

La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista

Alejandra Capocasale Bruno¹

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar detenidamente la matriz teórica de la institucionalización de la formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista. Se desarrolla un enfoque histórico y filosófico multidimensional y complejo que considera los antecedentes anglosajón-norteamericano, francés y argentino. Se profundiza en los fundamentos teóricos que se conforman como matrices constitucionales de la institucionalidad. Específicamente, se focaliza entre los años 1875 y 1889; momento de la historia de la formación magisterial uruguaya en que se plasmó de forma definitiva su permanencia institucional. La metodología de este trabajo se basa en un análisis de tipo lógico-deductivo basado en el materialismo histórico como forma de escudriñar en los antecedentes e influencias que convergen en las estructuras históricas. Para ello se recurre a la categoría de análisis: “posición docente” vinculada al trabajo de enseñar. El trabajo de enseñar ha sido amalgamado por un normalismo que imprime una nota característica en la cultura no solo uruguaya, sino rioplatense, y por ende, ha ido recorriendo siglos y estructurando al mismo tiempo sujetos sociales y sociedades.

(***)

La matriz normalista representó, y sigue representando en la actualidad para la formación magisterial latinoamericana, el lugar a donde se llega por su poder explicativo y justificativo de los procesos de institucionalización de los

¹ IPES- CFE- ANEP, Uruguay. alecapocasale@gmail.com

sistemas educativos nacionales y públicos. En este trabajo se ha optado por profundizar teóricamente en un enfoque histórico y filosófico multidimensional y complejo. El punto de partida es considerar que toda institución –también la escolar– tiene “organizadores de base” que la conforman, la configuran y le dan sentido en el tiempo (Gagliano, 2013: 245). Esto supone que hay elementos simbólicos que algunas veces son evocados de forma permanente y otras, ni siquiera se recuerdan. No obstante, ocurre que estos “organizadores de base” subyacen a la institución y su significado histórico, político, social, cultural e inclusive económico, más allá de que se mantengan en el plano de lo invisible o de lo naturalizado. En definitiva, son fundamentos teóricos que se conforman como matrices constitucionales de la institucionalidad. En este sentido, la primera intención es su presentación teórica a partir de sus antecedentes. En segundo lugar, se pretende denotar la aplicación empírica de este fundamento teórico como forma de modelo de formación magisterial al que se apostó por parte de ciertos agentes sociales vinculados al mundo cultural para configurar la educación uruguaya de la segunda mitad del siglo XIX. Específicamente, este artículo se focaliza entre los años 1875 y 1889. Este recorte temporal se realiza porque se decidió considerar puntualmente el momento de la historia de la formación magisterial uruguaya en que se plasmó de forma definitiva su permanencia institucional. Cabe aclarar que esto no significa que se desconozca su antecedente histórico fundacional. Todo lo contrario: al indagar sistemáticamente ese período histórico se alcanzó a definir estos quince años de la segunda parte del siglo XIX como aquellos en que se consolidó institucionalmente la formación magisterial normalista nacional como espacio público de forma definitiva (Delio Machado, 2009, Demarchi De Mila, 1996, Mena Segarra y Palomeque, 2011, Palomeque, 2012).

El proceso de organización racional del artículo se basa en un trabajo analítico de tipo lógico-deductivo basado en el materialismo histórico como forma de escudriñar en las estructuras históricas. “El materialismo histórico, como toda *teoría*, no nos da ningún conocimiento concreto, pero nos da los medios (instrumentos de trabajo intelectual) que nos permiten lograr un conocimiento científico de los objetos concretos”, escribe Marta Harnecker (1971: 229) intentando hacer comprender el sentido de la teoría elaborada por Carlos Marx y Federico Engels a mediados del siglo XIX. No obstante, no se propone realizar sólo un análisis estructural que pone un énfasis determinista

en “los sistemas educativos y su discurso ordenador privilegiado –la pedagogía–”, tal como advierte Southwell (2008a: 261). Se considera la complejidad constitucional del problema a analizar. Para ello se recurre a la categoría de análisis: “posición docente” (Vassiliades, 2012: 6 y 7) haciendo referencia a Southwell (2008b, 2009) conceptualiza esta categoría como:

la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ellas.

