

---

## LA CONSTRUCCIÓN DEL MAESTRO NORMALISTA EN EL URUGUAY MODERNO: DISCURSOS E IMÁGENES DECIMONÓNICAS

Eloísa Bordoli\*

\* Universidad de la República Uruguay. eloisabordoli@gmail.com

### Resumen

El presente artículo se inscribe en el marco de una investigación más amplia en la que se estudia la configuración de la relación pedagógica en la escuela decimonónica en Uruguay. En este texto, en forma particular, se analizan las formas en que se representa al maestro normalista y a las imágenes que se configuran en torno al mismo. Conceptualmente la investigación se nutre de los aportes foucaultianos en torno a la problemática de la Gubernamentalidad y de los estudios de la enseñanza como Acontecimiento Discursivo desarrollados por Behares. Desde esta perspectiva analítica y a través del estudio de documentos de época se aprecian tres formas de representar al maestro normalista: misionero, funcionario y técnico. Asimismo se abordan algunos de los instrumentos y tecnologías que éste desarrolló con la finalidad de gobernar las almas infantiles y de gobernarse.

**Palabras claves:** gobierno de las almas, enseñanza, normalismo.

**Abstract. The construction of normal school teachers in the modern Uruguay: nineteenth-century discourses and images.** This article is part of a larger research where the configuration of the pedagogical relationship in nineteenth-century school in Uruguay is studied. In this text, in particular, the ways in which the normal school teacher and his images are built around him are analyzed. Conceptually, the research is inspired on the Foucauldian contributions around the problem of Governmentality and studies of teaching as developed by Behares' Discursive Event. From this analytical perspective and the study of the period's documents, three ways to represent the normal school teacher are appreciated: missionary, civil servant and technician. Additionally, some tools and technologies that he developed in order to govern infant's souls as well as himself are also discussed.

**Keywords:** government of souls, teaching, normalism.

### Introducción

El presente artículo tiene por finalidad central explorar las formas en que se ha configurado el maestro en la tradición normalista que se articuló en el surgimiento de la escuela pública en Uruguay en el segundo tercio del siglo XIX. El foco analítico se establece en torno al sentido que el cuerpo especializado para la educación adquiere en dicha tradición, así como a las maneras de presentar y otorgar significados a su labor de enseñanza y a su tarea educativa, es decir a las formas de vinculación de éstos con los

saberes-conocimientos, el autogobierno y el gobierno de los niños.

Particularmente, el artículo se estructura en torno a una interrogante principal: ¿cómo se ha nombrado y qué sentidos ha adquirido el maestro en el discurso normalista? Dicha pregunta se podría subdividir en los dos ejes centrales que vertebran el trabajo de investigación que se ha desarrollado: a) ¿Cómo se ha nombrado y qué sentidos ha adquirido la enseñanza, es decir la relación del maestro con el saber-conocimiento en el marco del proyecto moderno en Uruguay? b) ¿Cómo se ha nombrado y qué sentidos han adquirido las

formas de autogobierno de los maestros así como de gobierno de los niños en el marco del discurso normalista?

Estas interrogantes se inscriben en el marco de la labor de investigación<sup>1</sup> desarrollada dentro de la cual se ha trabajado a partir de una distinción que es tradicional<sup>2</sup> en el campo de la educación, aunque en las últimas décadas se haya desdibujado, entre educación y enseñanza. En términos generales, la educación moderna refiere a los procesos individuales y colectivos tendientes al ordenamiento intergeneracional habilitados por la configuración de dispositivos de gobierno y autogobierno de los sujetos. A su vez, la enseñanza se centra en el polo epistémico, es decir en los procesos de relación del sujeto con las formas representadas, heurísticas e imposibles del saber (BEHARES, 2004, p. 28)<sup>3</sup>.

Metodológicamente para aproximarnos a este universo de sentidos y a las formas de representar los sujetos, el saber y las modalidades del gobierno de los niños, se efectuó, un rastreo fundamentalmente en dos tipos de fuentes: a) las obras de José Pedro Varela *La educación del pueblo*, de 1874, y *La legislación escolar*, de 1876; b) los *Anales de Instrucción Primaria* en sus primeros años de edición (1903 a 1910 centralmente).

### Imágenes del maestro normalista

Como se ha señalado a partir del análisis de documentos del período fundante del sistema educativo uruguayo se identificaron tres formas

de nombrar al maestro y su trabajo pedagógico. En este marco es pertinente señalar que el sentido articulado en torno a las imágenes del 'ser maestro' no se identifica con un acto volitivo singular de los docentes mediante el cual el sujeto, en forma individual, optaría por constituirse en maestro. Este se configura como tal al inscribirse discursivamente en el lugar de enseñante, en el juego de relaciones y representaciones acaecidas en el espacio educativo. En palabras de Remedi, el maestro: "[...] es en tanto se sujeta a la imagen de la función. Imagen en la que se aliena al ser, es una representación que sintetiza una concepción del hacer y las condiciones institucionales para el desenvolvimiento del mismo" (REMEDI, 1989, p. 7).

Desde este abordaje y a partir del trabajo analítico efectuado se han identificado tres significantes centrales que, articulados, configuran el lugar y las imágenes del maestro normalista; estos son: el maestro como misionero, funcionario y técnico.

#### Primera imagen: el maestro misionero

Él [maestro] domina, amolda y nivela (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910b, p. 323).

En el conjunto de documentos analizados los significantes: 'misión', 'apostolado', 'espíritu de sacrificio del creyente', 'amor perdurable' y 'mensajeros' se presentan en forma recurrente para nombrar al maestro y su tarea. También se utilizan frecuentes metáforas, como 'artífices', 'laboriosos artesanos de labor civilizadora', 'sembradores', 'luz', entre otros. Estos términos, evidentemente vinculados a una liturgia religiosa, son desvinculados de ella misma al adjetivarlos, de diversas maneras, en el marco de los nuevos dioses positivistas: la ciencia, el progreso, el orden y desarrollo armónico (BARRÁN, 1990). Asimismo, se ubica a los maestros en la órbita del Estado como sus atentos vigilantes y soldados.

