



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS, OPCIÓN: ANTROPOLOGÍA DE LA
CUENCA DEL PLATA

Tesis para defender el título de Maestría en Ciencias Humanas opción
Antropología de la Cuenca del Plata

DOS DÉCADAS DE LA ESCUELA PÚBLICA URUGUAYA 1940-1950:
MEMORIAS, TRADICIONES Y MITOS EN LA CONSTRUCCIÓN
IDENTITARIA DE MAESTROS Y MAESTRAS

BEATRIZ CORREA ARANDA

Director de Tesis: Prof. Dr. L. NICOLÁS GUIGOU

Montevideo, 28 de junio de 2016

Dedicatoria

Quiero comenzar agradeciendo a mi tutor el Prof. Dr. L. Nicolás Guigou, por su paciencia en este mi arribo a la Antropología; y porque toda tutoría, es en definitiva, una relación pedagógica, en la cual sin dejar de reconocer el rol fundamental, de quien enseña, ambos aprenden.

Quiero agradecer a la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE): la educación pública de nuestro país; que garantiza, por el principio de gratuidad, que podamos formarnos.

Quiero agradecer al Departamento de Antropología de la FHCE, a los docentes que me formaron en el trayecto de la maestría.

Quiero agradecer a mis compañeros de generación en este posgrado.

Quiero agradecer especialmente, a los maestros que participaron en esta investigación, por su generosidad para compartir. Gracias por su legado, las huellas de: compromiso, resistencia y lucha, que son ecos de muchas de sus narrativas.

Quiero agradecer a la escuela pública; muchas escuelas son parte de mi memoria afectiva: niños, compañeros, familias. Quiero agradecer a los centros de formación docente donde trabajo, a los colegas y estudiantes que eligen ser docentes, a pesar de las históricas condiciones deficitarias de la profesión.

Por último, quiero agradecer a mi familia que siempre me sostiene. Un recuerdo grato para mi padre, que en el transcurso de este trabajo, fue su pascua definitiva.

Índice

Introducción	1
Capítulo I: Maestros- Memorias- Enunciación	7
1.1 Estado-escuela.....	7
1.2 La apertura al acontecimiento: enunciación, identidades, memorias, tradiciones	10
1.3 Mitos	21
Capítulo II: Los derroteros en la construcción del objeto.....	26
2.1 Pensar las teorías como prácticas entre las prácticas	26
2.2 El lugar de la investigadora.....	33
Capítulo III: Los ecos de dos generaciones.....	36
3.1 Cronotopías: “Uruguay de espaldas a su territorio a Montevideo mirando a Francia y tiempos clausurados en las paredes de las instituciones educativas”	38
3.2 Cronotopías del Uruguay que se mira y el hecho educativo situado... ..	46
3.3 Producción de un “otro” enemigo: el nazi y el comunista.....	49
3.4 Un espacio surcado por mitologías variadas.....	52
3.4.1 La democracia perfecta: “como el Uruguay no hay”	52
3.4.2 Llegar al medio rural a través de la escuela rural. Los enunciados traen ecos del mito de progreso	54
3.4.2.1 Prédica en el IINN a favor de la Escuela Rural.....	55
3.4.2.2 Las misiones sociopedagógicas.....	56

Capítulo IV: El rito de institución	61
41 Las maestras jubiladas y la Asociación de Amigos de los Institutos Normales... ..	63
42 Estado-Patria- Escuela- Varela- Maestra- Niño.....	67
43 El rito que no fue.....	70
44 Más Ritos... ..	71
Capítulo V: Cronotopías del Instituto Normal	72
5.1 La decisión por el Magisterio.....	73
5.2 Los lugares de las memorias y “Santo Funes”	76
5.3 Las directoras de los IINN en las décadas 1940 y 1950.....	83
5.3.1 “El capitán de ese barco: María Orticochea”... ..	87
5.3.2 La era “Mazzella de Bevilacqua”	90
Capítulo VI: Pedagogías de puerto, miradas locales, saberes locales	95
6.1 Tradiciones	95
6.1.1 La tradición normalista	97
6.1.2 La tradición vareliana.....	99
6.1.2.1 Acontecimiento: “retorno a lo nacional”	99
6.1.2.2 Mito-praxis: Mito de igualdad y José Pedro Varela.....	102
6.1.2.3 Igualitarismo a la uruguayana	109
6.1.2.4 Narrando la diferencia.....	112
6.1.3 Tradición Escolanovista.....	116
6.1.4 Tradición crítica	127
6.1.4.1. Los ecos de “la escuela sola no puede”	133
6.2 El diálogo intergeneracional.....	134

Capítulo VII: La escuela en la construcción identitaria del maestro

Cronotopías de la escuela	137
7.1 Los templos laicos, la politicidad de la educación, la militancia gremial....	137
7.1.1 Las memorias acerca de una experiencia singular en el medio rural... ..	138
7.1.1.1 Una aproximación al “Núcleo Experimental de la Mina”... ..	140
7.1.2 Una experiencia singular en el medio urbano: Villa García.....	143
7.1.3 La militancia gremial	148
7.2 La Escuela y el contexto	151
7.2.1 Las comisiones de fomento... ..	152
7.3 La mística docente.....	153
7.4 Encontrarse, organizarse, ensayar... ..	157
7.5 Los ensayos pedagógicos... ..	163
7.5.1 Las publicaciones realizadas por maestros	168
7.5.2 La “treinta”	169
Conclusiones	174
Bibliografía	181

Resumen

Esta investigación se propone profundizar en el conocimiento del pasado de manera crítica, acerca del conocimiento de esta temporalidad -décadas 1940-1950- tan rica en acontecimientos para la escuela pública uruguaya, lo que desde el sentido común se dice: “los buenos tiempos de la escuela uruguaya”. Se pretende en la misma, abordar conceptos del campo de la Antropología: mitologías e identidades, así como también insumo de las prácticas etnográficas, en lo que concierne a la construcción del objeto, articulándolos interdisciplinariamente con el campo de las Ciencias de la Educación.

Este trabajo da cabida a las subjetividades de los maestros, que se formaron en esta temporalidad, desde la enunciación bajtiana, habilitando a los sentidos posibles, desde el acontecer concreto de la existencia percutidos por la maquinaria de la reproducción: las tradiciones, mito-praxis, los ritos de institución.

Palabras claves: memorias/enunciación/tradiciones/ mitos/maestros/ escuela pública.

Abstract

This investigation aims at getting deeper into our knowledge of the past in a critical way, especially regarding the 1940-1950 period, which was plentiful of relevant events to the public school in Uruguay and has always been known as: “the good times of Uruguayan school”.

We intend to address anthropological concepts such as: mythologies and identities, as well as the input of ethnographic practices in terms of object of study building, articulating them in an interdisciplinary way with the Educational Science field.

This work gives way to the teachers’ subjectivity that developed in those times, from a Bajtian enunciation perspective, enabling possible senses or meanings, from the specific events of existence impacted by the reproduction machinery: traditions, myth-praxis, and institutional rites.

Keywords: memories/enunciation/traditions/myths/teachers/public school.

Introducción

Esta investigación trata de la escuela pública uruguaya, se sitúa en las décadas de mil novecientos cuarenta y cincuenta, período fermental en cuanto a innovaciones pedagógicas (en el lenguaje de la época los “ensayos” pedagógicos); producción pedagógica local, acontecimientos variados.

El tema elegido es el siguiente: “Dos décadas de la escuela pública uruguaya 1940-1950: memorias, tradiciones y mitos en la construcción identitaria de maestros y maestras”.

La autora de este trabajo, tiene un trayecto profesional en el campo de la educación- como maestra y profesora en los centros de formación docente del país-, dato que advierte el grado de implicación; lo cual, precisa que ahondemos en los procesos de reflexividad a lo largo del mismo y practicar “el extrañamiento como metodología principal”, cultivada por la Antropología en el campo de las ciencias humanas.(Álvarez Pedrosian, 2011,p.41).

El primer antecedente de esta investigación es el libro intitulado: “Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas”¹pequeño en su formato, que fue editado en el año 1987, a dos años de estrenar mi título de maestra, y que vaya a saber por qué razón yo lo adquirí.

Desde la transición, en la reapertura democrática, a partir de la urgencia de ese diálogo intergeneracional que había quedado obturado, por la dictadura cívico-militar en Uruguay del período (mil novecientos setenta y tres a mil novecientos ochenta y cuatro), es que tiene sentido este libro, cuyos autores son once maestros (Angione et al., 1997).Es entonces, que a partir de la reapertura democrática empiezan a aflorar publicaciones, que remiten a la temporalidad estudiada, con el fin de investigar el pensamiento pedagógico local.²

¹ No se volvió a reeditar hasta el año 2012, en una edición conjunta del Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Relaciones Exteriores y el Consejo de Educación Técnico Profesional.

²Un ejemplo de lo dicho, es el libro “Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo” de Nancy Carbajal et al (1993). Otros antecedentes:el trabajo del profesor Bernassa (2005) que se concreta en un libro titulado: “El ensayo pedagógico del Movimiento por la Escuela Nueva 1954-1958”, y de una filmación documental, a cargo de Chagas (2005) titulado:

Surge de los párrafos precedentes otro interés, personal y actual, en el estado del arte de las Ciencias Humanas: las tematizaciones vinculadas al tratamiento del “Pasado” y “Memoria”.

Como señalan Taussig (1993), Guigou (2008), los períodos de Terror provocan pérdidas de memorias y engendran mitologías; por tanto en esta investigación la cuestión del tratamiento del pasado es clave, ya que es un riesgo, cristalizar el pasado al período de la dictadura cívico-militar de 1973-1984 en Uruguay.

Por lo antedicho, está siendo de interés cada vez mayor, en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, indagar cuando se estudia el pasado reciente, (como ha sido el caso del Uruguay y otros países latinoamericanos, que han pasado por períodos dictatoriales) no quedar cristalizados en ese período, e ir a décadas anteriores, para comprender eventos que nos constituyen hoy³.

Asumimos en esta investigación, un enfoque que se enmarca en el pensamiento crítico, que ineludiblemente incorpora la categoría de la “reproducción”⁴ (social y cultural).

El desafío en el proceso de construcción del objeto fue cierta tensión: nos apartábamos de las investigaciones, que subsumen todo en la categoría de la reproducción, con un sentido unilateral del poder y la dominación,

“Memorias de un ensayo pedagógico”. Otro antecedente de nuestra investigación, es la tesis de maestría otorgada por la Universidad Franciscana del Uruguay y América Latina. El título de la misma: “Recuperando experiencias de Educación Rural uruguaya” siendo su autora maestra y profesora María Esther Fontes (2009).

En la temporalidad que estudiamos, se gestan “las misiones socio-pedagógicas”, referida a la temática tenemos el trabajo pionero de Jorge Bralich (1987).

Recientemente se realiza otra investigación referida a la temática, que generó una publicación titulada: “Misiones Socio-Pedagógicas de Uruguay: primera época (1945-1971). Documentos para la memoria”, cuyos coordinadores son la antropóloga española María García Alonso y el maestro Gabriel Scagiola, (CFE- ANEP, 2012)

³En tal sentido surgen investigaciones en el campo de la Historia en Uruguay, es el caso de la obra de Aparicio et al. (2013) titulada: “Espionaje y política. Guerra Fría, inteligencia policial y anticomunismo en el sur de América Latina 1947- 1963”.

⁴De acuerdo a Marx (como se citó en Althusser, 1974): «incluso un niño sabe que si una formación social no reproduce las condiciones de la producción al mismo tiempo que produce, no puede durar ni un año». Las teorías de la reproducción en la educación toman como problema básico la noción de que las escuelas ocupan un lugar central, sino crítico en la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones del sistema capitalista de producción.

homogeneizando el papel de los agentes; ni queríamos transitar por el camino de ciertos trabajos que tratan las identidades, como si fueran un conjunto de rasgos diacríticos, sin las determinaciones objetivas de tipo estructural que las constituyen.

Decidí dar cabida a las subjetividades de los maestros que se formaron en este período que estudiamos, (asumiendo los riesgos que conlleva⁵), desde la “teoría del acto” bajtiana, habilitando a los sentidos posibles, desde el “acontecer concreto de la existencia” percutidos por la maquinaria de la reproducción: las tradiciones, las mito-praxis, los ritos de institución (Bubnova, 2000, p.16).

Entendemos la construcción de la identidad y la alteridad, en su carácter relacional y contrastivo (Bourdieu 1998, Guigou, 2008); así como “fondo virtual” (Levi-Strauss, 1981, p.369).

En el mundo de Mijail Bajtín, la palabra siempre está dirigida a alguien, dialógicamente orientada hacia el exterior, el tratamiento de la otredad atraviesa toda la obra del autor.

Fundamentalmente hemos tomado la obra de Bajtín, en dos direcciones a los efectos de esta investigación.

La primera: la escucha atenta a lo generado en los encuentros etnográficos, siempre singulares, los modos de producción de géneros discursivos (Bajtín, 2013), como así también la construcción de cronotopos (Bajtín 1989), articulando con las Ciencias de la Educación y la interdisciplinariedad que pretendemos anudar con la Antropología.

La segunda: la escritura etnográfica, mi lugar como autora, las voces de los que participaron en esta investigación, asumiendo la investigación como “acto ético” (Bajtín, 1986, p.88).

Tomo prestado, de la antropóloga vasca Del Valle (1999) su recurso de valerse de la noción de cronotopo bajtiana como estrategia metodológica, en la

⁵ Teniendo en cuenta el estado del arte del campo epistemológico de las ciencias humanas y sociales no se trata de volver al sujeto de conciencia o en los riesgos de la incursión en Bajtín, una “metafísica de la presencia” denunciada por Derrida (2000).

teoría feminista, con sus “cronotopos genéricos” para llevarlo a mi campo. Me fui haciendo la pregunta: ¿cómo se va construyendo identitariamente un maestro? Y la respuesta surge del campo: las memorias de los maestros son sobre la escuela.

El otro espacio que construye identitariamente al maestro es espacio que es la primera formación en el instituto normal. Sin dejar de considerar el tipo de instituciones que son ambas, (sus orígenes, que vamos a tenerlos en cuenta en esta investigación), privilegiamos una mirada donde las subjetividades construyen cronotopos singulares en esos cronotopos generales.

Entonces, en las escuelas y el instituto normal, confluyen el tiempo y el espacio imbuidos de “hacerse maestros”.

Las memorias de estos maestros y maestras implica una evaluación sobre el pasado.

Es ineludible tratar el tema memoria sin referirnos a Maurice Halbwachs, continuador de la obra de Durkheim, que inaugura una sociología de la memoria y su concepto memoria colectiva (Halbwachs, 2011).

Analizamos el concepto de tradición desde la sociología de la memoria, que la sitúa en la memoria colectiva; lo tenemos en cuenta en esta investigación, considerando que estas generaciones de maestros y maestras que se formaron en las décadas de cuarenta y cincuenta del siglo XX, generan una(s) memoria(s) colectiva(s) y lo colocamos en tensión, ya que dicho concepto trae incorporado el dejo durkhemiano de “consenso común”.

En este trabajo el concepto de memoria y tradición bajtiano (Bajtín, 2013 p.275) son más afines a la construcción del objeto. Para Bajtín la memoria de la cultura se encuentra en la palabra, en la polifonía de voces, Veronique Dahlet la denomina “memoria semántico-social” (Dahlet, 1997).

Para abordar el concepto “mito”, tenemos en cuenta, haciendo parte del canon, el abordaje de Lèvi-Strauss (1970, 2010). Aún si se elegimos para articular con el objeto de este trabajo las visiones de Marshall Salhins (2008) y la de Ronald Barthes (2012).

La metodología, de carácter experimental, fue ajustada y modificada en el proceso, tomando insumos de las prácticas etnográficas.

El universo a estudiar quedó conformado por: maestros y maestras que se graduaron en el Uruguay, en las décadas del cuarenta y cincuenta del siglo veinte y que en su trayectoria profesional trabajaron en escuelas públicas.

El trabajo de campo se realizó en distintos momentos de los años dos mil once, dos mil doce, y al inicio de dos mil trece, se optó por encuentros etnográficos con los maestros seleccionados, fundamentalmente. Hacen parte también de los insumos empíricos para esta investigación, la consulta de fuentes escritas producidas en estas dos décadas estudiadas. El incluir estas fuentes no es con un carácter verificativo, sino para profundizar en la reflexividad, y con el fin de construir una interdisciplinaridad con las ciencias de la educación. Dichas fuentes son: libros y publicaciones periódicas producidos por maestros-ya que en esta temporalidad prácticamente se concentra el pensamiento pedagógico local, folletos (algunos de los materiales fueron aportados por los entrevistados), hasta producción inédita de los entrevistados (en esos casos revelamos la identidad). También participé de algunos eventos que participan algunos estos maestros como el rito de reunirse a fin del año.

Organización del trabajo:

En el capítulo I, es de carácter teórico, en el mismo se articulan los siguientes constructos teóricos: teniendo en cuenta la escuela como institución haciendo parte del Estado, el desafío consistió en dar cabida a las subjetividades, articulando la enunciación bajtiana con memorias, asumiendo la categoría de la reproducción cultural -mito-praxis y tradiciones-.

El capítulo II: “Los derroteros en la construcción del objeto”; profundiza en el diseño metodológico, y en el lugar de la investigadora.

El capítulo III: “Los ecos de dos generaciones”. Desde la matriz bajtiana, este capítulo anticipa como un preludio los ecos de dos generaciones: los que egresados en 1945 y los que egresaron a fines de 1940 y comienzo de la década del cincuenta.

El capítulo IV “El rito de institución” bucea en un documento de 1940, de una publicación oficial del Consejo de Educación Primaria y Normal, crónica, que refiere al primera vez que se hace acto de colación de egresados de magisterio. El mismo es una fotografía de las representaciones que el Estado Nación se propone reproducir. En este capítulo se realiza un montaje con material empírico procedente de las entrevistas.

El capítulo V “Cronotopías de los Institutos Normales” refiere a ese tipo de institución de formación que son los institutos normales y cómo construye identitariamente al maestro.

El capítulo VI: “Pedagogía de Puerto, miradas locales, saberes locales”. Aquí indagamos las tradiciones pedagógicas que encontramos en el campo, cómo se actualizan, qué conflictos se suscitan, qué cambian, las mito-praxis.

El capítulo VII se titula: “La escuela en la construcción identitaria del maestro. Cronotopías de la Escuela”. Abordamos ese espacio, que marca identitariamente al maestro, y cómo los discursos crea cronotopos singulares.

Capítulo I

Maestros-Memorias –Enunciación

1.1 Estado -Escuela

En este proceso de ir construyendo el objeto, fuimos articulando en esta investigación, de manera interdisciplinaria del campo antropológico con el campo de las ciencias de la educación.

Privilegiamos una mirada socio-histórico-política para abordar la institución educativa.

Carlos Torres (1996) en su trayecto investigativo, propone vincular la relación ‘‘Educación y Estado’’ para analizar cualquier tema educativo, y esto implica considerar las teorías de Estado, que subyacen, para comprender políticamente la educación.

Por tanto, no se puede soslayar, tener como punto de partida el ver la escuela como institución, desde su origen: cuando se conforman los sistemas educativos, de la mano del proyecto de la Modernidad, coincidente con la conformación de los Estados-Nacionales.

Se considera que este período que estudiamos coincide con el segundo momento de las políticas educativas en el contexto de América Latina (Casassus, 1998; Varela, 1995), desde la creación de los sistemas educativos, de la mano del proyecto de la Modernidad, coincidente con la conformación de los Estados-Nacionales.

Desde una mirada foucaultiana,⁶ Julia Varela (1995)⁷ señala un tipo nuevo de poder que se perfila a partir de comienzo del siglo XX, retomándose el ideario de ilustrados como J.J. Rousseau.

⁶Analiza los procesos de socialización de los sujetos en las instituciones escolares y como ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo. Desde esa perspectiva da cuenta de la configuración que en cada período histórico adoptan las relaciones sociales y específicamente las relaciones de poder que inciden en la organización y definición de los saberes legitimados, así como la formación de subjetividades (Varela, 1995, p. 159).

⁷La perspectiva de Julia Varela nos permite ver las relaciones entre el Estado y la educación y las razones de por qué un modelo pedagógico surge en un momento y se convierte en hegemónico.

La relación Estado- educación, se transforma a partir de un modelo de Estado que se consolida en la mayoría de los países europeos, (repercutiendo en América): es el modelo de Estado Liberal de Bienestar Social. Se trataba de neutralizar la lucha de clases a partir de la armonización de los intereses del trabajo y del capital que permitiera integrar al movimiento obrero.

Es en este marco del Estado Benefactor, que se imponen en la escuela, las denominadas “pedagogías correctivas” (Varela, 1995, p.169).

Es la llamada "Pedagogía Nueva"⁸ que se concreta en ese período, como oposición a las pedagogías disciplinarias, a partir de la masificación de la escuela, que se hizo obligatoria.

El Uruguay, de la temporalidad que estudiamos, con el retorno del neobatllismo, concreta un modelo liberal de bienestar social.

Desde el punto de vista de las políticas educativas había un claro retroceso desde las escuelas que había dejado la dictadura terrista⁹, particularmente la supresión de las innovaciones pedagógicas enmarcadas en la Pedagogía Nueva.

Sin embargo, teniendo presente lo anterior, (sin descuidarlo); nos interesan bucear en otros recorridos al indagar las prácticas educativas, para ir en las búsquedas de las derivas que tuvo ese pensamiento hegemónico en lo local; así como también el rastreo de otras influencias pedagógicas, las que quedaron por el camino; así de cómo los maestros vivencias las tradiciones, las actualizan, etc.

⁸Ese nuevo campo, proviene de la psicología y de la medicina, se intenta resocializar a esa infancia “anormal y delincuente”, a partir del dispositivo –test de inteligencia-. La “Escuela Nueva”, va criticar los métodos tradicionales del poder disciplinario, en la creencia que para ser un "buen civilizado" el niño tiene que ser un "buen salvaje". Desde la influencia de Rousseau, la escuela cambia y reorganiza el tiempo y el espacio, que se hacen más flexibles, respetando el tiempo del alumno, y su actividad libre, a partir de un rol de educador como mediador. El control no desaparece, se vuelve menos visible, y más operativo, para lograrlo, no sólo sitúa al niño en el centro del proceso educativo, así como hace coincidir un medio artificial "supuestamente adaptado a unas supuestas necesidades naturales del niño" (Varela, 1995, pp. 170-179).

⁹De acuerdo a Demarchi y Rodríguez (1987) el 24 de abril de 1935 entre otras medidas, que implementa el Consejo de Enseñanza Primaria, siendo el director José Claudio Williman, fue suprimir las escuelas experimentales-con propuestas pedagógicas de la Pedagogía Nueva- (eran tres, habían sido creadas en 1925); supresión de los parques escolares proyectados, innovación de Carlos Vaz Ferreira; eliminación del Laboratorio de Ciencias Biológicas, creado por Clemente Estable; destitución del maestro Jesualdo Sosa, luego de la publicación del libro de su autoría “ Vida de un maestro” de 1935, prohibiendo también la continuación de su experiencia pedagógica en Canteras de Riachuelo.

El trabajo de Velasco y Díaz de Rada (1997) señala que los antecedentes de investigaciones etnográficas en el campo educativo, comenzaron después de la segunda guerra mundial, especialmente en Estados Unidos.

Desde nuestro trabajo en el campo profesional de la educación veníamos equipados con los suministros, que han los antecedentes en el campo de ciencias de la educación, del impacto que tuvo la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt, y las investigaciones provenientes de la sociología de la educación desde el constructo “currículo oculto”. (Giroux, 1992)

Estas teorizaciones, conformaron lo que se ha denominado en el campo educativo: visiones enmarcadas en el “pensamiento crítico”, que empiezan a desarrollarse, en la década del setenta del siglo XX, a partir de los trabajos de autores “críticos de la reproducción” como Althusser (1971), Boudelot y Establet (1971), de (Bowles y Gintis, 1976, Bourdieu y Passeron, 1977, Bernstein, 1977, como se citó en Giroux, 1992).¹⁰ Desde ese punto de partida, comienzan a realizarse trabajos que integran teoría neomarxista, con estudios etnográficos (Willis, 1977, Hebdige 1979, Corrigan, 1979, como se citó en Giroux, 1992).

El pensamiento crítico en educación, va a comenzar a trabajar con la categoría de la “reproducción”¹¹ articulando y relacionando “cultura, ideología y poder” (Giroux, 1992, p.102). Es interesante en tal sentido, caer en la cuenta, que es relativamente reciente el desarrollo conceptual, que permitió superar las visiones que concebían las escuelas como lugares neutrales, apolíticos, y las prácticas culturales, con autonomía de las condiciones sociohistóricas.

Haciendo conexiones con el devenir del campo antropológico James Clifford (1995) historiza el enunciado: “el individuo está culturalmente

¹⁰ Esta panorámica acerca de la constitución del pensamiento crítico se encuentra en Giroux (1992), como antecedentes a la conceptualización de su teoría de la resistencia. Advertimos que decimos “críticos de la reproducción” y no “teóricos de la reproducción”, como habitualmente se los reconoce en el campo educativo. Acerca de tendencias pedagógicas, o modelos pedagógicos Saviani, (1988) Libâneo (1989, 2005).

¹¹ Desde la tradición marxista el sistema educativo, surgido con la creación del Estado-Nación, en las democracias liberales, en el sistema capitalista, sirve para reproducir las formaciones necesarias las condiciones de producción: la reproducción de la fuerza de trabajo y, la diversa cualificación de esa fuerza de trabajo. (Althusser, 1974).

constituido” constatando, que aparece en dicho campo, a comienzos del siglo XX. Pevio a esa momento, en el estado del arte de la disciplina, de acuerdo al autor. “la cultura se refería a un proceso evolutivo único”, “el ideal europeo burgués de una individualidad autónoma era el resultado natural de un largo desarrollo” (Clifford, 1995, p.120).

Como asumo una postura no aséptica como investigadora, me interesa el constructo teórico “reproducción”, para “pensar con este, y no sólo acerca de él” como sugiere Geertz (como se citó en Rockwell, 1986, p.109) en los trayectos del campo a la mesa y viceversa.

Asimismo, fue preciso vencer cierta tensión: nos apartábamos de ciertas investigaciones, enmarcadas desde el pensamiento crítico, que subsumen todo en la categoría de la reproducción, con un sentido unilateral del poder y la el camino de ciertos trabajos que traen las identidades, las subjetividades, sin las determinaciones objetivas de tipo estructural que las constituyen.

1.2La apertura al acontecimiento: enunciación, identidades, memorias, tradiciones

En el desafío de “hacer del objeto de estudio una cuestión lo más acontecimental posible” (Álvarez, 2011, p.126), seguimos el enfoque del último Foucault (1996) con su ontología del presente y la obra de Bajtín.

Los derroteros del planteo foucaultiano, nos presenta desafíos para abordar nuestra investigación. La manera de cómo abordar el pasado: “La cuestión concierne a la pura actualidad”, “busca una diferencia: ¿qué diferencia introduce el hoy con respecto al ayer?” (...) “Un ethos filosófico que consista en una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica de nosotros mismos” (Foucault, 1996, pp. 87,104).

De acuerdo a Foucault: “Se trata de hacer de la historia una contra-memoria,-y, como consecuencia, desplegar en ella una forma completamente distinta del tiempo” (Foucault, 2004, p.63).¹²

El enfoque para abordar la construcción identitaria de los maestros y maestras no elude considerar el poder simbólico del Estado (Bourdieu, 2001), la eficacia simbólica que ejerce, y se despliega en sus ritos de institución la necesidad de imponer ese consenso simbólico común, para garantizar la reproducción de la realidad social.

Sin embargo las trayectorias de los maestros y maestras investigados me llevan a distintas maneras de ser y hacerse maestros.

Siguiendo la propuesta foucaultiana:

Como es obvio, esto trae como consecuencias que la crítica ya no se va a ejercer en la búsqueda de estructuras formales que tengan un valor universal, sino como una investigación histórica a través de los acontecimientos que nos condujeron a constituirnos, a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos, decimos. (Foucault, 1996, p.104)

Entendemos la construcción de la identidad y la alteridad, en su carácter relacional y contrastivo (Bourdieu, 1998; Guigou, 2008); así como “fondo virtual” (Lévi-Strauss, 1981, p.369): “La identidad es una especie de fondo virtual al cual no es indispensable referirnos para explicar cierto número de cosas, pero sin que tenga jamás una existencia real”.

Toda identidad postula al mismo tiempo una alteridad.

El ethos filosófico para Foucault, como “actitud límite”, “la crítica es en verdad el análisis de los límites y la reflexión sobre ellos”; esa actitud histórico-crítica debe ser también una “actitud experimental” (Foucault, 1996, pp.104-105).

¹²Refiriéndose a la obra de Nietzsche, Foucault agrega:

Las Intempestivas hablaban del uso crítico de la historia: se trataba de juzgar el pasado, de cortar sus raíces a cuchillo, de borrar las veneraciones tradicionales, a fin de liberar al hombre y no dejarle otro origen que aquel en el que tuviera a bien conocerse. (Foucault 2004, p.74)

Lo que conduce al estudio de los “conjuntos prácticos”, “lo que hacen y la manera en que lo hacen,” “las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar (aspecto tecnológico)” y “la libertad con la que actúan dentro de esos sistemas prácticos,” “reaccionando ante lo que hacen los demás,” “modificando las reglas de juego”“(aspecto estratégico de esas prácticas)” (Foucault, 1996, p.108).

Esos conjuntos prácticos responden para Foucault a la sistematización siguiente:

“cómo somos constituidos como sujetos de nuestro saber; cómo somos constituidos como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder; cómo somos constituidos como sujetos morales de nuestras acciones”(Foucault, 1996, p.109).
Y propone también, el estudio de modos de problematizaciones para analizar “en su forma históricamente singular cuestiones de alcance general” (Foucault, 1996, p.110).

En esa apertura hacia lo acontecimental, traemos el aporte del lingüista, profesor y crítico ruso Mijaíl M. Bajtín (1895- 1975), cuya obra, en su mayor parte, fueron publicados después de su muerte.

Fundamentalmente hemos tomado la obra¹³ de Bajtín, en dos direcciones a los efectos de esta ésta investigación.

La primera: la escucha atenta a lo generado en los encuentros etnográficos, siempre singulares, y sus modos de producción de géneros discursivos (Bajtín, 2013), como así también la construcción de cronotopos (Bajtín, 1989).

Quizá en este punto aflore mi formación en las Ciencias de la Educación y la interdisciplinaridad que pretendemos anudar con la Antropología, porque en los géneros discursivos utilizados por los maestros y maestras se aprecian sus concepciones pedagógicas, cómo conciben el rol docente, sus ideologías, construidas en sus trayectorias.

¹³ Siempre inconclusa, incompleta esta pretensión porque estamos siempre aprendiendo, particularmente cuando se trata de un autor con tanta riqueza, cuya obra accedemos a través de las traducciones.

La segunda: la escritura etnográfica, mi lugar como autora, las voces de los que participaron en esta investigación. Este ejercicio¹⁴, implicó un proceso constante de reflexividad, asumiendo la investigación como “acto ético” (Bajtín, 1986, p. 88).

Para Bajtín el objeto de estudio del Lenguaje es el habla, priorizando la función comunicativa; el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados¹⁵, elaborando tipos relativamente estables de estos, a los que denomina “géneros discursivos” que pertenecen a los participantes de una y otra esfera de la praxis (Bajtín, 2013, p. 245).

La importancia de la naturaleza del enunciado es central para Bajtín, lo argumenta así: “Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados” (Bajtín, 2013, p.248).

No hay pasividad en el discurso, sino activa comprensión de respuesta retardada.¹⁶

De acuerdo a Bajtín todo pensamiento se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal propia.

Tatiana Bubnova, investigadora y traductora del pensamiento de Bajtín, respetuosa de la temática de la autoría, tan importante en el pensamiento de este autor, explica el concepto de refracción.¹⁷

¹⁴ Agradezco, el aporte de mi tutor en este aspecto siempre con la recomendación: “que hablen ellos”, referido a cómo en la escritura aparecía esa polifonía.

¹⁵El enunciado es para Bajtín, la unidad de la comunicación discursiva, y se determina por el cambio de los sujetos discursivos, es decir por la alternancia de los hablantes. Otro rasgo del enunciado, es la conclusividad específica del mismo, es decir, todo lo que el hablante dijo (o escribió) en un momento dado y en determinadas condiciones; lo cual genera la posibilidad de ser contestado.El enunciado puede ser oral o escrito, primario o secundario en cualquier esfera de la acción humana (Bajtín, 2013).

¹⁶Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta(a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante. (Bajtín, 2013, p. 254)

¹⁷(...) es el resultado de una potencial deformación que sufre la palabra propia al atravesar el medio semántico-valorativo de la palabra ajena, y viceversa, no es un proceso uniforme y produce

No hay origen en el enunciado: “Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados”; enunciados anteriores, suyos y otros: “Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva” (Bajtín, 2013, pp. 255, 278).

El primer aspecto del enunciado, que fija sus detalles de composición y estilo. La selección de los recursos lingüísticos y del género discursivo se define ante todo por el compromiso (o intención) que adopta un sujeto discursivo (o autor) dentro de ciertas esferas de sentidos.

El segundo aspecto del enunciado es el momento expresivo, es decir la actitud subjetiva y evaluadora desde el punto de vista emocional del hablante con respecto al contenido semántico de su propio enunciado.

Tatiana Bubnova¹⁸ en un libro intitulado “Yo también soy (fragmentos sobre el otro)” realiza una selección de textos de Mijail Bajtín (2000) acerca de la “otredad”.

En el mundo de Bajtín, la palabra siempre está dirigida a alguien, dialógicamente orientada hacia el exterior, hacia el otro.

De acuerdo a Bubnova (1997) las aportaciones teóricas de Bajtín “llevan implícito el principio ético concedido mediante la relación intersubjetiva del yo y el otro”: “la otredad es la condición de posibilidad para la existencia, la forjadora del yo” (Bubnova, 1997, pp. 260, 263).

resultados heterogéneos, incluso, en el caso de la reproducción de los discursos con una estructura superficial idéntica, porque son las situaciones dialógicas, tanto las de la enunciación como las de la recepción, las que determinan el sentido (Bubnova, 2000, pp. 138-139).

¹⁸En este trabajo Bubnova además realizar la selección de los textos de Bajtín (2000) o de su círculo (en las conferencias que él dictó), es la traductora, realiza comentarios y prologa la obra. Si bien Bajtín no escribió una obra específica acerca de la “otredad” ese constructo teórico atraviesa toda su producción intelectual.

En el fundamento de la unidad de la conciencia responsable no se encuentra un principio, sino el hecho del verdadero reconocimiento de su participación en el unitario acontecimiento de ser, hecho que no puede ser expresado adecuadamente en términos teóricos, sino tan sólo descrito y vivenciado participativamente; este es el origen del acto y de todas las categorías de un deber ser concreto, único, irrevocable [nudi-tel'nyi] Yo también soy, yo soy en toda la plenitud emocional y volitiva, propia de un acto -y en efecto yo soy- totalmente, y me obligo a decir esta palabra, participo en el ser de un modo único e irrepetible, y ocupo en el ser singular un sitio singular, irrepetible, insustituible e impenetrable para el otro. (Bajtín, 1986, p.47)

El fundamento básico de esta relación es el acto ético:

Todo lo que yo puedo realizar nunca ni por nadie puede ser realizado. La singularidad del ser presente es irrevocablemente obligatoria [nuditel' no obiazatel' na]. Este hecho de mí no coartada en el ser [moe ne-alibi y bytii] que se encuentra en la misma base del deber ser concreto más concreto y singular del acto ético, no se sabe ni se conoce por mí, sino que se reconoce y, se afirma de un modo singular. (Bajtín, 1986, p.48)

Su filosofía del acto ético se sustenta en que: “Percibimos este mundo mediante una óptica triple generada por mis actos llevados a cabo en presencia del otro: yo --para- mí, yo-para- otro, otro-para mí”- (Bubnova, 2000, p.6).

Las memorias de estos maestros y maestras implican una evaluación sobre el pasado.

Es insoslayable tratar el tema “memoria” sin referirnos a Maurice Halbwachs, continuador de la obra de Durkheim, que inaugura una sociología de la memoria, considerando el pasado como una reconstrucción a partir de las necesidades del presente (Halbwachs, 2011). “memoria colectiva”: “nuestros recuerdos siguen siendo colectivos”, “en todos esos momentos, en todas esas circunstancias, no puedo decir que estuviese solo, que reflexionase solo, porque me colocaba a través del pensamiento en tal o cual grupo”, “la memoria colectiva envuelve a las memorias individuales, pero no se confunde con ellas” (Halbwachs, 2011, pp.68-69).

Respecto a la memoria individual cómo la explica: “ella no está completamente aislada y cerrada”, “para evocar su propio pasado, un hombre tiene a menudo necesidad de apoyarse en los recuerdos de otros”, “el funcionamiento de la memoria individual sólo es posible gracias a esos instrumentos que son la palabras y las ideas, que el individuo no ha inventado y

toma prestados de su medio”, cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, y que este punto de vista cambia según el lugar que allí se ocupa”(Halbwachs, 2011, pp. 94, 100).

Distingue la memoria colectiva de la historia: “es una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial, porque sólo retiene del pasado aquello que está vivo, o que es capaz de vivir en la conciencia del grupo que lo conserva”, “la historia no empieza sino en el punto en el que termina la tradición, momento en el que se apaga o descompone la memoria social”, “la historia puede representarse como la memoria universal del género humano, pero no hay memoria universal”, “toda memoria colectiva tiene por soporte un grupo limitado en el espacio y en el tiempo”(Halbwachs, 2011, pp.128, 129, 133). La memoria colectiva es fuente de tradiciones para Halbwachs.

Paul Ricoeur (2013) en “La memoria, la historia, el olvido”, para tratar el tema “memoria” desde la discusión contemporánea, aborda la cuestión de quién es “el sujeto verdadero de las operaciones de memoria”; analiza las dos tradiciones que han imperado: la tradición de la mirada interior, de cuño fenomenológico-Agustín, John Locke, Husserl- y la tradición de la mirada exterior, desde la sociología de la memoria inaugurada con Maurice Halbwachs.

A continuación presentamos la lectura crítica de Ricoeur (2013, p.159) a la visión de Halbwachs.

Ricoeur resume las ideas de Halbwachs, en el enunciado: “uno no recuerda solo” y lo explica: “Halbwachs ataca aquí de frente la tesis sensualista del origen del recuerdo en una intuición sensible conservada tal cual y recordada en lo idéntico”, y esto sería la fortaleza de su argumentación.

La debilidad de la argumentación de Halbwachs, según Ricoeur (Ricoeur, 2013, p.159) en la conjugación de estas dos afirmaciones: “uno no recuerda solo” de la otra “no somos un sujeto auténtico de atribución del recuerdo”:

El acto mismo de “situarse de nuevo” en un grupo y de “desplazarse” de grupo en grupo y, más generalmente, de adoptar el “punto de vista” del grupo, ¿no supone una espontaneidad capaz de sucederse a sí misma?

En otro caso, la sociedad carecería de actores sociales. (Ricoeur, 2013, p.160)

Ricoeur analiza el concepto de “marco social” de Halbwachs: “deja de ser una noción simplemente objetiva, para convertirse una dimensión inherente al trabajo de rememoración”, “hay que volverse del lado de las representaciones colectivas, para explicar las lógicas de coherencia que rigen la percepción del mundo” (Ricoeur, 2013, pp.159-160):

Encontramos, de modo inesperado un argumento kantiano orientado en provecho de las estructuras de la sociedad. Y volvemos al uso antiguo de la noción de marco: en los marcos del pensamiento colectivo encontramos los medios para evocar la serie y el encadenamiento de los objetos. Sólo el pensamiento colectivo es capaz de esta operación. (Ricoeur, 2013, p. 160)

Siguiendo con el análisis de Ricoeur de las ideas de Halbwachs concluye que es interesante cómo en el acto personal de rememoración se encontró la marca de lo social, pero “la única concepción que se le concede a la conciencia es situarse en el punto de vista del grupo y de pasar de un grupo a otro; pero esta concesión es retirada enseguida; la misma, es una ilusión que proviene de la adaptación de la presión social” (Ricoeur, 2013, pp. 161-162).

De acuerdo a Ricoeur, esta posición de Halbwachs, se hará más difícil de sostener, desde las concepciones filosóficas provenientes del giro lingüístico, y del pragmatismo, el “hacer memoria” se inscribe en la “exploración práctica del mundo, de iniciativa corporal y mental que hace de nosotros sujetos actuantes” (Ricoeur, 2013, pp. 161-162).

En el mundo bajtiano la memoria de la cultura se encuentra en la palabra, en la polifonía de voces, Dahlet (1997) la denomina “memoria semántico-social”.¹⁹

¹⁹O sentido de voz em Bakhtin é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas da memória semântico-social depositada na palavra. Além disso, é interessante notar essa atividade terminológica que ver esse objeto-palavra do qual nem a semântica sincrônica ou diacrônica, nem a dupla conotação/denotação nem a sociolinguística dariam conta. Assim sendo, o pensamento de Bakhtin está imerso no universo acústico, saturado de vozes, em uma relação dialógica concordante ou discordante. (Dahlet, 1997, p. 264)

En esta investigación queremos profundizar en los géneros, como modos de enunciación, también estos se caracterizan por una importante función memorativa y posibilitan la asunción de una memoria creadora.

Los enunciados remiten a las subjetividades, que construyen cronotopos. La noción de “cronotopo” da cuenta de la manera de tratar el tiempo-espacio para Bajtín, dejando de ser trascendental (el a priori kantiano) sino producto de las condiciones históricas.

Vamos a llamar “cronotopo” (lo que en traducción literal “tiempo-espacio”) a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura. Este término se utiliza en las ciencias matemáticas y ha sido introducido y fundamentado a través de la teoría de la relatividad (Einstein). (Bajtín, 1989, p. 237)

Señala que lo utiliza prestado de la teoría de la relatividad para la teoría literaria: “expresa el carácter, indisoluble del espacio y tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio)” (Bajtín, 1989, p. 237).

La antropóloga vasca, la feminista Teresa del Valle, utiliza el concepto de cronotopos, como estrategia metodológica en la investigación etnográfica.²⁰ Nos interesa también la perspectiva de esta autora, que siguiendo a Pierre Bourdieu, en su concepto de “habitus²¹” y a otros autores, que lo han incorporado en las investigaciones de género, le resulta fecundo para acceder a las memorias no

²⁰ “Los cronotopos son, por lo tanto, una estrategia metodológica que he encontrado en mi búsqueda de núcleos poderosos que, apesar de su complejidad, pudieran actuar dentro de la estructura social, como sintetizadores y catalizadores de realidades y significados más amplios. Subyace en mi propuesta el interés por hacer frente a una tarea difícil como es la búsqueda de conceptos dinámicos que posibiliten estudiar la naturaleza cambiante de los fenómenos sociales abarcando la aprehensión de la naturaleza cambiante del tiempo. Así, identificar las confluencias de tiempo y espacio respeta su devenir, ya que ambos son conceptos dinámicos que permiten recoger la variabilidad cultural en toda su entidad. Definir el tiempo como el devenir es lo suficientemente amplio como para incluir las variedades, cambios y discontinuidades. La definición que hago del espacio como un área físicamente identificable bien por las actividades, las interacciones que se llevan a cabo y los significados que se le atribuyen, permite aprehenderlo en relación con el tiempo”. (Del Valle, 1999, p. 13).

²¹ El habitus se define como “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 2007, p.85).

discursivas, en el sentido de algo pasado por la experiencia corporal y la interiorización personal que incluya el proceso emocional.

Su óptica nos interesa incorporarla en esta investigación, coincidimos con Del Valle que durante el trabajo de campo, las memorias de los cuerpos emergen a través de las emociones, de los silencios.²²

Bajtín entiende la tradición de la siguiente manera:

En cada época, en todas las áreas de la práctica existen determinadas tradiciones expresadas y conservadas en formas verbalizadas: obras, enunciados, aforismos, etc. Siempre existen ciertas ideas principales expresadas verbalmente que pertenecen a los personajes relevantes de una época dada, existen objetivos generales, consignas, etc. (Bajtín, 2013, p. 275).

Las tradiciones no se dan sin conflicto, porque el enunciado no es neutral, para Bajtín (2013): “Por una parte, el hablante, con su visión del mundo, sus valores y emociones y, por otra parte, el objeto de su discurso y el sistema de la lengua (los recursos lingüísticos): éstos son los aspectos que definen el enunciado, su estilo y su composición” (Bajtín, 2013, p. 277).

La cultura se ubica en los límites y vive sobre las fronteras para Bajtín: “La palabra vive, por decirlo así, en la frontera entre su contexto y el contexto ajeno” (Bajtín, 1989, p. 101).

Los modos de problematización, nos permiten cuestionar, estudiar las fronteras, las brechas, no implica ir por el camino de las regularidades. Atender a cómo nos constituimos en un determinado aquí y ahora, por ahí se construyen las identidades. Analizar dónde está el franqueamiento de los límites, comprender y explicar las condiciones.

²²Esto lo he podido constatar a través de los relatos biográficos en los que la memoria del cuerpo emerge en la cronología de la vida a través de acontecimientos claves de nuestra existencia (...) Otra dimensión de la importancia de la memoria está relacionada con la creación y difusión de modelos. Recojo una preocupación de la teoría antropológica feminista de buscar aquellos modelos que han podido quedar soterrados por su incapacidad de trasvasar los modelos de los grupos dominantes, así como la dificultad que tienen los grupos mudos para transmitir modelos alternativos. (Del Valle, 1999, pp. 212-213)

Analizamos el concepto de tradición desde la sociología de la memoria, que la sitúa en la memoria colectiva; lo usamos en esta investigación como un constructo considerando que estas generaciones de maestros y maestras que se formaron en las décadas de 1940 y 1950 generan una(s) memoria(s) colectiva(s) y lo colocamos en tensión ya que dicho concepto trae incorporado el dejo durkhemiano de “consenso común”.

Nos sentimos más a gusto en el concepto de “tradición” bajtiano, que haciendo parte del habla, conlleva voces con posiciones éticas e ideológicas asumiendo el conflicto.

Desde el campo de las Ciencias de la Educación, articulamos el concepto de tradiciones de dos autores: el norteamericano Thomas Popkewitz²³ y la investigadora argentina Cristina Davini²⁴.

Para abordar el concepto de tradiciones, buscamos articular en este trabajo, con la finalidad de dar cabida a más problematizaciones, los enfoques de Popkewitz y Davini-que tienen puntos de contacto-, con el de Bajtín, que agrega la posibilidad de encontrar sentidos, desde los discursos producidos, en contextos lingüísticos, localizados en determinadas tradiciones intelectuales.

1.3 Mitos

Como parte del canon de la tradición antropológica, es ineludible al abordar mitos, referirnos a la obra de uno de los referentes de la Antropología: Claude Lévi-Strauss, desde las vertientes del Estructuralismo²⁵.

²³Popkewitz entiende el concepto de concepto de tradiciones intelectuales como: “la relación del conocimiento, en tanto campo cultural de prácticas que se interrelacionan con fenómenos sociales en la producción de los principios de acción y práctica” (Popkewitz 2003, p.176).

²⁴Davini también ha abordado el concepto de tradiciones en la formación docente, entendiéndolas como: “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuánto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995, p. 20).

²⁵Define al estructuralismo de la siguiente manera: “la búsqueda de invariables o de elementos invariables entre diferencias superficiales” (Lévi- Strauss, 2010, p. 29). Y agrega: “En mi opinión es imposible concebir el significado sin orden” (Lévi- Strauss, 2010, p.33).

A los intereses de nuestra investigación, conviene admitir cómo Lévi-Strauss, se ha referido a “la necesidad de disolver al hombre, abandonando la teoría del sujeto”(Arruabarrena, 2010, p. 10).

Desde esta perspectiva los mitos, no poseen autor, pertenecen al grupo social que los relata.

A los efectos de la construcción del objeto en esta investigación, seguiremos las visiones de Marshall Sahlins y Roland Barthes en el abordaje de mitologías.

Lévi- Strauss, en vez de oponer magia o pensamiento mítico y ciencia, las coloca “como dos modos de conocimiento, desiguales en cuanto a los resultados teóricos y prácticos”(Lévi-Strauss,1970, p.30).

También distingue a ambos conocimientos por el lugar que le asignan a la estructura y el acontecimiento.²⁶

Comienza así a caracterizar el pensamiento mítico, comparándolo con el bricolaje.²⁷

El mito es lenguaje; pertenece simultáneamente al dominio del habla y de la lengua “doble estructura, a la vez histórica y ahistórica”, y un tercer nivel, de otra naturaleza lingüística: “ese modo del discurso en el que el valor de la fórmula *traduttore, trad, ore* tiene prácticamente a cero”, el mito se lo reconoce, subsiste a la peor traducción (Lévi- Strauss, 1994, pp. 232-233).

²⁶En un sentido, por lo tanto, la relación entre la diacronía y sincronía ha sido invertida: el pensamiento mítico ese bricoleur, elabora estructuras, disponiendo acontecimientos, o más bien residuos de acontecimientos, en tanto que la ciencia, “en marcha” por el simple hecho de que instaure, crea, en forma de acontecimientos, sus medios y sus resultados, gracias a las estructuras que fabrica sin tregua y que son sus hipótesis y sus teorías. (Lévi- Strauss, 1970, p.43)

²⁷Por lo demás, subsiste entre nosotros una forma de actividad que, en el plano técnico, nos permite muy bien concebir lo que pudo ser, en el plano de la especulación, una ciencia a la que preferimos llamar ‘primera’ más que primitiva: es la que comúnmente se designa con el término de bricolaje (...) Ahora bien, lo propio del pensamiento mítico, como del bricolaje en el plano práctico, consiste en elaborar conjuntos estructurados, no directamente con otros conjuntos estructurados, sino utilizando residuos y restos de acontecimientos; *odds and ends*, diría un inglés, o, en español, sobras y trozos, testimonios fósiles de la historia de un individuo o de una sociedad.(Lévi-Strauss 1970, pp. 35, 42-43)

Señala Lévi- Strauss: nada se asemeja más al pensamiento mítico que la ideología política’’ (Lévi- Strauss, 1994, p. 232).

Lévi- Strauss profundiza y evita una oposición simplificada entre mito e historia, sin dejar de admitir que el mito es como si obturase la apertura al devenir histórico: ‘‘La mitología es estática: encontramos los mismos elementos mitológicos combinados, de infinita maneras, pero en un sistema cerrado, por contraposición a la historia, que, evidentemente, es un sistema abierto’’ (Lévi- Strauss, 2010, p.72).

De esto deduce su categorización en ‘‘sociedades frías’’ y ‘‘sociedades calientes’’.²⁸

Asimismo, da su visión de cómo el mito puede darse en el devenir histórico.²⁹

Ronald Barthes escribe sus ‘‘Mitologías’’ (2012) en la década del cincuenta del siglo pasado, desde la ‘‘coordinación dialéctica’’ de dos ciencias: ‘‘la semiología como ciencia formal³⁰ y de la ideología como ciencia histórica’’ (Barthes, 2012, p.203).

Comienza definiendo al mito: como un ‘‘habla’’, ‘‘todo lo que justifique un discurso puede ser mito’’, se lo reconoce por su forma, cualquier mensaje puede convertirse en mito (Barthes, 2012, pp.199-200).

²⁸En otra parte, hemos sugerido que la torpe distinción entre ‘‘los pueblos sin historia’’ y los otros podría ser convenientemente sustituida por una distinción entre lo que llamamos, por necesidad, las sociedades ‘‘frías’’ y las sociedades ‘‘calientes’’: una de las cuales buscan, gracias a las instituciones que se dan, anular de manera casi automática el efecto que los factores históricos podrían tener sobre su equilibrio y su continuidad; en tanto que las otras interiorizarían resueltamente el devenir histórico para hacer de él el motor de su desarrollo. (Lévi-Strauss, 1970, p.339)

²⁹No estoy muy lejos de pensar que en nuestra sociedades la historia sustituye a la mitología y desempeña la misma función, ya que para las sociedades ágrafas y que por tanto carecen de archivos la mitología tiene por finalidad asegurar, con un alto grado de certeza-una certeza completa es obviamente imposible-que el futuro permanecerá fiel al presente y al pasado. (Lévi-Strauss, 2010, pp.74-75)

³⁰La semiología es una ciencia de las formas, puesto que estudia las significaciones independientemente de su contenido. Postula una relación de equivalencia entre el significante y significado, por lo tanto tenemos: el significante, el significado y el signo, que constituye el total asociativo de los dos primeros.

Difiere con Lévi- Strauss pues considera, la mitología haciendo parte de la historia: “sólo puede tener fundamento histórico, pues el mito es un habla de la historia” (Barthes, 2012, p. 200).

Para Barthes el mito elabora un “sistema semiológico de segundo orden”³¹, “el mito no oculta nada”, “lo deforma, ” “lo que hace es naturalizarlo, ” “transforma la historia en naturaleza” (Barthes, 2012, pp. 206, 213, 222).

En el mito, el significante se presenta en forma ambigua es “sentido y forma,” porque es a la vez el término final del sistema lingüístico (signo) y por lo tanto tiene un sentido y es a la vez, el primer término del sistema mítico, que lo denomina, “forma”, “Al devenir forma no suprime el sentido,” “lo empobrece”, “lo mantiene a su disposición” y de esa manera va a alimentar al mito Barthes, 2012, p. 210).

Respecto a la significación el mito tiene “un carácter de interpelación”, “me viene a buscar a mí”, “designa y notifica”, “hace comprender e impone” (Barthes, 2012, pp. 208, 216).³²

Hay otro aspecto relativo a la significación: “la significación mítica nunca es completamente arbitraria siempre es parcialmente una dosis de analogía”, el mito juega con la analogía del sentido y de la forma: “no hay mito sin forma motivada” (Barthes, 2012, p. 219).

Barthes, en sus “Mitologías” realiza un estudio sincrónico de los mitos contemporáneos y descifra el mito de “la burguesía como la clase social que no quiere ser nombrada” (Barthes, 2012, p.233).

³¹El mito se edifica a partir de una cadena semiológica que existe previamente; lo que constituye el signo en el primer sistema, se vuelve significante en el segundo. “Es como si el mito desplazara de nivel al sistema formal de las primeras significaciones” Barthes, 2012, p. 206).

³²Porque esa habla que interpela es al mismo tiempo una palabra congelada: en el momento en que me alcanza, se suspende, gira sobre sí misma y recupera una generalidad: se hiela, empalidece, se declara inocente (...) Es que el mito es una palabra robada y devuelta. Solamente la palabra que se restituye deja de ser la que se había hurtado: al restituirla, no se la ha colocado exactamente en su lugar. Esa pequeña ratería, ese momento furtivo de un truco, constituye el aspecto transitado del habla mítica. (Barthes, 2012, p. 208)

El mito de “ex –nominación” de la burguesía, se hace a través de la idea de “nación” que recibe a sus “aliados temporarios”, todas las clases intermedias “informes” para Barthes: “está fue una idea progresista que sirvió para excluir a la aristocracia, hoy día, la burguesía se diluye en la nación” (Barthes, 2012, p. 233). Siguiendo a Barthes el anonimato de la burguesía se despliega con más eficacia en la cultura burguesa, en la moral cotidiana, en las ceremonias civiles, en los ritos profanos, en el puro consumo, etc.

A los efectos de nuestra investigación, en este segundo momento de las políticas educativas (Casassus, 1998; Varela, 1995) se precisa actualizar las representaciones y mitos que ayudan a mantener la “nación laica” (Guigou, 2003): la representación emblemática de José Pedro Varela mitificada, la representación emblemática de la maestra cuya identidad reduce “lo otro a lo mismo, ” la escuela presentada como espacio cultural autónomo, desconociendo su autonomía relativa.

Y me detengo e este último aspecto, porque en el contexto que nos situamos (décadas de 1940 y 1950) desde la vuelta al modelo de Estado de Bienestar Social, y como-tipo particular de Estado liberal-; acrecienta el nivel de autonomía del Estado en vistas al “logro del pacto democrático” (Torres, 1996, p. 84). Es una característica del mismo eliminar el conflicto, ese “baño de neutralidad” que escuchamos decir en el campo, despolitizando las prácticas culturales en la escuela.