Por lo tanto, esta categoría implica la multiplicidad de modos del trabajo de enseñar. Es una categoría analítica que abre puertas para el conocimiento de la formación magisterial: restablece la posibilidad de indagar desde la relación enseñanza-cultura como construcción por parte de los sujetos en sus relaciones con los “Otros” y, hasta posibilita transitar hacia posibles resoluciones de problemas educacionales, que lindan con lo social y cultural. Esta categoría habilita a presentar el mundo de la formación de maestras/os como dinámico e histórico sin dejar de lado lo estructural.

Un poco de historia de la educación uruguaya

El núcleo básico del proceso de modernización y de organización social en el Uruguay fue la escuela pública. Esta institución nació como célula madre de un sistema educativo nacional en el último cuarto del siglo XIX y se terminó de consolidar en el siglo XX. Al respecto, José Pedro Varela (1845-1879) expresó:

La organización social no se concibe sin que exista una administración pública. Para la conservación del orden social necesitamos que exista un poder público, encargado de garantizar el pleno goce de los derechos y especialmente de reprimir los abusos de la fuerza, del mal y de la ignorancia (Varela, 1964: 88).

Dentro de este marco que Demarchi De Mila (1996: 9) denomina como “sistema educativo nacional como espacio público normalizador”, el maestro

se perfiló como la figura central en el proceso de homogeneización de la población en relación a valores y normas básicos para la integración social. En esta línea de pensamiento es que José Pedro Varela en 1874 dedica el capítulo XXXIX a las Escuelas Normales y el capítulo XXXVII a los maestros en su obra “La educación del pueblo”. Allí refiere a una relación de implicancia entre maestros, escuela pública y Escuelas Normales. Demarchi De Mila (1996: 10) hace una selección de citas de la obra referenciada que dan cuenta de cómo José Pedro Varela concebía formación magisterial y la función social del maestro:

En cuanto a las Escuelas Normales, él expresa que es un lugar donde “los jóvenes que tienen disposiciones naturales, puedan adquirir la ciencia y, el arte de enseñar” (Varela, 1910: 352). Y estas instituciones, agrega, permitirán “hacer de la enseñanza, un empleo permanente” pues “sirven para probar la vocación de los discípulos por la vocación para la que forman” (op. cit.: 352). Él concebía el maestro como “el instrumento principal, el muelle real de la enseñanza” (op. cit.: 319), y el trabajo de enseñar lo conceptualiza de esta forma:

Ninguna misión es más grande que la del maestro de la escuela (...) deja huellas imperecederas en la Sociedad; moldea digámoslo así, el porvenir, formando nuevas generaciones. (...) Sus hábitos imitados por el niño, sus ideas impresas en la blanda cera de la inteligencia infantil, gobiernan la sociedad, se transmiten de generación en generación, se perpetúan a través de los tiempos. (...) La filosofía moderna empieza a presentir que en épocas lejanas la historia futura de los pueblos podrá predecirse: tales causas producirán tales hechos. Si esto sucede será el conocimiento de los maestros la base de toda predicción exacta. Sepamos bien lo que son los maestros de un pueblo y sabremos lo que será la Sociedad cuando la generación que se educa llegue a dirigir la vida social (op. cit.: 324).

Esta concepción del maestro como “apóstol”, “misionero”, y responsable del orden social y su reproducción intergeneracional, enmarcado en una concepción del mundo positivista y con influencia del paradigma liberal, se plasma en legislaciones cuando en marzo de 1876 José Pedro Varela es nombrado Director de Instrucción Pública. D’Auría (1964: 10-38) hace una secuencia histórica de los hechos sucedidos en relación a la formación magisterial: En