Siguiendo los planteos de Foucault (1991) y Hunter (1998), el carácter misionero no refiere a los contenidos sino a los procedimientos metodológicos, a las prácticas y rituales que se reeditan en clave laica. La adhesión del maestro no se referirá a un ideal religioso o a una creencia divina. La adhesión del maestro – misionero vuelto funcionario y técnico eficaz – será al poder del Estado. La centralización del

1 Este artículo se inscribe en el marco de una investigación más amplia denominada: "La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguayo. Sujeto, saber y gobierno de los niños". Dicha investigación se basa conceptualmente en un entramado teórico que recoge los aportes desarrollados por Foucault en torno a la gubernamentalidad y la perspectiva analítica de Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad (BEHARES, 2004; 2011).

<sup>2</sup> En los cursos de Pedagogía dictados en 1776 y 1787 en Königsberg por Kant es factible apreciar esta distinción (KANT, 1991). Asimismo, en 1835 Herbart, quien sucederá a Kant en la cátedra de la Universidad de Königsberg, establecerá una distinción entre Unterricht y Zucht, entre instrucción y cultura moral, esta última entendida como gobierno de los niños y disciplina (HERBART, 1935).

<sup>3</sup> Para profundizar en esta línea de trabajo se puede consultar: (BEHARES, *et. al.*, 2004; BORDOLI, BLEZIO, 2007).

sistema educativo con sus órganos de gobierno, sus normas y reglamentaciones así como la conformación del cuerpo inspectivo con el cometido de supervisar y ejercer el control del desarrollo de la educación y de la tarea docente serán piezas clave para garantizar la tarea ‘civilizadora’ que caracteriza al naciente Uruguay moderno. Misionero, técnico obediente y fiel funcionario, el docente se presentará disciplinado y supeditado a las normas y reglamentaciones centrales.

Los términos ‘misión’ y ‘apostolado’, que designan la imagen y la tarea del maestro, conservan de su matriz de origen la construcción idealizada de una ‘buena nueva que salvará’ al hombre, que le brindará, en los términos de la época, luz y progreso. De esta manera, la figura del maestro es construida en torno a la imagen de aquel encargado de llevar el ‘mensaje’ de la buena nueva de la civilización moderna a los niños y a sus familias, a los pobres y ‘semisalvajes’ gauchos del medio rural. Esta particular forma de representar al docente y su tarea se entiende en el marco de los cambios económicos, políticos, sociales y jurídicos acaecidos en la sociedad decimonónica y en la necesidad de configurar sujetos capaces de transmitir los valores así como de establecer parámetros para la cohesión e integración social. Esta representación del maestro y su tarea se inscriben en un discurso educativo vinculado a la necesidad de la intervención pedagógica para acceder a los cambios singulares y sociales por medio del ‘gobierno y autogobierno de las almas’. A su vez, se relaciona con la necesidad de construcción de una identidad nacional y la configuración de un ‘nosotros’ en el nuevo Estado nacional.

Analicemos alguno de los documentos de época para ver en ellos cómo se define la misión del maestro así como los ‘dioses y diablos’ (BARRÁN, 1990) que se edifican en torno a su tarea pedagógica.

### La misión

Ninguna misión es más grande que la del maestro de escuela: [...] deja huellas impecables en la sociedad; modela, digámoslo así, el porvenir, formando las 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 (VARELA, 1910 a, p. 324).

En el capítulo XXXVII de *La educación del pueblo* luego de haber analizado los ‘instrumentos de la educación’ (edificios escolares, útiles y aparatos, textos y bibliotecas) Varela desarrolla una significativa caracterización de los maestros y su misión; los define como “[...] el instrumento principal, el muelle real de la enseñanza” (VARELA, 1910b, p. 319). Para ello se vale de una extensa transcripción de *Las escuelas*, de Sarmiento, de 1866, que es altamente significativa.

El texto de Sarmiento comienza planteando que los maestros de las escuelas son los ‘artífices oscuros’ que, al igual que aquellos que han construido las maravillas de la civilización, ‘los monumentos de la inteligencia’, trabajan minuciosamente, sin descanso y con laboriosidad en la “[...] obra de civilización del género humano” (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910a, p. 319). En términos de Sarmiento, los maestros deberán ser como los escultores y arquitectos que trabajan por una creencia, un voto, un deber trascendental. A su vez, agrega que tal responsabilidad ya configura su premio interior, por lo cual no sería necesario que percibieran una retribución salarial: la recompensa es la satisfacción ante el deber cumplido. Los rasgos creencia en un ideal, deber, desprendimiento material y recompensa espiritual son asociados a la imagen de misionero que se entrega ‘vocacionalmente’ por una causa trascendente.

Los pueblos adelantados, plantea Sarmiento, han accedido a una educación para todas las clases y los individuos. Este es precisamente el desafío que tienen los pueblos de América del Sur, particularmente la escuela pública obligatoria y los maestros.

Interesa particularmente apreciar cómo Sarmiento caracteriza a los otros, a los sujetos destinatarios de la labor educativa. Los gauchos y las clases bajas se constituyen en uno de los principales objetivos a educar – civilizar en tanto se los visualiza como peligrosos y en una amenaza para la tarea del maestro. Inicia esta caracterización con siete rasgos del ‘hombre salvaje’:

feroz en sus instintos, imprevisor por sus medios de existencia, desconfiado por ignorar causas y efectos, rudo en sus gustos, inmoral por su imperfección de su

conciencia del bien, pobre porque no sabe dominar la naturaleza, estacionario porque no tiene pasado ni porvenir (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910b, p. 320).

