



Roberto Rafael Dias da Silva\*

## Elementos para una historia de la escolarización juvenil en Brasil: una crítica curricular

### RESUMEN

En el curso del siglo pasado, la modernización de la educación secundaria ocupó un espacio bastante representativo en la agenda de las preocupaciones políticas y académicas en Brasil: sea priorizando la democratización de los sistemas de enseñanza mediante la preparación de “individualidades conductoras”, sea potenciando nuevos modelos didácticos y de organización del trabajo escolar con foco en los estudiantes. Vimos el surgimiento de un conjunto heterogéneo de racionalidades políticas que, a pesar de sus controversias, apostaban a nuevos diseños formativos para la escolarización juvenil. Sin embargo, con la emergencia del neoliberalismo y las nuevas demandas formativas de ahí derivadas, la voluntad de modernizar se hizo cada vez más impaciente y poco habituada a la negociación de significados con los profesores y las juventudes contemporáneas. Considerando que se trató de una investigación sobre la historia del currículum, a través de una relectura de obras de mediados del siglo XX, la noción de “compulsión modernizadora” nos condujo a una interdicción del futuro y al surgimiento de una incapacidad de responder crítica y creativamente a los desafíos de la escuela de las juventudes en el siglo XXI. La intensificación de los movimientos de reformulación curricular para la educación secundaria, en curso en las últimas décadas, fue descrita como una compulsión modernizadora.

\* Doctor en Educación. Profesor del Instituto de Humanidades y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Brasil. Becario de Investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq, Brasil). Correo electrónico: robertods@unisinos.br

## PALABRAS CLAVE

Educación secundaria • historia • historia de la educación • Brasil

## TITLE

Elements for a history of youth schooling in Brazil: a curriculum critique

## ABSTRACT

In the course of the last century, the modernization of secondary education occupied a fairly representative space on the agenda of political and academic concerns in Brazil: whether prioritizing the democratization of education systems facing the preparation of ‘leading individualities’, be empowering new teaching models and organization of school work with a focus on students. We saw the emergence of a heterogeneous set of political rationales that, despite their controversies, bet on new training designs for youth schooling. However, with the emergence of neoliberalism and the new training demands derived from it, the will to modernize became increasingly impatient and unaccustomed to negotiating meanings with teachers and contemporary youth. The modernizing compulsion led us to an interdiction of the future and the emergence of an inability to respond critically and creatively to the challenges of the youth school in the 21st century. The intensification of curricular reformulation movements for secondary education, ongoing in recent decades, was described as a modernizing compulsion.

## KEYWORDS

Secondary education • history • education history • Brazil

## INTRODUCCIÓN

¿Cuál es, a su ver, la causa fundamental del fracaso casi completo de las repetidas reformas que han reorganizado la enseñanza secundaria y superior de la República, sin conseguir hacer de la enseñanza un verdadero aparato de educación integrado en el ambiente nacional y un instrumento puesto al servicio de la cultura del país? (Azevedo, 1957, p. 192, traducción propia).

Fernando de Azevedo, en su obra *A educação na encruzilhada* (*La educación en la encrucijada*), buscaba colocar en debate los rumbos de la educación brasileña recién iniciado el siglo XX. La referida obra, publicada originalmente en 1926, derivó de su trabajo editorial para el diario *O Estado de São Paulo*, en el cual realizó una investigación acerca de los problemas educacionales del Estado de São Paulo y de Brasil, entrevistando a personalidades variadas sobre la temática. Sus preocupaciones democráticas lo llevaron a diagnosticar determinadas problemáticas y a proponer alternativas para la escuela brasileña. Algunos años antes de la



publicación de *El Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva* (1932), anunciaba la necesidad de construir un sistema educacional producto de una política de cultura y, al mismo tiempo, modernizar nuestra comprensión de la escolarización. Al escuchar a personalidades de diferentes áreas y vertientes de pensamiento para su investigación, Azevedo consideraba al siglo XX como el período necesario para la reflexión y la implementación de una agenda modernizadora.

Las preocupaciones por los mundos de la ciencia, la industria y la democracia quedaban evidenciadas en diferentes partes de la obra; sin embargo, adquieren más potencialidad argumentativa al referirse a la enseñanza secundaria. Argumentaba que “entre nosotros, no hay problema de enseñanza para el que haya costado tanto encontrar una solución exacta como el de la enseñanza secundaria” (Azevedo, 1957, p. 188, traducción propia). Se experimentaba, a inicios del siglo XX, un sentimiento acerca de que la enseñanza secundaria no conseguía preparar a las capas medias para los cargos dirigentes, mucho menos alargaba su esfera de acción, abriéndoles oportunidades a los más pobres. Las tensiones entre una cultura científica y una cultura humanista se presentaban recurrentemente en la investigación llevada a cabo por Azevedo. A inicios del siglo XX, entonces, la principal crítica a esta etapa de la escolarización era que se trataba de un “puente de pasaje, lanzado entre la enseñanza primaria y la superior, [...] una construcción flotante, desconectada de una y de otra” (Azevedo, 1957, p. 262, traducción propia). Era fundamental, en aquellos términos, poner en discusión las finalidades y los propósitos de la enseñanza secundaria, definir su identidad y las materias a ser privilegiadas, y la modernización de las estructuras pedagógicas que fundamentaban dichos cursos.

