

UNA MIRADA SOBRE EL DISCURSO NORMALISTA EN EL URUGUAY DECIMONÓNICO ¿SABERES O GOBIERNO DE LAS ALMAS?¹

A LOOK AT NORMALIZED TRADITION IN TEACHING TRAINING IN URUGUAY IN THE XIX CENTURY.
KNOWLEDGE OR SOULS GOVERN?

UM OLHAR SOBRE O DISCURSO NORMALISTA NO URUGUAI DO SÉCULO XIX. SABERES OU
GOVERNO DAS ALMAS?

Eloísa Bordoli Rodríguez²

Resumen:

El artículo se inscribe en un trabajo de investigación más amplio que explora las construcciones de sentidos de la formación de los maestros en Uruguay. Particularmente este artículo presenta un análisis en torno a los sentidos articulados en la formación inicial de los maestros en la génesis del estado moderno en Uruguay. El mismo se articula en torno a una interrogante central: ¿cómo se ha caracterizado y qué sentidos ha adquirido la formación del maestro normalista? En este eje se analiza el lugar otorgado a la enseñanza en tanto acontecimiento que pone en relación contenidos disciplinares y saberes y qué lugar se concede a la educación en tanto dispositivo disciplinador y de gobierno de los sujetos en el proceso de formación de los maestros. Este abordaje se nutre conceptualmente de los aportes en torno a la gubernamentalidad desarrollados por Foucault. Metodológicamente se trabaja a partir del análisis de documentos de época, en los cuales se identifica el lugar otorgado a la educación en el proyecto del Uruguay moderno. Este análisis permite apreciar el *zeitgeist* moderno sobre el cual se articulan los sentidos (cruzados y en tensión) que identifican a la figura del maestro normalista. A partir de este análisis se identifica el lugar “mesiánico” otorgado a la escuela y el papel apostólico conferido al maestro. En este marco se identifican los acentos conferidos a la formación de los maestros vinculados con los procesos de disciplinamiento, gobierno y autogobierno de las almas.

Palabras claves: normalismo, enseñanza, gobierno de las almas

Abstract:

This article belongs to a broad investigation work that studies the senses of the teaching training in Uruguay. Particularly, this article presents an analysis about different senses constituting the initial teaching training in the origin of the modern state in Uruguay. It's built on a principal question: how has been characterized and which has been the senses in the normalized teaching training? The hub of analysis is the relevance of teaching as a practice that connects disciplinary contents and knowledge, and the relevance of education as a disciplinary and people's government contrivance in teaching training process. This approach is theoretically built on the Foucault's concept of governmentality. Methodology approach is based on documental analysis, trying to identify the relevance conferred to education in the project of the modernity in Uruguay. This analysis allows esteeming the *zeitgeist* of the modernity, the senses that identify the normalized teacher. Based on that analysis is possible to identify a messianic sense concern to the school and the apostolic role conferred to teachers. This framework allows identifying the emphasis conferred to teaching training related to disciplinary process, govern and soul self-government.

Key-words: Normalize, teaching or souls government

Resumo:

O artigo se inscreve em um trabalho de investigação mais amplo que explora as construções de sentidos da formação dos professores no Uruguai. Particularmente, esse artigo expõe uma análise em torno aos sentidos

¹ Este trabajo se inscribe en el marco de la línea de investigación institucional “Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza” (PECE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. PECE se halla inscripto en el Núcleo de Educación para la Integración de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

² Doctoranda en Ciencias Sociales (Educación) en FLACSO, Buenos Aires, Argentina. Magíster en Ciencias Humanas y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República, Uruguay. Profesora Adjunta del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. eloisabordoli@gmail.com

articulados na formação inicial dos professores na gênese do estado moderno no Uruguai. O artigo se articula em torno a uma interrogação central: como foi caracterizado e quais sentidos adquiriram a formação do professor normalista? Nesse viés, analisa-se o lugar outorgado ao ensino enquanto acontecimento e que põe em relação conteúdos disciplinares e saberes bem como o lugar que se concede à educação enquanto dispositivo disciplinador e de governo dos sujeitos em processo de formação de professores. Essa abordagem repousa conceitualmente nos aportes em torno da governabilidade desenvolvidos por Foucault. Metodologicamente se trabalha a partir de uma análise de documentos de época, nos quais se identifica o lugar outorgado à educação no projeto do Uruguai moderno. Essa análise permite apreciar o *zeitgeist* moderno sobre o qual se articulam os sentidos (cruzados e em tensão) que identificam a figura do professor normalista. A partir dessa análise, identifica-se o lugar “messiânico” outorgado à escola e o papel apostólico conferido ao professor. Nesse marco identificam-se as nuances conferida a formação de professores, vinculadas com os processos de disciplinamento, governo e *autogoverno das almas*.

Palavras-chave: normalismo, ensino, governo das almas

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objetivo central explorar las formas en que se ha significado la formación del maestro normalista en el discurso decimonónico en Uruguay. Al igual que en otros países de la región, dicha formación se halla articulada con el surgimiento de la escuela pública en el período en que se conforma el estado moderno. El foco analítico se establece en torno al sentido que los discursos del período otorgan a la formación del maestro así como a su labor de enseñanza y al gobierno de los niños en el proceso educativo. Dicho abordaje, conceptualmente, se nutre de la perspectiva analítica de la gubernamentalidad desarrollada por Foucault (1991) y profundizada por los anglofoucaultianos. Desde estos enfoques es posible apreciar como la planificación, organización e implementación de ciertas tecnologías de gobierno se fueron desarrollando específicamente para el ámbito de la formación de los maestros. Dentro de estas se ubican: la elaboración curricular, la organización del cuerpo de supervisión escolar, la creación de libros de textos y material didáctico destinados a la formación de maestros.

Particularmente, el artículo se estructura en torno a una interrogante principal: ¿cómo se ha caracterizado y qué sentidos ha adquirido la formación del maestro normalista en el surgimiento del estado moderno en Uruguay? Dicha pregunta se podría subdividir en los dos ejes centrales: a) ¿Cómo se ha caracterizado y qué sentidos ha adquirido la relación maestro - enseñanza en el marco de la formación normalista? b) ¿Cómo se ha caracterizado y qué sentidos han adquirido las formas de gobierno de los niños en el marco de la formación del maestro normalista?

Metodológicamente para aproximarnos a este universo y a las formas de representar a los maestros, la enseñanza y las modalidades del gobierno de los niños, se efectuó un rastreo en: a) las obras de José Pedro Varela *La educación del pueblo*, de 1874, y *La legislación escolar*, de 1876; b) documentos de época y c) los *Anales de Instrucción Primaria* en sus primeros años de edición (1903 a 1910 fundamentalmente).