El otro aporte teórico que más se articula con la construcción del objeto en este trabajo es la obra del antropólogo Marshall Sahlins desde una “antropología histórica estructural”; con una “noción de praxis, como una sociología situacional del significado” (Sahlins, 2008, pp.15, 17, 78).

El punto de vista de Sahlins concibe la existencia de “Diferentes culturas, diferentes historicidades” por lo tanto los mitos -mitopraxis- para el autor, hacen parte del devenir histórico (Sahlins, 2008, p.12).³³

³³La historia es ordenada por la cultura, de diferentes maneras en diferentes sociedades, de acuerdo con esquemas significativos de las cosas. Lo contrario también es cierto: los esquemas

De acuerdo a Salhins, se evita la oposición entre estructura e historia: “lo que los antropólogos llaman “estructura” - las relaciones simbólicas del orden cultural- es un objeto histórico” (Salhins, 2008, p.9).

La relación entre estructura y un suceso, define lo que entiende por acontecimiento.³⁴

Interpone un tercer miembro entre la estructura y el acontecimiento: “la síntesis situacional de los dos en una estructura en la coyuntura”: “Por estructura de la coyuntura entiendo la realización práctica de las categorías culturales en un contexto histórico específico” (Salhins, 2008, p.14).

El sistema es una síntesis en el tiempo de la reproducción y la variación, para el autor: “los significados son finalmente sometidos a riesgos subjetivos, en la medida en que los individuos, al ser capacitados socialmente, dejan de ser los esclavos de sus conceptos y se convierten en los amos” (Salhins, 2008, p.11). La visión de Salhins nos permite analizar los tiempos de la reproducción y el cambio en la escuela en la coyuntura estudiada, y así como los maoríes como astutos mitólogos selecciona del conjunto de sus tradiciones las más adecuadas, vamos a comprender y explicar las tradiciones que hacen sentido para estos maestros.

culturales son ordenados por la historia, puesto que en mayor o menor grado los significados se revalorizan a medida que se van realizándose en la práctica. (Salhins, 2008, p.9)

³⁴Un acontecimiento no es simplemente un suceso fenoménico, aun cuando como fenómeno tenga razones y fuerzas propias, aparte de cualquier esquema simbólico dado. Un acontecimiento llega a serlo al ser interpretado: sólo cuando se lo hace propio a través del esquema cultural adquiere una significación histórica. (Salhins, 2008, p.14)

Capítulo II

Los derroteros en la construcción del objeto

2.1 Pensar las teorías como prácticas entre las prácticas³⁵

La perspectiva que asumo en la construcción del objeto y que fui experimentando a lo largo de esta investigación, adhiere al punto de vista que propone Bourdieu y Wacquant (1995):

Pero, ante todo, la construcción del objeto- por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador- no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo decisivas.
(Bourdieu y Wacquant, (1995, p.169)

Fundamentan Bourdieu y Wacquant (1995, p.167) que ha imperado en el campo de la Sociología una tradición dominante (la pareja Parsons-Lazarsfeld), generando una oposición entre la “teoría” y la “metodología”, constituyendo esa oposición epistemológica, una “oposición constitutiva de la división social del trabajo científico en un momento dado (como la oposición entre profesores e investigadores)”.

Por tanto para los autores, las elecciones técnicas más “empiristas” son inseparables de las elecciones más “teóricas” de construcción del objeto.³⁶

³⁵Este posicionamiento remite a Bourdieu y Wacquant, (1999) y a Alvarez Pedrosian, (2011).

³⁶La noción de campo es, en cierto sentido, la estenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que habrá que regir –u orientar- todas las decisiones prácticas de la investigación. A través de la noción de campo, se tiene en cuenta el primer precepto del método, que exige combatir por todos los medios la inclinación inicial a concebir el mundo social de modo realista o, como diría Cassirer, de manera sustancialista: es menester en pensar en términos relacionales. (Bourdieu y Wacquant (1995, p.170)

El universo a estudiar quedó conformado por: maestros y maestras que se graduaron en el Uruguay, en las décadas del cuarenta y cincuenta del siglo XX y que en su trayectoria profesional trabajaron en escuelas públicas.

El trabajo de campo se realizó en distintos momentos de los años 2011,2012, y al inicio de 2013.

Cuando planificamos el campo, pensamos en entrevistas a treinta maestros/as en espacios etnográficos de aproximadamente una hora y treinta minutos. Pensamos también en ir a sus escuelas con ellos, considerando que la memoria tiene espacialidad (Halbwachs, 2004).

Hace parte también de los insumos empíricos para esta investigación la consulta de fuentes escritas producidas en estas dos décadas estudiadas. El incluir estas fuentes no es con un carácter verificativo, sino para profundizar en la reflexividad. Dichas fuentes son: libros y publicaciones periódicas producidos por maestros-ya que en esta temporalidad prácticamente se concentra el pensamiento pedagógico local, folletos (algunos de los materiales fueron aportados por los entrevistados), hasta producción inédita de los entrevistados (en esos casos revelamos la identidad).

Y en relación a este punto último punto me quiero detener, la población estudiada -maestros, docentes que enseñan en el tramo de la educación primaria-, que en el caso del Uruguay, son titulados, en un tipo de institución “Instituto Normal” de carácter terciario-no universitaria-³⁷temática estudiada en el estado del arte de las Ciencias de la Educación: la profesión docente³⁸.

Ahondar en el tema “profesión docente” no permite eludir las condiciones de trabajo, cómo se generan conocimientos dentro de un tipo de institucionalidad que es de carácter terciaria, no universitaria, la invisibilidad de los saberes

³⁷ La ley General de Educación actual N° 18437, aprobada en diciembre del 2008, prevé la creación de instituto de carácter universitario (IUDE) que rija la formación docente.

³⁸ Hay diversas perspectivas teóricas en el campo de la Sociología de la Educación respecto a la profesión docente, aquí priorizamos la perspectiva crítica que focaliza en el estudio del proceso laboral y puestos de trabajo, incorporando las categorías de clase y género (Apple 1989, Popkewitz 1978; Lawn y Ozgal 1988, entre otros).

producidos³⁹. Asimismo las características de la feminización del magisterio, constructo trabajado en la literatura pedagógica desde el pensamiento crítico, no queremos soslayarlo; por tanto tenemos en cuenta la perspectiva de género entre otras tensiones, se incorporarán en este trabajo.

Algunas acciones fueron replanificadas durante el campo e implicaron modificaciones.

No fue fácil acceder a los maestros y maestras, que se encontraban en el universo que diseñamos, son jubilados en su profesión, y oscilaban, en esos años, entre los setenta y ocho, y ochenta y ocho años. La franja etaria en este caso comporta, y es preciso tener en cuenta las condiciones de salud, las posibilidades físicas para los encuentros etnográficos, etc.

En otro punto, me detendré en mi lugar como investigadora, indudablemente mi profesión de maestra, me permitieron tener conocimiento sobre el campo elegido, y acceder a determinados contactos que resultaron fortalezas para esta investigación.

Hubo maestros que fallecieron en este período, o algunos que los entrevisté en el 2011, y no pude tener otro encuentro en el 2012, por impedimentos naturales respecto al estado de su salud.

Es así, que durante el 2011 entrevisté a quince maestros que comprendido en las edades setenta y ocho, a ochenta y dos, que sabían formado a fines de década de cuarenta y comienzos de los cincuenta del siglo XX.

También tuve encuentros etnográficos con dos maestras centenarias, que estuvieron en la dirección de los Institutos Normales de Montevideo ‘‘María

³⁹ Aun así hubo y hay producción pedagógica local, fundamentalmente los maestros han publicados en publicaciones oficiales del organismo, y en publicaciones periódicas, a cargo de colectivos gremiales.

Un momento de inflexión a partir de junio del 2009, es cuando se crea el Departamento de Ciencias de la Educación, Área Pedagógico-Histórico-Filosófica, de alcance nacional, en la égida del CFE-ANEP. Aún si este nuevo escenario, es un avance, continúa siendo irrisorio lo destinado- de manera remunerada- a la investigación en el ámbito de la formación docente. Las razones son: la escasa autonomía de la misma, en el sistema educativo y las condiciones históricas de la profesión docente.

Stragnero de Munar y Joaquín R. Suárez''(IINN). En el período (1953-1972)⁴⁰: ocupó el cargo en la dirección la Mtra. Anunciación Mazzella de Bevilacqua y en la subdirección la Mtra. Élide Tuana.

La posibilidad de haberlas entrevistados fue un logro para este trabajo, ya que en el período estudiado hubo dos direcciones a cargo del IINN: hubo un primer período a cargo de la dirección ocupado por la Mtra. María Orticochea (1940 a 1952) y el segundo período a cargo de la Mtra Anunciación Mazzella de Bevilacqua.

En la construcción identitaria de los maestros, inciden los efectos de la primera formación que se realiza en Uruguay en un tipo de institucionalización denominada Instituto Normal.

Nos interesa detenernos en las personas que estuvieron en la gestión del IINN, porque accedemos a través de ellas, a las prácticas culturales de este modelo de institucionalización.

En este grupo de maestros se encontraban algunos que vivieron la transición en el IINN de las direcciones Orticochea y Mazzella.

En estos maestros comprendidos en entre los setenta y ocho, a ochenta y dos años, había una mayoría, que se orientaban ideológicamente a posiciones de izquierda, algunos abiertamente lo explicitaban otros podría entreverse, algunos habían hecho un viraje hacia posiciones de izquierda, etc.

Dentro de los posicionamientos de izquierda también procuraba encontrar diversidad, y un grupo importante numéricamente, de maestros comunistas (algunos habían hecho esa conversión desde partidos tradicionales; otros lo fueron y hoy se escindieron, otros permanecen en el partido).

⁴⁰ Tenemos dudas respecto a las fechas, es probable que cuando Mazzella está a cargo de la dirección del Instituto Magisterial Superior (1962), institucionalidad creada por ella para la formación permanente del magisterio, haya dejado la dirección de los IINN, asumiendo el cargo Tuana, que se había desempeñado hasta esa fecha en la subdirección. En el campo hubo maestros que se refirieron cuando Tuana pasa a la dirección.

Como quería mantener el criterio de la diversidad, esto fue una interrogante y un problema, poder encontrar más diversidad. Así mismo estas características que íbamos encontrando daba que pensar.

Además del dato personalizado que nos proporcionaron contactos para detectar maestros/as comprendidos en este universo, nos pasó algo que consideramos que es para observar, encontramos a muchos de ellos trabajando en diversos espacios. Es decir los encontramos a muchos de ellos en ‘actividad’ en diversos grupos, compartiendo con otros maestros, en actividades no remuneradas, vinculadas a la profesión docente. Algunos ejemplos: sindicato de maestros, asociación de amigos del IINN, asociación del museo pedagógico ‘‘José Pedro Varela’’, asociación de maestros jubilados, comisión responsable de una publicación periódica sobre educación, organización no gubernamental.

Estos espacios construyen la(s) memoria(s) colectivas (Halbwachs, 2006) y manifiestan ese rasgo de la construcción identitaria del maestro que pareciese que no se jubila, que nunca se deja de ser maestro. Nos detendremos en esas maneras de ser, en esas actividades, sus rituales, etc.

Durante mediados del 2012, tomo conocimiento que existe un grupo de maestros/as que se autodefinen como generación del ‘‘cuarenta y cinco’’. Me contacto con algunos de ellos, y me dicen que su autodenominación se debe a que egresaron del IINN en 1945, año de graduación. (Su nominación no tiene que ver con la llamada generación del ’45).

Estos maestros tienen entre 86 y 88 años en el momento que estoy en el campo, y algunos de ellos se reúnen como colectivos desde 1995, a los cincuenta años de graduados.

Sus reuniones tienen periodicidad: una vez al mes en una confitería (algunos); y dos reuniones relevantes: el día del maestro veintidós de setiembre, y otra a fin de año. Participó de uno de estos eventos.

La aparición de esta generación, modificó el campo, permitió encontrar más variedad en cuanto a lo ideológico, y además podría dar comprensión y explicación de los procesos que se fueron dando en ese devenir.

Algunos maestros de la generación que egresó en 1945 participan en la asociación de maestros jubilados, y en la asociación de amigos del museo pedagógico. Los que participan del museo pedagógico tienen el ritual de llevarle una aplicación floral al monumento a José Pedro Varela, en la fecha de su natalicio (diecinueve de marzo).

De este grupo de maestros de la generación del cuarenta y cinco entrevistamos a diez formalmente, las dificultades que encontramos para generar los encuentros fue debido a la edad y las condiciones de salud. En general hay muy buena disposición, les agrada hablar de su profesión y son muy buenos narradores. Algunos que no se atrevían a participar, o tenían una dificultad física para hacerlo, en el momento que los contactaba por teléfono, para agendar la entrevista, comenzaban a narrar sus vivencias referidas aquéllos tiempos. Así que esa instancia de comunicación agregó información.

De los maestros entrevistados, la mayoría residen en Montevideo, exceptuando dos, que nos trasladamos a su departamento; algunos de ellos nacieron y vivieron en otros departamentos y por las características del ejercicio del magisterio en el Uruguay, muchos transitaron por el medio rural, y por diversos contextos del medio urbano.

De los ajustes que realizamos durante el campo fue no hacer la instancia de ir a las escuelas con ellos, cuando hice el planteo a algunos maestros (los de edades entre los setenta y ocho, a ochenta y dos años) muchos se negaron, habían sentimientos encontrados, la temporalidad de la dictadura aparecía en lo narrado y en lo inenarrable. Comencé a hacerlo con un maestro, no me dio los resultados esperados.

Los encuentros etnográficos: una instancia con una duración entre 1h30' a 2hs, acordamos el lugar, en la mayoría de los casos fue en sus casas, salvo tres maestras que las entrevisté en el IINN, donde se reúnen por pertenecer a la

Asociación de amigos del IINN y otra maestra, que fue entrevistada en el Instituto de Profesores Artigas (IPA)⁴¹.

Esas instancias grabadas, consistieron en generar un encuentro donde el/la maestro/a hable, produzca su discurso, a partir de un primer momento donde explicitamos los motivos de nuestra investigación.

El camino de hacer esta investigación, a partir de los encuentros etnográficos, me colocaron en esa actitud de generar condiciones equitativas para hacer posible la asunción del acontecimiento del diálogo, sin dejar de asumir la asimetría que hay en cualquier instancia de comunicación, “violencia simbólica”(Bourdieu, 1977).

Fueron de mucha riqueza esos espacios, mi modalidad personal, era más efectiva en ese encuentro mano a mano, en muchas oportunidades me explicitaron que se sentían cómodos; además mi formación en el campo de las Ciencias de la Educación, me daban cierta plasticidad para no acotarme a una pauta de entrevista. El encuentro en sus casas me dio una apreciación de su condición social, esto no lo indagamos por mera curiosidad, sino porque nos parece relevante indagar la extracción social y cultural de los maestros del período estudiado, y el lugar que tenían en el espacio social.

Nos encontramos que transitaban por una vejez con dignidad, en todos los casos indagados. En el espacio de sus casas aparecían las huellas de su profesión, las bibliotecas, y los objetos que rememoraban las marcas de los vínculos con los alumnos y familias de éstos: “esto que ves ahí me lo regalaron en la escuela”.

Para estas generaciones de maestros, tienen peso la potencia que tiene su palabra, por lo tanto resultando muy buenos narradores.

También el silencio, tuvo sentidos, hubo momentos donde la emoción invadió. Hubo momentos de mucha implicación personal, donde solicitaron que detuviera la grabación, especialmente, cuando las memorias se referían a la temporalidad de la dictadura del período 1973-1984.

⁴¹ Institución pública, encargada de formar docentes de educación media.

A medida que fuimos teniendo los encuentros etnográficos por el año 2011, cuando comenzamos el campo, sentimos la necesidad de complementar, ese abordaje metodológico con la posibilidad de introducir la filmación de alguno de esos encuentros. Las razones, registrar las características de las narrativas de esas generaciones, el peso de la palabra, la performatividad⁴² que hace también a la construcción identitaria de los maestros.

Por lo tanto, se seleccionaron algunos maestros para ser filmados, manteniendo el criterio de la diversidad, con los consentimientos correspondientes. Hubo maestros, de los seleccionados para la filmación, que participaron en dos encuentros uno grabado, y otro filmado. Con lo cual, fueron instancias de una hora y treinta minutos la primera y de dos horas y treinta minutos, la segunda.

Fue valioso el registro audiovisual, para filmar un evento de los que habitualmente realiza la generación del cuarenta y cinco, que es reunirse para celebrar-en este caso el fin del año 2012- que constituyen ritos y rituales (Segalen, 1988).

2.2 El lugar de la investigadora

Mi lugar, se va constituyendo en los andamiajes que me provee la Antropología en diálogo con mi formación y práctica profesional en la docencia: como maestra de educación primaria y como profesora en los institutos de formación docente.

Indudablemente, ese lugar, ameritan siempre poner en juego la experiencia del extrañamiento, aún más cuando la implicación es marcada, como sucede en mi caso.

⁴²Aquí seguimos a autores que trabajan con la teoría de la performance, de acuerdo a Vidiella (2007) se da una reterritorialización de la performance, desde el campo de las artes hacia diversas áreas del campo de las ciencias sociales. Para la autora: “la performance se constituye cómo práctica y metodología interpretativa, lo que permite analizar la mayoría de los sucesos y conductas diarias como performances” (Vidiella, 2007, p. 108)

De acuerdo a Álvarez (2011) la antropología dentro del campo de las ciencias humanas y sociales ha sido la que ha cultivado el extrañamiento⁴³ como metodología principal.

El tema elegido, al trabajar con maestros jubilados, me permitió “un desplazamiento” (Velasco y Díaz de Rada, 1997), que favorecieron la posibilidad de construir un espacio de mayor autonomía.

Aun así, tensar y poner en práctica el extrañamiento fue un desafío, esa inmersión y a la vez distancia, con una actitud de ver: “como extraño lo propio y como propio lo extraño” (Álvarez, 2011, p. 37).

Esa práctica del extrañamiento no admiten en nuestro caso, la posibilidad de considerar la neutralidad del rol de quien investiga.

Mi bagaje también en el campo de la educación no son asépticos, venía influida por el “pensamiento crítico” en educación sustentado desde la Teoría social crítica de la Escuela de Franckfurt (Giroux, 2003).

Esos sustentos no juegan en mi caso como basamentos inamovibles, sino que los observé en los tramos de esta investigación colocando en observación: mis formas de pensar; las matrices institucionales de los lugares que me han formado, etc.

A modo de ejemplo: pertenezco a la generación marcada por la dictadura cívico militar de 1973-1985, prácticamente toda mi formación básica la realicé en dictadura; también para los maestros que entrevisté entre los setenta y ocho a ochenta y dos años, ese acontecimiento fue decisivo (destituidos, presos, desaparecidos, delaciones).

Esto se manifestó en los encuentros, la necesidad de generar confianza fue un desafío, las huellas que deja un período del terror ahí están.

⁴³ “El extrañamiento metodológico, sistematizado, es la experiencia específica que permite la generación de un tipo conocimiento sobre el ser humano y cualquiera de sus producciones que a su vez concibe dichos productos como componentes que constituyen al productor: veremos que se trata de la estrategia más difundida en el campo de las ciencias humanas y sociales con tendencia a la búsqueda de una objetivación cualitativa, que pretende acceder a la singularidad de los fenómenos” (Álvarez, 2011, p.34).

Tanto en el trabajo de campo como en la práctica de la escritura fue preciso poner en juego las aportaciones de las contribuciones de la antropología contemporánea que aparecen a partir de ese momento crítico denominado “Writing Culture” (Clifford y Marcus, 1991) donde se discuten asuntos de la disciplina como los mecanismos de autoría.

El pensamiento bajtiano también aporta a la Antropología contemporánea en la articulación del concepto de identidad, en definitiva contribuye a “antropologizar” a la propia Antropología y observar al investigador: qué “otro” construye. En este sentido el texto de Bajtín(2013) “Autor y personaje en la actividad estética” plantea toda esta problemática, los conceptos de “excedente” que tiene mi visión respecto a otro, y esto permite comprender el lugar del autor respecto a los personajes, la necesaria “exotopía” del autor, que tiene que ser una exotopía tranquila, para abordar el problema de la palabra ajena, que lo explica con el concepto de “reposo fundamentado⁴⁴”.

Durante el largo proceso de concretar este trabajo en un texto se jugaron esas problemáticas, que se profundizan cuando estamos implicados como es mi caso y asumimos la investigación como “acto ético” (Bajtín, 1988, p.88).

En definitiva asumir que el proceso escritural resultante es una ficción, atravesado por huellas de acontecimientos, de los subjetividades que participan, incluida la de la investigadora.

⁴⁴ El concepto “reposo fundamentado” aparece también dependiendo de la traducción como “paz valorativa” la define así: “ la paz como una orientación valorativa y fundamentada de la conciencia que es condición de la creación estética; la paz como expresión de la confianza en el acontecimiento del ser” (Bajtín, 2013, p.175).

Capítulo III

Los ecos de dos generaciones

Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una cierta persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora. Cada palabra tiene el aroma del contexto, y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas están pobladas de intenciones. (Bajtín, 1989, p.110)

El contexto histórico en que se inscribe esta investigación, es el período denominado Neo-Batllismo, que identifica el proceso histórico nacional entre 1946 y 1958 y el posterior declive -a partir de 1955- de dicho modelo, mostrando ya, augurios de su crisis (Frega, et al.,2009).

El crecimiento económico del llamado “decenio glorioso” (1945-1955) se explican por la coyuntura internacional de la posguerra, donde se adoptó un modelo económico basado en la industrialización por sustitución de importaciones⁴⁵.

De acuerdo a D'Elía (1982) el neobatllismo fue un movimiento “de integración policlasista, que expresó una alianza tácita entre la burguesía industrial, la pequeña burguesía y la clase obrera, sin que existiera una integración orgánica de ésta en el movimiento” (D'Elía, 1982, p.38).

Carlos Real de Azúa (1964) en su libro “El impulso y su freno” analiza las tres décadas de batllismo y las raíces de la crisis uruguaya, en el contexto que estudiamos.⁴⁶

⁴⁵Rilla y Caetano (2006) caracterizan este período de la siguiente manera:

La prosperidad económica, la euforia aliadófila y pronorteamericana que acompañaron el fin de la guerra, la ratificación masiva de la matriz ideológica liberal, el fortalecimiento del Estado y de su rol arbitral-componedor, el crecimiento del producto bruto industrial frente al contrapuesto estancamiento ganadero, la evolución hacia una sociedad cada vez más urbana y mesocrática, la propia reconstrucción de la unidad colorada bajo la hegemonía batllista, entre otros fenómenos y procesos que resultaban característicos del Uruguay de la posguerra, apuntaban a facilitar y aún a estimular una restauración neobatllista. (Rilla y Caetano, 2006, p. 237)

⁴⁶Real de Azúa pertenece a la generación del cuarenta y cinco, su análisis crítico se aparta de posturas esencialistas que sostenían mitologías varias (con el componente de ahistoricidad que

El retorno del Batllismo con su programa⁴⁷: implicaba profundizar en donde no había llegado el reformismo⁴⁸ de José Batlle y Ordoñez de principios de siglo, “un entronque más fuerte del batllismo con el medio rural⁴⁹”, de ahí que su lema era “un país a la medida de Canelones”, es decir la apuesta a los pequeños y medianos productores y propietarios, sustentado en la producción agroindustrial e industria manufacturera (Frega et al. 2009, p.135).

De acuerdo a Moraes (1998) y Canteras (1967) da cuenta de los debates acerca de la cuestión del campo en esta temporalidad y proyectos que hubo referidos a la reforma agraria.⁵⁰

resguardan); y propone develar las características del "progresismo" batllista y las razones de su freno.

⁴⁷ “Democracia, libertad, progreso y justicia social impulsados por un Estado dirigista que oscilaba entre el Estado de bienestar y Estado asistencial, y ponía el énfasis en desarrollo agroindustrial y en la industria manufacturera. (Frega et al 2009, 135).

⁴⁸ A lo que habitualmente se denomina “Batllismo”, el momento que llega a la presidencia en dos períodos José Batlle y Ordoñez, el Uruguay entre 1903 y 1915, Barrán y Nahum llaman reformismo.

⁴⁹ “La década de 1940 estuvo signada por la preocupación del elenco político y las élites nacionales en torno a la cuestión de la pobreza en el medio rural, un fenómeno tan antiguo como el alambrado, pero que se recrudeció con el impacto de la Gran Depresión de los 30. En 1940 el Partido Socialista presentó en el Parlamento un proyecto de reforma agraria, iniciando un lustro de debates parlamentarios y académicos en torno al tema. La propuesta socialista fue contestada desde variadas filas (incluso desde las filas del gobierno) con diversos proyectos reformistas. El debate en torno a los proyectos de reforma se imbricó con discusiones relativas al despoblamiento del medio rural, al nivel de vida de la clase trabajadora rural, al fracaso de la agricultura y a las alternativas de colonización (subdivisión del latifundio ganadero y creación de colonias agrícolas) posibles. Así, la cuestión social agraria y su base, la cuestión de la estructura de la propiedad de la tierra, estuvieron en el primer lugar de la agenda bibliográfica de la época”. (Moraes, 1998, pp.35-44)

⁵⁰ “La década de 1940 estuvo signada por la preocupación del elenco político y las élites nacionales en torno a la cuestión de la pobreza en el medio rural, un fenómeno tan antiguo como el alambrado, pero que se recrudeció con el impacto de la Gran Depresión de los 30. En 1940 el Partido Socialista presentó en el Parlamento un proyecto de reforma agraria, iniciando un lustro de debates parlamentarios y académicos en torno al tema. La propuesta socialista fue contestada desde variadas filas (incluso desde las filas del gobierno) con diversos proyectos reformistas. El debate en torno a los proyectos de reforma se imbricó con discusiones relativas al despoblamiento del medio rural, al nivel de vida de la clase trabajadora rural, al fracaso de la agricultura y a las alternativas de colonización (subdivisión del latifundio ganadero y creación de colonias agrícolas) posibles. Así, la cuestión social agraria y su base, la cuestión de la estructura de la propiedad de la tierra, estuvieron en el primer lugar de la agenda bibliográfica de la época”. (Moraes, 1998, pp.35-44). De acuerdo a Canteras (1967, p.32) a fines de la década del treinta y durante la década del cuarenta: “se llevó a cabo una agitación creciente en torno al problema de los rancharíos. Puede decirse que la gente descubrió la existencia de éstos y que las reiteradas denuncias los elevaron a la categoría de tema de pública discusión”.

La voz de una de las maestras entrevistadas refiere a que en las asambleas de maestros: “se hablaba mucho de la reforma agraria”.

En esas dos generaciones de maestros que indagamos, los que se egresaron en 1945 y la otra generación que egresaron a fines de 1940 y al inicio de la década siguiente, fuimos encontrando dos cronotopos generales⁵¹ que percuten los acontecimientos: cronotopías de un Montevideo afrancesado, y un tiempo ahistórico que transcurre en las instituciones educativas; y cronotopías de un Uruguay, que comienza a mirarse, ir al “medio rural”, aparece como una preocupación e incidir a través de la escuela y el hecho educativo condicionado, la asunción de la historicidad.

Estas dos cronotopías son modulaciones que a veces se confunden, no se dan con nitidez, aún si es notorio que en la década del cincuenta se fueron dando cambios significativos en la escuela, donde los sentidos de comprender la educación como “condicionada” afloran.

3.1 Cronotopías: Uruguay de espaldas a su territorio, Montevideo mirando a Francia y tiempos clausurados en las paredes de las instituciones educativas

Tuve dos encuentros con René, en su apartamento en Pocitos, durante el 2012, agradece mi puntualidad, y comprobé que se preparó para la entrevista, respondiendo a mi sugerencia, de fotos, trae un cofre donde ha guardado objetos, recortes de prensa, folletos, que remiten a la época en que cursó magisterio. Me dice que todo eso fue recogido por su mamá, y lo trae como un tesoro.

Es muy histriónica, y actuando me cuenta episodios del Pocitos de aquél tiempo y del hoy; otros maestros refieren a las estudiantes magisteriales que

Entre los días 19 y 22 de mayo de 1945 se realizó en Paysandú el Congreso Nacional de la Colonización⁵⁰ organizado por la Comisión Nacional de Fomento Rural, antecedente de creación del Instituto Nacional de Colonización, por ley orgánica N° 11.029 de 1948.

⁵¹ Tomamos esta idea, la de distinguir “cronotopos generales y cronotopos específicos”, de la antropóloga del Valle (1999); la autora lo utiliza como recurso metodológico, referido a los procesos de memoria y género, encontrando un cronotopo general “la oscuridad y el miedo” que condensa significados profundamente arraigados para las mujeres.

pertenecían a otra clase social, algunas como René que se titularon y nunca ejercieron su profesión.

Yo viví en un ambiente estricto. Hoy todo es laxo. No trabajé casi nada, mi marido era militar aviador. Después nos fuimos a Punta del Este, también mis hijos fueron a escuela pública.

Mi familia estaba bastante bien económicamente.

Mamá tenía profesor de violín y pintura, un hermano de mi mamá iba al liceo francés, se llamaba Carnot. Era “el idioma”.

René improvisa una clase conmigo y me pregunta dejándome en un lugar pasivo del educando, que “no sabe” hipnotizado⁵² ante el maestro “que sabe”, así se desencadena el cronotopo de la pedagogía tradicional.

R:-¿Tú sabes que había en el monumento de Artigas?

E:-No.

R:- la fuente de Cordier.⁵³

(Lo dice en rigurosa pronunciación en francés y me señala como se escribe).

Soy vieja y soy joven, pertenezco a la generación del ‘45 egresada del instituto normal

María Stragnero de Munar y Nicolás Sánchez.

La dirección estaba a cargo de la maestra de 3er grado y profesora Doña María

Orticochea (aclara que se decía así en aquella época).

Estoy orgullosa orgullosísima, de esa generación, al instituto normal. Se entraba dando un examen, que no era flojo, tengo documentación. Los cursos maravillosos.

Refiriéndose a uno de los profesores del IINN: “Era aséptico, la generación del 45 también”. (René)

René envuelta en los papeles celosamente guardados en el cofre, los saca y los lee, aparecen unos folletos que editaba el IINN, cuya función comunicativa es convencer, a través de máximas moralizantes, se despliega ahí la tradición normalista:

⁵² Emilio Durkheim, compara la relación pedagógica con la sugestión hipnótica, toma esta analogía de Guyau, el docente ejerce una autoridad basada en su convicción moral y académica, donde el educando se dispone pasivamente a recibir esa transmisión; esta concepción del docente es emblema de la Pedagogía denominada Tradicional (de cuño liberal) (Durkheim, 1990).

⁵³ El monumento a José Artigas, en la Plaza Independencia en Montevideo, del escultor italiano Ángel Zanelli, se inauguró el 28 de febrero de 1923. No obstante, ese lugar destinado al monumento, fue ocupado a partir de 1916 por la fuente luminosa “Los Ríos” también llamada Cordier en honor a su autor que recién en 1922 fue emplazada en su actual ubicación, frente al hotel del Prado. (Centro de Fotografía de Montevideo cdF , 2015)

Oro sobre acero” de Amado Nervo. ...
Cultura.
En aquella época ir al Paraninfo era un boleto.
No era llenar la cabeza, era formación.
René.

Las marcas de la institución educativa moderna, con la acepción de cultura como “cultivo y formación” Bueno (como se citó en Gimeno Sacristán, 1998, p.197).⁵⁴

La formación del maestro fue apolítica, no se hablaba, nosotros sabíamos la orientación de los profesores. Lo próximo, lo actual no se daba.
Era el estilo de la época, después se empezaron a leer diarios en clases, la actualidad vino después. Nosotros somos un reflejo de lo que pasa en el mundo.
Dábanos griego romanos, franceses. Esmeralda.

Lila fue maestra y profesora de Filosofía, la primera generación de egresados del IPA, egresó de magisterio a fines de la década del cuarenta, se refiere a Descartes, sin traducción.

Empecé en el IPA, en el año 1951, estaba dirigido por Grompone, hice los cuatro años examen de ingreso, no se salvaba nadie, Grompone había establecido un límite de diez, y entramos cinco, el examen consistía también en la comprensión de una obra en el lenguaje de origen del autor, me tocó Descartes, en el francés de su tiempo.

Marta egresa del instituto en el año 1954, también señala la preeminencia del francés en la formación inicial:

“Nunca tuvimos inglés, siempre francés”. Marta.

B:-¿Entraba el contexto en el instituto normal?

E:-Se mencionaba, pero no era demasiado, algunos profesores daban entrada a los periódicos.

B.- ¿Por qué cree que pasaba esto?

E.-Se venía arrastrando de épocas anteriores, creo que venía de los jesuitas: lo próximo y actual no entraba. Esmeralda.

⁵⁴ La tradición moderna en educación conjugó el sentido de la tradición clásica, de carácter subjetivo, la paideia griega y el bildung germánica, cultivarse es hacerse más perfectos (cultus del latín, es hermoso, arreglado); con la apropiación y el acceso de la cultura objetivada. Los binarismos modernos: cultura se opondrá a natura (Gimeno Sacristán ,1998).

Esmeralda se me presenta, en todas esas facetas que tiene. En mi primer encuentro con ella, me propone encontrarnos en determinado punto geográfico, y me dice que va a estar con “tal sombrero”, como indicador topológico. En esto fue también original, los encuentros con los demás maestros se realizaron, en su mayoría en sus casas.

Esmeralda es jovial, cuando se concreta este encuentro⁵⁵ tiene aproximadamente ochenta y seis o más (no confesados, haciendo un cálculo aproximativo, porque egresó en 1945). Ha sido muy colaboradora conmigo en este ejercicio de hacer memoria, es como si esto la encendiese, le devolviese vitalidad. Al respecto el enfoque que privilegia Ricoeur (2013, p.40) para tratar los fenómenos mnemónicos, desde el punto de vista de sus capacidades, “la efectuación feliz”, en esta dirección aparece el sentido de la memoria como creación, que ha trabajado Guigou (2008). Es una de las maestras que guarda, fotografías, escrituras, es “guardiana” de la memoria (Guigou, 2008).

E:-Iba a estudiar Medicina pero quedé huérfana a los once años de padre, entonces me decidí por una carrera más corta que me gustara. Entonces, me decidí por hacer Magisterio, lo hice después de haber hecho los cuatro años de liceo, que lo hice acá en la Universidad femenina, que se inauguró acá⁵⁶en este local cuando yo estaba en 2do de liceo. Hice hasta cuarto, y luego ingresé al IINN haciendo examen de ingreso, en ese tiempo había examen de ingreso.

B:- ¿Usted es de Montevideo, o de otro departamento del país?

E:-De Montevideo.

B:-Su familia, ¿cómo era?

E:-Mis padres eran anarquistas, los anarquistas tenían una característica cultivaban mucho el arte y las ciencias generalizadas. Mi padre era muy culto era comerciante, pero leía mucho; mi madre también, tenía mucha cultura había sido maestra en la pampa argentina había estado en Florencia tres años y manejaba bien el italiano, sobre todo los clásicos: Dante.

B:-¿De qué manera la influyó esa familia?

E:-Mi padre no hablaba de política en casa pero yo siempre fui muy liberal, también mi hermano es cineasta, tiene cinco años menos que yo, tuvo una carrera muy exitosa, un tiempo corto fue decano de la facultad de ciencias de la comunicación.

B:-¿Alguna cosa más que quisiera decirme de su familia?

E:-Mi madre fomentó en mí la dedicación por la literatura y la poesía, porque quedó viuda cuando yo tenía once años, y en aquel tiempo tenían miedo que la hijas se encaminaran mal,

⁵⁵ Entrevista realizada el 14 de noviembre del 2012.

⁵⁶ Se refiere al local del actual “Instituto de Profesores Artigas” (IPA), que es el espacio donde estamos realizando la entrevista en el 2012.

Yo quería hacer ballet, me vinieron a buscar, me vinieron a buscar para hacer el curso, mi madre lo desechó.

Yo fui teniente scout en el lugar donde funcionaba la institución había una pensión, donde estaban Forial Cavallieri y Elida Acosta que me propusieron que hicieran teatro radial pero mi madre intervino también me desbarató eso tenía miedo que me encaminara mal, no me dejó.

B:-¿Estábamos hablando de qué década?

E:- Década del cuarenta.

La profesora Ofelia Machado de Benvenuto de Literatura, me probó en unos ensayos de teatro, me puso en un grupo de teatro, mi madre fue a hablar para que me sacaran del grupo de teatro, porque ella era viuda y no quería que la hija corriera peligro.

B:-¿Usted tiene un hermano varón, la única mujer?

El género, ¿marcaba la formación en ese tiempo?

E.-En aquél tiempo estaba el temor de las madres que las hijas se encaminaran mal. Mi madre me fomentaba que escribiera poesía, escribía publicaba en los diarios. Después cuando fui hice el curso de maestra les hacía poesía para todas las festividades. Esmeralda.

Comparte conmigo sus poesías, una de estas refiere a su generación, que la hizo en el año 1995, cuando se conmemoraban cincuenta años de egresados.

Esa generación tiene el ritual de encontrarse cada año para conmemorar dos acontecimientos: el día del maestro, que se celebra el 22 de setiembre y se encuentran también a fin de año.

Olga se presenta, también pertenece a la generación del 1945 y refiere a los rituales que marcan la construcción identitaria del maestro.

Tengo ochenta y seis años, nací en Montevideo, pero mi vida fue siempre en La Paz. Respecto a la generación: destaco el compañerismo, pensábamos de la misma manera. Nos reunimos el día del maestro y a fin de año. Salíamos mucho en el IINN, y luego como maestras.

Y Esmeralda se suelta como una bailarina, que no pudo ser y escribe; es como si en las negaciones que encontró debido al género, performatiza sus identidades negadas en su ejercicio como maestra, elección -como dice ella- en segunda instancia.

Hubiera querido hacer Medicina, bailarina y actriz... Se suelta y escribe en el “corsé” del tipo discursivo que estaba bien visto, para una mujer: el poema.

En el mismo, predomina lo emotivo, la función poética (Jakobson, 1983), y esto parece privativo de las mujeres, en los estereotipos de género de la década del cuarenta.

Promoción 1945.
Cincuenta años después:⁵⁷

Al cabo de cincuenta años,
que no es poco,
nos reunimos los muchachos
que elegimos la docencia
con la dosis de paciencia
que requiere el aparato
de los pibes y la escuela,
más los padres y el Consejo,
los programas y festejos;
el arreglo de los pisos;
el cuidado de los techos;
la administración de fondos
de Comisión de Fomento;
el control de las vacunas,
los paseos, las kermeses
y las pruebas trimestrales.
Las visitas esenciales
de los órganos fiscales.
de personas eminentes,
las licencias, los suplentes,
el pleito de abanderados
y la victoria artesanal,
al final de cada año,
de los alumnos logrados,
que en el gran conglomerado
psicosocioeconómico del barrio,
además de la TV, la pelota y el estadio
ascendieron la escalera
de su pasaje de grado.
Normalistas y liceales:
desde esta era electrónica
miremos un poco atrás
para situar esta historia:
En el año 37, la represa del Bonete
Y la refinería de ANCAP.
En el año 38, la mujer puede votar.
¡Segunda Guerra Mundial!
nuestro mercado exterior
en amplia prosperidad...
Menores importaciones;

⁵⁷ Texto elaborado por la Mtra. Esmeralda Ravaioli en 1995, con motivo de los cincuenta años de egresados, de la generación 1945, a la cual pertenece.

aquí se montan industrias
Que no nos vienen de allá.
Los hidroaviones de CAUSA
hacen vuelo comercial.
Sin estar en el meollo,
Nosotros, de cotelete,
Recibimos tres impactos:
la batalla, aquí, del Este
y en las Antillas, el Eje.
Dos navíos nos destruyen:
Primero el Montevideo
Y después el Maldonado...
Y la obra del Bonete, se la dan a la Westinghouse
Y se retira a la Siemens.
En el 42, los liceales
Nos integramos a la era
de María Orticochea:
Como punto de partida,
composición: "La sequía"
y en sus visitas periódicas
siempre con la realidad,
nos habló de rancharíos ,
nos habló de latifundios,
nos habló de urbanidad.
Los varones, que eran pocos,
se casaron con Maestras.
Las muchachas éramos "niñas"
para María Orticochea
Que nos imponía su estilo
En clase libre y austera,
En entradas y salidas.
Erguida junto a la puerta,
Una horquilla te obsequiaba
si a lo Verónica Lake
Llevabas melena suelta.
Y de rigor usar túnica "baby"
Para no mostrar de abajo,
modelitos exclusivos
(¡ y aún no había minifalda
ni vaqueros estrechitos!)
Dire y Sub, usaban fajas
más bien, estilo corsé,
que les daban una postura
Entre gallarda y no sé...
Prohibidas piernas desnudas
Y con los zapatos blancos
No usar medias oscuras,
Ni maquillaje discreto
Que por eso no había espejo.
Estar todos muy atentos
A las charlas de selectos
En la sala congelada
de conferencias, conciertos,
proyecciones, seminarios,

en Biblioteca y Museo.
¡Oh las cosechas de Agronomía
Desbordando rabanitos,
Zanahorias y sandías...
Para los comedores escolares!
¡Oh las clases de Primeros Auxilios
de la Defensa Pasiva
Con práctica en hospitales!
A través de 14, 15 y 10 materias,
más las prácticas
y 41 exámenes´
con herbarios, arbolarios y poemas,
laboratorios, seminarios,
estudio directo de la Naturaleza
con el inolvidable Pancho Olivera,
Misiones Pedagógicas,
visitas a granjas y a la Estanzuela,
en el 45, EGRESAMOS (suspiro)
junto con la inauguración de la 1ª turbina
y el ansiado fin de la guerra.
Sea esta reunión cincuentenaria
preliminar de otra a los 55,
para nos, los exponentes ínclitos
de la batalla triunfal
contra el tiempo de pies ligeros
y el analfabetismo. Esmeralda.⁵⁸

Gloria habla de su generación:

G:-Generación del cuarenta y cinco, muy dedicada a la profesión, la dedicación.
Éramos una generación más espiritual.
E:-¿Respecto a cuál?
G:-Comparando con las actuales.
Porque yo creo que el materialismo se da en este momento.
E:-¿Lo dice en qué sentido, en relación al consumismo?
G:-Sí están para la ropa para la "pilcha" se preocupan más que otros aspectos.
G:-Posiblemente sin decirlo expresamente me formaron así no tenían ideología
determinada era una formación humanística.
¿Me entendés?
E:-Sí la entiendo.
G:-Yo buscaba el desarrollo del ser humano, no formando ninguna ideología, respeto al
ser humano.
Creo que las cosas lo conseguimos con esfuerzo, no se regala nada.
E:-Usted decía que las ideologías hay que dejarlas de lado.
G:-El maestro tiene que ser neutro
E:-¿Lo profesores la marcaron en ese sentido?
G:-Sí por eso me formaron tan neutra. El clima de respeto.
E.- ¿El respeto lo vincula a la neutralidad?
G:-Posibilidad del conocimiento que ayuda a ubicarse.

⁵⁸ La autora de esta poesía es la maestra Esmeralda Ravaioli.

Yo sedimenté todo lo que recibí.

E:-¿Haber cómo es eso?

G:-Tuve muchas influencias, respete a todas, integré algunas, borré otras.

E:-¿Y esas variadas influencias, fue una característica “ lo variado”?

G:-Sí.

El respeto por todas las ideologías pero no una determinada.

El maestro tiene que ser neutro para transmitir, en lo posible alejado de su posición personal, esto consiste el respeto a la personalidad del niño.

E:-Orticochea lo marcaba mucho.

G:-Lo vivíamos.

3.2 Cronotopías del Uruguay que se mira y el hecho educativo situado

Las palabras, los enunciados tienen el aroma del contexto y surgen a borbotones en el discurso de Chichita: trabajo “periescolar” aquello de crear ambiente social (Dewey, 1953), la experimentación, el ensayo pedagógico, matriz filosófica proveniente del pragmatismo, que sustenta a la Pedagogía Nueva, con la influencia de John Dewey.

Fuimos una generación de gente que trabajó con mucha conciencia y que innovó. Experimentamos siempre. Experimentamos y probamos, estábamos convencidos del trabajo social, el trabajo periescolar, era el credo, es imposible enseñar si no te entrevistabas con la gente, si no conoces el medio. Chichita.

Se empieza a gestar un movimiento a favor de la escuela rural:

En esos años cuarenta y cuarenta y cinco, hay un movimiento a favor de la escuela rural eso es muy importante. Se buscaba a través de la educación mejorar a la población rural. En ese tiempo, se conformaron los rancheríos. Se trató que la gente de medio rural tuviera algo. Estaba dividida la población en sectores muy poderosos, y la gente era desplazada. Se producen algunos libros, cuyos autores son maestros, sobre el medio rural: de Diógenes de Giorgi, Reina Reyes, Julio Castro, Agustín Ferreiro; algunos de ellos, integraban el Consejo de Educación Primaria. Algunos daban clases, en el IINN, Julio Castro era profesor de Filosofía de la Educación.

También se daban clases en vacaciones, posterior a ser recibido, se hacían cursos de verano, y estaban vinculados al medio rural.

María⁵⁹ tenía mucho que ver con eso: tratar de fomentar la ida de los maestros al medio rural. La formación de los maestros era en Montevideo, entonces había que formarse para ir allá.

Habían maestros en el interior que se formaron dando exámenes libres, con los tribunales que iban al interior del país. Ruben.

⁵⁹ Refiere a María Orticochea, directora del Instituto Normal en el período (1939-1951).

Estaba en el ambiente, la preocupación del medio rural, había materias orientadas para ello. Empieza a ver una propaganda: las misiones sociopedagógicas. Elvira.

En el Congreso de Maestros Rurales, en Piriápolis en el año 1949, comienza su informe el subinspector maestro Julio Castro, en representación de la Comisión de Delegados de las Asociaciones de maestros:

Agradezco en nombre de la comisión organizadora la concurrencia de los maestros que, desde todos los rincones del país, han acudido a nuestro llamado. Su presencia y el trabajo que aquí realicen, dará el respaldo de autoridad que necesitan las conclusiones que podamos alcanzar.

Y entro al tema.

Empieza nuestro informe-el de la comisión de delegados de las Asociaciones-con una definición general sobre educación. En esa definición hay una palabra fundamental, porque es el eje e torno al cual se mueve todo el desarrollo posterior. En la palabra condicionada (...) Crear entre el vecindario la idea que la escuela es del Pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo. (Instrucción Primaria, 1949, pp. 94, 109).

Rolando trae esa vivencia:

Cuando fui al medio rural, me encontré con la pobreza, la falta de medios, con la falta de salud, de vivienda pero todo se compensaba con el gran esfuerzo del pequeño productor rural, de los niños porque para ellos la escuela era "la casa del pueblo para los hijos del pueblo", era una luz que iluminaba.

E:-¿Eso que dice usted "la escuela la casa del pueblo para los hijos del pueblo" de dónde prendió?

R:-Eso prendió del congreso de escuelas rurales del año '49 una propuesta que hubo ahí "la escuela era la casa del pueblo para los hijos del pueblo", la escuela era el único medio el foco de iluminación y el manto de luz que tenían esos niños.

En el medio rural, me encontré con la pobreza, pero se compensaba La escuela era "la casa del pueblo para los hijos del pueblo". Era una luz. Hubo un congreso. Me solidaricé con el medio rural. Aprendí de la lucha del hombre de campo, del campesino. El niño de medio rural muy bueno. Hacíamos trabajo social.

E:- ¿Había una idea del papel que jugaba la escuela?

R:-Está clara la pregunta, la escuela por sí sola no puede cambiar las condiciones del medio social, puede ayudar a ir creando una conciencia de esas necesidades.

El cambio social se acompaña con la política en los gobiernos sea cual fuere el gobierno de turno, vivienda para la gente policlínicas, tierras para el que la trabaja, mejoras en las jubilaciones, en la seguridad social. Rolando.

Caracterizó a nuestra generación el diálogo con el alumno y la discusión. Carmen.

Esta característica que señala Carmen-el alumno como centro y la dialogicidad en la relación pedagógica, viene de la tradición escolanovista en esta temporalidad⁶⁰.

Lo señala también Solange, que egresó en el 1956, fue de las maestras entrevistadas que vivieron el cambio de dirección de María Orticochea a Anunciación Mazzella de Bevilacqua:

El conocimiento del niño en la parte humana, hacer de ellos investigadores. Solange. Respeto y devoción por la escuela pública, orgullo éramos obreros profesionales. Marta. Todos teníamos esa mística, no sé cómo se nos impregnó, un apego muy grande a la escuela, una idea: el centro es el niño-tenemos que deber a los profesores de Pedagogía, no era otra cosa, que, y ponernos en contacto con los pedagogos, si a usted le planteaba el panorama de Rousseau, y después, Tolstoi, no ubicaba en su época, estábamos de un sujeto admirable, de ahí vino la cosa... Yo que soy de Treinta y Tres, era más campesino que pueblerino, y eso se transmitía. En todos aparecía con un baño de calidad de precursores, la foto y tenían barba despiertan una adhesión y de hacer algo parecido. En esa época, estaban Julio Castro, tuve de compañera a Luz Olaizola, Brayer, Prada, Rodríguez Varela. La relación con Julio Castro, hombre llano y cálido. Auge de las misiones pedagógicas, había pueblos de ratas. Yo no participé en ninguna por mi trabajo. Participé de los preparativos, era un clima muy singular, oía el cuento. Yo oía a compañeros a hablar de lugares que yo conocía directamente. Conocí hondamente el medio campesino, era secretario de un escribano. Da vergüenza recurrir al sobado ejemplo de la siembra, de ahí algo queda, la idea de que aquello fue bueno. La vivencia. José.

E:-¿Qué cosas eran las que te alimentaban en tu formación? Tu venida de Canelones a Montevideo, ¿te cambió?

N:-Yo cuando iba a trabajar a Canelones, estuve en dos escuelas, iba a trabajar y volvías, mi vida estaba en Montevideo. Iba a las clases del instituto para hacer 2do grado, lo hice mitad reglamentado y mitad libre, porque estaba casada. “Tenés la escuela, estudiás”.

Me afectó el tema del niño y su situación, la situación socioeconómica del niño de los niños que venían con problemas de su casa. Sobre todo la escuela de Algarrobo, venían los niños de la Villa Española con muchísima problemática familiar, económico, problema que afectaba la conducta de los niños. Me empezó a interesar el tema social, me afilié al Sindicato: la Asociación de Maestros era en ese momento y me educó muchísimo, porque veías el problema no sólo de tu escuela. Nancy.

⁶⁰ Esta tradición, corresponde a la Pedagogía Nueva, la trataremos en otro capítulo.

3.3 Producción de un “otro” enemigo: el nazi y el comunista

La Segunda Guerra Mundial, comenzó el 1º de setiembre de 1939 con la invasión a Polonia y siguió con el ataque a Holanda, Bélgica, Luxemburgo y Francia al año siguiente. El 5 de setiembre de 1939 el gobierno se declaró neutral, pero eso duró poco, cuando llegó a nuestras costas, en Punta del Este, del acorazado alemán Graf Spee. A partir de ese momento el proceso de alineamiento pro-aliado influye en forma decisiva.⁶¹

Las narrativas relatan acontecimientos en el contexto de la guerra y posguerra se produce un “otro” enemigo: el fascista, el nazi desplazándose luego, al “otro” enemigo: el comunista.

Esto corrobora lo que se está investigando en el campo de la Historia, en nuestro país, el trabajo Aparicio, García, Terra, (2013) investigación que abarca el período de 1947-1961, en Uruguay, a partir del acceso al archivo de la Dirección Nacional de Información e Inteligencia (DNII) demuestran: “para 1946 los ecos de la denominada guerra fría ya se dejaban sentir en nuestro país”, “Uruguay no permaneció ajeno a los efectos de esa política hemisférica a la que aludimos, como tampoco ha permanecido indiferente al control de las actividades nazis en el país” (pp.24-25). Dicho trabajo documenta que hubo persecución policial al partido comunista hasta en 1961 cuando se allana una escuela clandestina de capacitación para militantes de PCU (Aparicio et al., 2013, p.285).

⁶¹Durante la presidencia de Amézaga (1943-1947) se afirma la política pro-aliada: el 22 de febrero de 1945 Uruguay declara la guerra a Alemania y Japón, por presión de EEUU.

En cambio el herrerismo siguió su prédica neutralista.

Dos consecuencias de esta política: 1) a corto plazo el Ministro de Relaciones Exteriores llegó a proponer en el concierto panamericano la necesidad de intervenir en los asuntos internos de los países que no adhirieran a los principios de la democracia y la defensa hemisférica.

Esta iniciativa no tuvo éxito, pero sirvió para marcar la distancia frente Argentina, donde el Gral Juan Domingo Perón afirmaba su carácter neutralista. 2) A mediano y largo plazo, la estrecha relación que ligó a nuestras fuerzas armadas con EEUU, no solo en materia de equipos y pertrechos bélicos, sino en la adopción de manuales técnicos, propuestas organizativas y concepciones estratégicas (Frega et al. ,2009).

Siendo estudiantes, era la época de la guerra.

Uno de los grandes problemas de la época era el espionaje a los nazis, que no sé qué, tenían en el departamento de Durazno. El gobierno tenía listas de personas alemanas que suponían eran fascistas.

Pasó un gran problemas en Durazno, y al mismo tiempo un periódico que sacaban los nazis (creo que se llamaba Libertad), fuimos los estudiantes, algunos del IINN y otros de liceos, a protestar frente a ese diario, y el mismo diario sacó fotografías como si estuviéramos apoyándolos. Esmeralda.

Pepe se refiere a su formación liceal, en el contexto de la segunda guerra mundial, en el departamento de Florida, habla de la discriminación y la producción de un “otro” enemigo:

Primero a los profesores totalitarios se les pintaba con bombas de alquitrán las paredes en el período de la guerra y luego comienza a hacerse una persecución los de izquierda, una persecución a los socialistas de Frugoni y a los neomarxistas -se les llamaba a los comunistas-, persecución vandálica, se les tiraban huevos, los corrían etc.

El liceo era más cultural, había hasta cuarto y luego, preparatorios, para las carreras universitarias. Los profesores eran de Montevideo, eran muy buenos, salvo algunos de tendencia nazista o fascistas. La formación era netamente cultural.

Los grupos de izquierda y de derecha se enfrentaban en esa me incliné a la izquierda allá por el '44 o '45 - (se refiere a las asociaciones gremiales).

Había una persecución abierta a los de izquierda, yo me hice de izquierda, en mi formación hacíamos actos y venían grupos terristas que organizaban a muchachos y nos tiraban piedras. Pepe.

Ariel narra sus vivencias en su infancia, y adolescencia: ‘Había discriminación entre los vecinos. Los que eran terristas, los blancos independientes, su hubiera estado ahora creo que serían del Frente’.

Hugo, luego de obtener por concurso el cargo de dirección en la Escuela N° 30, en 1959, en democracia, le impide tomar posesión de su cargo. Es un hecho inédito, que sólo ocurrió en regímenes dictatoriales.⁶²

H.-Y se dio una situación bastante extraña en ese momento resulté ser el director de 2do grado, efectivo más joven del país tenía 26 años, e iba a trabajar al Cerro, del cual sabía poco.

⁶² Históricamente en el Uruguay hasta el presente, se necesita el título de maestro para ejercer la docencia en educación primaria, y en democracia se accede a los cargos por concurso, de carácter efectivo (implica la radicación en una escuela) como maestro, y en los cargos de dirección o de inspección, también se acceden por concurso.

Le dije a Don Agustín⁶³ en la posición que estaba, la situación era tan “tranquilizante” que pasaban los días y no me daban la toma de posición del cargo de la escuela que había elegido. Y me puse a averiguar, qué estaba pasando.

Me contestaron: “no se apure que queremos charlar con los maestros”.

Yo era el maestro más joven y para colmo tenía fama de ser partidario de orientaciones de izquierda. Antes que me dieran el cargo la inspectora fue a hablar con cada una de las maestras, para explicar que viene fulano de tal, por concurso de oposición, del cual se dice tal y tal cosa...

H:- ‘56 o ‘57.