marzo de 1876 Federico E. Balparda propone la formación de un Escuela Normal de Maestras. (Este proyecto será tomado por José Pedro Varela como modelo para justificar las Escuelas Normales). El 14 de julio de 1876, explica Delio Machado (2009: 52) se aprueba el Reglamento que establece que las “Conferencias Pedagógicas”, quincenales y con carácter de actualización para los maestros capitalinos, son obligatorias. Esto denota la preocupación vareliana por el mejoramiento de la formación docente magisterial. El Decreto-Ley del 24 de agosto de 1877 (siendo el Gobernador Provisorio el Coronel Lorenzo Latorre) establece la escuela pública obligatoria y gratuita y plantea la creación de una Escuela Normal de Maestros y Maestras gratuita en la ciudad de Montevideo (artículos 42, 43 y 44). No obstante, de acuerdo a lo que establecen algunos escritos de José Pedro Varela, ésta no se estableció pues las condiciones no estaban dadas para ello. El 24 de octubre de 1879 fallece José Pedro Varela y el 5 de enero de 1880 es nombrado como Segundo Inspector Nacional Jacobo Varela (1840-1900). Éste se propone abrir un Internato Normal de Señoritas y para ello recorre el interior del país difundiendo su próxima apertura. En la campaña el plantel docente era deficitario desde todo punto de vista: no había suficientes maestros y los ejercían no poseían en su mayoría titulación (Delio Machado, op. cit.: 70). A su vez, asiste al “Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires” donde da una conferencia titulada “La educación de la mujer”. Esta conferencia fue considerada por la prensa argentina como notable. Este Congreso marcó un hito en la formación docente magisterial uruguaya pues los representantes uruguayos que asistieron compartieron con más de 300 participantes de Bolivia, Chile, Paraguay, Brasil, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Estados Unidos y el Reino de Italia. Los planteos de la delegación uruguaya son temas de debate aún hoy, por ejemplo: las condiciones de los hombres que debieran gobernar las instituciones educativas públicas. Dentro de este marco de debates e intereses por la formación docente, el 15 de mayo de 1882 comienza a funcionar el Internato Normal para Señoritas, del que fue Directora la maestra María Stagnero de Munar (1856-1922).

En 1889 se creó el Internato Normal de Varones dirigido por Joaquín R. Sánchez. A partir de 1900 pasan a ser Institutos y ya no albergan internos. La formación magisterial fue constante preocupación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y fue designado el Dr. Berra para encargarse de la

asignatura Pedagogía. Este le otorgó una importancia sustantiva al componente moral dentro de los contenidos a enseñar: las buenas costumbres y la responsabilidad moral del maestro eran elementos centrales en su pensamiento pedagógico.

¿Qué hay detrás del normalismo? Buscando desde lejos y por acá nomás

El punto de partida está en indagar y problematizar si en la formación magisterial uruguaya en su proceso de institucionalización hacia la permanencia institucional, su “organizador de base” es la matriz normalista. Esta afirmación que puede ser considerada muy fuerte tiene como sustento teórico los antecedentes que se pueden encontrar desde el pensamiento anglosajón, francés, norteamericano y, especialmente bonaerense acerca de la educación desde mediados del siglo XIX. Hunter (1998: 27-29) de forma clara y erudita explica que se podría, desde una mirada reduccionista, hacer referencia a un telón de fondo de “dos principios subyacentes” que se presentan como antagónicos: uno derivado de la filosofía política y moral liberal, el otro de la teoría social “dialéctica” básicamente marxista. En el caso del liberalismo se concibe al sistema nacional de escolarización como la institución que es responsable de un proceso de autoformación democrática de individuos racionales. Por otro lado, la sociología de la educación refiere a una sociedad democrática que es la que “decide” cómo, cuándo, dónde y hasta dónde se configura el sujeto en pos de una comunidad regida por principios democráticos que lo trascienden y que hay que atender. La mayor contradicción aparente entre ambos enfoques está dada en focalizar la responsabilidad social en el juicio individual o en el juicio colectivo. No obstante, la diferencia no es tan sustantiva. A su vez, a estas dos posturas subyace un principio central: la construcción de un sujeto moral autorreflexivo y autorrealizado. El mismo Hunter (*op. cit.*) propone magistralmente describir la realidad del sistema educativo en la modernidad exorcizando estos principios subyacentes:

Para emprender tal descripción, sin embargo, tenemos que liberarnos antes del hechizo del principio educativo. Para realizar ese exorcismo, será necesario expulsar nuestra creencia en las distinciones metafísicas entre lo ideal y lo real, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la historia. Eso supondrá, más en particular, aprender a tratar la adhesión al propio

principio educativo como un fenómeno histórico. Tenemos que aprender a tratar la adhesión al principio (y específicamente al de la persona autorreflexiva y autorrealizadora) como una práctica emprendida por una categoría particular de individuo que persigue fines concretos. En otras palabras, tenemos que aprender a verla como una práctica histórica que ocurre junto con las prácticas de construcción de la escuela, en el mismo nivel moral y en el mismo paisaje histórico. Sólo así podremos plantear adecuadamente la cuestión de qué clase de relación existe entre (la adhesión a) los principios de la educación y la organización de la escuela (Hunter, 1998: 29).

En el proceso de rastreo histórico del origen del normalismo se pueden señalar algunos antecedentes histórico-filosóficos, a saber:

La influencia anglosajona-norteamericana

Esta tiene como fiel representante a Wilhelm von Humboldt (1767/1835) a quien se le edita póstumamente en 1854 en Londres su obra “La esfera y los deberes del gobierno”. Allí

claramente se expresa una responsabilidad estatal por bregar por el “bienestar físico y moral de la nación”. De esta forma se presentaba como representante fiel a la filosofía moral y política postkantiana que concebía que la sociedad, a través de la educación, deba conducir al desarrollo completo de las facultades humanas, pero dentro de un marco social. En este sentido von Humboldt plantea una crítica moral y política a la forma que el Estado nacional lleva adelante el proceso de escolarización. John Stuart Mill (1806/1873) fue quien difundió fielmente el tratado de von Humboldt, convencido que las facultades morales solo se encauzan dentro del marco del libre ejercicio del juicio moral. A su vez, y casi al mismo tiempo, en 1850 específicamente, David Stow (1793-1864) publicaba la octava edición (primera edición en 1837), de su obra “El sistema de formación, la escuela de formación moral y el seminario Normal”. Este texto fue uno de los más influyentes del siglo XIX “para el diseño y funcionamiento de la escuela -popular-” (*op. cit.*: 34). Este filántropo cristiano y reformador social promulgaba por la libertad como la base para el gobierno moral de los niños. Moral y autoridad van de la mano. La autonomía de la moral es presentada como el elemento clave para la construcción de la

personalidad autorreflexiva y autorreguladora:

(...) su problema consistió en imaginar un ambiente en el que los “salvajes seres humanos” aprendieran a preocuparse por sí mismos a través de su propia conducta, y adquiriesen la habilidad moral para comportarse con tal preocupación (*op. cit.*: 37).

Detrás de esto estaban presentes dos preocupaciones sociales de Stow: por un lado, la desdichada calidad de vida del proletariado de Glasgow; y por otro lado, una clase popular “perdida” y diseminada en la sociedad sin forma alguna de control social. De esta forma queda en evidencia cómo la teoría educativa liberal anglosajona enmarca su pensamiento educativo vinculado a una preocupación por la democracia a partir de un Estado con paternalismo político por la formación de los niños. Claramente, está la raíz de una matriz normalista que lejos de referir a una formación propiamente dicha, se presenta como normalizadora de sujetos que por sí mismos no logran ajustarse al nuevo proyecto de sociedad moderno burgués del siglo XIX. Esta concepción de la educación se extendió hacia Estados Unidos y allí prosperó como modelo liberal a seguir bajo el enunciado de democracia y desarrollo. John Dewey (1859/1952) fue un claro ejemplo del planteo de una pedagogía progresista en una sociedad nueva en su obra “Democracia y Educación” (1910) que tomaba en consideración los principios básicos en relación a la educación emanados de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789) que ya tenía la influencia de la *Declaratoria de la Independencia de los Estados Unidos* (1776).

En cuanto a los enfoques marxistas, que presentan un análisis sociológico e histórico de la organización disciplinar del sistema escolar, se pueden establecer algunos lineamientos de su aporte: la escuela moderna es resultado de la construcción de la burguesía para lograr el control social; el objetivo de la educación formal es el disciplinamiento del proletariado para la nueva forma de producción el mercado laboral capitalista; la función social de la educación es asegurar la reproducción de una ideología dominante que se plasma en un modelo de dominación de tipo burocrático. No obstante, también se señala la posibilidad de la resistencia y de una “salida” consciente a tal proceso de inculcación inconsciente por parte del docente según Giroux (1989).