Concluye esta caracterización señalando: “Del salvaje antiguo procede la propensión al robo, al fraude que parece innata en nuestras clases bajas, y los apetitos crueles que se han desenvuelto en las guerras civiles” (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910a, p. 320).

En este contexto la misión del maestro es ‘amoldar’, ‘dominar’, ‘nivelar’ al niño así como al gaucho y las clases bajas. Estos se constituyen en los ‘bárbaros etarios y sociales’ que el docente deberá civilizar.

### **‘Diablos y dioses’ en la constitución de un nosotros**

Todo misionero predica en función de determinados ‘dioses’ y configura los ‘diablos’ a los que debe combatir. Profundicemos en los ‘dioses y diablos’ que pueblan la labor apostólica del maestro decimonónico a partir de los planteos de J. Butler. Esta autora plantea que los procesos constitutivos de los grupos humanos en las sociedades, están caracterizados por las dinámicas sutiles de integración/inclusión, discriminación/exclusión, en tanto que en “cada movimiento formativo [se] requiere e instituye exclusiones” (BUTLER, 1993, p. 22). En su perspectiva analítica, las nuevas construcciones identitarias se inscriben en relaciones de poder desde su propia génesis. Estas relaciones exigen el establecimiento de otro y de un ‘afuera’ que son temidos y, por lo tanto, necesitan ser reducidos, excluidos, diferenciados y sacados para fijar un ‘nosotros’. De esta forma la ‘otredad’ es construida como alteridad irreductible y opera en el espacio de poder como lo ‘peligroso’, lo ‘malo’, el ‘enemigo’ que hay que combatir o reducir mediante el convencimiento o, de lo contrario, vencer. En este sentido la autora plantea: “el poder también opera por la forclusión de sus efectos, la producción de un ‘afuera’, un dominio de ‘inhabilidad’ e ininteligibilidad que limita/circunscribe el dominio de efectos inteligibles” (BUTLER, 1993, p. 22).

Desde este ángulo de análisis, y como adelantamos en el apartado precedente, el discurso pedagógico del maestro moderno

construyó en las figuras del gaucho y los pobres ese otro bárbaro social a reducir, combatir – convencer por medio del poder simbólico vehiculizado por la escuela. Desde este ángulo, la misión del maestro se configura en ese doble movimiento de formación de un ‘nosotros’ – civilizado– y de un ‘otro’ – amenazante, peligroso– que hay que incluir definitivamente borrando sus rasgos propios por medio de la prédica misionera o excluir en forma radical aislándolo, censurándolo.

Pero los ‘diablos’ a contener no se reducen a los pobres y al gaucho exclusivamente. Como se ha señalado, el niño, en tanto ‘bárbaro etario’, y su familia también son construidos como el núcleo y el espacio donde reside lo peligroso, lo atrasado que atenta contra la civilización y el progreso. El niño será salvado, sanado, cuando se incluye en el circuito escolar. Se lo debe cuidar en tanto: “El niño con tanto afán educado, volverá al seno de la familia, y el rancho, el desaseo, la desdeñosa indiferencia del padre, la rudeza de la madre, destruirán del todo o debilitarán en parte los frutos adquiridos” (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA 1910b, p. 321). De esta forma, el afuera escolar es el espacio temido por su alteridad pero a su vez el ámbito que hay que conquistar, civilizar, educar. Esta relación conflictiva perdurará a lo largo del siglo XX con diversas características.

En *La legislación escolar*, Varela retomará estas valoraciones y planteará que es obligación del Estado cuidar y proteger a los niños cuyos padres por omisión o resistencia no envíen sus hijos a la escuela. Por eso ella devendrá obligatoria y gratuita. Al respecto, Varela plantea que si los padres no llevan sus hijos a la escuela esto es un ‘homicidio moral’ y el Estado debe intervenir para “impedir el abuso y proteger los intereses legítimos” (VARELA, 1910a, p. 66). La argumentación esgrimida es clara: “La fuente de los vicios, de la miseria y los crímenes que llevan al desorden tiene como causa la ignorancia y falta de educación” (VARELA, 1910a, p. 66).

Las resistencias y el paisaje hostil que se presentan, fundamentalmente en la campaña, a la labor ‘misionera’ del maestro, quien “[...] siembra todo el año en terreno ingrato” (VARELA, 1910b, p. 321) no se restringe al gaucho y sus costumbres, a la familia y al rancho, sino que se extiende a las ‘inclinaciones naturales del niño’. Lejos de las perspectivas pedagógicas naturalistas y románticas del siglo XVIII, el niño es construido como peligroso si

se lo deja abandonado a sus inclinaciones naturales. La escuela y la labor civilizatoria del maestro permitirán que, a estos 'hombres en germen', se los 'moralice' en sus apetitos, 'eduque en el espíritu, domestique y logren subordinar' sus pasiones. El trabajo perseverante y laborioso del maestro permitirá que la escuela – por el solo hecho de asistir a ella y respetar sus normas – frene los instintos naturales de los niños y estos puedan “frotarse todo el día sin ofenderse” (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910b, p. 322) en el espacio escolar. De esta manera, el niño sin educación, sin haber accedido a la acción pedagógica del maestro, es representado como un sujeto dominado por sus instintos. Al respecto se plantea: “El instinto del niño lo lleva a buscarle camorra a otro niño de su edad y fuerza que encuentra en la calle” (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910b, p. 322).

En síntesis en los documentos analizados es posible apreciar no solo la función del maestro sino también la relación de éste con respecto a los nuevos roles que la sociedad moderna configura como garantes del proceso de transformación económica, política y social que la modernidad impone. En este marco se presenta: el juez como el agente encargado del castigo, el sacerdote como quien enmienda el extravío, el militar quien reprime y el maestro es aquel que “está puesto en lugar adecuado para curar radicalmente los males sociales” (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910b, p. 323).