Interviene Isabel, su esposa, maestra también, que fue maestra efectiva en la escuela N° 30, se encuentra en otra habitación de la casa, agendando consultas telefónicas para médicos de Hugo, cuya salud es precaria.

I:-Fue en el ‘59, porque me recibí en 1958 y que fui a trabajar a Coronilla de Caraguatá, en Tacuarembó; yo entré en marzo de 1959, a él no le dieron la toma de posesión, y le dieron el cargo después.

E:-¿Era una práctica que se daba?

H:-No lo puedo afirmar con carácter general, te digo que me pasó a mí.

Al final se fijó el día de oposición día y hora, me lo fijó la inspectora a las diez de la mañana, porque ella iba a ir antes que yo, a hablar con cada uno de las maestras.

– ¿Se entiende?- me dice. Y después recién caí yo.

Y quedé yo solo con el escritorio de la escuela enfrente, en la dirección.

La vida fue muy generosa conmigo...

Apareció una niña de 5° año se acercó, dio vuelta el escritorio y me dio un beso. Estaba ligado pa’ siempre a la escuela 30.

Sé quién es hoy la niña: es maestra.

Yo uso la palabra compromiso

Yo estaba solo, más solo que nunca esperando que hacer con eso, tenía veintiséis años, todas las maestras viejas, y con ese clima, había trascendido a los padres.

E:- ¿Esa “fama de izquierdoso”?

H:-Yo era comunista vieja, yo estaba trabajando sindicalmente por supuesto, nunca negué mi condición.

Esta situación inicial duro poco, y a fin de año éramos como hermanos: maestros, padres, auxiliares de servicio.

Eso supone un compromiso profesional ineludible, está situación duro muy poco, éramos como hermanos maestros auxiliares, y también con los padres, sin los padres es mentira la escuela. Hugo.

Señala Frega et al., (2009) que durante los primeros años de la década del sesenta, sobre todo a través de la prensa, se impulsa un ataque al comunismo, desde sectores conservadores de los partidos Nacional y Colorado, y por integrantes de la Liga Federal de Acción Ruralista; en el contexto latinoamericano de la revolución cubana, que se había declarado comunista. Un viraje en el Uruguay fue el cambio que sufrió el Ateneo de Montevideo en esa temporalidad: “recinto defensor de la democracia liberal, viró hacia un conservadurismo anticomunista

⁶³ Se refiere al Maestro Agustín Ferreiro, con el cual tenía Hugo una relación personal.

propio del macarthysmo. ’’⁶⁴Cabe también mencionar que “el proceso de politización que, desde los años cincuenta, venían experimentando las Fuerzas Armadas uruguayas, cuyos integrantes, al igual que sucedía en el resto del continente, recibían cursos de entrenamiento militar impartidos en Estados Unidos y Panamá”’. (Frega et al., 2009, pp. 154, 159).

3.4 Un espacio surcado por mitologías varias

3.4.1 La democracia perfecta: “como el Uruguay no hay”.

Carlos Real de Azúa (1964) se refiere a las mitologías que se despliegan en las nominaciones acerca del Uruguay que estudiamos, proveniente éstas, de visiones uruguayas y otras -de estudiosos extranjeros- que les interesó el “País de la cercanías”’ intitulado así por dicho autor.⁶⁵

La narrativa de Elsa y sus mitologías:

El país era maravilloso, caminás por donde quieras...había festival de Punta del Este, éramos libres en Argentina, en la época de Perón, no se podía hacer nada. Éramos libres, los argentinos se venían. Uruguay estaba bien plantado en el mundo, la Argentina no. Perón, Evita, los libros de las escuelas tenían la imagen de ellos, eso acá no... Salíamos campeones del mundo. Venían los mejores actores. Todo estaba bien... Es un Uruguay que se perdió. No te digo que éramos dueños del mundo, porque siempre fuimos humildes. Pero, sí un orgullo maravilloso del voto...

Juan Domingo Perón, en Argentina, siendo ministro de Guerra, en 1944 disuelve los partidos políticos y llega al poder, luego en 1946 es electo presidente

64 Se llama de esta forma a las actuaciones impulsadas por el Senador norteamericano J. Mc Carthy en ladécada de 1950 en Estados Unidos en una posición anticomunista, que implicó encarcelamientos, juicios, listasnegras.

65 Real de Azúa refiere a las nominaciones:

Utopía. Welfare State. El laboratorio del mundo. La Suiza de América. El Paraíso de los locos (también). Hasta nuestros días -prácticamente-la singularidad extrema del cuadro político-social uruguayo ha atraído atenciones (a veces minuciosas), ha despertado fervores, ha suscitado animadversiones en apariencia desproporcionadas a nuestra entidad como nación (...) "Era lo mismo si mirábamos lo político ("la democracia perfecta") que lo social ("el laboratorio del mundo"), que lo cultural ("la Atenas del Plata"), que lo económico ("el país pequeño pero rico").(Real de Azúa, 1964, pp. 15, 17)

hasta su derrocamiento en 1955. Mientras en el Uruguay, se celebraba el primer festival cinematográfico de Punta del Este.

Uruguay era tierra de asilo, y la mitología de una “democracia perfecta”. Las relaciones con la Argentina bajo la presidencia de Perón fueron complejas. El país recibía a los antiperonistas que buscaban refugio, a quién llamaban "el tirano nazi". Junto a ellos se movían exiliados políticos paraguayos, bolivianos, españoles y brasileños. En 1954 recibe refugiados políticos de Guatemala, país invadido por Estados Unidos, llevando al derrocamiento del presidente Jacobo Arbenz, con la excusa de tener un régimen comunista.

El presidente Arbenz estuvo exiliado primero en México y luego pasa un tiempo en Uruguay.

El maestro Hugo se refiere a este acontecimiento, menciona dos hechos donde se da la experiencia del "discipulado".

Arbens, me pidió que fuera maestro de sus hijos.
Un día recibo la invitación para ir a trabajar a la casa de Michelini, era diputado en esa época, tenía una cantidad de hijos, iban a escuela privada y no tenían formación artística. Me pidieron que les enseñe a sus hijos.

Eran tiempos de democratización de espacios públicos, las pinturas murales ingresaron a instituciones educativas públicas, hospitales, etc.

Es del año 1950 el fresco del artista Jonio Montiel- del Taller Torres García- que se encuentra a la entrada de las escuelas públicas que comparten el local: Escuela N°3 Francia y Escuela N° 121 E. Ciganda.

Elsa se refiere a que era la época de los murales, y me cuenta cómo muchas maestras estaban integradas a esas prácticas culturales con artistas, algunas de éstas también lo eran. Narra, cuando conoció a su marido en la primera feria nacional de libros y grabados, bajo la dirección de Nancy Bacelo, allá por 1960. Y también acerca del teatro del pueblo...

Fue director del teatro del pueblo Ruben Yáñez, con Carlos Carvalho...Mi marido era escenógrafo, collagista y con actores jóvenes hicimos funciones de títeres por todo el interior. Ellos haciendo obras de teatro, y yo con los títeres. Hicimos una gira por el litoral, en el interior. Los títeres me encantan.

Otro rasgo escasamente señalado es como en esa democracia "perfecta", se optaba en varias ocasiones, a "medidas prontas de seguridad" como las que decretaron en marzo y setiembre de 1952. Las causas una serie de huelgas debido a los ajustes económicos que recibieron los asalariados, porque la situación económica del país no respondía ya a la mitología "país pequeño pero rico" por los cambios en la coyuntura internacional.⁶⁶ En la aplicación de estas medidas se procesaron dirigentes sindicales, se disolvieron organizaciones gremiales y se detuvo a más de cuatrocientos trabajadores, procediendo en algunos casos a su traslado al interior del país (Frega et al., 2009).

La quiebra del modelo batllista, permiten ganar las elecciones al partido blanco en 1958, con el papel decisivo de Benito Nardone perteneciente del movimiento ruralista, rompiendo la hegemonía del partido colorado en el gobierno⁶⁷.

3.4.2 Llegar al medio rural a través de la escuela rural. Los enunciados traen ecos del mito de progreso.

Es en este período, el Estado -Nación a través de la escuela profundiza en ese proceso civilizatorio⁶⁸, que implicaba desembarcar el programa moderno a donde aún no había llegado: la población rural, los estratos sociales más desfavorecidos.

⁶⁶ De acuerdo a Frega, et al. (2009) los cambios en la coyuntura internacional se debieron a los resultados del Plan Marshall en Europa y la reconversión de la industria norteamericana, complicando la competitividad para las exportaciones uruguayas.

⁶⁷ De acuerdo a Caetano y Rilla (2004) durante su primer año de gestión, el gobierno nacionalista adoptó un rumbo fuertemente liberalizador en la conducción económica, cuyo eje se estructuró a partir de la aprobación, en diciembre de 1959, de la Ley de Reforma Monetaria y Cambiaria. La nueva orientación de la política económica se completó al año siguiente, con la firma de la primera carta de intención con el Fondo Monetario Internacional.

⁶⁸ Quien acuñó el concepto "proceso civilizatorio" es el sociólogo alemán Norbert Elías (2010) que aporta una mirada de largo alcance sobre los procesos que han configurado a la sociedad occidental, desde la Modernidad. La autoconciencia de los occidentales de sentirse "civilizados" para Elías (2010) implicó una complejidad de cambios en las estructuras sociales y políticas, pero también transformaciones en las estructuras psíquicas y el comportamiento de las personas.

El mito de progreso⁶⁹ deja sus huellas en los enunciados, percutido por acontecimientos que no paran de generarse en estas dos décadas.

3.4.2.1 Prédica en el IINN a favor de la escuela rural.

Los que veníamos del liceo, teníamos que dar un examen que era muy sencillo, se podría hacer un curso de preparación, pero igual se podría dar libre.

Minerología, Manualidades. ..

No sé para qué estaba esto.

Repujado en cuero y cartonado, Francés, no me acuerdo. ..

Me parecía bien, una vez escuché se pensaba que muchas de nosotras íbamos a ir al medio rural, venían muchas del medio rural y teníamos que arreglarnos con lo que teníamos.

En el '43 en 1er año hacíamos visitas a diferentes instituciones, nos seleccionaba para ir a diferentes lugares. Visitamos diferentes modalidades de experiencias, visitamos una escuela huerta en una localidad de Canelones, cerca de Progreso.

Estaba en el ambiente, la preocupación del medio rural, había materias orientadas para ello.

Lo remarcaba la directora, insistía en elevar la cultura.

Empieza a ver una propaganda, las misiones sociopedagógicas, en eso me siento discriminada, yo no fui, iban diez o doce. Era arbitraria.

Se daba un movimiento a favor de la escuela rural, conversaciones.

Jesualdo, contaba su experiencia.

Elvira.

En esos años '44 '45 hay un movimiento a favor de la escuela rural eso es muy importante. Se buscaba a través de la educación mejorar a la población rural Se habían conformaron los rancheríos, se trató que la gente de medio rural tuviera algo. Estaba dividida en sectores muy poderosos, y la gente era desplazada.

Se producen algunos libros Diógenes de Giorgi, Reina Reyes, Julio Castro, Agustín Ferreiro que estaba en el Consejo pública. Daban clase Julio Castro era profesor de Filosofía de la Educación.

Se daban clases en vacaciones, posterior a ser recibido, se hacían cursos de verano, y estaban vinculados al medio rural.

María⁷⁰ tenía mucho que ver con eso tratar de fomentar la ida de los maestros al medio rural. La formación de los maestros era en Montevideo, entonces había que formarse para ir allá.

Habían maestros en el interior que se formaron dando exámenes libres, con los tribunales que iban al interior del país.

María Orticochea, promovía el fervor por la escuela rural, ella era del interior. Era el clima.

⁶⁹ De acuerdo a Lechner (1988), en la modernidad la vanguardia desplaza a la tradición, la fe en el valor de la novedad hace del progreso una categoría central. La idea de progreso permite estructurar un futuro abierto, neutralizando las fugas de sentido mediante una construcción teleológica; los efectos de la secularización del mundo, ha de encontrar un cauce a las esperanzas de una vida mejor.

⁷⁰ Se refiere a la directora de los Institutos Normales de Montevideo (IINN) María Orticochea.

Había un diputado que había escrito sobre el medio rural.
En el 49 se hace un gran congreso para realizar un programa.
Julio Castro era un hombre de campo, había nacido en Florida, en La Cruz, cuando llegaban las vacaciones tropeaba.
M^a Orticochea se decía que tenía cierto privilegio con los varones.
Terminamos 6to año con buenas calificaciones, un grupo de varones, nos llama al escritorio y nos dice que en vacaciones unos quince días podríamos ir al medio rural, que nos daba un viático, para instalarnos y nos mandó a un establecimiento de campo de un primo de ella, en un lugar maravilloso que se llama Valle Edén en Tacuarembó, donde nació Gardel. Cercano al establecimiento había un rancherío, se le llamaban tuvo diferentes designaciones pueblos de rata y ella quería que visitáramos ese lugar. Pasamos bomba, éramos todos de medios urbanos. Ella quería que fuéramos al campo cuando nos recibiéramos. Ruben.

E:-¿En el instituto se hablaba de la escuela rural?

G:-Sí como una necesidad de atención, La escuela rural nos esperaba, nos necesitaba.

E:-¿Quién les decía eso?

G:-Alguien puso la semillita para que lo tomara en el norte de mi vida. Gloria.

3.4.2.2 Las Misiones Sociopedagógicas.⁷¹

Las misiones sociopedagógicas en Uruguay surgen por iniciativa de los estudiantes normalistas de Montevideo, el liderazgo del maestro Julio Castro al inicio de las mismas es fundamental, en ese tiempo ejercía la docencia en los Instituto Normales de Montevideo (IINN). La primera misión a Caraguatá, en el Departamento de Tacuarembó, realizada en las vacaciones de julio de 1945, denunció-anunció en aquél titular de la publicación “Marcha”(Castro, 1945) : “En el campo hay gente que se muere de hambre”.

⁷¹De acuerdo a Bralich (1986, p.23) las misiones socio-pedagógicas son una experiencia precursora de la extensión universitaria, “surgió como idea en la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo en el año 1945”, debido a “la situación de aislamiento” de las escuelas rurales, “la situación de miseria de los rancheríos”, “necesidad de llevar a cabo una obra efectiva de difusión cultural”, “toma de contacto directo personal con esa realidad”. Siguiendo a Bralich (1986, p.23) había un tema en los programas de magisterio de la década del '40 denominado “Misiones Pedagógicas” y que hacían referencia a las experiencias española y mexicana. Los dos más cercanos precedentes de las misiones sociopedagógicas uruguayas surgieron de iniciativas estatales en un contexto de profunda transformación política: “En el México revolucionario de los años veinte y en la España republicana de los años treinta. Fue en estos dos países donde una palabra que hasta el momento había estado asociada a la evangelización, *misión*, comenzó a utilizarse para designar a un cierto tipo de intervención sociocultural laica que intentaba paliar la desigualdad evidente entre las posibilidades educativas que podían hallarse en la ciudad y en el campo”. (García Alonso, (Ed.). 2012, p.37).

Las misiones socio-pedagógicas de acá fueron diferentes a las mexicanas y españolas. Nos formamos en eso, esas misiones nos formaron.

Yo soy campesina-Cerro Largo- volví de maestra rural, esas misiones nos formaron. 5, 6, 7º íbamos todo autogestionado, la misión se convirtió en multidisciplinaria, por la asociación de estudiantes.

El medio rural es el gran desconocido, casi todas mis compañeras eran becadas, habían becadas del interior, había una mística de la escuela, fue el primer lugar de organización, rural, había un deseo.

Julio Castro, fue fundamental, animaba las misiones sociopedagógicas.

María Orticochea nos decía: "niñas, tengan mucho cuidado con el besito de las buenas noches".

Yo me fui sin permiso de mi madre.

Mi madre dijo: "qué esperanza".

Tenía miedo, que me fuera en carpas con varones.

Yo no dije más nada y apronté todo, y le dije a mi mamá que iba.

Fuimos a hablar con la madre de Marta, su familia estaba muy bien económicamente.

Su mamá la había dejado ir a la primera misión pero a la segunda dijo que no.

Ella dijo: "yo voy".

Chau mamá me voy.

Estaciona, su novio en la puerta de su casa, ella tira el colchón por el balcón y al tren. Eso fue en el '49. Chichita.

En 3ero y 4to año fui a las misiones pedagógicas, a los pueblos de ratas, fui a la segunda que se hizo, la primera había sido la de Caraguatá, a la que fue Julio Castro.

De ahí sale mi compromiso con la humanidad, al ser educador por la paz.

Un día nos traían un niño que lo querían dar, y yo a los 14 años me quería llevar ese niño. Héctor.

A:-Lo que tenía de bueno el instituto y la preparación de magisterio que existían las misiones sociopedagógicas, las hacíamos con un cariño, dedicación total un tanto equivocados porque creíamos que íbamos a dar todo a aquella gente de los rancharíos.

E:-Cuenta ¿qué eran las misiones sociopedagógicas?

A:-Las misiones socio-pedagógicas era un grupo de estudiantes de magisterio, que iban a probar cómo era el campo, cómo era la vida del campesino, como era el entorno, los maestros que íbamos éramos los que habían sido maestros rurales, yo había hecho la especialización nada menos que con Julio Castro, y leímos el libro famoso de Agustín Ferreiro.

Los muchachos observaban como trabaja el maestro y hacíamos investigación en la zona. En las misiones se hacía investigación de la zona.

Fui a hacer la misión en Las Chilcas, íbamos tres, dos mujeres y un hombre, había que cuidar todo.

Decíamos que no se podía corregir a la gente. En la noche hacíamos una evaluación una muchacha contó que una persona dijo 'el gripe' y ella dijo: "¿y cómo salieron del gripe?". Como no se podía corregir.

Eran estudiantes, algunos profesores, médicos, odontólogos. Ariel.

Nuevos sentidos de cómo se entiende el rol del maestro, algunos de sus rasgos: compromiso social, sensibilización ante el medio. Un dato: el papel que jugaron algunos maestros que ocuparon mandos medios posibilitando un intercambio fecundo intergeneracional.

R:-Había una efervescencia, impresionante, una fuerza un amor un entusiasmo parecería que hoy no tienen la misma respuesta, ante el compromiso social de ayudar con la gente para responder a la gente.

Parecería, yo no estoy diciendo que sea así.

Cuando las misiones pedagógicas de Julio Castro, de Felipe Canteras la misión a Centurión, duró quince días que llovió todo el tiempo. La misión se componía de tres partes: la pre-misión juntar víveres ropas planificación; la misión en sí, ir hacia un pueblo lugar; y después la conformación de una comisión por ejemplo para instalar una policlínica, hacer gestiones que se hacían en Montevideo, etc.

E:-¿Usted participó, fue misionero?

R:-Sí.

La primera misión fue en el 1949 no participé porque estaba trabajando en escuelas rurales, en el '50 y en el '51.

E:-¿De dónde cree que venía esa efervescencia, que usted dice?

R:-La efervescencia, no fue fácil hay que ir creándola, habían inspectores de escuela Enrique Brayer y Luis Arbenois, excepcionales nos infundían el amor al trabajo rural, sobre todo que ese conocimiento del medio rural, era importante en la formación del maestro.

Ese conocimiento medio rural, sus inquietudes sus necesidades nos íbamos compenetrándonos, y al mismo tiempo nos íbamos sensibilizándonos para trabajar por la justicia social.

El acontecimiento de las misiones sociopedagógicas soslaya el tema sobre el papel que juega la escuela respecto a la sociedad política. Sobre este tema hubo distintos procesos de reflexividad (seguramente algunos no lo consideraron) por tanto se generaron luchas simbólicas al respecto.

En la narrativa del maestro Rolando surgen estas disputas, en un tema que fue conflictivo: la decisión acerca de que las misiones se oficializaran⁷², es decir que se institucionalizaran y estuvieran en la órbita del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (CEPYN) o permanecieran como una iniciativa de la sociedad civil, (como fue en su origen por iniciativa de los estudiantes de magisterio). Rolando da cuenta con razonabilidad de los argumentos atendibles que había en las dos posiciones, llama la atención cómo el organismo oficial CEPYN, habilita a que se laude el tema en una asamblea local, va a ser ese espacio el que resuelva. Esta forma de gestión es un hecho inédito en la historia del organismo, que si bien era, en ese momento un ente autónomo⁷³, no tiene co-gobierno; hay que destacar

⁷² Por ley de Presupuesto General de Gastos de fecha 31 de enero del año 1957, se dispuso la oficialización de las misiones pedagógicas.

⁷³ Por la constitución de 1918 la educación en el Uruguay está regida por Entes Autónomos, en esta

la actuación del maestro inspector regional Enrique Brayer, reconocido en muchas voces que entrevistamos⁷⁴.

R:-Cuenta Felipe Canteras, en este libro⁷⁵ cuando llegábamos al medio rural al principio la familia rural miraba con suspicacia el concurrir a la escuela, respecto a eso nuevo que se hacía poco a poco los misioneros con su práctica pacifista, voluntaria entusiasta, charlas, se iban acercando lentamente y al final tomaron eso como una cosa propia. Al final la experiencia duraba quince días simplemente, salvo la de Centurión del 1949 la primera misión permanente que fue duró varios años, después por distintas razones eso se fue desmoronando, además vino la época del gobierno del partido nacional, que desmanteló todos los esfuerzo que se habían realizado, aunque después votaron recursos para las misiones las hicieron oficiales.

Hubo tendencias definidas: los que querían la oficialización y los que no querían, además se aceptó que fueran oficiales.

E:-¿Fue discutido?

R:-Fue discutido, en las misiones, no le voy a dar los nombres, porque era legítimo; la mayoría optó por oficializarlas, y la minoría no.

E:-¿Cómo lo lee esto?

R: (Se ríe)- Si creo que perdió fuerza, perdió fuerza aquello que sale de uno mismo entrega a la comunidad perdió todo eso, ese valor en parte, no quiere decir Quizá lo que estaba en la posición de que fueran oficiales, estaban pensando que el pueblo hace su aporte a la comunidad a través de los tributos pero que también debían recibir algo de parte del Estado, y que podía facilitar marcar límites mayores para lograr mejoras la comunidad.

temporalidad el Consejo de Educación Primaria y Normal era un ente autónomo; en la actualidad es un consejo desconcentrado en la órbita del ente autónomo Administración Nacional de Educación Pública(ANEP), esa pérdida de autonomía ocurrió con la ley de educación del año 1973, que rigió en el período de la dictadura cívico-militar del período de 1973-1984 (Sosa, 2005).

⁷⁴ El inspector regional de Primaria Enrique Brayer, señala Canteras, se le ocurrió consultar al Centro Departamental de Misiones de Cerro Largo, por tal motivo se realiza una asamblea en Centurión en noviembre de 1956, la mayoría estuvo a favor de la oficialización, defendida por el inspector regional Brayer y el maestro Miguel Soler; hubo una minoría que estaba en contra de la oficialización, como el Dr. Canteras.

⁷⁵El libro al que se refiere el maestro (R), que pudimos tener acceso gracias a su generosidad no se encuentra en bibliotecas, su autor es el médico Dr. Felipe Canteras Silvera (1967) intitulado “Hacia los otros, un ensayo de trabajo social con comunidades rurales” de doscientas ochenta y ocho páginas, siendo él protagonista de esta experiencia.

Canteras participa en la primera misión, siendo estudiante de Medicina, la misma se realiza en el departamento de Cerro Largo en Uruguay en 1949, en la zona conocida como Centurión, en el límite con Brasil, en un núcleo de rancheríos, en el mismo año que se crea primer centro departamental de Misiones Sociopedagógicas del país. En los años 1951-1954, “el centro de Misiones de Cerro Largo vuelve a Centurión en misiones viajeras de quince días de duración” (Canteras, 1967, p. 7). Finalmente, en el año 1955, “este centro se instaló allí en misión permanente hasta la oficialización de las misiones, año 1957” (Canteras, 1967, p.7). De acuerdo a Canteras desde la oficialización comienza un período de declive hasta la finalización de las misiones en el transcurso de la década del sesenta.

E:-Aún si el consejo era un ente autónomo en ese momento, ¿no ayudó cree usted la oficialización?

R:-Yo creo que los consejos eran autónomos, pero la integración siempre fue política recién hace poco se logró que un delegado elegido por el gremio integrara el consejo, pasaron muchos años, una lucha muy grande.

E:-¿Qué era el cambio social, porque se hablaba mucho del cambio?

R:-Se hablaba y se habla. (Se ríe).

E:-¿Qué estaba en las cabezas cuando se hablaba de cambio?

R:-Que no podía, el Uruguay que venía de las luchas fratricidas entre blancos y colorados, las luchas por el poder, eso tenía que cambiar, y que la gente tenía que tener derecho al sufragio, la libertad la posibilidad de tener trabajo, que todos los niños vayan a la escuela, que la gente tuviera vivienda, el derecho a la salud, se veían injusticias y la gente quería que esas injusticias se fueran de a poco absorbiendo por cambios económicos, sociales políticos, culturales de a poco que abarcara a la gente que estaba marginada.

E:- ¿Había una idea del papel que jugaba la escuela?

R:-Está clara la pregunta, la escuela por sí sola no puede cambiar las condiciones del medio social, puede ayudar a ir creando una conciencia de esas necesidades.

El cambio social se acompaña con la política en los gobiernos sea cual fuere el gobierno de turno, vivienda para la gente policlínicas, tierras para el que la trabaja, mejoras en las jubilaciones, en la seguridad social.

E:-¿El retroceso que hubo de acuerdo con lo que dice, cuando asume el gobierno blanco a fines del cincuenta, qué generó?

R:-Creo un impase, de cierta indiferencia desgano, desmotivada la gente para procesar ese cambio, más allá de la oficialización de las misiones pedagógicas y también de la oficialización de los institutos normales en el interior del país, ya no tenían que ir las mesas examinadoras.

E.- ¿En relación la escuela, respecto a la idea que usted tiene hoy sobre el cambio, cómo era en general en aquél momento no se esperaba más de lo que podía dar?

R:-(Se ríe) Sabíamos lo que hacíamos nosotros en las misiones, en el medio rural, trabajo sacrificado de los maestros hasta construir escuelas, con los vecinos, de tener una cooperativa, de organizar una policlínica, la huerta, de organizar un sindicato, el maestro era un factor importante para dinamizar esos cambios, esos cambios de van a ir haciendo muy lento y depende del gobierno de turno.

Trabajo sacrificado al máximo, construir una escuela, dinamizaba en la sociedad, una cooperativa.

E:-¿En el medio rural, usted habló de distintos sectores sociales, cuando el maestro avanzaba un poco más referido a esos cambios, se generó resistencias?

R.-Justamente en este libro Felipe Canteras, médico, la única misión que se mantenía era la de Centurión, cada veintidós días iba de Montevideo a Cerro Largo en avión, esta experiencias que está acá, se llamó "escuela de bienestar social", levantaron la escuela, la policlínica levantaron vivienda cuando se empezó a discutir los temas gruesos del campo como la tenencia de la tierra, se discutió en varias asambleas ese tema, entonces una delegación fue a hablar con los dueños de la tierra de la zona.

E.- ¿Varias asambleas locales o del sindicato?

R.-Locales.

Y ahí la situación se comienza a complicar, porque el estanciero tenía su propiedad privada y no quiere compartir parte de su tierra o beneficio podía ser compartido con el campesino. Acá cuenta Felipe Canteras, como avanzaba el cambio social, lo tratan de comunista.

El primer comunista del mundo dice Canteras fue Jesús Cristo, en todo caso, y la experiencia de Centurión a raíz de esa desavenencia cuando se profundiza la cosa, si no tiene el apoyo de la gente, del medio, lamentablemente la experiencia se neutraliza o se liquida, lamentablemente fue así.

Acá en Montevideo nos acompañaba a hacer gestiones en Salud Pública.

Rolando.

Capítulo IV

El rito de institución

Encuentro en una de las publicaciones oficiales, de aquella época, que al término del año 1940, se inaugura por primera vez, la tradición del rito de institución: “acto de juramento y entrega del anillo simbólico a los maestros egresados de los Institutos Normales en el 1940” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940).

A continuación buceamos en ese documento, no con un intento verificativo, sino porque tejiéndolo con lo que fuimos encontrando en el campo nos topamos de bruces con un conjunto de representaciones emblemáticas que se relacionan con mitos, que hacen centralidad en la “estructura” que de acuerdo a Salhins es un “objeto histórico” entendida como “las relaciones simbólicas del orden cultural” (Salhins 2008, p.9).

Se despliega en ese rito de institución (Bourdieu, 1997), el poder simbólico del Estado, la eficacia simbólica que ejerce, la necesidad de imponer ese consenso simbólico común, para garantizar la reproducción de la realidad social. Está instituido el acto de graduación de maestros y la entrega del anillo en la actualidad. La pregunta sería porqué se inauguró en esta temporalidad, y se puede suponer que responde a la coyuntura en crisis: contexto de la segunda guerra mundial, reforzado además a nivel nacional, por los escombros de una década del treinta crítica.⁷⁶ Y la necesidad, siempre, de actualizar la producción simbólica de la nación, a través de un conjunto de representaciones y mitos que la

⁷⁶ En El Uruguay, se produce un golpe de Estado 1933, por quien era presidente de la República desde el año 1931: Gabriel Terra. Realiza una segunda presidencia desde 1934-1938, luego de la reforma constitucional de 1934, volviendo al sistema unipersonal en la Presidencia. Por elecciones democráticas llega a la presidencia en el año 1938: Alfredo Baldomir; que en el año 1942 realiza un golpe de Estado, y se aprueba en ese tiempo otra reforma constitucional en 1942. (Caetano y Rilla, 2006).

sustentan, en ese espacio privilegiado que es la escuela pública, que convierte a los sujetos en ciudadanos (Guigou, 2003).

De acuerdo a Bourdieu, para que el ritual funcione y actúe, es preciso en primer lugar que se presente y sea percibido como legítimo, por tanto los agentes no actúan a título personal, sino porque son depositarios de una mandato (Bourdieu, 1997, p.73).

Así la institución, controla su liturgia, mandatando en quienes delega. Por eso, concurren a la cita las autoridades representativas, la primera presencia de autoridad es el presidente en ejercicio Alfredo Baldomir, que no interviene en la oratoria, las fotos de la crónica, registran el momento en que él entrega el anillo simbólico, personalmente a cada egresado.

El primero en la oratoria fue el Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social Abalcázar García. Sus palabras iniciales nos permiten aproximarnos a la coyuntura⁷⁷.

En otro tramo de la celebración, cuando le llega su turno en la oratoria- dando cumplimiento a estricto orden jerárquico- la directora del IINN, María Orticochea, refiere también a la coyuntura, utilizando un código lingüístico que remite a la lengua oficial. Puede ser que para los que estuvieron allí, haya aflorado su pago artiguense⁷⁸. En la reseña se señala que ceremonia “que alcanzó relieves de emoción extraordinaria” fue auspiciada por la Dirección de los Institutos Normales y por la Asociación de Amigos de los Institutos Normales - esta última, en ese momento creada-. La misma, se efectuó en el auditorio del SODRE (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, p.24).⁷⁹

⁷⁷“Las apremiantes y delicadas tareas que gravitan sobre mi Secretaría, en este fin de ejercicio, no han constituido obstáculo suficiente para privarme de la satisfacción de intervenir en esta significativa ceremonia” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, p.372).

⁷⁸“La Patria, el mundo, necesita maestros de amor; que vuestros años generosos no sean avaros de vuestro corazón. Entregáos con amor a vuestra obra; vuestra obra es una doble docencia: profesional y humana. La humanidad de la hora se debate en un caos dantesco sin precedentes en la historia; cuando esto haya pasado, habrá en el mundo más amargura, más desazón y más odio. Salvad vuestro joven corazón americano y si por deber tenéis que undiros en la lucha-la hora es incierta-hacedlo con dolor-esa angustia redimirá a América y el espíritu sin odios de América, salvará al mundo”. (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, p.384)

⁷⁹Ese año 1940, el 6 de mayo, se constituyó por iniciativa de la Dirección de los Institutos, la

Sin embargo la oratoria del Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social Abalcázar García, revela cómo la misma fue pensada por un conjunto de especialistas, en el sentido que le da Bourdieu al concepto de ideología⁸⁰, con el fin de crear representaciones emblemáticas para producir la identidad legítima.

Por esto, las generaciones a lo largo de la historia, han acumulado actos, símbolos, ritos y estímulos de todo género que no sólo iluminen nuestra conciencia, sino que sirvan como toques de llamada, impulsando y reactivando el cumplimiento de nuestros grandes deberes. La confirmación espiritual del hombre reclama y ha de necesitar constante y frecuentemente del apoyo de solemnidades, emblemas, celebraciones y hasta de la pompa exterior, que le preste ayuda amable, atracción simpática y calor colectivo que le faciliten el recorrido por el áspero camino de la vida. Tal es, acaso, todo el sentido y la filosofía de esta ceremonia que por primera vez –señoritas egresadas- implantáis en el país. (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, pp.372-373).

4.1 Las maestras jubiladas y la Asociación de Amigos de los IINN

Corre el año 2011, me dirijo al IINN con el fin de encontrarme con maestros jubilados, que integran la Asociación de Amigos de los Institutos Normales. Me encuentro con un grupo de maestras, que no llega a una decena; realizan actividades a favor del instituto; conversan-el tono es fuerte, performativamente se las reconoce maestras- y hacen; comparten un té y hacen. Los maestros varones no los encuentro allí. A algunas de ellas las entrevisto en el IINN, que en ese año tiene su sede de manera provisoria en dieciocho de julio, recinto de una vieja escuela, las reformas se demoran, para volver a la sede en Soriano y Roxlo-antiguo local de la Escuela Pública Cervantes-. Hay un “nosotros” que se configura en esos vínculos. Y pienso en ese rito de institucionalización, y su potencia. Asimismo las maestras de la asociación, que

“Asociación de Amigos de los Institutos Normales” entidad representativa de los Profesores, Padres de los alumnos, ex -alumnos y simpatizantes que se afilien a ella. La finalidad de esta asociación es la “de ser en todo momento factor de cooperación en la labor e iniciativas de la Dirección de los IINN”. (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940)

⁸⁰Para Bourdieu (1998) los sistemas simbólicos se distinguen fundamentalmente porque son producidos y al mismo tiempo, apropiados por el conjunto del grupo y por el contrario, producidos por un cuerpo de especialistas.

encontré y entrevisté comparten en común que fueron destituidas en el período dictatorial de 1973 a 1984.

Esa identidad de lo Mismo (Foucault, 2010) que se respira en el acto, no es la réplica de lo que encontré en las trayectorias de estas maestras, que hoy integran la asociación.

Lila construye un cronotopo situada en la dictadura cívico-militar y produce un discurso donde aparecen las otras voces, transformándose en ventrílocua.

Milité hasta que me echaron.

Milité políticamente hasta que me echaron de todos lados. Tuve tres sumarios, ¡tremendamente peligrosa! en Primaria; yo era profesora, de secundaria y del IINN. Me sumariaron primero en el IINN fueron los preámbulos, en las medidas prontas de seguridad.

Había un profesor, era militar, de Matemática, cuando pidieron testigos de lo que yo decía, el militar dijo que no. Después leí todo el expediente.

Ese expediente terminó con una propuesta de la sala de abogados, para que se me restituyeran al cargo, el consejo rechazó y sustituyó la sala por otra Consejo de Primaria, para que se me restituyera porque no me encontraban nada. El consejo no lo abaló y esa nueva, me destituyó.

El segundo sumario fue en secundaria, una pregunta que estaba incluida era si yo pertenecía a los partidos declarados ilegales. Y yo dije: “esa pregunta no la contesto”.

“¿Cómo que no la contesta?”

“¿Y qué pongo?”

“Ponga: me niego a contestar esa pregunta”.

Me preguntaron qué autores daba.

“Pero usted sabía de Marx”.

“Sabía, sabía más que la gente, estaba recomendado en el programa, el Manifiesto Comunista y como yo soy cumplidora, lo di.”

Yo era la participante del partido en la coordinadora D, pero no era una gran militante, me gustaba pero me agarró tarde, me divorcié en ese tiempo. No soy comunista hoy.

E: ¿Eran autoridades del organismo las que te interrogaron?

L:-Eran autoridades de los Consejos.

Cuando me destituyeron siempre di clases particulares nunca cobré un peso.

Lila.

Cuatro de marzo del setenta y seis, a trescientos directores nos avisaron telefónicamente que saliéramos de la escuela no diéramos entrada a ningún maestro que dejáramos todo como está, era el primer día de clase. Y a los trescientos directores lo llevaron al ESMACO⁸¹ para investigar, nos interrogaron y nos vigilaban en nuestras casas. Me destituyeron porque en Peñarol salimos a hacer campaña a muerte, por la ley.

⁸¹ (ESMACO):Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas, en el período de la dictadura cívico-militar de 1973-1984 en Uruguay.

Después me fui del país, tenía una hija tenía dieciséis años, el profesor de matemática era presidente de primaria, le hizo la vida imposible. Sin trabajo me tuve que ir de país, me avisaron que me fuera.

Fue por la ley de educación, prácticamente todos los maestros no la queríamos, hicimos la huelga en el año del setenta y dos en la escuela donde yo era directora, y se cerró. Por eso me destituyeron. Solange.

A mí me destituyeron tuve el privilegio sin merecerlo, de ser una de las primeras destituidas, en junio del setenta y cinco, con otros dos maestros (...) En el setenta y nueve me jubilaron. Además fue una etapa muy jorobada, falleció mi marido y con una hija de once años. Salí a vender yo que sé... hasta fósforos, muchos maestros vendieron de todo.

E:-¿Cómo fue la destitución a maestros? ¿Fue algo sistemático, progresivo?

N:- Primero fue la racia a los profesores a los tupamaros, a la gente del Partido en 1975.

Pero a mí se me separaron del cargo en noviembre de 1974 junto con dos maestras.

Lo que pasa que yo había estado en la casa del Partido cuando vinieron los de la JUP⁸² intentaron entrar a la casa del Partido, hubo una pelea en la calle, mataron a golpes a uno en la calle a uno de los tipo de la JUP; a Jaime Pérez lo hirieron gravísimo.

Yo estaba en la casa del partido justito.

E:- ¿Cuándo fue?

N:-En el sesenta y dos.

Entonces a todos los que estábamos en la casa del Partido, nos llevaron a la comisaria y nos ficharon y quedamos fichados para siempre

En aquella época todavía se usaba el sumario.

La principal causa del sumario era que yo había sido subversiva con la democracia, etc., etc.

No tenía derecho a réplica.

E:- ¿El sumario lo realizó una autoridad de Primaria?

N:-Sí claro.

Me separaron del cargo

Ahí todavía se mantenían ciertas...

E:-Eso te quería preguntar...

N:-En noviembre vino la inspectora me hizo firmar un papel, de que estaba separada del cargo para sumariarme, me llamaron en febrero para declarar, en junio me destituyen.

Hasta esa época se usaba el sumario, fui sumariada todavía; después fue por teléfono, los sacaban a los maestros delante de los chiquilines.

La encontré en otros maestros entrevistados, Renéen un género discursivo que intenta persuadir con sus dotes histriónicos, por momentos es atrapante escucharla, potenciando la eficacia del docente en la comunicación, entendida como violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977).

Hasta para la formación nos tomaban la altura, iban formando por filas, ¡qué trabajo! Nadie molestaba al de atrás Las fiestas se festejaban absolutamente todas. Un himno muy bien cantado.

(Hace el acto performativo).

⁸² (JUP):Juventud Uruguaya de Pie, movimiento estudiantil uruguayo nacido en la década del sesenta del siglo XX, de ultraderecha.

Hoy dirían: oriental es la patria o la tumba. (Lo dice en un tono sin ganas).
Se canta el himno con energía y con fuerza, con la fuerza que tengo hoy con 88 años. Soy una pasa de vieja, tengo averías que vienen con el tiempo.
Con esfuerzo, con dignidad, con vocación, eso es formación.
El ideal de la maestra era ser soltera. El ideal decía que la maestra había que entregarse totalmente.
Sin robarle un minuto a la enseñanza, hay que llegar un poco antes y tener todo preparado, antes de la campanilla el maestro no puede retardarse.
Menciona la puntualidad, hace referencia que yo llegué en punto.

Refiere a esa temporalidad en la cual se formó:

Era otra sociedad, cariñosa, respetuosa, había un cuidado de las calles.
(Menciona a un señor que cuidaba las calles en el barrio Pocitos).
O casualidad llamado Varela y cuidaba las calles. Pequeña vigilancia, pero pocas veces pasaba algo. Pasaba a la misma hora y tocaba un silbato.
(Hace mención a Gustavo Golpe, que murió por salvar a una señora, que fue robada).

La tradición normalista se manifiesta en su discurso, una identidad de la maestra cristalizada, siempre igual, y más y más mitologías: el género sustancializado-la maestra se convierte en alguien asexual-; la profesión no se la visualiza como un trabajo, aparece la “vocación” como algo divino y la entrega heroica de la maestra. Los rituales a través de los actos patrios son siempre un calco, cancelando la posibilidad latente de construir en el espacio de una clase, como sitios contradictorios (Giroux, 1992), un espacio dialógico, en vistas a formar una ciudadanía crítica. Y por último, la representación emblemática de José Pedro Varela, como héroe, divinizado, está en todos lados, y por eso este señor que realiza trabajos de vigilancia en su barrio, tiene ineludiblemente que llamarse “Varela”.

Pepe diseña un cronotopo, a partir de su reflexividad, del tiempo en que se formó en la escuela y liceo públicos en Florida, durante la dictadura de Terra, con una mirada crítica sobre los actos patrios, y el papel de determinado discurso historiográfico que sirve a la construcción del Estado-Nación.

Se sitúa en ese tiempo –la dictadura de Terra- y la compara con la dictadura de 1973-1984, congelando este último tiempo.

P:-Cuando fui a la escuela, y ahora que lo asimilo, fue en condiciones que tenían que ver con la dictadura, y me marcaron. Me formé en la dictadura de Terra, que fue distinta a la actual.

B:-¿Cuál actual?

P:-La del Goyo Álvarez.

Cantábamos, y ahora me di cuenta que se cantaba y se bailaba el fado, para mantenerse en el poder, algo de arriba vendría, los grupos fascistas, Terra y Herrera, estaban de acuerdo. Había una canción popular, desapareció antes de subir Salazar porque era revolucionaria, y luego en la dictadura se apropió Salazar de ese ritmo y aquí empezamos a cantar fados. Ahora me doy cuenta, nosotros no nos dábamos cuenta que había dictadura, pero venía de arriba.

En el liceo era una formación netamente cultural, se lo agradezco todo lo que los muchachos hoy no saben. Las culturas antiguas, gramática que la considero básica para formar las estructuras mentales Mal y poco historia, seudo verdades, sartas de mentiras, que me las pusieron a en la cabeza, a través de los libros, de las cuales, la vida me dio la certeza que eran una sarta de mentiras. Pepe.

Aparece marcado, en la construcción identitaria de maestros y maestras en esta temporalidad, la idea de que “nunca se deja de ser maestro” esto lo expresan en sus narrativas de distinta manera: acordé con un maestro, vía teléfono la entrevista en su casa, referido la hora me dice que le queda bien a las diecisiete y treinta horas y termina el diálogo en un juego que continuó: “Beatriz, no vemos a la vuelta de la escuela”.

Me encontré con varios grupos de maestros nucleados en alguna asociación. Como también particularmente la generación que se formó a fines de 1940 y principios del cincuenta, muchos de ellos participan en alguna actividad vinculada a la educación, algunos en política.

Concurrí al IINN en tres oportunidades, para entrevistar a las maestras Lila, Solange y Beatriz, con las otras, que pertenecen a este grupo, las entrevisté en sus casas.

En medio del ruido, con alguna intervención de una de las entrevistadas: “¡cómo charlan!”-dice Lila.

4.2 Estado-Patria- Escuela- Varela- Maestra- Niño

Los ritos de institución tiene poder, de ahí su eficacia simbólica, “poder de actuar sobre lo real, actuando sobre la representación de lo real”, de ahí su carácter performativo (Bourdieu, 2001, p.80).

El rito institucional comienza, la generación de maestros de 1940, prestaron “el juramento establecido” frente al presidente de la República y demás

autoridades, luego de ejecutarse la introducción del Himno Nacional (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, p.370).

El objetivo: actualizar esa producción simbólica de la “nación laica” (Guigou, 2000); conmemorar ese lazo (antes que se agote) de ese matrimonio Estado-nación, quien se arroga el derecho de la coerción legítima (Bauman, 2007, p.12); aderezado con la idea de progreso (Nisbet, 1996), idea fuerza del legado moderno.

El rito tuvo su juramento.⁸³

El Director de Enseñanza Primaria y Normal Prof. Oscar Maggiolole dirige estas palabras a María Orticochea, directora de los Institutos Normales, donde se verifica que “la historia del orden de las cosas sería la historia de lo Mismo-de aquello que, para una cultura, es a la vez disperso y aparente y debe, por ello, distinguirse mediante señales y recogerse en las identidades”- (Foucault, 2010, p.17).⁸⁴

Se despliega el legado moderno kantiano, el individuo producto de la educación sería “culto, el buen ciudadano, con la personalidad adecuadamente formada y el buen trabajador”; alimentado por la idea fuerza de progreso (Gimeno Sacristán, 1998, p.182).

Las palabras del ministro de instrucción pública Abalcázar García, reeditan la representación emblemática del magisterio como apostolado laico, con carácter mesiánico, que fue hegemónica en el primer momento de las políticas educativas, cuando se crean los sistemas educativos, donde la prioridad era la

⁸³ “¿Juráis honrar esta bandera, que es símbolo de una patria libre y pacífica, con vuestros actos, con vuestros esfuerzos y hasta con vuestros pensamientos? ¿Juráis enaltecer esta bandera, educando a la juventud en el amor a sus antepasados, en el respeto a la justicia y al derecho y en la fe en un porvenir luminoso?” (...) “La Patria está presente en este juramento. Que nada ni nadie haga olvidar”. (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, p.372).

⁸⁴ Srta. Directora, la senda que habéis iniciado es recta y luminosa y lleva al fin deseado. Proseguid sin desmayos la ruta trazada y dadnos maestros que sean en todo sentido una reproducción de vos misma, y habréis conseguido vuestro propósito, que nunca habéis expresado en palabras, pero sí en actos, de dar a la patria, generaciones nuevas de maestros cultos, conscientes, trabajadores, y llenos de sano optimismo. (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, p.380)

función moralizante, con su marcado carácter civilizador (Alliaud, 1993; Davini, 1995; Cassasus, 1998).

En esta representación emblemática se refuerza la feminización⁸⁵ de la profesión magisterial, naturalizándola. Es interesante que en las fotografías de la crónica aparezcan maestros varones que se graduaron. La maestra “señorita”, “segunda madre”, sustancializa el género, obturando la posibilidad de concebirlo en su performatividad (Butler, 1990).⁸⁶

La sacralización parece convertir todo lo que aparece a su paso, empezando por la vocación, llama la atención el lenguaje, que no escatima violentar el principio de laicidad o quizá recordarnos que el tipo de nación que conformó el Uruguay es una religión civil⁸⁷.

Continúa el rito institucional con el discurso del Director de Enseñanza Primaria y Normal: Prof. Oscar Maggiolo⁸⁸, quien refuerza la representación emblemática del

⁸⁵ Autores como Apple (1997) y Contreras (1997), entre otros, han abordado profesión docente como “trabajo”, y la feminización del mismo.

⁸⁶ De acuerdo a Butler (1990) la identidad de género es performativa por el efecto de la reiteración de actos que confirman las normas que marcan los modos posibles y apropiados de experimentarnos como hombres y mujeres, dando cabida a la posibilidad de subvertir las pautas de género.

⁸⁷ (...) Con este anillo no celebráis vuestras nupcias con la profesión y sí tan sólo los esponsales. (...) Quiero referirme a que vuestra carrera es de las que obligan a los más conscientes autoanálisis previos, y a la más constante renovación y perfeccionamiento espiritual. Si no sintierais una sincera vocación por ella, no entreguéis vuestro destino al magisterio. Buscad con vuestro título cualquier otra solución en las actividades o en la burocracia del país (...)
(...) Debéis de tener todas las virtudes que debieran tener las madres, más todas las virtudes que debieran tener las madres, más todas las virtudes que por definición debe poseer el sabio (...) Paciencia de mujer, abnegación de madre, pureza de catecúmeno, unción de profeta, exaltación de iluminado. Vais a practicar la más humana y sagrada de las eucaristías. Vais a comulgar con el alma del niño, para iniciarla en la escala indefinida de todas las perfecciones. Advertid entonces, que es toda la esperanza de la Patria la que se deposita en vuestras manos, señoritas maestras; y si aún esto no os bastara como aldabonazo en la conciencia, pensad que se os entrega al hijo del hombre para que lo transforméis en el orgullo de Dios. (...) Nada más eficiente, para el fin educacional, que el ejemplo del maestro, cuya conducta total de cada momento, debe ser la acción práctica y ha de hallarse en consonancia continua, con sus lecciones teóricas, su enseñanza y sus consejos, de modo que el niño, a cuya observación no escapa el menor detalle de la conducta de sus educadores, juez severo y cruel, a menudo, de todos los que lo rodean, no encuentre nunca en contradicción la palabra del maestro y su acción propia”. (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, pp. 374, 375, 378).

⁸⁸ (...) Y al hablaros de vuestra misión, omito el aspecto funcional burocrático de ella, para referirme únicamente al espiritual (...) Habréis oído hablar del apostolado, de la vida del maestro y del sacrificio del maestro. Y bien; sed apóstoles sin proponérselo, por la acción sencilla y múltiple a la vez, de vuestra actividad magisterial, y sacrificaos por ella sin ser por tal motivo,

maestro como apóstol laico, el sacrificio; su función: ‘‘hacer ciudadanos’’; despolitizando su profesión ‘‘omito el papel funcional burocrático’’. Vale tener presente a Barthes (2012) que concibe el mito como un habla despolitizada. Luego de la participación de la Orquesta Sinfónica del SODRE, se hizo entrega del anillo del maestro, diseñado por el escultor Antonio Pena, profesor de los IINN.

La ceremonia continúa con las ‘‘proposiciones de los egresados’’ a la manera de oraciones de una liturgia⁸⁹, generando restos míticos.

4.3 El rito que no fue

Nancy y Hugo egresaron en 1951, en sus narrativas rememoran que no tuvieron acto de egresados.

H: - El anillo se daba siempre, lo daba la Sociedad de Amigos de IINN, a fin de año. Mi generación no lo tuvo porque se peleó con la ‘‘Asociación de Amigos de los IINN’’ La mía, es la única generación sin anillo. Nos negamos.

E:-¿Fue una medida gremial?

H:- ¡Por supuesto!

No recibimos el anillo porque tuvimos un problema con la profesora de canto, en los ensayos previos al acto. Teníamos una compañera, que muchas veces estaba desprolija, hasta sucia, desarreglada.

La profesora le dijo una grosería, no me acuerdo... Y los grupos que ella tenía, no fuimos más a las clases de canto. Como sanción no tuvimos acto de graduación, ni anillo, la generación del ’51.

E:-¿Cómo lo ve esto?

A mí me parece que fue correcta la medida de los estudiantes, creo que fue la asociación de estudiantes que la promovió. Nancy.

vencidos de la vida, sino por el contrario, vencedores.(...) Os recuerdo hoy las palabras sagradas del Reformador: Permitidme decirlo francamente: es a los jóvenes a quienes me dirijo, es de los jóvenes de quienes todo lo espero (...). (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, pp. 376-377)

⁸⁹Significación de la escuela: Luz en el espíritu y paz sobre la tierra. Hugo Agartemendia. (...) La ternura y el sacrificio del maestro forman los grandes hombres del futuro. Mercedes Fernández Chávez. (...) Un aula y un niño; esperanzas, esfuerzos, hoy; trabajo, progreso, paz, mañana y una inviolable realidad siempre. Sofía Batho. (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, pp. 381-382)

4.4 Más Ritos

La generación que egresó en el año 1945 se reúne para conmemorar el día del maestro-22 de setiembre- y otra a fin de año.

E:- ¿Qué caracteriza a su generación? ¿Usted se reúne con los integrantes de su generación?

G:-Sí, para el 22 de setiembre y a fin de año.

E:-¿Son muchos los que van?

G:-Veinte o treinta, algunos fallecieron, otros están muy enfermos.

E:-¿Le hace bien reunirse?

G:-Sí, conversamos de todo, es una alegría encontrarnos.

E:-Cuénteme...

G:-Vivimos muchas cosas en el pasado.

E:-¿Hablan mucho del pasado?

G:-No, no del presente y del futuro.

E:-Cuándo dice del pasado: "no hablamos del pasado" ¿por qué?

Yo sufrí mucho con el pasado en magisterio, antes de la dictadura había una ideología que nos deshumanizábamos una prepotencia de pensamiento, no el respeto a cada uno. Viste que yo soy muy idealista en el fondo Gloria.

Capítulo V

Cronotopías del Instituto Normal

Investigar la construcción identitaria de los maestros y maestras en estas décadas que estamos estudiando (1940-1950) implica ineludiblemente tratar su primera formación, que en el caso de Uruguay se realiza en un tipo de institución denominado Institutos Normales.

En Uruguay, en esta temporalidad, la formación era monopolizada por el Instituto Normal de Montevideo, llamado “‘Institutos Normales María Stragnero de Munar y Joaquín R. Sánchez’” (IINN)⁹⁰, y la formación incipiente en los institutos existentes en el resto del país.

La mayoría de los docentes entrevistados, realizaron su formación en IINN de Montevideo, algunos incluso, nacidos en otros departamentos, se formaron en Montevideo, hay algunas narrativas que refieren a la formación en otros departamentos, que demuestra lo incipiente de la misma.

Existen variados trabajos que han estudiado la formación en los IINN⁹¹ y la construcción de una tradición: la tradición normalista⁹².

⁹⁰ De acuerdo a Demarchi (1996), por iniciativa de Jacobo Varela, comienza la formación de maestras cuando se funda el Internato Normal de señoritas (1882) dirigido por la maestra María Stragnero de Munar. Jacobo Varela es el continuador de la reforma vareliana, después de la muerte de José P. Varela (1845-1879); es nombrado Inspector Nacional de Instrucción Pública en 1880, ejerciendo el cargo por dos años, renuncia por motivos políticos, durante la dictadura de Máximo Santos. En 1889 se crea el Internato Normal de varones, que se inauguró en 1891, dirigido por Joaquín Sánchez. La gestión de estos directores se reconoce, dejan de ser internados, y por ley (7585) de 1923 se crea el Instituto Normal de mujeres que se llamó “‘María Stragnero de Munar’” y el varones “‘Joaquín R. Sánchez’” por ley 8355 en 1928.

En 1935 se unificaron y pasaron a tener la actual denominación.

Desde el inicio hasta el presente la formación de maestros se realiza en institutos normales, con la promulgación de la ley de educación actual (18437) del 2008 se prevé la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), que aún no se ha aprobado la reglamentación de este ente autónomo. En el período de gobierno progresista de José Mujica, hubo proyectos, de creación de una Universidad Pedagógica.

⁹¹ De acuerdo a Lionetti (2007, p.124) el normalismo tuvo variadas denominaciones. En Alemania se las llamó “‘seminarios’” y en algunos parajes “‘establecimientos para la formación de maestros’”, en Inglaterra, “‘colegios de preparación de maestros primarios’” y en Estados Unidos, “‘escuelas de preparación’” (training schools). Siguiendo a Lionetti (2007, p.125) “‘parece que el

Hasta el presente la formación de maestros en el Uruguay se realiza en institutos normales, escasamente se conocen los debates que han habido en nuestro país sobre cuál sería la mejor institución formadora de maestros: Instituto Normal o Universidad Pedagógica, en estas décadas que estudiamos esa discusión también se dio⁹³.

Elegimos este cronotopo específico- el espacio del instituto normal- y el tiempo en su devenir; porque entendida la institución en uno de sus sentidos: “como regularidad social”, “alude a normas y leyes”, “pautan el comportamiento de los individuos y grupos” y particularmente este tipo de institución denominada “normal” indudablemente marca la construcción identitaria de los maestros (Fernández, 1998, p.13).