Según Hunter (*op. cit.*: 54) tanto la teoría liberal como la marxista, de origen anglosajón, presentan una práctica de abstracción analítica. Las categorías analíticas que plantean no son en realidad principios subyacentes del sistema escolar histórico. Ambas establecen principios que tienen más que ver con un ideal de educación que con un análisis contextualizado de esta. El punto central aquí es que de una u otra forma la matriz normalista se fue imponiendo como principio subyacente sugerido desde la teoría para el sistema escolar, y finalmente, asumido como que emana de la empirie. Pero, no es así.

La influencia francesa

El siglo XIX en Francia representó un campo de lucha ideológica. De acuerdo a Puiggrós, José y Balduzzi (1988: 51) “(...) podría afirmarse que la burguesía realiza la tarea de dar forma doctrinaria a las ideas que desde siglos antes venía gestando”. La burguesía ya estaba consolidándose en el poder político y social, y sólo restaba poner atención sobre la educación. Resultaba imprescindible poner al sistema educativo al servicio del modelo de producción capitalista tanto en lo ideológico, lo político como en lo técnico:

La característica central de la concepción educativa expresada en la Ley del 10 de mayo de 1806, y puesta en práctica a partir del decreto del 17 de marzo de 1808 es el intento de organización de toda la educación francesa concentrando su administración en manos del Estado (*op. cit.*: 53).

En el mundo estrictamente académico, y en consonancia con los intereses de la burguesía incipiente, surge la corriente filosófica del positivismo francés. Ya con la obra de Augusto Comte (1798-1857) se comenzó a trazar un camino intelectual de razón explicativa que le otorgaba sentido al mundo capitalista que comenzaba a dar señales de desorden social y moral. Una influencia que se construye en un proceso intelectual que alcanza finalmente su máximo esplendor en el análisis del sistema educativo con Emilio Durkheim (1858-1917) quien plantea la ruptura con el ideal educativo y con fines ideales para la educación. Él utiliza la expresión “sistema educativo” más que “educación”, y de esa manera contextualiza la acción educativa como sistema relacionado con los demás sistemas político, cultural, social, económico y religioso. Su análisis se aleja de todo proceso filosófico puro de análisis de lo

educativo. Él trabaja y presenta postura acerca de cómo concebir al alumno, cómo debe ser la tarea del docente, los contenidos a enseñar y el papel del Estado en materia de educación. Cada uno de estos aspectos es planteado con ejemplos históricos a partir del método comparativo de análisis documental histórico (Durkehim, 1990). No obstante, cabe preguntarse: ¿este planteo logra superar el nivel de abstracción del liberalismo y del marxismo anglosajón? La respuesta es no. Una vez más se deja entrever un antecedente al normalismo como necesidad social pero que emana desde la concepción de un pensador. La sociedad la concibió como más allá de los individuos, con vida propia, con sus propias leyes de funcionamiento. La sociedad supone orden y cohesión social. La educación es el medio que se sirve para lograr estos fines. El individuo debe adaptarse a la sociedad y su condición humana depende de este logro, es el Estado el que debe controlar que el sistema educativo formal cumpla con este objetivo. Y la libertad conjugada con la moral conduce a este proceso de integración social:

Por tanto, la disciplina es útil, no solo en beneficio de la sociedad y como medio indispensable sin el que no podría haber una cooperación regular, sino en beneficio del mismo individuo. Por ella, aprendemos esta moderación del deseo, sin la que el hombre no podría ser feliz. (...) La regla, dado que nos enseña a moderarnos, a dominarnos, es un instrumento de liberación y libertad (Durkheim, 1947: 69).

El normalismo es señalado y asumido como la matriz necesaria y suficiente en el sistema educativo para que haya eficacia social. Una vez más se le impone una mirada a lo educativo.

