



Las estadísticas de rendimiento escolar y la aparición de la repetición como un problema de política educativa (Brasil, 1930-1940)

The statistics of school performance and the emergence of school failure as an educational political problem (Brazil, the 1930s)

Natalia Gil*

Palabras clave

Estadísticas
educativas

Rendimiento
escolar

Política educativa

Historia de la
educación

Resumen

En este artículo me propongo demostrar que el movimiento de los estudiantes en la escuela obligatoria brasileña solo adquiere característica de problema político educativo a partir de la década de 1930. La noción de repetición escolar y su producción discursiva como problema se articulan con la consolidación del ritmo anual de la escuela como regla general, mientras que el rendimiento de los estudiantes —de acuerdo con ese ritmo— pasa a ser considerado como prueba de normalidad de los sistemas educativos. Según nos propone John W. Kingdon, ciertos elementos, como la presencia de estadísticas, hacen que las “situaciones” sociales puedan ser percibidas como “problema” en la agenda política. En Brasil, las estadísticas de educación a nivel nacional, estandarizadas y con regularidad, comenzaron a ser producidas en la década de 1930. La existencia de estos números —matrícula, asistencia y reprobación, sobre todo— fue crucial para la percepción de educadores y gestores públicos del período respecto de lo que se pasó a considerar como “distorsiones” de la trayectoria escolar de los estudiantes. Con la intención de aportar pruebas para apoyar esta interpretación, analizo las publicaciones oficiales que producen este tipo de estadísticas y que hacen circular el debate sobre las posibles causas y soluciones al “problema” que los números permiten ver. A partir de los aportes de Reinhart Koselleck, propongo discutir los desplazamientos de significado de

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Contacto: natalia.gil@uol.com.br

Keywords

Education
Statistics

School
Performance

Educational Policy

History of Education

conceptos y situaciones, en lo que se refiere a la escolarización, que están estrechamente relacionados con las estadísticas producidas durante el período.

Abstract

In this paper I wish to argue that the movement of students in the Brazilian compulsory school only acquires feature of educational political problem from the 1930s. The notion of school failure and its discursive production as a problem articulates with the consolidation of annual grades as a rule in the school rhythm, while those students performance in line with this rate is regarded as evidence of normal education systems. As proposed by John Kingdon, the social "situations" are only perceived as "problem" on the political agenda due to the presence of some elements, among which are the statistics. In Brazil, it is only in the 1930s that nationally standardized education statistics began to be produced regularly. The existence of these numbers — enrollment, attendance and failures, especially— is crucial for the perception by educators and public managers of that period about what is regarded as "distortions" of the school career of students. Intending to bring evidence to support this interpretation, I analyze official publications which present such statistics and circulate the debate about the possible causes and solutions to the "problem" that the numbers allow see. From the contributions of Reinhart Koselleck I propose to discuss the displacement of meanings of the concepts and situations, in regard to schooling, which are closely linked to statistics produced during the period.

Introducción

En este artículo tengo la intención de discutir sobre la centralidad que asumen las estadísticas de educación en la percepción de ciertos movimientos de la matrícula de los estudiantes de la escuela primaria tratados como distorsiones de flujo.¹ Con este fin, discuto el carácter de excepción que los rituales de examen asumen en la trayectoria de los estudiantes que asistieron a la escuela en

¹ Este trabajo se vincula con el proyecto interinstitucional "A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970)" (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP y Universidade de São Paulo, USP/Brasil), con apoyo del CNPq (proceso nº 454937/2014-8). Mi agradecimiento a Taís Flôres, Tamara Rosa y Claudia Daniel por su colaboración en la traducción y revisión del texto.

el siglo XIX en Brasil, y el lento ajuste del ciclo anual como característico de la escuela obligatoria. Destaco también que, en las primeras décadas del siglo XX, la adopción de la escuela graduada va a poner de relieve la preocupación por la expansión del acceso a la escolarización de toda la población, y a enfatizar la necesidad de mejorar la eficiencia de la escuela. Tales debates pusieron en circulación discursos acerca de los estándares de normalidad en el desempeño escolar de los niños, subrayando la importancia de los tests psicológicos para la clasificación de los estudiantes y la organización de clases homogéneas. En la segunda parte de este artículo, argumento que tales discusiones solo pudieron darse cuando se tuvo a disposición una producción de estadísticas que permitiera ver el movimiento de los estudiantes por los grados escolares, evaluar el ritmo y establecer a partir de ello patrones de normalidad. Es decir, en gran parte, gracias a la existencia de estadísticas escolares más amplias y sistemáticas en los años 1930 y 1940, estos movimientos pudieron ser percibidos, analizados y descriptos como "distorsiones". Por último, a partir del análisis de los documentos producidos por las agencias del gobierno durante este período, en el que se presentaban y discutían las estadísticas de fracaso y de deserción escolar, tengo la intención de mostrar algunas de las características de los discursos producidos en torno a estos números.

La producción de los números depende, sin embargo, del establecimiento previo de categorías que guían la recolección de datos, es decir, de la definición de ciertas situaciones sociales expresadas en palabras. Annie Fouquet hace hincapié en que el trabajo del estadístico consiste en contar lo que ya estaba definido socialmente, y afirma que "los índices que publica son el resultado de numerosas descripciones de la realidad a menudo hechas sin él, y de las cuales sólo es el contador".² Estas definiciones y descripciones son el resultado de un proceso histórico en el que las palabras asumirán significados específicos en relación a los usos sociales acordados y, a menudo, no claramente explicitados.

En este sentido, el trabajo que aquí se presenta dialoga con los supuestos de la Historia de los Conceptos, de acuerdo con lo propuesto por Reinhart Koselleck. Según él:

"sin conceptos comunes no puede haber una sociedad y, sobretodo, no puede haber unidad de acción política. Por otro lado, los conceptos se basan en los sistemas políticos y sociales que son mucho más complejos de lo que se supone su comprensión como comunidades lingüísticas organizadas bajo ciertos conceptos clave."³

También destaca que la Historia Social no puede, por tanto, prescindir de los aportes de la Historia de los Conceptos, en la medida en que esta se esfuerza

² Fouquet, 1995:135 a 136.

³ Koselleck, 2006: 98.

para comprender “a partir de cuándo los conceptos pasan a poder ser empleados de modo riguroso como indicadores de transformaciones políticas y sociales de profundidad histórica”.⁴ Resalta así la importancia de examinar el campo semántico de los conceptos, buscando identificar el uso de términos pertinentes desde el punto de vista social y político que llevan a cabo tanto sus contemporáneos como las generaciones anteriores. Además, resultará fundamental dar cuenta de las luchas por la definición de los términos, que buscan mantener o imponer posiciones políticas y sociales.

Ajena a estas observaciones, la importancia que la sociedad atribuye a las estadísticas se ha apoyado en gran medida en la creencia compartida de que ellas presentan una *descripción neutral y objetiva de la realidad*, proporcionada por la universalidad de los números y por el carácter inequívoco de palabras cuidadosamente elegidas en la composición de las categorías. Sin embargo, las estadísticas están lejos de tener la neutralidad que a menudo se les adjudica. Producidas a partir de propósitos definidos, por ciertos individuos específicos y limitadas a la capacidad de mostrar solo números –determinados por ciertas categorías–, las estadísticas muestran aspectos parciales de la sociedad. Las decisiones adoptadas –en el arbitrio sobre cuáles temas pueden y/o deben ser contados, en la determinación de las categorías que sirven de base a la recopilación de los datos primarios, en la selección de lo que debe componer las tablas de divulgación de los resultados, en las comparaciones hechas, etcétera– no son automáticas ni obvias, y determinan la imagen obtenida como resultado de los procedimientos que caracterizan la producción de este tipo de conocimiento. Como alerta Jean-Louis Besson, “se debe comprender ahora que no estamos ante simples fotos que podríamos comparar con lo que vemos”.⁵ Es decir, las estadísticas no “revelan” la realidad. Más bien la integran, y participan en su construcción, en la medida en que dan forma a las maneras por las cuales lo real es percibido. Tales decisiones, aunque no son totalmente conscientes, están vinculadas a las motivaciones que llevaron a la realización de esta investigación, y corresponden a recortes necesarios, que resultan en un ángulo siempre parcial.

La elección de este enfoque teórico define mi intención de mostrar que la situación escolar que, en el siglo XX, pasa a ser descrita como un problema de flujo de los estudiantes por la escuela es una construcción histórica que implica, al mismo tiempo, números y palabras. Por tanto, importa tener en cuenta, en primer lugar –como se sugirió anteriormente– que las estadísticas son representaciones construidas a partir de ciertas condiciones, y que terminan colaborando en la construcción de determinadas situaciones sociales, a pesar de ser mencionadas como simples dispositivos de descripción de las mismas. Por otra parte, vale la pena destacar que, tratándose del análisis histórico de estos procesos, no se puede dejar de considerar que las estadísticas son producidas enlazadas

⁴ *Ibidem*: 101.

⁵ Besson, 1995: 32.

a palabras (categorías), cuya elección y definición anteceden a la elaboración de los números. Estas palabras no tienen sentido inequívoco en su propio período de uso y, pasado el tiempo, son interpretadas, hasta cierto punto, de diferentes maneras. Esto debe tenerse presente si queremos comprender la historia de las estadísticas –más precisamente, en este artículo, la historia de las estadísticas del rendimiento escolar–.