5.1 La decisión por el Magisterio

Escuchamos este contrapunto de voces polifónicas de algunos maestros y maestras sobre la elección por el magisterio.

primer establecimiento de esta clase fundado en Austria se le dio el nombre *escuela normal*”. En Francia, las “écoles normales” fueron creadas por la Ley Lakanal en 1794. Lakanal, justificó este calificativo diciendo: “Normal, del latín norma, regla”, “Estas escuelas deben ser, en efecto, el tipo y la regla de todas las demás.” (Lionetti (2007, p. 125)

⁹²La formación de docentes está ligada a la conformación de los sistemas educativos cuando se crean los Estados-nacionales modernos, que en el caso del Uruguay es a partir de la reforma varelana (decreto-ley del 1877). La tradición normalista surge en ese primer momento de las políticas educativas. De acuerdo a Davini (1995) esta tradición se sustentó una filosofía positivista; un discurso prescriptivo; su marcado carácter civilizatorio, reforzó la dimensión de inculcación ideológica, homogeneizando las culturas.

Esta tradición construyó una identidad de la maestra esencializada, algunos de sus rasgos: 1) Determinados atributos como la humildad, austeridad, caracterizan al ser maestro. 2) La educación considerada fundamentalmente como proceso de socialización, 3) La vocación esencializada: es una voz innata. 4) Desde la matriz positivista se entiende la práctica como “aplicación” de la teoría. Vale la pena recordar que la primera escuela de práctica en el Uruguay, se le llamó “escuela de aplicación”. Ha sido trabajado este tema por diversos autores, como Alliud (1993).

⁹³De acuerdo a Demarchi (1996) en 1929 se articula un proyecto de creación de una Facultad Pedagógica a pedido del Ministro de Instrucción Pública, Enrique Rodríguez Fabregat. La maestra Enriqueta Compte y Riqué sostiene en reiteradas ocasiones este proyecto, que se discutió en el Primer Congreso Nacional de Maestros (1933); la Maestra Leonor Hourticou estaba favor de la formación normalista.

Aparece en los mismos, la tradición normalista, cuando se refiere a la “vocación”, como algo innato, que se “despierta” “cuando oímos esa voz interna”; hay otros relatos que refieren a las determinaciones socio-históricas que condicionaron la elección, y esto nos da elementos para situar al magisterio en relación a otras carreras, la visualización del maestro en el espacio social.

Yo sentía vocación desde niña inclinación por la enseñanza, despertando el amor. Me defino como una maestra vocacional, entregándome a su obra. Nací en 1929. (Anunciación Mazzela de Bevilacqua, directora del IINN, en el período 1953-1972).

Siempre me atrajo la docencia lo primero que hice fue magisterio, para pasar de la escuela al IINN con 12 años (luego de dar examen de ingresos, también lo di en secundaria). Fui maestra normalista. Empecé en el IPA, en el año ‘51, estaba dirigido por Grompone hice los cuatro años. Había examen de ingreso, no se salvaba nadie. Grompone había establecido un límite de diez, y entramos cinco. Lila.

Su doble formación en Magisterio y en el IPA⁹⁴, recién creado, le permiten comparar:

Magisterio afinó mi sensibilidad hacia los jóvenes y niños, y el IPA me dio conocimiento. Lila.

Yo tuve una infancia en el campo, no tenía relación ni experiencia con otros niños, hija única, infancia solitaria.

Yo no soy una maestra vocacional, yo estudié magisterio, porque cuando terminé el liceo mi padre me dijo que tenía que trabajar en la fábrica de botones, que había al lado de mi casa porque no me podían pagar estudios. Como yo quería estudiar, lo único que podía seguir, porque era más corto era Magisterio. Nancy.

E:-Nací en Montevideo y a los seis meses fui a Mercedes.

Si bien mis padres no eran intelectuales querían que saliéramos adelante, se interesaban por la vida intelectual, tomando lo que ellos no habían podido.

Mi madre muy inteligente, hizo hasta 6º año de escuela.

Mi padre había hecho la escuela, francés y alguna otra materia.

Mi hermana mayor es maestra, tiene 93 años. En el interior era una aventura venir a Montevideo, no había posibilidades económicas, si no hubiera hecho Ciencias.

B:-¿Cómo era su familia?

E:-Podríamos decidir a dónde íbamos, la libertad era una característica.

Vivimos en Florida por dos años, luego en Montevideo, toda la familia.

Mi hermana se recibió en Florida, mi hermano empezó a estudiar Química.

B:-¿La decisión por magisterio?

E:- Yo quería ser maestra. Elvira.

⁹⁴ Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), centro público de formación docente para ejercer la docencia en enseñanza media.

Soy del interior porque nací en Lavalleja, pero estoy en Montevideo desde los tres años. Tengo una hermana maestra. Cuando ella era estudiante de magisterio, se reunía con otras compañeras a estudiar, y yo que era un adolescente, las escuchaba, y me parecía que los maestros podían transformar el mundo. En esa época había un énfasis que el maestro era un trabajador social, había una materia que era pedagogía social, esa fue la motivación. Sobre todo en el interior del país. Quería transformar. Voy a estudiar magisterio le dije a mamá y no quería me dijo que con mi hermana alcanzaba. Ruben.

Yo empecé a estudiar tardíamente magisterio, en ese sentido soy un maestro sin vocación, la encontré después. Llegué a Montevideo con el fin de estudiar Medicina, pues gané una beca en Treinta y Tres. Hice los dos años de preparatorio, y se acabó la beca, año 50. Se me planteaba el estudiar Medicina y trabajando, y alguien me sugirió magisterio. Y empecé felizmente magisterio José.

Nací en Florida. No había otra posibilidad. Mi hermana era maestra. Pepe.

Yo soy maestro "maestro normalista"⁹⁵, cuando tenía doce años mi mamá sentenció que iba a ser maestro. Mis padres tenían un almacén, mi madre era ama de casa, tres hermanos mayores que colaboraban con el sustento, en Montevideo. Llegaron desde Argentina unos cuantos años en que yo naciera, en el año 1933. Héctor.

Yo tenía tantas ganas de ser maestra, creía escribir también desde niñas empecé a escribir poesía.

E: -¿Su familia en qué condiciones estaban?

No tenía un capital cultural.

Mis padres eran italianos, madre romana y mi padre piamontés, mi capital cultural no proviene de mi familia, mi padre comerciante, y mi mamá ama de casa.

Éramos siete hermanas, las tres menores estudiamos, algunas se prepararon para trabajar, la mayor no, la prepararon hizo piano y labores.

Yo tuve un deseo de conocer y saber, las dos hermanas mayores, que hicieron bachillerato eran lectoras, iban al liceo, y había libros... de Tomás Mann, por ejemplo. Leía al barrer todo lo que caía en mis manos.

Yo tuve un deseo de conocer, saber, y era frenética de la escritura.

Yo tenía tantas ganas de ser maestra, Beatriz nunca pensé en otra cosa desde niña, empecé a enseñarles a mis sobrinos más grandes con diez a once años porque yo soy la séptima.

Quería escribir también indudablemente desde que estaba en la escuela.

Cuando terminé 4º de liceo no tuve dudas: yo quería ser maestra, yo no tuve dudas.

Me gustaba mucho la Literatura, y me gustaba dibujar también; la profesora vio que tenía en la carpeta de Literatura un habí copiado de la cara de Homero y me dijo: "Tú podrías ser profesora de dibujo".

Y le contesté: "No, si soy profesora quiero ser de Literatura. Pero quiero ser maestra".

La ayudante que estaba al lado dijo: "¿Y vas a ir al IINN ahí vas a ir?"

Como diciendo: "dónde te vas a meter muchacha".

⁹⁵ El plan del año 1939, que rige la formación docente para maestros en esta temporalidad, implicaba que se ingresaba al IINN, por dos vías: con primaria terminada hacían los cuatro años de liceo en el instituto normal y luego los tres años de magisterio, se le llamaba a esta formación "normalista" y había otra vía, ingresar con los cuatro años de liceo, y realizar los tres años magisteriales en el IINN. Se exigía examen de ingreso. Algunos de los maestros entrevistados vivieron la transición y la implementación del plan 1955.

Sí porque realmente era muy pobre todo
Como diciendo: “a dónde te vas a meter”. Elsa

Tengo, ochenta y seis años, nací en Montevideo, pero mi vida fue siempre en La Paz.
Habían varios maestros en mi familia, profesionales otros, profesores. Había gente que
había ido al liceo, entonces nos estimulaban.
Mi tía me traía libritos de cuento, de Constancio Vigil, libritos, Billiken.
A los doce años entré al IINN, en la formación normalista. Olga.

Tenía doce años había tenido en la escuela de Paso de la Arena, maestras brillantes y yo
dije que quería ser maestra. Era una pasión ir a la escuela. Solange.

E:-¿Por qué ingresó a Magisterio?
Es una pregunta muy interesante.
Porque en Melo para poder hacer algún curso universitario, como me tocó a mí hacer una
parte, había que venir a Montevideo, lo más inmediato en un lugar modesto como era el
nuestro, una familia de inmigrantes, podía ser bancario, podías ser maestro, o alguna
carrera particular. Pero me encuentro después que teníamos vocación por magisterio.
E:-¿Inmigrantes?
R:-Los abuelos.
En el IINN hicimos los tres años.
E:-¿Se inculcaba estudiar en la familia?
R: -Se fue dando naturalmente, me gustaba leer y estudiar, modestia aparte me fue bien
en el liceo y magisterio. Ronaldo.

5.2 Los lugares de las memorias⁹⁶ y “Santo Funes”

Los institutos normales de Montevideo, continúa teniendo su sede por
aquellos años, en ese polo cultural, sito en las calles 18 de julio, Colonia y
Cuareim, hasta el año 1963 (Mazzella, 1964), que se traslada en un nuevo local
ubicado en las calles Laguna Merín y Castro.

Ruben pertenece a la generación que egresó en 1945, realiza toda la
carrera docente en Magisterio (llega a inspector regional), sus compañeros lo
reconocen desde distintas procedencias ideológicas.

La producción de otro enemigo, en estas décadas primero: el nazi, o el
fascista y luego el comunista, conviven paradójicamente también, con cercanías
ideológicas de las más variadas vertientes.

⁹⁶De acuerdo a Halbwachs (2011, pp. 189-190) “el lugar ha recibido la huella del grupo, y
viceversa” así como también las imágenes espaciales desempeñan un papel importante en la
memoria colectiva.

La entrevista, en su casa, se convierte por momentos en crónicas, como si tuviera la obligación de enseñar, no desde una postura narcisista, sino más bien como un sacerdote laico⁹⁷, el tono de la voz no es demasiado alto, y con su presencia influye.

Se llamaban Institutos Normales porque se fusionaron, con una dirección.

Hice segundo grado. Concurse para Práctica, para Adultos, para Director, Inspector de zona, departamental, llegué a regional.⁹⁸

Ese fue un edificio construido en el período de Jacobo Varela, continuador de la reforma, merece más reconocimiento, escasamente tenido en cuenta. Es la época de Santos, se resuelve construirlo, es un edificio especial, podría ser un ejemplo. Y luego dando la vuelta por la Plaza de Cagancha, se encontraba el museo pedagógico y la biblioteca pedagógica hoy separados. Ahí se hacía clases prácticas, de laboratorio. Había una comunicación directa, una escalerita, desde las aulas a la biblioteca. Era un ambiente cultural.

En el museo pedagógico había una sala de actos, y se hacían conferencias.

En esa época comienza a funcionar el café Sorocabana y en frente estaba el Ateneo (por el cuarenta y cuatro y cuarenta y cinco).

Un compañero Moisés Lazca tocaba el violín, otro compañero tocaba el acordeón Vallejo, había un palco y nosotros los aplaudíamos.

Al principio iban de túnica y ella (la Dra María Orticochea) les dijo que al café no fueran de túnica.

En el Ateneo, el café valía cinco centésimos y en el Sorocabana valía cuatro. Los maestros ganaban sesenta pesos. Algunas muchachas iban.

Fuimos donde era más barato. Ruben.

Esmeralda, es de la generación del cuarenta y cinco, y en estos versos de su poema refiere a este lugar de la memoria que es la sede del IINN.

⁹⁷ Durkheim, refiere a su concepción del maestro, que será el prototipo de la corriente pedagógica llamada Pedagogía Tradicional: El maestro tiene que creer, no ya en sí mismo, no en sus cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su tarea y en la grandeza de esa tarea. Lo que constituye la autoridad con la que se reviste tan fácilmente la palabra del sacerdote es la elevada idea que tiene de su propia misión, porque sabe que habla en nombre de un Dios en el que cree y al que él se siente más cerca que la masa de profanos. El maestro laico puede y debe tener también algo de esta persuasión. También él es el mandatario de una gran persona moral que lo supera: la sociedad. Y lo mismo que el sacerdote es el intérprete de su dios, el maestro es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país. (Durkheim, 1990, p. 112)

⁹⁸ Es tradición de la formación magisterial en el Uruguay, la obligatoriedad del título para el ejercicio de la docencia y la modalidad del concurso para el acceso de los cargos, este último requisito fue incumplido en los períodos dictatoriales. Se concursaba – por oposición, u oposición y méritos, para acceder a los cargos en la carrera docente (maestro, maestro director, maestro inspector zonal, maestro inspector departamental, maestro inspector regional-en esta temporalidad existía-), como así también para acceder a los distintos subsistemas: maestro de educación común, maestro de escuela de prácticas, maestro de adultos, etc.

Estar todos muy atentos
A las charlas de selectos
En la sala congelada
de conferencias, conciertos,
proyecciones, seminarios,
en Biblioteca y Museo. Esmeralda⁹⁹.

La centralidad de Montevideo, respecto al resto del país, en lo que respecta a la formación de los maestros es manifestada en algunas narrativas, mientras el IINN tenía ya una historia desde su creación a fines del siglo XIX, la formación de maestros en el resto de los departamentos es incipiente, ligada a algunos esfuerzos locales.

Hugo, refiere a su formación, realizada en el interior y en Montevideo:

Hice Magisterio en condiciones muy especial, como las fechas de exámenes son generalmente a fin de año y yo tenía que dar exámenes en Facultad, daba exámenes en el correr de año y algunos, porque no podía porque estaba haciendo Facultad, y a fin de año daba exámenes en un sistema existían las comisiones examinadoras que recorrían todo el interior.

E:-¿Usted lo hizo en el interior?

H:-No, acá y en interior. La comisión examinadora iba al interior, conocí por ejemplo a Reyes Abadie, era un grupo selecto de gente.

Pepe, Ariel y Ronaldo, narran su ingreso a los Institutos de Formación Docente, en los departamentos de Florida, Tacuarembó y Melo.

Di examen de ingreso, nosotros teníamos que prepararnos libres en Florida y dar exámenes en Montevideo. No venían mesas examinadoras, teníamos los tres períodos y en esa época... siempre la parte ambiental: fue cuando los grupos de izquierda y de derecha, es decir blancos y colorados, independientes y el partido comunista se enfrentaban, y producían enfrentamiento en esa época me incliné hacia la izquierda.

E:-¿En qué año?

P:-En 1945.

Había una persecución.

E:-¿Habían materiales para esta formación libre?

P:-Había y un programa y textos, no me podían pagar profesores particulares.

La formación docente, desde el punto de vista teórico había más materias culturales y no tanto profesional. Había dos materias básicas: pedagogía y didáctica.

Nos nutríamos con materiales que comprábamos en Montevideo, con que daban los profesores en su cátedra.

⁹⁹Fragmento de la poesía “Promoción 1945.Cincuenta años después”. de la maestra Esmeralda Ravaoli, se presenta íntegra en la página sesenta y dos.

Empezamos la práctica docente, había maestras buenas y también muy malas. Ahora cuando dicen que hay maestras que asuntan en aquél tiempo también. La gente se olvidó, cuando dice que ahora son malos.

E:- ¿Qué leían en Pedagogía?

P:-Apuntes, en Pedagogía leíamos apuntes de Yolanda Vallarino, Reina Reyes, Pedro Freire, Jesualdo, Di Giorgi.

Los que decían buenos maestros pero yo no los veo tan bueno, ponían "método global", hablaban de Piaget, eran "buenas maestras" que elegían las clases, elegían las bibliotecas y los grupos, todo era "muy democrático", en la época que pensamos que era "muy democrática" no lo era.

Tenían saber práctico, pero faltaba el sustento, porqué hacen eso. Nombraban la gestalt, sin saber, a Piaget lo nombraban a cada rato.

Había que hacer "la normal", pero no sabían el porqué, a Varela lo nombraba siempre. Pepe.

Nosotros tuvimos un director muy bueno, en el sentido total, como persona y como hombre, era el maestro Dardo Ramos. Había otro instituto, de la directora Margarita Ríos de Paolino. Los que íbamos al instituto de Dardo Ramos decían que éramos de izquierda, todos comunistas, y la gente también. Y ella era el instituto democrático. Llegó un momento que era tal la tensión entre los dos institutos y los profesores y la gente, que el consejo tomó medidas y mandó a alguien y entonces fundieron a los dos institutos y fue la salvación.

Lo que tenía de bueno el instituto y la preparación de magisterio que existían las misiones sociopedagógicas, las hacíamos con un cariño, dedicación total un tanto equivocados porque creíamos que íbamos a dar todo a aquella gente de los rancheríos. Ariel.

E:- ¿Vivían en la ciudad de Melo?

R:-Justamente.

Ingresé al Instituto Normal no oficial, trabajamos varios años justamente para oficializarlo. Al final lo logramos.

E:-¿Qué quiere decir que no era oficial?

Los profesores eran totalmente honorarios, excelentes profesores de gran nivel formativo y humanístico, que daban clase totalmente gratuita, en un local, que podía ser una escuela, una casa... y las materias de "las normales" de esa época.

Recuerdo a la directora Aurora Arón de Iturralde, entre otras.

R:-Eran muy capaces, la mayoría eran maestros que se preparaban mucho.

Iban mesas examinadoras de Montevideo.

Dábamos clases particulares los maestros en el instituto para preparar a los concursantes, no cobrábamos nada.

Había una efervescencia, impresionante, una fuerza un amor un entusiasmo parecería que hoy no tienen la misma respuesta, ante el compromiso social de ayudar con la gente para responder a la gente; parecería, yo no estoy diciendo que sea así. Ronaldo.

Elsa egresó en 1952, construye una conversación, café de por medio, en su casa, y es interesante cómo la entrevistada se convierte en entrevistadora, maneja la técnica interrogativa con facilidad, fue influida por la Pedagogía Nueva y esto la delata cuando crea dialogicidad.

Es escritora, y trae a Borges, apelando a las memorias y olvidos, en ese “ejercicio de hacer memoria¹⁰⁰” (Ricoeur, 2013, p. 81).

Los recuerdos de estos maestros, en estos lugares de las memorias, focalizan en sus preferencias; las memorias de Elsa están colmadas de Literatura y de Artes Escénicas.

Lo recuerdo (yo no tengo derecho a pronunciar ese verbo sagrado, sólo un hombre en la tierra tuvo derecho y ese hombre ha muerto) con una oscura pasionaria en la mano, viéndola como nadie la ha visto, aunque la mirara desde el crepúsculo del día hasta el de la noche, toda una vida entera (...) Oí de pronto la alta y burlona voz de Ireneo. Esa voz hablaba en latín; esa voz (que venía de las tinieblas) articulaba con moroso deleite un discurso o plegaria o incantación. Resonaron las sílabas romanas en el patio de tierra; mi temor las creía indescifrables, interminables; después, en el enorme diálogo de esa noche, supe que formaban el primer párrafo del capítulo xxiv del libro vii de la *Naturalis historia*. La materia de ese capítulo es la memoria; las palabras últimas fueron *ut nihil non iisdern verbis redderetur audítur*. (Borges, 1944).

B:-Hábleme de la formación.

E:-Era horrible... Era espantosa, era todo..., ¿cómo se llama?

Hay Dios mío, cómo se me escapan las palabras.

Tengo un santo que me lo inventé yo.

¿Tú has leído a Borges?

B:-Sí.

E:- No te acordás del cuento ‘‘Funes el memorioso’’?

B:-Sí.

E:-Yo inventé a San Funes, Funes tenía tanta memoria me puede tirar un poco a mí.

Cuando algo no me acuerdo digo: ‘‘ San Funes, por favor’’.

(Me río)

Y lo estoy haciendo popular.

Los programas eran antiguos: economía doméstica, nos enseñaban

si ibas de visita a una casa, si dejabas las tarjetas de tal forma, pavadas de esas como limpiar la casa... Barbajelata, era hum...

Pero tuve la suerte yo y unas cuantas más...

B:-¿Usted hizo esa formación inicial en qué años?

E:-50, 51, 52.

Pero tuve la suerte, que en 7º en el último año, tuve de de Dra de Práctica a Yolanda Vallarino. ¿Has oído hablar de Yolanda Vallarino?

Era una de las que estaba haciendo el nuevo programa.

Un programa que fue totalmente distinto, se le daba importancia a la expresión.

Era el boom de la Expresión: de Read, Lowenfeld, de Dewey, acá en Montevideo de Jesualdo Sosa, ¿sabrás bien quien fue?

: B- Sí.

¹⁰⁰ De acuerdo a Ricoeur acordarse no es sólo acoger una imagen sino buscarla “hacer algo”. Hace una genealogía del concepto “ejercicio de la memoria”. Para los socráticos está unida al concepto de búsqueda (zétésis), “Aristóteles, en el capítulo Anamnesis, describe la rememoración como una “búsqueda”; Bergson, “esfuerzo de memoria” y Freud, “trabajo de rememoración” (Ricoeur 2013, p. 81).

E:-Yolanda Vallarino a las que tuvimos la suerte de estar con ella nos formó para ese programa nuevo, que las otras maestras no tenían ni idea.

B:-¿Estaba a cargo del curso de Didáctica?

E:-Sí claro, Era directora de escuela de Práctica y de metodología, creo que se llamaba así la materia.

Luego fue inspectora de escuela de práctica.

Una mujer muy valiosa.

Las clases que me gustaban eran las de arte que las daba Zorrilla de San Martín las daba en el salón de actos con diapositivas, Y después me gustaba, por supuesto psicología, psicopedagogía me encantó.

Tuve una profesora muy buena Nuñez Roca profesora de Pedagogía, era Directora de la escuela Chile.

La escuela Chile era de las más renombradas, estaba muy bien llevada.

B:-¿Había dos tipos de formación, no?

E:-Ah claro. Estaban las normalistas salían de la escuela y hacían los siete años.

B: -¿Ah y usted?

E: -No, era liceal, las liceales íbamos al instituto después que terminábamos el liceo.

Pero, ¡escúchame! (muy expresiva) lo que hizo Varela, ese era el instituto María Stragnero de Munar! El instituto era ahí en la calle Cuareim, el mismo edificio se junta por dentro.

Todo el mismo edificio.

Lo que tuvo que hacer Varela urgente es formar maestros y mandar al interior.

¿Ubicás?

B: -Sí.

E:-En Cuareim, eran los dormitorios y el comedor.

Eran internas, dormían y comían y las clases eran abajo en la escuela República Argentina que da sobre Colonia.

Si tú vas al museo pedagógico están las fotos.

Las clases eran abajo en la escuela República Argentina.

Siempre se contaba...en frente estaba el Palacio Santos, donde vivía Santos con su hija.

Y la hija, que era jovencita cruzaba para charlar con las muchachas. Es divina esa casa,

¿has entrado? Tiene pisos parecido e estos.

-Es divino este piso.

- ¿Conoces la otra casa de Santos?

La quinta de Santos, que tiene el famoso castillito que le hizo a su hija.

Tiene su historia ese edificio es maravilloso, y por dentro se comunican los tres en un mismo edificio, se comunica por Cuareim, Colonia y la plaza Cagancha “Libertad”.

Nancy se refiere a su formación que transcurrió desde 1949 al 1951, los cronotopos divergen, se comparan, dialogan en ese proceso reflexivo que hace: el tiempo de su formación, el tiempo actual y atravesamiento del cronotopo conflictivo, para esta generación, la dictadura de 1973 a 1984 en Uruguay.

N:-Mi formación como maestra es muy distinta a la formación que se da ahora, fíjate que no teníamos que hacer ni siquiera monografías, cuando nosotros nos recibimos. Entonces yo, cuando fui destituida y estuve todos esos años en mi casa vendiendo cualquier cosa al principio, después más o menos me acomodé, porque al mismo tiempo quedé viuda con una hija de 11 años, con una madre enferma. Cuando me destituyeron, entonces fueron años muy difíciles, esa época para mí, pero después se resolvieron mis problemas económicos y pude empezar a estudiar y a escribir. Yo empecé los últimos años de la dictadura escribiendo porque estaba tan indignada con lo que pasaba. Se ríe

En ese momento para ingresar en magisterio había que hacer una prueba que se hacía en verano, teníamos varias materias Matemática, Español, muy general.

E:- ¿En qué año?

N:-En 1949, tenía como 16, había hecho el liceo en los cuatro años.

Yo además tuve una infancia en el campo, muy solitaria, hija única, no tenía experiencia con niños.

En el cuarenta y nueve, salvo el examen.

E:-¿Estaba en Montevideo?

N:-A los once años me vine a Montevideo e hice secundaria en el liceo Suárez, que en aquel momento era el número siete, no era la masificación de secundaria que hubo después. Agradezco a mi padre que me dejó hacer el liceo y después me autorizó entrar en magisterio.

E:-¿En esa época no era común hacer liceo?

N:-No era obligatorio.

Salvé el examen y entré a magisterio, y ahí tuve profesores excepcionales, Reina Reyes, y otros, no te los voy a nombrar porque ni los conocerás.

En práctica en cambio, en 5º no teníamos una práctica formal, visitas a instituciones al consejo del niño.

E:-De observación?

N:-Exactamente.

En 6º se hacía práctica donde está ahora en IINN, era la escuela España en aquella época tuvimos muy mala dirección en práctica, el director que no era de los mejores, se fue a Europa y tuvimos suplentes.

En 7º hice la práctica, en un horario hacíamos el teórico y en el otro hacíamos, la práctica la hice en la escuela Venezuela, el primer año que Tuana empezaba como directora de práctica, fuimos sus "conejillos de indias".

En realidad, por mi falta también pienso yo, de relación con niños durante mi infancia a mí me costó mucho la parte de la práctica directa con los niños, y demás, pero pasé y me fue muy bien. Nancy

Lila se formó desde 1941 al 1948, en el IINN:

Con 12 años, luego de dar examen de ingresos (también lo di en secundaria) fui maestra normalista. En ese momento era directora María Orticochea, había profesores buenos y otros no tanto.

En Matemática estuve con el Prof. Pereira, en Idioma Español Piccardo, en Pedagogía ahí fallaba, había libros antiguos.

Empecé en el IPA, en el año 51, estaba dirigido por Grompone hice los cuatro años. Lila.

Beatriz tuvo formación normalista, desde 1951 al 1957, vivió la transición de la Dirección en el IINN a cargo de María Orticochea y Anunciación Mazzella de Bevilacqua y el cambio de planes en la formación docente.¹⁰¹ Y se refiere a ese punto referido a los libros que hablaba Lila:

¹⁰¹ En esta temporalidad existieron dos planes en la formación de maestros: Plan de 1939, Plan de 1955.

Por siete u ocho años, por la guerra, no llegaban libros, y menos traducidos, por ejemplo Piaget, no se conocía. Se empezó con el IMS, a leer libros, a trabajar con distintos autores, seleccionados por profesores de acá y de afuera. Para ingresar al IMS, dieron concurso e ingresaron profesores jóvenes de acá, algunos egresados de la primera generación del IPA como Lila Ramos, Ruben Yáñez, Marta Demarchi Mila. Beatriz.

5.3 Las directoras de los IINN en las décadas 1940 y 1950

Durante las dos décadas estudiadas hubo dos directoras a cargo de los Institutos María Stragnero de Munar y Joaquín R. Sánchez, en las memorias de los maestros y maestras no dejan de nombrarlas: María Orticochea, cuya actuación fue en el período 1939-1951, y Anunciación Mazzella de Bevilacqua, de 1953-1972.¹⁰²

La mayoría de los maestros y maestras entrevistados vivieron la época de Orticochea, y unos pocos vieron la transición; aún si conocen a Mazzella por su trayectoria y la repercusión que tuvo la creación del Instituto Magisterial Superior (IMS).

Focalizar en ellas en este trabajo, nos coloca en la práctica cultural de la “historia heroica” (Salhins, 2008, p. 49).

René menciona que María Orticochea, era maestra de 3er grado, indagué con los maestros que implicaba esta denominación y no tuvo respuesta, continué indagando y en una fuente escrita encontré que la primera directora del Instituto Normal femenino “María Stragnero de Munar” en 1874 rinde el examen de Maestra Directora de 3er. Grado en la Universidad obteniendo la nota de sobresaliente, la primera concedida a una mujer (Biblioteca Pedagógica, 2011).

¹⁰²En su narrativa Mazzella, dice que asume la dirección de los IINN en el año 1953, llegando al cargo por concurso-de oposición y mérito-, no está claro cuando finaliza. De acuerdo a la fuente (Mazzella, 1987, p.155) la autora dice: “durante los veinte años de mi actuación (1951-1972) al frente de los IINN y del Instituto Magisterial Superior”. Lo que puede sacarse en conclusión que en el año 1951 Mazzella ingresa como subdirectora, en el año 1953 llega a la dirección por concurso y en 1962, cuando se crea el Instituto Magisterial Superior, pasa a dirigirlo y en la dirección del IINN asume Elida Tuana, quien estaba en la subdirección.

“La dirección estaba a cargo de la maestra de 3er grado y profesora Doña María Orticochea, se decía en aquella época”. René.

Como este acontecimiento, hay otros que configuran en su conjunto una construcción mítica procesual.

A continuación nos referimos a algunos de esos acontecimientos. Orticochea declina que se haga un reconocimiento con motivos de su jubilación¹⁰³, actualizando la representación emblemática de la maestra que inaugura la tradición normalista (Allud, 1993), algunos de sus rasgos: la austeridad, la humildad, el sacrificio. Este último rasgo también remite a la representación emblemática de José Pedro Varela, cuando se lo presenta y actualiza como héroe cultural, las narrativas de su “sacrificio” por la escuela, su muerte temprana, etc. (Bralich, 1996; Guigou, 2003).

La figura épica de la heroína se despliega en este otro acontecimiento: conversando con Esmeralda, me iba mostrando fotos, recortes de la prensa, y me dice:

-Si no tuviera el recorte del diario no me vas a creer lo que te voy a contar. El último año de mi formación- 1945- María Orticochea nos pide que colaboráramos con la concentración de maestros que pedían aumento de sueldo, se aumentaba 100 pesos. Se hicieron coros, un acto muy completo, ahí estamos nosotras con la túnica baby. (Esmeralda).

¹⁰³El seis de julio del año 1952, por iniciativa de la Asociación de Amigos de los IINN, en el salón de actos de los IINN: “se reunieron profesores, maestros, ex -alumnos y amigos de la Prof. María Orticochea, con la finalidad de cambiar ideas respecto a un homenaje a tributarse a la gran maestra con motivo de su jubilación en los cargos de directora y catedrática de Pedagogía”. (...) “En asambleas posteriores se designó el Comité Ejecutivo-presidido por el Dr. Jacinto Díaz Mintegui, presidente de la Asociación de Amigos de los IINN” (...) “La profesora Orticochea hizo saber al Dr. Díaz Mintegui-quien lo expuso ante la segunda asamblea-que declinaba todo homenaje de índole personal, ya que ello contrariaba los principios, que habían regido su labor durante toda su vida de maestra, y sustentados desde la Cátedra. ” (...) “Ante esta declaración los asambleístas resolvieron por aclamación crear un Fondo Permanente (ya habían llegado al Comité de Homenaje importantes sumas de dinero), cuyos intereses se destinarían a una obra social.’ El día dieciocho de octubre del año mil novecientos cincuenta y cinco, en un sencillo acto-cálido de emociones-de gran jerarquía y con la presencia de altas personalidades de la docencia nacional que firmaron el Acta de fundación, quedó constituido el Fondo María Orticochea, con un capital inicial de diez mil seiscientos cincuenta pesos” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1958, pp. 265-266).

Me solicita que lea el pie de foto del recorte de prensa (que no tiene fuente) y podemos agregar a lo que ya expresó Esmeralda, que ese acto se realizó en el SODRE, el IINN participaba en los coros, hubo entonación del himno nacional y aparecen las estudiantes magisteriales en la foto, con Orticochea acompañando, en rigurosa formación y con túnica baby.

Le pregunto a Esmeralda, qué pasó con las autoridades y me dice todos encantados.

Me muestra otra foto de otro acto, en este caso patrio:

Orticochea, nos llevaba.

Aquí estamos formadas, está la escuela naval también y la escuela militar.

Muchas maestras se ennoviaron con militares.

Era muy casamentera Orticochea. Esmeralda

En el caso de Mazzella llega al cargo de la dirección, por concurso de oposición y méritos, en el año 1953.

Beatriz, una de las maestras entrevistadas que vivió el período de la transición de las dos direcciones, recuerda el concurso que era de carácter público. Nancy en su narrativa se refiere al cambio que significó el pasaje de la era “Orticochea” al tiempo de Mazzella.

Prácticamente no hay voces discordantes respecto al reconocimiento hacia ellas, provenientes de maestros y maestras de las más variadas vertientes ideológicas.

Indudablemente, sin esa entrega personal de estas mujeres, que por un lapso prolongado, estuvieron ocupando esos mandos medios, hubiera sido poco factible algunas de los acontecimientos que se fueron generando, cualquier análisis de las políticas educativas insiste en la importancia de la permanencia en los cargos, en particular el rol de los directores.

Fernández, (2013) analiza el concepto de capital simbólico de Pierre Bourdieu (1997)¹⁰⁴, cuyo significado no es fácil de captar, debido a que se trata de

¹⁰⁴ El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir) y reconocerla, conferirle algún valor. (Bourdieu, 1997).

un “concepto relacional”, “que no puede entenderse al margen de las otras categorías que constituyen el núcleo de su teoría de la práctica” (Fernández, 2013, p.35). Este concepto, nos es útil para comprender el reconocimiento que generaron estas directoras y cómo puede explicarse “la entrega” a una causa.¹⁰⁵ En el acto académico en homenaje a los profesores jubilados y graduación del año 1953 la Directora en ese momento de los IINN, Anunciación Mazzella de Bevilacqua, hace mención en su oratoria, al primer acto de colación y a la creación de la ‘Asociación de amigos de los Institutos Normales’, en el año 1940, por su antecesora María Orticochea. Así también se refiere a que en dicho acto, se instituyó la entrega del anillo del maestro (*Superación*, Boletín de los IINN, 1955, pp. 164, 166).

Y agrega otro acontecimiento.¹⁰⁶

Bourdieu se refiere al “prestigio, carisma y encanto” como formas de capital simbólico. Frecuentemente, equipara el capital simbólico con el carisma y la legitimidad en sentido weberiano. Al igual que el carisma, el capital simbólico se basa en la creencia. Hay campos que funcionan completamente mediante la creencia, pero no hay ninguno, ni siquiera el campo económico, que no deba una

¹⁰⁵ “La explicación de la dominación ocupa un lugar central, tanto en la obra de Weber (Lassman, 2000, p.84) como en la de Bourdieu. Éste se apropió creativamente de las nociones weberianas de carisma y legitimidad de Weber para desarrollar una teoría del poder simbólico (Bourdieu, 1966, 1971b, 1991, 1994a; Bourdieu y Passeron, 1977). El ejercicio del poder en cualquier campo requiere legitimidad y ésta se obtiene mediante la *misrecognition*, que impide reconocer la lógica del propio interés que subyace a todas las prácticas, incluidas las que se presentan como más desinteresadas. Los individuos y los grupos pueden acumular «capital simbólico» mediante la transformación del propio interés en desinterés. El capital simbólico es una forma de poder que no es percibida como tal, sino como exigencia legítima de reconocimiento, deferencia, obediencia o servicios de otros (Bourdieu, 1972, pp. 227-243; 1991; 1994a)”. (Fernández, 2013, p.40)

¹⁰⁶ El día de la primera colación de grados, alumnos de los grupos que egresaban hizo entrega, en acto privado, del anillo del maestro en oro-único ejemplar- a la Directora del establecimiento, autora de la ceremonia y del símbolo.

La señorita Orticochea considera que la posesión de este anillo puede tomar un alto sentido trascendente y entrañar para el usuario un compromiso moral: el de superar en extensión y hondura la eficacia educativa de su antecesor...

Si por circunstancias especiales esta práctica que hoy se inicia de transmisión de este anillo, entre directores efectivos, no se continuara, esta alhaja debe pasar con su historial-, al Museo Pedagógico de la República. Es la voluntad de su donante. (*Superación*, Boletín de los IINN, 1955, p.166).

parte de su funcionamiento a la creencia o *illusio* de quienes participan en su juego Bourdieu (como se citó en Fernández, 2013, p.38).

5.3.1 “El capitán de ese barco: María Orticochea”.

R:-Estábamos conducidos por el capitán de ese barco era doña María Orticochea, todo marchaba correctísimamente bien.

Las niñas como ella nos decía, no podíamos escapar era justa y seria, daba a cada uno lo que le correspondía, no era mezquina.

Cómo no voy a estar orgullosa si había una pléyade de profesores, eran un lujo.

Era muy feita, dura, correcta.

El maestro era el maestro.

Se formaban personas correctas.

Orticochea una mujer correcta y justa.

(Mientras habla, busca fotografías y recortes que tiene un cofre).

R.-Sería justa y exigente, directora de la práctica, sorteaba quien debía dar la clase de análisis, y salía quien tenía que salir.

E: - ¿Hacía trampita en el sorteo?

R: - Probablemente, para que “no duerma el perezoso”.

- Qué vocablos y se corregía el buen decir, crítica total. René.

María Orticochea, era una mujer irónica, estilo Margarita Xirgú, pero mantenía un altísimo nivel, con su comisión de fomento organizó lo que se dice Geografía in situ, convocó a Pancho Olivera.

María Orticochea, me buscó y me dijo: “así es que es la maestra que le gusta juntar pastito”.

Era directora de eminencias y tenía que mantenerse. Era soltera a muerte.

Luego hice una formación que se llamó carrera visitadora social (inicio de asistente social) a impulso de María Orticochea, Adela Reta, y Barbajelata, para hacer esa formación había que tener el título de maestra, y tener altas calificaciones en Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía y Sociología. Ese título otorgado por el INAU fue el antecedente del título universitario de la carrera de asistente social. Ese curso duró dos años, habrá sido en 1948. Esmeralda.

Lo primero que uno recuerda era la directora: María Orticochea aparentemente muy dura muy recta pero que en el fondo era muy sensible se sensibilizaba por la situación económica de los alumnos. Era muy inteligente. Un personaje. Mantenía una disciplina un orden que servía. Además de ser directora era profesora de Pedagogía. Ruben.

En Cuareim, cuando ingresé estaba Orticochea y luego ganó el concurso Mazzela.

El lugar era rígido, uniforme, túnica, insignia, Orticochea era rígida y humana.

Nos decía: “niñas”. Lo viví bien ese control. Solange.

Tuvimos a María Orticochea, de directora, fue brillante como persona, como directora gran amiga del alumno. Ella decía que estábamos viviendo el siglo de oro de magisterio, y traía grandes personalidades al IINN. Algunos la criticaban porque era muy severa. Un ejemplo: la inauguración del Parque Joaquín Suárez en Cerrillos, en el treinta y nueve, me recibí en el 45. En el almanaque del Banco de Seguros del Estado, está.

Eligió a las mejores por la conducta, teníamos que ser las mejores, era el grupo que se tenía que destacar, las más correctas (teníamos que ser brillantes académicamente).

Una chica se desmayó en gimnasia, era de las Piedras, y ella dijo que había que llevarla a la casa y yo levanté la mano para acompañarla. Dijo: “La felicito así debe ser un maestro”. Luego, me preguntó: “Dígame y sus padres qué dijeron. Yo contesté que me felicitaron. Bueno la felicito: “así debe ser un padre con los hijos”. Le contamos que Serrato un profesor de Sociología era un atrevido, con las chicas. Nosotros le dijimos y lo suspendió. Una vez que hicimos un trabajo bueno, dijo: “marchen todos al laboratorio, vamos a festejar” (con refrescos que no era común). Tuvimos otro altercado, dos compañeras judías y un compañero, se puso a hablar mal de los judíos. Lo llamó, trató de hablar con nosotros y poner los puntos sobre las íes. Olga.

G.-Era una figura muy autoritaria, una disciplina un poco antigua una imagen que alejaba de los estudiante Ahora está la puerta abierta para el alumnado

E:-¿A usted no le gustaba?

G:-No, me hacía sufrir pero me formaba, generaba respeto.

E:-¿Lo ve ahora o en aquél momento?

G:-Lo sentía.

E:-¿Usted considera que se podría tener otro tipo de autoridad?

G:-No porque a mí me sirvió el respeto es necesario en la vida, tú te amoldás a esa disciplina no te molesta a mí no me molestó nunca porque yo cumplía con todo era lo que quería ser, lo que soñaba ser. Gloria.

B:-¿Qué opina de la directora?

E:-Me estás preguntando algo que no me gusta. Elvira.

Algunos maestros posicionados en el marxismo admiran y reconocen la actuación de la directora María Orticochea, sin hacerles críticas a la tradición normalista. Hugo se convierte en un ventrilocuo, para relatar este hecho, va sacando las voces y la dramatización de la escena, y se emociona.

Cuando yo venía a Montevideo a hacer las materias técnicas, era directora la maestra Doña María Orticochea. Ella había sentido el instituto normal como cosa propia, en el fondo y en la forma. Se sentía el vozarrón...

Un día ocurrió hecho, desde la puerta de la Dirección:

-“Joven por la dignidad del instituto por la dignidad del instituto” (realiza el acto performativo, colocando la voz).

-“Abróchese la camisa”.

-“Yo estuve haciendo fuerza toda la mañana y no pude”. Era un albañil que había venido de Treinta y Tres.

Al final le dio una beca, para que estudie Magisterio, era un ahijado de un diputado blanco.

Eso era el instituto, así me forme, Hugo.

CH:-Había un cuerpo de profesores extraordinario, y una directora, que las otras habrán sido muy buenas, pero para mí esta fue una gran directora: María Orticochea.

Ch:-¿Has oído hablar de ella?

B: -Sí.

CH: Quizá no todos te hablen con el mismo amor y respeto que te voy hablar yo, era una mujer bastante austera y bastante seca, pero que tenía un don pedagógico, que pocas personas tienen.

Nos cuidaba, y nos quería y nos enseñaba.

B:- Cuidar dijo varias veces... ¿qué quiere decir?

CH:-Algunas chicas, les molestaba mucho que se paseara por la vereda de la calle Cuareim mirando como llegábamos estaba atenta si veníamos con pareja si veníamos solas, si nos traían los padres. Yo era de las mayores en primero, muchas de mis compañeras tenían doce años. Nos controlaba que fuéramos puntuales, que viniéramos con el guardapolvo bien prendido, y bien limpio, que no tuviéramos cosas extravagantes puestas. Nos llamaba, las niñas y nos cuidaba como a niñas.

Pero también cuidaba nuestra formación. Conocía a todos los profesores y tenía sus antipatías y simpatías con ellos.

Era famosa su antipatía con Paco Espínola, famosa...; era grande su simpatía con Gil Salguero, Petit Muñoz, con Spencer Díaz, señores profesores, de lo mejor en la cultura pedagógica uruguaya, Jesualdo Sosa.

B:- ¿Por qué su antipatía por Paco Espínola?

CH: -Porque Paco había escrito... no estaba de acuerdo con la temática de Paco, y porque Paco entraba fumando al Normal.

Era como un juego la antipatía que se tenían. Creo que lo valoraba mucho, cómo decirte era un juego. Ella lo valoraba, pero no aceptaba, su falta de quedarse en los moldes no aceptaba sus irreverencias.

Donde un docente se parase tenía que distinguirse tenía una postura ética.

Lo mejor que aprendí para mi vida de maestra rural, lo aprendí de María, como relación con los vecinos, como conducta de maestro, ella decía que donde un docente se parase todos debían advertir que era docente, sostenía que el docente para hacer docente tiene que tener prestancia de docente y no puede confundirse en la bonhomía de los demás.

¿Me entiendes? (cambia la voz).

Era una postura ética, con que encaraba el trabajo docente. Algunas personas lo han interpretado siempre como formalismo, pacatismo, si se quiere remilgo, si se quiere conservadurismo. No yo creo que ella tenía una postura ética, que venía de sus antecesoras, de las otras de los institutos que fueron mujeres maravillosas. Chichita.

Nancy expresa su posicionamiento ante la “tradición normalista” vivenciada ante el rol de la directora, y refiere a la laicidad entendida como apoliticidad y neutralidad que se vivía en el instituto normal a fines de los cuarenta.

E:-¿La presencia de la directoras?

N:-Ah, teníamos a María Orticochea y la fui valorando cada vez más, después cuando yo salí en el cincuenta y uno, que vino Mazzella.

Yo no tuve a Mazzella fue un cambio radical (se ríe) del instituto, me acuerdo dos tres años después que terminé magisterio pasé por el instituto, y estaban los muchachos haciendo una larga fila y cantando alrededor de la manzana, haciendo un festejo porque era el fin de curso, cosa que hubiera sido inconcebible en la época de María, en los tiempos de Orticochea hubiera sido imposible.

María nos vigilaba cuando salíamos de allí. Y por ejemplo a Dana que éramos compañera de generación, nunca estuvimos juntas se había recibido con medalla de oro, le había dicho que a todas las chicas que tenían novio hasta una cuadra, aparecerse con los novios.

E:-¿Cómo era esa presencia para ti, qué impacto tenía?

N:-Para mí eran un poco contradictorios los sentimientos que me producía, como podría decir, por un lado como se podría decir la formación de una presencia de lo que tenía que ser un maestro como ejemplo ante sus alumnos, ella estaba siempre recorriendo por allí.

Conmigo no tuvo mucha relación porque yo era una del montón, pero hay gente que la recuerda con mucho cariño, pero por otro lado era de una disciplina absolutamente rígida, pero si veía alguien un poco desarreglado la llamaba a la dirección y le decía (coloca una voz de mando, imitándola): “niña tiene que coserse ese ruedo”.

Esa parte me parece que es importante, te dejaba la impronta de que el maestro tenía que ser un ejemplo en la escuela, independientemente de la rigidez de algunas cosas que chocaban.

Por ejemplo un compañero nuestro bastante mayor, que estaba en 5to, estaba haciendo magisterio había llevado un disco con poemas de Pablo Neruda, estoy hablando en plena guerra fría, entonces estaba el tema que Neruda era comunista. Entonces para poder escuchar bien el compañero cerró la puerta que daba al patio y entonces vino María, yo estaba escuchando fascinada a Neruda y dijo: “Hay que dejar la puerta abierta niños” (imita el tono de autoridad).

Tenía esas cosas, igual terminamos de escuchar.

E:-El control.

N:-Era la época.

E:-¿Lo político como entraba?

R:-No entraba. (se ríe)

Me río. Fueron los años terribles, yo me recibí en el ‘51 ahí empezó la Guerra Fría total, Jesualdo era uno de los profesores allí y era abiertamente comunista pero yo no lo tuve había personalidades como Reina Reyes era bastante transgresora también.

Había una laicidad que se respetaba también por la gente que era de la ideología imperante, yo tuve un profesor de Lógica no me puedo que era prácticamente nazi, era excelente y no se notaba en las clases, Pedro Freire también era reaccionario.

E.- ¿La laicidad como neutral?

R:-Tú lo has dicho.

5.3.2 La era “Mazzella de Bevilacqua”.

Acuerdo un encuentro, en el 2011¹⁰⁷, con la maestra Anunciación Mazzella de Bevilacqua, ella se nombra así, el estado civil "casada" se muestra en el nombre. Fue la directora de Institutos Normales (IINN) de Montevideo en el período 1953 a 1972, la sucesora de María Orticochea.

Dos acontecimientos fueron impulsados por ella: la creación del Plan de formación de maestros de 1955¹⁰⁸ y la creación del Instituto Magisterial Superior

¹⁰⁷ Se realiza la entrevista con la maestra Anunciación Mazzella de Bevilacqua el 29/6/2011. Durante el trayecto de esta investigación fallece, en el 2014.

¹⁰⁸ Siendo directora de los IINN Anunciación Mazzella de Bevilacqua se implementa el plan de formación de maestros, en el año 1955. Las bases de la Psicología en el campo de las ciencias de la educación y de la Pedagogía Nueva son notorias en el perfil de egresado que delinea el plan: “los aspectos más importantes del buen educador son intelectuales, pero también, y ello acentuadamente, emocionales, caracterológicos. Se considera así que el educador aunará a una actitud afectiva hacia la infancia, una personalidad plástica, de fácil adaptación a la diversidad de caracteres, serena en su contralor emocional, paciente y perseverante. A ello se ha entendido que debe reunirse la posesión de un nivel mental normal o superior” (...)El ingreso a Magisterio se

(IMS) en 1962, siendo también directora del mismo hasta 1972. (Mazzella, 1987, pp.155-168).

Tiene un poco más de cien años, en el momento que conversa conmigo.¹⁰⁹ Me espera en su apartamento, con la siguiente precisión cartográfica "en frente de la Plaza Varela", y me lo resalta como si hubiera una predestinación en esto.

Aparece un relato que vislumbra la potencia de la palabra - cierta matriz de cuño moderna, hedonista liberal- en que se define a la educación "por y para el cambio"; y una identidad magisterial que aparece lejana a la pertrechada identidad magisterial que tantas veces hoy aparece estigmatizada (Goffman, 1978).

Vivió el período terrista y lo expresa así: “Todavía estábamos en democracia no hablemos de política”.

Accedió a todos los cargos por concursos,¹¹⁰ aún si sorprende cómo su construcción identitaria como maestra y su persona, es como si calzara bien la representación emblemática del tiempo que va inaugurar en los Institutos Normales (IINN), como portadora del legado de la Escuela Nueva, que vuelve a impregnarse en el plan de 1955 en la formación de maestros y el plan de 1957 que rige a las escuelas urbanas públicas.

Al final del encuentro etnográfico le solicito si puedo fotografiarla, se resiste porque no tiene el cabello arreglado como quisiera, pero acepta.

Busca colocarse delante de su biblioteca y decide tomar un libro para posar.

Dice que por supuesto elige a Vaz Ferreira.

realiza por dos vías: por pase directo, de la enseñanza liceal (ciclo de 4 años), en caso de “notoria buena escolaridad” o mediante un examen, “para quienes lo alcanzaren a obtener este nivel de escolaridad” (...) La formación del estudiante magisterial, constará- entonces de un 1º Ciclo Preparatorio, de un año; el Ciclo 2º denominado “Ciclo de vocación pedagógica integral” (tres años). Fue una innovación importante del plan '55 la supresión de lo que se llamaba ‘el ciclo liceal normalista’, en el plan anterior de 1939. El mismo consistía en que el ingreso a magisterio podría ser: a) directo de secundaria (cuatro años), o b) el ingreso de primaria, haciendo el ciclo liceal en el IINN (cuatro años). A esta segunda modalidad, se le llamó ‘ciclo cultural normalista’ que generó la formación de los ‘maestros normalistas’. (Dirección de los IINN, Boletín de los IINN, 1955, pp. 9, 10, 14)

¹⁰⁹La entrevista se realizó en junio de 2011, fallece en el 2014.

¹¹⁰Maestra de 2do. Grado, directora en educación común, directora en el subsistema de práctica, directora de los Institutos Normales en 1953, Profesora de Didáctica y de Pedagogía de los Institutos Normales, Directora fundadora del Instituto Magisterial Superior (IMS) desde 1964 a 1971 que se jubila.

Se preparó para el encuentro, tiene una carpeta, con unas líneas que me quiere leer, algo escrito por ella, y un texto de un homenaje que le hicieron; hay autoridad en lo que hace, que se desliza con buen talante, como si el disciplinamiento hubiera quedado atrás.

Empieza el acto performativo, se disculpa porque no pudo bajar a la peluquería y comienza a leer, la voz centenaria no está cascada. Sin éxito trato de negociar con ella, mi interés de conversar sin carpeta de por medio. Asiente mi pedido, con la concesión de leer lo que tiene escrito.

Elegí presentar un tramo extenso de la entrevista, mostrando el proceso dialógico que se va construyendo.

Comienza hablando de la “educación permanente¹¹¹”.

M:-La educación permanente que se inicia en la etapa preescolar o inicial y que termina con la vida misma o sea que el maestro, el profesor debe permanentemente: perfeccionarse especializarse en aquellos campos que más le interesen, vocacionalmente, para lo cual entonces tenemos que tener programas adecuados para las especializaciones y para los distintos cargos jerárquicos (enfatisa la pronunciación lo destaca), que fue lo que hizo el IMS¹¹² que yo fundé, desde luego con las autoridades.

E:-¿Para usted es clave que los maestros ocupen cargos jerárquicos?

M:- Bueno, es clave que cada uno quede en aquella etapa de una educación que más inclinación tenga. Porque toda la educación es coherente en las diferentes etapas las diferentes etapas del sistema educativo desde luego y el medio cultural y socioeconómico para lo cual se necesita un trabajo personal y un trabajo en grupo; y una motivación (acentúa) escolar dado que estamos formando para el futuro (acentúa) a la nueva generación que sufre, o vive o vivirá los cambios científicos, y tecnológicos que se operan a diario vale decir que la educación también debe cambiar. No sólo el presente apoyado en el porvenir sino mirando al futuro estamos formando para el cambio y debe operarse el cambio en nosotros mismos.

E: - ¿Qué es para usted el cambio?

¹¹¹En el marco de la Guerra Fría, se constituye la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La constitución de la UNESCO, entra en vigor a partir de 1946 y es ratificada por veinte Estados.

Las primeras conferencias de la UNESCO referidas a la Educación Permanente fueron: en Montreal 1960, donde se aborda la concepción de la educación como proceso inacabado, y una aproximación al concepto de Educación Permanente; y en Tokio, en 1972. (UNESCO, 2015-2016) Noguera (2013) analiza las tradiciones pedagógicas y distingue una tradición de origen francófona, con dos vertientes la de Durkheim y otra, donde la Pedagogía es una ciencia práctica y recibe la influencia de Psicología quien le da el estatuto científico. En esta vertiente, que indudablemente está impregnada en el discurso de Mazzella, se pone énfasis en el sujeto que aprende, por la influencia de la psicopedagogía, actualiza la educación rousseauiana y la posibilidad de la educación permanente.

¹¹²Instituto Magisterial Superior.

M:-El cambio significa, significa, que si bien nos apoyamos en lo que ya existe en el campo educativo, como la vida es la que está cambiando y las tecnologías, las ciencias y las artes que expresan ese cambio también, la educación debe expresarlo.

E:-¿Y usted cree que la educación la escuela, sola puede eso?

M:-No, empezamos por la familia considero que es fundamental, pero como la familia también está cambiando su estructura la escuela debe llenar diríamos así los vacíos que desde su primera infancia puede sentir el niño y la educación debe cubrirlos y no quedarse en el presente sino: "preparar para el cambio". Porque incluso en las profesiones a lo largo de la vida podemos cambiar no sólo cambiar la etapa de la educación, sino hasta cambiar de profesión.

E:-¿Cómo fue ese inicio cuando quiso ser maestra? ¿Cómo fue su formación, por qué se decidió a ser maestra?

M:-Eso me lo han preguntado también en otra revista.

Yo desde niña sentía ya vocación vamos a decir, inclinación por la escuela y la enseñanza algunas personas maestras de mi entorno habían influido indirectamente, pero despertando en mí ese amor hacia la escuela.

E:-¿Usted es de Montevideo o de otro departamento?

M:-Soy de Montevideo hice la escuela primaria y luego entré de lleno al instituto normal de señoritas, que luego, con Morey Otero, se convirtió en un instituto mixto y fue el María Stragnero de Munar y Joaquín R.Sánchez.

E:-Muy bien, ¿cuándo entró a ese instituto normal que era de señoritas?

M:-Si yo me recibí en el '31, sáquele seis años, entonces es el 25.

E:-Usted entró en la formación normalista...

M:-Sí, no existía la parte secundaria y luego la profesional vamos a decir, sino que era derecho a los catorce años, uno entraba a la enseñanza normal o iba al liceo; yo fui al normal. Los IINN que entonces estaban en la calle Cuareim... Cuareim y Colonia.

