

XIV
CONGRESSO
IBEROAMERICANO
DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

REVOLUÇÃO,
MODERNIDADE
E MEMÓRIA
CAMINHOS
DA HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO

C I H E L ▲ 2021

XIV CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO · **CIHELA 2021**

EDIÇÃO · **Associação de História da Educação de Portugal – HISTEDUP**

TÍTULO · **Revolução, Modernidade e Memória: Caminhos da História da Educação**

CAPA, COMPOSIÇÃO E ARRANJO GRÁFICO · **José Eduardo Real**

ISBN · **978-989-54039-1-2**

Lisboa, julho de 2021

- A FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTOS (1969-1985):
MEMÓRIAS DE EX-ESPORTISTAS E EX-ALUNOS 4085
Natasha Guerrize Claro
- BIOGRAFIAS HISTÓRICAS DE AUTORAS DE IMPRESSOS ESCOLARES:
O ENTRECruzAMENTO DE LUGARES E DEMANDAS CULTURAIS, POLÍTICAS,
SOCIAIS E EDITORIAIS EM SEUS TEMPOS (SÉCULO XX) 4103
Ana Raquel Costa Dias
- OS ITINERÁRIOS DE VIAGENS E A CONSTRUÇÃO DE UMA OBRA:
A ESCOLA DOMÉSTICA DE NOSSA SENHORA DO AMPARO 4117
Micheli da Cruz Cardoso Tavares
- MEMÓRIAS DA ESCOLA PORTUGUESA: CONTRIBUTO PARA O ESTUDO
DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO EM MEIO RURAL
(MEADOS DO SÉCULO XX) 4127
Ana Isabel Madeira
- EL MUSEO COMO ESPACIO PARA PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN EL APRENDIZAJE
DEL PATRIMONIO: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL MUSEO DE CULTURA POPULAR,
UNIVERSIDAD NACIONAL, COSTA RICA 4143
Luis Pablo Orozco Varela
- RITUAIS CÍVICOS E MEMÓRIA COLETIVA: UM ESTUDO DAS FESTAS CÍVICAS
NAS ESCOLAS DE SOROCABA ENTRE OS ANOS DE 1958 E 1970 4157
Priscila Carriel de Lima
Renata Marcílio Cândido
- MEMÓRIAS DA ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA 4173
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
- INTERSECCIONES ENTRE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS ESPAÑOLES
Y LOS MUSEOS DEL NIÑO EN MÉXICO: RESIGNIFICAR LA ESCUELA EN TIEMPOS
DE VIOLENCIA, CRIMINALIDAD Y CORRUPCIÓN 4189
Sofía Guadalupe Corral Soto
Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

INTERSECCIONES ENTRE LOS
MUSEOS PEDAGÓGICOS ESPAÑOLES
Y LOS MUSEOS DEL NIÑO EN
MÉXICO: RESIGNIFICAR LA ESCUELA
EN TIEMPOS DE VIOLENCIA,
CRIMINALIDAD Y CORRUPCIÓN

Sofía Guadalupe Corral Soto y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

C I H E L ▲ 2021

Página em branco | Página en blanco

RESUMEN

España cuenta con una tradición museística dedicada a la cultura escolar que vio su florecimiento en varios países europeos bajo la denominación de “museos pedagógicos” o “centros de memoria escolar” (García del Dujo, 1985). Esta historia del patrimonio escolar no fecundó del mismo modo en territorio mexicano. La recepción de los acuerdos internacionales recogidos en la Convención de los Derechos del Niño (1989) y la repercusión de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva dieron origen a finales del siglo XX, a proyectos museísticos de naturaleza muy distinta, aunque también, tomaron a la educación como objeto, y a la niñez como destinataria de sus programas. Se conformaron así los “museos del niño”, los cuales han ofrecido desde 1993 una aproximación a la experiencia educativa con dinámicas heterogéneas. La escuela mexicana enfrenta para todas y todos un presente crudo, difícil e incierto que hace importante cuestionar la función que tienen los museos dirigidos a la niñez. Se cuentan actualmente 30 de estas instituciones en todo el país. En el presente documento, se realiza una clasificación de los mismos, de acuerdo con sus fundamentos didácticos, los proyectos políticos nacionales en los que han surgido, la población a la que atienden, sus formas de sostenimiento y gestión. Además, se analiza la condición de vida de la niñez mexicana ante contextos de violencia, criminalidad y corrupción. Del mismo modo, se esbozan los factores que pudieron dar lugar a la ausencia de los modelos de recuperación del patrimonio educativo en este país, contrastándolos con los factores que intervinieron en su extendido auge en Europa, y que han sido considerados por Raimundo Cuesta (2011). Se destaca también, el valor del Centro de Memoria Histórica del Colegio Madrid en la Ciudad de México que, como una excepción, sí ha cumplido con una aproximación a la configuración arquetípica más extendida de los museos pedagógicos españoles. Las conclusiones se ponderan a partir de una visión crítica sobre el patrimonio escolar y sobre la memoria e historia de la educación (Viñao, 2011), que no rehúye a la problematización de la realidad educativa en México. El propósito será reconocer aquellos museos del niño que distan de un afán coleccionista superfluo, y en su caso, proponer estrategias para fundamentar acciones de políticas culturales que revaloren la escuela como tradición pedagógica, patrimonio escolar, centro cultural y de investigación desde enfoques participativos, comunitarios y con alto sentido humanista.

PALABRAS CLAVE

Museos pedagógicos, museos del niño, violencia en México

EL PROYECTO DE MUSEO PEDAGÓGICO EUROPEO Y SU REPERCUSIÓN EN MÉXICO

Se ha reconocido la evolución de los museos pedagógicos que tuvieron su origen a mediados del siglo XIX en Europa, a partir de un cambio cualitativo de sus funciones, su concepto y su objeto. De constituirse inicialmente como centros de divulgación y experimentación de las ideas pedagógicas, pasaron a conformar espacios de estudio histórico sobre los materiales escolares. Así, la amplitud de propuestas y versiones que han adoptado en la actualidad conforma un campo difícilmente clasificable, pero que, en esencia, mantiene un espíritu renovador y analítico sobre la práctica de la enseñanza.

Las pautas para una catalogación y tipificación de los museos pedagógicos son diversas, casi tanto como la heterogeneidad y pluralidad de las propias instituciones. María Cristina Linares (2019), curadora del Museo de las Escuelas en Argentina, propone una separación básica de estos centros, entre los que distingue: Museos pedagógicos decimonónicos, Museos escolares, Museos de Historia de la Educación y Centros de memoria. Su ordenamiento resulta útil para diferenciar, en primer lugar, a aquellas instituciones que, nacidas de los proyectos nacionales y con arraigo positivista, hacían alarde de propósitos de desarrollo científico. En segundo lugar, los Museos escolares, que obedecían a la conformación de instalaciones dentro de las escuelas, o incluso dentro del aula, que presentaban colecciones y materiales didácticos basados en la observación y experimentación para apoyar la enseñanza de las ciencias naturales y el conocimiento del entorno.

Los Museos de Historia de la Educación, siguiendo esta clasificación, agruparían, a diferencia de los anteriores, a aquellos proyectos nacidos no tanto para mostrar las modalidades y metodologías educativas innovadoras, cuanto para promover un análisis histórico del pasado a partir de la interpretación del patrimonio material e inmaterial de las escuelas. Finalmente, los llamados Centros de memoria, sería la denominación que agruparía a aquellas propuestas de resguardo de materiales para su clasificación, basadas en fuentes primarias con la pretensión de ser analizadas desde perspectivas interdisciplinarias como la archivística, la pedagogía, la historia, la sociología o la antropología. Los centros de memoria se asemejarían más a colecciones o bases de datos, ya sean materiales o digitales, que promoverían derivaciones científicas o académicas, con propósitos de compilación, organización y preservación. Bajo este orden, pueden ubicarse las inspiraciones de distinta índole (de exhibición/exposición, didáctica, de investigación, de acopio/conservación) que son albergadas bajo un mismo nombre, en este caso, el de museo pedagógico.

Su influencia alrededor del mundo se ha diseminado de formas muy particulares debido a las diversas interpretaciones y adecuaciones que se han adoptado en cada contexto.