La influencia argentina

Este antecedente es el más directo y su relevancia en el proceso fundacional y de institucionalización de la formación magisterial uruguaya es sustantiva. Alejandra Birgin (2012: 31 y 32) con claridad extrema enuncia la instauración del normalismo en la formación docente argentina:

Durante las colonias y buena parte del siglo XIX, los sujetos que ejercían la docencia se formaban en una “pedagogía espontánea”. Era una

tarea ejercida por maestros “empíricos”, muchos de ellos religiosos o laicos que cumplían esa tarea entre otras, en general dotados de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia. Pero a mediados del siglo XIX, con la construcción del sistema escolar, sus impulsores –en especial Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso– evaluaban como inadecuados a los docentes previos, y montaron desde el Estado nacional un complejo sistema de formación, que pasó a la historia con el nombre de “normalismo”.

La comprensión de este camino hacia el normalismo y su instauración como matriz fundacional Palomeque (2011: 505) la señala como obra de Domingo Faustino Sarmiento (1811/1888) a partir de la década de 1850. Su concepción de la educación popular como fundamento de la democracia tenía como base la necesidad de educar al pueblo para que fuese libre. La ignorancia la concebía como causa del atraso social y económico y de los desórdenes políticos. Él planteó la necesidad de estructurar el sistema educativo desde lo legal hasta lo burocrático (Abadie Soriano, 1962: 3-32). También cabe mencionar a Juana Paula Manso (1819-1875) quien junto con Sarmiento fundó en 1858 la primera revista pedagógica argentina *Anales de la Educación Común*. En referencia a ella Frota Martínez de Schueler y Southwell (2011: 151) escriben:

Manso dirigió la primera escuela municipal mixta de Buenos Aires, impulsando la coeducación. Asimismo, basada en su intercambio sistemático con la educadora norteamericana Mary Mann, impulsaba la instalación del kindergarten como modalidad de trabajo pedagógico desde la temprana infancia. Manso y Sarmiento confluyeron en su intención del desarrollo de escuelas para la formación de maestros laicos, profesionales y republicanos, y la incorporación del modelo educacionista y reformista norteamericano. Los últimos años de Manso coincidieron con la instalación de las primeras escuelas normales argentinas.

El punto de vista de Pineau (1997: 23-46) acerca de cómo se dio un tránsito entre un “imaginario civilizatorio” hacia un “imaginario normalista” tiene que ver con la influencia bonaerense que pesquisamos: A partir de que en 1853 la Constitución Nacional Argentina establece en el artículo quinto

que cada provincia autónoma debía garantizar la educación elemental a su población, y que la provincia de Buenos Aires el 26 de setiembre de 1875 sancionara su propia ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires N° 888 (considerada como hito central en la formación del sistema educativo moderno), surge el “imaginario civilizatorio”. Esto se conjugó con el hecho de que Sarmiento en 1874, finalizado su período presidencial, asumió el cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y comenzó a llevar adelante su proyecto educativo nacional, cuyo lema puede establecerse como: “civilizar a la barbarie” y la propuesta fue establecer un sistema educativo formal y burocratizado. La obligatoriedad (y por consiguiente gratuidad) establecida en la ley N° 888 estaba dirigida especialmente hacia la clase popular:

Nadie dudaba que los grupos “cultos”, la “buena gente”, los “ciudadanos honestos”, mandarían a sus hijos a la escuela, o, al menos se ocuparían de educar a sus hijos en sus hogares. El problema se presenta en los grupos populares. El nuevo Estado liberal precisaba, por un lado, formar ciudadanos que comprendieran sus derechos y obligaciones y, por otro, disciplinar a estos grupos interpelados como “barbarie” sin violar sus derechos individuales (Pineau, op. cit.: 33).