El artículo se organiza en tres apartados centrales. En el primero de ellos se efectúa una exploración introductoria general en torno a las características del discurso normalista y su relación con la sociedad así como en el proceso de configuración de lo escolar. En el segundo apartado se avanza en la identificación de las redes de sentidos que se fueron configurando en el marco del discurso normalista en torno a los maestros y su proceso de formación. En este apartado se focaliza el estudio en los sentidos articulados en torno a los significantes *enseñanza* y *gobierno de los niños* en el proceso de formación de los maestros normalistas. ¿Qué asociaciones se establecen entre estos significantes y la labor del futuro docente? ¿A qué sujetos interpelan? El artículo finaliza en un tercer apartado en el que se pasa revista a los principales hallazgos realizados y se procura la articulación de los diferentes aspectos analizados para aproximarnos a las formas dominantes de significar al maestro y su formación en el discurso normalista.

1. EL DISCURSO NORMALISTA: CONFORMACIÓN DE LO ESCOLAR Y NECESIDAD DE UN CUERPO ESPECIALIZADO PARA EDUCAR

El único medio de solución de la crisis es] aumentar la capacidad productora del

pueblo, y especialmente del paisano, y esto se conseguirá creándole hábitos de trabajo; no rodeándolo con una civilización que no comprende, sino civilizándolo (VARELA, 1910b, p. 57).

En el último tercio del siglo XIX, en Uruguay, se inicia la conformación de un nuevo orden, de una nueva forma de estructurar material y simbólicamente la sociedad. En este período inaugural se operan cambios en las esferas económica, social y política así como simbólicos por medio de nuevos anudamientos de sentido en los entramados discursivos los cuales legitimarán las bases de la modernidad en Uruguay³.

En otros términos, las nuevas relaciones internacionales y los cambios en las formas de producción económica que la modernidad imponía se desarrollarán en interrelación con alteraciones de sentido ocurridas en el seno de la sociedad: nuevas formas de representar al sujeto (sus creencias y expectativas), el reconocimiento de las particularidades del niño (*bárbaro etario*) y las representaciones de los sectores pobres (gauchos y desposeídos = *bárbaros sociales*) como una amenaza para los cambios sociales y el progreso de la nación son tan solo algunos de los nuevos sentidos que se amalgaman en la génesis del Uruguay moderno.

Estos cambios guardan relación con las modificaciones en la organización del Estado. Se crean nuevos aparatos y organismos estatales, y se aprueba una legislación que los regula al tiempo que garantiza su funcionamiento. De esta forma se estructura y conforma el Estado y se opera la incorporación de la sociedad a los patrones sociales, económicos y culturales exigidos por la modernidad. En este marco, el sistema educativo uruguayo se constituye, en el segundo tercio del siglo XIX, a partir de la reforma vareliana; éste coadyuvó a la consolidación del Estado nación.

³ Es pertinente recordar que en el marco conceptual de Pêcheux –que sigue los planteamientos althusserianos– en toda formación social se operan *posiciones* políticas e ideológicas que no se vinculan a los sujetos en tanto individuos singulares sino que se organizan en formaciones relacionadas entre sí por vínculos de antagonismo, alianza o dominación. A su vez, en ellas se articulan las formaciones discursivas que marcan lo que puede y debe ser dicho en función del lugar posicional que se ocupa en la estructura social (Pêcheux, 1988, 1990). Una de las consecuencias de esta perspectiva analítica refiere a que las “palabras” adquieren sentido en función de su inscripción en la formación discursiva en la que se encuentran.

De esta forma, como señalan algunos historiadores, en este período, no sería posible separar el destino de la República de los avatares del sistema educativo (Ruiz, 1998; Romano, 2010).

El proceso de formación del Estado moderno uruguayo, al igual que en el resto de los países latinoamericanos, exigió, al menos, tres movimientos: la unificación territorial y la monopolización coactiva por parte del Estado, la ciudadanización de la autoridad, y la nacionalización. En este triple proceso la escuela pública uruguaya jugó un rol medular, a través de la unificación y centralización del sistema educativo así como de la temprana formación de sujetos especializados para impartir la “lengua nacional”, los valores nacionales y conocimientos básicos que permitieran apartar “los vicios y males provenientes de la ignorancia” (Bordoli y Romano, 2010, s/p).

De esta forma, el sistema educativo se organizó a partir del Estado y adquirió una modalidad centralizada de gestión. En este marco el Estado necesitó un cuerpo de especialistas para su funcionamiento: los maestros; es decir, tuvo que formar una nueva burocracia técnica que pudiera impartir los patrones y pautas que la nueva sociedad “civilizada” exigía. El aparato escolar y los maestros en tanto técnicos del mismo tendrán como uno de sus cometidos centrales intervenir y corregir a los sectores sociales ubicados como *bárbaros etarios* (los niños) y *sociales* (los sectores populares). En definitiva la función del maestro será: *civilizar* y *convencer* como forma de corregir y prevenir los males de la sociedad.

En este sentido, y siguiendo la perspectiva analítica de Barrán (1990), en este período también se gesta una forma particular de actuar, conducir y conducirse de los sujetos así como la imposición de un conjunto de valores y formas de comprender e interpretar la sociedad y sus cambios. La creación de nuevos dioses: el trabajo, el ahorro, el cuidado de la salud y la higiene, entre otros, modificarán la “sensibilidad bárbara” de décadas precedentes y darán paso a una sensibilidad nueva, “civilizada”. La educación común del pueblo tendrá un papel sustantivo en la estructuración de esta nueva sensibilidad, en la conformación de nuevos hábitos y formas de actuar de los sujetos y de la población. La lógica argumentativa esgrimida en la época establece la vinculación de la educación con el progreso

individual y social y con la instalación de una vida civilizada.

Como muestra Barrán el disciplinamiento del alma y del cuerpo, así como la crítica al ocio y la promoción de la sujeción por medio del trabajo se pueden apreciar en un conjunto de medidas, leyes y reglamentos que materializan las nuevas formas de representar, sentir y entender al sujeto y la sociedad moderna. Entre este conjunto de medidas que ilustran la nueva configuración simbólica y sensibilidad podemos ubicar al Decreto de Ley de Educación Común, que establece la obligatoriedad de la escuela y la prohibición de los castigos físicos a los niños escolares consignado en el Reglamento de las Escuelas del Estado. Ambos se relacionan con otras medidas adoptadas en la época como la abolición de la pena de muerte, la reglamentación de la separación por sexos para recibir baños de mar, la prohibición de los escolares en los entierros y la prohibición de las misas de cuerpo presente, entre otras.

Este conjunto de medidas representa elementos de diferente índole y naturaleza que, a su vez, responden a lógicas diversas. Algunas de ellas, emergen como imposición de la élite dominante hacia el conjunto de la sociedad en tanto otras son consecuencia de un “proceso” social más amplio. En otros términos, los cambios no fueron homogéneos ni respondieron a una única lógica. Por ejemplo, en el plano interdiscursivo y en relación al modelo socioeconómico capitalista que se organiza era necesario disciplinar al *bárbaro social* –el gaucho– y al *bárbaro etario* –el niño– en términos de Varela para que se inscribieran en el nuevo modelo de producción y en la nueva estratificación social.