En las últimas décadas, los esfuerzos hacia la continuación de la labor de recuperación, conservación y estudio del patrimonio educativo (material e inmaterial) han cobrado significativa importancia, tal y como lo han demostrado asociaciones como la SEPHE (Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo) (2019). Se ha reconocido el valor del instrumental didáctico, del mobiliario, de los manuales educativos, de la indumentaria, entre otros, como objetos pertenecientes a la cultura escolar, que bajo las nuevas teorías y metodologías de los estudios de la historiografía y antropología del patrimonio y de la cultura, se han convertido en insumos que enriquecen el trabajo científico y pedagógico.

La experiencia museística en materia didáctica se expandió de tal forma, que en poco tiempo se convirtió en una práctica naturalizada y necesaria. Es complicado establecer un listado que englobe todos los centros creados, de los cuales, algunos se quedaron solo en efímeras tentativas que, aun con la reunión de algunos objetos, no llegaron, sin embargo, a solidificar su progreso.

Hay quien con cierta inevitable imprecisión señala la existencia de unos 500 museos educativos en el mundo, de los que 400 serían europeos (Ruiz Berrio, 2000, 133 y 142), y de ellos probablemente, según lo que entendamos por “museo” educativo, entre 24 (Viñao, 2010, 31) y 40 sean españoles (Cuesta, 2011, p.11).

Según el directorio del Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (2019), ubicado en la ciudad de Bogotá, son enumerados 45 museos pedagógicos a nivel mundial, entre los que predominan los creados en territorio europeo y mayormente en España. Por su parte, el Museo Virtual de Historia de la Educación (2019) enlista 17 proyectos entre los que se encuentran: “*Blackwell History of Education Museum*” en la Universidad de Illinois en Estados Unidos; el “*Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia*” de la Universidad de Macerata en Italia y el “Museo de Historia de la Educación. Manuel Bartolomé Cossío” en la Universidad Complutense de Madrid en España.

Cabe destacar que en estos listados no aparece ningún museo pedagógico de origen mexicano. Del mismo modo, sorprende no encontrar entre las 1373 entradas del listado general de museos en la página oficial del Gobierno de México (Sistema de Información Cultural, 2019), alguno de naturaleza pedagógica o relativo a la historia de la educación. Aparecen, en cambio, centros dirigidos a la niñez, dedicados a

ofrecer actividades didácticas o de esparcimiento; se encuentran también, aquellos museos que hacen referencia a la historia de ciertos objetos lúdicos o artísticos destinados a la infancia, y finalmente, se pueden localizar museos que sin proponer un tipo de actividad propia de los centros pedagógicos, en su vertiente hacia la investigación o la memoria educativa rescatan, figuras que incidieron en la infancia y la educación mexicana.

MUSEOS DIDÁCTICOS E INTERACTIVOS DIRIGIDOS AL PÚBLICO INFANTIL		MUSEOS DE HISTORIA DE OBJETOS INFANTILES	MUSEOS DE PERSONALIDADES Y CENTROS DE ENSEÑANZA
Museo del niño en Chiapas.	Museo centro de ciencias. Explora en Guanajuato.	Museo comunitario del juguete tradicional mexicano en Aguascalientes.	Museo Rosario Castellanos en Chiapas.
Bebeleche. Museo interactivo de Durango.	Globo. Museo de la niñez en Jalisco.	Museo La casa de los títeres en Nuevo León.	Museo Profr. Timoteo L. Hernández en Nuevo León.
Acertijo. Museo interactivo Laguna.	Trompo mágico. Museo interactivo en Jalisco.	Museo de la muñeca en Coahuila.	Museo del normalismo en Coahuila.
Museo interactivo para la niñez y juventud hidalguense. El rehilete.	Papalote. Museo del niño en Morelos.	La esquina. Museo del juguete popular mexicano en Guanajuato.	Museo de sitio. Secretaría de Educación Pública en Ciudad de México.
Papalote. Museo del Niño en Nuevo León.	La burbuja. Museo del niño en Sonora.	Museo nacional del títere. Rosete Aranda en Tlaxcala.	Museo de historia universitaria José María Morelos y Pavón en Estado de México.
Trapiche. Museo interactivo en Sinaloa.	La avispa. Museo interactivo en Guerrero.	Museo del juguete antiguo en Ciudad de México.	Museo interactivo Francisco Gabilondo Soler en Veracruz.
Museo Sol del niño en Baja California.	Museo infantil. La constancia mexicana en Puebla.	Museo casa del títere, marionetas mexicanas en Puebla.	
Museo del niño. El chapulín en Coahuila.	Museo laberinto de las ciencias y las artes en San Luis Potosí.		
Museo Centro Semilla en Chihuahua.	Centro interactivo de ciencia y tecnología. La nave en Guanajuato.		
La Rodadora Espacio Interactivo en Chihuahua.			

TABLA 1 · Clasificación de museos relativos a la infancia y/o a la educación en México.

Al observar la multiplicidad de establecimientos museísticos en México destinados a la exploración y aprendizaje por parte de los niños y jóvenes a través de metodologías lúdico-interactivas, podría sostenerse que esta modalidad sustituyó al modelo de museo pedagógico arquetípico europeo.

La mayoría de los centros enlistados en las dos primeras columnas de la tabla 1, se han configurado bajo las premisas del aprendizaje empírico que sitúan a los niños en contacto directo con objetos y situaciones diversas. Incluso, pueden catalogarse como espacios de esparcimiento o parques temáticos del conocimiento. En general, recuperan los avances pedagógicos y se mantienen actualizados en cuanto a los métodos y estrategias de enseñanza vigentes en el Modelo Educativo (Secretaría de Educación Pública, 2017) que promueve la Secretaría de Educación Pública (SEP).

A diferencia de algunos países latinoamericanos como Argentina, Colombia o Cuba, en los que han florecido proyectos de museos exclusivamente pedagógicos que rescatan y exhiben materiales escolares del pasado; en México, estos espacios son prácticamente inexistentes. Pueden localizarse, por el contrario, centros de estudio histórico de la educación, entre los que sobresale el Centro de Memoria Histórica (2019) desarrollado por el Colegio Madrid, con sede en la Ciudad de México y fundado en 1941, como experiencia que retoma la esencia original de los mencionados planteles, al convertirse en un medio para la renovación pedagógica, la innovación didáctica y de contenidos. El centro, alberga como parte de su proyecto formativo e informativo, un museo pedagógico virtual dividido en una sala histórica-cronológica, una histórica-temática y, por último, una sala pedagógica. Quizás este museo sea el único de su especie en México, ya que se reclama heredero directo del proyecto educativo de la Segunda República Española y de los ideales de formación pedagógica y progreso educativo de dos grandes pedagogos españoles: Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío. Otro proyecto importante en esta misma tesitura, aunque con objetivos muy distintos es, el Colegio de México, fundado también, bajo el auspicio de los intelectuales españoles republicanos en 1940. Como parte de una de sus líneas de generación y/o aplicación del conocimiento contempla la historia de la vida cotidiana y de la educación, misma que representa el interés intelectual con mayor trayectoria científica de la institución.

Es patente, en todo caso, que la incorporación o importación del modelo de museo pedagógico europeo no ha sido el mismo en México, que en otras latitudes.

Más allá de un análisis sobre la infraestructura o el uso de las instalaciones se vuelve necesario considerar, las formas en que fueron asimiladas las ideas de recuperación de la memoria escolar; la transmigración de conceptualizaciones en torno a la infancia y los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil. El anclaje en los objetos, no como piezas fetichizadas, estáticas y con significados fijados por

quien les hace hablar; sino como elementos polifónicos cuyo sentido se reconstruye histórica y políticamente, atravesados por conflictos como síntesis del pasado, volcados en el presente.

LOS PRIMEROS MUSEOS DEL NIÑO EN MÉXICO

El primer museo del niño en México abrió sus puertas en 1993, bajo el lema “toco, juego y aprendo”. El Papalote Museo del Niño, como se denominó a este proyecto, se inscribió en una fundamentación pedagógica de exploración y descubrimiento, y en la lógica interactiva de los museos contemporáneos.