La vitalidad de los cursos secundarios no dependerá de su carácter analítico traducido en ramificaciones múltiples con miras a los diversos cursos superiores, sino de su eficiencia cultural y de su poder activo de educación, desde el punto de vista físico, intelectual y moral, sea cual fuere la actividad a que el alumno se haya de consagrar más tarde (Azevedo, 1957, p. 264, traducción propia).

Transcurrió casi un siglo desde la investigación promovida por Azevedo –su primera pregunta del cuestionario nos sirve de epígrafe para este estudio– y podemos constatar innumerables continuidades entre aquella y los estudios que desarrollamos en este inicio de siglo. La escolarización juvenil continúa siendo meta de permanentes reformas: aún se vislumbra la búsqueda de una identidad para esta etapa escolar y tenemos dificultades para definir las disciplinas, los conocimientos y las metodologías que deben ser seleccionadas. No caben dudas de que el siglo que nos distancia de la investigación de Azevedo permite una ampliación de las herramientas conceptuales para la interpretación de esta problemática, aunque es importante resaltar que los contextos históricos, políticos y económicos son bastante heterogéneos. Objetivamente, en el curso del presente estudio de naturaleza teórica, procuraremos describir los modos por los cuales la enseñanza media en Brasil, en el curso del último siglo, fue movida por una compulsión modernizadora en sus currículos. En términos curriculares, ello se traduce en la multiplicación de las racionalidades que orientaron las innumerables reformas implementadas en el país.

Optamos por la noción de “compulsión modernizadora” en cuanto estructurante de nuestros análisis, reconociendo que la compulsión, en sentido cotidiano, se remite a un deseo incontrolable por realizar algo. En su forma descrita en el diccionario de lengua portuguesa, se tiene como una “imposición interna del individuo en la realización de determinado acto”. Sin adentrarnos en el terreno psicoanalítico, buscaremos caracterizar la compulsión modernizadora en las políticas curriculares para la enseñanza media, en el curso del siglo XX, como una tendencia permanente a producir reformas en esta etapa de la escolarización. Inspirado en la tradición de los historiadores del currículo, especialmente en las elaboraciones de Popkewitz, evidenciaremos las racionalidades políticas que delinearon los sistemas de reforma, optando por delinear los modos de articulación de estas racionalidades por medio del análisis del pensamiento de dos autores que tuvieron gran circulación y amplia influencia en la producción de políticas en la segunda mitad del siglo XX: Lauro de Oliveira Lima y Geraldo Bastos Silva.

Siendo así, organizaremos el presente estudio en tres apartados. En el primero, describiremos los supuestos teóricos que orientaron la composición de esta analítica en el ámbito de una historia del currículo. A continuación, en el segundo, realizaremos algunas digresiones históricas para comprender los variados modos en los que la referida compulsión modernizadora ha sido descrita por la literatura educativa que circulaba en Brasil, desde la mitad del último siglo. Por fin, desarrollaremos un amplio abordaje analítico de las contribuciones de Lima (1970) y Silva (1959), señalando las racionalidades políticas que se engendraban en el pensamiento pedagógico de estos autores. Desde ya, es importante hacer una salvedad: dichas obras serán leídas en su ambivalencia; es decir, al mismo tiempo en que impulsaban una compulsión modernizadora también traían importantes contribuciones para el debate acerca de los propósitos y las finalidades públicas de la escolarización secundaria en Brasil.

## 1. RASGOS CONCEPTUALES PARA UN EXAMEN DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES Y SU HISTORIA

Para avanzar en la descripción de la referida compulsión modernizadora en la educación secundaria brasileña, necesitamos describir los rasgos conceptuales que los movilizan para el examen de las políticas curriculares y de su historia. La búsqueda por definir determinados rasgos conceptuales implica reconocer la pertinencia de especificar más detalladamente los direccionamientos de nuestra crítica curricular. Con Ball (2011), aprendemos que “la ausencia de teoría deja al investigador preso a ideas preconcebidas, no investigadas y no ponderadas, así como a colocaciones ontológicas y epistemológicas apriorísticamente ingenuas” (p. 92, traducción propia). La presentación inicial de nuestros rasgos conceptuales favorece, bajo ese prisma, a que la teoría “nos proteja de nosotros mismos”, ofreciéndonos un repertorio más amplio de herramientas conceptuales y, con mayor o menor intensidad, nos permite producir la debida distancia crítica de nuestros objetos.



Al construir una historia de las políticas curriculares, desde una perspectiva metodológica, asumimos la teoría como un vehículo para pensar de otros modos y direccionarnos hacia hipótesis diferentes de aquellas que estábamos utilizando o de aquellas cristalizadas en nuestro campo de estudios, en el caso de los estudios curriculares.

La teoría ofrece esa oportunidad, la posibilidad de desidentificación: el efecto de trabajar “sobre y contra” las prácticas predominantes de sujeción ideológica. La cuestión de la teoría y del esfuerzo intelectual en las ciencias sociales debería implicar, en palabras de Foucault, “minar el poder”, comprometerse en la lucha, revelar y descubrir lo que es más invisible e insidioso en las prácticas dominantes. Las teorías ofrecen otro lenguaje, distanciado, irónico e imaginativo (Ball, 2011, pp. 94-95, traducción propia).