En este marco la educación se identificará con: “luz”, “alimento”, “reforma salvadora”, “remedio”, “camino”, “misión de paz”. En definitiva y como expresa el Inspector de la Dirección General de Instrucción Pública Abel Pérez, en nota del 23 de setiembre de 1909, la educación es: el “factor irremplazable de nuestra transformación nacional” (Pérez, 1910, p. 6, en Varela, 1910a, p. 6) es la que permitirá reducir el atraso y la barbarie.

En síntesis, interesa subrayar, en esta introducción, cuatro elementos centrales que configuran la urdimbre del nuevo modelo: a) los cambios económicos y sociales se operaron en interrelación con nuevas formas culturales, nuevas

creencias y modos de sentir de los sujetos; b) estos cambios generan un anudamiento particular de sentido, que puede apreciarse en las nuevas formas de relacionamiento social y en el establecimiento de nuevas leyes y reglamentaciones sociales; c) el aparato escolar que se gesta tiene como cometido central consolidar el modelo, la nueva sensibilidad; d) la creación y formación de un cuerpo especializado para llevar adelante el mandato civilizatorio: los maestros. En definitiva, escuela y maestros ocupan un lugar central en la sedimentación de las redes de sentido modernas y un papel sustantivo en la regulación social y en el gobierno de los sujetos.

EL PAPEL DE LA ESCUELA Y DEL MAESTRO: CONVENCER

En el marco descrito precedentemente, la disciplina social se tornaba una exigencia para garantizar los cambios económicos y sociales así como el cese de las guerras civiles y la insubordinación que acontecía en la campaña. La paz política interna y el orden social eran exigidos por los estancieros y los comerciantes, quienes percibían a los sectores populares con miedo social y no solo político.

Como señalamos precedentemente, el nuevo orden del Uruguay moderno combinó el poder de coacción, habilitado por la movilidad de las tropas por medio del ferrocarril y la policía de campaña, con el poder simbólico impartido por la escuela, la iglesia y el hospital. No obstante, se privilegió el convencer del poder simbólico por el vencer del poder físico. En este sentido, Barrán afirma:

las clases altas sintieron muy tempranamente que la cuestión de la sensibilidad era una faceta más de la “cuestión social”. La sensibilidad “bárbara” fue considerada como uno de los aspectos a modificar del mundo en que vivían los sectores populares de aquella sociedad (BARRÁN, 1990, p. 20).

En este marco, la obligatoriedad de la escuela⁴ se tornó un elemento clave en el proceso

⁴ Se consagra en el artículo 20 del Decreto Ley de Educación Común, que expresa que será obligatoria la educación “donde existan escuelas en relación a las necesidades de la población”. No obstante ello, 30 días después de efectuado el decreto se dictó el Reglamento de Escuelas elaborado por la

civilizador. La educación es representada como garante para la consolidación del nuevo orden por su capacidad de regeneración y convencimiento. En *La educación del pueblo* Varela plantea que “La educación destruye los males de la ignorancia, disminuye los crímenes y los vicios, aumenta la felicidad, la fortuna y el poder de las naciones” (Varela, 1910b, pp. 23 y ss.).

El maestro de la escuela pública, junto al cura de la iglesia católica y al médico del hospital estatal, se constituirá en pieza clave de la trama del discurso moderno. La diseminación de los nuevos “dioses” que la modernidad promueve –la disciplina, el orden, el trabajo, el ahorro, la salud y la higiene del cuerpo– se constituye en objeto y materia de transmisión simbólica en el ámbito escolar por medio de los maestros. A modo de ejemplo, en el *Programa del Instituto Normal de Señoritas (PINS)*, en Educación Moral de 2º año de la formación magisterial de 1910 se plantea, uno de estos dioses, el trabajo, como: “El trabajo como educador; como fuente de alegría y de libertad; como escuela de orden, de método y de previsión”, aunque también “El trabajo, escuela de solidaridad. La cooperación” (Dirección General de Instrucción Primaria- PINS, 1910).

Asimismo, en los textos escolares de lectura, el “estudio o la educación” eran presentados como “el trabajo” de la niñez y el camino para que el niño se transformara en un “hombre fuerte y capaz para luchar ventajosamente con todos los demás seres de la creación” (*Libro Primero de Lecturas manuscritas*, 1898, citado por Barrán, 1990, p. 35). En este y otros textos escolares el trabajo se presentaba asociado al bienestar del hombre en tanto lo ennoblecía, dignificaba y vigorizaba. En las clases de Educación Moral de escolares y normalistas así como en el *Tratado de Urbanidad y de Economía doméstica* aparecen este tipo de asociaciones: *niños – estudiosos – obedientes – trabajadores; maestras – laboriosas – trabajadoras – hacendosas – responsables*. Estos

Dirección General de Instrucción Pública, que restringió la obligación de asistir a la escuela, por dos vías: exoneró a aquellos varones que vivieran a más de cuatro kilómetros de un establecimiento educativo y a las mujeres que vivieran a más de dos kilómetros; y estableció que los padres podrían enseñar a sus hijos, y posteriormente, a fin del año lectivo, los niños debían demostrar ante el Inspector Departamental los aprendizajes logrados (artículo 22). Lo precedente pone en evidencia la diferencia establecida entre la obligación educativa y la obligación de asistencia a la escuela pública (Palomeque, Segarra, Delio, 2011, p. 421).

atributos y deberes configuran el cuadro de virtudes que debían promoverse como naturales en el seno de la escuela.

Este tipo de asociaciones promovidas por la escuela permitiría que la educación impartida en ella se constituyera, junto a la religión, en un freno a las pasiones sociales y personales. La “misión” de la escuela sería promover que el niño aprenda a gobernarse a sí mismo, se discipline e inscriba socialmente.

LA EDUCACIÓN EN EL PROGRAMA CIVILIZADOR: ¿IGUALDAD O GOBIERNO DE SÍ?

En este apartado interesa centrar el análisis en las formas de significar la educación y las relaciones que genera en el discurso de los primeros reformadores. En estos, es posible apreciar el anudamiento de dos constelaciones de sentido que se ponen en tensión en el programa civilizador. La educación es representada como una herramienta de integración e igualdad social a partir de la trasmisión de conocimientos y saberes así como un instrumento de gobierno de los otros y de sí. Analicemos esta dualidad semántica.

LA EDUCACIÓN: INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN E IGUALACIÓN SOCIAL POR MEDIO DE LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS

Como hemos señalado, la educación se nombra como el medio idóneo para “destruir los males de la ignorancia, males que han causado pesares y desgracias sin cuento a la familia humana” (Varela, 1910a, p. 29). A su vez, la educación se presenta como el factor central en el proceso de integración social en tanto imparte conocimientos y saberes.