E:- ¿Cómo era la formación en ese tiempo, qué recuerda de las materias?

M:-Ah bueno, recuerdo que era la parte diríamos similar a la de secundaria pero además teníamos materias complementarias como psicología, no digo pedagogía porque ya pasó para la segunda etapa.

Los cuatro primeros años eran el aprendizaje de las ciencias Matemática, Idioma Español, etc., etc.

La práctica se hacía una práctica de observación en el 5º año, más que de observación era observación activa, yo la hacía en la escuela 70 que entonces dirigía Julia Miranda gran maestra y la práctica diríamos viva, no la de observación, en la escuela Francia la dirigía Piaggio, una gran directora.

Entonces ahí culminé mi carrera de primer grado, había ya un posgrado, que era el segundo grado, que ya existía que fue lo que hice.

Y además hice la agregatura de Filosofía fuera de los IINN, con el Dr Emilio Oribe y Dr Grompone, porque no estaba el IPA, y yo quería ser profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación. Entonces hice los preparatorios de Derecho y allí conocí a estos profesores con los cuales hice la agregatura de Filosofía.

E:-Esa agregatura de Filosofía ¿dónde funcionaba y quién la impartía?

M:-La impartía la Universidad.

E:-¿Qué interesante!

M:-Porque no existía el IPA.

¿Vos hiciste algo en el IPA?

E:-No, hice la Licenciatura en Ciencias de la Educación y ahora estoy haciendo una maestría.

E:-Dígame una cosa... ¿Cómo era ese tiempo, usted se recibió en el treinta y uno, qué pasaba en el Uruguay?

M:-En Uruguay todavía estábamos (pausa) en democracia pausa, no hablemos de política, pero, se hacían por concurso, se daban los cargos por concurso y todos los años se hacían concursos.

E:- ¿Y usted concursó?

M:-Yo concursé en el año treinta y dos o treinta y tres, y trabajé como maestra.
E:- ¿Y en ese tiempo no se eliminaron los concursos?
M:-No, a posteriori.
A posteriori, las primeras sí tuvimos oportunidad, pero igual no siempre se les otorgaba el cargo (baja la vos, triste).
Esa parte negativa no quiero hablar.
De esa parte no quiero hablar quiero hablar de lo positivo de mi formación, de eso no quiero hablar. (...)
E:-Y usted, ¿siguió formándose, siempre siguió estudiando?
M:-Ah sí y además con una beca de UNESCO, fui a estudiar ciencias de la educación en Francia, educación de adultos también en La Brévière que es una zona de París y en Oxford.
E:-Ah, qué impresionante.
M:-Porque la beca cubría seis meses, estuve seis meses estudiando en Europa, y de ahí pasé a la Universidad de Puerto Rico, era en Río Piedras, y que tenía a los exiliados de España entonces como Juan Ramón Giménez., Federico de Onís, todos esos.
M:- ¡Estuve en los cursos!
E:-Ah ¡qué belleza!
M:-Algunos de ellos estuvieron acá
E:-¿Y eso fue por el cuarenta?
M:-La beca fue en el cincuenta y dos, eso me abrió unos horizontes grandes.
(...)¿Ahora te puedo leer? (Se refiere a esa crónica).

Capítulo VI

Pedagogías de Puerto. Tradiciones

6.1 Tradiciones

Pretender a indagar en las tradiciones pedagógicas que están presentes en estas dos décadas estudiadas, nos colocan en los límites de esta investigación.

La dificultad que sorteamos en este trabajo es cómo abordar lo que emana de una temporalidad tan fermental desde el punto de vista de la producción intelectual en el campo pedagógico, es como si en estas dos décadas se concentrara todo el pensamiento pedagógico local¹¹³.

En esta temporalidad hay producción escrita de estos maestros: Clemente Estable, Jesualdo Sosa, Julio Castro, Reina Reyes, Miguel Soler, Agustín Ferreiro, por señalar algunos referentes; la obra de cada uno de ellos implicaría una investigación en sí misma.

Sin perdernos en este “río ancho como mar¹¹⁴”, y siendo coherentes con los Derroteros de las prácticas etnográficas, el “campo” orientó nuestros trayectos, aquello que está conservado en los enunciados y sus ecos.

En cada época, en todas las áreas de la práctica existen determinadas tradiciones expresadas y conservadas en formas verbalizadas: obras, enunciados, aforismos, etc. Siempre existen ciertas ideas principales expresadas verbalmente que pertenecen a los personajes relevantes de una época dada, existen objetivos generales, consignas, etc. (Bajtín, 2013, p.275)

Surgen de esos ecos también las memorias cargadas de nombres propios, de muchos maestros que no dejaron producción escrita, aún si incidieron en las prácticas culturales.

Las memorias de estos maestros y maestras implica una evaluación sobre el pasado.

¹¹³ Nos parece más apropiado decir “local”, en vez de “nacional” como habitualmente se dice.

¹¹⁴ Manera de enunciar al Río de la Plata.

Siguiendo las conceptualizaciones de tradiciones en el campo de las ciencias de educación de Popkewitz (2003) y Davini (1995) encontramos estas cuatro tradiciones en esta temporalidad: la tradición normalista, la tradición vareliana, la tradición escolanovista y la tradición crítica.

Las mismas no se dan puras, se impregnan unas con otras, inclusive puede haber eclecticismo en concepciones que ideológicamente son diferentes.

Le pregunto a Chichita por las ideas pedagógicas en ese tiempo, y hace confluir un espacio-tiempo “cronotopo” en lo que ella llama “Pedagogía de Puerto”.

CH:-Yo catalogué una vez a nuestra pedagogía como una pedagogía de puerto. No sé si se entiende lo que te estoy diciendo, le llamo pedagogía de puerto a ese fluir permanente desde afuera, de teorías, de conceptos, de escuelas, que venían en copiosas bibliografías y traducciones que hacían los mismos miembros del consejo de educación. Zarrilli tenía a su cargo un capítulo de los Anales de Instrucción Primaria de principio de siglo, de traducciones de Europa. Nosotros bebíamos de eso. No sé si todos, pero la mayoría, se nos creaban las condiciones para ser grandes lectores. Se valoraba los aportes de la lectura.

E:-Ese nombre que acuñaste, ‘pedagogía de puerto’, ¿cómo salió?

Lo acuñé en los setenta, no sé tal vez, surgió cuando estaba trabajando en la escuela nueva.

Yo fui muy innovadora siempre en mi trabajo; el lugar que me ha dado más placer en la vida, es el aula.

En su discurso, predomina la función apelativa, y con la actitud de enseñarme, sigue profundizando en el enunciado “Pedagogía de Puerto”.

Para Bajtín cada voz posee su cronotopía, su arraigo espacio-temporal que la sitúan como única y su ideología que la identifica como entidad social. A su vez esa voz tiene otros ecos que podrían identificarse con María Orticochea, a quien Chichita le tiene tanto admiración y reconocimiento; es como si en Chichita la tradición normalista anclara en la tradición marxista.

Pedagogía de puerto quiere decir que recibíamos y mandábamos: nuestra escuela fue muy conocida, muy estimada, en A. Latina, y fuera de A. Latina era escuela muy valorada: escuela pública y Universidad. Y nuestros índices de alfabetización eran los mejores de América Latina. En cualquier parte del mundo, conocida y valorada. Teníamos un río permanente de desembocadura y de estuario, tal como es nuestra geografía. Chichita.

Nancy nos enfrenta a la profesión docente y sus condiciones: la producción escrita, la autoría; la divulgación del pensamiento pedagógico local y el tiempo-espacio de la dictadura cívico-militar de 1973-1984.

Mi formación como maestra es muy distinta a la formación que se da ahora, fíjate que nosotros no teníamos que hacer ni siquiera monografías, cuando nosotros nos recibimos. Entonces yo, cuando fui destituida y estuve todos esos años en mi casa vendiendo cualquier cosa al principio, después más o menos me acomodé, porque al mismo tiempo quedé viuda con una hija de once años, con una madre enferma, cuando me destituyeron, entonces fueron años muy difíciles, esa época para mí, pero después se resolvieron mis problemas económicos y pude empezar a estudiar y a escribir. Yo empecé los últimos años de la dictadura escribiendo porque estaba tan indignada con lo que pasaba. (Se ríe)

Después de la dictadura nos reagrupamos gente de... como Chispa Pastorino, Dana Sosa, la hija de Jesualdo, Gadino, entré otra vez en la revista de la Educación del Pueblo, que había estado prohibida, no había estado prohibida se había desgranando la gente, porque cayó preso todo el mundo y no había quien se animara a seguir.

Entonces empezamos a retomar lo que había sido la educación, por eso hicimos Ferreiro, después me presenté al concurso de Jesualdo, presenté el libro de Jesualdo. Yo no tenía experiencia de escribir, es una cosa que me cuesta muchísimo lo hago como una especie de militancia (se ríe).

Nancy, que ha sido generosa para con esta investigación, desde la primera entrevista que tuvimos en el año 2011, a la que sucedieron otras.

En esa entrevista primera, me comenta su ejercicio como investigadora de la educación, y su empecinada dedicación por el estudio de los saberes locales.

Utiliza un tono irónico, para expresar su denuncia:

En este momento estoy preparando, un trabajo porque yo sigo militando por Jesualdo por Figari las ideas nuestras los grandes educadores uruguayos y latinoamericanos no son estudiado no se han reconocido. Figari, en la UTU, se le debe a Figari el cambio, pero ¿qué dijo, qué se conoce?

De Jesualdo, ¡ah qué divino la “Expresión Creadora¹¹⁵”!, pero tiene más de treinta obras, hablaba en el cuarenta de Mariategui, que nadie lo conocía. Nancy.

6.1.1 La tradición normalista

En los capítulos precedentes¹¹⁶, fuimos abordando cómo está presente la tradición normalista en la temporalidad que estamos investigando, la misma fue

¹¹⁵Se refiere al libro de Sosa, Jesualdo (1950) “La expresión Creadora”.

construida en un tipo de espacio institucional denominado “instituto normal”, surgida en un tiempo, en el primer momento de las políticas educativas, cuando se conforman los sistemas educativos, en el momento que se constituyen los Estados-Nacionales.¹¹⁷

La influencia doctrinaria del Positivismo es la base de esta tradición como lo señala Davini (1995, p.22).

Nancy lo expresa, se refiere a cómo vivían la laicidad, y es significativo que esta manera de entender la laicidad como “neutralidad” aparecen en maestros de las más variados espectros ideológicos.

Y es interesante esta lectura que hace ella: ‘éramos positivistas’; aún si habían marxistas; y también la influencia del pragmatismo, con la pedagogía nueva.

N:-El asunto de la laicidad yo por lo menos la tenía, tan...

Los chiquilines me preguntaban de qué equipo de fútbol era y yo no decía.

Éramos muy cuidadosos, en cuánto a no imponer, que la estábamos imponiendo porque nosotros formábamos parte de la hegemonía, éramos positivistas en realidad nos habían hecho la cabeza positivista.

E:-¿Por qué dices?

N:-Por las concepciones generales del positivismo, buscar los fundamentos científicos.

E:-Cierto científicismo...

Las concepciones generales en cuanto al progreso. Eso le pasaba también a los marxistas.

E:- Es una idea fuerte de la modernidad.

N.-Provenía de allá, a nosotros nos formaron en el instituto magisterial donde era la filosofía subyacente. Incluso las brutas incrustaciones del positivismo del propio partido comunista: la idea de progreso, las etapas que se iban a ir llevando a cabo hasta llegar al socialismo y al comunismo e iba a ser todo divino. (Se ríe).

Después vino la dialéctica y nos dio un golpe en la nuca.

Nancy.

¹¹⁶ Capítulo IV: “El Rito de institución” y Capítulo V: “Cronotopías de Instituto Normal”.

¹¹⁷ La universalización de la educación, necesidad de maestros formados, “se estimó la formación científica como condición necesaria para la tarea educadora, sin embargo no se la consideró suficiente” por tanto: se apeló “a la tradicional imagen del apostolado y el sacrificio para revestir la tarea de un carácter misional”, “la metáfora del magisterio como el sacerdocio de los tiempos modernos”, “en tanto le atribuyeron una función civilizatoria”(Lionetti, 2007, p.149).

6.1.2 La tradición vareliana.¹¹⁸

De acuerdo a Ardao, (1950) José Pedro Varela introdujo el ideario positivista en el Uruguay, luego de su viaje por Europa y Estados Unidos, durante 1867 y 1868.

Consideramos interesante el estudio del ideario vareliano que hace de Julio Castro(2007) indagando las ideas filosóficas que subyacen en la SAEP¹¹⁹: Varela respondía “al espíritu americano, donde el spencearianismo ya había hecho escuela y el pragmatismo apuntaba” y la otra vertiente, defendida por el Dr. Francisco A. Berra, “era racionalista puro del tipo alemán”(Castro,2007, p.57). Para Castro (2007) la influencia del positivismo spenceriano en Varela, se va a entroncar con lo que recogió en suelo norteamericano y coincide en este punto con la mirada de Noguera(2013)cuando se refiere a la tradición anglosajona¹²⁰, en su aproximación conceptual a las tradiciones pedagógicas modernas.

6.1.2.1 Acontecimiento: “retorno a lo nacional”.

Salhins (2008) vincula estructura¹²¹ y acontecimiento definiendo a este último como:

Un acontecimiento no es simplemente un suceso fenoménico, aun cuando como fenómeno tenga razones y fuerzas propias, aparte de cualquier esquema simbólico dado. Un acontecimiento llega a hacerlo al ser interpretado: sólo cuando se lo hace propio a través del esquema cultural adquiere una significación histórica. (Salhins, 2008, p.14)

¹¹⁸ Remite a José Pedro Varela, autor de la reforma educativa, en el primer momento de las políticas educativas, plasmado en el Decreto-Ley N° 1350 de agosto de 1877cuando se crea el sistema educativo coincidente la conformación del Estado-Nación.

¹¹⁹Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

¹²⁰La tradición anglosajona de los *Curriculum Studies* es la más reciente de las tres tradiciones y, sin embargo, la más influyente y extendida. Sus inicios remontan a mediados del siglo XIX con las elaboraciones de ingleses como Herbert Spencer, pero su desarrollo se dio a partir de las primeras décadas del siglo XX, particularmente en los Estados Unidos de América, y su propagación más allá de los límites norteamericanos es producto, fundamentalmente, del movimiento de mundialización de la educación iniciado después de la Segunda Guerra Mundial (Martínez; Castro; Noguera, 2003 como se citó en Noguera, 2013, p.19).

¹²¹ Salhins (2008, p. 9) define la estructura como: “las relaciones simbólicas del orden cultural”.

Esto implica que el orden simbólico sea para el autor una síntesis entre “el tiempo de la reproducción y la variación”.

Sallhins (2008) interpone un tercer término entre la estructura y el acontecimiento: “estructura de la coyuntura”, definiéndola como “la realización práctica de las categorías culturales en un contexto histórico específico” (Sallhins 2008, p.14). El concepto de mito-praxis de Salhins remite a la actualización que realizan los sujetos de sus mitos.

Vamos a indagar cómo los maestros formados en la temporalidad del estudiada, actualizan el mito vareliano (mito-praxis).

La representación emblemática de José Pedro Varela, en relación al mito de igualdad, (Guigou, 2003)¹²² para Uruguay, se construye en la etapa fundacional del sistema educativo; como parte del momento fundante de la génesis y consolidación de la “nación laica” uruguaya, que va desde mediados del siglo XIX, hasta los primeros decenios del siglo XX.

Indudablemente el sistema precisa reproducir esos mitos y representaciones emblemáticas que hacen parte de la centralidad de la estructura.

Ya analizamos en el rito de institución del año 1940¹²³, que por primera vez se realiza el acto de graduación de maestros y la entrega del año simbólico del magisterio, cómo se articulan una serie de representaciones emblemáticas que construyen la nación laica.

Considerando que para que los mitos funcionen, es preciso la apropiación que los sujetos hagan de estos, la pregunta que cabe es: ¿qué eligen de dicha tradición los actores?

La respuesta la fuimos construyendo del “campo a la mesa; por una parte lo que fuimos recogiendo en los encuentros etnográficos y el libro “El banco fijo

¹²² El trabajo de tesis de maestría de Guigou (2003) estudia este tema: la religión civil de la nación, de sus mitos y representaciones a través del análisis de los textos obligatorios en las escuelas primarias en el período comprendido 1877 a 1930. Por su parte Casassus (1998) distingue un primer momento de la relación entre Estado y educación, en América Latina, cuando se constituyen los Estados- nacionales, en el cual los sistemas educativos, fueron los instrumentos sociales encargados de definir el tipo de ciudadanía que constituiría la identidad cultural y política de los países.

¹²³ Tratado en el Capítulo IV “Rito de institución”.

y la mesa colectiva” obra escrita en esa temporalidad, cuyo autor es el maestro Julio Castro (2007) nos dio pistas.

En la temporalidad que estudiamos hay producción de pensamiento pedagógico local. Julio Castro- maestro y periodista- es uno de los maestros que tiene producción escrita, fue secuestrado el 1º de agosto de 1977 por la dictadura cívico-militar del período 1973-1984; durante el período que se realiza esta investigación se identifican sus restos, confirmando que fue asesinado¹²⁴.

Tiene un estilo claro y directo, puede captar y capturar -por decirlo de alguna manera- el espíritu epocal, y adelantarse a lo que va a venir (reseñamos, algunas ideas que creemos centrales del libro, a riesgo de ser extenso, para la comprensión de su posicionamiento).¹²⁵

¹²⁴ El 21 de octubre de 2011, se encuentran restos humanos en el Batallón 14 de Toledo-Uruguay- que se identifican pertenecientes al maestro Julio Castro, confirmándose que fue asesinado. (Blixen, 21 de diciembre de 2011).

¹²⁵ El libro trata sobre dos visiones pedagógicas: la pedagogía tradicional y la pedagogía nueva, simbolizada respectivamente en “el banco fijo y la mesa colectiva”. Contextualiza el surgimiento de esas visiones pedagógicas a nivel internacional, para luego analizar la repercusión local. Es interesante el enfoque: no pretende hacer una “historia de la educación”, sino indagar las repercusiones de las “ideas pedagógicas” en las prácticas, en las escuelas, y esta perspectiva le da valor a la producción intelectual del maestro, superando las visiones donde el docente es un mero aplicador de la teoría (Castro, 2007, p.55).

El punto de partida para Castro es la reforma valeriana, señala: “puede decirse que hasta la Reforma, no hubo preocupación pedagógica en el país” (Castro, 2007, p. 55).

Distingue dos visiones dentro de los que hicieron la reforma; encuentra que en la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular” coexistían dos perspectivas: la de José Pedro Varela, que respondía “al espíritu americano, donde el spencearianismo ya había escuela y el pragmatismo apuntaba” y la otra, por el Dr. Francisco A. Berra, “era racionalista puro del tipo alemán” (Castro, 2007, p.57).

Para Castro estas dos tendencias en la memoria colectiva de las escuelas se manifestaron así: (...) “Varela no solamente había tenido una visión y había escrito libros. Había por sobre todo, formado maestros’ (...) “Por muchos años no hay nuevas corrientes pero hay, eso sí buenos maestros.” (Castro, 2007, p.63). La “pedagogía científica” de Berra, quedó “este concepto de la autoridad suprema del maestro y el sometimiento total del alumno” (Castro, 2007, p.74). Continúa la línea vareliana, para Castro, con Carlos Vaz Ferreira a comienzo de siglo XX, entonces miembro de la Dirección General de Instrucción Primaria, en el año 1903, iniciador de la publicación de “Anales” y Castro considera que desde el primer número publica una serie de trabajos tendientes a romper el dogmatismo pedagógico y la sistematización impuestos por Berra (Castro, 2007, p.80).

Recala luego, en la década del veinte, donde da cuenta que a través de las publicaciones oficiales “Anales” y Enciclopedia de la Educación”, se difunde entre los maestros, obras extranjeras, referidas a la “Pedagogía Nueva”. Y agrega: “contribuyeron también las asociaciones magisteriales”, las revistas y publicaciones de diversa índole (algunas de ellas órganos de las

Describe la coyuntura de comienzos de la década del cuarenta,¹²⁶ y por último llega, a que creemos medular de su análisis, donde aparece esto que decíamos de su calidad para capturar el espíritu epocal.¹²⁷

Vamos a indagar cómo se actualiza en los sujetos la tradición vareliana, a partir del “acontecimiento” en el sentido que le da Salhins (2008) de “vuelta a lo local” (Castro, 2007) -como aire de época-.

6.1.2.2 Mito-praxis: Mito de igualdad y José Pedro Varela.

La narrativa de la maestra Gloria egresada en 1945 del IINN, presenta a un Varela como representación emblemática de la tradición normalista, aquél que se calca del rito de institución que promueve el Estado.

G.-Mi ideal era Varela, sigo pensando en él un hombre maravilloso que sembró los principios básicos laica obligatoria y gratuita.

citadas asociaciones”, “las misiones al extranjero” y, en el silencio realizador, las prácticas escolares que pusieron a prueba nuevos ideales y nuevos métodos” (Castro, 2007, pp. 136-137). Este panorama generó que a mediados del veinte y treinta se conozcan las ideas de la escuela nueva en el Uruguay, y se realicen ensayos, como las escuelas experimentales: una en Malvín, otra en Progreso y otra en Las Piedras. También en las escuelas comunes se comenzaron a ensayar algunas ideas.

¹²⁶ “La crisis en que cayó el mundo entero, la liquidación de las editoriales españolas y francesas, la guerra luego, trajeron como consecuencia la paralización de la corriente de ideas que habían captado la inquietud de los centros educacionales; esa crisis, como es lógico, repercutió en el país trayendo como consecuencia la pérdida de entusiasmos en la búsqueda de nuevos caminos (...) las escuelas nuevas, con su ideario, con sus realizaciones, con su bibliografía están en retirada. La simple observación demuestra que lejos vivimos de los tiempos en que un verdadero fervor de renovación conmovió el ambiente escolar. Ni nuevos ensayos, ni nuevas técnicas, ni polémicas, ni discusiones. Ha habido, desde hace algunos años, un quietismo aplastante en lo que a este aspecto de la educación se refiere”. (Castro, 2007, pp. 138, 145)

¹²⁷ “Se trata de un retorno a lo nacional. Parecería que después de haber agotado las posibilidades del exterior, se vuelve a mirar hacia el país buscando desentrañar sus problemas a fin de lograr a éstos adecuadas soluciones. Y en verdad, hay algo de la actitud de Varela en esto de querer afincar la realidad nacional (...) Momento es pues, de realizar desde abajo, buscando, caminos y hallando, en la práctica, las soluciones (...) Otra característica es cierto “renacimiento vareliano” que se manifiesta en muchos aspectos del presente escolar. Entendemos que es ésta, por su valor tradicional, una tendencia fecunda. Sin embargo, cabe señalar que hay que cuidarse de no convertirla en un salto atrás que nos lleve a fórmulas educacionales ya superadas.” (Castro, 2007, pp.153-154)

Me encanta hablar contigo.
 E:-Para mí también es muy rico.
 G:-En esa formación estaba marcada, me lo dieron me lo enseñaron y lo absorbí.
 E:-¿De qué manera?
 G:-Como una información.
 E:-¿Qué leían?
 G:-Los libros de él.
 E:-¿Había otra manera?
 G:-El compartir la ideología.
 E:-¿Y qué de la ideología?
 G:-La igualdad, la laicidad, gratuidad y obligatoria.
 Y no se aplica ahora la obligatoriedad se impuso porque había multas para quienes no mandaba a sus hijos a la escuela, yo me acuerdo que andaba alrededor detectando los niños que no iban a la escuela, porque los retenían para las tareas rurales.
 E:-¿Quiénes hacían el trabajo de detectar?
 G:-Nosotras las dos maestras.
 E:-Ah, cuando ya era maestra.
 G:-En la escuela rural
 E:-¿Eso fue una iniciativa suya o la inspección le encomendó?
 G:-No, yo conocía el programa de educación había multas para quien no mandara sus hijos a la escuela.
 E:-¿Y se daba que había niños que trabajaban?
 G:-Sí cuidaban los cerdos, cualquier cosa de las tareas rurales, porque muchas veces estaban con personas mayores en sus casas los abuelos, se apoyaban mucho en los niños. Recorríamos todo y recorriamos todo para que no quedara ninguno sin escuela.
 E:-¿Había resistencia respecto a eso?
 G:-No, no.
 E:-Porque usted era muy jovencita, 19 o 20 años.
 G:-Si iba la maestra, no había resistencia, nos recibían muy bien.
 Por qué había una consideración por la escuela buscaban ventajas materiales en la escuela, en ese momento la escuela Primaria daba muchas cosas, abrigos, mantitas, frazadas uniformes, lápices, cuadernos, facilitaba la parte material. Algunos iban a la escuela para satisfacer esa parte, cambiaban de escuela para recibir de nuevo.

Empecé a encontrar en el campo, maestros que se definen varelianos, en algunos, iba acompañado de posiciones políticas liberales, y eso no fue novedad; lo que particularmente me llamó la atención, los que se formaron a fines de los cuarenta y principios de los cincuenta, fui encontrando que este rasgo identitario aparecía en posiciones progresistas: los que fueron virando hacia la izquierda y eran de los partidos tradicionales; de izquierda -fundamentalmente de los dos partidos que son hegemónicos, en ese momento- partido socialista y comunista- habiendo otras vertientes. ¿Por qué me llamó la atención?, en otras temporalidades desde posiciones progresistas, pueden posicionarse a favor de la educación pública-escuela pública- y no necesariamente definirse como varelianos.

Fue en el encuentro con Hugo, que comencé a construir esta idea (interesante que en la medida, que el docente ha desarrollado proceso de reflexividad sobre su profesión, genera un diálogo que se hace denso). A su vez me permitió a mi lugar de investigadora, seguir preguntando, cuando percibí que ahí estaba un punto central de mi investigación y de esta manera se genera una “descripción densa” (Geertz 2003, p.21).

Surge en la narrativa de Hugo, su filiación comunista y consecuentemente la mirada política de entender la educación institucionalizada como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1974).

Va armando su construcción identitaria, Hugo:

H:-Tendría que empezar diciendo que yo soy hijo de dos maestros varelianos, eso ya te da un clima de apreciación de la tarea profesional docente.

E:-¿Qué quiere decir maestros varelianos?

H:-Mi padre era un hombre que había sido recogido de niño en el campo, abandonado, comiendo bosta, el matrimonio que lo recogió lo crío, lo educó y terminada la escuela no encontraron mejor forma para que avance que mandarlo al liceo, y fue la primera generación del liceo de Minas.

Estudió todo lo que hubo que estudiar e de ahí hizo su propia carrera profesional.

Mi madre era lo contrario, hija de un estanciero, del campo allá en el límite entre todo, le dio por casarse con este hombre, mi madre terminó de maestra mi padre terminó de inspector regional.

Tuvo algunos discípulos ilustres yo tengo por ahí alguna carta de un discípulo ilustre: por ejemplo Arturo Ardao.

Espere un poquito (se levanta) se me durmió una pierna.

E:-Eso mismo le iba a decir si se cansa, yo me adecuo.

H:-Yo tengo por ahí una carta de un discípulo ilustre.

En la dictadura, yo fui estuve preso estuve ocho años en el Penal de Libertad. Mi hermano que era ingeniero se fue a Venezuela y estando en Venezuela, le llegó una carta de Ardao. (Me la da para que la lea).

E:-Qué impresionante.

H:-Si de algo sirve... (Se emocionó).

E.- Cómo no, muchas gracias.

H:-Mi padre se jubiló de inspector regional, y como creía que para ser alguien había que estudiar, se fue a la Facultad de Humanidades, y fue el primer licenciado de filosofía, aquel niño recogido en el campo.

E:-¿Su papá Gerardo Rodríguez?

H:-Si señora.

E:-¿Usted es un maestro vareliano?

Maestro vareliano. Lo defino vareliano a “cara de perro”, con la absoluta convicción de la educación gratuita, laica y obligatoria, y la defensa indestructible de la educación pública, eso es lo que quiero decir.

Te digo más los soportes filosóficos de la concepción vareliana que son muchos, muchos...

En un momento del encuentro, en el que abiertamente ya él se había posicionado desde el punto de vista político: soy “comunista” y se había referido en distintos tramos a la escuela “como aparato” me atrevo a hacer esta pregunta: ¿cómo combina su concepción marxista, con la visión liberal de Varela?

Es difícil expresar con palabras lo que generó esa pregunta, lo sentí realmente molesto, sin perder su lugar de señor, tuve la sensación de que finalizaba la entrevista, en ese instante.

Y me contesta armando un texto argumentativo, con el tono de alguien que se enfrenta a un adversario en una asamblea gremial:

E:-¿Cómo usted combina su concepción marxista, usted es comunista, con la visión liberal de Varela?

H:- Usted está equivocada la visión de Varela no es liberal, está equivocadísima... a nadie se le ocurrió antes de Varela, que las mujer tuvieran voto, voz y mando, a Varela sí, la primera vez que las mujeres pudieron votar, elegir y ser elegida fue con la reforma valeriana, fundamentada por José Pedro Varela, primero.

Segundo: en momentos como este, es bueno recordarle a este gobierno de izquierda que yo voté, que en la historia del Uruguay, hay un solo gobierno que bajó el presupuesto de la Defensa Nacional para destinarlo a educación, fue el del vilipendiado Coronel Latorre, con Varela adelante.

Además, según Petit Muñoz, nos contó, por un testigo presencial, no le ofreció la renuncia sino que se la arrojó al rostro y eso es bastante más, de lo que puede caber en una concepción liberal, es al contrario, es una concepción de un Estado fuerte y responsable que tiene la obligación de hacerse cargo de todos los aspectos educativos y sus connotaciones sociales en el país.

Solamente conozco a Varela que pueda salir en un escrito público de la época, diciendo que el día que se creó el Ministerio de Instrucción pública Varela sacó un artículo en la prensa de la época diciendo que era un desastre nacional, porque no se podía someter la educación pública a los partidos políticos.

Vamos a ir desentrañando su visión, vincula educación pública-todo el sistema- como “favorecedora” de la “igualdad” (como mínimo), en el orden de los social y este posicionamiento puede articularse con un posicionamiento marxista si se considera como esa conquista burguesa de la escolarización universal como un punto de partida para avanzar hacia el socialismo.

Hacemos la salvedad -como mínimo- porque en su discurso pareciese señalar que la educación pública permite una igualación social, y como este posicionamiento es liberal del punto de vista político, es consecuente con la postura ideológica de José Pedro Varela; pero no es compatible con una visión marxista.

La reforma vareliana, génesis del sistema educativo, es hija de las revoluciones en Europa y de independencia en América, que necesitó formar ciudadanos y disciplinar al trabajador para la sociedad industrial, en el último cuarto del siglo XIX. Dichas revoluciones (de matriz liberal) conciben la primera generación de derechos humanos: los civiles y políticos, se centran en el sujeto “individuo” y tienen como presupuestos las “libertades formales”; en esta perspectiva se entiende la igualdad y libertad.

Barboza (2010) señala que en ese momento en que se crean los sistemas educativos, y para que los mismos fueran eficaces: “la educación pasó a ser una obligación”.

Continuamos el análisis luego de la pregunta incómoda.

Hugo afirma “Varela no es liberal”, desplegando sus argumentos, que reflejan un conocimiento de la producción intelectual de éste. No hay nada de falso en lo que dice, pero actúa como construcción mítica procesual, despolitiza la figura de Varela (sin proponérselo, en su narrativa hizo hincapié en que recupera la concepción política del legado vareliano), la medida que las determinaciones históricas pasan a hacer naturales.

Barthes (2012) define al mito como un habla despolitizada, que encuentra su caldo de cultivo en la ideología burguesa, y por lo tanto se encuentra en la derecha, advierte también que puede encontrarse en la izquierda.

Vale la pena tener presente a Barrán (1994) inscribe a José Pedro Varela y la reforma, como parte del disciplinamiento (1860-1920) y Bralich (1989) abordando el mito vareliano.

Interesante los “trazos” de acontecimientos que conforman ese material mítico (Lévi-Strauss 1970, pp.42-43) que refleja “el pensar razonado” de muchos maestros de esa generación, no es la misma representación del Varela que aparece en la tradición normalista.

En los acontecimientos que compone, refiere a la participación de la mujer, está contenido en el Proyecto del Decreto-Ley de agosto de 1877 (Varela, 1964) que presentó Varela y lamentablemente no fue incluido en el Decreto-Ley aprobado por Latorre. Interesante, el último argumento que trae en su discurso,

cómo un antecedente importante de la tradición autonómica que tiene la educación en el Uruguay, amparada constitucionalmente.¹²⁸

La entrevista continuó, luego de la necesaria tarea de restablecer lo que se dañó; la relación “cara a cara” como todo ritual, trabaja para el orden (Goffman, 1959).

En el encuentro con Nancy se dio algo parecido a lo que viví en la entrevista con Hugo, en algo del orden de lo no dicho, sentí esta afirmación: “A Varela no me lo toques”.

Va expresando, Nancy:

Tomás de Mattos¹²⁹ qué vergüenza la visión que da de Varela.
La educación del pueblo, “” la polémica con Ramírez”, “el prólogo de la Legislación Escolar” y los continuadores de la reforma.
“El Congreso pedagógico de 1882”, en Buenos Aires, una conferencia sobre la mujer.
Las fuentes del pensamiento nacional. ..La raíz está en Varela, dio el ejemplo.
Encontraba la base para seguir avanzando (el concepto de Arismendi, de “democracia avanzada”).
El tradujo una cantidad de obras.
Julio Castro, era vareliano y otros.
E:-¿Cómo fue elaborando esas ideas?
N:-Lo estudiábamos en el instituto, lo viví más en la escuela.
En la escuela, a través de la concepción de la escuela pública, igualdad”.

Damos paso al punto de vista de Lila:

L:-Impactó el pensamiento vareliano. Los aportes de la “Educación del Pueblo” son destacables, pero el análisis que hace Varela en la “Legislación Escolar” desde el punto de vista social y económico, financiero, es increíble.
E:-¿Es posible ser marxista y vareliano?
L:-La realidad nunca es A, B, C, anuncian algo.
Varela dentro de la época, peleaba por un país mejor, había leído cualquier cosa, introdujo el Positivismo. Creo que conocía los trabajos marxistas no los rechazaba.

¹²⁸De acuerdo al Dr. José Aníbal Cagnoni, catedrático grado 5 en Derecho Público y Administrativo de la Facultad de Derecho(UDELAR):“Nuestra originalidad, plasmada en la Constitución, consiste en la consagración de la autonomía de los entes de enseñanza, que son entes de la sociedad y el Estado y no de los gobiernos. En: Semanario autónomos, pero que incluso son los más autónomos de todos”. Cagnoni realiza una evolución de este principio, y coloca como antecedente a las ideas de José Pedro Varela en la “Legislación Escolar” donde propone injerencia de la comunidad en la gestión del sistema educativo-idea alemana y estadounidense-ya que pensaba que la educación tenía que estar en manos (Porley, 15 de agosto 2008).

¹²⁹Refiere a la novela histórica del escritor de Tomás De Mattos ‘El hombre de marzo’ en dos tomos: “La búsqueda” (De Mattos, 2010); “El encuentro” (De Mattos ,2013), advierte en la contratapa: “temo que a los varelianos les disguste ver a su prócer unas cuantas veces en paños menores”.

Chichita, tiene un posicionamiento marxista y dice:

El marxismo, no es una biblia. La escuela vareliana fue revolucionaria para su tiempo. La huelga más hermosa que viví, en 1989, de 56 días, fue la más progresista lucha, contra el gobierno de Sanguinetti, los principios eran varelianos. En esa huelga yo era inspectora de zona, yo estaba haciendo la huelga, mi superior me dijo que fuera igual a la inspección, aún si no iba a visitar las escuelas. Le dije: "no conozco huelga, yendo al trabajo.

Anunciación Mazzella, quien fuera directora del IINN y del IMS en el período (1951-1972) señala:

La verdad, es que hubo fervor por la educación a partir de Varela. Nosotros nos basábamos en las ideas de educación para todos, laica, gratuita.

EL punto de vista de Pepe:

Empezamos la práctica docente, había maestras buenas y también muy malas. A veces cuando se dice de hoy, en aquel tiempo también. Tenían saber práctico, pero faltaba el sustento, porque hacen eso. Nombraban la Gestalt, sin saber. Había que hacer "la normal", pero no sabían el porqué. A Varela lo nombraba siempre.

Ruben construye un cronotopo mirando el sistema educativo y sus políticas educativas en su devenir; se sitúa primero en esa temporalidad de los cuarenta y cincuenta, luego se sitúa en la dictadura de 1973-1984, para centrarse en la actualidad. Recupera los principios varelianos, fundamentalmente el de gratuidad y los mira como un legado y la importancia del principio de autonomía.¹³⁰

Refiere al ritual que realizan el grupo de al cual pertenece –la comisión de amigos del museo pedagógico- le llevan un ramo de flores al monumento de José Pedro Varela, cuando se conmemora su natalicio, el 19 de marzo. Resalta en ese acto el deseo de querer diferenciarse de otras acciones de organismos oficiales que también realizan el tributo de colocar unas flores.

¹³⁰ Se refiere cuando con la Ley de Educación de enero de 1973 (ley 14.101) los consejos: Primaria, Secundaria y Técnico Profesional, dejan de ser entes autónomos, para convertirse en consejos desconcentrados dependientes del ente autónomo que se crea CONAE. En la vuelta a la democracia hasta el presente dichos consejos desconcentrados, no volvieron a ser entes autónomos. En el año 1985, en la reapertura democrática el CONAE se cambia por el CODICEN (Sosa, 2005).

Los consejos eran autónomos, no existía el CODICEN. Los tres entes tenían una coordinación.

En la ley del educación del setenta y dos el CODICEN tenía que coordinar, pero luego Pivel Devoto concentró el poder en el CODICEN.

Los pilares básicos están con Varela, los principios gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Son inmovibles, y algunos países como Chile que lo ponen como ejemplo. Los muchachos se están matando por una educación gratuita.

Sobre Varela, en 1945 se hicieron actos y el acto principal en la Plaza Varela.

A la escuela pública iba todo el mundo, los hijos de Clemente Estable, la escuela privada no existía como hoy.

La educación de las escuelas de las monjas era un desastre. Hoy es distinto.

Varela tenía una significación importante, estudiábamos las obras de él.

La comisión de amigos del museo pedagógico, le llevamos un ramo de flores al monumento.

6.1.2.3 Igualitarismo a la uruguaya.

Se “respira” en las narrativas un discurso reiterado al Uruguay “igualitario”, a la escuela pública igualitaria, y al instituto de formación docente (IINN) donde “no nos diferenciábamos”.

Josefa fue inspectora regional,¹³¹ pertenece al grupo de maestros más veteranos que entrevisté, egresaron del IINN entre los años 1944-1945. Su porte no oculta que fue una mujer de mando, lo sigue ejerciendo, me confiesa que la eligieron para ser presidenta de la asociación de maestros jubilados, no parece la edad que registra, y hace otra confesión: el secreto “hacer trabajar la cabeza”.

Brillaba la escuela pública. Yo soy alumna de escuela pública, maestros bien formados, maestros varelianos, me formé en la década del '30. El Estado tiene que proveer todo lo demás, la formación del maestro no era solo instrucción, se defendía la escuela pública. Hoy está por el suelo la formación docente, por los bajos salarios. La señora que trabaja en mi casa, un poco allá no poco acá, gana más que un maestro. No puede ser. La escuela pública es niveladora, no tiene que ser la cenicienta, la túnica blanca es la democracia. Me gusta cuando reclaman los padres al Estado, las comisiones de fomento, no puede ser que en una escuela no haya agua, etc.

Me muestra su casa, hay un piano:

¹³¹La carrera docente implicaba el acceso a los cargos por la vía de concurso en orden jerárquico: efectividad en un cargo de maestro, luego director, inspector de zona, inspector departamental, inspector regional. Esta estructura viene de la reforma vareliana y sus continuadores. En el año 1919 se crean los cargos de inspectores regionales.

Las chicas de clase media estudiaban magisterio, yo soy de clase media. Todas éramos del mismo nivel, gente culta, de familias bien compenetradas con el papel de la escuela pública. Quizá había alguna diferencia con algunas chicas que vivían en Pocitos, y que hacían magisterio pero luego, quizá no ejercían.

La mayoría estudiábamos piano y hablábamos francés. Las normalistas tuvimos siete años de francés, los que hicieron el ciclo secundario en el liceo y después ingresaron a magisterio, tenían inglés.

He visto maestros que llevan el cuchillo a la boca, el cuchillo es para cortar.

Luego aborda su mirada sobre el sistema, en primer lugar refiriéndose al principio de obligatoriedad.¹³²

Me encuentro con René, en su casa, conversa sobre el barrio Pocitos de ayer y hoy, apela al “igualitarismo a la uruguaya”.

En mi familia, bastante especial, por la cultura, me decían, de tres vocablos elige el más bonito. Hoy se dicen, una catarata de palabrotas.

Mi familia estaba bastante bien económicamente.

Mamá tenía profesor de violín y pintura, un hermano de su mamá iba al liceo francés, se llamaba Carnot. Era ‘el idioma’.

Todos éramos igualitos, y mezcladitos. Había una persona que tenía un poquito menos, pero tenía un capital muy bonito, la decencia, educación, corrección, voluntad, respeto, elementos que hoy faltan. Nos distinguíamos por lo que estudiábamos, y lo que sabíamos: que es lo verdadero.

Recuerda lo que le decía su mamá nunca valores un obsequio por el valor monetario.

Esas cosas las tengo acá adentro. No nos diferenciamos en nada.

Éramos la Suiza de América, hoy nos ofendemos por los resultados Pisa.

La narrativa del maestro Ruben, refieren a ese origen de clase media, precisando que su familia se encuentra en un estadio “medio” dentro de esta clase.

Soy del interior porque nací en Lavalleja, pero estoy en Montevideo de los tres años. Tengo una hermana maestra. Cuando ella era estudiante de magisterio, se reunía con otras compañeras a estudiar y yo que era un adolescente, las escuchaba, y me parecía que los maestros podían transformar el mundo. Yo había hecho liceo, hice un año de preparatorios de notariado. Se me metió en la cabeza que quería ser maestro y me anoté a magisterio, dejé preparatorios. En esa época había un énfasis que el maestro era un trabajador social, había una materia que era pedagogía social, esa fue la motivación. Sobre todo en el interior del país estaba la idea de que el maestro: ‘quería transformar’. Familia de clase media, que a través del estudio se supere a los padres, las madres se encargaban de la casa mi papá era comerciante. La clase media tiene muchos estadios,

¹³²Este principio está consagrado en la Constitución de la República vigente, y se lo reconoce como uno de los principios varelianos, que se implantaron cuando se promulgó el Decreto-Ley de Educación Común de 1877.

éramos ‘media’ de la ‘clase media’.

Como sucede hoy acá todavía es barrio, los vecinos nos conocemos todos, jugábamos todos juntos con los muchachos teníamos, equipo de fútbol.

Al lado de mi casa vivía un general ‘de los de antes’, él era jefe del Estado Mayor. En aquella época lo traían todos los días, en un auto oficial al mediodía y jamás subió un hijo (tenía cuatro) o su esposa, solo lo traían a él. El auto ‘‘oficial’’ era de uso personal a quien se lo habían asignado. (Hoy vemos autos oficiales por todos lados).

Todavía hoy conservamos con los vecinos, esa cercanía en este barrio. Acá en frente está la quinta de Santos.

-Voy a estudiar magisterio- le dije a mamá. Ella no quería, me dijo que con mi hermana alcanzaba.

En esta narrativa, podemos tener información sobre el lugar social del magisterio en ese tiempo: es una opción para un muchacho de clase media, se percibe cierto reconocimiento social de la carrera, inscripta en la idea moderna de progreso, de cuño liberal. Asimismo podemos inferir que el magisterio se encontraba por debajo de otras profesiones liberales, en espacio social: su madre quiere para el hijo varón la carrera de escribano, sin embargo su hija mujer ‘‘está bien’’ que opte por magisterio. Aparecen las tensiones de género.

La maestra Esmeralda proviene de clase media, de un estrato económico y cultural por encima de la media (considerando que existen distintos estratos).

Mi padre era anarquista, estudiaba el arte y las ciencias, mi padre era muy culto era comerciante, pero estudiaba mucho; mi madre maestra en la pampa argentina, había estado en Florencia tres años manejaba bien los clásicos Dante.

Mi padre no hablaba de política en casa, pero me influyó, soy muy liberal. Mi hermano es cineasta, tuvo una carrera muy exitosa.

Mi madre me fomentó el gusto por la literatura y la poesía, porque quedó viuda cuando yo tenía once años, y en aquel tiempo tenía miedo que la hija se encaminara mal.

René pertenece también como Esmeralda y Ruben a la promoción de egresados de 1945.

Chichita proviene de una familia muy humilde, sin embargo su narrativa escenifica el mito-praxis del igualitarismo del Uruguay.

Yo era un estudiante muy pobre, mamá pertenecía al gremio de la aguja.

Yo soy campesina, de Cerro Largo, el pueblo donde yo vivía no existe hoy.

Refiere a la composición social y cultural de los estudiantes magisteriales en su tiempo. Da cuenta de las diferencias que había, en cómo se nominaban unos

a otros, sin embargo cuando le pregunto por esas diferencias remite al igualitarismo, del IINN y de la escuela pública.

CH: -Éramos “las hijas de María”¹³³ éramos, buenas estudiante. Las otras, las envidiosas, las malas nos llamaban así. Era porque María nos distinguía.

E: -¿Era producto de la clase social?

CH: - No, había igualdad en la escuela pública y en el instituto. Yo era un estudiante muy pobre, mi mamá era del sector de la aguja.

6.1.2.4 Narrando la diferencia.

Como sagazmente teoriza Santos (2010) en la modernidad occidental -que no la concibe como un modelo único ni monolítico- cuando converge con el capitalismo, conviven dos sistemas de pertenencia jerarquizados: la desigualdad y la exclusión. Para el pensador portugués el gran pensador de la desigualdad es Marx y el gran pensador de la exclusión es Foucault.

Los enunciados van deshilachando a la pretendida igualdad, y anudan la desigualdad –de clase social- integrados jerárquicamente; también anudan a la exclusión- de género, de raza, de capacidades diferentes- a ésta la pertenencia se da por la exclusión.

Pepe, se presenta y comienza a contarme acerca de su familia, su narrativa es fluida, inicia la charla advirtiéndome la necesidad de hablar del “ambiente” de contextualizar donde transcurrió su formación. La palabra “ambiente” no parece azarosa, quizá se mezclan las palabras de su tiempo, el “medio ambiente” de John Dewey.

P: -Mi nombre es Pepe nací en Florida y pienso terminar en Florida. Lo más importante es situar el ambiente cultural socio político económico en que transcurrió mi vida de juventud, mi formación docente y mi actuación docente. Si vamos a hablar de educación, la educación es un sector que interactúa con todos los sectores culturales del momento. Me formé como maestro de determinada manera en un medio totalmente distinto al actual.

Mi escolaridad cuando fui a la escuela, yo lo hice en Florida, que yo ahora que lo asimilo, desde un punto de vista objetivo e histórico, fue en la dictadura de Terra es decir

¹³³ Refiere cuando dice María a la Directora del IINN María Orticochea. En otras narrativas surge que la directora tenía un trato diferenciado hacia los alumnos de menos recursos económicos.

en condiciones que ahora me doy cuenta, distinta a la actual que tenían que ver con la dictadura, y me marcaron. Me formé en la dictadura de Terra.

E:-¿En qué fue distinta a la actual?

E:-¿Cuándo dice la actual, a que se refiere?

P:-La del Goyo y su gente.

E.- ¿En qué fue distinta?

P:- No había tanta persecución, ideológica fue una dictadura más bien cívica porque eran dos partidos que la formaron, acompañada por la parte policial, bomberos, pero no el ejército los que estaban.

Fue distinta porque no hubo tal persecución aún si se trasladó a maestros que pensaban de distinta manera que el gobierno, más independiente. En cuanto a los servicios que se impartía en la escuela tenía mucho que ver: se discriminaba en la pública y privada.

Yo me acuerdo que cuando estaba en 1º, 2º y 3º, se discriminaba por sectores: buenos, regulares y atrasados, te ponían en filas distintas. Generalmente, "por casualidad" los sectores A de buena posición económica y los sectores que estaban en el último sector, que eran los de escasa solvencia económica, como yo.

E:-Esa diferenciación, ¿usted la notaba?

P:-Estaba presente, se discriminaba.

Yo me acuerdo que en las escuelas privadas, yo pasaba por esas escuelas y habían niñas barriendo, haciendo tareas domésticas.

(Hace mención a las becas que obligatoriamente tenían que dar a esas escuelas, un porcentaje por ley).

Yo estaba en la fila de los más atrasados, cada niño tenía una pizarra y se escribía, no había hojas ni cuadernos, primero, después usamos en segundo, se sacó la pizarra y volvimos al cuaderno.

Estaban los niños que económicamente no podíamos y se repartía en la escuela zapatillas, túnicas, etc. La escuela daba pero era objeto de visualización, en el sentido de que: "vamos a repartir zapatillas, cuadernos, libros"...

E:-¿Cómo se sentía con eso?

P.-No lo sentía como discriminatorio, pero después me fui dando cuenta.

Siempre la escuela nos daba materiales.

Desgraciadamente esas diferencias las hacían los maestros, estoy convencido.

Esas diferencias, se hacían en las veladas para beneficios o fin de año, la fiesta de fin de curso.

A fin de año se hacía se hacían bailes, representaciones de otros países casi nunca del América ni del Uruguay, todo lo característico y folklórico de cada época.

Generalmente o casualidad (ironía) se hacía para intervenir en las veladas a la gente que económicamente podía más, tenían tiempo, eran distinguidos, el grupos B, o C no participamos, la maestra nombraba a quien quería.

E:-Se nombraban así "A, B, C".

P.-Acá están los atrasados, más o menos adelantados, adelantados.

E:-¿Esa diferencia era solo de clase social?

P:-En aquél tiempo lo venía natural porque era niños, con el tiempo lo vi así.

Los negros, los pobres usaban alpargatas, estábamos casi siempre en los atrasados, en mi caso no sé por qué, porque yo nunca repetí.

Había discriminación.

E:-Así que también de raza.

P:-En la otra (privada) era más triste, porque tenían que hacer tareas delante a personas que estaban bien económicamente hacían tareas domésticas. (Se refiere a los alumnos becados en la educación privada, provenientes de otros sectores).

Íbamos a Montevideo a excursiones, había que pagar "tanto", y la maestra decía: "vamos a pagar el pasaje a los que no puedan" pero nos marcaba. "Fulano de tal, va por el pasaje pago de los compañeros", pero me di cuenta que la discriminación que se decía que no existía en las escuelas existía en la dictadura de Terra. Eso se hacía una colecta entre la gente pudiente, y nos pagan el pasaje pero nos marcaba: "fulano de tal va

porque... Tanto se hablaba que no existía en la época de Terra se marcaba la discriminación.

Otra forma de discriminación que había que se mantuvo hasta que yo llegué a 6° y el maestro la imponía: "usted va a la UTU, usted va al liceo". El que menos sabía, generalmente eran pobres, esos tenían pase para la escuela industrial y eso se mantuvo hasta que yo me recibí en las escuelas públicas.

La UTU era la cenicienta, era para aquellos que menos capacidad aparentemente tenían, era una discriminación que nos dolía.

En otro pasaje de su narrativa, ya ejerciendo como maestro, refiere a sus primeras experiencias profesionales, en tiempos democráticos.

P:-Los que decían buenos maestros pero yo no los veo tan bueno, ponían "método global", hablaban de Piaget, eran buenas maestras que elegían las clases, elegían las bibliotecas y los grupos, todo era "muy democrático", en la época que pensamos que era muy democrática no lo era.

Tenían saber práctico, pero faltaba el sustento, porqué hacen eso. Nombraban la gestalt, sin saber, a Piaget lo nombraban a cada rato.

Había que hacer "la normal", pero no sabían el porqué, a Varela lo nombraba siempre. En la época que pensamos que era muy democrática también había discriminación, en los dos sentidos, cuando venían niños que no estaban al mismo nivel se rechazaban. Había primero atrasado, primeros medios y adelantados, estaba vinculado a lo económico.

Pepe narra la diferencia, su narrativa está atravesada por fragmentaciones espacio-temporales.

Narra su infancia en una ciudad de interior- Florida- en el centro de ésta. Las temporalidades del Terror se anudan, refiere a la dictadura de Terra, cuando hace sus estudios primarios, y la compara con la dictadura "actual". Cuando dice "actual" le pregunto "cuál actual" y me dice: "la del Goyo y su banda". Esencializa el Terror, la dictadura del período que abarca (1973-1984) cristalizándola en el tiempo, desde ese lugar la otra dictadura es blanda (la narrativa de Ariel tiene otro punto de vista).

Refiere a las tensiones de clase social, de raza y género que se daban en las escuelas públicas y privadas, en la temporalidad de la dictadura de Terra. Relata prácticas de discriminación, en las escuelas, en tiempos de dictadura y en democracia.

Describe una práctica de los maestros, que no solo se da en dictadura, es el pase impuesto, para ir a secundaria o a la otra alternativa la U.T.U¹³⁴, esta última posibilidad era para los más pobres, que eran los que les iba mal en el sistema, producto de un “poder arbitrario”, que se ejerce en la comunicación, imponiendo una “arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977).

Ingresa Ariel con su narrativa, en un estilo muy entretenido al contar, hay un ejercicio que se construye desde las prácticas de hacerse un maestro. Ariel llegó por concurso a cargos jerárquicos en la profesión docente, llegó a cumplir el cargo de inspector regional.

Cuando Pepe hablaba de la discriminación, yo también lo viví si hubiera habido una clase de recuperación yo estaría allí.

Yo también estuve en la fila de los atrasados.

Cuando llegaron a 3ero que equivalía a un 5º urbano, llevaban copias, dictados. Por eso tenían buena ortografía. Mis hermanos con un maestro particular prepararon el ingreso al liceo, no hicieron 6to año.

Lo que decía era un niño atrasado, torpe, vivía en otro mundo.

Pobre mi mamá era tan hacendosa y católica y lo que hacía era enseñarnos a rezar era espantoso.

Yo entré en la escuela y eso que decía Pepe que era discriminado, por suerte no había clase de recuperación por sino yo estaba allí.

Era un niño atrasado, torpe estaba en un mundo distinto.

Todas las noches se ponían colchones y almohadas en las ventanas, porque decían que las balas se enredaban en la lana.

Había discriminación entre los vecinos. Los que eran terristas, los blancos independientes, su hubiera estado ahora creo que sería del Frente.

Fui a escuela urbana después, en 5º cuando iba en público la directora a las clases, que era una maestra joven linda, yo la adoraba, hablaban mal de ella.

Yo sabía tenía el estigma.

La de 5º me descubrió que “yo sabía”.

En una ocasión que la directora fue a la clase, la maestra le dijo a la directora: “Mirá que ya terminó”.

“Qué va a terminar” dijo la directora.

Las veladas me las perdí era un sanguango.

Había tres filas. En los atrasados estaban los de color.

Ariel narra la diferencia como Pepe, y son los únicos de la generación del cuarenta y cinco que refieren a la dictadura de Terra, acerca de sus inscripciones

¹³⁴ Se denominaba UTU (llamada Universidad del Trabajo) a la formación de educación media politécnica, actualmente dicha formación se encuentra dentro del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

en sus vidas. Vinculan escuela-sociedad, admitiendo la politicidad del hecho educativo.

Su narrativa describe cómo fue esa dictadura, no precisamente pacífica: tiroteos, situación de guerra, enfrentamientos, reclutamiento de gente, apropiación de bienes, etc.

En ese narrar la diferencia, se asume como distinto, y muestra las prácticas culturales del sistema educativo: de reproducción y producción cultural (se sintió estigmatizado por maestras y reconoce que fue una maestra joven que lo hizo sentir “él” (nombra su apellido).

6.1.3 Tradición Escolanovista.¹³⁵

Anunciación Mazzella de Bevillacqua, fue directora de los IINN, en el período 1953 a 1972¹³⁶, por consiguiente pertenece a generaciones anteriores a los

¹³⁵De acuerdo a Gadotti (2000) la visión pedagógica denominada -Escuela Nueva, o Pedagogía Nueva o Escolanovismo-, “es el más vigoroso movimiento de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública burguesa” (p.147).