Bajo dicho entendimiento es que, en este momento, listaremos los tres rasgos conceptuales que orientaron metodológicamente la descripción y el análisis de las políticas curriculares que hemos elegido colocar bajo examen. El primer rasgo que necesitamos destacar, en consonancia con Popkewitz, es que la producción de la escolarización y las ciencias de ahí derivadas tuvieron como meta privilegiada la administración social de las individualidades, y el currículo sirvió para direccionar aquello que los niños y jóvenes deberían ser. La historia del currículo así delineada debería describir los sistemas de raciocinio pedagógico que eran puestos en acción, análisis que podría denominarse “epistemología social” (Popkewitz, 2009, 2014).

Teorizaciones pedagógicas, saberes normativos y dispositivos curriculares –así como artefactos escolares variados– permitirían la lectura de las racionalidades políticas que orientarían la composición de un currículo en particular. Determinadas tesis culturales van moldeándose en torno de una historia del currículo, sea favoreciendo una lectura sobre los temores con relación al futuro, sea pregonando la esperanza acerca del futuro de la nación, por ejemplo. En otro texto, Popkewitz (2000) sintetiza ese principio al describir dos enfoques de atención en sus investigaciones.

El primero es la consideración de las prácticas de reforma escolar como modelos de administración social. Ahora, la administración social de la que hablo no es el conjunto de prácticas o procesos organizacionales formales, sino el conocimiento que ordena y disciplina la acción y la participación; es decir, el conocimiento es una práctica de la administración social. El segundo (relacionado con el anterior) es el examen del sistema de “razón” en la educación, generador de principios sobre inclusión y exclusión sociales (p. 142, traducción propia).

En cuanto a la posibilidad de describir los sistemas de raciocinio pedagógico, el segundo rasgo conceptual que delinea nuestro estudio se refiere al reconocimiento del Estado como un conjunto de prácticas de gobierno, abarcando diferentes ámbitos de la vida (Silva, 2015). Inspirados en los estudios de Foucault sobre la biopolítica (Foucault, 2008), para una analítica de la historia del currículo, vislumbramos la posibilidad de “pragmatizar” el currículo, correlacionándolo con determinadas formas de gobernar. Retomando el pensamiento de Foucault

(2008), podríamos definir el Estado como “un esquema de inteligibilidad de todo un conjunto de instituciones ya establecidas, de todo un conjunto de realidades ya dadas” (p. 385, traducción propia). En términos metodológicos, con el filósofo francés aprendemos que el análisis de los micropoderes puede ser compatibilizado con las demandas por la comprensión del Estado en acción.

Para el examen de las políticas curriculares y de su historia, a partir de este rasgo conceptual destacado, conseguimos ampliar el alcance de nuestro abordaje.

Inicialmente, se destaca que no se hace necesaria una diferenciación, muy común en el campo, entre políticas y prácticas curriculares; en la medida en que el Estado se constituye desde prácticas de gobierno, las políticas son siempre prácticas. Otro aspecto para destacar radica en la ampliación de los objetos a ser estudiados. Si los regímenes de gubernamentalidad producen diferentes espacios de la vida pública, al estudiar las políticas no necesitamos dejar los estudios circunscritos solamente a los documentos oficiales, sino ampliarlos a un conjunto de nuevas prácticas ligadas a los gerenciamientos, a los dispositivos de comunicación o a los mecanismos de consumo (Silva, 2015, p. 209, traducción propia).

Después de delinear la búsqueda de las racionalidades políticas y de comprender al Estado como un régimen de gubernamentalidades múltiples, en este tercer rasgo conceptual buscaremos definir las políticas curriculares y contextualizarlas en el ámbito del neoliberalismo. De acuerdo con Pacheco (2014), necesitamos apuntar al reconocimiento de que el recorrido de la escuela es “la historia de esta operación en torno del conocimiento” (p. 7, traducción propia). La operación en torno del conocimiento, en términos de una historia del currículo, se configura en la definición de los recorridos de formación que serán transitados. Bajo el prisma del investigador, podemos definir el currículo como un proyecto formativo en el cual se traducen “la organización, la selección y la transformación del conocimiento en función de un espacio dado, de un determinado tiempo y de acuerdo con los propósitos educacionales” (Pacheco, 2014, p. 7, traducción propia).

A medida que las políticas curriculares de inspiración neoliberal se intensifican, a fines del siglo XX, Pacheco (2018) señala la necesidad de construir artefactos teóricos capaces de diagnosticar los proyectos de formación emergentes:

Más que la privatización de la escuela pública, aunque el Estado continúe manteniendo el control sobre el currículo y siendo el motor del financiamiento de una educación obligatoria, el mercado contribuye de modo decisivo a la supervaloración de la productividad escolar, de la meritocracia competitiva y del culto al éxito individual. Si este es el lado del éxito, bastante elogiado en los informes internacionales, el lado de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y del desarrollo profesional docente se deja solamente en la cámara oscura de los sistemas educativos, pretendiéndose ignorar que alumnos y profesores se están transformando en sujetos autómatas de una burocracia orientada a la estandarización de los resultados (Pacheco, 2018, p. 82, traducción propia).