En el marco de estas observaciones, es importante mencionar el sentido dado –a partir de la investigación del corpus documental– a los siguientes términos: *reprobación*, *retención* y *repetición*. La *reprobación* corresponde, en el período examinado, a los resultados en los exámenes o en las evaluaciones finales que indican que el estudiante no ha tenido el desempeño mínimo establecido como deseable. La *retención* es consecuencia de esta reprobación, dado que –asumido el modelo de escuela graduada– determina la imposibilidad del estudiante de seguir en el flujo normal de un grado a otro. Por último, la *repetición* indica el fenómeno de la permanencia en la escuela de los estudiantes retenidos en algún grado, que serán sometidos a frecuentarlo de nuevo. La comprensión de estos sentidos, como he argumentado, no está dada en cualquier período histórico. Así, hay que considerar que el significado actual que les damos a estos términos se constituyó progresivamente. Vale la pena recordar que durante mucho tiempo –y esto también ocurre hoy en día en ciertos niveles o tipos de educación– era común, ante la retención, que los estudiantes abandonaran sus estudios. Había una considerable naturalización de este abandono, lo que permite suponer que los resultados escolares eran experimentados como sentencias de las (in)capacidades y de las (im)posibilidades de los individuos para seguir sus estudios. Es recién con la educación obligatoria –vinculada a la convicción social de los beneficios de la escolarización para toda la población– que la permanencia en la escuela prevalecerá, incluso frente a los resultados negativos, como la reprobación. Es en este contexto que frecuentar nuevamente el mismo grado pasa a ser admisible y, cada vez más, obligatorio, con lo cual la repetición se vuelve cuantitativamente expresiva.

En otras palabras, estos movimientos no eran siempre asumidos como un problema político-educativo. Serán considerados como distorsiones de la trayectoria de los estudiantes solo en el siglo XX, cuando prevalece la expectativa de que todos frecuenten y completen la escuela primaria. Hasta los años 1930, en Brasil, el debate giró básicamente en torno a la cuestión del acceso de los niños a la escuela, con la evocación tanto de la escasez de vacantes y edificios escolares para atender a la población cuanto de la falta de interés de las familias en enviar y mantener a sus hijos en la escuela. A partir de ese momento, surge la preocupación por el hecho de que los niños que acudían a la escuela no tenían garantidos el éxito y la permanencia en la institución. Así, eran recurrentes los debates sobre la necesidad de políticas que hicieran la escuela más eficiente, y que permitieran evitar que los estudiantes reprobasen el año e interrumpiesen la trayectoria escolar. En los años cuarenta, la cuestión de la repetición escolar aparecerá mencionada en la documentación, pero es solo en los setenta y en los

ochenta que adquiere visibilidad el debate que la describe como un fenómeno indeseable a ser resueltos por los gestores públicos.

Durante el período imperial (de 1822 a 1889), la escuela obligatoria dependió de determinaciones legales diferentes en cada provincia; entonces no había una normativa única para todo el Brasil. La primera norma general recién fue establecida en la Constitución de 1934, en el período republicano. Todavía llevaría muchas décadas que toda la población infantil estuviera inscrita en la escuela primaria. Hasta por lo menos el año 1930, las estadísticas de la enseñanza que se producían eran escasas y débiles. En 1940, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), la población de 5 a 19 años era de 15.530.819, y el registro en las escuelas era de 3.328.471. El debate educativo se concentraba en las disputas entre los liberales, que defendían una escuela pública única, gratuita, laica y para todos (incluso para las niñas), y los católicos, que pretendían antes una educación moral conducida por la Iglesia de acuerdo con la doctrina. Aunque en los discursos era recurrente la retórica de la democratización del acceso a la escuela primaria —como condición del progreso de la sociedad moderna, e incluso como solución a todos los problemas del país—, poco se había hecho para expandir verdaderamente los servicios escolares.

Es importante, en este sentido, señalar que las situaciones sociales solo se asumen en la agenda del gobierno como un problema cuando ciertas condiciones están presentes. John W. Kingdon, en un estudio que trata de entender cómo ciertas cuestiones entran o salen de la agenda política y explicar por qué algunos temas y alternativas logran destacarse, mientras otros son invisibilizados, afirma: “las situaciones pasan a ser definidas como problemas cuando empezamos a creer que podríamos hacer algo sobre ellas. Los problemas no son simplemente situaciones o eventos externos en sí; también hay un elemento perceptual, interpretativo”.⁶ Para que cierta situación sea asumida como problema, es necesario que se presente una combinación de elementos, tales como el valor atribuido a las observaciones, las comparaciones, y las categorías movilizadas para describir esta situación. Así, una misma situación puede ser comprendida como problema o no, en función del valor que las personas responsables de establecer la agenda dan a ella, y de si consideran que se trata de una cuestión sobre la cual es posible actuar. También las comparaciones entre situaciones pueden hacer que se delinee un problema. Kingdon hace hincapié en que “si alguien no está alcanzando u obteniendo lo que otros pueden alcanzar u obtener, y si se cree en la equidad, entonces la desventaja relativa constituye un problema”.⁷ El autor menciona también que “la gente va a ver un problema de manera muy diferente si se presenta una categoría en lugar de otra. Por tanto,

⁶ Kingdon, 1995: 109 a 110.

⁷ *Ibidem*: 111.

muchas de las disputas sobre la definición de los problemas se centran en las categorías que se utilizarán y en cómo van a ser utilizadas”.⁸

Kingdon enfatiza que los problemas no son evidentes por sí mismos y, por lo tanto, es necesario comprender cuáles procesos y qué elementos hacen que una situación particular, que en otro momento no sería considerada, pase a recibir atención de los gobernantes. En este punto, las estadísticas juegan un papel importante. Las agencias gubernamentales y no gubernamentales monitorean regularmente diversas actividades, y de ello surgen números y series históricas de números que acaban por ser asumidos como indicadores de varias situaciones. Vale subrayar, como el autor advierte, que “estos indicadores o estudios no determinan por sí mismos si existe o no un problema; tal determinación es una cuestión de interpretación”.⁹ En este artículo, quiero argumentar que la producción sistemática de estos números, cuando no determina, favorece, al menos, la posibilidad de que una situación sea asumida como problema político.

Los exámenes escolares y la ausencia de estadísticas de rendimiento escolar

Los exámenes existen desde el surgimiento de la escuela moderna. Por ejemplo, en 1599, cuando fue publicada la *Ratio Studiorum*, que presentaba de manera detallada las orientaciones para la enseñanza en las escuelas jesuitas, era prevista la realización de exámenes escritos regulares, en los que los estudiantes pudieran expresar el resultado de sus aprendizajes.¹⁰ También en la obra de Jan Amos Comenius, *Didáctica Magna*, publicada en 1657 –que reúne los fundamentos de la pedagogía protestante del siglo XVII–, se proponían exámenes, ejercicios y audiencias.¹¹ Foucault destaca el carácter disciplinario de esta práctica escolar, y señala que, en la Modernidad, “la escuela se convierte en una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión a la operación de enseñar”.¹² El autor resalta, por ejemplo, el reglamento de los Hermanos de las Escuelas Cristianas que establecía la realización constante de pruebas de clasificación de los estudiantes. Foucault indica que, en la escuela moderna, “el examen no se contenta con sancionar a un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes: se mantiene según un ritual siempre renovado. El examen permite al maestro, al mismo tiempo en que transmite sus conocimientos, plantear un campo de conocimientos sobre sus estudiantes”.¹³ Estas

⁸ *Idem.*

⁹ *Ibidem*: 91.

¹⁰ Saviani, 2007.

¹¹ *Idem.*

¹² Foucault, 1987: 166.

¹³ *Idem.*

consideraciones sugieren reconocer que el examen, como práctica sistemática escrita u oral de comprobación de los aprendizajes, está previsto en la escuela por lo menos desde el siglo XVI. Pero igualmente obliga a pensar que esta práctica, como ejercicio del poder, es constitutiva de la escuela, en mecanismos también más sutiles e, inevitablemente, permanentes.

En el siglo XIX, en Brasil, no existía en la legislación imperial, que establecía las leyes válidas en todo el país, detalle alguno sobre el desarrollo de las actividades de enseñanza y evaluación. Así, la realización de los exámenes ocurría en las escuelas de primeras letras según las legislaciones provinciales, es decir, en el plano regional. En el estado de Rio Grande do Sul,¹⁴ por ejemplo, al menos desde finales del siglo XIX, estaba determinado que los exámenes debían realizarse en rituales de periodicidad anual.¹⁵ Serían definidos con antelación la fecha y la hora del examen y sería constituida una comisión examinadora. Joseane El Hawat señala que:

“en estas evaluaciones, que eran individuales y para todas las materias que constituían los respectivos programas de enseñanza en vigor, cada estudiante era ‘interrogado’ por el examinador. Para las evaluaciones de caligrafía y ortografía, el estudiante debía escribir un texto corto y, para la aritmética, debía resolver por escrito algunos problemas.”¹⁶

De las actuaciones observadas en los exámenes, los estudiantes eran clasificados en aprobados simplemente, plenamente, con distinción o *reprobados*. Esa evidencia permite afirmar que la noción de reprobación existe, por lo tanto, para el caso brasileño, por lo menos desde el siglo XIX.