Similar caracterización puede apreciarse en los *Anales de Instrucción Primaria*, en los que la familia, el contexto y el medio social son valorados en forma negativa, como ámbitos perniciosos para el niño. A su vez, la escuela y la acción del maestro se presentan como los espacios y las influencias necesarias para rescatar al niño de este medio deficiente y, de esta manera, estimular sus nobles sentimientos. Como se planteó, el maestro podrá desarrollar “tan noble tarea” articulando los saberes que la ciencia le proporciona y su ‘amor maternal’. En 1903, en palabras del inspector Abel Pérez en los *Anales*:

la escuela debe ejercitar su acción más noble y trascendental, pues no solo debe acudir en auxilio del niño, dándole la instrucción que demanda, subsanando las deficiencias del medio en que vive, con un

cariño cuidadoso, científico, que evoque sus nobles sentimientos dormidos, que despierte sus entusiasmos, que levante en el fondo de su alma afectos cuya existencia no sospechaba (PÉREZ, 1903, p. 509).

En este contexto es en el que el maestro debe desarrollar su tarea apostólica y técnica actuando con laboriosidad, “sembrando en un terreno ingrato, llevando la vida intelectual todo el año con afán”. De esta manera, su labor y el espacio escolar se configuran en los instrumentos privilegiados que permitirán configurar un ‘nosotros’ civilizado, moderno abierto al progreso que busca escindirse de todo vestigio vinculante con la cultura y la sensibilidad ‘bárbara’. De esta forma la imagen del maestro misionero se inscribe en la configuración de lo educativo como forma de gobierno de las almas y autogobierno, como polea de transmisión del *ethos* moderno.

### Segunda imagen: el maestro funcionario

A veces en tensión y otras veces subordinada a la figura del misionero el maestro se presenta como funcionario público. Esta figura aparece asociada, en la modernidad, al aparato estatal. El Estado educador necesitó la conformación de ‘agentes’ especializados que actuarán en el marco del sistema educativo para desarrollar el programa civilizador.

La imagen del maestro como ‘funcionario’ lo ha alejado de una dimensión profesionalizante de su tarea y lo ha aproximado a una dimensión técnica, regida por un discurso prescriptivo destinado a la repetición mecánica y burocratizada de una tarea (DAVINI, 1995, p. 26-27).

El maestro como ‘apóstol’ laico, dependiente del Estado, presentará una doble afectación. Estará afectado por el discurso utópico y misionero que el programa moderno le proporciona y por el discurso normalizador, modélico, que como funcionario público debe desarrollar. Ambos lo sobredeterminan en su especificidad docente.

En estos años en que se configura la dimensión funcional de los maestros en el sistema educativo, su pertenencia al aparato estatal aparece en forma relevante, lo que puede apreciarse en la normativa en torno a la formación del maestro, al otorgamiento del título, la conformación de los establecimientos escolares etc. Quizás se hace más evidente en los

diversos capítulos de *La legislación escolar* que abordan las relaciones y las funciones de los directores e inspectores (figuras que se crean para fiscalizar el buen funcionamiento del sistema y del maestro). De esta forma se establece la estructura jerárquica y funcional a la que los maestros deberán ajustarse.

Esta articulación de la figura del maestro con la de funcionario del Estado no se restringe al sistema educativo uruguayo sino que se presenta en los diversos países modernos. Esto se refleja en el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 efectuado en Buenos Aires. En él, como señalaron los representantes del Uruguay – los doctores Ramírez, De Pena y Berra – la temática del evento trascienden los tópicos pedagógicos introduciéndose aspectos legislativos, reglamentarios, administrativos, que conciernen a la dimensión funcional del sistema y de quienes trabajan en él.

Es importante señalar que en los documentos analizados la figura del maestro funcionario aparece, muchas veces, subordinada a la de ‘apóstol’ en tanto se presenta como un medio, necesario y no problematizado, para un fin trascendente: “Solo el maestro de escuela, entre esos funcionarios que obran sobre la sociedad, está puesto en lugar adecuado para curar radicalmente los males sociales” (VARELA, 1910b, p. 323).

De esta forma, el maestro así como la escuela se configuran como los instrumentos modernos, herederos y sustitutos del clérigo y de la iglesia, que tendrán la función de promover el *ethos* moderno estructurado en torno a las claves laicas del progreso que recubre el modelo capitalista que se comienza a asentar en la sociedad decimonónica.

En el análisis de los documentos de época es muy significativa la relación subordinada que se le asigna a la tarea de enseñanza con respecto a la educativa. El ideario de los reformadores decimonónicos podría resumirse de la siguiente manera: instruir es posible mas educar necesario. Con meridiana claridad lo explicita el Dr. Vázquez Acevedo en el Congreso Pedagógico de Buenos Aires desarrollado en 1882: “Es evidente, pues la prelación de la educación sobre la instrucción, en enseñanza primaria; y siendo así, es forzoso concluir que el fin educativo es y debe ser el fin principal de las lecciones de objeto” (VÁSQUEZ ACEVEDO, 1882, *apud* DELIO MACHADO, 1996, p. 236).

### Tercera imagen: el maestro técnico

La tarea de instrucción, subordinada a la educativa, se presenta en forma mecánica y repetitiva. A pesar de la influencia de las nuevas ideas en el terreno educativo que Varela y los reformadores decimonónicos habían recibido por medio de la influencia de los filósofos y pedagogos de la Escuela Nueva (principalmente a través de Dewey) las pautas pedagógicas brindadas a los maestros se basaban en una actitud ‘servil’ ante el conocimiento.