A lo largo de este apartado, procuramos presentar los tres rasgos conceptuales que, desde una perspectiva metodológica, permitirán describir y analizar la nombrada compulsión modernizadora en las políticas curriculares para la enseñanza media en el curso del siglo XX. El entendimiento del Estado como un régimen de gubernamentalidades múltiples, la perspectiva de que las políticas curriculares se movilizan desde variadas racionalidades y la centralidad de las luchas en torno del conocimiento en la historia del currículo fueron los rasgos conceptuales de los que echamos mano en esta composición analítica. A continuación, en la próxima sección, realizaremos algunas digresiones acerca del concepto de modernización en la pedagogía brasileña del siglo XX.

## 2. CARTOGRAFIANDO LA COMPULSIÓN MODERNIZADORA: DIGRESIONES HISTÓRICAS

Al inicio del siglo XXI, hemos visto una proliferación de reformas direccionadas a la enseñanza media en Brasil. La más reciente de ellas, que acompaña la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), se refiere a la promoción de itinerarios formativos que se vinculan a las áreas del conocimiento y serán elegidos por los propios estudiantes (Ferreira y Paim, 2018). Desde la década de 1990, el Estado brasileño ha priorizado sus inversiones políticas en esta etapa de la educación básica, evidenciando su importancia política y social. Parece constituirse como consenso la búsqueda de reformas, sea para ampliar los movimientos de expansión (Moehlecke, 2012), sea para sintonizar con las demandas económicas de la sociedad del conocimiento (Krawczyk, 2011). En términos curriculares, se pregona un cambio en la escuela, una “crisis de audiencia” o, incluso, una “crisis de identidad” de esta etapa de la escolarización. Cabe reiterar, sin embargo, que la crisis adquiere mayor repercusión justamente en un período de amplia democratización del acceso de la población juvenil.

Aunque no movida exclusivamente por la lógica de las reformas (Robertson y Dale, 2011), presentaremos los modos en los que la escolarización juvenil en Brasil fue movida por una compulsión modernizadora en el curso del siglo XX. Antes de ello, vale la pena destacar cómo la noción de modernización ya había sido utilizada por innúmeros historiadores que trabajaron la cuestión de la educación secundaria en el siglo pasado. Nunes (1980), en un estudio precursor sobre la temática, reconstruyó históricamente los modos en los que la “modernización de la escuela secundaria” comenzaba a establecerse desde la década de 1950<sup>1</sup> y cómo los movimientos de renovación de la escuela secundaria dejaban de ser pensados como un camino para la formación cultural de los futuros líderes para abarcar nuevas dimensiones formativas.

1 Nunes (1980) señala que las iniciativas pioneras de Anísio Teixeira, en la década de 1930, tuvieron un rol importante en los movimientos de modernización que ocurrirían en las décadas posteriores.

Considerando las condiciones de nuestro desarrollo económico y el papel ideológico que la escuela desempeñaba, Nunes (1980) examinó dos posturas ideológicas predominantes.

[...] la primera se funda en la creencia de que la modernización de las instituciones escolares tiene su origen en el irreversible progreso de la cultura, de la sociedad y de la humanidad; la segunda, en que la escuela o sus prácticas corresponden a una necesidad natural e inherente al funcionamiento de las sociedades humanas (p. 16, traducción propia).

Cunha (1975), en su clásica reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo social en Brasil, evidencia los mecanismos de discriminación que atravesaban las políticas de escolarización juvenil. Por lo menos desde el final del Estado Nuevo (en 1945), se percibió un proceso de expansión de las plazas en el sistema de enseñanza brasileño y movimientos sistemáticos de apertura a variados sectores de la población. Sin embargo, conforme destaca Cunha (1975), ello favoreció a que la democratización “fuese percibida [como] progresiva ineficacia del sistema de enseñanza como instrumento de discriminación social” (p. 247). Al mismo tiempo en que aumentaban las posibilidades de cursar la escuela secundaria, se evidenciaba también su carácter discriminador. Las luchas políticas por la democratización también pregonaban la modernización de los currículos, de la educación profesional e, incluso, del acceso a la universidad.

Preocupaciones acerca de la modernización de la educación secundaria acompañaron también los informes escritos por las oficinas regionales de la Unesco, con buena representatividad en los estados brasileños. En Brasil, durante las décadas de 1960 y 1970, tuvo amplia circulación la obra *O ensino de segundo grau: estudo de educação comparada* (*La enseñanza secundaria: estudio de educación comparada*), de Parkyn. Su traducción fue publicada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en 1966. De naturaleza curricular, la publicación se organizaba en torno de cuatro ejes: la evolución de la enseñanza secundaria; la creación de nuevos sistemas y la expansión de oportunidades; la transición entre la primaria y la secundaria; y las tendencias curriculares actuales. Se enfatizan cambios necesarios en la estructura y en la organización de este nivel formativo en el contexto de la era industrial, describiendo la necesidad de producir “currículos más equilibrados” (Parkyn, 1966, p. 14): entre abordajes académicos y científicos, entre métodos tradicionales y prácticos o entre formación general y especializada.