Sin embargo, sería un error, por lo expuesto, considerar que la experiencia de someterse a los exámenes fuera general para la infancia de la época. Vale la pena recordar que muy pocas personas llegaban a frecuentar a la escuela en el siglo XIX. Incluso entre quienes estaban en la escuela, la práctica habitual era probablemente enviar a examen solo a los estudiantes cuya previa valoración de los docentes indicaba que tenían condiciones de aprobación. Joseane El Hawat, en el análisis de las actas de los exámenes realizados en las escuelas públicas de Porto Alegre,¹⁷ entre 1873 y 1919, señala que eran pocos los estudiantes sometidos a las pruebas en comparación con el total de inscriptos. Claramente, en ese contexto, no iban a examen todos los estudiantes. Como solo algunos realizaban

¹⁴ Brasil es, desde 1889, una república federal organizada actualmente por 26 estados federados y el Distrito Federal (donde se encuentra ubicada la capital del país). Rio Grande do Sul es un estado situado en el extremo sur del territorio. Entre 1822 y 1889 vivió un régimen imperial y antes fue colonia de Portugal.

¹⁵ Hawat, 2014.

¹⁶ *Ibidem*: 10.

¹⁷ Porto Alegre es la capital del estado de Rio Grande do Sul.

las pruebas públicas previstas por la ley, es probable que fuera bajo el número absoluto de reprobaciones. La precariedad que caracteriza la producción de las estadísticas escolares en el período ocasiona la ausencia del relevamiento y la publicación de números de este tipo.

Durante el siglo XIX las estadísticas oficiales empiezan progresivamente a integrar la agenda de preocupaciones de los países centrales. Esta preocupación será compartida por la elite brasileña que se adjudicó la tarea de crear un nuevo país tras el final del período colonial. Este momento se caracteriza, sin embargo, sobre todo por la escasez, la discontinuidad y la precariedad de los trabajos estadísticos producidos. Las medidas de reanudación de la centralización del poder, asumidas en el Segundo Imperio (1840-1889), favorecieron la organización de la iniciativa de recuento de la población en todo el territorio. Durante este período, volvió a manos del gobierno imperial el aparato administrativo y judicial, reduciéndose así la autonomía provincial. Bajo la responsabilidad de las autoridades locales, las estadísticas no habían tenido muchas oportunidades de avanzar, debido a las malas condiciones y a los escasos recursos disponibles en la mayoría de las regiones. En este contexto es que será organizado el primer censo de la población de Brasil en 1872. El año anterior, para llevar a cabo los trabajos censales, se habían creado la *Diretoria Geral de Estatística* (DGE), que trabajaría –aunque con períodos de interrupción– hasta la creación del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) ya en los años 1930. La creciente importancia dada por la elite imperial brasileña a la difusión de la escuela, asociada al hecho de que los responsables por la DGE tenían especial aprecio por este asunto, han favorecido la inclusión de las estadísticas escolares entre las tareas prioritarias de esta *Diretoria*.¹⁸ Aunque pueda considerarse, en una mirada retrospectiva, que poco se hizo en ese momento sobre el tema, es verdad que las estadísticas escolares estaban entre las atribuciones de la dirección y fueron efectivamente organizadas –aunque en bases simples– durante los primeros años de su funcionamiento. Los informes oficiales de esos años dedicaban varias páginas a la presentación de los números de la educación primaria y secundaria en las provincias, lo que no sucede en cada uno de los temas cuya recolección de datos tenía asignada. Se determinaba, en ese momento, la recogida de información sobre:

¹⁸ Es interesante acentuar que en el caso brasileño la organización de las estadísticas de educación antecede a la de las estadísticas generales. Como nos recuerda Sandra Caldeira (2016), un convenio de cooperación en el ámbito de las estadísticas de educación fue firmado en 1931 por todos los estados brasileños. Ello “puede ser visto como un marco en la historia de la normalización de las estadísticas del país, no apenas en el ámbito de la enseñanza, pero en el ámbito del ordenamiento de las estadísticas generales, porque sirvió de base para la creación del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)” (Caldeira, 2016, p.164). Para profundizar en ese tema véase el libro *Organizando a coordenação nacional: estatística, educação e ação pública na Era Vargas* organizado por Nelson de Castro Senra (2014).

“1º El número de escuelas públicas y el de las privadas de instrucción primaria de niños y niñas, y el número de alumnos y alumnas que las frecuentan, por provincias, municipios y parroquias; 2º El número de escuelas públicas y privadas de instrucción primaria para los adultos, y el número de alumnos por provincias, municipios y parroquias; 3º El número de escuelas normales primarias para los profesores, y el número de alumnos-maestros que las frecuentan, por provincias, municipios y parroquias; 4º El número de colegios, liceos, gimnasios e institutos de enseñanza secundaria, tanto públicos como privados, en cada provincia, municipio y parroquia, el número de alumnos que los frecuentan, divididos por sexo y edad.”¹⁹

Se puede ver por esta descripción que no estaba prevista la elaboración de informaciones estadísticas sobre los resultados de la enseñanza en términos de aprobación, reprobación, conclusión de curso.

Era recurrente la queja respecto de la lentitud, inexactitud u omisión por parte de las fuentes informantes –no solo con respecto a los datos sobre la instrucción–. Los pedidos se repetían y no siempre las tablas volvían completas. La forma en que se organizó la enseñanza en el país generó algunos problemas específicos para la recopilación de datos sobre la instrucción pública y privada. En este sentido, es interesante observar que, tanto en el Imperio como en la República, la obtención de los números sobre las escuelas privadas aportaban una dificultad adicional. Esto porque las provincias, y a continuación los estados, no tenían ningún control sobre el sector privado de la educación. Los medios que los gobiernos tenían para registrar informaciones sobre esos establecimientos educativos eran considerados poco eficientes. Los establecimientos privados no tenían obligación de dirigirse a los organismos oficiales. Además, también la variedad de normas en cada parte del país complicaba la preparación de los materiales de recolección de datos. En un informe oficial de 1902 se menciona la dificultad de recopilar los datos sobre la instrucción en los estados, puesto que cada uno de ellos organizaba la enseñanza a su manera; ello impedía la preparación de un cuestionario único que se adecuara a todas las regiones.

A principios del siglo XX se publicaron nuevas estadísticas escolares, organizadas, sin embargo, en pocas categorías. En el informe oficial respectivo al año 1902 figuraban los totales de escuelas (públicas y privadas, primarias o secundarias, masculinas, femeninas o mixtas) y la asistencia de los estudiantes (por edad y sexo). Comienzan a constar, además, informaciones sobre la educación superior. La cantidad de estados omitidos disminuye mucho la credibilidad de los valores totales revelados. Cabe señalar, además, que categorías como aprobación, reprobación y conclusión de curso todavía no aparecen en esta etapa.

¹⁹ Art.5, § 2 Ley n.º 4.676, de 14 de enero del 1871.

Escuelas graduadas y la posibilidad de retención

Con la República, en Brasil las escuelas primarias graduadas pasan a ser organizadas. Este modelo se constituirá, durante los siglos XIX y XX, en todo Occidente, como denotativo de la racionalidad pedagógica considerada coherente, duradera y adecuada para la universalización de la educación.²⁰ “Con base en la clasificación homogénea de los estudiantes, la existencia de varias aulas y varios profesores”,²¹ la escuela graduada implicará, entre otras cosas, el desarrollo de una arquitectura adecuada, la producción de muebles y útiles escolares específicos, y una nueva comprensión de los tiempos en la escuela y de los ritmos de aprendizaje.

En Brasil, la primera iniciativa de este tipo se lleva a cabo en São Paulo,²² como parte de propuestas encabezadas por la elite republicana que quería organizar la sociedad de acuerdo con el nuevo régimen. En 1893 se crean los *grupos escolares* paulistas, donde se organiza la enseñanza en grados anuales, cada cual dispuesto en su salón de clase, regido por un mismo profesor. La escuela graduada paulista presuponía la adopción de la enseñanza simultánea, en la que los contenidos eran enseñados a todos los estudiantes de la misma manera y al mismo tiempo.

La enseñanza simultánea y la graduación escolar se basaban en la comprensión de la necesidad y la posibilidad de organizar clases homogéneas. Se consideraba que, para que la escuela fuera eficiente, capaz de enseñar en los tiempos establecidos por los programas oficiales, era necesario perfeccionar los criterios de composición de las clases de modo que asistieran a un mismo grado aquellos estudiantes cuyos desempeños de aprendizaje y dominio de los contenidos fueran equivalentes. La organización de tales clases se basó principalmente en dos recursos. El primero centró la atención en la evaluación de las capacidades de cada niño, recurriéndose, por lo tanto, a los test psicológicos que pretendían proporcionar a los profesores informaciones acerca de la madurez de los niños, su personalidad y aptitudes. El segundo recurso era la evaluación propiamente escolar, que se asentaba principalmente en el dominio del programa enseñado en la escuela. Ambos recursos podrían también estar asociados.

Los estudiantes que no demostraban el dominio suficiente de los contenidos enseñados en un grado dado y, en algunos casos, la madurez o el nivel mental esperados, estaban impedidos de continuar al grado posterior, teniendo que rehacer el grado anterior. En esta configuración, se esbozaba la posibilidad de que

²⁰ Souza, 2006.

²¹ *Ibidem*: 15.

²² São Paulo es un estado situado en la región sureste de Brasil, que concentra la mayor parte de la población y la riqueza. Este estado pasó por un intenso proceso de urbanización e industrialización en todo el siglo XX y tiene un papel de liderazgo en la definición de la política nacional desde finales del siglo XIX.

la reprobación y la retención fueran mencionadas. Sin embargo, hasta los años 1930 estos movimientos no aparecen en las estadísticas escolares y no tienen presencia en los debates políticos y educativos.