Temporalmente, tiene su apogeo, a principio del siglo XX, en el contexto hegemónico de modelos de Estados de Bienestar Social en Europa occidental; en EEUU y en América Latina.

Dicha visión pedagógica, trató de responder al impacto que generó la universalización de la educación básica, que implicó el arribo a la misma, de las clases sociales más desfavorecidas. La respuesta fue a través de dispositivos provenientes del campo de la psicología, ciencia se constituyó en ese tiempo, y que monopolizó el campo de las ciencias de la educación.

Se reconocen antecedentes históricos de la Escuela Nueva, de acuerdo a Luzuriaga (1952) en el Renacimiento y Humanismo de los siglos XV y XVI, oponiéndose a la educación medieval, dogmática. Otros antecedentes se producen en los siglos XVII y XVIII con los nombres de Ratke, Comenio, Locke y, sobre todo Rousseau.

Siguiendo a Palacios, Rousseau, “descubrió que el niño existe como un ser distinto del adulto” y “sujeto a sus propias leyes de evolución”, y también le hace una crítica a la educación de su tiempo, la que se impartía en los colegios jesuitas (Palacios, 1997, p.40).

Otros pedagogos europeos destacados de la Escuela Nueva: Juan Bautista Pestalozzi (1746-1827) nacido en Zurich (Suiza); Friedrich Froebel (1782-1852) alemán, creador de los “kindergarten”, que influyó a la maestra uruguaya Enriqueta Compté y Riqué fundadora del primer jardín de infantes público en América.

En el período del último cuarto del siglo XIX, y las primeras décadas del XX, se destaca el pensamiento pedagógico de María Montessori, romana (1870-1952) y Ovidio Decroly, belga(1871-1932). Este último influye en el Uruguay en los ensayos pedagógicos de las escuelas experimentales, en el ámbito público, de mediados de la década del veinte del siglo pasado.

¹³⁶De acuerdo a Mazzella (1987) su actuación al frente del IINN y el “Instituto Magisterial Superior” (IMS) fue en el período (1951-1972), nosotros tomamos la fecha 1953, porque es cuando asume el cargo de dirección en carácter efectivo en el IINN, previamente había estado

maestros entrevistados, hizo su formación inicial, normalista, en el período 1925 a 1931.

En su narrativa refiere a la influencia que tuvo la Pedagogía Nueva en su formación inicial.

E:-Dígame ¿las ideas pedagógicas en el Uruguay usted decía que mirábamos a Europa...?

M:-Hubo una renovación interesante, sobre todo yo iba los domingos de mañana al laboratorio con Clemente Estable para impregnarme durante el período de la práctica de observación, que te dije en la escuela 70. La directora nos dijo que Estable estaba haciendo un plan y podríamos ir los domingos de mañana...Porque teníamos todos los días ocupados entre la teoría y la práctica.

Entonces ´Por la cultura para la superación de la vida´, ese era el lema del plan Estable. Era iniciar, la observación, la experimentación, la investigación y las artes.

Íbamos con un grupo.

E:-¿Lo conoció a Estable?

M:-Sí y ahora vienen los hijos. Y al hijo Rayo Estable, se llama Clemente Estable y le dicen Rayo, fue discípulo mío, pero yo no estaba recibida cuando atendía particularmente. Estable me eligió como maestra, por más que tenía su esposa que era maestra.

E:-Así que usted ya se destacaba siendo alumna magisterial.

M:- Si Tenía inquietudes superadoras.

E:-¿Y esas inquietudes de dónde salen, de su familia, era la época?

M:-No mi familia no tenía todavía graduados, ahora sí. Tengo mi hermano médico, grado cinco de la facultad, mi hermana casi abogada falleció pobrecita...

Eso a posteriori, pero antes solamente primaria tenían.

Yo soy la mayor de cinco hijos.

E: ¿Esa inquietud entonces, era una característica de su personalidad...?

M:-La familia toda, te llevaba a leer, tenía otra estructura, vamos a decir, yo no digo ni mejor ni peor a la actual.

E:-Así que usted ya se destacaba siendo alumna magisterial.

M:- Si Tenía inquietudes superadoras.

E:-¿Y esas inquietudes de dónde salen, de su familia, era la época?

M:-No mi familia no tenía todavía graduados, ahora sí. Tengo mi hermano médico, grado cinco de la facultad, mi hermana casi abogada falleció pobrecita...

Eso a posteriori, pero antes solamente primaria tenían.

Yo soy la mayor de cinco hijos.

E: ¿Esa inquietud entonces, era una característica de su personalidad...?

M:-La familia toda, te llevaba a leer, tenía otra estructura, vamos a decir, yo no digo ni mejor ni peor a la actual.

E:-Le fue difícil por ser mujer, usted ocupó cargos jerárquicos...

M:-No, porque concursé, me preparaba sola y concursé y aprovechaba todas las oportunidades como por ejemplo las conferencias de Vaz Ferreira, teníamos grandes poetas también.

E: -De Vaz Ferreira ¿qué le impregnaba de esas conferencias?

Vaz Ferreira era el profesor de las conferencias, no sé si profesor o catedrático...

Vaz Ferreira daba esas conferencias y nosotros concurríamos desinteresadamente.

ocupando la subdirección; no queda claro si sigue al frente del IINN hasta el 1972, porque en 1962 asume la dirección del (IMS), es probable que en ese lapso haya asumido la dirección del IINN la Mtra. Elida Tuana, que ya estaba en la subdirección.

Como primer antecedente de propuesta pedagógica escolanovista en el Uruguay es el jardín de infantes- primero en América Latina- fundado por la maestra Enriqueta Compte y Riqué¹³⁷ en el año 1892.

En el período que comprende el lapso de 1925 hasta la dictadura de Gabriel Terra del año 1933, en Uruguay se concretan ensayos pedagógicos a propuesta de la vocal maestra Luisa Luisi¹³⁸ en tres escuelas en carácter de “experimentales”, enmarcadas en esta visión pedagógica, utilizando la propuesta pedagógica del belga Ovidio Decroly, promovidas por los organismos oficiales. Mazzella menciona al filósofo Vaz Ferreira¹³⁹ y la incidencia que tiene en este período en la formación de docentes a través de sus conferencias.

La narrativa de Mazzella da cuenta del momento epocal, también, además de las características personales de ella, cuando refiere a que los practicantes

¹³⁷ Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949), refiere a la creación del jardín de infantes a su cargo: “Este establecimiento fue fundado en 1892. La que suscribe, después de estudiar la organización de los principales de su género en Francia, Suiza, Alemania, Holanda y Bélgica, en misión que le fue confiada por el Superior Gobierno, propuso un plan análogo al de los Jardines de Bruselas, Lieja y Amberes, por considerar que las ideas de Fröebel tenían en dichas ciudades, una interpretación más vasta y más en armonía con las exigencias de la época; no visitó a Inglaterra porque supo por la viuda de Fröebel que aún vivía y por la señora Enriqueta de Schrader, su sobrina, una de las más entusiastas propagandistas de la doctrina, que allí se seguía la que dominaba en Alemania, y esta era, en verdad, demasiado primitiva. Aceptamos, pues, el plan de organización belga, dando sin embargo a nuestra institución, un carácter independiente”.

Compte y Riqué (como se citó en ANEP-CODICEN, Demarchi. M. (comp.), 2010).

¹³⁸ De acuerdo a Rodríguez y Demarchi, (1987), en 1925 a propuesta de la vocal Luisa Luisi del Consejo de Enseñanza Primaria se facultó “ a dos directores de escuelas de Montevideo para organizar sus escuelas con los programas, horarios y métodos más convenientes para la educación infantil”. Luego se amplió esta resolución con respecto al número y la situación de las escuelas. Surgen así tres escuelas experimentales que aplican el método Decroly: el maestro Sabas Olaizola en Las Piedras, Otto Niemann en Progreso y la maestra Olimpia Fernández en una escuela de Malvín.

¹³⁹ De acuerdo a Rodríguez y Demarchi (1987) el aporte de Vaz Ferreira a la educación puede valorarse en dos puntos de vista: cuando fue vocal del Consejo de Primaria, a partir de 1900, aportando a la organización del sistema elementos de teoría pedagógica y sus aportes teóricos referidos a la enseñanza.

Desde las vertientes del empirismo radical, le imprime a la educación un enfoque novedoso en la manera de concebir la relación teoría- práctica, propone crear escuelas de experimentación, para realizar “ensayos”, con lo cual problematiza la concepción positivista de ver las prácticas como “aplicación” de la teoría, no hay que olvidar que las primeras escuelas donde los estudiantes magisteriales realizaban la práctica docente se denominaron “Escuelas de Aplicación” esto vino de la tradición normalista, reducir la práctica a una aplicación deriva en concebir al rol docente como un oficio.

magisteriales concurrían los domingos al Laboratorio con Clemente Estable. Las matrices de la institución moderna, están allí y sin duda en la décadas del treinta, el aporte de Clemente Estable¹⁴⁰, es relevante que deriva en su innovación pedagógica denominada “Plan Estable” titulado “Por la cultura, para la superación de la vida”.

La idea de progreso moderna se expresa en la palabra “superación”, en las décadas que estamos estudiando existe una revista editada por el Consejo de Primaria denominada “Superación”, boletín de los IINN, siendo su directora responsable Mazzella de Bevilacqua, en la actualidad se ha vuelto a editar en el IINN.

Mazzella menciona también a Pedro Figari¹⁴¹ (más conocido por su legado en el campo de las artes plásticas que por su contribución a la educación).

Las raíces están en el Movimiento de Escuela Nueva, estudiamos visitamos escuelas experimentales. Héctor.

Hay dos ideas que son de matriz escolanovista: el alumno es el centro de la educación la influencia del ambiente, con clara influencia de Dewey.

Las derivas locales se encuentran en el legado del maestro Agustín Ferreiro¹⁴², con un aporte original, desde la influencia de la Pedagogía Nueva.

¹⁴⁰Clemente Estable nació en Canelones, Uruguay en 1894 y murió en 1976. Se graduó como maestro y ejerció la docencia en escuelas de Montevideo; completó una formación de nivel universitario a través de cursos extracurriculares en la Facultad de Medicina. Fue nombrado por las autoridades del entonces llamado Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, Maestro de Conferencias.

Obtuvo a principios de los años veinte una beca instituida por el gobierno español y viajó a Madrid con el propósito de completar su formación en el laboratorio que dirigía el Premio Nobel de Medicina de 1906, Santiago Ramón y Cajal. Luego del viaje a España Estable quedó indisolublemente ligado al estudio del sistema nervioso central y periférico (Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, 2015).

¹⁴¹Pedro Figari, nace en Montevideo en 1861 y muere 1938. Realiza el primer proyecto sobre la Enseñanza Artístico-Industrial en la educación pública, denominado ENDAYO (1910) que él mismo llamó posteriormente en vez de industrial “Educación Integral”, donde combina educación- trabajo.

¹⁴²Agustín Ferreiro (maestro uruguayo, 1893- 1960) ejerció como maestro, por concursos llega al cargo de inspector regional, y de 1944-1948 es miembro del Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, designado por su grupo político-partido colorado- (Carbajal, Gadino, Pastorino, ; Sosa , 1993). En esa trayectoria, presenta proyectos que se concretan, puede

En los discursos de los maestros están presentes:

Todos teníamos esa mística, no sé cómo se nos impregnó, un apego muy grande a la escuela, una idea: el centro es el niño, tenemos que deber a los profesores de Pedagogía, no era otra cosa. José.

La vieja afirmación con la que nos habían formado, en la que también está presente la cabeza de Don Agustín Ferreiro, es que las paredes que sostienen el edificio de la escuela, no son los límites de la escuela... La escuela es por lo menos un kilómetro alrededor del edificio escolar. Hugo.

Profundizo con Chichita en esa Pedagogía de Puerto, y cómo participa de un grupo que se llamó “Movimiento de la Escuela Nueva”.

E: -Esa Pedagogía de Puerto, que usted hablaba: ¿era traer de afuera y qué pasaba?

CH: -Yo no te puedo hablar por todos.

Mi grupo, te hablo de mi grupo. Nosotros formamos un grupo en 1954, 1955, cuando volvimos de la utopía de la escuela rural, todos a Montevideo, fuimos maestros rurales. Formamos un grupo que se llamó “Movimiento por la Escuela Nueva”¹⁴³ que convocó a todos los que quisieran venir con nosotros a estudiar y a experimentar. Formamos un

apreciarse el progresismo en el que avanzan sectores del partido colorado, por nombrar dos de estos: el “Centro de Divulgación de Prácticas Escolares”, “Proyecto sobre creación de escuelas granjas” (Carbajal et al. 1993).

La tradición de la Pedagogía Nueva se reconoce en Agustín Ferreiro (2010) en su libro “La enseñanza primaria en el medio rural”, libro que influye en los maestros de estas generaciones, y que considero un legado del pensamiento pedagógico local.

Valdría empezar diciendo que este libro surgió de un trabajo que presentó Ferreiro en el concurso anual de Pedagogía del año 1936, que impulsaba el organismo oficial de Primaria, de cuño terrista, que dejó el primer premio declarado desierto, aún si Ferreiro recibe una mención honorífica.

Desde una iniciativa personal Ferreiro decide publicarlo en el año 1937. (Santos, 2010). Escribió poco, otro libro más y algunos artículos, comparte esa característica con la mayoría del magisterio, su estilo de escritura es claro, sencillo, por momentos parece transcripciones de la oralidad, no hay referencias bibliográficas, aún si da cuenta del conocimiento que tiene de la producción pedagógica de su tiempo.

Parte de un diagnóstico de la escuela en el medio rural, y presenta lineamientos para el campo de las Didácticas, haciendo propuestas.

Lo interesante de Ferreiro es la vigencia de sus planteos, en el campo de las didácticas, algunos de estos: la importancia de la problematización, la búsqueda de estrategias variadas, la contextualización de la enseñanza. Lo dice de esta manera: “El trabajo siempre se pondrá como problema, en la acepción exacta del término: es decir que no sean caminos ya recorridos” un ejemplo de una actividad “¿Por qué en las cuchillas y en los altos aparece la piedra a flor de tierra?” (Ferreiro, 2010, p.50).

grupo que se llamó ‘‘Movimiento de la Escuela Nueva’’, Primaria lo cortó, como ha cortado otras experiencias.

Hicimos una riquísima tarea de seis años, que la cortó el Consejo de Primaria, como cortó otros intentos de los maestros, pero ese es otro tema.

Fuimos una generación de gente que trabajó con mucha conciencia y que innovó.

Tuvimos una maestra formidable Yolanda Vallarino.

Yolanda Vallarino, asesoró, como referente, al ‘‘Movimiento de Escuela Nueva’’, era directora de Práctica y nosotros éramos unos mocosos.

Ella fue eje de la reforma del programa del ‘57, que fue tan criticado porque introducía educación sexual, desde principio de siglo se hablaba de educación sexual. En el programa del ‘57 se pone en la currícula, y fue tan combatido y finalmente que se tuvo que sacar. Julio Castro con mucho humor decía en un artículo de ‘‘Marcha’’ de aquella época: ‘la educación sexual termina en el ombligo’.

E:-¿Qué resistencias hubo al programa?-.

CH:-La resistencia fundamental fue con respecto al capítulo de educación sexual, y esa resistencia venía muy desde la iglesia y de las autoridades de gobierno que no querían innovar y ponerse en contra de la sociedad conservadora pacata de su tiempo. En lugar de salirse por la puerta de la amplitud, salieron estrechando caminos.

El ‘‘Movimiento de la Escuela Nueva’’ un gran desconocido, quiso romper de golpe con cosas muy establecidas.

Cuando se cortó la ‘‘Mina’’, con el gobierno blanco, antes de salir el último gobierno de la enseñanza colorada cortó la experiencia. No se supo, porque nosotros escribimos nada, Soler salió por el mundo e hizo una labor de difusión y conocimiento maravillosa. Fue un error, no haberlo hecho.

Nosotros hicimos una experiencia en 1958 nos reunimos con permiso de Consejo en la escuela 177.

CH:- Tenemos un video y un libro que hicimos hace poco tiempo.

E:- Lo conozco, el trabajo de Bernassa.

CH:- Bernassa firma el libro, pero el libro es la recopilación de la experiencia de nosotros. El Movimiento de la Escuela Nueva un gran desconocido.

La tradición de la Escuela Nueva se manifiesta en este ensayo de un grupo de maestros recién recibidos que conformaron el ‘‘Movimiento de la Escuela Nueva’’, en 1954 plasmado en una innovación de política educativa.

Ese grupo de maestros jóvenes le piden a las autoridades de Primaria hacer un ‘‘ensayo pedagógico’’ en una escuela, luego de varias solicitudes negadas, consiguen que el Consejo de Educación Primaria y Normal (C.E.P.yN.) le otorgue la Escuela N° 177 de Nuevo París, recién creada, durante el año 1958. A comienzos de 1959 las autoridades del C.E.P.yN. realizan el corte de la experiencia.

Algunos de los maestros que participaron en esta experiencia son del Partido Comunista, no podría decir si todos lo fueron o los son, estos silencios se explican en ese otro enemigo construido ‘‘el comunista’’, si fuera cierta esta

hipótesis, la tarea valiosa militante del Partido Comunista en este período es de destacar.

Esta experiencia, no sólo permaneció en el olvido debido al período de la dictadura cívico- militar que vivió el país durante 1973-1984, sino también en la reapertura democrática, mientras algunas experiencias y memorias de maestros que generaron saberes locales, se comenzaron a reconstruir, de este ensayo no se hablaba ni siquiera los propios protagonistas. El silencio se cortó, cuando un compañero de ellos, Bernassa (2005) de otra generación, edita un libro y una filmación documental a cargo de Chagas (2005).

Indago en las causa del silencio, y sale el tema de la escritura, de la producción intelectual, de la profesión docente que, considerada como oficio, coarta la posibilidad de generar producciones escritas realizadas por maestros. Por eso hay un dejo amargo en lo que dice Chichita¹⁴⁴: “Bernassa firma el libro, pero el libro es la recopilación de la experiencia de nosotros”.

Chichita menciona a la maestra Yolanda Vallarino, en su calidad de asesora del MEN, otros maestros también la nombran en sus narrativas, destacando su aporte:

E:-Pero tuve la suerte, que en 7° en el último año tuve de Directora de Práctica a Yolanda Vallarino.

¿Has oído hablar de Yolanda Vallarino?

B:-Sí.

E:-Era una de las que estaba haciendo el nuevo programa.

Un programa que fue totalmente distinto, se le daba importancia a la expresión.

Era el boom de la Expresión, de Read Lowenfeld, de Dewey, acá en Montevideo de Jesualdo Sosa, ¿sabrás bien quien fue?

B:- Sí.

E:-Read...

Yolanda Vallarino a las que tuvimos la suerte de estar con ella nos formó para ese programa nuevo, que las otras maestras no tenían ni idea.

B:-¿Estaba a cargo del curso de Didáctica?

E:-Sí claro, era directora de escuela de Práctica y sí claro de “metodología”, creo que se llamaba así la materia.

Luego fue inspectora de escuela de práctica Elsa.

Esmeralda mientras mira una foto, ubica a la maestra Yolanda Vallarino:

¹⁴⁴En el período que entrevisto a Chichita en dos oportunidades en los años 2011, 2012, está en plena elaboración de un libro sobre la escuela.

Yolanda Vallarino, gremialista una mujer maravillosa.
La conocí en el gremio, yo militaba ya en el gremio antes de recibirme. Esmeralda.

Tuve buenos directores como Yolanda Vallarino, la tuve poco tiempo. Elvira.

Yolanda Vallarino¹⁴⁵, es recordada por los maestros de las generaciones que estudiamos, por su ejercicio profesional como maestra, en los cargos que desempeñó en diversos frentes, siendo protagonista del tiempo que le tocó vivir; y también por su contribución al gremio.

Haciendo un análisis de larga duración sobre las políticas educativas, vale la pena señalar que en esta temporalidad, hay una se reestructura del Plan de formación de maestros (Plan 1955) y en sintonía con el perfil de egresado que se quería formar, se reestructura el programa de escuelas urbanas (Plan 1957); el plan de escuelas rurales es 1949, producto de acontecimientos que nos referiremos en el capítulo VIII.

En aquél momentos estábamos muy impregnados, con la Escuela Nueva, leíamos a Dewey, yo no sentía críticas, teníamos que aplicar.
En las prácticas es lento por las rutinas.
Después de la dictadura hubo una crítica desde el Brasil.
Teníamos un programa que era muy bueno, yo entré a trabajar con el viejo programa que creo que era de los '40 y después en el '57 se hizo la reforma de los programas urbanos y era un lindo programa.

¹⁴⁵Prácticamente no dejó producción escrita, comparte ese distintivo con muchos maestros anónimos que han dejado sus huellas en las escuelas. Dejó algunos artículos escritos en las revistas, que surgieron a impulso de los colectivos gremiales de maestros y las publicaciones oficiales, como la revista “Superación” del período en que es directora de los IINN Anunciación Mazzella de Bevilacqua. Tres capítulos del libro que citamos como antecedente de esta investigación “Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya” son de su autoría y refieren al programa de escuela urbanas de 1957, que la tuvo como protagonista. En esos artículos que refiere al programa de 1957, relata el proceso de elaboración del mismo, para Vallarino tiene “similitud de enfoque con el de escuelas rurales de 1949, pero fue estructurado con menor intervención del magisterio de base”. También se refiere a que paralelamente se estaba procesando el plan de formación de maestros de 1955, participando algunos docentes en las mismas comisiones, con “la Dirección de los Institutos Normales y el profesorado de las distintas especializaciones curriculares”; “en ambas comisiones, intervinieron psicólogos de la educación, integrantes del Instituto de psicología Sebastián Morey Otero”(Vallarino, 1987, p.96).

Nosotros habíamos estudiado a Dewey teníamos una formación pedagógica teórica creo bastante buena, se sabía lo que la Escuela Nueva pedía y nosotros tratábamos de hacerlo el programa te orientaba bastante.

Respecto a la escuela nueva, leían lo que venía de afuera, leían autores nacionales. Jesualdo tuvo una influencia decisiva porque estaba en el programa en la parte de expresión.

Y nosotros hacíamos actividades, por la expresión escrita y el dibujo. Nancy

Yolanda Vallarino (1987) resalta la recepción que tuvo el programa en los maestros, acompañados por las inspecciones departamentales y de zonas¹⁴⁶; no así por el Consejo de educación primaria que ante la crítica de la opinión pública sobre la incorporación en el programa de 5º año en los contenidos de Ciencias Físico- Naturales, el estudio de los órganos reproductores, desde las especies vegetales y animales inferiores hasta los mamíferos, no defiende el programa ante lo que se impugna¹⁴⁷.

Desde el punto de vista de las ideas pedagógicas el programa de escuelas urbanas de 1957 recibe la influencia de la Escuela Nueva, con la producción de algunos maestros que hicieron su aporte original, y en este sentido generaron saberes locales.

Sus fines y objetivos¹⁴⁸ reflejan las ideas escolanovistas: considerar al educando como centro de la educación -el paidocentrismo-, la autoformación del

¹⁴⁶ El papel progresista de algunos maestros que ocupaban mandos medios, esto es resaltado también por otros maestros que fueron entrevistados para este trabajo.

¹⁴⁷ En el Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes N°213-tomo 57 Montevideo lunes 15 de marzo de 1957 consta que el representante de la Unión Cívica, Venancio Flores, solicitó el llamado a sala al Sr. Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, para que proporcionara informes sobre determinados puntos del programa de 1957, entre estos acerca de: "inclusión de la coeducación sexual en el programa de 5º de las escuelas oficiales". Si bien el ministro respetó la autonomía de Primaria, que era en ese momento un Ente Autónomo, y delegó en el Presidente del C.N.E.P.Y.N. Secco Ellauri las explicaciones por considerar la autonomía técnica del ente; de acuerdo a lo que señala Vallarino (1987): "el poder político partidista vence y el Consejo reforma el contenido en lo que refiere a información anatómica acerca del sexo" (p.97).

¹⁴⁸ En la exposición de las finalidades y objetivos del programa se comienza con una cita de Clemente Estable y un párrafo de cuño escolanovista: "La labor educativa, los contenidos y la orientación del programa, han de organizarse en relación al niño. Se tendrá a que éste, en la totalidad de la infancia y en cada etapa de ella, alcance su plenitud. Se procurará que, al integrar su personalidad con los valores de la cultura, sea agente de su propia formación" (CNEPYN, 1957). Señala Vallarino (1987, p.95) que la estructura interna del programa se podría sintetizar en estos objetivos: 1 "Que la labor educativa se organice en relación al niño cuya psicología evolutiva habrá de considerarse", 2 "Que el niño se agente de su propia formación y que la escuela desenvuelva las aptitudes y prepare las destrezas que necesita para su vida en sociedad; 3 "Que la

educando y la importancia de la transposición didáctica y el papel de la psicología evolutiva, dejar entrar lo cotidiano en la escuela, siendo el educando de esta manera agente y partícipe de democracia.

Como señala Elsa en su narrativa, el programa inaugura el “boom de la expresión” sustentada en el programa de 1957, que de acuerdo a Vallarino (1987) “los fundamentos y contenidos del aprendizaje de la expresión están divididos en cinco capítulos: actividades de plásticas, expresión oral, lectura y escritura, y ortografía y redacción, conocimiento gramatical, expresión por el ritmo y la música” (p.180).

Las bases teóricas de esta concepción “de la libre expresión” que impactó en el campo de las didácticas, tiene algunas de estas referencias teóricas que son citadas por Vallarino (1987, pp.179-185).¹⁴⁹

Vallarino refiere también al artista plástico uruguayo Dumas Oroño, que formó parte de las primeras generaciones de artistas que integran al Taller de Joaquín Torres García de la Escuela del Sur; y su labor en el campo de la docencia¹⁵⁰ y a las artistas plásticas que trabajaron en las escuelas y formaron en el IINN: Bell Clavelli y Mercedes Antelo.

La narrativa de Elsa las recuerda:

E:-La escuela Chile era de las más renombradas, estaba muy bien llevada.
¿Sabés quiénes pintaron todos los murales?, Dos personas que las tener que conocer si estás haciendo la escuela de esa época.
Fueron dos personalidades: Bell Clavelli y María Mercedes Antelo.

actividades sociales y las ciencias que las comprenden conduzcan el pensamiento desde lo local hasta lo nacional e internacional”, 4-“Que las experiencias de la vida diaria en la escuela permitan al escolar sentirse como agente de un principio de soberanía, de democracia.

¹⁴⁹El ginebrino Jean Piaget, su concepción de aprendizaje y el concepto de métodos activos; el maestro uruguayo Jesualdo Sosa (1950), su libro “La expresión creadora del niño”, “su Metodología de la expresión escrita publicado dos veces a partir de 1955 en Anales de Instrucción Primaria, “en el libro de Jesualdo referido a sus experiencias como maestro en la escuela de Canteras de Riachuelo (década de los años treinta), la maestra Nelly Couñago, en la música en el Núcleo Experimental de la Mina. Menciona también al inglés Herbert Read y cómo impactó su libro “Educación por el arte” (Vallarino (1987, pp.179-185).

¹⁵⁰Menciona la influencia que tuvo en la formación de maestros el libro de Dumas Oroño “La expresión plástica infantil, Imprenta López, Buenos Aires, 1951, y el taller de enseñanza de artes plásticas dirigidas a niños y a docentes.

Bell Clavelli de Olivera era la esposa de Pancho Olivera, Pancho Olivera era otra personalidad de esa época
 Pancho Olivera nos iba a dar clases, esas me gustaban; tenía una librería muy famosa ahí Cuareim, con otras maestras hacían expediciones a recoger material indígena, con su esposa.
 Mercedes Antelo, vive aún creo... No sé si eran maestras, eran plásticas.
 Fueron las pioneras.
 Tomaban niños muy pobres de cualquier barrio y les enseñaron a pintar, Gamarra y otro montevideano, se me escapan los nombres no me sale el nombre y les enseñaron a pintar. Eran chiquilines de la calle, y pintaban algunos llegaron a ser muy buenos pintores.
 B:-¿En dónde estaban los murales?
 E:-En la escuela, en los salones, no sé si en todos.
 Las vi trabajando a las dos en andamios porque no sé si quedan los murales eran del 50.
 Interviene en esa conversación, que se realiza en la casa de Elsa, Mónica, su hija, maestra.
 M: -En “La Alemania” que yo trabajé, habían algunos salones que tenían murales, era la época.
 E:-Venían de Torres García, fijate que vas al Cabo y hay también...
 M: De la época de los murales acá.
 E:-Yo a Mercedes Antelo la volví a encontrar años después en el CIEP¹⁵¹.
 Yo di muchos años clases en el CIEP ahí me la volví a encontrar a Mercedes Antelo ¿Sabés lo que es el CIEP?
 E:-Sí.
 N:-En la época de los militares, cuando desaparecieron del instituto los mejores, los volví a encontrar en el CIEP, habían sido destituidos o no.
 Yo no llegué a ser destituida porque me jubilé antes, no creo que me fueran a llegar a ser destituida, pero por ahí estaban las cosas, los maestros tenían miedo de trabajar con mis libros los escondieron. Elsa.

Vallarino (1987, pp. 169-178), analiza el programa de escuelas de 1957 referido al campo de las didácticas en las disciplinas Física-Química-Biología, la incorporación del “método científico experimental”, y los procedimientos observación, comprobación, el problema del planteo de hipótesis. En todo este planteo se denota densidad en el campo disciplinar y un avance en el campo de la transposición didáctica, teniendo en cuenta la teorías provenientes de la psicología evolutiva (Piaget y Wallon).¹⁵²

¹⁵²Algunos autores que menciona: el científico argentino Mario Bunge, el plan Clemente Estable, que fue publicado en ese tiempo en la publicación oficial “Enciclopedia de la Educación”, de acuerdo a Vallarino conjugando “desde los ángulos de la ciencia experimental y la psicología del aprendizaje. Otro aporte que menciona Vallarino es las publicaciones de las experiencias valiosas en estas décadas, de dos escuelas que llevaron adelante el Plan Estable, siendo directoras María Abate y Julia Miranda (Vallarino, 1987, p.169).

6.1.4 Tradición crítica.

Habíamos señalado en el capítulo II, la referencia al pensamiento crítico en educación, a partir de las teorizaciones que empiezan a desarrollarse a partir de 1970, con los autores “críticos de la reproducción”¹⁵³

Considerando que este desarrollo de las teorías de la educación es posterior al momento que estamos investigando, vamos a rastrear la tradición crítica en dos sentidos: a) si hay análisis que integran la teoría marxista, b) si hay una crítica a la escuela en el sistema capitalista.

E:-¿Cómo era tu pensamiento en aquél momento respecto del papel de la escuela frente a esa realidad: la escuela cambiaba la realidad, podía sola la escuela, o no puede?

N:-Eso lamentablemente no sé si está bien estudiado.

Yo pensaba que si no había un cambio político la escuela no cambiaba.

E:-¿Esa convicción de dónde venía de tu formación política?

N:-Yo quería hacer cosas por los chiquilines y no podía sola, era la experiencia concreta.

E:- ¿Por qué decís que eso no estaba bien discutido?

N:-Vos sabés que Jesualdo tiene algo que lo encontré mucho después, en aquél momento se conocía la parte de “Expresión Creadora” pero no la parte política de Jesualdo, que tiene mucho, yo veo que un poco refleja lo que nosotros pensábamos los maestros de izquierda de aquél tiempo él lo llama “pedagogía tránsito”. Es una especie de concepto importante que tiene Jesualdo, que: en los intersticios que el sistema te permite, podés ir cambiando alguna cosa, haciendo alguna cosa pero que también tenés que hacerlo en la militancia en otras instancias.

N:-Él lo ejemplificó en su propia escuela.

E:-¿En Canteras de Riachuelo?

N:-Si, hay una parte en qué van a visitar a la fábrica le preguntan a los obreros, cuánto ganaban, cómo viven, no solamente van a mirar no solamente cómo funcionaban “las cositas”. Está en: “Vida de un maestro”

Jesualdo dentro de lo que podía, lo llevaba a la fábrica.

E:-Lo interesante respecto desde el legado pedagógico se toma unas ideas y otras no de un autor. Esto que estás señalando de Jesualdo es desconocido.

N:-Me revela cuando dicen que la pedagogía crítica comenzó con Althusser, Bourdieu,¹⁵⁴ los movimientos de Illich, en Cuernavaca de desescolarización, Paulo Freire tiene su responsabilidad también.

¹⁵³Althusser, 1971; Boudelot y Establet, 1971; Bowles y Gintis, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Berstein, 1977 (como se citó en Giroux, 1992). Desde ese punto de partida, comienzan a realizarse trabajos que integran teoría neomarxista, con estudios etnográficos Willis, 1977; Hebdige 1979; Corrigan, 1979 (como se citó en Giroux, 1992), utilizando “el constructo currículo oculto”.

¹⁵⁴Se refiere a la visión de Henry Giroux (1992) en “Teoría y resistencia en educación”, que coloca como antecedente del Pensamiento crítico en educación las teorías que él denomina de la

A mí me revela que todavía hay gente acá que dice que la pedagogía crítica empieza con Bourdieu con Althusser y todos estos. Y que eran estos críticos: Reina, Jesualdo, Julio Castro y Ferreiro, que ya lo decían desde el 30, lo que pasa que la dictadura quebró todo eso. Y después de la dictadura... cuando terminó la dictadura estábamos tan ansiosos- y sobre todo los jóvenes- de conocer lo que había pasado en la producción pedagógica en el mundo, mientras acá estábamos metidos en un brete en lo que nos daban para leer, entonces cuando vinieron todos los textos que se pudieron leer, como Bourdieu...

Es interesante esta lectura que hace Nancy, es un argumento por lo menos atendible, esta idea de que las teorías de los críticos de la reproducción, generaron un efecto de realidad-en el contexto de la década de los setenta del siglo XX- en la posibilidad de incidir, en la educación formal pública (sin olvidar la crítica coyuntura, de los países latinoamericanos). De hecho siguiendo la obra de Paulo Freire puede apreciarse el viraje que él realiza, en su último período (décadas de los ochenta y noventa), donde afirma la importancia de que los docentes progresistas, estén e incidan en la educación formal pública.

De los maestros que escriben, teorizan sobre la educación, encontramos en la obra de Jesualdo Sosa-maestro, de extracción marxista- un análisis, que implica ver la escuela en su relación a la sociedad política, y desde esa mirada “más desde el aparato escolar” puede reflexionar y posicionarse acerca del aporte de la Pedagogía Nueva, de matriz liberal, de amplia repercusión en las prácticas. Para Jesualdo la escuela nunca fue “ni neutral ni apolítica” (Sosa, 1950, p.24).

Decide trasladarse a una escuela rural en Canteras de Riachuelo, con su esposa la maestra Cristina Zerpa, directora de dicha escuela, por el período 1928-1935.¹⁵⁵

reproducción social y las teorías de la reproducción cultural; en las primeras estaría la visión de Althusser que concibe a la escuela como aparato ideológico del Estado AIE y en las segundas, la teoría de Bourdieu-Passeron-teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica. Saviani (1988) las denomina teorías crítico-reproductivistas. Desde nuestro punto de vista consideramos que estas denominaciones no han sido adecuadas.

¹⁵⁵De ahí que, después de algunas luchas con las direcciones por el solo hecho de que para hablar de telas o vidrios o animales, sacara a los niños a las fábricas o al jardín zoológico, decidí instalarme en esa aldea de canteristas y jornaleros, sobre el Río de la Plata, a quince kilómetros de

En su obra “17 educadores de América”(Sosa, 1945) se aprecia el conocimiento que tiene del pensamiento latinoamericano, cuando reseña el legado del argentino Aníbal Ponce, destaca su libro “Educación y lucha de clase”; comparte la postura de Ponce en cuanto a considerar la educación condicionada por la sociedad política, pero es crítico de que la educación es “un reflejo necesario y fatal” ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales” Ponce (como se citó en Sosa, 1945, p.381).

También comparte con Ponce que “sólo en una sociedad nueva, sin clases, es una organización como la URSS, que ha visto y palpado, transformada su base económica, radicalmente, se podrá alcanzar una saludable educación, verdaderamente renovada”(Sosa, 1945, p.401).

Es crítico con Ponce, y señala respecto a la Pedagogía Nueva que no hay que negar el aporte “de un Rousseau o un Pestalozzi” en la contribución a la educación, y “el valor incuestionable del instrumento técnico de la nueva educación”, que inclusive se lo ha adoptado en la URSS, “ha adoptado ese instrumental moderno, el Laboratorio Dalton, los proyectos de interés y todo lo que ha servido y sirve” (Sosa, 1945, pp.402-403).

Respecto a la relación educación institucionalizada y sociedad política dice: “Tratamos de utilizar toda la libertad que nuestra democracia nos daba, más el poquito que pudiéramos robarle”(Sosa, 1950, p.13).

Hay en Jesualdo¹⁵⁶ un posicionamiento que asume que “la escuela ha vivido subordinada al concepto político-social en todos los tiempos”, señalando que hay una “copiosa documentación, en especial materialista” (Sosa, 1950,p. 6), pero considera también la posibilidad de incidir de los docentes y los alumnos en ese proceso de transformación, en la escuela capitalista. Lo traduce esto en su concepto una pedagogía-tránsito: “una pedagogía-tránsito que ha de servirnos en las sociedades actuales y los instrumentos que ella nos puede proporcionar para el mejor éxito de nuestro cometido” (Sosa, 1950,p. 25).

la vieja Colonia del Sacramento, como medio de esquivar el contralor tan porfiado que se realizaba en la ciudad, en la labor del maestro de banquillo. (Sosa, 1945, p.27)

¹⁵⁶ En la mayoría de sus libros Jesualdo Sosa firma solo Jesualdo.

En suma nos parece interesante en Jesualdo Sosa la mirada que coloca desde el marxismo, en ese tiempo, criticando la sobredeterminación en cómo concibe la reproducción social y cultural autores gravitantes en ese momento como Aníbal Ponce. Asimismo respecto a la Pedagogía Nueva, es notoria la influencia que tiene en su pensamiento, aún si es crítico respecto su matriz liberal, en el análisis que hace de la relación educación institucionalizada-sociedad política, cuando analiza el concepto de medio ambiente social de uno de los principales exponentes John Dewey, quien “lo social” relacionando los conceptos: “común, comunidad, comunicación” (Dewey, 1953, p. 12)¹⁵⁷; para Sosa “escamotea” “lo político de lo social”. (Sosa, 1950, pp.7-8)

También le critica a Dewey su concepción de la relación “escuela trabajo” binomio que caracteriza a las pedagogías marxistas (Palacios, 1984, p.178)¹⁵⁸, que de acuerdo a Sosa, la visión de Dewey sirve para mantener “la evolución capitalista-imperialista-de su país” (Sosa, 1950, p.8).¹⁵⁹

Hay otras críticas certeras, de acuerdo a nuestro punto de vista, a la Pedagogía Nueva que realiza Jesualdo Sosa, se refiere al “principio de actividad” del alumno (Luzuriaga, 1950). Hace una crítica, con la ironía que sabe añadir Jesualdo, a las ideas del belga Ovidio Decroly, señalando que su método didáctico llamado “Centros de interés” y su lema “por la vida, para la vida-al parecer sùmmum de la actividad –adquiere en el método de doctor Ovidio

¹⁵⁷ Dewey define lo social en la medida que hacemos comunidad: “Los hombres viven en comunidad, por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos-una inteligencia común- una semejanza mental como dicen los sociólogos. ” (Dewey, 1953, p.12)

¹⁵⁸ De acuerdo a Palacios: “Marx y Engels proponen el régimen de educación combinado con la producción material” Marx y Engels (como se citó en Palacios, 1978, p. 178).

¹⁵⁹ Respecto al planteo del trabajo en la escuela, de acuerdo al análisis que hace Sosa, de Dewey dice: “Dewey sostiene que éste no debe ser para alcanzar determinados oficios; no el enseñar a los niños que sean carpinteros, electricistas, o sastres, como comenta al tratar la experiencia de Gary, “sino para descubrir cómo se hace el trabajo en el mundo”. ¿No es esta en verdad una revelación excepcional en una mente excelentemente burguesa, de lo que significa este elemento como revolución permanente en la educación?” (Sosa, 1950, p. 8). Sin embargo de acuerdo a Sosa, Dewey no cuestiona al sistema capitalista al traer el aprendizaje de la teoría de la industria a la escuela.

Decroly, un sentido enfáticamente orgánico” (Sosa, 1950, pp.9-10). Y avanza en su crítica: “Sin embargo, en esta escuela “por la vida, para la vida”, la conciencia del niño, cuando éste entra en la clase, queda detrás de la puerta. Su conciencia tiene así menos importancia que su carpacio que llega con él hasta su banco” (Sosa, 1950, p.10).

Para el maestro Sosa, la escuela tiene que responder al “interés actual” del niño (Sosa, 1945, p.420; Sosa, 1950, p.15), señalando que en Decroly o Montessori hay “abstracción a esa realidad que el niño está viviendo en sus relaciones sociales, y le trata de suplir mediante aun ambiente adaptado a su personalidad” (Sosa, 1950, p.15).

La concepción pedagógica de Jesualdo Sosa, surge de su práctica como maestro, y de años, posteriormente, de sistematización y reflexión de esa práctica. (Sosa, 1945, p.411; Sosa, 1950, p.21) Refiere a “situar concretamente mi función”, “mirar los alrededores que servían de escenario a mi experiencia”, “mirar el mundo que se desenvolvía entre sus habitantes, los obreros de una aldea canteril, próxima a Colonia del Sacramento, donde estaba situada mi escuela” (Sosa, 1950, p.21). En ese situarse en las prácticas, se construye ese hacerse maestro: “Y aprendí a situarme, honradamente, asimismo como explotado, frente a las relaciones de los demás y a la verdad que vivían los niños”, “la sociedad prefiere crear un lugar de un maestro líder, una figura de apóstol, como recalca tan certeramente Ponce, a quien he citado otras veces” (Sosa, 1950, p.21).

Vincular los contenidos académicos con lo experiencial implicaba para Sosa abrirse al acontecimiento¹⁶⁰; y en este punto, la referencia teórica es la

¹⁶⁰Todos los días se sucedían los acontecimientos y hechos en los que la escuela como centro, era llamada a actuar, franca y decididamente. La honradez obligaba entonces a que no existiera el tabú. Problemas generales de trabajo, despido de obreros, desocupación, diferencias entre el trabajo y el capital, la miseria y el hambre. (Sosa, 1950, p.22).

Escuela Nueva que priorizó traer la experiencia de quién aprende; pero su punto de vista difiere con esta pedagogía, cuando aborda lo experiencial para problematizarlo, haciendo una crítica al sistema capitalista.

Hugo, desde su concepción marxista, le hace críticas a la Pedagogía Nueva, rechazando “todo” lo que viene de la misma; desde nuestro punto de vista las críticas quedan en posturas que tienen los ecos de la guerra fría: “ellos son idealistas”, “nosotros somos materialistas y cambiamos la realidad”.

Fundamentalmente consideramos que esta crítica se hace inconsistente cuando se aprecia que en el grupo de maestros que conformaron el Movimiento de la Escuela Nueva habían marxistas y tomaron en el plano didáctico vertientes teóricas del escolanovismo, asimismo desde nuestro punto de vista esta visión pedagógica está presente en el legado del maestro Agustín Ferreiro con la impronta local que constituyó un aporte original, como lo destaca Hugo.

H:- En determinado momento me sentí muy mal fui a ver un inspector que había sido profesor de práctica mía.

Mire: “lo que me pasa es esto, quiero hacer algunas cosas y no puedo. Yo soy comunista.”

“No, no te preocupes yo también fui comunista, y sin embargo se pueden hacer cosas”. Y me alentó para que siguiera intentando hacer cosas, que tuvieran valor, ese era un punto de vista con respecto al aparato.

Había otro punto de vista que era con respecto a las ideas dominantes, había uno que era una herencia que comprende muchas de estas cosas que ya te dije antes; y había otro que era la discusión crítica de la “nueva educación”, en la nueva educación se filtraron muchas cosas que no eran de “educación” ni “nueva” y que entorpecía la formación de los maestros.

E:- ¿Lo discutían?

H:-Lo discutíamos, con algunas cosas estábamos de acuerdo, con otras no.

E:-¿Se refiere a la Pedagogía Nueva?

H:-Sí.

E:- ¿Y usted que veía de ese movimiento?

H:-Veía un profundo desencuentro filosófico, no se puede decir que vas a ser una “nueva educación” si tenés una posición filosóficamente idealista; los que de alguna manera confluían en posiciones materialistas, eran los que resolvían cosas; los otros no, los otros servían para los discursos de educación. Había gente que decía cosa pero seguía haciendo lo que hicieron durante toda la vida.

Pero discutíamos estas cosas.

E:-¿En dónde, en la escuela?

H:-No, en el sindicato, en alguna organización como el movimiento de la escuela nueva. Estaba la Chispa Pastorino, Dana Sosa, la hija más chica de Jesualdo, Gadino que era de mi misma generación y otros.

E:-¿Generó en las prácticas algo diferente la escuela nueva?

H:-Yo creo que generó desde el punto de vista del desarrollo de las cabezas de la gente, eso sí, hizo pensar de otra manera, que tampoco significaba que leías “el librito” y estaba todo bien.

E:-¿Qué leía, siendo ya maestro en el campo pedagógico?

H:-Leía Agustín Ferreiro, Rousseau, Reina Reyes.

Leía a Rousseau, debe ser quien definió con más claridad la postura frente a la disciplina; frente a un niño, tenías dos posibilidades: o bien hacías lo que él quería y entonces estabas formando una cabeza de dictador, o sino que hiciera lo que a vos se te ocurría y estabas generando una cabeza de esclavo. “La educación consiste en educar sin dictadores y sin esclavos”.

E:-¿Respecto a la lectura de lo que escribía Julio Castro?

H:-Julio Castro era dirigente sindical, discutíamos directamente con él, en algunas cosas coincidíamos y en otras no, sobre todo con algunas actitudes públicas; sí teníamos oportunidad de decírselo.

E:-¿En el plano didáctico la escuela nueva generó impulso?

H:-En ese plano quien generó más impulso desde el punto didáctico fue el viejo Ferreiro. Él insistía mucho sobre la independencia insistía sobre las vías propias de cálculos, no se trata de hacer lo que te dijo la maestra.

En lectura realizaba lo que él llamó “los mandados”. Cada uno de los chiquilines lo leían, de acuerdo a su ritmo y luego cumplían la orden. Uno leían de una manera y otros de otras. La “nueva pedagogía” hablaba de mandatos, el viejo Ferreiro hablaba de los mandados. Las clases eran entretenidísimas.

En Geografía mirar y leer el paisaje no es una tarea sencilla y yo te invitaría que lo hicieras con tus alumnos en Montevideo.

6.1.4.1 Los ecos de “la escuela sola no puede”.

En estas narrativas aparece la idea “la escuela sola no puede” este enunciado es una crítica a las concepciones liberales, que conciben a la educación institucionalizada en el sistema educativo, como igualadora de las diferencias sociales de clase.

Los ecos bajtianos de esta afirmación se escucharon en la voz de la maestra María Espínola, en el primer Congreso Nacional de maestros de la República Oriental del Uruguay entre el 12 al 19 de febrero de 1933, un mes antes del golpe de Estado de Terra.¹⁶¹

¹⁶¹El punto del temario a ser tratado refería a “La organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos” : “Yo me pregunto si estas causas puede anularlas la escuela tal como ella existe; o aún modificarlas, transformarlas, de modo que esa transformación pueda hacer poblar los campos; y contesto sin duda de ningún género: sola, no, si no coopera la acción gubernamental” (Primer Congreso N. de maestros de la República O. del Uruguay 1933, p.174, como se citó Soler, 1987, p.38).

E:-¿Había una idea del papel que jugaba la escuela?
R:-Está clara la pregunta, la escuela por sí sola no puede cambiar las condiciones del medio social, puede ayudar a ir creando una conciencia de esas necesidades. El cambio social se acompaña con la política, en los gobiernos sea cual fuere el gobierno de turno, vivienda para la gente, policlínicas, tierras para el que la trabaja, mejoras en las jubilaciones, en la seguridad social. Rolando.

“Fui agregándole a mi trabajo en la escuela, un componente, porque la educación tiene un componente político, porque sola no puede”. Héctor.

E:- ¿Cómo era tu pensamiento en aquél momento respecto del papel de la escuela frente a esa realidad: la escuela cambiaba la realidad, podía sola la escuela, o no puede?

N:-Eso lamentablemente no sé si está bien estudiado.

Yo pensaba que si no había un cambio político la escuela no cambiaba.

E:-¿Esa convicción de dónde venía de tu formación política?

N:-Yo quería hacer cosas por los chiquilines y no podía sola, era la experiencia concreta. Nancy.

6.2 El diálogo intergeneracional

E:-La influencia de Yolanda Vallarino, en la formación en la Práctica, nos decía elijan lo que quieran, te daban libertad.

Te digo que los inspectores de escuela de Práctica eran un lujo.

Estaba Juan Pedro Beltrán.

Tomá que se te enfría (refiere al café que me invita en su casa).

Esta es mi carga de Alicia (refiere a un cúmulo de libros, me había comentado el trabajo que estaba haciendo sobre versiones del libro “Alicia en el país de la maravilla” de Lewis Carroll).

Había otra inspectora muy buena se me olvidan los nombres...

B:-No importa

E:-José Pedro Beltrán, entraba a la clase y me decía: “haber enseñeme algo de lo que está haciendo”, “usted experimente, practique”.

Un “señor inspector”, en la vuelta a la democracia fue director de primaria.

Yo tenía primero y me decía: “enseñame algo, así se lo llevo a las otras maestras, lo que quiera”.

Y yo inventaba. Te daban libertad y te apoyaban. Elsa.

E:-¿En cuánto a las ideas pedagógicas?

Varela central, después vino todo lo demás Julio Castro, Enrique Brayer, inspector, marcó un camino tremendo, en Cerro Largo yo me acuerdo siendo alumno de una escuela rural, tendría yo siete años una escuela granja, podría ser en el 1937, un hombre que trabaja por la escuela, Homero Grillo, un hombre que entregó su vida por la escuela. Rolando.

E:- ¿Usted es de Montevideo?

Yo nací, en Lavalleja y luego, pasé a Durazno, mis padres estuvieron dos años en Durazno, ahí tuve el privilegio de conocer a Don Agustín Ferreiro, luego pasé a Rivera estuve siete años en Rivera, allí conocí seres ilustres, entre otros a Reina Reyes, después recién llegué a Montevideo.

Yo muchas veces cuento que Don Agustín Ferreiro fue responsable que yo fuera director de la escuela 30 en el Cerro durante más de 30 años...esa que ahora está cerrada.

Entonces Don Agustín Ferreiro era amigo de mi familia, era amigo de mi padre, de mi madre, e iba a casa cada tanto.

En ese tiempo yo estudiaba dos carreras.

Hay un llamado a direcciones, de escuela de 2do grado, concurso de oposición y mérito yo tenía mi título de segundo grado. Esas cosas que a veces se entreveran, Yo tenía el concurso el día lunes, y pasó que el viernes antes del concurso yo tuve un examen difícil en la facultad de Derecho.

Salí terminé el examen de Derecho, me fue bien, pero quedé desecho y dije el concurso no...

Entonces mi familia me hizo una trampa, llamaron a Don Agustín y le dijeron pasa esto "el Hugo está apuntado para un concurso y no se quiere presentar porque dice que no tiene tiempo, que no está preparado." "Déjemelo" dijo él- y fue a casa y se repitió la escena y se repitieron las causas.

Con la cara de serio que sabía poner, me dijo: "no te preocupes te voy a hacer un examen para ver si estás pronto para concursar o no" y me preguntó tres o cuatro obviedades.

E:-¿Usted se acuerda cuáles eran esas obviedades?

H:-Y con la mayor seriedad me dijo: sí estás pronto.

E:-¿Cuáles eran esas obviedades?

H: - Qué era la educación.

Nunca vi una definición de la educación más linda para toda la vida que me la dio Don Agustín insuperable hasta ahora, "La educación es el desarrollo y conquista de una personalidad", no es estudiar pa' que ganes más plata. Ponele comillas que es de él Bueno lo cierto fue que fui, concursé y me fue bien.

Naturalmente fui a decirle a Don Agustín Ferreiro cómo me había ido.

E:-De qué fuentes bebió

H:-Yo te diría del más amplio espectro.

Para decirte algunas cosas Ardao era blanco y el viejo Ferreiro era colorado, sabían decir las cosas, sabían enseñar a la gente.

Eso hizo que la vida después siga siendo generosa conmigo y cuando era un poco más veterano fui elegido para ser el maestro de los hijos de Arbens, cuando él estuvo acá en el Uruguay. Después que Castillo Armas sacó a Arévalo vino de profesor al IINN a dar unas charlas y después vino Arbens.

Me pasaba eso, porque no era liberal ni dogmático. Hugo.

L:-El instituto me dio la posibilidad de tener una profesora, de una fecundidad recíproca, Reina Reyes¹⁶².

Con Reina discutíamos de todos teníamos diferencias de edad.

E:-¿Sobre qué conversaban?

L:-Las conversaciones, era sobre filosofía, antropología.

Hablaba que en definitiva las antropologías se reducían:las que definían al hombre como un ser cerrado y aquellas que las definían como un ser abierto. Lila

¹⁶² Cuando remitimos a lo que se denomina "pensamiento pedagógico nacional" en esta temporalidad que estudiamos, aparece el nombre de solo una mujer la maestra Reina Reyes (las tensiones de género aparecen en un cuerpo profesional mayoritariamente femenino). Nació en Montevideo en el año 1904 y fallece en 1993; se recibe de maestra en 1923; durante estas dos décadas que estudiamos se desempeña como profesora de Pedagogía en el Instituto Normal desde el año 1942, en el año 1948 ingresa como catedrática de Ciencias de la Enseñanza en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Sus obras: Obtiene el primer premio en el concurso de Pedagogía del CEPYN en los años 1943 y 1945 respectivamente "La escuela rural que el Uruguay necesita", "La escuela laica"; Psicología y Reeducción (1946); "El derecho a educar y el derecho a la Educación"(1967) integra la publicación colectiva "Varela"; Obtiene mención especial en el concurso de Marcha por "¿Para qué futuro educamos?" (1970); "Drama de la educación actual"(1975) (Domínguez, 2009, p.107).

Y hacíamos trabajos con los padres, una vez cada tanto después de las 17hs, era de tarde la escuela.

Llevamos a Reina Reyes, aunque fue en horario escolar porque ella no podía dar clases, reuníamos a los padres a las cuatro de la tarde se le daba charlas fueron otros profesores también, un profesor había que había estado en la Antártida, que se conocía poco, en fin...Nancy.

Hicimos la huelga en el año del '72 en la escuela donde yo era directora, y se cerró. Por eso me destituyeron. En democracia, cuando me restituyeron, volví a la escuela y luego trabajé en la dirección del Instituto de Formación Docente de San José. La formación de los profesores en interior es muy mala, me apoyaba en algunos profesores excelentes conocidos que iban de manera honoraria, como Lila Ramos. Solange.

Capítulo VII

La escuela en la construcción identitaria del maestro

Cronotopías de la Escuela

¿De qué habla un maestro? ¿Sobre qué conversan un grupo de maestros cuándo se reúnen? La respuesta no deja dudas: “de la escuela” y se deciden no hacerlo es porque se lo plantean como propósito. Inclusive la vivencia del maestro respecto a su vínculo con la institución se diferencia a la de otros docentes que imparten educación en otros tramos del sistema educativo.

Siguiendo a Bajtín con su concepto de cronotopo, consideramos que el espacio de la “escuela”¹⁶³ como un cronotopo general, es su devenir en el tiempo, permiten comprender y explicar, la construcción identitaria de los maestros, y los sentidos que le dan a esta.

7.1 Los templos laicos, la politicidad de la educación, la militanciagremial

Es bastante generalizado, en los discursos, cuidar que en la escuela no entrara lo político partidario, aún en los maestros militantes, que tenían un compromiso político y sindical.