Su intersección con los museos pedagógicos nacidos en el siglo XIX radica en el objetivo de aproximar a los niños y a las niñas a un aprendizaje científico y artístico a partir de los avances en materia educativa. La tecnología aplicada a la enseñanza y al aprendizaje se refleja en la organización del centro, el empleo de materiales amigables para el uso infantil, la distribución de las salas según las edades y según el grado de dificultad de las actividades, la aplicación de contenidos contemplados en los Planes y programas de estudio (Secretaría de Educación Pública, 2020) de la SEP, en la gestión del tiempo y ritmo para cada tarea y en la libertad de movimiento dentro de las instalaciones.

No se trata de espacios en los que los estudiantes visitantes puedan acceder a un recorrido por los distintos momentos históricos de la educación en México. Su objetivo no es el de la reflexión sobre los métodos de enseñanza y su evolución, sino el de ofrecer a docentes y alumnos un apoyo didáctico, divertido y activo sobre los contenidos que se abordan en clase. El ingrediente de asombro y descubrimiento espontáneo sobre conocimientos en áreas científicas como la química, la mecánica, la física, entre otras, se encuentra presente en cada uno de sus espacios, así como la reflexión sobre temáticas sociales contemporáneas, tales como el análisis demográfico, las problemáticas emergentes en materia de violencia o discriminación por diferentes motivos.

Las ideas pedagógicas modernas derivadas de los avances en el conocimiento genético-cognitivo, la expansión de un nuevo significado de la enseñanza, centrada en el niño y en sus procesos particulares de adquisición de conocimientos, posibilitaron el surgimiento de nuevos modelos de enseñanza y profesionalización para los encargados de llevar las ideas pedagógicas al aula, así como el nacimiento de estos espacios lúdicos destinados al disfrute y a la acción autodidacta de los niños y niñas.

Cabe mencionar que, así como la transformación y renovación de las ideas pedagógicas han sido decisivas para el nacimiento de estos proyectos museísticos; los procesos de redefinición de las infancias desde su génesis e invención en

el siglo XVII (Ariès, 1987), hasta su contextualización en la época histórico-social que caracteriza la subjetividad de los niños en nuestros días (Untoiglich, 2012), han debido incidir en las formas de comprender, abordar e interactuar en los espacios destinados a la niñez.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) con su antecedente en la Declaración de Ginebra de los Derechos del Niño (1924) y la Declaración de los Derechos del Niño (1959) son un reflejo del cambio en las mentalidades que reconocen en la infancia un protagonismo social y la necesidad de ser atendida como una etapa importante por sí misma. En su artículo 29, la Convención establece en su inciso a: “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (UNICEF Comité Español, 2015, p.20). Por otra parte, en el artículo 31 expresa: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (UNICEF Comité Español, 2015, p.21). Ambos artículos hacen énfasis en los procesos educativos y recreativos necesarios para el desarrollo armónico de los niños. Esta base legal de reconocimiento internacional ha resultado significativa para la apertura de centros como el Papalote Museo del Niño y otros más, que han seguido procesos similares de atención a la infancia. Pueden identificarse en sus objetivos, los principios educativos y lúdicos previstos en las cartas de derechos mencionadas.

El museo Bebeleche en Durango refiere:

El objeto del Organismo, será la promoción de actividades orientadas al conocimiento, difusión e impulso de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, mediante la educación museística, utilizando las técnicas didácticas más avanzadas, incluyendo las que derivan de la actividad lúdica, entre la población duranguense, los visitantes al museo y en especial entre la niñez, para contribuir al desarrollo integral de las nuevas generaciones, mediante la recreación y la formación científica, cultural y artística (LXVII Legislatura Durango, 2017).

En la Heroica Ciudad Juárez, el Museo La Rodadora como objetivo principal enuncia: “la recuperación del espíritu de aquella Ciudad Juárez que celebra la vida” (La rodadora espacio interactivo, 2020), mientras que, como parte de su misión, establece:

Invitar a la construcción colaborativa de un espacio de convivencia que utilice el juego como herramienta principal para disfrutar y vivir intensamente el libre aprendizaje y los encuentros urbanos tanto multigeneracionales como multiculturales que propicien la reflexión respetuosa y permitan fluir libremente la imaginación y el intercambio (La rodadora espacio interactivo, 2020).

El fundamento que subyace a estos centros puede rastrearse en los linderos ideológicos y didácticos que se fueron transformando con el paso del tiempo y que van de la mano de los procesos evolutivos sobre las concepciones de infancia, enseñanza y aprendizaje. La Escuela progresista o la Escuela nueva enfocó sus aportes en los procesos subjetivos, en la actividad, la experiencia, el juego, la intuición, la naturalidad y la libertad de movimiento de los niños. Significó un modo más libre de interacción del sujeto con el entorno.

Si bien, estos espacios han supuesto una importante materialización de las ideas pedagógicas en consonancia con los derechos de los niños y las niñas, prevalece aun un vacío importante que, como deuda histórica, promueva la recuperación, catalogación y exhibición de los vestigios de la cultura escolar que son reflejo del pasado reciente de la historia en México: el período postrevolucionario, el período socialista, la modernización educativa, los movimientos estudiantiles o el impacto de la violencia en las escuelas que forma parte de los acontecimientos de un pasado cercano, que sigue dejando secuelas en la constitución de la memoria educativa. En ese sentido, es preciso no olvidar el impacto que ha supuesto la criminalidad en los procesos sociales y visualizarla desde una perspectiva histórica crítica. Los proyectos de museos pedagógicos y museos del niño, no pueden escapar a estas miradas problematizadoras que, en forma de uso público de la historia, pueda cumplirse progresivamente, con los deberes de la memoria (Cuesta, 2007).

LA ESCUELA Y LA MEMORIA EN MÉXICO, EN TIEMPOS DE VIOLENCIA CONTRA NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES

En la Heroica Ciudad Juárez destaca la impunidad y barbarie en la forma de asesinar a las y los jóvenes. México ocupa el sexto lugar en homicidios de jóvenes menores de 18 años y el grupo poblacional de 15 a 24 años desde el año 2007 está vinculado en un 30 por ciento con situaciones de asalto, violencia u homicidio con arma de fuego, además, la tasa de mortalidad con armas de los hombres jóvenes es superior a la de accidentes de tráfico de vehículo de motor, contrario a la causalidad de muerte de las mujeres jóvenes (SNIAIS, 2014).

El homicidio entre jóvenes se agrava debido a la inserción de menores de 18 años a pandillas, el narcomenudeo, el tráfico con droga por los puentes internacionales y el crimen organizado. Se considera que los menores infractores homicidas debido a la corrupción judicial, la falta de cultura de la denuncia, la facilidad para escapar de la justicia penal mexicana, el encubrimiento del asesino por la familia, la complicidad con otros jóvenes miembros de la pandilla y la impunidad hace fácil tomar la decisión de cometer homicidio o feminicidio (Gutiérrez y Cervantes, 2015).

Por otro lado, la delincuencia organizada tiene un perfil transnacional que exhibe rutas de tráfico ilegal de personas, como: la trata de mujeres, la pornografía infantil, la venta de órganos, la explotación sexual de mujeres contra su voluntad y el robo a jóvenes migrantes; así como la venta ilegal de armas de fuego, el narcotráfico, el robo de autos y otros servicios relacionados con la extorsión, el secuestro y el sicariato con anclajes desde y hacia Sudamérica, Centroamérica, Norteamérica y España.

Existe una diferencia entre grupos de adolescentes en el barrio, la escuela, la iglesia y el trabajo, estas son: agrupaciones conformadas espontánea y temporalmente para extender la socialización con el fin de divertirse o pasar bien el tiempo, posibilitándose, la creación de espacios de convivencia muy definidos, como: equipos de fútbol, banda de guerra, membresía a gimnasios, células juveniles, búsqueda de pareja y otros; también existen grupos que conforman pre-pandillas, en estas agrupaciones las y los adolescentes utilizan la calle como medio de sobrevivencia, ofrecen protección a sus miembros y son inducidos a la vida en la calle, quienes pueden o no, vincularse con adicciones, pero, las actividades criminales no constituyen un requisito grupal; y, por último, las pandillas juveniles cuya asociación de miembros frecuentemente es para toda la vida, su identidad personal se asocia a la identidad del grupo a través de marcas, estilos de vida, vestimenta y actitudes de resistencia a la política y al gobierno. Además, la pertenencia se hereda a futuras generaciones —hijos/as de las y los miembros—, cumpliendo un espacio de socialización por encima de la familia, la escuela, la política y la iglesia, pero, asumiendo creencias y rituales de estos espacios (Gutiérrez y Cervantes, 2015).