Entre 1907 y 1916, la generación de datos estadísticos sobre la educación nacional fue más detallada que en recopilaciones anteriores.²³ Comienzan a ser incluidos datos sobre la asistencia a las clases y las conclusiones de curso, y también informaciones sobre los profesores –además del número de escuelas y de inscripciones, que ya figuraban en el período anterior–. La inclusión de los índices de asistencia, en particular, es indicada como un perfeccionamiento importante. Estos datos, reconocidos como fundamentales para la correcta medición del alcance de la escuela primaria, no se habían recogido hasta entonces. Oziel Bordeaux Rêgo, jefe del sector de la Dirección General de Estadística responsable por las estadísticas escolares, hizo hincapié en la importancia de conocer esta información para medir el rendimiento escolar: “Pero, más allá de la relativa facilidad de determinar este elemento [la asistencia], se debe atender, sobre todo, a la imprescindible necesidad de conocerlo, por lo que el simple número de inscripciones puede ser engañoso, en el caso de conocer el número de personas que realmente disfruten de la escuela primaria”.²⁴ Explicaba que la ausencia de los números sobre la asistencia no significaba que antes los responsables de las estadísticas desconsideraran la importancia de este elemento, sino que lo tomaban como correspondiente al registro de inscritos: “a través de una sinonimia inadmisibles, aunque hoy en día, de vez en cuando, perpetrada en documentos oficiales, consideraban, invariablemente, como representativos de la asistencia, números que, en realidad, sólo expresaban la inscripción”.²⁵

Vale la pena señalar que había una acentuada discrepancia en cuanto a la comprensión de lo que debía ser contado como asistencia. No existía una definición unívoca plenamente establecida, por lo que quedaba a criterio de los profesores y de las autoridades municipales o de los estados el criterio que guiaba el registro numérico. Por lo tanto, se advertía que:

²³ En abril de 1907 Bulhões Carvalho asumió la jefatura de la Dirección General de Estadística. Bajo su mandato este órgano realizó trabajos más sistemáticos y contó con planes de trabajo de más larga duración. Ese año, una nueva reglamentación reestructuraba la Dirección, organizándola en cuatro secciones. La 4ª sección, cuya responsabilidad era la recolección y la sistematización de informaciones sobre la instrucción pública y privada, pero también sobre las bibliotecas, los museos, las bellas artes, la prensa, los cultos religiosos, las instituciones de la asistencia, de la caridad y de la providencia fue dejada en manos de Oziel Bordeaux Rêgo que, entre otros logros, organizó la primera publicación dedicada específicamente a las estadísticas escolares en Brasil, *Estatística de Instrução*, publicada en 1916.

²⁴ Diretoria Geral de Estatística, 1916: LXXXIV.

²⁵ *Ibidem*: p. LXXVI.

“estas indicaciones deben ser aceptadas con cierta cautela, ya que no puede haber seguridad absoluta de que los datos obtenidos de la asistencia expresen uniformemente el mismo hecho. A pesar de haber la Dirección General de Estadística subrayado que lo que importaba era conocer la media de los presentes, con respecto a todo el período de clases, es muy posible que, en uno u otra unidad de la República, las instituciones informantes hayan seguido otro criterio en la evaluación de la asistencia.”²⁶

Si ocurriese como estaba previsto, el modelo de la escuela graduada permitiría que a cada grado escolar le correspondiera un rango de edad de los estudiantes. Idealmente, los niños comenzarían la escolaridad a los 7 años en el 1º grado, estarían a los 8 años en el 2º grado, y así sucesivamente. Es de destacar que la estadística escolar no haya previsto, hasta los años treinta, la recopilación de cualquier información que permitiera verificar la regularidad de este flujo. Efectivamente, tal regularidad no se confirmó en la vida cotidiana de las escuelas brasileñas, donde se implementó el modelo, y ya en las primeras décadas del siglo XX es posible encontrar algunas discusiones acerca de las distorsiones que impedían el buen funcionamiento del modelo. Lo que se ha puesto en duda, sin embargo, no fue la adecuación del presupuesto que apoyaba el modelo graduado, sino las supuestas discapacidades y limitaciones de los estudiantes. En relación a esto, se realizaron estudios que intentaban identificar los niños “anormales”, a fin de evitar, sobre todo, que obstaculizaran el buen funcionamiento de las actividades escolares. Basándose en esa forma de entender la cuestión, la mejora de la enseñanza suponía, por lo tanto, el desarrollo de test que permitieran identificar y clasificar a estos estudiantes lentos o con discapacidades.

Los test psicológicos y la clasificación de los estudiantes

Los test para selección y clasificación de los estudiantes fueron enseñados y ampliamente aconsejados a los profesores como prácticas capaces de ayudar a mejorar la calidad de la educación primaria. En los manuales de psicología destinados a los profesores que circularon a principios del siglo XX, con frecuencia “se recomendaba el uso de los test de inteligencia, especialmente los formulados por Binet, que permitían identificar a los niños con retraso y establecer el nivel mental de cada estudiante, con el fin de remitirlo al tipo de educación más adecuado a sus necesidades individuales”.²⁷

Alfred Binet fue uno de los investigadores más importantes de la psicología experimental en Europa y, desde finales del siglo XIX, se ha involucrado en el desarrollo de procedimientos supuestamente capaces de medir las funciones

²⁶ *Ibidem*: p. CCV.

²⁷ Lima y Viviani, 2015: 11.

mentales.²⁸ En 1904, Binet fue nombrado por el Ministerio de Educación de Francia como miembro de un comité cuya misión era diagnosticar el nivel mental de los estudiantes “para la posterior creación de clases especiales y la aplicación de programas educativos adecuados a los niveles de inteligencia localizados”.²⁹ Interesaba, especialmente, al gobierno francés identificar a los estudiantes con baja capacidad intelectual con el fin de eliminarlos de las escuelas regulares, con la intención de garantizar un mejor rendimiento del sistema educativo.

Los estudios realizados por Binet fueron leídos con interés por la elite brasileña que se impuso el rol de organizar la nación a través de la escolarización. Fuertemente liberales, estos individuos se dedicaron a “desarrollar las prácticas biométricas y proponer una educación coherente con las capacidades innatas, modo como se pensaba resolver el dilema igualdad jurídica y diferencia biológica”.³⁰

De los test psicológicos propuestos para la escuela brasileña durante este período cabe destacar los “*Tests ABC*”.³¹ Desarrollados por Lourenço Filho³² y fuertemente basado en los estudios de Binet, los “*Tests ABC*”, a través de un conjunto de pruebas para evaluar la coordinación motora, la memoria, la atención, etc., pretendían identificar los niveles de madurez de los estudiantes para la adquisición de la lectura y de la escritura. En el libro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de 1930, Lourenço Filho afirmaba:

“De intento en intento, la psicología experimental logró obtener medios prácticos para las investigaciones necesarias para la clasificación de los individuos, hoy posible sin trabajo largo o duro, por medios objetivos relativamente simples. Estos medios son los *tests psicológicos*, pequeñas pruebas, bajo condiciones bien definidas, y cuyos valores significativos sólo son fijados después de las investigaciones bioestadísticas.

²⁸ Monarcha, 2009.

²⁹ *Ibidem*: 186.

³⁰ *Ibidem*: 208.

³¹ Es de destacar que solo en la década de 1930 los “*Tests ABC*” van a ser discutidos en los medios educativos y utilizado en las escuelas.

³² Lourenço Filho (1897-1970) fue un eminente educador brasileño. Estudió en la Escuela Normal en la década de 1910 y se graduó en la Facultad de Derecho de São Paulo en 1925. Empezó su carrera como profesor primario, pero no demoró en asumir la cátedra de Psicología en la Escuela Normal en São Paulo. En 1922, fue invitado a comandar la instrucción pública en Ceará, donde impulsó la reforma de la enseñanza primaria. Fue, poco después, director de la instrucción pública en São Paulo, trabajó con Francisco Campos en el Ministerio de la Educación y Salud, fue director y profesor del Instituto de Educación de Río de Janeiro y después en la Universidad de Brasil. Estuvo en la Dirección Nacional de la Educación, donde coordinó la creación y organización del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), siendo su primer director.

Por ellos, no sólo se llega a la organización racional de clases homogéneas, a la instrucción selectiva y diferenciada (o “a medida”, como la llamaba Claparède), sino también a la clasificación científica de los *anormales de inteligencia*, a la organización de clases o escuelas para los *supernormales*, a la orientación y selección profesional, a la discriminación de los temperamentos y aptitudes especiales.”³³

Estaban allí, por lo tanto, claramente expresados los principios de la racionalidad pedagógica. Así se pensaba posible identificar a los niños retrasados, para quienes la escuela común sería improductiva, y organizar clases selectivas en el 1º grado primario, cada uno recibiendo la enseñanza de acuerdo a su ritmo. De esa manera, se preveía organizar clases homogéneas en las que la enseñanza simultánea no solo sería posible, sino eficiente.

Frente a preocupaciones similares, entre 1933 y 1935, la *Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística*, del Distrito Federal,³⁴ intentó la clasificación homogénea de los estudiantes. André Paulilo subraya que “la formación de clases en aquellos años fue una posibilidad técnica no sólo para organizar la escuela, sino para hacerla rendir, para optimizar sus procesos y garantizar el aprendizaje”.³⁵ Para la composición de estas clases recurrió a los tests en boga en la época. En este proceso, según el autor:

“no sólo añadió pruebas normalizadas al dominio de las observaciones escolares, consideró también las eventualidades del comportamiento para distinguir una clase de estudiantes de otra. El grado de atención prestada a las configuraciones objetivas de la clase situó más que el niño, su rendimiento, su aptitud, sus manifestaciones expresivas, su carácter, en la cuenta de las políticas públicas de educación.”³⁶

La racionalidad clasificatoria se basaba en la convicción de que cuanto más precisos fuesen los procedimientos para la distribución homogénea de los estudiantes, mejores serían los resultados en términos de aprendizaje.