Inclusive cuando muchos de ellos fueron destituidos en el período dictatorial de 1973-1984, señalan un comentario como: yo en la escuela “respetaba”, desde lo paradójico de decir que la profesión docente es un compromiso político.

E:-¿Se hablaba de lo político en la escuela, o en la escuela era un lugar donde la politicidad no entraba?

¹⁶³ Hemos hecho referencia en el correr de este trabajo, que partimos de la consideración de la escuela como un tipo institución, que surge cuando se crean los sistemas educativos, cuando se constituyen los Estados-nación, con un contrato fundacional propio, haciendo parte del proyecto de la modernidad.

R:-La escuela siempre fue laica, gratuita, obligatoria e igualitaria en la escuela el tema político no se tocaba, eso dependía de cada educador si queremos subyacemente la política se iba dando en las actitudes del educador en el relacionamiento con el medio rural pero la política partidaria no se vía bien se veía negativamente, como un factor distorsionante, donde entra la política partidaria, la sana política social, sí. La dictadura el mayor daño que causó fue ellos entendían los militares que el maestro hacía proselitismo político, y eso no se pudo comprobar fue la excusa para destituir miles de maestros y trabajadores. Los sindicatos también tienen su propia autonomía desde el punto de vista social y económico, etc., no están partirizados, nosotros tenemos una central de trabajadores, única en el mundo, siempre se juntó la gente sin preguntarle el origen político o filosófico, etc. Rolando.

Éramos ingenuos, pensábamos que la escuela podía hacer más.
Éramos respetuosos de las posiciones diferentes. Nancy

La laicidad la teníamos, yo no decía ni de que cuadro era. Todos éramos maestros positivistas, por las concepciones por buscar los fundamentos científico, las concepciones del progreso. Los marxistas también, las etapas, llegar al Comunismo.” Nancy

7.1.1. Las memorias acerca de una experiencia singular en el medio rural.

Vamos a detenernos en esta narrativa, construye un cronotopo de la escuela situada en la experiencia del medio rural “Núcleo Experimental de la Mina” y el hecho educativo toma el sentido político.

E:-Yo estaba agremiada a dos instituciones: la unión del magisterio, y la asociación del magisterio.

Yo era batllista, estaban siempre en contra de los comunistas pero yo a veces votaba con ellos, eran rendidores.

B:-¿Qué actividades hacían los sindicatos?

E:-Eran muy trabajadores.

Viene de atrás de la experiencia “De la Mina”, estaba Soler como principal representante, hacían en agrupaciones de escuelas rurales, difundían entre la gente cuáles eran sus derechos.

Época de Nardone flor de sinvergüenza, dispersaron a los maestros sobrevivientes De la Mina persiguieron maestros, Mascaró, mano derecha, consejero de primaria dispersaron a los maestros “De la Mina”, por comunista, y no eran, en general eran batllistas. El año ‘50 pusieron el programa escolar basado en el plan Estable, un lujo, los maestros. Se difundieron los derechos, en una arrocera, se iba a la escuela el estanciero se instalaba en el salón de clase, en el fondo, y la maestra decía algo que no le convencía y decía: “maestra usted tiene que enseñar poesía, enseñar a leer, no enseñar esas cosas”. El año ‘50 un lujo, muy luchadores.

Yo fui inspectora rural. Lo del apostolado es una exageración del trabajo del maestro. Yo ahora lo miro desde acá, una cosa la prédica del apóstol y otra cosa la resultante de la relación del maestro, con el alumno y además el apóstol trata de convertir a su credo, y maestro no. Esmeralda.

En esta narrativa asumir la dimensión política de la educación, y del rol docente, es contraria a la representación de la docencia como apostolado, proveniente de la tradición normalista, en la que se neutraliza lo político.

El maestro construye aquí su identidad en la alteridad con ese “otro”: el estanciero en el medio rural, el superior del organismo en el sistema educativo, el sistema político del momento que diseña la política educativa. Ese “otro” considera que el maestro está haciendo proselitismo político en su profesión, cuando asume la politicidad del hecho educativo, haciendo entrar en los contenidos programáticos la actualidad.

El maestro Miguel Soler (Soler, 1960, 1987, 2005) director de esta experiencia, ha escrito extensamente sobre la misma; acerca de los cambios en las condiciones objetivas cuando en noviembre de 1958, llega el gobierno blanco a la presidencia, el sector más conservador e implementa determinadas medidas cuando se aprueba el presupuesto, que imposibilita condiciones de continuidad de esta experiencia, así como también se elimina la Sección de Educación Rural que había sido una conquista.

Hubo posiciones encontradas en el ámbito gremial, que se fueron compartiendo y se nos pidió mantenerlas en reserva, las mismas dan cuenta de las luchas simbólicas (Bourdieu, 1992), que tienen que ver con la politicidad de la educación.

Hubo posturas –progresistas– que tenían recelo de que entrara lo político en la escuela, se usó el término “mantenerse al margen”, “no contaminarse”, se habló en algunas narrativas “mantenerse como inmaculada esa experiencia”, “la mística de esta experiencia”. Esto se daba en un momento de creciente conflictividad social, y de lucha por presupuesto en el ámbito gremial.

En estos enunciados se reedita, se actualiza la docencia como apostolado, apareciendo “trazos” de acontecimientos que conforman material mítico: “la mística de...”

En esa actualización no se repite lo mismo, se modifica el sentido de la docencia como apostolado¹⁶⁴, de la tradición normalista, ligada a otros sentidos de la escuela: la escuela está “condicionada” por el medio y “crear entre el vecindario la idea que la escuela es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo” que emanó del Congreso de maestros de 1949 (Instrucción Primaria, 1949, pp. 94, 109).

Como señala Salhins (2008) los sujetos someten las categorías culturales a riesgos empíricos, y por lo tanto opera la reproducción y la variación. Consideramos que este punto es central para mirar el pasado de manera crítica, y para aportar otros elementos a la comprensión y explicación de por qué ese proceso de avanzada se desmanteló a partir de la década de 1960.

7.1.1.1 Una aproximación al “Núcleo Experimental de la Mina”.

Este ensayo pedagógico se realizó en la zona fronteriza rural de Cerro Largo, Uruguay, participaron siete escuelas rurales, siendo la escuela N° 60 “La Mina” la central, las restantes se encontraban ubicadas próximas a ésta. (Soler, 1960).

Comienza el mismo, por iniciativa del proyecto presentado por el maestro Miguel Soler, ante el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (CEPYN), aprobado el 7 de octubre de 1954, en carácter de experiencia por el lapso de tres años.

Miguel Soler, es un poco mayor a la generación de maestros que entrevistamos, lo consultamos y no accedió a ser entrevistado, aduciendo que todo lo que él quiere decir está escrito; sí se puso a disposición por cualquier consulta o materiales documentales.

¹⁶⁴Esa identidad de lo mismo (Foucault, 2010) que analizamos en el rito de institución del Estado (Capítulo V) ensambla la representación de la maestra proveniente de la tradición normalista-el apostolado-; con una representación de José Pedro Varela divinizado como héroe, la representación de la escuela, por fuera del Estado, eliminando lo político; la representación del niño mitificado.

Soler escribió en distintos momentos de su trayectoria profesional sobre esta experiencia, con lo cual podemos tener apreciación de los procesos de reflexión que fue generando (Soler, 1960, 1987, 2005).

Es así que en el año 2005 (Soler, 2005) refiere al texto de su autoría denominado “5 años de Educación Rural en La Mina” del año 1960 afirmando: “aunque tenga consideraciones un tanto ingenuas que hoy no haría”, por lo tanto vamos a ir analizando los aspectos que mantuvo y los aspectos que fue cambiando en su análisis, en el devenir, para ser respetuosos con las ideas del autor.

El objetivo del proyecto: “ayudar a vivir mejor”; “la educación era considerada con optimismo”, “como un factor de cambio y desarrollo”; concebir la escuela “como agente civilizador” (Soler, 2005, pp. 4, 28, 105).

Los fines responden al programa de la Modernidad, donde el Estado-Nación a través de la escuela se hace presente en una zona postergada de Cerro Largo haciendo arribar la ideología liberal del batllismo reformista y sus valores, que habían estado confinados al medio urbano.

Este ensayo pedagógico además de contar con la aprobación de las autoridades de Primaria en su inicio, no se hubiera podido sostener sin el compromiso de un grupo de maestros y otros profesionales, que implicaba un abordaje interdisciplinar, para el trabajo con la comunidad.

La experiencia contó también con el apoyo de organismos internacionales, como la UNESCO, inscripta en lo que denominaba este organismo, “proyecto de educación fundamental” o “desarrollo de la comunidad” (Soler, 1960, p.5).

Son notorias las referencias al mito de progreso moderno, haciendo referencia al papel de los organismos internacionales.¹⁶⁵

Miguel Soler en las distintas publicaciones, que ha escrito sobre la experiencia no ha sido crítico respecto al papel que jugó la UNESCO en este

¹⁶⁵“El mundo ensayaba, por múltiples vías, qué caminos podían converger para superar el derrumbe material y moral y para reiniciar la construcción del progreso, apelando a nuevas modalidades de una solidaridad que aspiraba a ser planetaria” (Soler 2005, p.29).

marco, solo se matiza este aspecto cuando afirma: “Todo ello vivido con la ilusión- que hoy nos parece, tras tantos años de enfrentamientos, un tanto ingenua- de creer con sinceridad y fe en la viabilidad de un mundo fundado en la paz y la solidaridad entre los pueblos” (Soler, 2005, p. 31).

La referencias a los supuestos teóricos de la Pedagogía Nueva, pedagogía de carácter liberal, que está presente en el método de trabajo de lo que se llamaba “educación fundamental” son notorios: “toma los intereses del educando”, “basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación” (Soler, 1960, p. 7).

Hay un aspecto interesante, en este arribo del Estado- Nación, a través de la escuela pública, y tiene que ver con la construcción de la ciudadanía, el proyecto implicaba el trabajo cooperativo de un grupo de especialistas generando prácticas de autorresponsabilidad.

Este ensayo pedagógico implicó nuevos sentidos de cómo se percibe la escuela, que a partir de la misma, “se dirigía a toda la comunidad”, no se reducía a la educación primaria, sino que “abarcaba la problemática local”, “se materializaba en “lo podríamos llamar extra o periescolar o, mejor aún, educación social” (Soler, 1987, p.27).

El sentido de comprender la escuela en relación con el “medio” o el “contexto”, le dio una inflexión a la matriz moderna de carácter universalista: implicó interpelarse por lo local e intentar de dar respuestas desde esa particularidad.

Cumplido el plazo, con la evaluación positiva de los inspectores regionales, que proponen al CEPYN, “la extensión geográfica de la experiencia y su consolidación mediante la implantación de un “Sistema de Núcleos Escolares”, el CEPYN atiende sólo a prorrogar la experiencia, desde el año 1958-1960. (Soler, 1987, p.102). Miguel Soler presenta renuncia, el 20 de marzo de 1961, por discrepancias con el CEPYN, respecto a las condiciones para llevar adelante la experiencia del Núcleo.

Soler ha escrito en distintos momentos acerca de esta experiencia en la que fue protagonista, su visión sobre los hechos, obedecen a la llegada al gobierno en

el año 1958 del partido blanco, el sector más conservador, que de acuerdo a Soler hay una “reacción desatada contra la educación rural” que implicaron “una evidente animosidad a la existencia y a la labor del Núcleo de la Mina”, junto con otras acciones del CEPYN: “desaparecieron la Sección Educación Rural y la Inspección de Escuelas Granjas, siendo reorientado el Instituto Normal Rural” (Soler, 1987, pp.112-113).

7.1.2 Una experiencia singular en el medio urbano: Villa García.

A continuación aparecen otras luchas simbólicas, respecto al compromiso político y sindical de los maestros, esto aparece en una experiencia emblemática del medio urbano: la Escuela N° 157 de Villa García del maestro José Pedro Martínez Matonte¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Este sitio a cargo de ex alumnos, ex-docentes y amigos del barrio Villa García de Montevideo, tiene una cronología de la trayectoria del maestro director José Pedro Martínez Matonte en el período que fue director de la Escuela N° 157 de Villa García, desde 1952 hasta 1975, interrumpida la experiencia por la dictadura cívico-militar que vivió el país en el período del 1973- 1984: “El 10 de junio. Procedimiento policial en el Liceo a las 21.20 horas -todavía con dos clases funcionando-, detención de docentes y allanamiento de sus casas situadas en la zona. En la misma noche, detención de Martínez Matonte en su domicilio; intervención de la Escuela de Villa García y traslado disciplinario de algunos docentes de la misma. Sumario administrativo a dos Inspectoras, a la Subdirectora y al Secretario de la Escuela. Se instala un alambrado alrededor del local escolar y vigilancia policial permanente. Más de 10 docentes abandonan la zona”. En el transcurso de esos años que es director de la escuela, se concretan obras de trabajo social con la comunidad, algunas de estas: gestión conjunta de la Escuela y la Comisión de Fomento ante la Intendencia Municipal de Montevideo para la perforación de un pozo de agua frente al local escolar, para uso del vecindario de la zona policlínica odontológica, plaza de deportes situada detrás del predio escolar, creación de una policlínica de atención médica en el local de la escuela, se crea la "Cooperativa del Pan" (panificación para consumo interno) en la Escuela de Villa García.

Algunas de las prácticas educativas: Primera Comisión de Ex Alumnos de la Escuela de Villa García; se crea un Grupo de Danzas Folclóricas; cursos informales para adultos, preparación de exámenes, etc.

□ Se crea la "República Escolar" es una práctica curricular -forma parte del programa oficial aplicada en este caso en forma integral; creación del Semi internado de la Escuela, responde a la necesidad de apoyo docente focalizado hacia los niños con mayores dificultades y consiste en una extensión de las actividades educativas; curso para adultos como actividad peri-escolar: contabilidad, teneduría de libros, etc.; se crea un "Club Agrario", se crea el consultorio jurídico como parte de los servicios hacia la comunidad. Se crea un Liceo Popular con docentes honorarios; en 1969 se adopta el nombre de Unidad Educacional Cooperaria (UEC) para designar el complejo integrado por la Escuela N° 157, el Liceo Popular Habilitado, los talleres y cursos no

R:-Me acuerdo que en una huelga, me tocó con otro compañero, me tocó ir a Villa García, estaba Martínez Matonte un gran maestro.

Ah, sí, sí. ¿Usted por qué razón?

Me mandaron a mí y a otro más de la federación porque había un paro y la escuela de Villa García iba a trabajar, para ver si lo podíamos convencer al director, porque era un hombre prestigio en la zona, de mucho arraigo con los vecinos, por todo el desarrollo social que estaba haciendo y nos dijo en plena asamblea, convocó a los vecinos para nosotros, explicamos las razones del paro y bueno, le explicamos a los vecinos. Y nos dijo Martínez Matonte yo me adhiero a todo los principios pero que por decisión de los vecinos el comedor sigue funcionando, yo me adhiero a todos los principios de la huelga.

E.- ¿Y ustedes cómo lo vieron?

Respetable, la posición porque en alguna medida era legítimo también, darles de comer a los niños. Rolando.

En esta innovación pedagógica llevada adelante por el maestro director José Pedro Martínez Matonte se extendió en el lapso de tiempo desde 1952 a 1975, interrumpida por la dictadura cívico-militar de 1973 a 1984 en Uruguay, cuando la desmantelan, lo llevan preso a Martínez Matonte y a otros docentes, trasladando a otros maestros, prácticas habituales que se hicieron en dictadura. Tanto en esta experiencia como en otras, se aprecia la permanencia en el mismo lugar de los maestros, cuando existe la posibilidad de trasladarse; esas prácticas se hacían por iniciativa de los maestros, sin mediar una política educativa que incentivara a quedarse.¹⁶⁷

Aparece en toda las prácticas que generó Martínez Matonte una concepción del rol docente como “trabajador social”, que aparece en otros docentes y en otros profesionales, como el médico Felipe Canteras que desarrolló un intenso trabajo en el marco de las misiones socio-pedagógicas en Centurión-departamento de Cerro Largo.

Esa concepción del rol docente como “trabajador social” tiene su mística, y toma elementos del apostolado laico, representación emparentada a la

formales, etc.; con más de quince docentes radicados en la zona. (Cronología de la experiencia educativa de Villa García, Montevideo).

¹⁶⁷ Es parte de la memoria de cómo se ha construido la escuela pública, los maestros optaban por permanecer en las escuelas, muchas de estas de contexto crítico; en la actualidad en el diseño de políticas educativas, hay consenso en señalar que la permanencia de los docentes en las instituciones es un dato que favorece a la calidad.

tradición normalista. De aquí que se generan luchas simbólicas: hacer la huelga versus tener la escuela abierta, para dar de comer a los niños.

En la fuente que consultamos aparece una cronología, donde se relata el siguiente hecho de 1968: “En una asamblea gremial realizada en la Casa del Maestro algunos docentes exigen definiciones ideológicas a la experiencia en curso en Villa García y promueven un cuestionamiento a Martínez Matonte”(Cronología de la experiencia educativa de Villa García, Montevideo). No tenemos más datos al respecto de esta resolución, pero la misma demuestra el grado de politicidad del momento, y las luchas simbólicas.

A continuación otra narrativa de una maestra que va a trabajar a la Escuela de Villa García, en dos temporalidades, en democracia, estando Martínez Matonte y durante la dictadura cívico-militar. Como en todos los períodos de terror, se generan prácticas en tal sentido: destituciones, delaciones, desapariciones, eliminación de la institución del concurso para llegar a los cargos, traslados compulsivos, etc. La temática de la reconstrucción de ese pasado reciente, de la memoria y el olvido y del testimonio acontece.

X:-Y luego es efectiva en Villa García.

E:-¿En qué año?

: X-1952, la escuela estaba en el edificio viejo.

E:-¿Quién era el director?

X:-Era una directora suplente y después fue Martínez.

E:-Ah, usted llegó a estar con Martínez Matonte.

X:-Era un muchacho joven muy soñador no era muy concreto para la tarea, tenía 5to año. Muy buena la relación humana pero en el trabajo muy desatento en el detalle de la educación, como los hombres, los hombres son todos así. Yo confié más en la maestra mujer que en el varón, la maestra mujer es más detallista, la prolijidad, el orden la atención del alumno.

La disciplina era muy difícil en esa zona era una zona semiurbana, en el cinturón de la ciudad tiene problemas de toda índole, hasta niño castigados por los padres, había un comedor en la escuela.

E:-¿Se conversaba sobre cómo se tenía que encarar el trabajo en ese lugar? ¿Se reunían los maestros? ¿Cómo fue ese período de trabajo?

¿Con Martínez Matonte se hablaba de cómo llevar adelante la escuela?

X:-No.

E:-Fue valiosa esa experiencia

X:-Sí, no como la primera escuela que estuve.

E:- ¿Tenía diferencias respecto a la orientación que tenía Martínez Matonte?

X:-Era muy bueno, no ejercía una influencia en la enseñanza, en la disciplina.

E:-Pero luego se sabe que tuvo una orientación de cómo concibió la escuela, eso en ese momento, ¿lo vivió usted?

X:-No.

Viví años después, me tocó de inspectora interventora de la escuela.

E:-¿Qué era eso? ¿Haber?

X:-Cuando la escuela se volvió un club político, porque Martínez hizo política en la escuela y la encontré destruida, materialmente destruida, era un soñador, Martínez.

E:-Dice usted, ¿interventora?

¿Usted era inspectora de zona?

X:-Sí.

E.- ¿Y eso, es en la década del '70?

X:-Sí.

E:-¿Por qué dice que era un club político?

X.-Porque ejercía más influencia en el medio que en el alumnado de la escuela, la escuela se descuidó se encontraba en un estado calamitoso.

E:-¿Y qué quería decir interventora, eso era una directiva del consejo?

X:-Sí, porque eran los años de la dictadura.

E:-¿Y en qué consistió su rol?

X:-Lo llevaron a él preso, a partir de ese momento, yo no sabía lo que había pasado con él.

E:-¿Usted no sabía?

X:-No, yo sé lo que encontré en la escuela. La escuela estaba destruida materialmente, no sé si había ejercido alguna influencia en la formación humana, no sé.

Con decirte que los muros de cercas que rodeaban a la escuela -que estaban rodeados de cercas para que no entraran animales- los dio a los vecinos para que hicieran asados.

Los materiales de la escuela estaban todo destruidos, bancos rotos, el techo del baño...

tuve que ordenar toda la escuela.

E:-¿No sabe usted que sucedió?

X:-No.

E:- ¿Y en ese rol de interventora, usted qué tuvo que hacer? ¿Él estaba trabajando? ¿Llegó a verlo?

X:-No, no, él ya no estaba.

Yo no vi nada, nada. Lo que vi es la escuela que la conocía de antes y en el estado que se encontraba, la parte administrativa era un desastre, todo calamitoso, otra escuela.

E:-A usted le dieron una orientación concreta.

X:-No, que ordenara toda la escuela.

E:-¿Tuvo que estar un tiempo más extenso? Pienso en la dedicación de un inspector que va cada tanto, a sus escuelas...

X:-Me confundí, me confundí porque yo fui primero, directora de la escuela, tengo confusos esos recuerdos, porque me costó mucho la disciplina de la escuela yo estaba todo el día en la escuela era directora.

¿No sé porque era directora de la escuela? Tengo muy confundidos esos recuerdos, yo sé que me costó mucho esfuerzo ordenar esa escuela.

¡Sí! fui directora suplente, Ah me confundo inspectora de zona fui en Canelones después.

Mi modalidad no era prepotente con el alumnado pero lo tuve que ordenar. Uno de los

maestros comentaba que nunca ordenaría la escuela con mi modalidad, pero la ordené.

La escuela se formaba impecable. Los niños me decían: -hasta mañana directora (imita la voz de los niños) Era directora en ese momento. No me acuerdo, no me acordaba.

Así son los recuerdos, van y vienen.

Tendría que ir a la foja de servicio para ordenar mi pasado.

E:-No fueron años fáciles esos años, ¿cómo lo vivió usted?

X:-Muy difíciles apliqué mi vocación, totalmente para comprender para ordenar de la mejor manera. El comedor escolar se convirtió en un modelo porque me ayudaron mucho el consejo, la intención del consejo era sacar la escuela adelante me apoyaron en todo y por todo, tenía muy buen rubro para el comedor escolar, ponía música, encontré mucho compañerismo.

E:-¿Hubo gente que se resistió?

X:-Sí.

E:- ¿Había gente del tiempo de Martínez Matonte?
 X:-Sí, sí.
 E:-¿Lo hacían expresamente, o solapadamente?
 X:-Lo palpaba, sí.
 Tenía un grupo de maestros muy solidarios, nuevos que empezaban de cero, que no arrastraban el pasado.
 Los maestros que arrastraban el pasado eran los más difíciles. Tomaban mate en la clase, mal preparados los chiquilines. Mucha lucha para levantar la escuela pero lo logré.
 E:-¿Cuándo dice que hay maestros que arrastraban el pasado, respecto al pasado usted cree que hay que tenerlo en cuenta o no?
 X:-¿Cómo maestra?
 E:-Sí como maestra.
 X:-Muy doloroso porque la preparación del alumno es mi prioridad
 E:-¿Cómo entiende el principio de laicidad?
 X:-El respeto para todos los sentimientos y pensamientos, el respeto para todas las posiciones personales sin definir ninguna, respeto al pensamiento de los demás.
 La educación tiene politicidad, ¿tiene ideología?
 No, Rotundamente no.

En otra experiencia denominada ‘‘El Movimiento por la Escuela Nueva’’ (M.E.N.)¹⁶⁸ se suscitaron luchas simbólicas que se expresan en esta narrativa de una de las protagonistas del M.E.N.:

¹⁶⁸ El Movimiento por la Escuela Nueva (M.E.N) es una entidad técnico pedagógica creada en 1954, por un grupo de maestros jóvenes, todos ellos graduados entre 1947 y 1951. Para esta investigación, entrevistamos a dos maestras que participaron de esta experiencia. Algunos de ellos, se los reconoce públicamente, como integrantes del partido comunista, no podría afirmar si todos lo son, o lo fueron. Piden autorización al organismo oficial para hacer un ensayo en una escuela, cuyo personal docente fuera del M.E.N. Consiguen la autorización oficial en la escuela N°177 de Nuevo París, en el año 1958.

Una cartilla (sin fecha) de la entidad relata las actividades que hacían, transcribimos algunas de ellas:

- 1-Entrevistas: Contactos con maestros que fueron protagonistas de experiencias de la Escuela Nueva de la década del '30.
- 2-Conferencias: Sobre dificultades de aprendizaje, Planificación en la escuela, El títere en la educación moderna, Influencia de las escuelas experimentales de Progreso y Las Piedras.
- 3-Debates: Sobre aspectos prácticos de la expresión infantil, dirigido por Jesualdo, etc.
- 4-Cursos: Orientación Musical, Evolución reproductora de los vegetales, etc.
- 5-Actos para niños. Funciones teatrales a cargo de ‘‘Teatro del Pueblo’’. Actos culturales en las escuelas Nos. 32 y 150, FUNSA. Actos de difusión del folklore: Ariel Ramírez en el Parainfo de la Universidad y del niño arpista Nicolás Caballero.
- 6-Exposiciones: De plástica infantil.
- 7-Publicaciones: El libro ‘‘Unidades de trabajo’’ de autoría colectiva en el año 1957, los boletines 1, 2,3 y 4 dirigidos a maestros, con colaboración de los maestros Yolanda Vallarino, Wilda Beluray Braulio Orejas, etc.
- 8-Experiencias: En 1954 un ensayo sobre expresión infantil en nueve escuelas de Montevideo. En 1957 se realiza un ensayo unificado en el grupo escolar ‘‘José H. Figueira’’, los sábados de tarde, con evaluación positiva del cuerpo inspectivo.

El Movimiento de la Escuela Nueva, fue difícil, fue una experiencia que hicimos, enojó mucho, hubo vecinos que los enojó, dueños de la escuela: blancos y colorados, lucha sorda entre caudillos, cuando cerraron la experiencia.

No, los padres de los niños.

Los colorados decían que la escuela funcionaba gracias a ellos, porque el Consejo era colorado, y los blancos tenían un club, por las elecciones, esa escuela funcionaba gracias al aporte del club. Se cerró durante el último gobierno colorado, ante de "Chicotazo". Nicasio García el presidente del Consejo, nos avalaba, los inspectores que nos visitaron en el año y nos decían que era un trabajo excepcional, pero no se jugaron a hacer un informe de la experiencia. La Federación Uruguaya del Magisterio no nos dio el aval, la FUM nos reprochó que mientras estábamos trabajando por aumento de salario, estábamos trabajando gratis. Éramos pocos y jóvenes.

Yo era miembro de la "Unión del Magisterio", y otros de la "Asociación de maestros". Nosotros decíamos que no era contradictorio, pero éramos jóvenes.

Cuando se fundó Ademu, Movimiento Coordinador del Magisterio de Montevideo unió las dos asociaciones.

Luego nos postulamos para la FUM, con Brindisi y salimos elegidos.

La lucha se contaminó de la lucha política, yo era inocente y nos compañeros también, después me hice política.

Fue una gran frustración y todo el mundo tomó caminos distintos. Chichita.

De acuerdo a esta narrativa diversos "otros" conciben de manera distinta este ensayo, y la comprensión de la politicidad de la educación: los partidarios de los dos partidos tradicionales (blancos y colorados) se disputan la experiencia, en un año electoral 1958, de creciente politización; el último Consejo de Primaria, en el gobierno colorado, abaló la propuesta pero los inspectores- cargos de carácter técnico- de ese período, no la respaldaron con informes; a comienzos de 1959 asume el nuevo Consejo de Primaria, cuando llega al gobierno el partido blanco y no renueva la autorización. Y por último ese "otro" que aparece "el sindicato", desde esta relación de alteridad, discrepa con los maestros de este ensayo porque trabajan gratis (por la extensión horaria de la propuesta) en el momento que se tomaban medidas gremiales por salario. De nuevo, en esta última relación, ¿no hay en esta tensión la actualización de la representación del docente como "apostolado" que tiene el sentido aquí de "trabajador social"?

7.1.3 La militancia gremial.

La maestra que narra, la experiencia del M.E.N., en los párrafos precedentes, hace referencia a su proceso de toma de conciencia política: "me

hice política” y asume el desafío de postularse y ganar por primera vez para Montevideo, la presidencia de la FUM¹⁶⁹.

A continuación la militancia gremial relatada en esta narrativa:

Mi mundo de educación, comienza en la escuela N°148 director del 1956 a junio 1973, que me persiguen, me encarcelan, me destituyen, logré estar prófugo hasta setiembre, yo formaba parte de la mesa representativa de la CNT, era presidente de la FUM, desde el año 1961, fui el primer presidente de Montevideo.

Fui agregándole a mi trabajo en la escuela, un componente, porque la educación tiene un componente político, porque sola no puede, la lucha por los más necesitados, educación para todos, el derecho a la educación.

Cuando instalo un comedor hay detrás una visión política.

Mi fuente de conocimiento más importante fue la escuela.

El contacto con esa realidad, va creando dos componentes fundamentales: la responsabilidad, la sensibilidad, aprender a ser sensible a los dolores de la gente.

La vida sindical es un compromiso serio, en aquella época el compromiso era muy importante.

Muchas de las cosas pasaban en la escuela.

Los maestros tenían una vida económica regular, trabajaban cuatro horas y si se tenían que quedar se quedaban, hoy no ocurre lo mismo.

El trabajo social que hacíamos.

En virtud de lograr la participación de todos, se oficializa el gobierno horizontal.

Hacíamos un ciclo de charlas en marzo sobre planificación, la “Unión del Magisterio¹⁷⁰” eramuy fermental.

Íbamos del gremio a la escuela, había dirigentes de calidad, no sólo estaba para discutir el salario sino para impulsar la calidad.

En el año 1965, hubo una Conferencia Mundial de la Educación en Argelia, voy yo y Puntigliano por la FUM, lo toma el Consejo de Primaria, abalado por el presidente Gestido, de ahí surge y se realizó una campaña de alfabetización.

El maestro Liberto Gesto estaba en la campaña.

Héctor.

Otros discursos sobre la opción por la militancia gremial:

E.- ¿Usted participó gremialmente?

R:-Sí claro fui secretario general en 1970 hasta la época de la dictadura que me vuelan, junto con Didaskó Pérez.

E:-¿Su trabajo sindical cuando empieza?

R:-Allá por el año 1948 en la asociación sindical de Cerro Largo.

E:-Había distintas asociaciones

R:-No había una sola.

E:- ¿Y en cuanto a las tendencias?

¹⁶⁹ El 20 de febrero de 1945 se funda la Federación Uruguaya de Magisterio (F.U.M), que nuclea a las distintas filiales gremiales de la educación primaria de todo el Uruguay. Tiene como antecedente la Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay (F.A.M.U.).

¹⁷⁰ Una de las asociaciones gremiales.

R:-Ahí no se perfilaban, más bien desde el punto de vista social y gremial, cada uno tenía su tendencia política desde luego, se trabajaba llegando a 500 maestros en el departamento, con boletines, con asesoramiento técnico, se asesoraba con clases didácticas para que los maestros. Era una época muy linda se trabaja entre todos.

E:- ¿Su participación gremial fue de a poco?

R:-Participé en los congresos de la FUM durante muchos años, arrancamos en el año 1948, fui miembro vocal, secretario de prensa etc. donde se aglutinaban los 20.000 de maestros de todo el país, después se formó la FUM.TEM.

Me jubilé en el año 1976, cuando vino la dictadura quedé afuera. Rolando.

Me afectó el tema del niño y su situación, la situación socioeconómica del niño de los niños que venían con problemas de su casa. Sobre todo la escuela de Algarrobo, venían los niños de la Villa Española con muchísima problemática familiar, económico, problema que afectaba la conducta de los niños. Me empezó a interesar el tema social, me afilié al Sindicato: la Asociación de Maestros era en ese momento y me educó muchísimo, porque veías el problema no sólo de tu escuela

E:- ¿Había qué asociaciones gremiales?

N:-La asociación de Maestros.

E:- ¿De qué tendencia?

N:-Socialista, estaba Gesto, era el secretario general.

La Unión de magisterio que era Balbi el secretario, los comunistas

Y la magisterial-el grupo de derecha.

Creo que la unidad en Montevideo, creo que se hizo en el '67, '68. No me acuerdo.

Teníamos problemas entre nosotros, compartíamos ideales.

Eso me formó.

E:-¿En tu casa había formación política?

N:-Absolutamente no, del sindicato fui al Partido, creo que fue en el 1959.

E:-¿Te cambiaste a la “Unión de Magisterio”?

N:-No me quedé en “La Asociación”.

E:-¿Por dónde pasaba la incidencia de lo sindical, o cómo te formó a ti ese espacio?

Eses espacio me formó ampliando digamos, mi espectro de lecturas, te dabas cuenta ahí que necesitabas formación en los temas. Tú me preguntabas por mi casa.

Mi viejo que había sido blanco independiente, pero en esa época era más de derecha, cuando me afilié al Partido en ese tiempo en aquella época el canillita te dejaba el diario, y empezó a llegarme el diario del Partido no me acuerdo cómo se llamaba, empecé a recibir el diario del Partido y me lo prohibió.

E:-¿El Popular?

N:-No, el Popular fue después.

Ya me voy acordar.

Empecé a comprarme materiales reuniones del partido y ahí tenías que leer.

Me empecé a formar ideológicamente.

E:-¿Tu esposo?

N:-Cuando me casé él era comunista también, pero yo había sido comunista antes de casarme, era un hombre muy formado con mucha cultura política que eso me ayudó mucho en mi propia formación, aparte del sindicato. En ese momento el Partido tenía agrupaciones de barrio, no se habían formado todavía agrupaciones de maestros, eso fue después, y empecé a ir a los actos a las manifestaciones y todo eso te forma.

Pero lo que me llevó a tomar esa decisión de afiliarme al sindicato, del sindicato pasar al Partido, fue la situación económica y social de esos niños que yo veía en la escuela que estaban tan necesitados de otro tipo justicia, yo quería una justicia social que cambiara que esos niños fueran a la escuela bien comidos con una familia atrás. Esas utopías que uno tiene. Nancy.

Este discurso también profundiza sobre las tendencias ideológicas a nivel sindical:

R:-En la parte sindical, en los primeros tiempos provenían del batllismo, tuvieron una continuidad mayor, socialistas, comunistas y algunos anarquistas. Fueron teniendo una incidencia mayor.

El partido socialista tenía una formación paralela

El partido socialista y el comunista tenían escuela de formación política, que tendrían que tenerla todo los partidos.

Formación política en cuanto a qué es un sindicato.

E:-¿Había posiciones anarquistas?

Había anarquistas, (me menciona un maestro que entrevisté) yo encontré anarquistas en la Universidad Jorge Bralich, también había demócratas cristianos, yo soy socialista.

Acerca de las luchas simbólicas y los sentidos del rol del maestro:

En lo magisterial, ese apostolado se manejaba mucho, yo empecé a trabajar en el año '57, había tres gremiales, esas tres gremiales deciden la equiparación con secundaria, y eso fue profundamente criticado, que un maestro hiciera huelga.

Lo del apostolado es una exageración del trabajo del maestro. Yo ahora lo miro desde acá, una cosa la prédica del apóstol y otra cosa la resultante de la relación del maestro, con el alumno y además el apóstol trata de convertir a su credo, y maestro no.

Nunca fui dirigente gremial, un militante dedicado a la militancia, tenía ese pensamiento y acompañaba los movimientos. José.

La integración a la CNT llevó su tiempo, yo creo que fue allá por 1970 que logramos en un congreso, fue una lucha. Fue una lucha de muchos años, la mayoría lo sentía como necesidad integrarse.

E:-Cuál era la argumentación de un lado y otro sobre la integración del sindicato a la CNT

R:-Temores de una cosa nueva quizá infundado de mi punto de vista, con quien vas a estar. Pero no se veía la riqueza, de integrarse a la unidad del movimiento sindical.

E:-¿Usted qué pensaba en aquella época?

R:-Siempre tuve la misma posición la FUM, junto con los cañeros la FUM fue solidaria con los movimientos sociales, que reclamaban tierras como los cañeros de la UTAA. Lo resolvimos democráticamente en convenciones, se discutían en las asociaciones y se votaba en las convenciones.

E:-¿Había algo de que el maestro era distinto a un obrero, en algunas posiciones?

R:-Había algo de eso, había gente que pensaba así.

En las tantas manifestaciones en contra de la ley en el 72, la huelga general de sesenta días y una maestra, en la manifestación que iba con saco de piel, y todo lo demás "decime por qué tenemos que estar juntos con los obreros" era una voz aislada, pero quizá había gente subyacentemente que opinaba eso, no había en esa persona o quizá en esa persona o en un sector una conciencia política comprometida con el cambio social. Rolando.

7.2 La Escuela y el contexto

Los sentidos de la escuela considerando al hecho educativo "situado", o "condicionado" por el contexto aparecen en estos discursos.

Experimentamos y probamos, estábamos convencidos del trabajo social, el trabajo periescolar, era el credo, es imposible enseñar si no te entrevistabas con la gente, si no conoces el medio. Margarita Isnardi: Si no conocés dónde vive y como vive no le podés enseñar. Yo he bañado niños en la escuela, y no me da vergüenza. Chichita.

Trabajé en Montevideo, me tuve que hacer de nuevo, no tenía relación con lo que había estudiado, vi pobreza en la escuela, una que está en José Belloni. Fue empezar de nuevo. Aprendí en la escuela. Elvira

Me afectó el tema del niño y su situación, la situación socioeconómica del niño de los niños que venían con problemas de su casa. Sobre todo la escuela de Algarrobo, venían los niños de la Villa Española con muchísima problemática familiar, económico, problema que afectaba la conducta de los niños. Me empezó a interesar el tema social, me afilié al Sindicato: la Asociación de Maestros era en ese momento y me educó muchísimo, porque veías el problema no sólo de tu escuela. Nancy.

R:-Cuando fui al medio rural, me encontré con la pobreza, la falta de medios, con la falta de salud, de vivienda pero todo se compensaba con el gran esfuerzo del pequeño productor rural, de los niños porque para ellos la escuela era “la casa del pueblo para los hijos del pueblo”, era una luz que iluminaba.

E:-¿Eso que dice usted “la escuela la casa del pueblo para los hijos del pueblo” de dónde salió?

R.-Eso prendió del congreso de escuelas rurales del año '49 una propuesta que hubo ahí “la escuela era la casa del pueblo para los hijos del pueblo”, la escuela era el único medio el foco de iluminación y el manto de luz que tenían esos niños.

Muchos de ellos trabajaban con los padres, se levantaban a las cuatro de la mañana a ordeñar las lecheras entonces en lugar de dar la clase había que atender la parte alimentaria de esos niños, o la higiene u otros problemitas que tenían, para luego sentarse y aprender.

Me solidaricé con el medio rural, me sensibilicé con la injusticia, con la desigualdades sociales tremenda que había. Rolando.

Para algunos la escuela, era como un santuario, trabajaban más, íbamos a las kermeses, fuera del tiempo se quedaban, y se consideraba que el maestro lo tenía que hacer. “La dichosa extensión. Nancy.

En esa época había un énfasis que el maestro era un trabajador social, había una materia que era pedagogía social, esa fue la motivación, sobre todo en el interior del país. Se quería transformar. Ruben.

7.2.1 Las comisiones de fomento.

Las narrativas de los maestros sobre el papel de las comisiones de fomento, fundamentalmente para recaudar fondos para las escuelas son de importancia, para mantener lo edilicio, en algunas escuelas de contexto favorable, se contrataban algunos docentes de otras disciplinas (en esta temporalidad, en el campo de artes visuales, por ejemplo).

En la escuela de Industria y Algarrobo, siendo directora, los salones los hicimos con la plata de la comisión de fomento.
Cuando se hizo la escuela era para 300 alumnos más o menos, fue la época los '50, donde la gente empezó a venir del medio rural, y la zona se fue tigurizando.
Llegué a tener una población de 700 alumnos. Nancy

7.3 La mística docente

La narrativa de esta maestra que egresa en 1945, acerca de su primera experiencia profesional (que podría ser una posibilidad para quien estaba dispuesto a “ir al medio rural”), podrían ilustrar lo que señalaba Agustín Ferreiro en 1937¹⁷¹.

Con la debida precaución de no homogeneizar el medio rural, este “paisaje” que describe Ferreiro a fines de los treinta, aparece a mediados de la década del cuarenta, en algunos medios rurales. También vale agregar que ya en 1944 se crea el proyecto de escuelas granjas por iniciativa de Ferreiro, al inicio fueron cuarenta (Ferreiro, 2010, pp. 299-300).

En esta narrativa se actualiza la tradición normalista, y desde allí brota el “sacrificio” de la maestra, aparecen oposiciones como “lo material” “lo espiritual”, y la concepción del rol de maestro como apostolado.

O:-La escuela rural me marcó muchísimo, yo nunca había ido al campo.
Una experiencia...
Era una escuela de tierra y barro, tenía dos salones, un patio con un pozo y tres habitaciones, allí vivía la directora sola.
Llegamos al Tala, yo fui con mi hermana y tuvimos que tomar un ómnibus y luego caminar campos, caminamos.

¹⁷¹ En su libro “La enseñanza en el medio rural” del año 1937, Agustín Ferreiro comienza haciendo un diagnóstico sobre la realidad de la escuela rural y las condiciones de trabajo del maestro, a fines de 1930: “El tipo de escuela rural que más abunda en el país es el que cuenta con un solo maestro quien debe atender a la vez, como mínimo, cuatro clases”; “no hablo de apóstoles”. De acuerdo a Ferreiro esas condiciones de trabajo del maestro rural generan prácticas rutinarias: “Siempre que se entra a una escuela se encuentra uno con que están haciendo cuentas, planas, resúmenes, etc.” y plantea que revertir esta realidad implicaría “que los maestros elaboren materiales fuera del tiempo de la clase, y eso es impensable en las condiciones que trabajan los maestros (Ferreiro, 2010, pp. 45, 48, 51, 52).

En "La Madrileña" me habían comprado unos zapatos de gamuza, cuando llegamos a la escuela no se sabía el color de mis zapatos.
 Cuando llegamos, me presento a la directora, y me dice: "espere un momentito que le voy a dar su habitación". Veo que entra y saca una yegua.
 Nos dice: "está es su habitación" y me dice que como no tiene donde guardarla la guarda ahí, y que la usaba para "pencas". Las "pencas" eran carreras, derechas, de un Kilómetro.
 ¿Qué hacíamos en ese lugar lleno de bosta?
 Le pregunto: "¿cómo podemos limpiar?"
 Y me dice: "agarre la escoba" y me habló mal.
 Ahí enfrente vivía un herrero joven, la única persona cercana y le preguntamos con qué podíamos limpiar. Un hombre soltero más bien joven.
 Dijo: "pero muchachas qué van hacer".
 Le dijimos que no teníamos camas.
 Y el trajo dos camas, que consiguió.
 Me quedaba de lunes a viernes.
 Los domingos de noche, por cuenta de mi familia, contratamos un charré.
 Esa legua, la hacía así y a pie.
 Después conocí una familia que iba a cocinar a la escuela.
 Yo me enfermé de los intestinos.
 Aquello divino que veíamos en el instituto y eso...
 Luché sola.
 La comida era carne cocida con algún boniato.
 Después la sacaron, cuando el inspector vio todo eso.
 Después me empezó a hacer notas de que llegaba tarde y lo puso en el libro¹⁷².
 Yo le dije que no era verdad, me dijo si no lo firmaba la mato.
 Y sacó un revólver.
 Ella quería estar sola porque robaba perdices.
 E:-¿Hubo alguna intervención de Primaria?
 O:- El inspector vino y me dijo "mire que la voy a invitar a almorzar".
 Me preguntó: "¿Y usted cómo se siente?"
 "No tengo verduras, frutas" le dije.
 Me contestó: "Usted se tiene que mudar, conseguir una casa para vivir y solo cumpla el horario".
 Me llaman de la inspección, por las notas sobre las faltas, y ahí conté todo.
 Después vino el inspector.
 Le dio liebre hervida con papas, al inspector, que es lo peor que se le puede dar a una persona.
 "Para la noche le voy a dar caldo" me dijo.
 ¿Qué hago con el caldo si lo tiro me ve, hice un agujero en el piso?
 Las casas estaban a siete cuerdas.
 A mí se me cayó el balde una vez estuve tres días sin tomar agua.
 Hicimos una huertita.
 Con mucha dificultad pasé ese año.
 La escuelita estaba sola.
 E:-¿Usted no expresó en su casa lo que pasaba?
 En mi casa no decía nada, porque mi padre me hubiera sacado.
 No tenían victrola.
 La dificultad estaba en los caminos.
 Los caminos no habían, la carreta llevaba los bueyes, los charré que era otro medio, era para las familias.

¹⁷²Se refiere al libro Diario que es un documento a cargo del director, de carácter institucional.

Cuando ya nos veníamos veo gente, a los agrimensores, van hacer una calle nueva, la escuela no va estar tan aislada. Después se hizo una escuela nueva, estaba a una distancia no tan alejada, cerca del camino.

Los que tenían un poquito más, eran los que tenían las chacras llevaban las cosas a la pulpería, hacían trueque cambiaban por huevos por harina.

De huerta les enseñé yo, tenían animales sueltos.

Hicimos una huertita.

Olga.

Cuando el maestro ha logrado procesos de reflexividad sobre sus prácticas puede componer este texto, como si fuera una partitura, sobre la mística docente de su generación, cargada de “Pedagogía Nueva”.

En esa época estaba muy viva la mística docente.

Como inspector estaba Julio Castro, en el IINN: Reina Reyes, Zorrilla de San Martín...

Zorrilla nos estremecía, se encendía, se apasionaba hablando de arte. Le molestaba el timbre y a nosotros también. Lo contagiaba a uno...

Tenemos que deber a los profesores de Pedagogía, no era otra cosa, ponernos en contacto con los pedagogos. Si a usted le planteaba el panorama de Rousseau, y después, de Tolstoi, los ubicaba en su época... De ahí vino la cosa.

Todos teníamos esa mística, no sé cómo se nos impregnó, un apego muy grande a la escuela.

Una idea se nos metió: “el centro es el niño”.

Fueron el auge de las misiones pedagógicas, había pueblos de ratas. Yo no participé en ninguna por mi trabajo.

Participé de los preparativos, era un clima muy singular, oía el cuento. Yo oía a compañeros a hablar de lugares que yo conocía directamente. Conocía hondamente el medio campesino, era secretario de un escribano.

Da vergüenza recurrir al sobado ejemplo de la siembra, de ahí algo queda, la idea de que aquello fue bueno.

La vivencia. Yo que soy de Treinta y Tres, era más campesino que pueblerino, y eso se transmitía.

Aquello que a mí me deslumbró yo no lo olvidé jamás. Podría estar todo el tiempo, pensando cómo era el primer retablo de títeres. No hay palabras para describirlo.

Aquellos cuatro escalones de piedras, un biombo con un agujero rectangular. De ahí mido lo que le pasaba a esa gente. Con una batería de auto daban cine, una película de Chaplin.

La palabra títere nos daba trabajo por esdrújulas, y dos t. Nunca habíamos visto. No hay palabras para describirlo. Esa experiencia la tuve como niño, eso le pasaba a esa gente cuando iban.

Sobre la mística: no soy yo que la cree. Era el ambiente que había. El maestro era un apóstol, y magisterio un apostolado. Por ejemplo lo que significaba la preparación de una fiesta, quien se encarga. Yo hacía verso, he hecho versos, mi lado de escritor empieza porque fui maestro. Por haber sido maestro, empecé eso era parte de la mística. Esto es respuesta a la mística: de contribuir todos, a hacer las cosas lo mejor posible porque inconscientemente estaba en nosotros la idea: niño era el centro y había que darle lo mejor-según nosotros.

Hoy desapareció .lamentablemente se apagó un poco tal vez, esa llama más mística, en que: “el centro es el niño”, lamentablemente en detrimento del eje que se desplazó a la evaluación, la planificación estricta.

En los cursos de Pedagogía-nos mostraron porque estaba en el programa-porque hubiera sido mejor no mostrarlo- las escuelas experimentales, tres escuelas: la de Malvín, Progreso y Las Piedras.

Vuelvo a la mística: cuando estuve en otra escuela, recibí adultos que me mostraban cuadernos de cuando eran niños, padres y abuelos. Ser dueños de una experiencia...Ahí está la mística.

Yo me crié en una época donde la palabra tenía una vigencia tremenda, no había radio, no había noticiero, no había música, ahora veo que la palabra tenía una vigencia tremenda, de pasar el tiempo e incluir.

Conversábamos, en el pueblo chico, las historias las contaban todos, y no todos los días pasaban cosas... Ahí parecían cuentos, las historias se las contaban los grandes para ellos, no es esa imagen del viejo contando. Las cocinas eran grandes, calentaba todo, venían dos o tres vecinas...de las seis de la tarde hasta la hora de cenar alrededor de las nueve y media de la noche.

Y se contaban historias, eran mentiras, y surtían efectos en mis alumnos lo mismo que ayer me provocaban a mí.

Ahí aprendí a tener un profundo respeto por el saber popular.

Yo hacía versos, he hecho versos, mi lado de escritor empieza porque fui maestro.

Por haber sido maestro, empecé... era parte de la mística.

En 6to año uno lleva un poema de Machado y no recoge, la calidad que esperaba (se refiere al contexto de enseñanza).

Lo que pasaba que “ese otoño” (de Machado) era la cuarta vez que se les ofrecía. Y cada maestro pone un poquito de lo suyo...

Entonces empecé a escribir... Allá como pude hice ‘un otoño’...lo escribí en el año 54.

Una directora me pidió:-Llega el 12 de octubre, y la directora me pidió haceme un poema de América –‘sin carabelas’...

Una maestra de Jardinería me dice:- quiero hacer un circo-

-¿Por qué no me hace algo de circo?-

Y después tuve que hacer un circo entero...con payaso.

Nunca me tuteó. Esto es respuesta a la mística: de contribuir todos, a hacer las cosas lo mejor posible porque inconscientemente en nosotros estaba la idea “el niño era el centro” y había que darle lo mejor-según nosotros- José.

El gusto por la palabra está en José, se regodea en gustarlas en descubrir la sonoridad de la palabra esdrújula ‘títere’ que la deletrea, dice que su veta de escritor nació en su tarea como maestro. Y nos ayuda a componer los trazos míticos que hacen a la construcción identitaria del maestro para él en estas generaciones. Esos trazos míticos los teje en su discurso con: el “paidocentrismo”, el educando es el centro de la propuesta, de raíz escolanovista y esto hace sentido en la manera en cómo se va a concebir la escuela (“contribuir todos” para ese fin); la “vivencia”, la experiencia educativa del pragmatismo; el diálogo intergeneracional y la comunicación con ecos de Dewey.

Hay otras voces que recogen esos ecos de la Pedagogía Nueva:

“Lo que nos mantiene vivo hasta el final de nuestras vidas es en la interacción con el niño y el adolescente, uno recibe más”. Anunciación.

“No se puede considerar al maestro con una abeja, sino el maestro es un pensador. El maestro es un estimulador, orientador. De Sócrates el parto, respeto a la personalidad del niño”. Esmeralda

“El conocimiento del niño en la parte humana, hacer de ellos investigadores”. Solange.

7.4 Encontrarse, organizarse, ensayar

De los acontecimientos más singulares de este tiempo fue la organización de los maestros en instancias colectivas con alto niveles de participación en la elaboración de políticas educativas.

La FUM y las asociaciones de maestros, realizaba congresos con temas de educación. En el Ateneo con temas de educación, sala totalmente llena.

En el año ‘49 se discutió si la educación rural tenía que ser diferente a la urbana, o había un programa común, con adecuaciones metodológicas.

Ferreiro estaba en el congreso, yo quería estar al lado de los grandotes para aprender, almorzamos, y alguien dijo: “vamos a caminar a hacer la digestión”.

Agustín Ferreiro dijo: “¿quién dijo las vacas cuando comen luego se echan para hacer la digestión?”

¡Qué conocimiento del medio!

Estaban: Puntigliano, fue inspector técnico, dirigente gremial; Agustín Ferreiro, las hermanas Fontanals, Enrique Brayer, de Cerro Largo; Jesualdo, un tipo valioso pero pedante, no se le podía discutir. Ruben.

R:-Ya ingresabas trabajando en una escuela rural siendo estudiante de magisterio. Así trabajé en varias escuelas rurales.

E:- ¿Trabajó siempre en Cerro Largo?

R:-Todo en Cerro Largo, aprendí muchas cosas en la escuela rural, más bien que dar clase aprendí con los niños.

Yo venía de un medio urbano, aprendí todo lo que significa el trabajo rural, el sacrificio del hombre de campo, las luchas del hombre de campo, más bien el pequeño campesino las escuelas esas integrada con niños que trabajan en el campo en la época de zafra, en noviembre la zafra de la lana, era una dificultad tremenda para que fueran a la escuela porque tenían que trabajar y ayudar a sus hermanos y al hogar de la casa.

Pero el niño rural era muy bueno, muy gentil, la gente extraordinariamente bien, muy solidaria con la escuela, en los lugares que nos tocó trabajar, hacíamos trabajo social, los visitábamos a los padres para ver cómo andaban en la casa, por qué no los mandaban a la escuela.

E:-¿Era común que estudiantes magisteriales trabajaran en las escuelas?

R:-No tanto en la ciudad, sobre todo en el medio rural.

E:- ¿Cómo fue para usted ese encuentro con el medio rural?

R:-Tenía una vaga idea porque mis padres vivieron en el medio rural, en el campo hasta los siete años vinimos a ciudad.

Cuando fui al medio rural, me encontré con la pobreza, la falta de medios, con la falta de salud, de vivienda pero todo se compensaba con el gran esfuerzo del pequeño productor rural, de los niños porque para ellos la escuela era “la casa del pueblo para los hijos del pueblo”, era una luz que iluminaba.

E:-¿Eso que dice usted “la escuela la casa del pueblo para los hijos del pueblo” de dónde prendió?

R.-Eso prendió del congreso de escuelas rurales del año '49 una propuesta que hubo ahí “la escuela era la casa del pueblo para los hijos del pueblo”, la escuela era el único medio el foco de iluminación y el manto de luz que tenían esos niños.

Muchos de ellos trabajaban con los padres, se levantaban a las cuatro de la mañana a ordeñar las lecheras entonces en lugar de dar la clase había que atender la parte alimentaria de esos niños, o la higiene u otros problemitas que tenían, para luego sentarse y aprender.

Me solidaricé con el medio rural, me sensibilicé con la injusticia, con la desigualdades sociales tremenda que había. De repente encontrabas un estanciero con muchas hectáreas de campo reticente a la escuela y en cambio el pequeño productor rural:-mucho más accesible a la enseñanza.

E:-¿El pequeño productor rural que hacía?

Cuidaba el campo, tenía una lechera, tenía unas ovejas, una pequeña huerta, donde trabajaban todos.

E:-¿Habían huertas?

Eran muy modestas, En la escuela sí.

Huerta me refiero que se plantaba maíz para todo el año, poroto, boniato, papa, se hacían los rastrojeros-así se llamaban en aquella - donde se almacenaba todo, para el año siguiente. Carneaban ovejas.

Eso formaba parte de la alimentación rural.

E:-¿Usted dice influyó el congreso del '49 usted se da cuenta ahora, participó del congreso, a qué trae ese asunto que la escuela se convirtió?

R:-No, no yo no participé en el '49, yo era estudiante en esa época pero venía a los congresos gremiales que organizaba la FUM, aun siendo estudiante me mandaban. Rolando.

De acuerdo a maestro Miguel Soler¹⁷³ (1987, p.37) se dieron “una serie de reuniones y congresos que tuvieron lugar en el Uruguay entre 1933 y 1958” cuyas temáticas se refieren a la realidad del medio rural y la escuela pública rural.¹⁷⁴

¹⁷³Cuando abordamos las tradiciones pedagógicas que coexistieron en esta temporalidad que estudiamos y nos referimos al pensamiento pedagógico local nombramos al maestro Miguel Soler y nos reservamos para tratar en este capítulo, parte de su producción académica- y la innovación pedagógica que lo tuvo como director responsable, el proyecto “El primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina”, en Cerro Largo, que comienza el 7 de octubre de 1954 hasta el año 1960.

