, p. 47; 145).

“Apóstol de la Civilización”, “maestro de maestros”: esos son algunos de los elogios a Köpke, considerado incluso un verdadero entusiasta de la educación, de espíritu reformador, al mismo tiempo en que bondadoso y gentil (PANIZZOLO, 2006, p. 169). Basado en el principio positivista que tenía a la escuela como anexo de la familia, principal responsable por la formación intelectual de los niños, Köpke, así como Borges, defendió la adopción de nuevos métodos de enseñanza a los más jóvenes, empleando también el método intuitivo y sugiriendo la adopción de materiales diversos especialmente en la enseñanza de la lectura y de las ciencias naturales. También como Borges, Köpke actuaba en campos diferenciados con el mismo fin: el de la expansión de la instrucción. Así, publicó libros de lectura, escribió piezas de teatro y adaptó cuentos e historias infantiles extranjeras, más allá de dictar conferencias con temática pedagógica y de organizar la primera estación de radio de Brasil ya en el siglo XX, la *Radio Sociedade do Rio de Janeiro*, el programa *A Hora das Crianças*, en el cual divulgaba sus ideas y obras apuntando a combatir el analfabetismo (PANIZZOLO, 2006, p. 159).

Nacido en Petrópolis, Köpke venía de una familia que ya tenía experiencia en el campo de la educación: su padre y su tío fundaron en la ciudad el Colegio de Petrópolis, también conocido como Colegio Köpke, en el cual realizara sus estudios. Formado abogado por la facultad de derecho de San Pablo en 1875, hacia donde se transferiría luego de iniciar sus estudios en la facultad de Recife, se difundía como abogado en anuncios de periódicos luego de un breve período como promotor público en la ciudad de Itapeva da Faxina¹⁷ y en la propia capital¹⁸. Actuaba incluso como docente particular de Geografía¹⁹ y de las cátedras de Filosofía, Historia y Retórica en el curso anexo a la Facultad de Derecho a partir de 1879²⁰. Y tal como Borges, habría sido su devoción y experiencia a la causa de la educación que le habría valido la fama: “Joao Köpke fue un pedagogo, un hombre que dedicó parte significativa de su vida a la creación de teorías, prácticas e instrumentos que fuesen capaces de educar a los ciudadanos que un día guiarían la República” (PANIZZOLO, 2006, p. 41).

17 Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital, *Correio Paulistano*, edicao 5727, de 10 de noviembre de 1875, p. 2.

18 Acervo Estadão, *A Provincia de Sao Paulo*, siguiendo el aviso de la página 2 de la edición de 1 de junio de 1878.

19 Conforme el anuncio en el *Jornal da Tarde* del 18 de noviembre de 1878 (entre otros). Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital, edición 13.

20 Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital, *Jornal da Tarde*, edición 161, del 16 de abril de 1879, p. 3. Los cursos anexos a las facultades funcionaban como preparatorios: los alumnos frecuentaban las aulas que serían cobradas en el examen de admisión de las facultades.

Habiendo elaborado su *Método rápido para aprender a leer* en 1874, cuando aún era estudiante de Derecho, Köpke tuvo dificultades para divulgar su obra. Recién en 1879, cuando se produjo su segunda edición, resultado en parte de su recomendación por presidentes de las provincias como la de San Pablo, que recomendaba, en la Ley del 4 de mayo de 1879, la contratación de Köpke como productor de “láminas, aparatos y aquello más necesario para la adopción del ‘Método racional y rápido de aprender’ en las escuelas públicas primarias”, siguiendo a Moacyr (1939, p. 385), fue que sus materiales comenzaron a ser ampliamente divulgados²¹. Igual que Borges, alguna proximidad con el poder le valdría la divulgación de sus ideas e incluso el financiamiento de otras – siguiendo la misma ley, el gobierno pagaría a Köpke el valor de 6 contos de Reales.

Abílio Borges y Joao Köpke fueron ambos educadores ejemplares: no se cuestiona aquí la importancia de ambos en la esfera de la educación en el Segundo Reinado. Por el contrario: al valorizar sus experiencias como educadores, se puede clarificar un aspecto considerado aquí clave para pensar las relaciones entre cultura y política en el Segundo Reinado: el dinamismo de las ideas en el Imperio del Brasil. Tal dinamismo, encarado fuera de una clave que toma o las ideas como “fuera de lugar” o solo la generación de 1870 como dinamizadora de la cultura del país y percibiendo, en el caso aquí en cuestión, en la esfera de la educación, ilumina aspectos fundamentales del proceso de renovación y transición política de la Monarquía hacia la República. Mucho más allá de la mera “conciliación” o de un cambio de la fachada “para aparentar”, las innovaciones en el repertorio político del período apuntan hacia la gestación de visiones del mundo bastante originales.

A modo de conclusión: la educación y el dinamismo de las ideas en el Imperio del Brasil.

En este texto, las categorías como cultura escolar, currículo y métodos de enseñanza fueron consideradas en el análisis como esferas de la cultura de una época, o como parte de un *repertorio pedagógico*. Al no cerrar el debate en la esfera educacional, se sugirió la articulación de las acciones pedagógicas con las propuestas de renovación política y cultural que ganaban fuerza, especialmente en el Segundo Reinado.