Por ello el desarrollo de la educación se torna una “cuestión de vida o muerte” (Varela, 1910a, p. 18). Para ilustrar el lugar que se le otorga a la tarea educativa se utilizan calificativos como: “iluminadora”, “redentora”, “salvadora”, entre otros términos, que fácilmente pueden asociarse no solo con el enciclopedismo francés sino también con la liturgia cristiana (Hunter, 1998).

En un sentido análogo al desarrollado por Varela, en 1904 el escritor Amadeo Almada⁵ plantea:

Pero ¿dónde está la grande, la verdadera, la única solución de nuestros problemas sociales y políticos? Si es necesario reformar las costumbres, crear hábitos de orden y de trabajo, dar elevación y energía al carácter y preparar generaciones más conscientes de su deber y de su derecho; si es necesario esparcir la luz e imprimir una sabia dirección a todos los nobles impulsos y al fiero valor que nuestros ascendientes nos legaran; si es necesario educar, en una palabra, esa solución no puede estar sino en la escuela (ALMADA, s/d, citado por ARAÚJO, 1911, p. 559).

Por ello será necesario configurar un sistema educativo centralizado y estatal así como un cuerpo de especialistas que instruyan y, fundamentalmente, que eduque a todos *sin distinción alguna*. La centralidad de la educación, de la escuela y del maestro se asocia, como mencionamos en el apartado precedente, con la viabilidad de la República. En este sentido, Varela, en una nota del 28 de junio de 1876 dirigida al Sr. ministro del Gobierno de Latorre, José M. Montero (h), con motivo de la elevación del Proyecto de Ley de Educación Común señala:

la cuestión de la educación del pueblo, para la República Oriental, como para todos los pueblos civilizados, es, en nuestra época, una cuestión de vida o muerte: y que de su solución, y aun de su solución inmediata, depende la solución radical de todos los problemas que entraña la difícil y desconsoladora actualidad de la República (VARELA, 1910a, p. 18).

La República requiere de la educación y esta de la escuela. A su vez, como señalamos, la escuela necesitará un personal especializado e instrumentos idóneos para su funcionamiento. Esto es así en tanto los problemas de la República tienen origen en la *ignorancia* y en la falta de educación del pueblo. Esta provoca la *holgazanería, el ocio y la pérdida de tiempo*. La

no inscripción al sistema productivo del hombre de campo y la proliferación de las pasiones políticas que provocaban revueltas, caos y atraso también son generadas, desde esta perspectiva, por la ignorancia del pueblo.

En síntesis, es posible establecer que: la República requiere de la educación, la educación requiere de la escuela, la escuela requiere del maestro como garantía de la integración social.

Establecidas estas relaciones, es necesario profundizar en alguno de los atributos que desde estos discursos presenta la educación que implementarán las escuelas y los maestros en la República.

Siguiendo los planteos varelianos reseñados y los escritos de Almada citados, la educación y el acto de educar tienen como intencionalidad: reformar costumbres, crear hábitos de trabajo, dar elevación y energía al carácter, preparar generaciones más conscientes del deber, esparcir la luz, imprimir sabia dirección, entre otros.

Es preciso señalar que estas intencionalidades del acto educativo se presentan tanto a nivel individual de los sujetos como social. Por ejemplo, la creación de hábitos de trabajo, orden y buenas costumbres será exigida tanto a cada *bárbaro etario* y *bárbaro social* como al colectivo de ellos. A todos y cada uno deberá llegar “la luz” de la educación. Esto se asocia con el atributo social de lo educativo así como el individual y psicológico.

LA EDUCACIÓN COMO GOBIERNO DE LOS OTROS Y GOBIERNO DE SÍ

gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter (VARELA, 1910).

Es interesante señalar que en los mismos textos varelianos y del período de la reforma pueden apreciarse construcciones de sentido que ubican la educación como el instrumento para dominar, domesticar, gobernar a los otros y a sí mismo. Las herramientas conceptuales foucaultianas de gubernamentalidad, normación y disciplinamiento ofrecen un marco general de interpretación de los elementos que aparecen con un nivel significativo de explicitación.

En diversos documentos de época es factible apreciar cómo el desarrollo de la educación institucionalizada pone el acento en las formas de coerción no física sino simbólica del Estado, en el desarrollo de las tecnologías de

⁵ Según las referencias de Araújo, Amadeo Almada obtuvo el primer premio de un concurso organizado el 29 de octubre de 1904 por el diario *La Tribuna Popular* con un trabajo titulado “*El problema nacional*” (Araújo, 1911, p. 560).

gobierno y disciplinamiento. Es por ello que la educación moral de los sujetos ocupará un lugar destacado en el programa modernizador. Esta será, inicialmente, un elemento exógeno que, paulatinamente, deberá constituirse en un marco regulador interno de cada uno de los sujetos y la población.

La educación moral estaba basada en la represión del alma y el respeto del cuerpo, el freno de las pasiones y la domesticación de los incivilizados: gauchos pobres y niños. Bárbaros e incultos se configuran como una amenaza al nuevo orden social. Por ello, la educación deberá apaciguarlos, gobernarlos.

En el capítulo II de *La legislación escolar* al analizar “El estado actual y sus causas”, Varela ilustra su visión por medio de la traducción de un fragmento de “Les tendances nouvelles de l’économie politique et du socialisme”, de E. Layeyey, 1875. En él se recoge la visión que un sector de la sociedad tenía del hombre de la campaña, pobre, asociado a la vagancia, al mal vivir y al peligro social:

el hombre de la naturaleza no es ese hombre bueno y razonable soñado por los filósofos; es un animal egoísta, que no se preocupa de los derechos de otros, inconsciente del mal que degüelle al que le es obstáculo, y a quien no basta los frenos de la moral, de la religión y de las leyes para que se plegue a las exigencias del orden social. En él hay que domar la bestia salvaje, si no pone en peligro la civilización (VARELA, 1910b, p. 49).

Como afirmamos, para la clase civilizada de la época, la barbarie es riesgosa en tanto se presenta como un estado de ignorancia y peligrosidad que se debe combatir y gobernar. Dicho riesgo se aprecia en lo político – revoluciones y revueltas–, económico, financiero y social.

Asimismo, en los *Anales de Instrucción Primaria*, en palabras del Inspector Abel Pérez pueden apreciarse los cometidos atribuidos a la educación y a la escuela. Por ejemplo, al referirse a los niños del medio rural expresa:

Los niños que salen en este medio para concurrir a la escuela pública, llevan a ella todos los atavismos del propio hogar; sus costumbres, su trato todas sus manifestaciones, se resienten de su origen,

y el maestro, para llegar a apoderarse de ellos y lograr que aprovechen sus lecciones, tiene que empezar por civilizarlos, desbastar la áspera corteza que los cubre, humanizarlos un poco, e iniciarlos en el vocabulario común de los niños de pocos años de la ciudad, que aquellos desconocen total o parcialmente (DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, AIP, tomo III, abril de 1906, p. 19).