Tal equilibrio buscaba apuntalar un nuevo perfil formativo:

En el comienzo de la era industrial, se multiplicaban las materias especializadas, destinadas a preparar a la mayoría de los alumnos de 15 o 16 años para el progreso en la industria o en el comercio. Pero, para responder a las necesidades creadas por el desarrollo rápido de la ciencia y la complejidad creciente de las técnicas industriales, era indispensable que los jóvenes fueran “adaptables”, tuvieran mejor formación general y no fueran especializados de modo excesivo o restringido,



ni demasiado tarde; la edad para la especialización fue, pues, retardada. La elaboración del currículo despertó, entonces, problemas extremadamente delicados (Parkyn, 1966, p. 14, traducción propia).

Tanto en los estudios de Cunha (1975) como de Nunes (1980), que se refieren a Parkyn (1966) desde perspectivas teóricas diversas, podemos constatar los modos por medio de los cuales la modernización de la escuela secundaria brasileña se convertía en un imperativo político. Movida por un conjunto heterogéneo de racionalidades políticas, la referida modernización ora buscaba garantizar la democratización y ampliar las oportunidades; ora ambicionaba contribuir al progreso científico y sintonizar el perfil formativo de los estudiantes con la economía. Desde un prisma curricular, Souza (2008) señalaba que, en el contexto brasileño, uno de los debates más emblemáticos se vinculaba al “pasaje de las humanidades hacia el énfasis en la cultura científica y técnica” (p. 14).

Desde la primera década del siglo pasado, había intensas discusiones sobre las finalidades y los propósitos de la educación secundaria y, por ese medio, se engendraba un “imperativo de la renovación” (Souza, 2008, p. 24). ¿Qué saberes serían seleccionados? ¿Qué disciplinas compondrían los currículos a ser modernizados? Periodistas, pensadores, profesores y profesionales de variadas áreas reflexionaban sobre los modos de escolarizar la adolescencia. En la década de 1960, según la investigadora, las transformaciones agitaban el escenario intelectual de nuestro país.

El contenido marcadamente humanista que hasta entonces predominaba, con enorme legitimidad social, fue sustituido por la cultura científica y técnica orientada al trabajo. El cambio con relación a la sensibilidad social sobre la validez de las disciplinas literarias fue notable. El énfasis en la utilidad práctica de los contenidos y su funcionalidad para la vida contemporánea cambiaron radicalmente las prioridades en la selección y distribución del conocimiento al interior de las escuelas (Souza, 2008, p. 228, traducción propia).

En el curso de este apartado, procuramos realizar algunas digresiones históricas para evidenciar los modos en los que la modernización de la escuela secundaria estuvo permanentemente en debate en Brasil durante el último siglo. Por medio de las racionalidades políticas variadas, conseguimos comprender los sentidos heterogéneos vinculados a la modernización; ora adquiriendo un tono más metodológico, ora revisando la propia forma organizativa de este nivel de enseñanza. En la búsqueda de un mapeo de estos sentidos heterogéneos, hemos elegido visitar la obra de dos pensadores que tuvieron una amplia circulación en los cursos de formación de profesores para la enseñanza media, debido a su vasta publicación sobre la temática y su constante presencia en órganos deliberativos. Bastos Silva y Oliveira Lima, a su vez, contribuyeron efectivamente para la composición de una agenda modernizadora para Brasil. En el próximo apartado, examinaremos las contribuciones de ambos pensadores, evidenciando sus potencialidades para pensar una escuela pública y democrática, así como los límites que acompañan sus elaboraciones.

### 3. LA MODERNIZACIÓN EN LAURO LIMA Y GERALDO SILVA: AGENCIAMIENTOS CURRICULARES

La modernización pedagógica se intensificó en el contexto brasileño a partir de la segunda mitad del siglo XX. Prado (2008), en un conocido artículo, argumenta que “a partir de la segunda guerra mundial, la palabra de moda en América Latina pasó a ser *cambio*” (p. 19). Modernizar las relaciones económicas y sociales adquiriría el estatus de imperativo político en los estados latinoamericanos de aquel período. Variadas organizaciones internacionales, como la Comisión Económica para América Latina (Cepal), pregonaban un nuevo paradigma económico –con fuertes implicaciones educativas– ligado al binomio industrialización-desarrollo (Prado, 2008). Aunque sin una influencia directa, como observamos en el apartado anterior, la modernización se proyectaba en el campo educacional como una actualización de una agenda de nuevos modos de vida ligados a la industria, la ciencia, la cultura moderna y la democracia.

Respecto a la enseñanza secundaria fueron inúmeros los profesores que, entre los años 1950 y 1970, trabajaron intensamente por la reconstrucción de nuestra agenda educacional. A partir de la creación del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), en 1937, Anísio Teixeira reunió a su alrededor a un grupo de intelectuales progresistas que se destacaban en diferentes frentes de trabajo, tales como la creación de la Campaña de Perfeccionamiento y Difusión de la Enseñanza Secundaria (Cades), en 1953, y la fundación del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), en 1955. En cada uno de esos frentes encontramos la influencia de Oliveira Lima y Bastos Silva.