21 Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital, *Correio Paulistano*, edición 6734, del 6 de mayo de 1879, p. 1-2. La adopción de su método por el gobierno de la provincia fue ampliamente anunciada en el “oficioso” *A Província de Sao Paulo*. Véase, por ejemplo, el anuncio en la edición del 29 de junio de 1879 del periódico, p. 4.

Mientras tanto, a diferencia de lo que hacen creer estudios que toman la educación como corolario de los proyectos que serían *específicamente* políticos, como el republicano y el positivista (BARROS, 1986), se entiende aquí a la educación ella misma como un aspecto central de los debates de aquel momento. Recuérdense que la intervención en los debates intelectuales de la época significaba actuar políticamente, una vez que esas esferas se superponían (ALONSO, 2002, p. 29-30; 38).

En este sentido, los procesos de socialización escolar promovidos en el Colegio Pedro II, en el Ginásio Baiano y en Culto à Ciência – las tres instituciones dirigidas hacia las clases superiores de aquella sociedad – fueron encarados como espacios de ampliación del capital social de los agentes. El concepto de capital social enfatiza en la posibilidad de formación de redes por el sujeto en momentos de su vida, de forma que se podría ampliar su capital cultural y, de la misma manera, promover cambios en sus *habitus*, que es, al final, un sistema de disposiciones oriundo de las prácticas al mismo tiempo que indicador de estrategias (BOURDIEU, 2009, p. 77-95). Todos son conceptos desarrollados por Pierre Bourdieu. En la esfera de los estudios sobre la educación, sin embargo, solo los conceptos de *habitus* y capital cultural vienen siendo priorizados como matrices analíticas. Una vez ya insertos en la cultura oficial, que sería una vez más legitimada por la escuela, los niños que tuvieron a Borges o Köpke como directores o profesores fueron presentados a nuevos *repertorios* a partir de los cuales podrían cultivar nuevas habilidades de lectura y de comprensión del mundo a su alrededor. La apertura política que los momentos de crisis de la monarquía ofrecía a diferentes grupos de las clases superiores de aquella sociedad ampliaba las esferas de interacción más allá de los tradicionales espacios de la política institucional: grupos intelectuales se reunían en torno de las varias “cofradías” localizadas en las librerías y cafés de la Rua do Ouvidor y en salones de la buena sociedad, por ejemplo.

Una de las propuestas de este trabajo reconoció en el espacio escolar de nivel secundario un ambiente de formación de redes, generalmente asociadas al período de estudios en las facultades imperiales. La vivencia en común en colegios que en general funcionaban en régimen de internado y por varios años seguidos fue considerada experiencia marcante si consideramos la relación profesor-alumno que allí se construía cotidianamente.

La bibliografía disponible viene cuestionando el espacio institucional de las facultades como aspecto central en el proceso de formación intelectual de aquellos que por ellas pasaron debido a frecuentes faltas de alumnos y profesores, además de la impericia

didáctica por parte de algunos maestros. La formación de esos alumnos se realizaría, por lo tanto, preferencialmente por medio de asociaciones y grupos de los cuales los alumnos de las facultades hacían parte – fuera de aquellos espacios institucionales.

Los colegios secundarios como los de Borges o aquellos en los cuales actuó Köpke, a su vez, colocarían a los alumnos en contacto con aspectos no canónicos de la cultura, como la enseñanza de ciencias naturales vía experimentación y la promoción de temas caros a aquella sociedad, incluyendo la abolición de la esclavitud. Y es eso lo que se pretende destacar aquí: como la selección de aspectos didácticos – la organización curricular – sumada a las experiencias entre profesores y alumnos pueden haber contribuido a la renovación intelectual por la cual pasaba el país en la segunda mitad del siglo XIX. Borges, en sus colegios, promovía un *repertorio pedagógico* de tono modernizante, que reunía tanto cuestiones intelectuales en las cuales él mismo se colocaba como activo interlocutor cuanto aspectos de su acción política, como en su defensa de la causa abolicionista. La selección de las materias de enseñanza por él promovida sugiere, por lo tanto, que el espacio escolar era un aspecto central del proceso de cambios políticos por el que pasaba la monarquía del país.

Mayores avances pueden y deben ser obtenidos cuando se considera la trayectoria de los egresados de las instituciones de enseñanza. Por ejemplo, los trabajos refuerzan los aspectos propiamente innovadores del colegio estudiado sin atender a la dinámica más amplia de la sociedad. Así, por ejemplo, percibir la enseñanza secundaria como antesala de las facultades imperiales por la clave de desorganización del plan de estudios – puesto que está orientado solo por las materias que se cobraban para el ingreso a las facultades – deja fuera aspectos caros a la sociedad imperial, como la dinámica de las jerarquías sociales y los símbolos de prestigio y de diferenciación social. Pocos alumnos fueron bachilleres por el Colegio Pedro II, de hecho, menos eran los ciudadanos activos de aquella sociedad. No necesariamente el éxito de la experiencia reside en la amplitud de sus alcances, por el contrario: en este caso, cuanto menos son aquellos que tienen poder de mando, mejor para la tan costosa conservación del orden.