En varios pasajes de la obra de Varela pueden identificarse referencias a la necesidad de desarrollar una enseñanza activa, en la que el alumno experimente y explore. En este marco el maestro deberá conocer las características psicológicas de los niños y los métodos de la buena enseñanza. Esta perspectiva se encuentra en tensión con el rol modélico del docente y su carácter apostólico, así como con el desarrollo de estructuras y hábitos rígidos en la tarea de enseñanza. Una actitud receptiva y de aceptación pasiva ante el conocimiento se desarrolla en las escuelas normales y en las escuelas comunes. Los textos escolares, el material didáctico y los currícula son tres de los principales instrumentos elaborados para la promoción de un conocimiento estructurado y dogmático que tanto docentes como alumnos adquirirán en los centros escolares y en los institutos de formación normalista.

Esta forma de relación del sujeto con el conocimiento que caracteriza a la enseñanza se ve subordinada al aprendizaje de las pautas de convivencia, al disciplinamiento. En relación a los escolares, al no poder escindir el trabajo en torno al saber de quién lo enseña, también asumirán una actitud de pasiva y de aceptación. La actitud modélica del docente, el desarrollo de hábitos a imitar así como las manifestaciones de afecto y gobierno de los niños estructuran una forma particular de relación pedagógica en la cual se imbrican – cuando no se subordina – la enseñanza y la acción educativa. En la siguiente frase del Inspector de Instrucción Primaria puede apreciarse:

Quando la noción de ese respeto afectuoso se consolida, la acción futura del maestro está asegurada, su palabra se escucha con cariño, la atención pendiente de sus labios, y sus lecciones son fórmulas axiomáticas que tienen inatacable solemnidad de un dogma. En esas lecciones va envuelta la

formación del ciudadano (PÉREZ, 1904, p. 6).

La enseñanza del docente se desarrolla como una *techné*, la cual se articula por medio de la palabra y se ligada por medio de una actitud de control; a su vez presenta la lección en forma rígida y estructurada. De esta forma se garantiza, en el presente y en el futuro, no la enseñanza sino la educación, la formación ciudadana y el proceso moralizante que conduce al gobierno y autogobierno de los sujetos. En esta línea analítica es necesario preguntarse: ¿Cuál es la técnica que el maestro debe desarrollar? ¿Cómo instruir y cómo educar?

En este sentido, en los documentos de época analizados surgen dos aspectos en forma recurrente: las lecciones de objeto y la enseñanza por medio del ejemplo y la inculcación de los hábitos. En forma analítica es posible apreciar que la primera de estas formas alude, prioritariamente, a una dimensión tecnológica de lo educativo más asociada a los aspectos técnicos de la labor pedagógica del maestro en tanto la segunda refiere a un modo de gobierno y autogobierno del maestro en su representación como misionero y como funcionario.

### La educación por medio de las lecciones de objeto

Las lecciones sobre objeto ocupan un lugar central en la formación de los maestros así como en sus prácticas de enseñanza. Como señalamos, Varela dedicó una serie de clases sobre ellas en los cursos de formación de maestros y en el capítulo XVIII de *La educación del pueblo* efectúa una minuciosa presentación.

En el Congreso Pedagógico en Buenos Aires, el Dr. Vásquez Acevedo efectúa, en la 7ª sesión, del 29 de abril de 1882, una exposición sobre las lecciones sobre objetos. Son presentadas como una de las llaves del “[...] éxito de la enseñanza y por consiguiente de su prestigio” (VÁSQUEZ ACEVEDO, 1882<sup>4</sup>, *apud* DELIO, 2009, p. 236). Según indica el Dr. Vásquez Acevedo en su exposición, estas tienen su origen en la enseñanza de Pestalozzi. Del pedagogo suizo subraya dos aspectos que entiende centrales: el ideal de borrar las desigualdades sociales por medio de la educación y la experimentación pedagógica. En el marco de

esta última es que ubica las lecciones sobre objetos como una estrategia didáctica que apunta a educar las facultades mentales del niño, partiendo de la educación de los sentidos. Esta estrategia de trabajo será adoptada por los pedagogos escuelanuevistas de Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, fundamentalmente.

Por medio de la publicación, en la *Enciclopedia*, de fragmentos de traducciones de pedagogos de la época Varela difunde esta estrategia de trabajo que, como sostiene Bralich (1989, p. 90), es una de las novedades más removedoras de la pedagogía vareliana.

Como sostiene el propio Varela, estas lecciones tienen por finalidad:

el conocimiento de las formas, colores, propiedades, partes y usos de los objetos familiares y escenas de la Naturaleza y del Arte, y de todos aquellos hechos elementales, que se aprenden fácilmente y que, sin ser precisamente científicos, son los primeros pasos y los rudimentos de las ciencias (VARELA, 1910b, p. 131).

De esta forma, la observación efectuada por el niño y guiada por el maestro se convierte en la vía de acceso al mundo y al conocimiento. Esto en tanto que, en palabras de Varela, “el cultivo de los sentidos [...] no es más que el ejercicio de la percepción, que es el más sencillo acto de pensar” (VARELA, 1910b, p. 133).

Indudablemente, las concepciones varelianas sobre los sentidos y los procesos de conocimiento del niño están vinculadas a una epistemología positivista en la que, a partir de la observación, la experimentación y un posterior proceso de abstracción – el cual posibilite la separación de los atributos esenciales de los inesenciales – se accede al conocimiento. Primero se plantea la experiencia sensible para luego acceder a un trabajo intelectual abstracto.

Esta concepción se verá reflejada en los pasos que el maestro debe seguir en el desarrollo de una lección sobre objetos. Debe partir del objeto particular, material y presente, en el acto de enseñanza. Por medio de la observación y las preguntas del maestro, ordenadas en secuencias lingüísticas, el niño accederá al conocimiento. Esta perspectiva supone en el terreno de la enseñanza una interacción maestro-alumno que a través de “secuencias lingüísticas participan de la transmisión o construcción de conocimientos que se consideran objetivos, o por lo menos, de base empírica (BEHARES, 2004, p. 20).