Por medio de sus escritos pedagógicos, conseguimos mapear algunos de los sentidos de modernización que estaban en disputa en la segunda mitad del último siglo y, más que ello, describir los agenciamientos curriculares que aún permean la construcción de políticas curriculares para la enseñanza media. ¿Cómo trataremos la relación entre el universal y el particular? ¿Cómo potencializaremos dispositivos metodológicos capaces de innovar los procesos de escolarización? ¿Qué conocimientos y experiencias formativas necesitan ser priorizadas para garantizar la democratización? A continuación, iniciaremos el análisis, considerando los escritos de cada uno de los autores y explorando sus intersecciones en la parte final.

Oliveira Lima, a través de sus manuales destinados a los cursos de formación de profesores, incluyendo las facultades de Filosofía y los cursos normales, cumplió un papel bastante significativo en la diseminación de estudios sobre la educación secundaria en Brasil. Inicialmente influenciado por las variadas tendencias del pensamiento de la Escuela Nueva, luego se dedicó al estudio y la difusión de la obra de Jean Piaget en Brasil. Desde el punto de vista político, su actuación junto con la Cades permitía mapear su intenso protagonismo intelectual, difundiendo métodos, estrategias pedagógicas y modos de comprensión para la escolarización juvenil. Sus obras –con innumerables ediciones y reimpressiones durante casi medio siglo– son la materialización de una intensa preocupación por la formación de profesores.

En este apartado, vamos a examinar atentamente el libro *La escuela secundaria moderna: organización, métodos y procesos*, cuya primera edición fue



elaborada entre 1959 y 1960. En este libro, Lima compila innúmeros textos derivados de sus cursos y conferencias que versaban sobre cinco grandes ejes: a) cómo estructurar la educación secundaria; b) cómo activar los procesos escolares, promover la participación e integrar la actividad docente y discente; c) cómo organizar la comunidad para el trabajo educativo; d) cómo orientar el aprendizaje; e) cómo utilizar los instrumentos de verificación del rendimiento escolar. Como podemos percibir, cada uno de estos ejes estructurantes tiende a constituir un gran manual dedicado al trabajo en la escuela secundaria.

Considerando que su actuación formativa ocurría en la mitad del siglo XX, sus escritos sugieren que estábamos ante la oportunidad de promover una amplia renovación de la educación dedicada a los jóvenes y adolescentes brasileños, superando la lógica tradicional que hasta entonces predominaba. Interesaba a su pensamiento distanciarse de las tendencias intelectualistas y del “tecnologismo” (p. 21) de las escuelas profesionales, defendiendo –desde la introducción del libro– “una escuela media moderna [que] optará por la objetividad reflexiva de la ciencia” (Lima, 1970, p. 21, traducción propia). Reitera que “la adolescencia, fundamentalmente, es la etapa en que se construye la cosmovisión (*Weltanschauung*) y el plan de vida (*Lebensplan*)” (p. 22, traducción propia). Será en este momento formativo que trataremos con el compromiso, la visión crítica y ampliada del mundo y la construcción de proyectos de vida.

Antes de avanzar, vale reiterar la actualidad de este pensamiento pedagógico que –de modos variados– anticipa buena parte de la agenda de preocupaciones curriculares de nuestro siglo. El autor, en la referida obra, llama la atención sobre los desafíos atinentes a los cambios en el capitalismo, la ciencia y la tecnología, el mundo del trabajo y de la cultura, y las subjetividades de los adolescentes. En aras de planificar la democratización, resalta con pertinencia la necesaria superación de la comprensión de la educación media como una ruta para privilegiados. En sus palabras, “no ha sido pequeño el esfuerzo de los pedagogos idealistas para romper este sentido histórico” (Lima, 1970, p. 30, traducción propia).

Como señalamos anteriormente, su desafío se encuentra en superar la dicotomía entre áreas académicas y áreas profesionales, haciendo emerger otras significaciones ligadas posiblemente a un “aprendizaje creativo”.

El problema, pues, se desplaza de la antinomia escuela interesada-escuela desinteresada hacia el dilema aprendizaje creativo-aprendizaje automatizado. Lo que se debe combatir es el estereotipo, la automatización, la falta de creatividad, la gramaticidad, la ciencia hecha. No importa si la escuela trabaja con libros o con máquinas. La pregunta es: ¿se enseña a pensar, a criticar, a crear; o se enseña a dar respuestas estereotipadas, a hacer gestos automatizados, a aceptar fórmulas como dogmas? (Lima, 1970, p. 34, traducción propia).

La modernización pedagógica defendida en la *La educación secundaria moderna*, entonces, supone encontrar un equilibrio entre las dimensiones humanista y política. De acuerdo con Lima (1970), el desafío estaría en aceptar los contenidos de

la dimensión politécnica y los métodos de la dimensión humanista. Se supone, así, que los currículos escolares necesitaban fortalecer otras habilidades que producen los diferentes saberes, tales como: “la creatividad, la socialización, la consciencia crítica, la logicización y la comunicación objetiva” (p. 35, traducción propia).

Con la inquietud pedagógica que lo caracterizaba y la actualidad de sus preocupaciones, Lima irá a proponer en esta obra –ya bajo inspiración de los escritos piagetianos– que para la educación de los adolescentes el desafío se encontraba en el desarrollo de la “inteligencia operatoria” (1970, p. 36). Esa forma de inteligencia debería atravesar la modernización curricular y se consolidaría en dos aspectos fundamentales, descritos a continuación.