Dentro de estas jerarquías, sin embargo, había movimientos, y las experiencias provinciales aquí expuestas lo demuestran. Reconociendo el mantenimiento del orden como una cuestión común, grupos de las élites baiana y paulista supieron aprovecharse del repertorio común propuesto por la monarquía y avanzar sobre él,

haciendo uso del mismo a partir de demandas locales. Así Borges hizo a los hijos de la élite baiana bachilleres casi tan prestigiosos como los de Pedro II. La Sociedad Culto à Ciência, pese a sus críticas a la Monarquía, también entendió que era posible renovar dentro del orden, dotando a los hijos de la nueva élite económica local de un lenguaje común a los hijos de las otras élites, especialmente de aquellas de Río de Janeiro. Si el enfrentamiento que se desarrollaba tenía su objetivo en los fluminenses, era necesario lidiar con el adversario de igual a igual, más allá de la imagen del paulista que sería trabajada posteriormente.

Por último, al revisar algunas sugerencias relevadas por Antonio Candido (1971, p. 7-18) para los estudios en Sociología de la Educación – especialmente una mayor atención no al análisis de todo el proceso educacional, sino a las estructuras y dinámicas internas a los colegios, incluyendo las tensiones generacionales –, se tuvo como objetivo en este texto avanzar sobre el concepto de cultura escolar, enfatizando la esfera de las prácticas pedagógicas que el concepto de repertorio ilumina. Así, la actuación de docentes como Borges y Köpke parece ser una señal de innovación no solo en la esfera educacional, sino también política en el Segundo Reinado.

Referencias

ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMANAK Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e província do Rio de Janeiro inclusive a cidade de Santos, da província de S. Paulo para o anno de 1879. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert, 1879.

ALONSO, Angela. Ideias em movimento. A geração 1870 na crise do Brasil-Império. SP: Paz e Terra, 2002.

ALVES, Isaias. Vida e Obra do Barão de Macahubas. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica Renato Americano, 1936.

AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ, UNB, 1996.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade. SP: EdUSP/Convívio, 1986.

BORGES, Abílio César. Programa; Regimento Interno; Discurso de inauguração. In: ALVES, Lízir Arcanjo. O Ginásio Baiano de Abílio César Borges: antologia. Salvador, Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, Marieta M. (Orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. Da regra às estratégias. In: BORDIEU, Pierre. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CANDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. Educação e Sociedade (Leituras de sociologia da educação). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

CARVALHO, José Murilo de. A Construção da Ordem: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. Topoi - Revista de História, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2000.

CUNHA JR., Carlos Fernando Ferreira da. O imperial Collégio de Pedro II e o ensino da boa sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DORIA, Escragnoille. Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo: 1837-1937. Edição comemorativa. Brasília: INEP, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização nas Minas Gerais do século XIX. In: VIDAL, Diana G.; SOUZA, Maria Cecília C. C. de. A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República. BH: Autêntica, 1999.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Tânia Maria Bessone da Cruz. Palácios de destinos cruzados: bibliotecas, homens e livros. Rio de Janeiro - 1870-1920. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

FONSECA, Marcus Vinícius. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. Educação e Pesquisa, São Paulo, USP, v. 35, n. 3, p. 585-599, set./dez. 2009.

FREYRE, Gilberto. Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Global, 2006.

GONDRA, José G.; SAMPAIO, Thiago. Ciência pela força? Dr. Abílio César Borges e a propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade (1856-1876). Acta Scientiarum - Education, v. 32, n. 1, 2010.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo: EdUSP, 1972.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, jan./jun. 2001.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Reis, n. 62, p. 193-242, 1993.

MATTOS, Ilmar Rohloff. O Tempo Saquarema. São Paulo: Hucitec/Brasília, INL, 1987.

MATTOS, Selma Rinaldi de. O Brasil em lições. A história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil). 1835-1889. v. 2 – Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ideário republicano e a educação. O Colégio "Culto à Ciência" de Campinas (1869 a 1892). 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP, São Paulo, 1981.

PANIZZOLO, Cláudia. João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade. 2006. Tese (Educação: História, Política, Sociedade) - PUC-SP, São Paulo, 2006.

POCOCK, J. G. A. Linguagens do ideário político. São Paulo: EdUSP, 2003.

SCHWARCZ, Lília Moritz. As Barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. A educação como prática política: formação e renovação de repertórios pedagógicos no Segundo Reinado. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - FFLCH-USP, São Paulo, 2015.

_____. Ensinando a ser brasileiro: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861). 2010. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010.

SWIDLER, Ann. Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, v. 51, n. 2, abr. 1986.

_____. *Talk of Love: how culture matters*. Chicago: The University Press, 2001.

VALDEZ, Diane. A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges: o barão de Macahubas (1856-1891). 2006. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. História da educação social: um campo conceitual para a história da educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2011.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II: O Brasil monárquico. São Paulo: Difel, 1985.