Las familias por sí mismas son incapaces de garantizar el desarrollo profesional y personal de sus miembros, por lo que se generan tensiones severas en muchas familias, donde los padres son incapaces de proveer sustento adecuado para sus hijas/os, pierden por completo su capacidad para enfrentar las cosas y no pueden supervisar ni tampoco guiar a sus hijas/os conforme desarrollan lazos sociales, como: amistad, noviazgo, transferencia maestro-alumno o relaciones laborales. La inestabilidad persiste por años y la juventud desarrolla gradualmente una actitud de resignación, depresión y derrota.

Cabe señalar que las políticas educativas y el personal docente comúnmente se muestra insensible a las necesidades de las y los adolescentes, al contrario,

la imagen que la mayoría de tiene para representar a las y los adolescentes es la imagen del aborreciente (aborrecer al adolescente), delincuente, caso perdido, de desconfianza y de conductas inmorales. Por lo que las y los adolescentes con mayores posibilidades de abandonar sus estudios son aquellos que se asumen como incapaces o malos para el estudio, sobre todo quienes no reciben orientación, tutoría y asesoría académica. Pese a la inclusión de la asignatura Cultura de la Legalidad en 2014, los derechos de las y los adolescentes siguen sin verse reconocidos en las políticas públicas, en la sociedad, en la escuela, en las Leyes y en la Justicia (Gutiérrez y Cervantes, 2015).

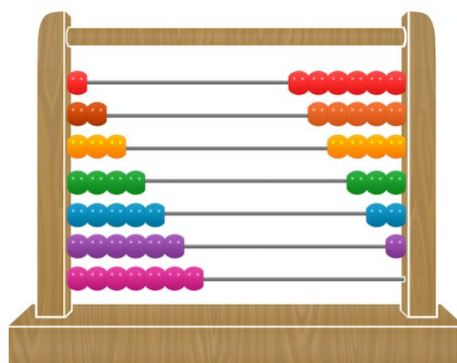
Las pandillas callejeras son asumidas con frecuencia bajo la condición pre-valeciente de subordinación social y desacreditación cultural. La desatención a las pandillas juveniles juarenses aparece como un invernadero de prácticas culturales y referentes simbólicos vinculados con el narcotráfico, la devoción a la Santísima Muerte o San Malverde; el discurso de la madre divorciada, agobiada y enferma que no puede sostener el hogar; la promiscuidad sexual; así como el avergonzamiento cultural de las minorías sociales —migrantes indígenas y repatriados—; y la población mexicoamericana castigada por el gobierno de EUA y deportada a Ciudad Juárez, Chih. (Gutiérrez y Cervantes, 2015).

La política que han seguido los gobiernos latinoamericanos se centra en el miedo colectivo, por lo que se les reconoce como políticas del terror, donde las pandillas son vistas sólo desde una perspectiva delincencial. Entonces, hay que pensar en repolitizar la política, cambiar la imagen de las y los adolescentes pandilleros. Las nuevas identidades juveniles reafirman el ser, existir y estar en el mundo mediante proyectos civilizatorios, provocándose un quiebre de significados de las instituciones como la familia, la escuela, el trabajo y la religión. Donde la pandilla aparece como importante espacio de sociabilización, seguridad, apoyo y, por ende, pertenencia, lealtad y respeto. Por lo que no será posible exterminar las pandillas, sino apoyarlas, reorientarlas y rehabilitar la función que cumplen en la sociedad actual.

Se realizó un trabajo de campo en tres escuelas secundarias de Zaragoza al sureste de la Heroica Ciudad Juárez, con un alumnado con pertenencia migrante y nivel económico bajo. La población escolar de las secundarias fue de 383, 484 y 432 adolescentes. El tamaño de la muestra seleccionado fue de 372 por encima de la muestra probabilística recomendada. Todas las 15 adolescentes entrevistadas relataron haberse enfrentado diariamente a un contexto de pobreza, drogadicción, pandillerismo, inseguridad, acoso sexual, desempleo y violencia doméstica. Sus familias laboran en condiciones de explotación y precariedad en empresas de la industria maquiladora y todas tenían en común la necesidad de insertarse en la economía informal tanto en la venta de comida como de ropa de segunda mano. En

este contexto, se inserta la materia Cultura de la Legalidad propuesta a nivel nacional por la Reforma Educativa Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2014 y cuyo origen está en el proyecto de cultura de la legalidad en la escuela mexicana de 2009.

En este escenario emergente de violencia, se propone la creación del primer Museo de la Cultura Escolar y la Enseñanza de las Artes (MUCEEA), el cual permita evidenciar un análisis sobre lo que sucede en el contexto de la educación pública mexicana.



MUCEEA

MUSEO DE LA CULTURA ESCOLAR Y LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

FIG. 1 · Logotipo del primer Museo de la Cultura Escolar y la Enseñanza de las Artes en el Estado de Chihuahua.

CONCLUSIÓN

El interés y uso que han tenido los museos pedagógicos a lo largo de su historia se relaciona directamente con las ideas políticas y el contexto en el cual florecieron. Como institución viva, los museos fueron perfeccionando y reconduciendo su propia identidad de forma progresiva conforme a las necesidades del colectivo escolar, las tendencias educativas y las influencias políticas e ideológicas. El historiador se encuentra obligado a hacer un ejercicio epistemológico, a recuperar y confrontar los condicionamientos de su propia construcción mnémica. Por ello es importante que, ante una labor de compilación, preservación e interpretación del patrimonio escolar, desde la posición histórica e ideológica de la creación de un museo pedagógico, se contemplen las restricciones gnoseológicas y las directrices político-educativas que intervienen y configuran su actividad.

Como parte de la actividad de gestión e investigación que los autores desarrollamos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, se propone la creación del MUCEEA bajo el imperativo de reconocer el valor de los museos pedagógicos en contextos de violencia y criminalidad como el que se vive en esta región mexicana. Se propone la recuperación de la memoria histórica y los acontecimientos del pasado reciente a partir de una mirada no complaciente y crítica de un centro dirigido al público infantil, pero también al público adulto, basado en una metodología que promueva el conocimiento científico, el debate ideológico, la problematización histórica, el análisis pedagógico y el tratamiento terapéutico del recuerdo como acciones fundamentales para atender las apremiantes necesidades de socialización que han descompuesto el actual tejido social.

La cultura escolar y su evocación, en este sentido, se erigen como portavoces de las historias mínimas, íntimas, cotidianas en las que se fraguan la sujeción o, por el contrario, el abandono de ciertos valores, nociones y creencias sobre la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus. Págs. 57-77.

Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid (23 de febrero de 2019) *Museo pedagógico*. Ciudad de México: <http://www.centrodememoriahistoricacolegiomadrid.org.mx/museo-pedagogico.html>

Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (23 de febrero de 2019). *Directorio de museos pedagógicos y/o de la educación*. Bogotá: http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2878

Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Cuesta, R. (11 de agosto de 2011). Memoria, cultura escolar y museización en España. Del Museo Pedagógico Nacional a la actual eclosión y proliferación de centros de la memoria educativa. II Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria. Biblioteca Nacional de Maestros. Buenos Aires.

García del Dujo, A. (1985). *Museo pedagógico nacional (1882-1941)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Gutiérrez, P. y Cervantes, E. (2015). Evaluación del proyecto para la incorporación de la perspectiva de género en escuelas secundarias de Ciudad Juárez. México: Hibri-books.

La rodadora espacio interactivo. (2020) *Misión, visión y valores*. Ciudad Juárez: <https://larodadora.org/mision-vision-y-valores/>

Linares, M. (18 de febrero de 2019) Museo de las escuelas. Buenos Aires: <https://museodelasescuelas.wordpress.com/>

LXVII Legislatura Durango. (2017) *Ley que crea el “Bebeleche, museo interactivo de Durango”*. LXVII Legislatura Durango.