<sup>4</sup> Consejo Nacional de Educación, Monitor de la Educación Común, 1883, p. 491.

Interesa particularmente señalar que en los textos varelianos así como en la exposición del Dr. Vásquez Acevedo se plantea con énfasis que la escuela debe cumplir con los fines de educar e instruir. A su vez, se señala, con énfasis, que se debe atender preferentemente la educación por sobre la instrucción en los primeros grados de la enseñanza. La instrucción ocupará relevancia en los niveles superiores:

Es evidente, pues la prelación de la educación sobre la instrucción, en la enseñanza primaria; y siendo así, es forzoso concluir que el fin educativo es y debe ser el fin principal de las lecciones de objetos. Por otra parte es un error creer que la instrucción de la Escuela es lo que más vale, y lo que más debe interesar al educador (VÁSQUEZ ACEVEDO, 1882, *apud* DELIO MACHADO, 1996, p. 236).

En este marco las lecciones sobre objetos son valoradas como un medio esencial de 'educar' las facultades mentales del niño, sin desconocer que son útiles para 'instruir' y promover el 'uso del lenguaje'. Estas aseveraciones se consignan en el manual del pedagogo Calkins, publicado por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, que traducen Varela y Romero. Según Calkins, el fin principal, subraya, es el educativo en tanto la instrucción es visualizada como un medio de guiar los poderes mentales. De esta manera, la educación es el fin y la instrucción el medio. Un segundo aspecto interesante a señalar en este texto es el carácter 'utilitario' que se le confiere a la instrucción (y a los saberes asociados a ella) y al lenguaje. Esto puede relacionarse con el empirismo sajón, que influyó significativamente en algunas manifestaciones de la Escuela Nueva y en Varela.

Finalmente, interesa subrayar los dos principios pedagógicos centrales que fundamentan las lecciones sobre objetos como asignaturas con un carácter especial. El primero de estos principios marca la necesaria inscripción de estas lecciones en la planificación del maestro. Estas enseñanzas no deben ser espontáneas, naturales u ocasionales sino que deben estar enmarcadas en una intencionalidad educativa específica y deben ser ordenadas y secuenciadas de acuerdo a los grados de complejidad (creciente), que deben estar interrelacionados. En definitiva, deben inscribirse dentro de los

parámetros de la planificación didáctica moderna: objetivos y actividades organizados de acuerdo a los criterios de secuenciación, continuidad e integración. El segundo principio refiere a que el docente no debe "[...] insinuar, ni adelantar ningún conocimiento que el niño pueda por sí mismo descubrir" (VÁSQUEZ ACEVEDO, 1882, *apud* DELIO MACHADO, 1996, p. 238). El primero de estos principios se relaciona con los marcos por los que debe transitar el docente en tanto el segundo de ellos refiere al aprendizaje de los alumnos. Ambos principios se hallan influenciados por los desarrollos de la didáctica moderna y, por medio de esta, por la psicología.

Vinculada a estos aspectos se presenta la necesidad de que los maestros efectúen sus planificaciones escritas en las que se consignen los elementos señalados en el primero de los principios; esto implica que deben especificarse los objetivos o intencionalidades educativas de las lecciones así como las secuencias en las que se inscriben y la ejercitación que se propone. Esta última se establece como una serie de actividades a desarrollar por los alumnos relacionadas con la lección trabajada y que tiene la finalidad de 'fijar' las habilidades, destrezas o conocimientos adquiridos.

Es posible visualizar la planificación escrita no solo como la guía de intervención del docente con respecto al alumno sino también como una tecnología específica de control por parte del director y el inspector, en tanto adquiere un carácter obligatorio y será objeto de análisis y fiscalización en las visitas escolares de las autoridades.

Es significativa la crítica que Vásquez Acevedo efectúa al pedagogo francés Buisson, que fue un enérgico adversario de las lecciones sobre objetos por considerarlas pueriles, tontas y estériles. Pero más interesantes resultan las críticas de este último:

He aquí una lección sobre una paloma, se trae una paloma a la clase, lo que es muy bueno, y se muestra a los niños. La primera cosa que se les hace decir, es: la paloma tiene una cabeza. Puede ser que los niñitos alemanes tengan placer en la proclamación de esta verdad; pero, entre nosotros, si un maestro enseñase de esta manera sus alumnos, aun los más pequeños, creerían que se burlaba de ellos, y le volverían la broma (BUISSON, *apud* VÁSQUEZ ACEVEDO, 1882, p. 495).

Esta crítica se inscribe en la polémica desarrollada en el campo educativo a fines del siglo pasado entre las perspectivas empiristas e intelectualistas (aunque Buisson no se inscribe particularmente en esta última perspectiva).

Como se puede apreciar en el diseño de las lecciones sobre objetos es posible observar un énfasis en el polo tecnológico de la enseñanza así como en el psicológico; los objetos y la secuencia dialógica maestro-alumno se configuran en instrumentos didácticos útiles al maestro. A su vez, se supone un alumno en desarrollo cuya mente es plástica y en evolución.

## La educación por medio del ejemplo y los hábitos

La labor misionera del docente exigía no solo comulgar con las ideas modernas sino que era necesario compromiso y entrega, a tal punto que se planteaba que la mayor recompensa para el maestro sería moral y la satisfacción estaría en el sentimiento del deber cumplido más que en las retribuciones económicas. Desde una perspectiva foucaultiana del poder el maestro debería autogobernarse, disciplinarse para gobernar.