- a) La consciencia crítica, capaz de llevar al joven a enfrentar la “industria cultural” estereotipada, masificadora y conformadora (medios de comunicación de masa, electronizados y satelizados).
- b) La capacidad creativa que diferencia al hombre de los “robots” cibernéticos (computadoras y cerebros electrónicos) (Lima, 1970, p. 36, traducción propia).

Es importante reiterar que la consciencia crítica y la capacidad creativa son las bases defendidas por Lima para la modernización de la escuela secundaria. Con dichas bases, el educador brasileño entiende que es posible superar la dicotomía entre el humanismo y la politecnia. En términos didácticos, para el trabajo con los adolescentes, defiende el uso de dinámicas de grupo y desafíos intelectuales. Objetivamente, en su prisma, la modernización pasa por un nuevo manejo pedagógico y otros contenidos curriculares. A continuación, vamos a buscar comprender los sentidos de modernización en los escritos de Silva (1959).

Bastos Silva nació en Maceió (AL), en 1920. De acuerdo con Gatti (2011), en términos intelectuales, su característica más determinante habría sido “la presencia de un tono crítico en relación con los asuntos de la enseñanza pública, de la cual siempre fue defensor” (p. 188, traducción propia). Silva adquirió significativa influencia política, sobre todo por medio de sus publicaciones vinculadas al MEC. La obra *Introducción a la crítica de la enseñanza secundaria* que analizaremos en este momento, originariamente publicada en 1959, es un texto fundador acerca de las posibilidades de democratizar la escolarización secundaria en nuestro país. Gatti (2011) sugiere que la obra de Silva “posibilita el entendimiento del surgimiento de ese nivel de enseñanza en el escenario educacional brasileño y sus influencias, dado que la sociedad de la época se preocupaba por la preparación y la formación de aquellos que irían a conducir los destinos de la nación” (p. 192, traducción propia).

Examinando atentamente la obra mencionada, podemos señalar que, al describir la historia de la educación secundaria, su abordaje busca construir una educación para la mayoría, distanciándose del objetivo de formar “individualidades conductoras”, como se afirmaba en los documentos de la época. A partir de la década de 1940, Brasil experimentaba un proceso de ampliación gradual de la matrícula en esta etapa formativa. O sea, había una tendencia expansiva de la enseñanza



secundaria, materializada en las variadas modalidades de oferta de aquel período. Había una demanda creciente de escuelas y espacios formativos por parte de grupos que históricamente no anhelaban ocupar plazas en ese nivel.

Una de las preocupaciones iniciales apuntadas por Silva (1959) se refiere a la transición entre la escuela primaria y la secundaria. El autor señalaba que la ausencia de procesos selectivos favoreció que estudiantes sin preparación previa llegaran a la escuela secundaria, como describía Lourenço Filho. De acuerdo con Silva, el primer cuidado pedagógico que necesitaríamos tener en cuenta se refiere al distanciamiento entre la democratización de la escuela secundaria y el empobrecimiento de su alcance y su contenido.

Así, la “democratización de la enseñanza secundaria”, entre nosotros, en vez de representar la expansión progresiva de la escolaridad formal, como prolongamiento de una enseñanza primaria crecientemente difundida y eficiente, se correlacionó con la estagnación de esta última enseñanza o, al menos, con su insuficiencia cuantitativa y con el empobrecimiento de su alcance y contenido, en vista de los cuales cada vez mayor se hacía su desprestigio (Silva, 1959, p. 32, traducción propia).

Se destaca aun la centralidad de reflexionar sobre la cuestión de la heterogeneidad, el abandono escolar y la organización de las materias escolares. Para ampliar las garantías de oferta con calidad, Silva (1959) defiende la necesidad de romper con la estandarización y con la rigidez pedagógica, típicas de su tiempo:

La sustitución de la uniformidad por la flexibilidad de organización, además de necesaria para abrir la posibilidad de una mejor atención de las diferencias individuales entre los alumnos, condición para completar la función distributiva de las escuelas medias, tiene otra ventaja potencial: permitir a los buenos colegios e instituciones de nivel medio la experimentación de formas vivas y auténticas de trabajo escolar (p. 53, traducción propia).

Buscando superar la lógica de la preparación de las “individualidades conductoras”, Silva pregona la importancia de garantizar la democratización de modo que no implique un empobrecimiento de la formación. La modernización curricular que se desprende de sus estudios expresa la preocupación por la educación de los adolescentes, especialmente en el contexto de progreso tecnológico del siglo en curso. Con sus contradicciones y ambigüedades, el pensamiento del autor “tiene los predicados necesarios, dado su carácter fundamental, para el entendimiento de un conjunto de ideas que fomentaron los debates y la formulación de políticas educacionales para la enseñanza secundaria brasileña” (Gatti, 2011, p. 202, traducción propia). A continuación, seguiremos analizando los agenciamientos curriculares que derivan de la modernización pedagógica en Brasil, examinando los matices contemporáneos que nos permiten apuntalar el surgimiento de una compulsión modernizadora en la escolarización.