Museo Virtual de Historia de la Educación (23 de febrero de 2019) *Museos pedagógicos*. Murcia: <https://www.um.es/muvhe/enlaces/museos-pedagogicos/>

Secretaría de Educación Pública. (2017) *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2020) *Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

SEPHE (2019) *Presentación*. Sevilla: <https://institucional.us.es/paginasephe/presentacion.html>

Sistema de Información Cultural (2019) *Museos*. Ciudad de México: https://sic.gob.mx/lista.php?table=museo&disciplina=&estado_id=

Sistema Nacional de Información en Salud (SINAIS, 2014). *Defunciones 1979-2011*. México: Secretaría de Salud.

Viñao, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Con-ciencia social*, número 15, 141-148.

UNICEF Comité Español. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fundación UNICEF.

Untoiglich, G. (2012) *Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad*. Buenos Aires, Noveduc.

C I H E L ▲ 2021

Página em branco | Página en blanco

O COLÉGIO PEDRO II NA MEMORIALÍSTICA DE PEDRO NAVA

Márcio José Pereira de Camargo

Universidade de Sorocaba

Wilson Sandano

Universidade de Sorocaba

C I H E L ▲ 2021

Página em branco | Página en blanco

RESUMO

Neste trabalho, investigamos a série memorialista de Pedro Nava (1903 – 1984), visando discutir as representações da escola presentes nos volumes *Balão cativo: memórias 2* (1973) e *Chão de ferro: memórias 3* (1976), particularmente nos capítulos que tratam das experiências do autor no internato do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, entre 1916 e 1920. Tomando-se tais obras como objeto de estudo, analisa-se a (re)construção do passado escolar levada a efeito pelo escritor a partir de suas memórias e de um rico acervo de documentos pessoais. Como suporte teórico, recorreremos aos estudos de Aguiar (1998), Artières (1998), Dozol (2009), Halbwachs (1990), Meneses (1992), Pereira (1993 e 2001), Schueroff (2012), Silva (2011), Vale (2009, 2011 e 2018), dentre outros. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, mas os resultados preliminares apontam para uma narrativa que transita entre o caráter autobiográfico e o cunho ficcional. Retratado em ambas as obras analisadas, o Colégio Pedro II é a instituição por excelência quando o assunto é tradição, o que fica evidenciado nas descrições e relatos que o memorialista apresenta ao falar das comemorações, do qualificado corpo docente e do alunado que o frequentou, selo “clube” que viria a compor os importantes quadros da intelectualidade brasileira durante o século XX. Tradição, modelo educacional, técnicas pedagógicas modernizantes, laços de amizade, entre outros aspectos, são apenas alguns exemplos da visão positiva que nutre as memórias do escritor ao retomar seus anos de internato.

PALAVRAS-CHAVE

Memórias escolares, Colégio Pedro II, Pedro Nava

INTRODUÇÃO

Este estudo percorre os meandros da narrativa memorialista do médico e escritor mineiro, Pedro da Silva Nava (1903 – 1984), com o intuito de discutir as representações da escola, desvelar subjetividades e capturar os sentidos acerca da mesma que vão sendo construídos ao longo da narrativa, no momento mesmo da criação de sua obra.

Trata-se de um recorte de investigação em andamento, para cujo procedimento elegemos a pesquisa bibliográfica e, como tal, tem como escopo dois volumes da série memorialista do escritor: *Balão cativo: memórias/2* (1973) e *Chão de ferro: memórias/3* (1976), particularmente nos capítulos em que se relatam as experiências do autor como aluno interno do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, entre 1916 e 1920.

Num primeiro momento, faremos algumas reflexões sobre a memória e suas relações com a história, discutindo conceitos e percorrendo textos que buscam elucidar nuances dessa categoria de atividade humana – aqui vista também como gênero literário – e suas interfaces com a autobiografia e com a própria história.

Em seguida, ao tomarmos as obras *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3* como objetos de estudo, analisaremos as representações sobre o colégio Pedro II na ótica de Pedro Nava, com o intuito de discutir o processo de (re) construção do passado escolar que o escritor empreendeu valendo-se de sua memória, de um rico acervo de documentos pessoais e alguma dose de inventividade.

MEMÓRIA: BREVES REFLEXÕES

Ao discorrer sobre a memória, na perspectiva filosófica, Leonhardt (2014) nos lembra a origem grega da palavra: *mnéme*, que remete ao sentido de saber, ter conhecimento. De difícil definição, comumente se associa à lembrança, à reminiscência ou mesmo ao esquecimento. Examinar essa habilidade humana para entender seu funcionamento implica considerá-la como “esse elemento fluido que não se deixa segurar mas que se manifesta num incessante movimento de se presentificar e escapular, de se mostrar e desaparecer, de se expor e ocultar” (Leonhardt, 2014, p.18).

Em seu livro *Seduzidos pela memória*, Huyssen (2004) aponta o paradoxo que se instaura no enfoque sobre memória e passado: acusa-se a cultura da memória contemporânea de amnésia, elevada ao grau de “perda da consciência histórica”, afirmação que se sustenta na crítica à mídia e aos avanços tecnológicos, ainda que se admita que ela própria, a mídia, seja responsável por tornar a memória cada vez mais disponível.

Neste ponto, questiona o autor:

Mas e se [...] o aumento explosivo de memória for inevitavelmente acompanhado de um aumento explosivo de esquecimento? E se as relações entre memória e esquecimento estiverem realmente sendo transformadas, sob pressões nas quais as novas tecnologias da informação, as políticas midiáticas e o consumismo desenfreado estiverem começando a cobrar o seu preço? (Huyssen, 2004, p.18)

Halbwachs (2006) destaca o aspecto coletivo da memória. Para o autor, no primeiro plano da memória de um grupo, predominam os eventos oriundos da experiência vivida pela maioria de seus membros, resultantes de sua própria vida ou

das relações travadas com os grupos mais próximos. As lembranças relacionadas a uma parcela ínfima desse grupo, ou mesmo a um único membro, tendem a ocupar um segundo plano de memória.

Para o autor, “nem sempre encontramos as lembranças que procuramos, porque temos de esperar que as circunstâncias, sobre as quais nossa vontade não tem muita influência, as despertem e as representem para nós” (Halbwachs, 2006, p.53). É o caso, por exemplo, de nossas lembranças de rostos de amigos e detalhes de uma fisionomia: “Para reencontrar a imagem do rosto de um amigo que não vemos há muito tempo, é preciso aproximar, reunir, fundir umas com as outras as inúmeras lembranças parciais, incompletas e esquemáticas que guardamos” (Halbwachs, 2006, p.56).

Em paralelo a essa reflexão, é válido anotar que na obra memorialista de Pedro Nava, objeto de estudo desta investigação, numa de suas digressões o narrador reflete sobre essa viagem da memória, imprimindo poeticamente à narrativa as tintas indeléveis da saudade. A propósito, note-se a analogia que ele faz entre o volume de uma tradução inglesa dos contos de Andersen, que lhe presenteara tio Salles, com sua própria infância (ou seu passado). Bastava folhear suas páginas amareladas que o sentia novo e parecia recuperar o vigor da meninice.

O papel do meu livrinho está todo amarelo de ser lido há cinquenta e seis anos [...] Mas basta que eu comece sua releitura para senti-lo novo em folha, claras páginas, iluminuras resplandecentes, dorso reluzente. E logo um sangue menino circula em minhas veias [...] (Nava, 1974, p.208-209)

Confessa-nos, o memorialista, que seu projeto de registro do passado esbarra na questão temporal e nas armadilhas pelas quais a memória impõe limitações à sequência narrativa:

Na evocação que venho fazendo de minhas andanças com tio Salles não posso separar o que pertence a 1916 ou a 1917. Aliás é impossível restaurar o passado em estado de pureza. Basta que ele tenha existido para que a memória o corrompa com lembranças superpostas. [...] A viagem da memória não tem possibilidades de ser feita numa só direção: a do passado para o presente. (Nava, 1974, p.221)

A reflexão que nos propõe Nava aponta para a transitoriedade do tempo em meio à evocação da memória. A esse respeito, recorremos a Guarinello (1994), para quem a memória oferece-nos a oportunidade de reconhecer o caráter transitório do

presente, vendo-o não como realidade fixa e imutável, mas como produto humano passível de transformação.