Asociados a estos planteos se sostiene que no todo ciudadano es apto para el ejercicio de la docencia. Esta labor requería no solo “conocer elementalmente las materias que forman el programa de estudios” sino también “conocer la naturaleza del niño” y las “modalidades de enseñar” (VARELA 1910a, p. 323-326)<sup>5</sup>. Pero fundamentalmente se debería tener una conducta recta desde el punto de vista ético. En *La legislación escolar* se establece que el maestro podrá ser destituido por constatarse conductas indignas e inmorales e incluso se otorga, en el artículo 22 inciso 7°, a las Comisiones Departamentales de Educación la facultad de “revocar el título de cualquier maestro departamental por conducta inmoral, intemperancia, crueldad o evidente incapacidad

<sup>5</sup> Es pertinente recordar que en el artículo 56 se establece la obligatoriedad del título para desempeñar el ejercicio de la docencia en las escuelas de la República: “No podrán emplearse en las escuelas públicas maestros que no tengan título, sea del Estado o sea del Departamento, y en todos los casos no empleando al maestro en una enseñanza superior al grado a que su título corresponda” (VARELA, 1910b, p. 232).

para el cumplimiento de sus deberes de maestro” (VARELA, 1910a, p. 218).

La conducta y los hábitos del maestro, su capacidad de entrega, laboriosidad y abnegación serán elementos claves en su enseñanza en tanto el niño se inspirará en ellos, los tomará como ejemplos a imitar. Por ello el docente debe guiarse por los preceptos de las buenas costumbres y la moral no solo en el ámbito escolar sino en todas las esferas de su vida: “Sus hábitos, imitados por el niño, sus ideas impresas en la blanda cera de la inteligencia infantil, gobiernan la sociedad, se transmiten (VARELA, 1910b, p. 324).

También en los *Anales de Instrucción Primaria* se apela al maestro como modelo y a su acción ejemplarizante:

recordar que su acción no debe limitarse a instruir sino también educar, porque su palabra y sobre todo su ejemplo, debe llenar abnegadamente el vacío que en múltiples hogares deja la falta de instrucción o de virtud de los padres del niño que confía en su cuidado y previsión (PÉREZ, 1904, p. 663).

El carácter virtuoso del maestro será una de las formas más efectivas de garantizar sus deberes para con los niños. La vida recta y abnegada del maestro le permitirá cumplir con su tarea.

El cumplimiento estricto de estos deberes es el único medio de asegurar la misión del profesorado en sus proyecciones verdaderamente trascendentales, pues de este modo surgirán del seno de la Escuela Primaria verdaderos ciudadanos de espíritu equilibrado y corazón sereno, libres de todo prejuicio, de toda exageración, de toda intolerancia y capaces de ser elementos de progresos verdaderos y no enemigos del orden y las instituciones (PÉREZ, 1904, p. 660).

En definitiva se espera que la figura del maestro se ‘entregue’ a la causa educativa con alma y cuerpo y a lo largo de toda su vida, es decir, en su actividad no solo pública sino también privada. La pedagogización se operará en el espacio colectivo de lo público y en el espacio privado, en la intimidad de la familia. Autogobernarse será condición necesaria y primera al gobernar las almas infantiles.

El ejemplo no será suficiente; el maestro debe promover la conformación de hábitos en el niño que marquen rutinas, estructuren el espacio y el tiempo cotidiano. Como hemos señalado, el maestro deberá inculcar la moral, someter la naturaleza y disciplinar al niño por imposición, generando *Mos moris*. El instrumento de la labor misionera del maestro será lo rutinario, la repetición, la costumbre. Así se imponen los ritmos y las rutinas, el control de los espacios, la reglamentación del tiempo y las prohibiciones de las conductas. Obedecer a la autoridad del maestro será una de las llaves para lograr que quienes se hallan en ‘el umbral de la vida’, quienes ‘recién se van a lanzar en ella’ se transformen en hombres dóciles, maleables, disciplinados, y, así, ciudadanos y agentes útiles para la sociedad:

Es preciso obedecer, es preciso obrar, no ya conforme a la inspiración del capricho individual, sino en virtud de una cosa como deber, según un método como regla, bajo una autoridad como gobierno, con un fin que se dirige más allá del tiempo presente. He aquí ya la moral inculcada, la naturaleza ruda sometida, disciplinada, *Mos moris*, la costumbre (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910b, p. 322).

Es sumamente llamativo que en la extensa cita que Varela efectúa de *Las escuelas...* de Sarmiento, al referir a la labor del maestro no se hace prácticamente mención – con una excepción – a sus tareas de enseñanza ni al contenido de instrucción específico. La educación y la misión del maestro no parece ser, centralmente, enseñar los conocimientos específicos, sino “dominar, amoldar y nivelar” (VARELA, 1910b, p. 323).

En el único pasaje en que se relaciona la labor docente y la función de la escuela con una tarea de enseñanza merece ser señalado especialmente: “No se aprende a leer, de ordinario, sino en la escuela; y la escuela moraliza los apetitos, educa el espíritu, domestica, subordina las pasiones” (SARMIENTO, 1866, *apud* VARELA, 1910b, p. 322). En el mismo pasaje Sarmiento establece una gradación entre el saber leer y los crímenes basándose en las pruebas que proporcionan ‘la estadística de todos los países’. En este sentido afirma que el individuo tendrá mayor ‘protección’ ante los crímenes si sabe los rudimentos del leer – aquel que se ha adquirido

en la escuela por medio de una instrucción ordenada. Esto se explica porque la escuela domestica a los ‘hombres en germen’ que asisten a ella, moraliza y frena las pasiones.

Es claro que la forma más que el contenido escolar es la que habilita el trabajo educativo, el trabajo civilizatorio. Adecuarse a las normas y hábitos que impone la disciplina escolar, su orden, lógicas jerárquicas, rituales y pautas de convivencia se presentan en un orden de prioridad con respecto a las formas de conocimiento y de vinculación con él en el espacio escolar. Se jerarquiza el dispositivo, el marco que ajusta y sujeta a maestros y alumnos con respecto al contenido de enseñanza y a alguna relación posible con el saber-conocimiento.