Cabe destacar que el énfasis en la homogeneidad de las clases en las proposiciones de la escuela graduada en el país significó, como destaca Rosa Fátima de Souza (2006), el establecimiento de una contradicción: se buscaba una mayor eficiencia de la institución para permitir democratizar la escolarización, al mismo tiempo que se fortalecía la selectividad y exclusión escolar. Según la autora:

³³ Monarcha, 2009: 221.

³⁴ El Distrito Federal corresponde, en este período, a la ciudad de Río de Janeiro, la capital de Brasil en el momento.

³⁵ Paulilo, 2012: 42.

³⁶ *Idem.*

“en el nivel pedagógico, el establecimiento de divisiones en las escuelas permitió un mejor rendimiento de la institución escolar, pero la escuela se había vuelto más selectiva porque la agrupación de los estudiantes en clases homogéneas suponía el favoritismo por los mejores en detrimento de los más ‘débiles’. Además, la clasificación en cursos generó el perfeccionamiento de los exámenes y creó el concepto de *repetición*, el que vendría a constituirse en uno de los más importantes problemas de la escuela primaria en todos los tiempos.”³⁷

Está claro, por tanto, ya en las primeras décadas del siglo XX, que la repetición surge como noción, y que la reprobación comienza a aparecer en la documentación oficial como una cuestión que merece ser atendida. Sin embargo, ninguna de ellas había adquirido todavía, en ese momento, la característica de problema para la gestión de la educación pública brasileña. Pero estaban establecidas las condiciones para la cuantificación de estos procesos, lo cual, más adelante, permitió delimitar las “distorsiones” en el movimiento de los estudiantes por los grados escolares.

El perfeccionamiento de la estadística escolar: “producir” un problema y buscar las soluciones

En términos cuantitativos, la asistencia a la escuela seguía siendo muy restringida en Brasil en los primeros años de la República. Por un lado, es importante señalar que, hasta la década de 1930, una porción muy pequeña de la población llegaba a la escuela, cualquiera que ella fuera, y permanecía en ella poco tiempo. Por otra parte, incluso con la continua expansión del acceso a la escuela a lo largo de todo el siglo XX, se tardó más de lo que hoy se supone para que la mayoría de los estudiantes frecuentasen escuelas graduadas, regidas por profesores que hubieran recibido una formación docente de acuerdo con el discurso pedagógico moderno (que recomendaba enseñar simultáneamente en clases homogéneas, por ejemplo), y organizadas de acuerdo a las propuestas ya mencionadas. Estos dos elementos permiten argumentar por qué, a pesar de la circulación previa de discursos especializados y oficiales sobre la selectividad escolar, la reprobación y la repetición no aparecen como problema político-educativo hasta los años 1930. Sin embargo, no se puede ignorar que no había, entonces, una estadística bien organizada, que fuese capaz de contabilizar para todo el país el movimiento escolar, y de registrar estudiantes aprobados y reprobados, estudiantes que repetían el grado, o estudiantes en deserción escolar. Es decir: era pequeño el grupo que lograba inscribirse en la escuela, estos individuos no siempre estaban sometidos efectivamente a los tiempos y ritmos impuestos por la legislación y por la pedagogía moderna, y la capacidad del Estado de conocer cuantitativamente estos fenómenos era todavía insuficiente.

³⁷ Souza, 2006: 45 (énfasis en el original).

La producción de estadísticas escolares se perfeccionará a lo largo de la década de 1930, con la ampliación de las categorías y el avance en términos técnicos.³⁸ En 1931 es creado, en el *Ministério da Educação*, un sector específicamente destinado a la producción de estadísticas escolares³⁹ y, en 1937, surge el INEP (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*), que tiene, entre otras funciones, también la tarea de organizar las estadísticas.⁴⁰

En 1931, con la firma del *Convênio Interadministrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas*,⁴¹ se concreta una iniciativa sin precedentes en el país, con miras a articular los esfuerzos de los entes federados en la realización de estos relevamientos. Dicho acuerdo permitirá llevar a cabo recuentos más sistemáticos y regulares con cobertura de todo el territorio nacional. El mismo acuerdo presiona a los entes federados con el objeto de que busquen informaciones, llenen los formularios, sigan las categorías estandarizadas. Aunque este proceso estuvo repleto de fallas y lagunas, a menudo resaltadas en los informes oficiales de la época, le brindó cierta organización a la producción estadística y dio lugar a una importante cantidad de informaciones acerca de las inscripciones escolares en los años 1930 y 1940. Estos números van a permitir, a lo largo de las próximas décadas, el desarrollo de interpretaciones y análisis del movimiento en la escuela, de la expansión de las inscripciones, de las irregularidades de flujo.

El *Convênio* estipulaba que la recolección de datos se centrara en tres áreas de interés: 1) la organización administrativa del sistema educativo; 2) los establecimientos efectivos de enseñanza y su respectivo equipamiento; 3) el movimiento educativo. A continuación, el convenio definía en detalle los elementos que deberían ser registrados para cada uno de estos ítems. Para conocer el movimiento educativo de las escuelas debería incluirse la indicación de las siguientes informaciones:

“a) el número de las distintas disciplinas que contempla su programa;

³⁸ Este es un proceso que atraviesan las estadísticas brasileñas en general en el mismo período. Para obtener detalles sobre la organización de las estadísticas en Brasil, ver Nelson Senra (2006, 2008).

³⁹ Es la Dirección General de Información, Estadística y Difusión. En 1939, esta Dirección cambió su nombre a Servicio de Estadística de Educación y Salud (SEES), quedando subordinada administrativamente al Ministerio de Educación y técnicamente al Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.

⁴⁰ Cabe decir que Lourenço Filho y Teixeira de Freitas fueron personalidades centrales en este período. El primero, educador cuya actuación política fue decisiva entre los años 1920 y 1940, creó el INEP, siendo su primer director, y defendió con vehemencia la necesidad de producir estadísticas, entre otros recursos considerados objetivos, para la conducción apropiada de las políticas educativas en Brasil. Teixeira de Freitas, a su vez, participó activamente de la escena política brasileña en el mismo período, organizó y dirigió el SEES, creado en el ámbito del Ministerio de la Educación, y tuvo un rol central también en la creación del IBGE.

⁴¹ Para profundizar en la cuestión ver Nelson Senra (2014).

- b) el cuerpo docente en ejercicio, discriminados los sexos;
- c) la inscripción general y efectiva o real al final del año escolar;
- d) el número, según sexos, de los estudiantes que han tenido asistencia regular;
- e) el número, según sexo, de los *estudiantes promovidos* en cada año del curso para el siguiente, calculadas por separado las épocas de exámenes del inicio y del fin del año, es decir, la anterior y la posterior al año escolar;
- f) la nómina de los estudiantes que completaron el curso durante el año (resaltadas las épocas de exámenes anterior y posterior al año escolar, si es el caso), y con las especificaciones de sexo, lugar de nacimiento, nacionalidad y otros diplomas posiblemente obtenidos previamente.⁴²

Además, se esperaba la organización de las informaciones también por *turno* y por *clase* –categorías estas que no existían en los relevamientos anteriores–. Las *clases* eran definidas como el grupo de estudiantes que recibían las mismas lecciones, desde el mismo profesor, en el mismo lugar y a la misma hora. En el caso de las escuelas donde los estudiantes de los diferentes grados recibían la enseñanza de un mismo maestro, en el mismo espacio y tiempo, habría tantas clases como fuesen los grados existentes. En 1946, la Resolución nº 330 de la Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística determinó que en los cuestionarios se incluyera la especificación de la distribución de edades en los totales de la *inscripción general* y de la *inscripción real*, además de que se discriminaran los estudiantes *nuevos* y los *repetidores*. Es decir, la previsión de la búsqueda de la *aprobación* (promoción) de un año a otro aparece en el Convênio Interadministrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas en 1931, y la noción de *repetición* se expresa en un documento de 1946.

El debate sobre el problema de las reprobaciones escolares en Brasil

En 1936, fue publicado por el *Departamento de Educação e Saúde Pública* de São Paulo⁴³ un boletín titulado *Las reprobaciones en la escuela primaria*. Este boletín presentaba un estudio sobre el tema, producido a pedido de Almeida

⁴² Senra, 2014: 396 (énfasis agregado).

⁴³ Con respecto a São Paulo se analizaron específicamente cuatro conjuntos de documentos publicados entre 1907 y 1937: Anuário do Ensino Estado de São Paulo (de la Diretoria Geral da Instrução Pública), Relatórios do Secretário do Interior, Boletins da Diretoria de Ensino/Boletins da Secretaria de Educação e Saúde Pública e Educação (Revista da Diretoria Geral da Instrução Pública).