Também nesse sentido, Meneses (1992, p.11) nos ensina que “a elaboração da memória se dá no presente e para responder a solicitações do presente. É do presente, sim, que a rememoração recebe incentivo, tanto quanto as condições para se efetivar”.

Em referência às práticas de escrita de si, Artières (1998, p.11) fala do “arquivamento do eu”. Sustenta que arquivamos nossas vidas em resposta a uma injunção social, segundo a qual “o indivíduo perigoso é o homem que escapa ao controle gráfico”. Afirma que a autobiografia é a prática mais acabada desse arquivamento e chega a aduzir que “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (Artières, 1998, p.11).

Nessa perspectiva, Gondra (1999, p.34) defende que “o entendimento do caráter da narrativa autobiográfica como a mais acabada forma de arquivamento e de produção da memória potencializa a utilização desse gênero literário como fonte para a pesquisa histórica”.

Ressalve-se, contudo, a reflexão com que nos adverte Pereira (1993, p.189), para quem:

Se, por um lado, as Memórias se mostram avessas às apropriações de estudiosos que nelas procuram somente “provas” de determinados momentos da história (de grupos, cultural, política), por outro lado, se apresentam como discursos que constroem representações. Elas não se referem a uma realidade da qual seriam um mero reflexo, uma parte. Elas são a “realidade”.

Para Vale (2011, p.96), “os textos de Nava marcaram o memorialismo brasileiro, um gênero literário que, anteriormente considerado menor, começou a ter maior receptividade na década de 1970”.

Por fim, reportemo-nos a Cardoso e Oliveira (2017, p.30), que nos lembram da relação intrínseca entre a escola e a memória:

A escola é um lugar de memória. Ao atravessarmos as marcas do tempo, nos deparamos com inúmeros vestígios reconhecíveis de sua história, tais como o papel pautado, o quadro-negro e o giz, a entrada da escola com seu hall de circulação, os muros que a rodeiam, a arquitetura escolar.

Façamos, pois, essa travessia pelas marcas do tempo, em que Pedro Nava revisita seu passado como aluno interno do Pedro II e recupera impressões, sensações diversas e sentimentos, conferindo novos sentidos para sua experiência no tradicional colégio.

O COLÉGIO PEDRO II NAS MEMÓRIAS DE NAVA

A série memorialista de Pedro Nava inaugura-se com *Baú de ossos: memórias/1* (1972), que trata predominantemente do passado familiar, e tem sequência em *Balão cativo: memórias/2* (1973), cuja narrativa corresponde ao período entre o retorno para Minas e os estudos secundários vividos no Rio de Janeiro como interno no Colégio Pedro II. Contudo, os anos de internato na prestigiada instituição de tradição imperial receberiam atenção especial no volume seguinte: *Chão de ferro: memórias/3*, cujo lançamento se dera em 1976 (Schueroff, 2012).

Importa assinalar que a escola ocupa espaço privilegiado nas memórias de Nava. Os volumes dedicados a retratar o período escolar são marcados por observações e reflexões sobre fatos, lugares, objetos, pessoas e situações; elementos que direta ou indiretamente constituíram as experiências do jovem Pedro e, maturados pela ação do tempo, forjariam o homem, médico e escritor em quem se transformaria.

Em meio às histórias familiares, os capítulos iniciais de *Balão cativo: memórias/2* retratam o período em que o narrador realizou seus estudos primários, entre 1911 e 1915, nas cidades mineiras de Juiz de Fora e Belo Horizonte, destacando-se os dois últimos anos do quinquênio, quando frequentou o internato do Colégio Anglo-Mineiro, na capital (Vale, 2009). No capítulo final, o narrador dá início ao relato sobre sua experiência no Colégio Pedro II, ao qual subjazem formas peculiares de representação, tanto da instituição, como da experiência de formação, e que constituem objeto de estudo desta pesquisa.

Sobre o colégio, Vale (2018) afirma que se trata de um estabelecimento federal notadamente de vocação preparatória para o ensino superior, voltado a adolescentes oriundos de camadas privilegiadas da sociedade. Fundado em 2 de dezembro de 1837, por decreto que converteu em escola de instrução secundária o Seminário de São Joaquim, criado em 1739 com o nome de Colégio dos Órfãos de São Pedro, o Colégio Pedro II destinava-se a ser o padrão do ensino secundário do Império na capital da Corte, como afirma Cardoso (2013), bem como constituir-se-ia no modelo oficial a ser reproduzido nas províncias, razão pela qual sua história se confunde com a própria história da educação no Brasil.

Nas primeiras páginas do último capítulo de *Balão cativo: memórias/2*, antes de iniciar a narrativa de seus anos no colégio, Nava afirma:

Orfanato humilde no início, modesto seminário em seguida, o colégio seria no Primeiro Reinado, no Segundo e na República, *a glória de nosso ensino*. Tudo o que há de mais ilustre na vida brasileira recebeu seu influxo e criou-se no seu espírito. (Nava, 1974, p.268, grifo nosso)

Note-se o orgulho que representava para Nava ter feito parte de uma privilegiada casta intelectual da sociedade brasileira, composta por ex-alunos do Pedro II, sentimento que se manifesta mais pelo caráter coletivo de representatividade social do que propriamente por razões individuais. Para Monteiro (2015, p.95), “A disciplina, o rigor, os insignes mestres, os alunos com nomes de mais de trezentos anos conferiam àquele espaço o destacado lugar social. Lugar da e para a elite, podemos dizer, para a elite das elites”. Ao retratar o colégio, Nava extrapola os aspectos autobiográficos e assume o papel de historiador, inserindo seu relato num projeto maior, que se coaduna com a história da educação brasileira:

Historiando meu colégio, aqui vou repetindo Moreira de Azevedo, Macedo, Vieira Fazenda – que aliás se repetem uns aos outros, a partir de Monsenhor Pizarro. Tomei ainda da monografia de Escragnole Dória publicada por ocasião do assim chamado Primeiro Centenário do Pedro II; da coletânea da mesma época levada a efeito por Igenesil Marinho e Luís Inneco; de publicação sem nome de autor, prefaciada pelo Diretor Vandick Londres da Nóbrega e datada de 1965, do volume V do Anuário da Casa, referente aos tempos bacharelados de minha turma; de recortes de jornais, de reportagens. (Nava, 1974, p.273)

Cardoso (2013) assinala que, no decorrer de décadas, já em tempos republicanos, várias práticas de memória coletiva concorrerem para consolidar a centralidade do colégio na história da educação no Brasil, bem como seu reconhecimento público. Nesse sentido, cabe aludir ao relato que Nava constrói em *Balão cativo: memórias/2*, acerca do desfile de 4 de dezembro de 1937, evento que fazia parte das comemorações do Primeiro Centenário do Colégio Pedro II, ocasião de grande concentração de ex-alunos. O narrador registra sua presença e a de colegas ilustres: “com a maior pontualidade e dando gargalhadas de menino, ali nos reunimos Prudente de Moraes, neto, Afonso Arinos de Melo Franco e eu” (Nava, 1974, p.265). Ao descrever o desfile, relata: “passamos diante do palanque das autoridades. Agitamos festivamente nossas flâmulas, fomos reconhecidos pelo Ministro Gustavo Capanema que bracejou em direção dos seus amigos” (Nava, 1974, p.266).

A propósito de ilustres ex-alunos, Nava ufana-se de seu colégio, ao invocar, como numa lista de chamada atemporal, nomes representativos da cultura brasileira de todos os tempos:

Não resisto à tentação de escrever uma longa série de nomes, cada um elo da cadeia que nos une numa imensa e secular família espiritual. São os nossos colegas de todos os tempos. Dormimos nos mesmos dormitórios, comemos da mesma comida, passamos pelas mesmas punições, tivemos os mesmos mestres e deles recebemos os mesmos ensinamentos, os mesmos respes, os mesmos prêmios, as mesmas categorias mentais e morais. (Nava, 1974, p.268)

São recorrentes as digressões de que lança mão Nava para refletir sobre o processo criativo de suas memórias. Em outro segmento, o narrador acrescenta um dado significativo sobre suas fontes documentais: “Mas para reavivar a memória e poder contar dos cinco anos que passei interno recorri também ao prodigioso álbum sobre o *Internato do Ginásio Nacional do Rio de Janeiro*, de 1909 [...]” (Nava, 1974, p.273). Do referido álbum, vale dizer, constavam dados históricos da instituição, resumo do regulamento e vasta documentação fotográfica com registros da comunidade escolar e suas atividades, dos prédios do colégio e até mesmo do bairro. Também serviam de fontes outras publicações de estudantes do seu tempo, e ainda velhos cadernos de aula, provas escritas e bilhetinhos que trocava com os colegas, guardados daqueles tempos, cuja materialidade preenchia as lacunas da memória.