### A modo de reflexión final

La sociedad uruguaya que iniciaba el proceso modernizador en el último tercio del siglo XIX necesitó delinear ‘nuevos dioses y diablos’ como forma de consolidarse. En este marco los cambios económicos, políticos y sociales del período decimonónico se operaron articulados por medio de nuevos anudamientos de sentidos y tecnologías de gobierno en los cuales los maestros normalistas tuvieron un lugar central. En este escenario fue necesario precisar el lugar y las funciones de los mismos en tanto su acción se representa como el instrumento capaz de integrar en un ‘nosotros’ a los ‘bárbaros etarios y bárbaros sociales’. A partir del análisis efectuado es posible apreciar como la tarea del maestro se centra en el ‘gobierno de las almas’ más que la instrucción en tanto su misión central es: ‘amoldar, dominar, modelar, en definitiva gobernar’.

En este marco la figura del maestro es construida como un misionero laico vinculado al Estado que tiene en sus manos la noble causa de ‘civilizar a los bárbaros’. Asimismo, el maestro requerirá de un conjunto de técnicas que posibiliten su tarea educativa y de enseñanza, su tarea de trasmisión e intervención sobre los otros. Su ejemplo moral, sus hábitos y buenas costumbres así como las lecciones de objeto operarán como mecanismos que garantizarán su eficacia. Desde este ángulo analítico, la relación de los maestros con el saber-conocimiento se presenta atravesada por una ‘urgencia’ práctica de intervención. Gobernar las almas infantiles tiene al menos, dos consecuencias: el

autogobierno y disciplinamiento del maestro como condición primaria y una relación particular de este ante el conocimiento. Esta relación se configura en forma pasiva, de aceptación y sumisión servil. En tanto el maestro es construido como misionero deberá transmitir una 'buena nueva' que le es dada, que no le pertenece totalmente sino que la recibe y transmite en forma más o menos mecánica a los otros. Los saberes-conocimientos que se generan y circulan en el ámbito de la cultura, la intelectualidad, el sistema político o en el círculo médico se transponen al maestro como contenidos e instrumentos ya fijos y consignados como valiosos. Por su parte, el maestro en tanto fiel funcionario tiene la obligación contractual y moral de reproducirlos a aquellos in-gobernados. Asimismo, el maestro en tanto técnico que se pretende cumpla eficazmente con su tarea deberá afinar los instrumentos y procedimientos para que el círculo de transmisión se desarrolle. Ciertas formas ritualizadas y mecánicas de estructurar las lecciones, de repetir y ejercitar los contenidos a enseñar serán ejemplos que ilustran esta relación de exterioridad con la cual el maestro se vincula con el conocimiento que le es dado; más aún, le es impuesto por medio del currículum escolar, las lecciones modélicas y las directivas didácticas. De esta forma, la relación pedagógica, conceptualizada como la relación entre maestro-alumno-gobierno de los niños – 'saber-conocimiento', está caracterizada en forma hegemónica por un predominio de las formas de gobierno y sumisión de los sujetos.

En suma, en el discurso hegemónico es posible apreciar: *maximum* control y conducción – gobierno – *minimum* relación con las formas de manifestación del saber-conocimiento. Parecería ser la ecuación que se conjuga en la relación pedagógica en el discurso normalista. Como sostuvimos precedentemente, la máxima de este particular momento histórico podría presentarse en estos términos: enseñar es posible, mas educar necesario.

### Referencias

BARRÁN, J. P. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Banda Oriental-FHCE, 1990.

BEHARES, L. E. (Dir.). **Didáctica mínima**. Los Acontecimientos del Saber. Montevideo: FHCE, 2004.

BEHARES, L. E. **Enseñanza y producción de conocimiento**. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2011.

BORDOLI, E.; BLEZIO, C. (comps.). **El borde de lo (in)enseñable**. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. Montevideo: FHCE, 2007.

BRALICH, J. **Varela**. Montevideo: Nuevo Mundo, 1989.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2002.

DAVINI, M. **La formación docente en cuestión**: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DELIO MACHADO, L. M. **Historia de la formación docente**. La enseñanza normal nacional, tomo I. Montevideo: Cruz del Sur, 2009.

FOUCAULT, M. La gubernamentalidad, en AA.VV. In:\_\_\_\_\_. **Espacios de poder**. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 9-25.

HERBART, J. F. **Bosquejo para un curso de Pedagogía**. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1935.

HUNTER, I. **Repensar la escuela**. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

KANT, I. **Sobre Pedagogía**. Madrid: Akal, 1991.

PÉREZ, A. La escuela primaria. Sus proyecciones domésticas y económicas en **Anales de Instrucción Primaria** de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, Tomo I, n. 3, v. 4. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1903. p. 508-511.

\_\_\_\_\_. La escuela primaria. Sus fines nacionales en **Anales de Instrucción Primaria** de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, Tomo II, n. 5, v. 6. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1904. p. 5-10.

\_\_\_\_\_. Instrucciones que deben observar los Inspectores de escuela (Circular n.1 de julio de 1900) en **Anales de Instrucción Primaria** de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, Tomo II, n. 5, v. 6. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1904. p. 559-661.

\_\_\_\_\_. Funcionamiento irregular de escuelas por escasez de alumnos y medios para subsanar esta deficiencia (Circular n. 6 del 12 de agosto de 1901) en **Anales de Instrucción Primaria** de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, Tomo II, n. 5, v. 6. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1904. p. 663.

REMEDI, E.; LANDESMANN, M.; ARISTI, P.; CASTAÑEDA, A.; EDWARDS, V. **Supuestos en la identidad del maestro.** Materiales para la discusión. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.

VARELA, J. P. **La legislación escolar.** Montevideo: El siglo Ilustrado, 1910a.

\_\_\_\_\_. **La educación del pueblo.** Montevideo: El siglo Ilustrado, 1910b.

*Recebido em: 01/08/2014*

*Aceito em: 25/01/2015*