Júnior, entonces Secretario de este Departamento.⁴⁴ El análisis del movimiento de reprobaciones en las escuelas primarias de São Paulo se hizo a partir de las estadísticas escolares disponibles en el período. El estudio se centró en datos de 17 municipios de la región de la capital del estado. En esta región, en 1935, de los 116.060 niños sometidos a examen por las autoridades de la enseñanza, 48.824 habían sido reprobados, lo cual establecía una tasa de reprobación de 42%. En los análisis presentes en el Boletín, es evidente que la consideración de Almeida Júnior acerca de las estadísticas no es ingenua. En este sentido, el autor afirma que “las reprobaciones son datos numéricos exactos; pero los criterios que los determinan, como sabemos, cambian de escuela a escuela”.⁴⁵ Argumentaba que era necesario entender que “hay autoridades ‘bajistas’, que se contentan con poco, también las hay ‘altistas’, dispuestas a ajustarse al criterio de las aprobaciones”.⁴⁶ Así, se deja entrever la posibilidad de asumir los números parcialmente, en función de las variaciones señaladas. Con respecto a las reprobaciones, por ejemplo, Almeida Júnior no deja de estar de acuerdo con que indicaban un problema de la escuela pública, pero su énfasis argumentativo no recae en esto cuando, al respecto, dice que “la promoción es importante, porque significa eficiencia de la enseñanza informativa –pero no agota las funciones de la escuela”.⁴⁷

Luiz Gonzaga Fleury, autor del estudio, sostenía que una de las causas de la reprobación eran las “clases heterogéneas, sea cuanto al grado de aprendizaje de los estudiantes, sea cuanto a su índice mental”.⁴⁸ Subrayaba, también, que esta cuestión no podría ser evitada en las escuelas aisladas –donde eran, según él, más altas las tasas de reprobación– o incluso en las pequeñas escuelas graduadas, pero le parecía innegable la necesidad, en las otras escuelas, de mejores y más amplios procesos de selección de los estudiantes y de organización de las clases. En otro Boletín publicado por la misma Secretaría, Noemy Silveira Rudolfer, del *Laboratório de Psicologia Aplicada* del Instituto de Educación, informaba que en una clase cuyo agrupamiento se hubiera dado sin ningún criterio, existía la probabilidad de contar con un 16% de estudiantes fuertes, 16% de estudiantes débiles y 68% de estudiantes promedios. Entonces, llegaba a la conclusión de que, de ese modo, la enseñanza sería siempre inapropiada para una porción significativa de los estudiantes. Así, justificaba una secuencia detallada de procedimientos a ser utilizados en las escuelas, como la distribución de los estudiantes en clases fuertes, medias y débiles, el esquema de doble promoción en el año escolar, la organización de clases especiales para los casos más graves y

⁴⁴ Fueron analizados 18 números de los Boletines publicados por la Secretaría de Enseñanza del Departamento de Educación y Salud Pública de São Paulo, entre 1936 y 1938, durante la gestión de A. Almeida Júnior.

⁴⁵ Sao Paulo, 1936: 3.

⁴⁶ *Idem*.

⁴⁷ *Idem*.

⁴⁸ *Ibidem*: 17.

el uso de los tests ABC, Dearborn y Ballard, así como la consideración del rendimiento académico del año anterior.

En los Boletines del INEP, publicados entre 1939 y 1944, por el gobierno federal,⁴⁹ también se destaca la discusión sobre el flujo de los estudiantes por la escuela primaria. En estas publicaciones, el eje principal de los análisis es la *inscripción* de niños en la educación primaria. Lo más común es la comparación de los totales de inscripciones en momentos diferentes. A partir de esto, se calculan las tasas de crecimiento de la inscripción en cada estado del país, comparándolos con el promedio nacional. En los Boletines, la discusión sobre el rendimiento de la escuela se refiere, casi siempre, a la capacidad de inscribir un contingente significativo de la población escolar. Raramente aparece el tema de las aprobaciones como digno de atención. Sin embargo, se hace presente en algunos momentos. En el Boletín sobre São Paulo, por ejemplo, hay datos sobre el crecimiento del número de escuelas primarias, de profesores diplomados, de la inscripción general, además de informaciones sobre la aprobación y las conclusiones de curso: "Debe tenerse en cuenta que el movimiento de las aprobaciones, en general, y el de las conclusiones de curso, especialmente en la escuela primaria ordinaria, ha acusado, en el mismo período, un crecimiento mayor que el de las inscripciones".⁵⁰ De esto se deduce: "No sólo más estudiantes tuvieron la oportunidad, por lo tanto, de frecuentar las escuelas, sino también un mayor porcentaje de estudiantes lograron el beneficio de la aprobación y de cursos completos".⁵¹

En el Boletín intitulado *O ensino no Brasil no quinquenio 1932-1936*, publicado en 1939, aparece un intento de esclarecer cuál es el significado de las categorías que organizan las estadísticas de educación. Se explica, por ejemplo, que la

"variación en el número de escuelas, nos permite evaluar la vitalidad o fuerza de expansión del sistema de enseñanza en todo el país. La distribución de las unidades escolares, por los diversos grados y categorías de la enseñanza, y su discriminación por dependencia administrativa, nos ofrece

⁴⁹ Los documentos aquí analizados fueron producidos, especialmente en el Servicio de Estadística de Educación e Salud (SEES), coordinado por Teixeira de Freitas, y en el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), organizado por Lourenço Filho. Ambos órganos estaban subordinados al Ministerio de Educación. En el primer caso, fue analizada la serie *O ensino no Brasil*, publicada entre 1939 y 1946. En él, fueron analizados los *Boletins do INEP* entre 1939 y 1944. En 1944, el INEP crea la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, cuyos artículos también fueron considerados en este análisis. Otra revista investigada en este estudio fue la *Revista Brasileira de Estatística*, publicada desde 1940. Además de estos documentos, fueron examinados algunos libros de autores que han participado en las discusiones sobre las estadísticas de educación en el período.

⁵⁰ Ministério da Educação e Saúde, 1942: 15.

⁵¹ *Idem*.

la base para juzgar las grandes líneas de la política educativa adoptada. Los cálculos relativos a la zona de escolarización y el número de habitantes por escuela presentan un índice para la rápida comparación entre el crecimiento del sistema escolar, el crecimiento de la población total y su distribución geográfica.”⁵²

Se pondera, sin embargo, que, aunque útil, “estas indicaciones son todavía de carácter formal, y no permiten la evaluación del trabajo real y de la eficiencia de la enseñanza”.⁵³ Para que se pueda apreciar el “trabajo real” y la “eficiencia de la enseñanza”, sería necesario examinar el movimiento de inscripciones, las promociones y las conclusiones de curso. La observación de las estadísticas permite suponer que el rendimiento de la enseñanza estaría asentado en dos elementos interrelacionados: el primero de ellos era la asistencia de los estudiantes a las clases, sin la cual, incluso, se creía serían poco probables los progresos del segundo factor, este es, el resultado de los exámenes de fin de año. Lourenço Filho, editor de los Boletines, destaca a este respecto que “el número de unidades escolares indica *la oferta de enseñanza*. La inscripción general, su *búsqueda*. Pero la verdadera medida del resultado del trabajo escolar sólo nos será ofrecida por las tasas de promoción y de conclusión de curso”.⁵⁴ Profundizando la investigación, observa que la aprobación y la conclusión de curso no tienen, según el autor, la misma significación estadística: “Las tasas de aprobación indican el trabajo real de la enseñanza. Los números de estudiantes que han completado los cursos nos darán la medida de cómo habría variado el número de la población que de este trabajo se ha aprovechado de manera integral”.⁵⁵

En ese Boletín los datos son presentados en cinco grupos: a) las unidades escolares; b) la inscripción general; c) las aprobaciones y conclusiones de curso; d) los maestros; e) los gastos en enseñanza y cultura. Para la educación primaria general, los datos de aprobación presentados fueron los siguientes:

Años	Inscripción	Aprobaciones	Tasa
1932	2.071.437	831.223	40%
1936	2.750.014	1.153.212	42%

Fuente: Ministério da Educação e Saúde, 1939: 33.

⁵² Ministério da Educação e Saúde, 1939: 23.

⁵³ *Idem*.

⁵⁴ *Ibidem*: 33 (cursivas en el nuestro).

⁵⁵ *Ibidem*: 34.

Es de notar que menos de la mitad de los estudiantes inscriptos obtenía la aprobación en ese período. No hay en el Boletín, sin embargo, ningún comentario o análisis sobre estos datos.

En el boletín *Situação geral do ensino primário*, publicado en 1941, aparece un elemento "Aspectos generales del rendimiento de la enseñanza", donde son presentados datos de la inscripción general, el porcentaje de aprobaciones sobre el total de las inscripciones y las conclusiones de curso. En relación con estos datos, se hacía el siguiente análisis: "Las tasas generales de aprobación, calculadas sobre la inscripción efectiva, o de estudiantes restantes al final del año, vienen a expresar [...] el rendimiento real de la enseñanza ofrecida, lo que permite juzgar la *deficiencia global del sistema escolar* existente".⁵⁶ Según este documento, en 1937, la aprobación fue del 52,1%. A pesar de la mención –que indica que estos números son percibidos como un problema en la escuela primaria de Brasil–, la discusión más importante, en relación con el rendimiento, aparece en torno de lo que allí se llama "éxodo", "evasión" o "deserción" de estudiantes. Según informaciones disponibles, en 1937, de 2.702.383 estudiantes inscriptos en la educación primaria, 417.479 habían dejado la escuela (15,45%).