En este marco, plantea el Inspector Abel Pérez, los límites de la educación y de la acción de la escuela no deben establecerse en el establecimiento educativo sino que la acción debe extenderse a la familia y al medio social. Si no fuera posible efectuarlo directamente, se podrá hacer en forma indirecta:

Ahora bien, si la escuela no puede modificar directamente ese hogar, puede indirectamente llevar su acción a su mismo seno y muchas veces lo consigue, cuando la abnegación y el entusiasmo del maestro son verdaderos, pero de todos modos, la transformación se opera en los frutos de ese hogar; que en un momento dado y en limitadísimo periodo, caen bajo su acción directa y salvadora (DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, AIP, tomo I, abril de 1903, p. 509).

La acción educadora y moralizante de la escuela se configura en un eje transversal que marca todas las instancias de la vida en las aulas y el ámbito escolar. Esta no debe consistir en: “dar nociones de moral a los niños, sino enseñarlos a ser morales” (Varela, 1910a, p. 116). Así, “La moral se enseña, en realidad, por la práctica de la justicia, de la verdad, y del deber, por la admiración de todo lo que es justo y bueno, y la reprobación y el castigo de todas las violaciones de la ley natural” (Varela, 1910a, p.116).

Estas prácticas y ejes doctrinarios se diseminaron no solo en el aparato escolar del sistema de instrucción pública que se conformaba sino a lo largo y ancho de toda la sociedad⁶. A la

⁶ El discurso pedagógico tiene una intencionalidad moralizante abarcativa para toda la sociedad, tal como se expresa: “[al pueblo] robustecer su inteligencia para lograr laboriosidad y trabajo industrial, para civilizarlo”. “Primero educarlo, desarrollará su inteligencia, y le creará hábitos de

interna de la administración escolar se promovió por medio de la organización de un cuerpo inspectivo a nivel nacional, de programas escolares centrales y homogéneos para toda la República, del control de los textos escolares, libros y material didáctico. Las lecciones de objeto, desarrolladas en las obras de Varela, constituyeron modelos de clases para todos los maestros. Como analizaremos en el apartado siguiente las lecciones, las clases de caligrafía, gimnasia, corte y confección para las niñas ocuparán un papel central en la internalización de la disciplina escolar. Los espacios escolares, su mobiliario, así como la estructuración del tiempo contribuirán, invisiblemente, a regular los ritmos, ya no de la escuela sino de los escolares y maestros. A modo ilustrativo, cabe señalar los consejos que en *La educación del pueblo* se presentan para que los maestros impidan que los niños hablen en clase. En este texto se plantea que es imposible que los niños no hablen en tanto hasta los “mejores alumnos ocasionalmente hablarán. No tienen intención de violar la ley”. La fórmula planteada es: “convencer de los perniciosos efectos individuales y escolares” del hablar. La asociación que se establece es: “hablar, lleva a conversar y esto a jugar, siendo la base de un desorden general” (Varela, 1910a, p. 212).

A partir de estos ejes estructurantes y las tecnologías desarrolladas en el andamiaje del aparato escolar se apunta al convencimiento, o sea, a la internalización de la disciplina.

Con la fuerza legitimadora de las disciplinas de la ciencia positivista, el discurso educativo apuntó a normalizar la población promoviendo procesos de internalización de la disciplina y la norma: “Desarrollar fuerza productiva desarrollando inteligencia por la educación; dándole, a la vez, los medios de gobernarse a sí mismo, gobernando sus pasiones” (Varela, 1910b, p. 57).

Desde esta perspectiva analítica, el carácter obligatorio otorgado a la educación, como señalamos en el apartado anterior, puede ser apreciado como la forma de garantizar el disciplinamiento de todos y cada uno de los sujetos, *omnes et singulatim*, al nuevo formato social y al modo capitalista de producción que la modernidad trajo consigo. Esta perspectiva, pone en cuestión la visión evolucionista y progresiva de

la sociedad característica del positivismo para centrar la problemática en las dimensiones de conducción y gobierno de los sujetos y de las poblaciones (Hunter, 1998).

En suma las dos construcciones de sentido analizadas precedentemente, dan cuenta de la complejidad de los procesos de construcción de significados en el espacio simbólico. En este marco, es necesario explicitar que la conformación del campo problemático que se configura a partir del surgimiento del sistema educativo no puede reducirse exclusivamente a una de estas redes de sentido. Ambas, en distinto grado, han disputado el espacio simbólico y las formas de representación de lo educativo en los complejos procesos de constitución del campo.

2. LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS NORMALISTAS

Como desarrollamos en el apartado precedente, en el discurso que caracteriza el surgimiento del Uruguay moderno del siglo XIX la educación, la escuela y el maestro adquieren un lugar destacado en tanto ámbitos y agentes portadores y transmisores del *ethos* moderno. En función de ello, la educación moral se prioriza en tanto adquiere centralidad en el discurso pedagógico de los reformistas decimonónicos. Estos visualizan la necesidad de convencer por medio de las lecciones escolares y la figura ejemplarizante del maestro más que imponer por medio de la fuerza. De esta forma, la *cultura civilizada* jaquearía a la *cultura bárbara* que se hallaba representada por los *bárbaros salvajes* (gauchos, sectores populares, pobres) y los *bárbaros etarios* (niños). Como sostiene Sarmiento, la escuela con su disciplina moraliza. En otros términos, *puede no instruir pero sí educar*, no enseñar pero sí *gobernar el alma*.

La escuela y sus maestros se presentan como los instrumentos específicos para promover la acción educativa en la sociedad. Esta acción tendrá una direccionalidad doble: se dirige a los sujetos en particular y a la población en su conjunto con el objetivo de *civilizar* y *humanizar*. Esta “noble” misión será más fecunda si la misma se basa en el convencimiento pero también en el *amor*. En términos del Inspector de Instrucción Primaria, Abel Pérez en los Anales de Instrucción Primaria:

trabajo y en consecuencia de moralidad; [si no] excitará pasiones, malos consejos, ignorancia” (Varela, 1910b, p. 57).

La escuela debe ejercitar su acción más noble y trascendental, pues no solo debe acudir a ella 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 [...] (DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, AIP tomo I, abril, 1903, p. 509).

De esta forma, la escuela requerirá un cuerpo especializado con “abnegación y entusiasmo verdadero” para que la “transformación se opere en los frutos de ese hogar; que en un momento dado y en limitadísimo período, caen bajo su acción directa y salvadora” (Dirección General de Instrucción Primaria, AIP, tomo I, abril de 1903, p. 509).

Como se desprende de las citas precedentes, la labor del maestro no se limitará al ámbito escolar. A través de la preparación de los niños que asisten a la escuela se podrá, indirectamente, llegar a sus hogares con el mismo objetivo de civilizarlos, educarlos. A su vez, el maestro deberá tener una vida ejemplar en todos los planos y ámbitos en los que se mueva, su acción deberá ser ejemplo de rectitud, honradez y abnegación. De esta forma, el Estado vuelto educador desplegará todo su poder simbólico a los efectos de pedagogizar no solo a los sujetos de la educación sino también a sus familias, al medio y a la sociedad en su conjunto. Así,

[se debe] preparar a este [el niño] para que sea el mensajero de la instrucción, el enviado de la escuela que lleva a los hogares sombríos la antorcha de otras ideas, los preceptos de otra moral, el evangelio de una religión santa en ellos desconocida (DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, AIP, tomo III, abril de 1906, p. 20).