Este proceso civilizatorio implicaba agentes civilizadores: los maestros. En el capítulo III de la ley N° 888 se legislan las Conferencias Pedagógicas obligatorias como forma de acreditación de títulos. Por lo tanto, son visibles una serie de reglamentaciones que suponen las bases legales para instaurar el imaginario civilizatorio (con influencia directa del modelo escolar norteamericano y del pensamiento liberal europeo). Frota Martínez de Schueler y Southwell (2011: 151-165) describen de forma exhaustiva el proceso de instauración de la formación magisterial en la Argentina a partir de la legislación referida. A nivel provincial se tendió a regular las formas de reclutamiento y selección de maestros públicos y los mecanismos para su inspección y control tanto en el ámbito de la enseñanza pública como privada (particular). Se incorporó la idea del maestro como ejemplo moral y social. Al maestro se le exigía desde el sacrificio económico y material hasta la misión de ser los representantes de los ideales y valores de la sociedad en relación a la constitución de

una idealizada nación. Para lograr plasmar el modelo francés, ya Sarmiento durante su presidencia, había fundado una red de escuelas normales en todo el territorio en manos del Estado nacional y había traído a la Argentina un grupo de maestras norteamericanas de forma tal de lograr un cambio demográfico-cultural, difusión de las ideas de la Ilustración y propagadores de la pedagogía moderna. Pero este modelo civilizatorio generó rápidamente una posible evaluación de fracaso: la estructura burocrática no lograba funcionar como se había previsto. Esto quedó plasmado documentalmente en el “Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires” de 1882.

El “imaginario normalizador” ya estaba presente coexistiendo con el “imaginario civilizatorio” al crearse la primera Escuela Normal por decreto en 1869, aunque comenzó a funcionar en 1871 en Paraná (Entre Ríos). Al respecto Puiggrós (1990: 79) refiere a Violeta Nuñez quien “sostiene que la Escuela Normal de Paraná es definida como garantía de formación de maestros y como modelo normalizador de la educación primaria. El maestro normal sostendría tal discurso, encarnándolo” pero cobró mayor fuerza al legislarse en 1886 las bases de la Escuela Normal Superior: las maestras asistirían a las Escuelas Normales elementales y los profesores a las Escuelas Normales superiores. La matriz normalista de esta forma se fue constituyendo en una la matriz para generaciones de maestros. Normalizó no solo sus prácticas educativas, sino la metodología de enseñanza, los actos cotidianos de los docentes, y posicionó al docente como funcionario estatal y por tanto, como uno de sus principales representantes. Se logró homogeneizar el cuerpo docente magisterial que tenía en sus manos los niños de la escuela primaria común y masiva. De esta forma poco a poco se incorporó la mujer como la principal figura de maestra. El reclutamiento alcanzó los sectores medios y bajos de la población femenina que vio una oportunidad de inserción en el mercado laboral con dignidad social y moral. Esto fue construyendo una imagen política y social del docente magisterial: servidores estatales que representan la moral ciudadana en su máxima expresión de desinterés material. Birgin (1999: 27) sintetiza de forma magistral este proceso que construye las “posiciones docentes” de fines del siglo XIX:

En síntesis, el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional

y la misión de funcionario de Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación. La dinámica de género (...) tuvo un lugar estructurante.

A modo de cierre: la posición docente entre el mundo del ser y del deber ser

Cuando llega el momento de cerrar un abordaje de una temática multi-dimensional, a veces, sólo quedan imágenes para poder expresar de la forma más clara las reflexiones finales. En este artículo, son varias las imágenes que se podrían extraer de una extensa y erudita bibliografía elaborada por pensadores de tres siglos y varias nacionalidades que han encontrado en el normalismo el hilo conductor para comprender los múltiples sentidos y significados de la posición docente en el proceso de institucionalización de la formación docente magisterial institucionalizada en el Uruguay. Por este motivo, resulta imprescindible considerar aquello de que el trabajo de enseñar es socialmente construido, y que tal como lo expresa claramente Vassiliades (2012: 2): “Quien se embarque en la tarea de comprender el trabajo de enseñar asociándolo a un sentido único se enfrentará sin dudas a una empresa un tanto imposible de realizar”. Para ello, emergen dos imágenes en las que queda expresado de forma cristalina el trabajo de enseñar como amalgamado por un normalismo que imprime una nota característica que en la cultura rioplatense:

Se necesita una maestra de verdad que sienta en su alma vibrar un ideal; una maestra que, poseída del sentido de la propia nacionalidad, sepa imprimir a su obra sello imborrable de argentinidad; que haga resplandecer en el corazón de aquel muchacho la sagrada llama del patrio amor, de ese patriotismo amplio, sereno y generoso que se hermana con el amor santo de la humanidad, para engendrar con el indisoluble y eterno vínculo de paz (Bricca de Arrastía, 1920: 93).