Apesar do caráter historiográfico que Nava procura imprimir às suas *Memórias*, Schueroff (2012, p.27) observa:

Durante todo o desenrolar das Memórias, vi que o autor se cerca de todos os recursos possíveis para suprir eventuais lapsos que a memória apresente. E quando eles não são preenchidos por coisas materiais (cartas, documentos diversos), a criatividade entra em cena e o texto literário ganha força.

O pesquisador pondera ainda que, por vezes, no fazer do memorialista, “quando não há muito em que se pautar, o que se tem a fazer é deduzir e tentar (re) criar” (Schueroff, 2012, p.29). Corroborando tal proposição, o próprio narrador nos indaga: “[...] Importa a verdade? Ah! Pilatos, Pilatos... Para quem escreve memórias, onde acaba a lembrança? onde começa a ficção? Talvez sejam inseparáveis. [...] só há dignidade na recriação. O resto é relatório...” (Nava, 1974, p.288)

Ao retratar seu ingresso no colégio, cuja história compartilharia entre os anos de 1916 e 1920, Nava mistifica a experiência de rememorar o passado como uma viagem ao interior de si mesmo, imprimindo-lhe um tom de magia:

Ao passado, ao passado! Vamos a essa prodigiosa abstração do Tempo, breve segundo continente do infinito, fabuloso país em que vivi (irreversivelmente) e até onde – nem os automóveis, ou os tapetes mágicos, os trens, os navios, os ventos, os aviões, as nuvens, os módulos espaciais serão capazes de me fazer retornar. Só o pensamento mais rápido que os foguetes estratosféricos, só a saudade-minuto-luz podem me arrebataram nessa viagem para as distâncias siderais de mim mesmo. (Nava, 1974, p.275)

Carneiro (2004, p.361) assinala que “nas *Memórias* temos presente a mesma ideia de internato como *segundo nascimento* que encontramos n’*O Ateneu*, sendo que em Nava surge mais efetivada essa desvinculação em relação ao mundo familiar”. A aventura do primeiro dia no colégio é sintomática do momento de ruptura com a infância: “Entre colégio adentro, sozinho. Vareei escadarias, sozinho. Errei caminhos sozinho e sozinho dei no corredor e na porta certa” (Nava, 1974, p.276). Neste ponto da narrativa, afloram as impressões negativas que frequentemente acometem os novatos, especialmente os estudantes no seu primeiro dia numa nova escola. Sentindo-se como um náufrago e amargando forte sensação de desterro, o narrador busca amparo no primeiro companheiro que lhe dedica um sorriso fraternal, mal advertindo que se tratava de veterano que, instantes depois, aplicar-lhe-ia o primeiro trote.

Ressalte-se que até mesmo os trotes e outras formas de violência e humilhação são naturalizados na narrativa, submetidos que eram a um sistema de regras e hierarquias que se erigiam com base na tradição e se perpetuavam no decorrer do tempo, justificando o processo de amadurecimento dos estudantes e a troca de papéis inerente aos ciclos que se sucediam durante a permanência no colégio. Exemplo disso foi a privação de saída, já no primeiro fim de semana, aplicada ao jovem Nava por um inspetor Goston completamente tomado pela raiva ao ser questionado pelo incauto ingressante sobre que matéria ele ensinava. Note-se que, a despeito da lembrança ruim do castigo, o narrador parece incólume a qualquer espécie de rancor. Bem ao contrário, busca justificar-se:

Mas agora é bom que eu abra um parêntese para se compreender minha narração – é bom que eu diga que não tinha noção exata do que eram os inspetores, no colégio. Não sabia ainda de sua condição mais que

humilde de funcionários mal pagos e famélicos, de pobres-diabos geralmente pertencendo a um nível social e a um plano de instrução inferior ao de grande parte dos alunos que eles tinham de guardar e com os quais viviam em luta ferina e sem tréguas. (Nava, 1974, p.279)

Nessa perspectiva, Dozol (2009), ao debruçar-se na análise da memorialística de Nava, observa neste um caráter diferenciado no tratamento que dá ao período escolar em suas representações. Para a pesquisadora, fica patenteada na narrativa do médico e escritor mineiro uma evocação positiva do passado, sem se deixar levar pelo ressentimento comum a obras do gênero, quando o assunto é escola. Seus relatos sobre a experiência escolar parecem impregnados de um prazeroso senso de humor, de sentimentos de gratidão pelos ensinamentos que levaria para a vida e, predominantemente, de uma saudade infinita.

Aliás, saudade é palavra recorrente ao longo das *Memórias* de Nava. Como observa Botelho (2012) no prefácio de *Chão de ferro: memórias/3*, é a palavra saudade que norteia cada uma das descrições que nos constrói o narrador, conferindo um tom nostálgico à chamada *belle époque* carioca.

É o que se pode comprovar, por exemplo, quando o narrador fala sobre a saudade dos jantares e a memória afetiva das feijoadas preparadas pelo cozinheiro *Urso-Branco*, enaltecendo sua “virtuosidade culinária” e lembrando-se dele com a mesma gratidão que os mestres do Pedro II (Nava, 1976).

Ponto alto do primeiro núcleo narrativo de *Chão de ferro: memórias/3*, para Botelho (2012), o Pedro II é colégio tradicional que remonta aos tempos do Império, destacando-se nele a formação humanista de orientação francófona que permearia o perfil de médico, erudito e memorialista de Nava. Assim, o cotidiano do colégio é retratado em detalhes, o que nos permite uma visão viva da sua formação e legado na cultura brasileira. Concorrem para esse retrato as descrições do prédio e de suas instalações, os horários, as regras, os recreios, o convívio entre os estudantes, o modelo educacional, as atividades didáticas e as técnicas pedagógicas, os uniformes, além, é claro, das descrições pormenorizadas de colegas e professores.

De acordo com Silva (2011, p.104), “caricaturando os hábitos e o perfil dos professores, alternando seriedade, humor e irreverência, Pedro Nava apresenta suas aulas e os mestres, com seus nomes, alcunhas, estigmas, suas características e a metodologia que adotavam em sala de aula”. Mesmo por meio de descrições caricatas, prática comum em reminiscências escolares, Nava não deixa de reconhecer o papel fundamental dos professores, como é o caso de João Ribeiro, professor de história universal e história do Brasil, de quem herdou o forte sentimento modernista que influenciaria sobremaneira sua geração de intelectuais (Botelho, 2012).

Sobre os professores, ressalte-se o carácter enaltecido com que lhes dedica boa parte da narrativa. Competência e benevolência são aspectos muito comuns na descrição do corpo docente. É o caso, dentre outros, de José Júlio da Silva Ramos, carinhosamente chamado “Raminhos”. Responsável pela cátedra de Português, desse filólogo e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, o narrador exalta a pronúncia e o lapidar da palavra. Nava deleitava-se com a descoberta de efeitos e sentidos que se desvelavam pouco a pouco na pronúncia precisa do professor. Dele dissera: “E que homem bom!” (Nava, 1976, p.8).