## ANOTACIONES SOBRE LA COMPULSIÓN MODERNIZADORA: INQUIETUDES FINALES

En el curso del siglo pasado, en nuestro país, la modernización de la educación secundaria ocupó un espacio bastante representativo en la agenda de las preocupaciones políticas y académicas: sea priorizando la democratización de los sistemas de enseñanza mediante la preparación de “individualidades conductoras” (Silva, 1959), sea potenciando nuevos modelos didácticos y de organización del trabajo escolar con foco en los estudiantes (Lima, 1970). Vimos el surgimiento de un conjunto heterogéneo de racionalidades políticas que, a pesar de sus controversias, apostaban a nuevos diseños formativos para la escolarización juvenil. Sin embargo, con la emergencia del neoliberalismo y las nuevas demandas formativas de este derivadas, la voluntad de modernizar se hizo cada vez más impaciente y poco capaz de negociar significados con los profesores y las juventudes contemporáneas. La compulsión modernizadora nos condujo a una interdicción del futuro y al surgimiento de una incapacidad de responder crítica y creativamente a los desafíos de la escuela secundaria en el siglo XXI.

Caracterizamos la intensificación de los movimientos de reformulación curricular para la enseñanza media, en curso en las últimas décadas, como una compulsión modernizadora. La presión para obtener mejores desempeños escolares, asociada a los dilemas de reposicionar los sistemas escolares en sintonía con las demandas del siglo XXI, favoreció la consolidación de nuevas *disposiciones formativas*. Por este concepto, comprendemos “los arreglos de pensamiento que delinean las teorizaciones sobre la educación contemporánea, funcionando como marcos que forman e informan nuestra percepción sobre el trabajo escolar” (Silva, 2020, p. 9, traducción propia). En cuanto a una disposición formativa, en nuestra percepción, la compulsión modernizadora –versión extrema de la modernización pedagógica– se convierte en simple estetización pedagógica. En otras palabras, “vemos intensificarse nuevos dispositivos de estetización pedagógica, demarcados por la personalización, por la customización y por la *gourmetización* de los quehaceres escolares, tomados como estrategias de gestión de los aprendizajes” (Silva, 2019, pp. 127-128).

En términos curriculares, podemos diagnosticar la proliferación de soluciones tecnológicas, diagnósticos futuristas y nuevas agendas para los currículos del siglo XXI. La educación de las juventudes, establecida en este escenario, queda empobrecida en sus finalidades pedagógicas y en su incapacidad para construir horizontalidad en la relación con estos sujetos. En contraste con las elaboraciones de Lima y Silva, en la mitad del último siglo XX, los debates sobre los propósitos formativos y las posibilidades de construcción de una escuela más justa y democrática se fueron debilitando. La descripción de las racionalidades políticas predominantes y el desplazamiento de una agenda de modernización hacia una compulsión modernizadora fue la hipótesis que orientó nuestros estudios actuales y deseamos que tal diagnóstico favorezca la construcción de herramientas investigativas capaces de comprender las condiciones educativas que experimentamos en la contemporaneidad.



## REFERENCIAS

- Azevedo, F. (1957). *A educação na encruzilhada*. Edições Melhoramentos.
- Ball, S. (2011). Intelectuais ou técnicos? – o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. En S. Ball y J. Mainardes (eds.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 78-99). Cortez.
- Cunha, L. (1975). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Francisco Alves.
- Ferreira, M. y Paim, J. (eds.) (2018). *Os desafios do ensino médio*. FGV Editora.
- Foucault, M. (2008). *O nascimento da biopolítica*. Martins Fontes.
- Gatti, G. (2011). A educação secundária: perspectiva histórica e teoria de Geraldo Bastos Silva. En J. Hamdan y M. Xavier (eds.), *Clássicos da Educação Brasileira*, vol. 2 (pp. 183-207). Mazza Edições.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 752-769.
- Lima, L. (1970). *A escola secundária moderna: organização, métodos e processos*. Vozes.
- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 39-58.
- Nunes, C. (1980). *Escola y dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Achiamé.
- Pacheco, J. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. En J. Pacheco et al. (eds.), *Estudos de currículo* (pp. 57-88). Porto Editora,
- Parkyn, G. (1966). *O ensino de segundo grau: estudo de educação comparada*. MEC/Diretoria de Ensino Secundário.
- Petit, A. (1994). *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Artes Médicas.
- Popkewitz, T. (2000). Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. En F. Imbernón (ed.), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato* (pp. 141-169). Artmed.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata.
- Popkewitz, T. (2014). Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(2), 1-17.
- Prado, M. (2008). Os intelectuais e a eterna busca pela modernização do Brasil: o significado do projeto nacional-desenvolvimentista das décadas de 1950-60. *Historia Actual Online*, (15), 19-27.
- Robertson, S. y Dale, R. (2011). Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. *Educação e Realidade*, 36(2), 347-363.
- Silva, G. (1959). *Introdução à crítica do ensino secundário*. MEC/Cades.
- Silva, R. (2015). Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. *Educação e Filosofia*, (29), 199-223.
- Silva, R. (2019). *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. Cortez.
- Silva, R. (2020). Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. *Práxis Educativa*, (15), 1-12.



Souza, R. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. Cortez.

*Recepción: 09/02/2024*

*Aceptación: 26/06/2024*