Cabe destacar, en este sentido, un debate entre Teixeira de Freitas y Lourenço Filho, en la década de 1940, que demuestra la importancia que se le concedía a la cuestión, en el propio empeño puesto por ambos en la argumentación, y destaca las interpretaciones en disputa. En 1940, aparece publicado en la *Revista Brasileira de Estatística*, el artículo "Dispersión demográfica y escolaridad", de Teixeira de Freitas (1940a). Este mismo estudio fue profundizado y desarrollado en ciertos puntos para ser presentado en una sesión pública de la *Sociedade Brasileira de Estatística*, en noviembre de 1940, bajo el título "La evasión escolar en la educación primaria brasileña" (1940b). La misma revista publicará, en 1941, un artículo en el que Lourenço Filho presenta sus desacuerdos sobre el análisis presentado en ese estudio. Sigue, por fin, en respuesta a las críticas de Lourenço Filho, un último artículo, "Todavía sobre la evasión escolar en la educación primaria brasileña" (1941) –publicado en la *Revista Brasileira de Estatística*–.

El estudio de Teixeira de Freitas había indicado un rendimiento de la escuela brasileña extremadamente bajo, dado que concluían los tres primeros años de educación primaria elemental solamente 18,18% de los niños de la escuela en la generación de 1932. El autor destacaba, entonces, los fenómenos perversos que explicaban esta situación: la repetición, sobre todo del primer grado, y la evasión. El autor afirmaba, en base a estos números, que la escuela brasileña había estado sufriendo una "increíble incapacidad social y pedagógica", ya que no era capaz de mantener o bien enseñar a los niños que asistían.

⁵⁶ *Ibidem*, 1941: 40 (énfasis agregado).

Uno de los desacuerdos significativos entre estos autores se trataba exactamente de los índices de repetición. Cabe señalar que este problema no aparecía todavía citado con la gravedad con que se pasó a mencionarlo en la segunda mitad del siglo XX. Era, en realidad, considerado como un elemento natural e inevitable en el movimiento escolar, así como la evasión en algún grado. Teixeira de Freitas apuntaba la evidencia de una acentuada mejora del rendimiento del 2º grado en relación con el 1º y también del 3º en comparación con el 2º, aunque esta última diferencia fuera más débil. El autor señalaba que:

“esta mejora, sin embargo, -hay que señalar- no debe interpretarse como una elevación rápida del nivel mental del estudiantado, ni como una mayor eficiencia de la enseñanza en los grados superiores. Obviamente, se deriva de la selectividad progresiva con que se constituyen los grados posteriores al primero, debido al propio éxodo verificado, que va *naturalmente eliminando* del alumnado a los menos aptos o menos aplicados.”⁵⁷

De eso se desprende la incoherencia, señalada por Lourenço Filho, en utilizar, en el estudio estadístico presentado, un índice de evasión igual para cada uno de los diferentes grados de la escuela primaria, así como la opción de hacer caso omiso de la ocurrencia de la repetición del mismo grado por más de una vez. Él criticaba, por no ser lo que se observaba en realidad, el “criterio adoptado, que fue el de computar la repetición por una sola vez en el 1º grado, por dos en el 2º, y por tres en el 3º”.⁵⁸ Lourenço Filho continuaba su argumentación destacando la evidencia de que “las tasas más altas de repetición simple, o de su múltiple incidencia, se presentan justamente en los primeros grados del curso. Y estos, por supuesto, contienen los mayores efectivos”⁵⁹ y completa afirmando que “como se puede ver en las publicaciones oficiales, la repetición por tres, cuatro y hasta cinco veces en el 1º año de la escuela, existe incluso en los sistemas escolares de las ciudades, como el Distrito Federal”.⁶⁰

En la respuesta que da a esta crítica, Teixeira de Freitas dice que Lourenço Filho habría notado mal la tabla presentada en el estudio:

“Pero relea, nuestro querido profesor Lourenço Filho, la tabla de que se trate, teniendo en cuenta el significado de las abreviaturas. Y entonces verá que no está en la tabla lo que supone, sino exactamente ‘la abstracción del caso particular de la repetición múltiple *del mismo* grado’. Tomemos, por ejemplo, el movimiento del 3º grado en 1936. Las tres parcelas que hay aluden, cierto, a los *repetidores*; pero no son repetidores del grado (el 3º) más de una vez, pero sí *nuevos* o *repetidores del 3º grado por primera vez*,

⁵⁷ Freitas, 1940a: 504 (énfasis agregado).

⁵⁸ Lourenço Filho, 1941: 543.

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ *Idem.*

pero que fueron anteriormente repetidores –de uno, de otro o de ambos grados anteriores (el 1º y el 2º), nunca, sin embargo, más de una vez en cada uno de ellos– tal cual el supuesto establecido.”⁶¹

Aclarado que lo que parecía referirse a múltiples repeticiones del mismo grado no lo era, cabría todavía cuestionar por qué el autor ignoró este fenómeno en su análisis. Según él, ya que no había estudios ni datos que correspondieran a todo el país con respecto a la ocurrencia de múltiples repeticiones, se decidió utilizar un recurso técnico, es decir, hacer una sustitución, con error insignificante, teniendo en cuenta todos los repetidores como simples. Teixeira de Freitas sostiene que “estadísticamente, es lícito considerar esos efectivos, sino como equivalentes de forma rigurosa, por lo menos tan mínimamente discrepantes que se puedan en la práctica considerar iguales”.⁶² Para hacerlo, el autor sostiene que para el propósito del estudio, que era saber el momento en que cada generación había salido de la escuela, este dispositivo era satisfactorio.

Teixeira de Freitas consideraba que la repetición múltiple no había significado tanto como para que fuera necesario considerarla. Cabe recordar que las conclusiones que el autor toma de su estudio estadístico apuntan principalmente al problema de la evasión. Así, lo que él quiere enfatizar es que los niños abandonan la escuela antes de terminar la escolaridad que él considera el mínimo aceptable en ese período (lo que correspondería, en su opinión, al término del 2º año del curso primario). Por lo tanto, es razonable que él diera poca importancia a la multi-repetición porque, siguiendo su razonamiento, uno estaría de acuerdo en que, en lugar de permanecer en la escuela haciendo de nuevo el mismo grado varias veces, la mayor parte de los niños reprobados, con más o menor resistencia, acabara retirándose de allí sin completar el curso. Lourenço Filho, sin embargo, no compartía esa opinión. Según él, para un análisis completo del fenómeno de la evasión “serían necesarios los índices de doble repetición de grado, especialmente importante en el 1º grado, donde la variedad de criterios de clasificación de los estudiantes es tan grande de uno a otro sistema de enseñanza”.⁶³

Es interesante también observar que Lourenço Filho sostiene que habría que tener en cuenta que lo que se indica como reprobaciones en el 1º grado no siempre tiene el significado pedagógico de una reprobación de hecho. Eso es porque, según él, “en realidad, no tenemos en nuestras escuelas un primer grado que se realiza normalmente en un año de estudio”.⁶⁴ Es decir, en algunas regiones, en una misma escuela, había un primero grado “retrasado” y otro “adelantado”. Así, el autor cuestionaba la conveniencia de los análisis, ya que si “para los efectos

⁶¹ *Ibidem*: 572 (énfasis en el original).

⁶² Freitas, 1941b: 578.

⁶³ Ministério da Educação e Saúde, 1941: 38.

⁶⁴ Lourenço Filho, 1941: 544.

de la estadística, en cualquiera de los casos, los estudiantes que se someten a esta subgraduación, no llegando luego al 2º grado, aparecen como reprobados”, se debe considerar que “para los estudiantes, para los padres, y para el efecto de la apreciación de la obra de los propios maestros, muchas veces, el pasaje de estudiantes de un 1º grado A, para un 1º grado B, o del retrasado para el adelantado; significa promoción”.⁶⁵

A estas críticas, Teixeira de Freitas responde señalando que, desde un punto de vista pedagógico, asumido por Lourenço Filho, tiene sentido considerar que hay casos en que la no aprobación no llega a ser una reprobación. Pero, como los números servían al estudio del rendimiento de la escuela de Brasil y, por lo tanto, también de sus deficiencias en lo que respecta al nivel mínimo aceptable de tres años de escolaridad básica, era deseable que revelaran “las desviaciones entre el rendimiento real de la escuela y la plena realización de ese curso por toda la generación escolar considerada”.⁶⁶ Así, quien no había sido aprobado en el 1º grado no había cumplido en el plazo estándar esa etapa escolar y, si dirigía esfuerzos para completar ese nivel curricular, era un “repetidor”.⁶⁷ Eso es porque, fuera “estudiante en la clase A, B o C, la clase adelantada o retrasada, él repetía los esfuerzos de un año escolar, de aprendizaje escolar, tratando de subir el tercio medio del curso. No hay como contarlos en el activo de las promociones al 2º grado”.⁶⁸ Sostiene, además, que si se establece que un año es tiempo suficiente para cumplir cada paso del currículo, entonces solo se pueden tener en cuenta las repeticiones como excepciones y, antes de eso, pregunta:

“¿Será, sin embargo, que, delante de las consideraciones del profesor Lourenço Filho, debe llegarse a la conclusión de que está mal organizada la enseñanza? ¿Será que la actual materia de un curso de 3 años es de hecho para un curso más largo, con el 1º grado, por ejemplo, dividido en dos o tres?”^{69, 70}

En la evaluación de Teixeira de Freitas, “la escuela deja de enseñar y educar como debería; no ofrece desde el 1º grado el éxito razonable a cada niño; y termina alejando al alumnado”.⁷¹ Y continúa:

⁶⁵ *Idem.*

⁶⁶ Freitas, 1941b: 582.

⁶⁷ Teixeira de Freitas señala, sin embargo, que su estudio no tenía en cuenta los “reprobados”, pero sí establecía la distinción entre “aprobados” y “no aprobados”.