En este universo de sentido, el *gobierno de las almas* y su interiorización como autogobierno tanto en maestros como en niños y sus familias se torna una consecuencia necesaria y lógica. El trabajo de gobernar a otros y gobernarse se desarrollará, en forma prioritaria en el ámbito escolar, bajo la acción del maestro, laico especializado en la instrucción y

fundamentalmente en la tarea de educar. Para que el maestro pudiera desarrollar eficazmente estas funciones debió ser formado y preparado, lo que implicó: organizar espacios y ámbitos adecuados para formar a los docentes: las escuelas normales; definir la *misión* de los maestros; desarrollar metodologías de transmisión y control de los niños; configurar saberes particulares que otorguen fundamentación al accionar de los maestros; estructurar un currículum escolar para las escuelas normales y para las escuelas comunes; y consolidar un sistema de educación a lo largo de todo el territorio nacional, con un cuerpo inspectivo para la supervisión y el control del trabajo de los docentes.

La consolidación de las escuelas normales, la conformación de currículos para la formación de los maestros, el desarrollo de libro de textos y materiales didácticos, así como la definición del papel de los maestros en el proceso civilizatorio y el desarrollo de las disciplinas llamadas científicas como la estadística, sociología, pedagogía científica y, posteriormente, la psicología fueron los principales instrumentos diseñados para que la figura del maestro se consolidara en el proyecto educativo moderno.

En el presente artículo es particularmente importante analizar las características que adquieren las escuelas normales y los maestros que se formarán en ellas: los normalistas. Es central analizarlos a fines del siglo XIX, en tanto este es un momento articulador que marca el surgimiento de una importante tradición en el sistema educativo uruguayo. En esta etapa fundante puede identificarse una serie de significantes que se articularán en torno a la escuela pública y sus sentidos así como con respecto a los docentes y su *misión*. En esta etapa, adquiere especificidad la construcción del sentido del maestro normalista y sus relaciones con la *enseñanza* y el *gobierno de los niños*.

LAS ESCUELAS NORMALES: ESPACIOS DE FORMACIÓN

La creación de las escuelas normales estaba destinada, fundamentalmente, a la formación de los maestros para ejercer la docencia en las instituciones de enseñanza primaria básica. A pesar de ello el normalismo, como se denominó a la formación, a la práctica y al saber-conocimiento transmitido en estas instituciones, trascendió el ámbito de la enseñanza de los docentes y se

extendió a los diversos estamentos y espacios educativos y sociales. Fuera del ámbito estrictamente de las escuelas normales, se presentó como un discurso que promovió un modelo actitudinal y de relaciones capaz de instituir identidades nacionales, transformar reglas y normas de sociabilidad (De Miguel, 1997)

En el plano filosófico, el normalismo se articuló con el positivismo por medio de las nociones de progreso y laicización de la enseñanza. Asimismo, compartieron la construcción de una visión positiva y optimista con respecto a los efectos de la educación y de la ciencia en el plano social. Como desarrolla Davini (1995) la asimilación de ideas y doctrinas extranjeras se asoció con la modernización y el distanciamiento de las tradiciones arcaicas próximas a la doctrina religiosa. Si bien el positivismo y su doctrina son la base del normalismo, las corrientes espiritualistas pedagógicas reforzaron los aspectos centrales de este discurso en tanto coincidían en el rol moralizador y socializador que le otorgaba al maestro (Davini, 1995, p. 23).

Como sostiene el Inspector Nacional Jacobo Adrián Varela, la educación moderna no es posible sin el *maestro normalista*, adaptado y con una personalidad definida y propia de su misión (Varela, citado por Palomeque, Mena Segarra, Delio, 2011, p. 494). Por ello fue necesario estructurar escuelas especiales para su formación; a tales fines es que se crean las escuelas normales.

En *La educación del pueblo*, Varela (1874) dedica un capítulo especial (cap. XXXIX) para explicitar los antecedentes de las escuelas normales en Europa y Estados Unidos, así como sus beneficios y finalidades. Basándose en los escritos de Mr. Carter⁷ Varela plantea que uno de los grandes objetivos de la educación de los maestros es:

establecer un lenguaje de comunicación inteligible entre el instructor y su discípulo, y habilitar al primero para abrir la cabeza y su corazón y transmitir al segundo alguno de los sentimientos y pensamientos que abriga. Los instructores y los discípulos no se entienden unos a otros. No hablan el mismo lenguaje (VARELA, 1910b, p. 336).

Luego de discutir en torno a este aspecto y cuál sería la mejor solución al respecto concluye que es necesario que el docente reciba una educación adecuada que le permita “comprender su profesión”, esto es, en términos de Varela, “comprender la filosofía de la mente infantil”, lo que le permitirá saber “qué poderes se desarrollan más temprano” en el niño y, como consecuencia, “qué estudios se adaptan mejor a su desarrollo” (Varela, 1910b, p. 336).

EL SEXTETO DE LA FORMACIÓN NORMALISTA Y SU COROLARIO: EL AMOR

En este contexto, se puede apreciar, en la obra de José Pedro Varela, la propuesta de que la formación de los docentes se organice en torno a tres ejes centrales:

a) el conocimiento del niño y su desarrollo, particularmente “la filosofía de la mente infantil [...] con referencia a su susceptibilidad de recibir impresiones de otra mente” (1910b, p. 336); b) la metodología de la enseñanza, lo que permitirá al futuro maestro establecer el orden y la secuencia de los contenidos a enseñar. En términos de Varela, “los mejores métodos de inculcar cada lección a niños de diferentes disposiciones y capacidades” (1910b, p. 337); y c) las disciplinas o “ramos que se enseñan en las escuelas comunes” (1910b, p. 337).

Estos tres ejes pueden comprenderse en el marco de los cambios producidos a los planteos de la *Didáctica magna*, de Comenio, desarrollados en el siglo XIX a partir del surgimiento de las nuevas disciplinas experimentales vinculadas a la educación, como la psicología y las ciencias médicas aplicadas a lo escolar. En este enfoque, el saber práctico del docente, su técnica, no solo de enseñanza sino también educadora, se basará en la operación mediadora acaecida entre los conocimientos generados en el marco de las disciplinas y las particularidades de la *mente infantil*. A partir de esta mediación y sobre ciertos principios metodológicos se generarán los subproductos susceptibles de ser enseñados. La articulación de lo disciplinar con la psicología infantil y con una técnica de enseñanza no puede escindirse de un análisis que contemple las operaciones de transposición del conocimiento⁸.

⁷ La obra citada por Varela es *Outline of an Institution for education of teachers* de James C. Carter.