Já o professor de Geografia, Luís Cândido Paranhos de Macedo, vulgo “Tifum”, é alvo de descrição física deplorável. Sobre seu carácter, então, apontam-se os requintes de crueldade e abusos de autoridade com que ameaçava e humilhava os alunos. Por fim, reportando-nos a Dozol (2009), vinha à tona o signo do perdão, reconhecendo-se que ele era “o melhor dos homens” e falando-se até mesmo de amor filial para com o professor:

O seu Otacílio nos contou que, depois das aulas, ele ia à Secretaria para raspar quase todos os zeros das listas de aula. Só deixava os bem merecidos. Quando soubemos disto nossa estima foi crescendo, dando galho, virou ternura, para acabar feito amizade filial no fim dos dois períodos letivos que ele ministrou [...] (Nava, 1976, p.13)

Finalizemos este estudo analítico, comentando sobre a ambivalência desse memorialista que ora se reveste do papel de historiador, ora, tendendo para a literatura, entalha as palavras com exuberante poesia, em meio a uma profunda reflexão sobre a existência:

Existir como representação é ser coisa cronológica. As outras águas, as fundas, ai! de nós, que não... Quando sobem no vulcão marinho dos sonhos e pesadelos, abrolham misturando alhos e bugalhos, são capazes de todas as oposições oposições posições, de sequências tão imprevisíveis e arbitrarias como as dos números adoidados de um jogo de dados sem face cubos súcubos feitos de ovoides viscosos abafando na paralisia claustal que explode acordando no longo e difícil urro do maior horror. [...] (Nava, 1976, p.56)

Como postula Pereira (2001, p.12-13), nas *Memórias* de Nava, a relação entre a passagem do tempo e a inexorabilidade da morte parece avivada pela velhice:

A decrepitude do corpo, uma espécie de metamorfose do sujeito; o desespero diante do fim da sexualidade; a longevidade traduzida no sofrimento pela morte dos amigos; o testemunho do passado (na perspectiva de um determinado grupo social); a proximidade da morte e a escrita como forma de ação e de reflexão sobre o presente serão alguns dos temas mais constantes imbricados nessa relação.

Sobre o audacioso projeto de elaboração das *Memórias*, Aguiar (1998, p.15) revela que Nava finalmente “encontraria, assim, o seu gênero de expressão e com ele iria saltar, da noite para o dia, dos bastidores para o palco da cena literária brasileira contemporânea”.

Muito se pode acrescentar a estas reflexões. Porém, ante o caráter sumário deste estudo, buscamos nos ater aos aspectos fulcrais que permeiam a narrativa naveana sobre o Colégio Pedro II. Aspectos que, por sua peculiaridade no âmbito das produções memorialistas da literatura brasileira, permitem dedicar um capítulo especial a Pedro da Silva Nava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida no bojo deste trabalho permite-nos sustentar a ideia da estreita relação entre a escola e o processo de formação do sujeito, conforme fica substanciado na narrativa do memorialista. Ao subverter uma ordem cronológica mais estrita, o narrador cria nova ordem para o tempo, que flui suavemente entre o rigor da pesquisa em seus fardos arquivos e os lampejos de uma memória privilegiada, não raro amparada por certa dose de imaginação, confirmando-se o postulado por Schueroff (2012) ao falar do caráter próximo ao ficcional que se imprime, de certa forma, na recriação do ambiente escolar, sobretudo na reconstrução de personagens.

Retratado em ambas as obras analisadas, o Colégio Pedro II é a instituição por excelência quando o assunto é tradição, o que fica evidenciado nas descrições e relatos que o memorialista apresenta ao falar das comemorações, do qualificado corpo docente e do alunado que o frequentou, seletos “clubes” que viria a compor os importantes quadros da intelectualidade brasileira durante o século XX.

Não se pode deixar de anotar a relevância que assumem os laços de amizade, relações que se constroem em meio a contextos mais amplos de sociabilidade e que se constituem em vínculos afetivos de significativa importância na formação da subjetividade individual do narrador, como nos lembra Botelho (2012).

Além disso, como signos da herança desse tempo para Nava, poderíamos elencar o capital social, o vasto repertório cultural, a escola como tradição e modelo

educacional, as técnicas pedagógicas modernizantes, entre outros aspectos representativos da visão positiva que nutre as memórias do escritor ao retomar seus anos de internato, que em muito contribuíram para a formação do intelectual.

Por fim, ressalte-se que, para além das contribuições formativas que o colégio lhe aporta, o narrador se serve das suas *Memórias* para retribuir à instituição, ao formar parte de sua memória coletiva, consubstanciada em um conjunto de práticas que a instituem e consolidam por seu valor histórico.

BIBLIOGRAFIA

Aguiar, J. (1998). *Espaços da memória: Um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp.

Artières, P. (1998). Arquivar a própria vida. *Revista Estudos Históricos*, 11(21), 9-34. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>.

Botelho, A. (2012). *Chão de ferro: Do mar à montanha, as amigadas da vida toda*. In P. Nava. *Chão de ferro: Memórias/3*. (Prefácio). São Paulo: Companhia das Letras.

Cardoso, T. (2013). Colégio Pedro II: A contribuição dos símbolos na formação de sua memória coletiva. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, Florianópolis, SC, Brasil, 14. Recuperado de <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xivenancib/paper/viewFile/4622/3745>.

Cardoso, T. & Oliveira, C. (2017). Rastros de memórias das práticas disciplinares instituídas no Colégio Pedro II: Um olhar para o livro de ocorrência. *Quaestio*, 19(1), 29-46. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2694/2661>. doi: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n1p29-46>. Carneiro, R. (2004). Adolescer agrilhado? Visões do internato n' *O Ateneu* de Raul Pompéia e nas *Memórias* de Pedro Nava. *Revista das Faculdades de Letras – Línguas e literaturas*, 21(2), 351-370. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4104.pdf>.

Dozol, M. (2009). Memórias escolares: Sem ressentimentos. *Educação & Realidade*, 34(2), 225-237. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9353>.

Gondra, J. (1999). Arquivamento da vida escolar: Um estudo sobre *O Atheneu*. In D. G. Vidal e M. C. C. Souza. (Orgs.), *A memória e a sombra: A escola brasileira entre o Império e a República* (pp.33-58). Belo Horizonte: Autêntica.

Guarinello, N. (1994). Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História*, 14(28), 180-193. Recuperado de <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>.

Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva* (2a ed.). São Paulo: Centauro.

Huysen, A. (2004). *Seduzidos pela memória* (2a ed.). Rio de Janeiro: Aeroplano.

Leonhardt, R. (2014). A memória na filosofia. In R. R. Leonhardt (Org.), *Memória, itinerários e leituras* (pp.15-42). Guarapuava: Unicentro.

Meneses, U. (1992). A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 34, 9-24. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497>.

Monteiro, D. (2015). *História(s) da educação em trilhos de “Chão de ferro”: A cultura escolar de inícios do século XX no Colégio Pedro II, sob a segura anfíbio-oceânica de Pedro Nava* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3701>.

Nava, P. (1974). *Balão cativo: Memórias/2* (2 ed.). Rio de Janeiro: J. Olympio.

Nava, P. (1976). *Chão de ferro: Memórias/3* (2 ed.). Rio de Janeiro: J. Olympio.

Pereira, M. (1993). *As memórias indiciárias de Pedro Nava: Entre a história, a autobiografia e a ficção* (Dissertação de mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269986>.

Pereira, M. (2001). *Das aparas do tempo às horas cheias: Uma leitura das Memórias de Pedro Nava* (Tese de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269992>.

Schueroff, A. (2012). *Pedro Nava e o potencial (auto) formativo da memória* (Dissertação de mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103428>.

Silva, C. (2011). *Memórias de uma escola: Pedro Nava e o Colégio Pedro II* (Dissertação de mestrado). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. Recuperado de http://www.bc.furb.br/docs/DS/2011/346447_1_1.PDF.

Vale, V. (2009). *Pedro Nava – cronista de uma época: Medicina e sociedade brasileira (1890 – 1940)* (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1843/VGRO-82TMMD>.

Vale, V. (2011). Arquivos e memórias de Pedro Nava: Documentos para a biografia de um modernista. *Verbo de Minas: Letras*, 11(19), 87-104. Recuperado de https://www.cesjf.br/revistas/verbo_de_minas/edicoes/Numero%2019/05_VANDA.pdf.

Vale, V. (2018). Pedro Nava: Memorialista-anatomista da sociedade brasileira (1890 – 1940). *Anais do Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*, Campina Grande, PB, Brasil, 16. Recuperado de https://www.16snhct.sbhc.org.br/resources/anais/8/1545189705_ARQUIVO_TrabalhoVandaArantes2-rev.pdf.

C I H E L ▲ 202i