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ *Idem.*

⁷⁰ No obstante exprese en ese artículo dicha opinión, es de tener en cuenta que en sus estudios estadísticos Teixeira de Freitas considera la repetición como un aspecto normal, desde que de expresión reducida (limitada a 20% del total de estudiantes).

⁷¹ Freitas, 1946: 16.

“¿La causa de esto? La indica la estadística de manera impresionante: es la ineficiencia de la enseñanza. La actuación de la escuela, en lugar de aprovechar, bajo estímulos saludables, la tenacidad del alumnado, la convierte en un estancamiento patológico, lo que resulta en gran *repetición*, máxima en el 1º grado, que repercute en los grados superiores como aparente evasión escolar, cuando esto es, en verdad, la resistencia fatigada de los estudiantes después de un prolongado fracaso.”⁷²

Conclusiones

En este artículo intenté argumentar que las irregularidades de flujo de los estudiantes en la escuela obligatoria adquieren característica de problema político-educativo, en Brasil, solo a partir de la década de 1930, al articularse con la consolidación del ritmo escolar graduado anual como regla general. Esto sucede en el mismo período en que el rendimiento de los estudiantes, de acuerdo con ese ritmo, pasa a ser considerado como evidencia de normalidad de los sistemas educativos. Me apoyé en John W. Kingdon para afirmar que las “situaciones” sociales son percibidas como “problema” en la agenda política únicamente debido a la presencia de algunos elementos, entre los cuales están las estadísticas. En Brasil, fue recién en los años treinta que comenzaron a ser producidas estadísticas de educación estandarizadas nacionalmente, y con regularidad. La existencia de estos números –de inscripción, de asistencia y de reprobaciones, sobre todo– es crucial para la percepción de los educadores y gestores públicos de ese período sobre lo que pasó a ser considerado como “distorsiones” de la trayectoria escolar de los estudiantes. Mediante lo expuesto, parece posible afirmar que, junto con la expansión efectiva del acceso a la escuela observada a partir de 1930, la existencia de una mayor cantidad de estadísticas consideradas como de buena calidad permitió ver la reprobación, la repetición y la evasión escolar como fenómenos numéricamente significativos. La propia publicación sistemática de las cifras, por sí sola, mostraba las distorsiones de flujo, lo que tal vez puede haber existido durante mucho tiempo, aunque sin la visibilidad otorgada por los números.

Pero no se puede ignorar que resta todavía otro aspecto. Entre los niños responsables por el aumento de las inscripciones a partir de 1930, son cada vez más los de los medios sociales hasta entonces sistemáticamente fuera de la escuela. Es decir, cada vez ocurre más que el alumnado que llega a la escuela es aquel cuyos padres no frecuentaron ninguna institución educativa. Son niños que no tienen familiaridad con la escritura, y no presentan los mismos comportamientos sociales de los grupos que la escuela estaba acostumbrada a acoger. Esto tiene un impacto nada despreciable en la escuela y en sus maestros. Es en la confluencia de estos procesos que el debate sobre la gravedad de las tasas de reprobación,

⁷² *Ibidem*: 17 (énfasis agregado).

la preocupación por el costo económico y social de la repetición y la denuncia del abandono temprano de la escolarización aparecen referidos como problema por los expertos en educación y por los gestores.

Fecha de recepción: 4 de febrero de 2016

Fecha de aprobación: 8 de junio de 2016

Fuentes documentales

Directoria Geral de Estatística (1916), *Estatística da instrução – estatística escolar*. Rio de Janeiro, Typographia da Estatística.

Freitas, Mario Augusto. Teixeira de (1940a), “Dispersão demográfica e escolaridade”, en *Revista Brasileira de Estatística*, Nº 3, Rio de Janeiro, pp.497 a 527.

Freitas, Mario Augusto. Teixeira de (1940b), “A evasão escolar no ensino primário brasileiro”, en *Revista Brasileira de Estatística*, Nº 4, Rio de Janeiro, pp. 697 a 722.

Freitas, Mario Augusto. Teixeira de (1941), “Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro”, en *Revista Brasileira de Estatística*, Nº 7, Rio de Janeiro, pp. 553 a 642.

Freitas, Mario Augusto. Teixeira de (1946), *O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941*, Rio de Janeiro, IBGE.

Lourenço Filho, “A evasão escolar no ensino primário brasileiro”, en *Revista Brasileira de Estatística*, Nº 7, Rio de Janeiro, pp. 539 a 552.

Ministério da Educação e Saúde (1939), *O ensino no Brasil no quinquênio de 1932-1936*, Rio de Janeiro, INEP. [Boletim n.1].

Ministério da Educação e Saúde (1941), *Situação Geral do ensino primário*, Rio de Janeiro, INEP. [Boletim n.13].

Ministério da Educação e Saúde (1942). *Organização do ensino primário e normal - Estado de São Paulo*, Rio de Janeiro, INEP. [Boletim n.19].

Rio Grande do Sul (1907), “Decreto n. 89, de 2 de fevereiro de 1897. Reorganiza a instrução primaria do Estado”, en *Leis, decretos e actos do governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1906*, Porto Alegre, Oficinas Typogr. de Echenique Irmãos & Cia.

São Paulo (1936), *As reprovações na escola primária (O fenômeno das reprovações. Análise das causas. Medidas contra o mal. Dados estatísticos)*, Secretaria da Educação e da Saúde Pública, Diretoria do Ensino. [Boletim n.7].

Bibliografía

Antunha, Heládio (1976), *A instrução pública no estado de São Paulo – a reforma de 1920*, São Paulo, Edusp.

- Besson, Jean-Louis (1995), *A ilusão das estatísticas*, São Paulo, UNESP.
- Caldeira-Machado, Sandra Maria (2016), "A voz dos números: imagens e representações das estatísticas de ensino na fixação da identidade nacional" (décadas de 1920 e 1940). (Tesis de Mestrado en Educación, Universidade de São Paulo).
- Carvalho, Marta Maria Chagas de (2003), *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- Almeida, Junior (1957), "Repetência ou promoção automática?", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Nº 65, Rio de Janeiro, pp. 3 a 15.
- Foucault, Michel (1987), *Vigiar e Punir*, Petrópolis/RJ, Vozes.
- Fouquet, Annie (1995), "As estatísticas no debate social", en Besson, Jean-Louis, *A ilusão das estatísticas*, São Paulo, pp. 135 a 148.
- Gallego, Rita de Cássia (2003), "Usos do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)" (Tesis de Mestrado en Educación, Universidade de São Paulo).
- Gouveia, Maria Cristina Soares de (2004), "Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar" en *Revista Brasileira de História da Educação*, Nº 8, São Paulo, pp. 265 a 289.
- Hawat, Joseane Leonardi Craveiro El (2014), "A matemática nos exames do ensino primário das escolas isoladas de Porto Alegre (1873-1919)" (Projeto de Pesquisa em nível de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Jacomini, Márcia Aparecida (2010), *Educar sem reprovar*, São Paulo, Cortez.
- Jinzenji, Mônica Yumi (2010), "As escolas públicas de primeiras letras de meninas: das normas às práticas" en *Revista Brasileira de História da Educação*, Nº 22, São Paulo, pp. 169 a 198.
- Kingdon, John W (1995), *Agendas, alternatives, and public policies*, New York, Harper Collins College Publishers.
- Koselleck, Reinhart (2006), *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, Rio de Janeiro, Contraponto/Editora PUCRio.
- Lima, Ana Laura Godinho; Viviani, Luciana Maria (2015), "Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de psicologia e da *Revista de Educação*", São Paulo.

- Monarcha, Carlos (2009), *Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*, São Paulo, Ed. UNESP.
- Patto, Maria Helena Souza (1993), *A produção do fracasso escolar*, São Paulo, T.A. Queiroz.
- Paulilo, André Luiz (2012), "A infância cercada: as políticas de controle da população escolar nas reformas educacionais do Distrito Federal entre 1922 e 1935", en Lopes, Sônia de Castro; Chaves, Miriam Waidenfeld (Orgs.), *A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja*, Rio de Janeiro, Mauad X, pp. 37 a 50.
- Rémond, René (2003), *Por uma história política*, Rio de Janeiro, Editora FGV.
- Ribeiro, Sérgio Costa (1991), "A pedagogia da repetência", en *Estudos Avançados*, Nº 12, São Paulo, pp. 7 a 21.
- Romanelli, Otaíza Oliveira (1978), *História da educação no Brasil (1930-1973)*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- Saviani, Dermeval (2007), *História das idéias pedagógicas no Brasil*, Campinas, Autores Associados.
- Senra, Nelson de Castro (2006), *História das Estatísticas Brasileiras (1822-2002)*, Rio de Janeiro, IBGE. [v.2: Estatísticas Legalizadas (c.1889 – c.1936)].
- Senra, Nelson de Castro (2008), *História das Estatísticas Brasileiras (1822-2002)*, Rio de Janeiro, IBGE. [v.3: Estatísticas Organizadas (c.1936 – c.1972)].
- Senra, Nelson de Castro (2014), *Organizando a coordenação nacional: estatística, educação e ação política na Era Vargas*, Rio de Janeiro, IBGE.
- Soares, Magda Becker (2000), *Linguagem e escola – uma perspectiva social*, São Paulo, Ática.
- Souza, Rosa Fátima de (1998), *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, Editora da UNESP.
- Souza, Rosa Fátima de (2006), "Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil" en Saviani, Dermeval; Almeida, Jane; Souza, Rosa; Valdemarin, Vera, *O legado educacional do século XIX*, Campinas, Autores Associados, pp. 33 a 83.