⁸ Para profundizar este aspecto se puede consultar Behares (dir.) (2004); Bordoli y Blezio (comps.) (2007).

De esta forma, Varela se inscribe en la tradición iniciada por Comenio y Pestalozzi, así como de los pensadores de Alemania, Inglaterra y Estados Unidos de fines del siglo XIX. Con respecto a Comenio, Varela señala el camino delineado por este para acceder a las “ciencias de la educación” (Varela, 1910a, p.139).

Como señala Carlos María de Pena⁹ en 1903, en un acto realizado por el Ateneo de Montevideo, fue el filósofo Spencer quien tuvo una marcada influencia en el desarrollo de la pedagogía nacional a través de la obra *La educación, intelectual, moral y física*¹⁰. Dentro de los principios pedagógicos rectores planteados por Spencer es pertinente señalar cuatro de ellos: la educación debe tener en cuenta que el desarrollo del espíritu, es un progreso de lo indefinido a lo definido; en cada rama del conocimiento se debe proceder de lo empírico a lo racional; las lecciones deben partir de lo concreto a lo abstracto; la educación del niño debe guiarse de acuerdo a su orden de desarrollo armónico (Dirección General de Instrucción Primaria, AIP, tomo I, abril de 1903, p. 497). Como puede apreciarse, estos principios recuperan las clásicas discusiones de la didáctica moderna, en una versión afectada por las ideas positivistas.

Sin embargo, la formación de los maestros normalistas desarrollada en el planteamiento vareliano no está completa con los tres elementos que presentamos –las materias de enseñanza, los conocimientos sobre las mentes de los niños y los métodos de enseñanza. A estos tres se debe anexar la ciencia de la educación en términos generales, el arte de enseñar y el arte de gobernar.

Con respecto a la formación en ciencias de la educación, Varela señala dos aspectos significativos. En primera instancia afirma que se refiere al carácter científico de la educación en el sentido moderno del término; o sea, a la “clasificación y arreglo” de los hechos educativos observados, y a la investigación “por medio de esos hechos de los principios que la regulan” (Varela, 1910b, p. 342-343). En un segundo momento establecerá una distinción entre educación e instrucción en tanto sostiene que es

un error confundir a la primera con la “mera instrucción”, que se ubica como uno de los componentes menores de la acción educativa:

La educación incluye todas las influencias extrañas que se combinan para formar el carácter intelectual y moral, mientras que la instrucción se limita a lo que es directamente comunicado de una mente a otra. [...] La instrucción es en mayor parte el trabajo de otros: la educación depende principalmente del uso que hacemos nosotros mismos de las circunstancias que nos rodean (VARELA, 1910b, pp. 343).

Con respecto al arte de enseñar Varela señala que debe reunir dos condiciones centrales, las cuales deben articularse con los principios teóricos generales: la práctica y las lecciones “modelo” desarrolladas en la escuela. Estas formas de adquirir el arte de enseñar perduran hasta la actualidad en la formación de los maestros. Las lecciones modelo o críticas –como se denominan actualmente– consisten en el dictado de una clase en presencia del profesor de Didáctica y los pares del practicante, y su posterior análisis crítico. En esa instancia se señalan los errores y aciertos en la metodología de trabajo.

En relación al arte de gobernar a los niños Varela subraya la “comunicación y conservación de un sentimiento de amor a los niños” (1910b, p. 344). Es sumamente significativo que se ubique al afecto como la clave del gobierno de los niños. Al respecto, plantea:

Una escuela gobernada sin amor, es un lugar tenebroso matador de la mente [...] la mente infantil ha sido organizada por el Creador, para ser movida por el amor materno: y la fría indiferencia y el rígido desamor la repelen y la hielan. En el gobierno de los niños no hay sustituto para el amor (VARELA, 1910b, p. 344).

De esta manera, el *amor* del futuro docente (o de este en ejercicio) hacia sus discípulos se articula con dos aspectos centrales de la tarea educativa: el gobierno del alma infantil y la misión apostólica de los docentes. A su vez, se establece una relación entre este amor y el materno, lo cual derivará en asociaciones de la figura del maestro con la madre. De esta forma se

⁹ Fue uno de los colaboradores destacados de José Pedro Varela en el proceso de reforma educativa.

¹⁰ En 1878, en la revista *La Enciclopedia de la Educación*, creada por José Pedro Varela, aparecieron fragmentos de la obra de Spencer citada traducidos por Varela y de Pena. También se transcriben fragmentos de esta obra en el texto escolar para la literatura y la lectura *Vida de Figueira*.

podría establecer una cadena de equivalencias entre:

misión = educar = amor a la niñez = gobierno del alma infantil

En este sentido, el amor se presenta como uno de los elementos centrales para convencer y lograr la misión de conducir al otro, de regular su conducta, de someterlo sin que se advierta dicha acción. En este contexto, el “componente amoroso” de la relación pedagógica aparece en forma marcadamente instrumental, en la intervención sobre el otro, así como de “engaño” en tanto opera como vector de ocultamiento de la acción de imposición. En la tradición normalista parecería que se apela al afecto como búsqueda de una estrategia eficaz para controlar al otro, transformarlo de bárbaro etario o salvaje a civilizado, de animal a humano. A su vez, el amor se presenta como una imposición, un deber para el docente en su trabajo apostólico y como un recurso que permite desarrollar en él la paciencia, el espíritu de tolerancia, el convencimiento de su superioridad moral.

En este sentido, interesa particularmente en nuestro trabajo subrayar una asociación y una escisión del “afecto” en la relación pedagógica que establece el maestro: el afecto se vincula con la manera más eficaz de gobernar el alma infantil, y se excluye toda relación con el saber o alguna forma asociada a él.

Estos dos aspectos adquieren relevancia en nuestro trabajo en tanto marcan una forma de significar al maestro y a la relación pedagógica que este establece. En este sentido podríamos afirmar que se asienta un predominio de la dimensión de conducción y gobierno del alma infantil por sobre la dimensión de saber; el polo teleológico y de control predomina por sobre el polo epistemológico.

En los *Anales de Instrucción Primaria* se pueden apreciar articulaciones discursivas similares. Por ejemplo, en palabras del Inspector Abel Pérez en los Anales de Instrucción Primaria:

El maestro ante todo, debe sentir un amor verdadero y profundo a la niñez, condición indispensable para alcanzar esa paciencia inalterable y afectuosa [...] debe tener un espíritu de tolerancia emanado de su superioridad moral, que fluye del convencimiento elevado de su misión. [...] Prestemos a esos apóstoles de una idea generosa, de una noble cruzada, todo el concurso que reclame su misión, todo el

afecto que inspira su constancia, todo el prestigio que reclama su virtud (DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, AIP, tomo II, abril de 1904, p. 77).

Es oportuno apreciar que en estos discursos el “amor pedagógico” también implica renuncia del docente y entrega a una causa que se presenta superior y trascendental: disciplinar y gobernar; en los términos de la modernidad: educar.