La escuela pública argentina tuvo, pues, dos puertas. Por la puerta principal no ingresaba el presente de la vida popular, social, política y espiritual, con sus contradicciones, fracturas y entusiasmos. Por allí, los guardapolvos blancos sólo llevaban y traían los logros de la cultura letrada jalonados por el calendario de la historia patria, mitificada en una suerte

de relato donde vencedores y vencidos habían clausurado la posibilidad cierta de reanudar la siempre desalineada historia de los argentinos. Pero por la puerta chica de atrás, los mismos guardapolvos de alumnos y estudiantes, y también de muchos maestros, contrabandearon con sus identidades mestizas zonas completas de las culturas orales, narrativas de vencidos y de excluidos, convivencialidades sin dueño, lenguajes sociales y formas de “tener y habitar mundos” ajenos a la gramática escolar. La puerta chica se hizo grande con el tiempo, y muchas cosas acontecieron en la arena escolar (Gagliano, 2013: 246).

Bibliografía

- Abadie Soriano, Roberto (1962). La vocación de Sarmiento. En *Anales de Instrucción Primaria*. Montevideo.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, Alejandra (2012). Introducción. La formación ¿una varita mágica? En Birgin, Alejandra (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bricca de Arrastía, Juana (1920). Se necesita una maestra. Revista *El Monitor de la Educación Común*, 568 (38).
- D’Auría, Lorenzo F. (1964). Escuelas, Internatos e Institutos Normales del Uruguay. En *Enciclopedia de la Educación*, época III, año XXIV, n° 2, julio, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo.
- Delio Machado, Luis Mario (2009). *Historia de la Formación Docente, Tomo I: “La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal”*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Demarchi De Mila, Marta (1996). Formación docente. Surgimiento y perspectivas. Una visión histórica. Revista de la *Educación del Pueblo*. Montevideo.
- Durkheim, Emilio (1990). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- Durkheim, Emilio (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frota Martínez de Schueler, Alessandra y Myriam Southwell (2009). *Formación del Estado nacional y constitución de los cuerpos docentes*.

- Profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820-2000). En Reformas Educativas en Brasil y en Vidal, Diana G. y Adrián Ascolani (coords.) Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de Historia comparada de la Educación (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Gagliano, Rafael (2013). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.
- Giroux, Henry A. (1989). Schooling as a form of cultural politics: toward a pedagogy of and for difference. En Giroux, Henry A. y Peter McLaren (editors). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York.
- Harnecker, Marta (1971). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A..
- Mena Segarra, Enrique y Agapo Luis Palomeque (2011). Historia de la Educación Uruguaya. Tomo 2. La educación uruguaya 1830-1886. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Palomeque, Agapo Luis (2011). La educación en Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX. Anexo en Mena Segarra, Enrique y Agapo Luis Palomeque “Historia de la Educación Uruguaya”, Tomo 2: “La educación uruguaya 1830-1886”. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Palomeque, Agapo Luis (2012). Historia de la Educación Uruguaya, Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930”. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Pineau, Pablo (1997). La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible. Buenos Aires: FLACSO-CBC.
- Puiggrós, Adriana, y Susana José y Juan Balduzzi (1988). Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Puiggrós, Adriana (1990). Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Southwell, Myriam (2008a). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En Cruz Pineda, Ofelia y Laura Echavarría Canto

- (coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México: Casa Juan Pablos, Programa de Análisis de Discurso e Investigación.
- Southwell, Myriam (2008b). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. En Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 2, N° 2, 4ª época.
- Southwell, Myriam (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, José Alberto (comp.). *Formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Varela, José Pedro (1910). *La Educación del Pueblo*. Montevideo: Editorial El Siglo Ilustrado.
- Varela, José Pedro (1964). La Legislación Escolar. En *Obras Pedagógicas, Colección Clásicos Uruguayos*, vol. 51, Tomo I, Montevideo.
- Vassiliades, Alejandro (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno a las regulaciones del trabajo de enseñar. Revista del *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 30, Facultad de filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (en prensa).