En el discurso de los reformistas decimonónicos así como en los maestros de principio de siglo se pueden apreciar las influencias del positivismo¹¹ y de elementos vinculados a la liturgia pastoral. La confianza en el progreso y la ciencia del positivismo –sus nuevos dioses– contagiarán la tarea pedagogizadora, que se articula con los objetivos moralizantes y redentores. De esta forma, la ciencia moderna, el espíritu científico, el progreso social y el desarrollo evolucionista se articulan con las ideas positivistas y las nuevas disciplinas como psicología, sociología, estadística, higiene escolar y medicina escolar¹².

Por su parte, los rasgos de compromiso, abnegación, vocación, entrega, amor a la infancia y a los débiles, y la misión salvadora se podrían vincular con los atributos clásicos de la liturgia cristiana. Asimismo, el carácter ejemplar que la figura de los docentes debe adquirir a través de sus buenos hábitos y costumbres se articula con el desarrollo de una moral que debe ser intachable. Como veremos, la constatación de actitudes de inmoralidad en algún docente no solo será causa de destitución sino también de anulación del título.

Así, es factible concluir que en el planteo de la formación de los normalistas los conocimientos básicos de las disciplinas específicas se subordinarán al conocimiento psicológico y al

¹¹ Como señala Ardao, la influencia del positivismo en la cultura nacional, como escuela militante y forma doctrinaria, tiene su apogeo en las décadas del 80 y el 90, y “fue deliberadamente acogido como instrumento de acción sobre la realidad nacional para modificarla y superarla. [...] fue adaptado y adoptado [...] y su influencia se hizo sentir, en forma decisiva, desde el punto de vista de la transformación orgánica de la nacionalidad: [en el terreno] educacional y el político” (Ardao, 1950, p. 231).

¹² En 1908 se crea el Cuerpo Médico Escolar por medio de la Ley de Presupuesto de ese año, que tendrá funciones de asesoramiento al Consejo así como de planificación y control de las condiciones higiénicas y de salud de las instituciones, del cuerpo docente y de los alumnos.

pedagógico-didáctico. A su vez, la práctica preprofesional, como dispositivo de enseñanza a los futuros maestros, se instaura como eje vertebrador de su formación. El *saber enseñar* pasa, fundamentalmente, por la adecuación de los contenidos de la enseñanza a las características psicológicas y sociales de los sujetos. El cómo (método o procedimiento) y a quiénes (destinatarios) se estructurarán prioritarios frente al qué de la enseñanza (contenidos). Asimismo, en la relación pedagógica el amor se estructura como un instrumento en el marco del gobierno de los niños y, con mayor énfasis, de aquellos que se encuentran en situación de pobreza en tanto reúnen los atributos de bárbaros etarios y salvajes.

3. REFLEXIÓN FINAL

En el primer apartado de este trabajo se ha subrayado el conjunto de transformaciones materiales y simbólicas que se operaron en el Uruguay en el segundo tercio del siglo XIX. El proyecto del Uruguay moderno anudó nuevas sensibilidades y sentidos al tiempo que otorgó un lugar particular a la educación: *civilizar* a los *bárbaros*. Integrar para gobernar parecería haber sido la fórmula que se desplegó en el proceso de instauración y consolidación del *ethos* moderno. La misión educativa necesitó la creación del aparato escolar centralizado y estatal y la creación de un cuerpo de especialistas.

En el segundo apartado se desarrollaron algunas de las aristas que marcaron la formación de los maestros normalistas. El conocimiento de la mente infantil, los aspectos metodológicos del enseñar así como las disciplinas se articulan con los conocimientos brindados por las ciencias de la educación, el arte de enseñar y el arte de gobernar. A partir de esa formación, el maestro normalista adquiere un lugar neurálgico en el proceso civilizatorio. Su misión más que enseñar o instruir es educar y gobernar las almas infantiles. Para acceder a ello el maestro normalista deberá gobernarse. En términos del reformador, los maestros deben conquistar: “gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter” (Varela, 1910).

De esta forma, el universo simbólico que se estabiliza en torno a lo escolar y al maestro gira en torno al carácter “salvadora” y “apostólico” para normalizar y gobernar por sobre la transmisión de conocimientos y saberes.

Referencias

- ARAÚJO, Orestes. **Historia de la escuela uruguaya**, Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1911.
- ARDAO, Arturo. **Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay**, México, Tierra Firme-FCE, 1950.
- BARRÁN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920), Montevideo, Banda Oriental-FHCE, 1990.
- BEHARES, Luis Ernesto. Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía’ didáctica. In: BEHARES, Luis Ernesto (dir.) **Didáctica Mínima**. Los Acontecimientos del Saber, Montevideo, FHCE; 2004, pp. 11-30.
- BORDOLI, Eloísa y BLEZIO, Cecilia (comps.). **El borde de lo (in)enseñable**. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza, Montevideo, FHCE, 2007.
- BORDOLI, Eloísa y ROMANO, Antonio. Currículum e identidad docente en Uruguay, Análisis de los planes de estudio de magisterio de 1910 y 1977 en el Uruguay. **Revista Políticas Educativas**. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), Porto Alegre, Volumen, 3, N° 2, 2010. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/search/search>. Acceso: 05/03/2014.
- DAVINI, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- DE MIGUEL, Adriana. La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1996). In: PUIGGRÓS **Historia de la educación en la Argentina**. VII. La educación en las provincias (1945-1985), Buenos Aires, Galena; 1997, pp. 97-165.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. **Programas del Instituto Normal de Señoritas** (PINS). Montevideo: El siglo Ilustrado, 1910.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, AIP. **Anales de Instrucción Primaria**. Tomo I, N° 3 -4. Montevideo. El Siglo Ilustrado, 1903.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, AIP. **Anales de Instrucción Primaria**. Tomo II, N° 1 – 2. Montevideo. El Siglo Ilustrado, 1904.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, AIP. **Anales de Instrucción Primaria**. Tomo III, N° 1 – 2. Montevideo. El Siglo Ilustrado, 1906.

FOUCAULT, Micheal. La gubernamentalidad. In: AA.VV. **Espacios de poder**, Madrid, La Piqueta; 1991, pp. 9-25.

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

PALOMEQUE, Agapo, MENA SEGARRA, Enrique y DELIO, Luis. **Historia de la educación uruguaya**, tomo 2. La educación uruguaya 1830-1886, Montevideo, de la Plaza, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Micheal. **O Discurso. Estrutura ou acontecimento**, Campinas, Pontes, 1990.

ROMANO, Antonio. **De la reforma al proceso**. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977), Montevideo, Trilce, 2010.

RUIZ, Esther. **Escuela y dictadura 1933-1938**, Montevideo, FHCE, 1998.

VARELA, José, Pedro. **La legislación escolar** (1874). Montevideo, El siglo Ilustrado, 1910a.

VARELA, José, Pedro. **La educación del pueblo** (1876), Montevideo, El siglo Ilustrado, 1910b.