¹⁷⁴Soler (Soler, 1987; 1996; 2005) le ha dedicado investigación y ha publicado una serie de trabajos sobre este momento fecundo en cuanto a las instancias de participación, que de acuerdo a él, tuvieron la característica de ser convocadas por el gremio, o por las autoridades del Consejo de Educación Primaria (CEPYN), demostrando avances significativos en la participación en la elaboración de políticas educativas. Siguiendo a Soler (1987, p.37) “el período se caracterizó, en general por relaciones no conflictivas entre el gremio y el gobierno de la escuela pública”.

En el Congreso de Maestros Rurales, en Piriápolis en el año 1949, convocado por el Consejo de Educación Primaria y con una amplia participación de distintos actores (asociaciones gremiales, maestros rurales, gobernantes, etc.) el fin era elaborar un programa para las escuelas rurales.

Comienza su informe el subinspector maestro Julio Castro, en representación de la Comisión de Delegados de las Asociaciones de maestros:

Agradezco en nombre de la comisión organizadora la concurrencia de los maestros que, desde todos los rincones del país, han acudido a nuestro llamado. Su presencia y el trabajo que aquí realicen, dará el respaldo de autoridad que necesitan las conclusiones que podamos alcanzar.

Y entro al tema.

Empieza nuestro informe-el de la comisión de delegados de las Asociaciones-con una definición general sobre educación. En esa definición hay una palabra fundamental, porque es el eje e torno al cual se mueve todo el desarrollo posterior. En la palabra condicionada. (Instrucción Primaria, 1949, *Anales*, Tomo XII, Nos 1, 2 y 3 enero-marzo, p. 94).

Miguel Soler protagonista de ese tiempo, ha dejado producción escrita sobre estos acontecimientos, se refiere a los sentidos que tenía la democracia en ese momento, es así que el concepto que propone Julio Castro de que la educación está condicionada, “fue combatida en el Uruguay con alusiones a su supuesto carácter antidemocrático”, y agrega “quienes estaban a favor de una enseñanza desinteresada invocaban sus ideales democráticos” (Soler, 1987, pp. 53-54).

Nuevos sentidos del papel de la escuela, con fines sociales, se enuncian en ese congreso, sentido que aparece en la memoria colectiva de estas generaciones: “Crear entre el vecindario la idea que la escuela es del Pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo”. Decía Julio Castro, “Entendemos que estamos en una época en que la escuela y la sociedad no son más entes abstractos” (Instrucción Primaria, 1949, pp. 94, 98-99, 109).

El congreso de maestros 1949 discutió el tema: si la escuela rural tenía que tener un programa diferenciado, respecto a la educación urbana; debate que se

venía dando y se conocen dos posturas que se enfrentaron la de Reina Reyes¹⁷⁵ y la de Julio Castro, que finalmente fue la tendencia mayoritaria y se plasmó en el programa de escuela rurales de 1949.

Uno de los puntos más discutidos en el congreso del 1949 fue el concepto de escuela productiva, dentro de los fines educativos, consta en la crónica del mismo que este punto fue muy debatido.

El concepto de escuela productiva que se aprobó por mayoría¹⁷⁶ fue el siguiente:

La escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio, con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino. (Instrucción Primaria, 1949, *Anales*, Tomo XII, Nos 1, 2 y 3 enero-marzo, p.110)

Hubo otra declaración, presentada por la minoría¹⁷⁷.

La declaración que salió por mayoría tiene punto de contacto con las dos componentes de la pedagogía socialista¹⁷⁸: el “Régimen combinado de producción y trabajo¹⁷⁹ que se evidencia en el enunciado “la producción se

¹⁷⁵ Desarrolla esta idea en el trabajo “La escuela rural que el Uruguay necesita”, con el cual gana el primer premio en el concurso de Pedagogía del año 1943.

¹⁷⁶ A favor de esta declaración: los delegados de Canelones, Salto, Cerro Largo, Río Negro, Soriano, Durazno, Treinta y Tres, Colonia, Rivera, Florida, Julio Castro, que era secretario de la comisión organizadora, la Unión del Magisterio (una de las asociaciones sindicales de Montevideo, de acuerdo a lo que fuimos encontrando en el campo estaba integrada por el partido comunista, batllistas de la lista 15 llamados “comunistas chapa 15”).

¹⁷⁷ Siendo uno de los fundamentos de la democracia el ofrecer a todos los individuos igualdad de oportunidades, la Escuela debe luchar para que el Estado democrático favorezca el desarrollo del niño que cuenta con factores sociales adversos y no hacer de él agente que corrija injusticias económicas y sociales existentes. (Instrucción Primaria, 1949, *Anales*, p.110)

Por esta declaración votaron los delegados de Paso de los Toros, de Minas, de Rocha y la Asociación de Maestros (una de las asociaciones gremiales de Montevideo, de acuerdo a lo que fuimos encontrando en el campo integrada por el Partido Socialista).

¹⁷⁸ Da acuerdo a Palacios (1998), la teoría marxista en educación, corresponde a la pedagogía socialista que comprende “las concepciones, con sus diferentes variantes y modificaciones, de la educación, de la y de la enseñanza que se apoyan en la doctrina de Marx. Dietrich (como se citó en Palacios, 1998, p. 175).

¹⁷⁹ “A diferencia de los pedagogos burgueses, que consideran el trabajo en la escuela exclusivamente bajo su aspecto pedagógico, Marx quiere ante todo vincular el trabajo productivo a la enseñanza, es decir, que su intención se dirige exclusivamente hacia el trabajo útil. Por tanto,

entiende como trabajo educativo socialmente útil”. El otro componente de la pedagogía socialista la “educación para la polivalencia”¹⁸⁰ tiene puntos de contacto con estos enunciados: “trabajo educativo”, “con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949, p.110).

En tal sentido el maestro Abner Prada que fue protagonista de una experiencia de escuela granja en 1945¹⁸¹, también refiere a cómo entendía la relación educación-trabajo, haciendo una crítica a la pedagogía nueva cuando ironiza “no jugábamos al trabajo”¹⁸².

Ahora, esa perspectiva de avance progresista del papel de la escuela, ¿cómo se sostiene en un sistema capitalista?

Además, en el informe presentado por Julio Castro en representación de las asociaciones de maestros, junto con el concepto de escuela productiva, desarrolla el concepto de escuela compensatoria, donde están encontramos puntos de contacto con las ideas liberales de John Dewey en su concepto de la “escuela como medio ambiente especial” (Dewey, 1953, pp.27-29) ; dice el informe refiriéndose a la escuela “tiene que contrarrestar las deficiencias del medio” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949, p.98).

para él, lo que se pretende no es una iniciación a la producción inserta en el marco de una educación profesional, estética y espiritual, sino de un trabajo productivo y útil considerado bajo el prisma de su valor social” Dietrich (como se citó en Palacios, 1998, p.180).

¹⁸⁰La insistencia de Marx y Engels en la necesidad de que trabajo e instrucción —trabajo material y trabajo intelectual— no vayan cada uno por su lado, hay que entenderla dentro de su crítica general a la división del trabajo, precisamente porque, según ellos, «la división del trabajo solo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo material y el mental» Dietrich (como se citó en Palacios, 1998, p.181).

¹⁸¹ Escuela N° 17 de Colonia Italia, en el departamento de San José en Uruguay.

¹⁸²“No jugábamos al trabajo sino que trabajábamos cada cual a su ritmo y posibilidad, recordando siempre a Ferreiro cuando preguntaba: ¿Quién ha dicho que el niño no debe trabajar?, y a Julio Castro cuando afirmaba que la escuela debía dignificar y honrar el trabajo ayudando a su comprensión inteligente”. (Prada, 1987, pp.74-85)

¿No hay en este punto una de las posibles respuestas acerca de las causas de por qué todo ese proceso de avanzada se desmanteló? Quizá una de esas causas es la crisis del propio modelo en el marco del sistema capitalista.

Dos maestros que entrevistamos, que desarrollaron su actuación profesional, en otros departamentos, fuera de Montevideo, en medios urbanos y rurales, polemizan acerca del programa de 1949, y el concepto de escuela rural que elabora.

También aquí se profundizan las luchas simbólicas (Bourdieu, 1992) sobre un tema central: el papel que cumple la escuela respecto a la sociedad política.

El programa del medio rural era muy bueno teóricamente porque se hizo a un momento de florecimiento de la educación, pero inadecuado porque buscaba mantener al niño en el medio. Cuando el medio después de la guerra se empezó a despoblar porque cerraron las industrias y la gente empezó a salir del medio rural entonces la escuela rural enseñaba un programa y la escuela urbana otro, cuando esos niños del medio rural iban a escuela urbana el niño se tenía que adaptar a la escuela y al medio urbano.

E:-Vamos a las experiencias en las escuelas-

P:-Yo fui maestro de escuela rural, de escuela urbana, director de 2do grado, director de escuela de práctica, 'ta-ta-ta...' hasta que 'nos mandaron a reponernos' en la dictadura.

Yo lo recuerdo y lo comparo con ahora, es que la están rompiendo a la escuela, la rompieron a la escuela pública muy conscientemente porque hay una cantidad de elementos que no se toman en cuenta, en primer lugar la dictadura la rompió porque quería enseñanza privada, en segundo lugar la explosión que se dio en secundaria en los '60, que muchacho que anda por ahí está en el sistema, y se perdió lo básico que decía Varela, la escuela no puede abarcar por ejemplo la parte social, lo fundamental es darle una serie de instrumentos para que el muchacho pueda ir adelante, tanto que le echamos tierra encima a la escuela tradicional. Darle como instrumento para que salga adelante. La parte de lo social, la escuela no fue creada para eso.

Lo que hay que atacar es la familia, pero eso no lo puede hacer la escuela.

La escuela tiene que tener una misión.

E:- ¿Cuál es la misión?

P:-Darle lo instrumental en la escuela, lo básico hoy no lo tiene.

Yo veía el programa rural lo adaptaba para un medio para el cual no se iba a quedar.

De las misiones participé y las miro con sentido crítico las misiones.

Íbamos y le mostraba algo que se terminaba.

El pueblo de ratas está igual que antes. No le dábamos el instrumento de trabajo.

Le dejábamos algo pero sin continuidad. Yo no lo veía, como ahora se condena al muchacho joven, quien tiene la culpa su generación, no al muchacho. La generación de ustedes también.

La generación de ustedes y la mía no le dio. Nosotros lo preparábamos para el medio y él se iba a ir de ese medio, desplazándolo.

E:-¿Para usted cuál era la salida?

P:-Para mí la escuela tenía que preparar al muchacho para el trasplante que iba hacerse, que lo veíamos.

Tenía que adaptarse al medio urbano, y a un medio marginal y nosotros no le dimos un instrumento, en cambio sí le hubiéramos dado el instrumento...

El rico no vivía ahí, vivía en Montevideo.

Los culpables somos nosotros mi generación, como tú generación.
El muchacho iba a terminar desplazado, a otro medio.
Los valores son únicos. Pepe.

A:-Lo que pasa que no lo entendieron al programa.
Yo participé en el congreso.
Porque el problema que se toman los medios como fines, no era para que quedaran allí.
El problema es que el maestro no estaba preparado para llevar adelante ese programa, o por lo menos casi ninguno.
El problema es que no profundizaron en eso, el programa es un medio no un fin; el fin es formar al hombre integral.
El programa estaba apuntando a políticas de población del medio rural, a políticas que terminaran con el latifundio, etc.
Un muchacho bien preparado en una escuela rural, que lleve el programa va a tener instrumento, aunque sea tiene el entusiasmo.
Interviene Pepe...
P:- Todo eso está muy bien, pero no hay que olvidarse está muy bien, pero lo que marca es lo financiero, estamos en un mundo globalizado.

7.5 Los Ensayos pedagógicos

En las palabras de la época, resuena un enunciado “el ensayo pedagógico”, de cuño pragmatista, de los últimos coletazos de la Modernidad. Tiene este enunciado prácticas donde las subjetividades se animan a probar el saber- hacer.

La inserción en la escuela: el motivo de mi vida.
Soy un producto de haber estado allí.
Es más lo que aprendí de lo que enseñé.
El trabajo social que hacíamos, lograr la participación de todos, se oficializa el gobierno horizontal.
Los maestros teníamos una vida económica regular, los maestros trabajaban cuatro horas y si se tenían que quedar se quedaban. Hoy no ocurre lo mismo, porque el maestro tiene que trabajar en varios lados.
Escuela de pobre, empezando a trabajar, hicimos un trabajo distinto; para influir en la vida de los niños, yo tenía 22 años, 12 maestros, 360 niños, director efectivo, se trataba de usted al director.
¿Hay niño que vienen en malas condiciones? ¿Hay niños que llegan tarde?
¿Hay niños que no tiene cumplimiento de las actividades por el medio familiar?
¿Qué soluciones damos? Répoca cultural y social...
Lo que saltaba a la vista, el 50% tenía problemas para el ingreso, en 1er año, algunos ingresaban con 8 años, gestionamos clase jardinera y como no era suficiente escuela de recuperación psíquica en Jardín de infantes en “La Tierrita” se reunían.
Amalgamábamos y generábamos un esfuerzo colectivo con la comunidad, en el local viejo de la escuela.
Fuimos incorporando niños y terminamos en el ‘71 con escuela con 22 maestros, 700 alumnos.
Gestionamos una clínica médica y odontológica.
Nos reuníamos.
El local nuevo, se hizo en el año 1966, la cañería le servía al barrio.

El local viejo quedó.

Se amplía el horario en el local viejo, ahora queda derruido.

Hay antecedentes de la extensión del horario, que hoy tanto de habla: el horario era prolongado, los niños cumplían un horario y en contra horario un complemento:

Música, etc.

El gremio peleaba las cosas al por mayor.

Peleábamos por el comedor simultáneamente en la escuela.

Nos proponen y lo hacíamos.

Los inspectores respetaban el trabajo, tuve muy poco que no se comprometían.

Tenía compañeras excelentes, la subdirectora Nelly Navarrete, fallecida, que corría toda la cancha, iba de mañana y se quedaba en la tarde, estuvo en la experiencia de “La Mina”, yo muchas veces no estaba por mi compromiso sindical.

La gente que no se imbuía se iba.

Solidaridad del grupo, el director tiene que dar lugar, ¡cómo cuesta quebrar eso!

Héctor.

Con la clase de primero que tuve en el año ‘56, hice títeres, mi locura.

Cuando cumplió 25 años el “Teatro del Pueblo” en 1962, era Yáñez su director, fuimos con Carlos Carvalho, mi marido era- escenógrafo collagista- con actores jóvenes, hicimos funciones de títeres, y de teatro por todo el interior. Ellos haciendo obras de teatro, y yo con los títeres (...)

Te daban libertad, yo me sentía feliz. Yo tenía mi clase y era una paz, yo le decía escriban cualquier cosa, lo tengo guardado. Le llamábamos a la propuesta: “estoy pensando”, tengo cuadernos guardados. Y uno me escribió “estoy pensando que hoy no tengo ganas de pensar nada, y vi un pájaro pasar: estoy feliz”.

En la escuela de Comercio y Mateo Cabral ahí tuve primer año, me metí a usar el método global, lo preparé sola.

B:- ¿Ya estaba el programa del 57?

E:-Si sí, te daban libertad.

Me compré todo lo que encontré de método global y me lo preparé yo sola y empecé a usar método global. (...)

La escuela de práctica fue fabulosa para mí, yo venía de dos escuelas carenciadas.

En la escuela 14 los chiquilines te tuteaban, y llamaban por el nombre a las maestras- ahora tutearán, pero en el 59 no era común.

Usábamos túnicas de diferente color-yo no usaba la blanca- A mí no me gustaba la túnica blanca.

Iba una vez por semana, ya me van a venir el nombre, una mujer que enseñaba plástica, no me acuerdo el nombre, hacía las vidrieras del Palacio de la música.

No había maestra que enseñara a dibujar “el ranchito con regla”, todo el entorno obligaba hacer eso, era “la libre expresión”. Elsa.

R:-En el ‘46 me fui a trabajar a Durazno.

Obtuve un concurso para dirección en el medio rural, escuelas de primer grado, hacía años que no se hacía.

Obtuve el primer lugar, y elegí una escuela en Colonia.

En ese año se habían creado las escuelas granjas, en el presupuesto se incluyen cuarenta y cinco escuelas más, a impulso de Agustín Ferreiro.

Se elegían los maestros para esas escuelas y me ofrecen, porque yo había sacado el primer lugar en el concurso.

Digo que sí, me caso y voy a una escuela granja en Lavalleja.

Por eso en el 49 participo en el Congreso de Piriápolis, llevando la experiencia de escuela granja. Uno iba a aprender porque era recién recibido, ahí estaban los monstruos Julio Castro, Brayer de Cerro Largo, Ferreiro.

De ahí surge el programa muy fermental.

E:-¿Lo formaron para trabajar en escuelas granjas?

R:-Teníamos experiencia en escuela rural, de todas maneras me gustó plantar, me fui sin tener una formación.

Años después voy a hacer especialización en el Instituto de Especialización Rural, que se crea por el '50 en San José y ahí se crea el instituto Normal Rural.

Teníamos un experto agrario, un peón, y yo la parte docente, junto con los expertos. En esa época no se cultivaba verdura, la huerta era desconocida, y había que educar en ese sentido, la alimentación era papa y boniato en cuanto a verduras. Me acuerdo que plantamos remolacha y luego cuando estaba para cosechar la probamos y un niño me dijo como la notó dulce: maestro parece un bombón.

La lechuga, es somnífera y les daba sueño porque les encantaba comer.

Criamos una chancha, teníamos caballo arábamos la tierra. La carneamos la chancha yo me compré un librito, en una editorial que se llamaba "La chacra" y aprendí a hacer productos de cerdos, hice hasta jamón.

Había un médico joven que estaba en el pueblo en el hospital y yo en un cachilo que tenía lo iba a buscar una vez por mes.

Una vez lo consulté porque tenía un salpullido y me dijo que era una alergia.

Después otra vecina de la escuela me dijo que tenía sarna, y se la contagiaron "los Maldonado" que están todos sarnosos. Me dio las indicaciones de como curarme, hervir la ropa y hacer una pomada con grasa cambié la grasa por la vaselina y azufre para pasármela.

En la formación de maestros habíamos tenido formación de Agronomía, de puericultura, te formaba para cualquier medio.

E:- ¿Cómo era la relación educación- trabajo?

R:- Ferreiro decía que primero era escuela y después la granja. Adecuar la metodología al medio.

El tema de la producción en el programa de 1949, en el congreso del '49, (está en Anales), se discutió si la escuela era productiva, siempre con fines educativos. Ruben.

El proyecto sobre creación de Escuelas Granjas¹⁸³, es de autoría del maestro Agustín Ferreiro, aprobado el 6 de diciembre de 1944, siendo éste consejero de Primaria, al inicio eran cuarenta escuelas, en 1949 se ampliaron a ciento tres (Soler, 1996, p.400).La tradición de la escuela Nueva se manifiesta en el fin de la escuela irradiando su influencia al medio.

¹⁸³ En el proyecto de escuelas granjas de Agustín Ferreiro, dice su cometido: " La misión fundamental de estas escuelas será irradiar su influencia en la forma de vida y trabajo del medio en que actúen, considerándose esto el índice principal para juzgar su eficiencia. En lo que respecta a sus alumnos se estimará cumplido su propósito cuando los egresados del curso postescolar estén aptos para hacer frente a su subsistencia y a la de su familia ", implicaba ampliación del personal, un director (aparentemente los varones fueron elegidos para esta experiencia por lo que tenemos conocimiento), un práctico agrario y un peón, y otros técnicos que actuarían de manera temporaria- ejemplo, un técnico en apicultura; se crea el Departamento de Escuelas- Granjas dependiente del Consejo de Educación Primaria (Ferreiro, 2010, pp.299-300).

Ferreiro (2010) explicita, este concepto de escuela, que marcó a muchos maestros de estas generaciones: “la escuela será hasta el último centímetro de superficie comprendida en un círculo de cinco kilómetros de radio, tomando como centro el local escolar”; la concepción de educación permanente “todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición será considerado alumno de la escuela” (p.304).

La apuesta de Ferreiro era incidir en la radicación del hombre de campo en el medio, y las escuelas granjas permitirían para él formar un “trabajador rural de campo capaz de vivir bien para sí y para su familia en predios reducidos que podrían ser de cinco a diez hectáreas”, y señala “a la manera de Colonia Suiza” por ello señala que “el éxito de ellas dependerá en gran parte que las instituciones colonizadoras o de crédito agrario, tiendan inteligentemente sus manos a los egresados de las escuelas granjas” (Ferreiro, 2010, p.309).

En este último punto habría que precisar que el trabajador del campo, no es un tipo homogéneo en la realidad del territorio del Uruguay, y que el sentimiento de “comunidad” en el caso de Colonia Suiza tiene rasgos particulares por su origen. Se trasunta en estas ideas, el programa moderno, la concepción de ver la educación como motor de cambio, desde el reformismo liberal democrático.

Desde las visiones pedagógicas las referencias escolanovistas son notorias, la importancia del educando, propiciar la autorresponsabilidad del mismo para construir democracia.

Las ideas de John Dewey (Dewey, 1953) de ambiente, experiencia e democracia están presente, aún si Ferreiro fue crítico también con algunas repercusiones de propuestas que se inscriben dentro del escolanovismo.

Aparece una concepción de la relación educación-trabajo que implicaba que la escuela “eleva la producción granjera de la zona”, y que “oficiara de intermediaria entre el productor y el comprador a fin de asegurar la colocación del producto y obtener la mejor remuneración” (Ferreiro, 2010, p.304).

Trabajé en la escuela Rural 6 de Santa Lucía.

Trabajamos mucho con Agustín Ferreiro, observación, música, salidas didácticas, leer mucho, escribir. Agustín Ferreiro era el libro de cabecera, los obligábamos a pensar, a descubrir.

La escuela rural era el centro cultural, la gente no podía vivir bien si no tenía la escuela. Era el centro de referencia. Vivimos el cambio de la escuela rural.

Los encuentros y los congresos, fueron muy importantes.

Teníamos una huerta, que abastecía al comedor y lo que sobraba le dábamos a las familias más necesitadas.

Pintaban la escuela, se organizaban brigadas y los estimulábamos a que modificaran sus casas. Solange

E:-¿Usted participó de una experiencia de innovación?

P:-Las Escuelas Unidas...

A:-Para mí fue un trabajo muy bueno.

Yo vine en el '56 a Florida, y en el '58 creamos la experiencia: "Las escuelas unidas", los agrupamientos.

Era inspector de zona, tuve la suerte que nunca dejé de ser maestro, aún en ese cargo, yo siempre estaba con los maestros, hacía paro.

Las escuela se impregnó de una nueva expectativa, si trabajamos la tierra produce, si hay que luchar por una cooperativa se puede se hacía, los medios de transportes tienen una importancia tremenda.

Todos los domingos una por mes, hacíamos una reunión con los niños y los adultos, se llevaban obreros a hacer cosas de maderas, muebles, los chiquilines veían, tenían otra visión.

E:-¿De quién fue la iniciativa?

A:- Fue iniciativa mía, yo tenía "las misiones" adentro, y lo que decían que todos los maestros trabajen juntos, que discutan, de acuerdo a la realidad. Hicieron libretos, boletines, cada escuela hacía su fiesta y había una colectiva, teníamos un maestro coordinador, el maestro hablaba con otro y no con el inspector; que se reúnan y hagan sus planes, habrá uno más haragán, pero salía.

"Avanzadas escuelas unidas" se llamó el primer agrupamiento, las escuelas estaban ubicadas sobre la línea del ferrocarril.

E:- ¿Cómo surgió el nombre?

Preguntamos qué nombre le ponemos a esto que queremos hacer, algo que iba para adelante.

Estaba Palermo, Colonia Francia, Montecoral, una escuela que estaba perdida por allá, Paso del Francés hicimos una clínica odontológica, el sillón lo consiguió Gallinal, había una dentista que estaba encantada.

"Avanzadas" elegimos, algo que va a para adelante.

E:-Respecto a la escuela nueva, ¿cómo impactó?

A:-Inventamos una sigla AVLBI: Actividad, vitalidad, libertad.

La escuela nueva tampoco preparó bien al equipo, y también es una escuela que tiene que estar trabajada por equipos interdisciplinarios.

Hay un librito que de Angelo Pattri "La escuela del porvenir".

Libera el encierro de la escuela, porque escuela viene de algo cerrado, colegio.

Yo tenía una idea que no salió, tuve más tropezones "la escuela abierta". No salió, porque era un papeleo, y se requiere un personal bien formado. Es una cantidad de dinero para pocas horas. Ni si quiera hay escuelas nocturnas. No se requiere más maestros, tendrían que entrar maestros en distintos turnos, necesitas más cabezas no más maestros. La escuela nueva para mi despertó lo que inconscientemente hacía el maestro en cuanto a valores.

Y una cosa importantísima la dictadura rompió todo, a partir del 73 destituyó a gente que valía mucho. Nosotros fuimos destituidos, diez años. Trató de destruir a todo lo que valía. Ariel

7.5.1 Las publicaciones realizadas por maestros.

Elsa me muestra sus publicaciones de literatura infantil y libros de textos de educación primaria para primer año (alfabetización).

Los libros de textos son una de las mediaciones más eficaces para garantizar la reproducción (Gimeno Sacristán, 1998, p.191), es importante que haya publicaciones realizadas por maestros, no porque se elimine la misma, sino porque implica la posibilidad de incorporar la noción de "praxis", el docente generando teoría desde el lugar de las prácticas.

Esto lo hizo comunidad del Sur, todos anarcos, me pidieron el libro porque lo quisieron editar, y mi marido hizo, los dibujos Humberto¹⁸⁴. Yo nunca me metí en política, los libros de lectura los acogieron muy bien escuelas públicas y colegios-como el Latino- y después los escondieron, en la dictadura. Les tenían miedo a Elsa Gaiero, tú sabés que decían que vivía en comunidad, pensaba n que yo era anarca. ¿Yo? que soy individualista, necesito mi lugar mis cosas... Jesualdo, era comunista, maravilloso, hizo escuela, me hizo una crítica muy buena en "El Popular" Un primo mío me dijo: sos loca, saliste en ese diario- Elsa.

El material realizado por docente, implica un desarrollo en el campo de las didácticas, implica elaboración, creación, y evita el uso de un libro que me imponga determinada propuesta didáctica que el docente no eligió, y lo reproduzca como una rutina.

"Empieza a funcionar el hectógrafo, con material preparado"

El grupo de maestros que conformaron el M.E.N realizaron producciones, que fueron un avance en el campo de la didáctica.

¹⁸⁴ La maestra es Elsa Lira Gaiero, su esposo Humberto Tomeo, profesor titulado del IPA, de la especialidad dibujo, artista plástico, colagista. A mediados de la década del '60 Humberto Tomeo saca una publicación periódica trimestral, de la cual es director, titulada "Artes plásticas en la enseñanza media", en este boletín, escriben entre otros Carlos Carvalho, Mercedes Antelo, Ruben Yáñez.

7.5.2 “La treinta”

La escuela N°30 tuvo el sello de su personal docente, como otras escuelas donde los maestros elegían quedarse en la misma.

Converso con su director, es varón y en proporción se encuentra una inequidad respecto al género, hay más varones en mandos medios proporcionalmente en un cuerpo docente femenino mayoritariamente.

Construye un cronotopo, de un tiempo de treinta años, eliminando en su memoria los ocho años que estuvo preso, es como si en esos años hubiera permanecido en la escuela.

Su lugar de trabajo “la escuela”, es nombrada por él como “la treinta”, hay toda una carga afectiva en ese enunciado, aún si me habló de la escuela como “aparato” desde su concepción política.

Era una escuela, con profundas raíces, en el barrio, no es responsabilidad mía ya existía cuando yo fui.

¿Qué es que lo pretendo decir con esto?

Siempre llegué temprano, debe ser porque me gusta tomar mate.

Me atendía el vecino de en frente y me dice: “director anoche se olvidaron de apagar la luz de la arriba”, y él tenía la llave de la escuela, entró y la apagó.

No había la menor desconfianza de un lado ni del otro.

El vecino tenía la llave de la escuela, cuidaba la escuela, como seguramente no la cuidaría ninguno de los burócratas de hoy. La cuidaba sí.

La vieja afirmación con la que nos habían formado, en la que también está presente la cabeza de Don Agustín Ferreiro, es que las paredes que sostienen el edificio de la escuela, no son los límites de la escuela.

La escuela es por lo menos un kilómetro alrededor del edificio escolar, y ahí sigue siendo la única cosa firme que hay solamente comparable a los jueces.

Esto también tienen firmeza sobre en un área grande.

Los maestros cuando han comprendido su compromiso, también tienen una firmeza, esto es inmovible.

Ahora para eso preciso compromiso profesional, eso no se lee en ningún libro: eso se vive o no se vive.

Yo sé que en las condiciones en las que trabajan mis colegas hoy, no son favorables a estas cosas, porque la situación económica a lo que les obliga la condición de maestros hace que los mismos trabajen en tres o cuatro lados y así no puede hacerse lo que debe hacerse.

Vos sabés que nosotros, fuimos gente con mucha gran suerte.

La escuela y las luchas simbólicas en la construcción de la “nación laica”.

Un día me apareció un cura en la escuela, no sé cuánto tiempo después, y me señaló así con el dedo: “¿usted es Hugo?”

“Vamos a hacer un trato, de mañana son suyos y de tarde son míos”

“¿Si a usted le parece?”

Era el cura de la iglesia que está en la plaza.

Yo que tenía: un comedor y yo no. Lo conversé con mis compañeros, lo comenté con la comisión de fomento.

Y al poquito tiempo teníamos un comedor en la escuela 30.

¿Cuál era el presupuesto del comedor?

Para Primaria nada.

El comedor lo atendían los padres, con la limpiadora de la escuela.

¿Qué se les daba a los niños?

En esa época el salario de los empleados de la carne incluía dos kilos de carne por día; los padres me traían la carne, por la esquina de la escuela pasaba una feria, en la calle Francia y los padres iban por los puestos recogiendo comida para el comedor de la escuela.

Como es razonable cae la inspectora, con fama de conservadora, y estaba haciéndome la visita, la gente entraba y salía.

- Director ¿y está gente?

- Es el comedor.

- ¿Qué comedor?

Y me pregunta:- ¿y esa gente?

Le dije que eran del comedor de la escuela.

Y me dice:- ¿qué comedor?

Se sentó y me dijo: “usted ha violado todos los reglamentos, pero yo no me siento con la fuerza de cerrar un comedor que funciona tan bien”.

Generando autonomía, en los recodos del sistema:

Lo que estoy mostrando es el poder de un director con iniciativa.

Yo hago lo que tengo que hacer, no sé si cumplo el reglamento.

Está funcionando, está funcionando (enfatisa el enunciado).

La prueba está que para el año siguiente la escuela creció su matrícula a doscientos niños.

Aquél cura que me dijo “de mañana son tuyos de tarde son míos” bueno, tendrá que buscar otra solución.

En un momento determinado acordamos que faltaba más tiempo docente y empezamos a ir lo sábado sin que nadie nos pagaba nada, sin que nadie nos pidiera, tenía viejas ilustres.

Me mostró otras cosas en ese tiempo existían las escuelas de Práctica mi segundo inspector, que lo recuerdo con enorme respeto, viene un día y me dice si quería hacerme cargo de su escuela de práctica, porque él iba a pasar a la inspector. El cargo estaría como una suplencia o un interinato.

Y le contesté: “Yo iría a dirigir su escuela sin concurso, así no”.

El tipo volvió, era Beltrán, y me dijo: “lo siento por usted que no quiso ir a mi escuela, igual, propuse en el acuerdo de inspectores, que esta escuela se transforme en escuela de práctica”.

Así empecé a tener practicantes, en ese clima de enorme respeto profesional, con algunas variedades de todo tipo.

Un día llegó Beltrán, y le dije tenemos planificado para 6to año una clase un curso, sobre tal cosa. “Ah yo quiero estar”-me dijo, era un tema con connotaciones políticas.

Cuál era el tema ‘El imperialismo y la educación’ la clase duró dos horas.

Y salió y me dijo: “estoy de acuerdo”.

Beltrán coloradísimo, del Diario “El Día” Qué Raro ¿no?

Era al bolche que le pasaba eso.

¿Cómo era en aquél tiempo el rol del director de práctica, el profesor de didáctica, en el instituto? Si por supuesto, ahí me reencontré con la queridísima Elida Tuana.

Entonces un día me vinieron a ver dos profesores del liceo del Cerro para explicarme más o menos con cierta prudencia que los gurises no estaban bien en Matemática, los que pasaban de la escuela a liceo.

Y yo estuve de acuerdo con eso y nos pusimos a trabajar y pedimos el asesoramiento sin permiso también, del instituto de Matemática de la Facultad de Ingeniería estuvimos trabajando con ellos en la preparación de cursos de Matemática al margen de lo establecido en el programa en particular nos interesaba, que los gurises manejaran bien en la teoría de conjunto.

Y naturalmente también un día también fuimos a dar una clase, llamamos a Beltrán el doctor en Matemática, que nos asesoraba iba a trabajar en 6to año y antes de entrar dijo: "voy a ver dónde encuentro el techo". Estuvo trabajando dos horas, cuando salió dijo: "no encontré el techo podía haber seguido".

De eso salió un libro que se llamaba "Tempranito" para los niños de Jardinería y primer año.

E:-¿De su autoría?

H:-De los profesores del liceo, del profesor de Matemática y yo.

No lo vas a encontrar porque la dictadura lo retiró.

Y no solo eso quisimos hacer, algo más un libro que se llamó "Paso a paso".

Para tranquilidad de ustedes no se encuentran ninguno de los dos la dictadura los retiró.

E:-Sí, yo no los conocí.

H:-Si ya lo sé

Es un poco lo que te quiero decir cómo debe ser un maestro "comprometido" con su profesión.

Siente reconocimiento cuando lo llamo "maestro":

E:-¿Maestro?

H:-¿Por qué no me decís Hugo?

En el transcurso del encuentro le pregunto sobre cómo era Montevideo, Uruguay en ese tiempo que en que se formó. Y se sitúa en el momento que es director de la Escuela N° 30, a comienzo de 1960:

Soy profundamente subjetivo en lo que te voy a decir tú me preguntas por Montevideo y yo te digo Montevideo por un lado, y el Cerro. Hoy no me animaría a decir cómo está. El Cerro era el reino de la paz, tranquilidad, y del respeto.

En el plano sindical estaban los sindicatos en Montevideo, y la Federación Autónoma de la Carne¹⁸⁵, del Cerro y que tenían las cosas muy claras.

Un día llegó el inspector Beltrán y me dijo:- Director no sé cuándo nos vamos a ver porque va a ver paro en el Cerro, y cuando hay paro nadie entra-

Y yo le dije: - yo no estoy de acuerdo, con que los niños se queden sin escuela-

¹⁸⁵De acuerdo a Leibner, (2011) en junio de 1961 se funda la CTU (Central de los Trabajadores del Uruguay) incluyendo a 120 organizaciones. No estaban en esa Central, los sindicatos anarquistas, como FUNSA, ni la Federación Autónoma de la Carne, entre otros.

A fines de 1961 estalló una huelga muy dura de los trabajadores de la carne. Ante la crisis por la disminución de ventas en el extranjero y por los bajos precios en los mercados monopolizados, los frigoríficos habían decidido reducir los salarios y no otorgar los beneficios sociales vigentes (cierta cantidad de carne por obrero). La huelga duró casi cinco meses, hasta febrero de 1962, que terminó con una victoria de los huelguistas. En el marco de la lucha, se hicieron diversas marchas desde el Cerro hasta el Palacio Legislativo. Fueron muertos los trabajadores Walter Motta y Justo Páez.

Allí fuimos los directores de las escuelas de Cerro, al Sindicato de la carne. Les dijimos que sabíamos que estaba planteada esa medida y que queríamos conversar con ellos, para resolver qué hacíamos con los niños, sin poder concurrir a la escuela. En ese momento era secretario de la Federación Autónoma: Artigas Sánchez, y no nos dejó terminar.
-¿Cómo qué van a hacer con los niños? Los niños no están mejor lugar que en la escuela-
Y le conté que había hablado con el inspector y dijo que no sabía cuándo iba a volver a la escuela.
Los coches llegaban hasta la plaza La Fone, no entraban cuando había paro.
Dijo Aníbal Sánchez: -que es el inspector se baje y diga quién es y lo dejamos entrar-
Con el Cerro en tiempo de paro, con la escuela abierta.
'La escuela, era la escuela'.
Ese era el Cerro. (Se emociona). Yo estaba ahí presente, no me lo contó nadie.

Estoy en la escuela N° 30 y consulto los libros administrativos de la época, en que Hugo Rodríguez fue director, no con un sentido de verificar nada, sino de seguir buceando.

En el libro administrativo “Copiador de Notas”(1952-1971) consta en la nota del 9 de marzo de 1962, que el director eleva una solicitud al Inspector Departamental, dirigida al Interventor de Proveeduría, haciendo la solicitud de partida de útiles, ropa y calzado. Y argumenta las razones:

Es de público conocimiento el conflicto gremial que mantiene sin trabajo hace cinco meses a más de 6000 personas, la casi totalidad vive en la zona donde está asentada la escuela.
Esto significará que muchos padres, que en condiciones normales compran para sus hijos todo el material de enseñanza, ropa y calzado, no puedan hacerlo por carecer de recursos. La prestación de los servicios indispensables del Estado, se hagan en condiciones tales que permitan la aplicación de los principios de: obligatoriedad y gratuidad.

Fue director efectivo, de la Escuela N°30 desde el año 1960, y el 23 de diciembre de 1975, es detenido durante la dictadura cívico-militar.
Fue preso político durante ocho años, el silencio hace parte del discurso, y construye un cronotopo de un acontecimiento que vivió en la cárcel.

Bueno, me acordé ahora, mirá vos de algo que sólo a los maestros les puede pasar o algún educador de ese tipo.
Yo tengo dos cumpleaños, el 4 de abril que decretaron que yo estaba preso y el día que nací.
Ahí me empezaron a pedir cosas los presos y los no presos de las cosas más variadas te diría que hice una especie de cursillos: un colega me pidió que hablara de la Revolución Francesa, otro colega que era judío de antisemitismo, vino un pocero de OSE que me pidió de todo lo inimaginable, porque tenía un déficit considerable de formación.

Un día me pidió de Música... Y le dije "hermano, lo único que sé que hay dos claves" y él entendió que yo me negaba a enseñarle... pero quedamos bien, amigos.

Y además la figura del Magisterio estaba socialmente tan metida.

Un soldado, con fama de torturador Aroldo que vino un día que le grabáramos un hueso con su signo del zodiaco.

Aroldo estaba como loco: "pero ustedes son unos genios qué cosa más linda..." (imita, la voz).

Y me miró y me dijo: "¿y vos qué eras?" y le dije: "que era no qué yo soy: maestro."

Reculó se le puso la cara dura y dijo: "¿usted es maestro?"

Y no me tuteo nunca más (se emociona).

Yo a él sí lo tuteaba, él no.

Y después él me explicó cómo se hizo milico, había egresado de la UTU era carpintero, pero no ganaba lo que le pagaban los milicos para hacer esas cosas, era un estigma del régimen.

Es restituido a su cargo efectivo, a la vuelta de la democracia, en 1985.

Cuando yo me reintegré en marzo de 1985, llegué- como era mi condición de siempre- en ómnibus. Había una manifestación de padres y estaba con ellos el Mtro. Washington Tabárez (fue alumno mío y director de la'30)'.
'

Me despido de la Escuela N°30, me impacta que en el lugar donde se guardan los libros administrativos, no se encuentra el libro Diario del período en el que fue director.

Apenas permaneció el libro "Copiador de notas" correspondiente al período, noviembre de 1952 al 11 de junio de 1971.

Lo que no pudieron borrar fue la huella.

Conclusiones

La orientación de este trabajo buscó generar información acerca de las prácticas culturales, de esa temporalidad, entendiendo a la institución escuela como contenedora de sitios contradictorios, donde opera la reproducción cultural, como asimismo hay producción contracultural y posibilidades de resistencia (Giroux, 1992,1997).

Vamos a explicitar a continuación los resultados de este trabajo: acerca de lo que aporta al estado del arte de la investigación en el campo de las ciencias humanas, y sobre sus límites.

El documento encontrado en una publicación oficial de 1940 sobre el rito de institución (Bourdieu,2001) “acto de colación de estudiantes magisteriales” que se realizó por primera vez, en 1940, nos puso en contacto con la batería de representaciones emblemáticas que el Estado intenta reproducir: identidades esencializadas- una manera de ser maestro, una manera de ser niño, una manera de comprender la escuela-. La imperiosa reproducción, que se hace a través de este ritual, se argumenta por las autoridades debido a la coyuntura que se está viviendo, después de padecer la dictadura de Terra en Uruguay, en un contexto internacional crítico; que tiene su correlato en las prácticas culturales en la escuela (atrás habían quedado las experiencias de las escuelas experimentales de mediados de la década del veinte).

Para rastrear los modos en que se van haciendo maestros, y considerando la historicidad de estas dos instituciones que marcan la construcción identitaria de los maestros, fuimos explorando dos espacios de memorias: el instituto normal y la escuela.

El espacio del instituto normal nos trajo las voces de los maestros acerca su elección de ser maestros, y aparecen la tradición normalista, cuando se refiere a la “vocación”, como algo innato, que se “despierta” “cuando oímos esa voz interna” que reedita la representación de la maestra que es un calco de la que se evoca en el rito de institución; hay otros relatos que refieren a las

determinaciones socio-históricas de la misma. Trajimos las presencias de las directoras que estuvieron a cargo de los IINN, encontrando en ellas aquello que señala Salhins (2008) de la historia heroica; aún si ambas accedieron por concurso a sus cargos, es como si ellas con la performatividad de lo que hacen sirven para dos momentos históricos de las políticas educativas: María Orticochea, es la representación del normalismo, y por sus rasgos es como si le calzara bien la pedagogía denominada tradicional (Libâneo,1982; Saviani,1988) hegemónica del primer momento de las políticas educativas desde que se crea el Estado Nación, mientras que para Anunciación Mazzella de Bevilacqua es como si el normalismo se embarcara en la Pedagogía Nueva inaugurando otro tiempo (segundo momento de la políticas educativas ,con el tipo de Estado de Bienestar) la maestra soltera ideal de un cierto normalismo, le sienta bien en este momento, que firme con su apellido de casada.

Las memorias de ese espacio, muestran un tiempo de presencias comprometidas, que permanecieron un tramo extenso en sus cargos, en una institución con historia.

Fuimos encontrando en estas dos generaciones, que entrando la década del cincuenta hay un énfasis en considerar el hecho educativo “situado” o condicionado, fundamentalmente esta característica se plasmó en los modos de entender la escuela. Asimismo encontramos un aire epocal en este tiempo, de vuelta a lo local, a lo nacional, reeditando la tradición vareliana, y apropiándosela dándole nuevos sentidos, desde memorias de maestros con concepciones progresistas.

Esta vuelta a lo local, que se va instalando parece una disonancia en ese énfasis de narrativas (fundamentalmente de maestros que viven en Montevideo) donde la mirada hacia afuera era marcada, y esos rastros de Francia. Hacemos la salvedad que los maestros del universo que entrevistamos excepto dos, el resto vive en Montevideo, aún si nacieron algunos, en otros departamentos.

Cuando una de las maestras usa la metáfora “Pedagogías de Puerto” al referirse a nuestras tradiciones pedagógicas, encontramos que era un buen enunciado; hay un rasgo, como lo constata ella, vareliano, en eso que fue

promisorio en la reforma vareliana, del énfasis destacado que le imprimió sobre todo José Pedro Varela a la divulgación de las teorizaciones sobre educación de ese momento (manejaba varios idiomas y realizó traducciones para divulgarlas en las publicaciones oficiales). ¿Y por qué no considerar que nuestra espacialidad nos marca, donde el puerto de Montevideo fue construyendo el territorio?

Consideramos las tradiciones en el conflicto, desde la mirada bajtiana, con las marcas valorativas de los enunciados de los agentes y encontramos que la tradición vareliana aparece aquí con restos míticos de acontecimientos progresistas, del legado vareliano, lo que demuestra el conocimiento que tienen los maestros de este tiempo de su pensamiento. También aparece “el Varela” enmarcado en la tradición normalista. En relación a los sentidos que le atribuyen los agentes a José Pedro Varela, aparece ligado al mito de igualdad, trabajado por Guigou (2003); salvo dos discursos que narran la diferencia, en las subjetividades que intervienen, se actualiza dicho mito.

La tradición escolanovista tiene un arraigo importante en estas generaciones, fue la pedagogía hegemónica que vuelve a impregnar después de un tiempo de discontinuidades en lo local, producto de la dictadura terrista. La pedagogía Nueva generó mística y sentidos en las prácticas. Una idea: “el alumno es el centro” y generó la posibilidad de situaciones dialógicas, además de interpelarse por el tipo de autoridad que instituye el docente. Otra: “la importancia de tener un conocimiento del medio donde educo”, interesante esta idea porque está instituida en el quehacer de los maestros, y es un potencial de la escuela pública, que no está arraigada en las tradiciones de la enseñanza media en Uruguay, consideramos que en el mundo que nos toca vivir hoy tan cambiante, con una educación masificada, necesitamos dar respuestas considerando el contexto en el cual enseñó.

De extracción escolanovista es el impacto en las disciplinas y didácticas específicas: un área el campo de las ciencias de la Naturaleza, con la impronta de la experimentación, observación, en lo procedimental; y otro campo de los Lenguajes, lo que se llamó el “boom de la expresión” que implicó las artes visuales, el teatro, los títeres, la literatura, la música.

Es novedoso la lectura local que se fue haciendo de esta tradición, apelando al enunciado “Pedagogías de Puerto” lo que llegó a nuestras costas fue generando ese estuario propio.

Una característica de este momento es que hay pensamiento pedagógico local, se genera praxis de maestros, es una constante de este período escuchar de un Jesualdo Sosa o Agustín Ferreiro, que sus producciones fueron desde ese contacto con las prácticas y esto es importante porque restituye el lugar del docente creando, como experto; y no es como sucede más contemporáneamente que el experto en educación está alejado de las situaciones donde ocurre el hecho educativo. Este mismo rasgo lo encontramos en los “ensayos” que generaron algunos de los maestros entrevistados.

Otra tradición que encontramos es la tradición crítica, de menor impacto en esta temporalidad, explicable porque esta tradición en educación se va a desarrollar más a partir de los setenta del siglo XX.

Es como que en este período la Pedagogía Nueva suministró sustentos para el campo didáctico; es desde algunas voces desde la tradición crítica que se preguntaron por el sistema educativo como ‘aparato’, de alguna manera la inserción en las prácticas en los ensayos y los acontecimientos generados, colocaron la pregunta por el papel de la educación respecto al cambio, es decir en relación a la sociedad política.

Considero que la novedad de considerar el hecho educativo “situado” o “condicionado” que permitió superar la representación de la institución como algo abstracto, vino de ambas tradiciones: la escolanovista y la crítica.

Si bien decíamos que no aparecía tanto en la pedagogía escolanovista la pregunta por el papel de la escuela, respecto a la sociedad política, esto aparece imbuido en los discursos en la matriz moderna, desplegando la idea fuerza de progreso, de carácter reformista, de algunos ensayos, el discurso hedonista neobatllista que Real de Azúa (1964) identifico bien.

Encontramos en esta temporalidad en vez de la absorción del acontecimiento, la generación de acontecimientos que fueron modificando los sentidos de la escuela y la construcción identitaria de los maestros.

Algunos de estos acontecimientos:

- * las misiones sociopedagógicas, que nacieron de los estudiantes magisteriales, que se suscitó por el germen de incluir esta temática en los programas de formación magisterial (los antecedentes de las misiones en México, en el período revolucionario y en España);
- * los ensayos pedagógicos en el medio rural y urbano;
- * el accionar de mandos medios (inspectores y directores maestros) comprometidos, dando su voz en distintos momentos marcando rumbo, siendo referentes, éste rasgo parece inexistente en otras temporalidades, donde su accionar se limita al control;
- * la generación de congresos de maestros, para debatir;
- * la militancia gremial, que abarcaba desde lo salarial hasta otras iniciativas;
- * la producción de conocimiento generando pensamiento pedagógico local;
- * el diálogo intergeneracional, que seguramente tuvo obturado en generaciones posteriores por el acontecimiento de la dictadura cívico-militar de 1973-1984.
- * la integración de otros profesionales al campo de la educación (desde artistas plásticos, profesionales de la salud, etc.).

Los nuevos sentidos de cómo conciben la escuela a partir de los ensayos, la idea de que la escuela está condicionada por el “ambiente” de matriz pragmatista, implicó darle una inflexión a la matriz moderna universalista. Desembarcar el Estado por intermedio de la escuela, en determinado contexto, implicó generar una construcción de ciudadanía de autorresponsabilidad, superando la concepción de un modelo paternalista.

También generaron estas prácticas, en esa proyección social de la escuela, la interrogante acerca de su función, que se discutieron en diversos ámbitos, como el congreso de maestros de escuelas rurales de 1949.

Impregnó también esos ensayos, maneras novedosas de organización institucional en la escuela, potenciando prácticas colegiadas.

Lo que queremos señalar es que no se explica este momento de avanzada de la escuela pública uruguaya, sólo porque el modelo de Estado favoreció ese

impulso (que indudablemente esto incide) sino que también hubo la confluencia de distintos acontecimientos.

Esta investigación aporta a la mirada crítica sobre el pasado, en ese sentido: muchos de los actores de esta temporalidad consideran que este proceso de avanzada fue frenado, o desbastado (para algunos) por el cambio en el elenco político que se dio, cuando a fines de 1958 llega al gobierno del Uruguay el partido blanco, el sector más conservador. Y es cierto este dato.

Consideramos también que es imprescindible, incluir para la comprensión de este pasado, tener una mirada de más larga duración, y visualizar que se evidencia a fines de los cincuenta del siglo pasado la crisis del sistema capitalista que se avizora, el papel que empiezan a jugar los organismos internacionales (no criticados por algunos actores, por ejemplo: el papel que jugó la UNESCO).

También aparece en las mitologías que sustentan estos avances, la matriz moderna, y la escuela surgida como proyecto de la modernidad, que luego estos sentidos se van a esfumar.

Hay otro aporte que hace esta investigación para el conocimiento del pasado de manera crítica, en variados acontecimientos se suscitaron luchas simbólicas (Bourdieu, 1992) entre los maestros-entre posturas progresistas- algunos ejemplos: hacemos huelga versus abrir el comedor; ensayar una innovación que implicó una extensión horaria versus ser criticados por el sindicato por trabajar gratis mientras se peleaba por presupuesto; organizarse sindicalmente versus tratar que una innovación pedagógica en la escuela, no se contamine con lo político (se habló de que guarde su mística).

Estas tensiones, reeditan algunos rasgos de la profesión docente y sus condiciones de trabajo. Pareciese que en estas luchas simbólicas los maestros no pueden despegarse de esa representación del rol del maestro como apostolado, que se actualiza en esta temporalidad en algunos casos con los sentidos del maestro como trabajador social. Es vista de esta manera por diversos otros, en la sociedad.

Otro aspecto reiterado en las narrativas es que los maestros hacían ese trabajo de proyección social y de extensión social, porque trabajaban en un turno de cuatro horas, con un salario digno.

Esas luchas simbólicas nos permiten la comprensión de otras, que se suscitan hoy.

En cuanto a las políticas educativas, es un período inédito en el país este, donde se realiza el cambio del Plan de formación docente para maestros en 1955 y se realiza también el cambio de programa en las escuelas urbanas (Programa de 1957) en plena sintonía acerca del perfil de egresado de formación docente y el programa de escuelas que se implementa. Todos estos acontecimientos implicaron participación, debates, un clima en cual se respiraba producción intelectual. Asimismo en 1949 se crea el programa para escuelas rurales nacido de un amplio debate, fruto del congreso de 1949, con la participación de asociaciones gremiales y autoridades de la educación.

Esta investigación deja ventanas abiertas a otras posibles: la formación de maestros en la experiencia inédita del Instituto Magisterial Superior (IMS) fundado fue Anunciación Mazzella creado en 1962, cuya estructura implicó una formación asimilable hoy a posgrados; los ensayos pedagógicos; la militancia gremial de los maestros; el desarrollo que tiene en este momento las expresiones artísticas, etc.

También consideramos importante que se amplíe este trabajo con otras investigaciones locales, en otros departamentos del país, debido que el universo de maestros que participaron en esta investigación mayoritariamente residen en Montevideo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliud, A. (1993). *Los maestros y su historia*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Angione, A., Brindisi, H., Castrillón, A., Demarchi, M., Manrique, E., Mazzella, A.,... Vallarino, Y. (1987). *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Montevideo, Uruguay: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo
- Aparicio, F., García, R., y Terra, M. (2013). *Espionaje y política. Guerra Fría, inteligencia, policía y anticomunismo en el sur de América Latina, 1947-1961*. Montevideo, Uruguay: Ediciones B.
- Apple, M. (1997). *Maestro y Textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Alvarez Pedrosian, E. (2010). *Etnografías de la subjetividad. Herramientas para la investigación*. Montevideo, Uruguay: LICCOM-UdelaR.
- Ardao, A. (2008). *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Arruabarena, H. (2010). Prólogo. En: C. Lévi- Strauss. *Mito y significado*. (pp. 7-15). Madrid, España: Editorial Alianza.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*, trad. Tatiana Bubnova, comentarios Iris M. Zavala y Augusto Ponzio, Barcelona, España: Anthropos.
- _ (1989). *Teoría y estética de la Novela*. Madrid, España: Taurus.
- _ (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México D.F., México: Taurus (Lahuella del otro).
- _ (2013). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Barboza, O. (2010). Crítica del derecho a la educación. *Temas*. (Nº3 Año 2), pp.71-78.
- Barrán, J.P. (1994). *Historia de la sensibilidad. Disciplinamiento*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barthes, R. (2012). *Mitologías*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bernassa, J. (2005). *El ensayo pedagógico del Movimiento por la Escuela Nueva. (1954-1958)*. Montevideo, Uruguay: C.I.E.S.U.- M.EN.
- Blixen, S. (21 de diciembre, 2011). Pistas para entender el asesinato del maestro. *Brecha*, pp. 2-4.
- Borges, J. (1944). *Funes el memorioso*. Buenos Aires, Argentina: Ficciones.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Ed. Laia.
- _ (1992) *A economía das trocas simbólicas*. San Pablo, Brasil: Perspectiva.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México D.F., México: Grijalbo.
- _ (1997). *Razones prácticas*. Barcelona, España: Anagrama.

- _ (1998) *A identidade e a representação. Elementos para uma reflexao critica sobre a idéa de religiao*. In: O poder simbólico. Rio de Janeiro. Bertrand, Rio de Janeiro.
- _ (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bralich, J. (1986). *Las misiones socio-pedagógicas en el Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Nordan Comunidad.
- _ (1989). *José Pedro Varela: Sociedad burguesa y reforma educacional*. Montevideo, Uruguay: Ediciones del Nuevo Mundo.
- Bubnova, T. (1997). “El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijail Bajtín”, en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. Número 15-16, enero-diciembre 1997, pp. 259-273.
- _ (2000) Prólogo. En: Bajtín, M. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México D.F., México: Taurus (La huella del otro).
- _ (2009) “Palabra propia, palabra ajena” en *Revista Enunciación*. Vol. 14, núm. 1, enero junio, pp. 135-144.
- Butler, J. (1990). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. En Sue- Ellen Case. (Ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, 270-282. Baltimore, EEUU: Johns Hopkins University Press. Traducción: Marie Lourties.
- Caetano, G., y Rilla, J. (2006). *Historia contemporánea del Uruguay. De la Colonia al siglo XXI*. Montevideo, Uruguay: Fin de Siglo.
- Campodónico, S., Massera, E., y Sala, N. (1991). *Ideología y Educación durante la dictadura*. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.
- Canteras, F. (1967). *Hacia los otros, un ensayo de trabajo social con comunidades rurales*. Montevideo.
- Carbajal, N., Gadino, A., Pastorino, C., Sosa, D. (1993). *Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Melga.
- Casassus, J. (1998, julio). Concertación y alianzas en Educación. *Quehacer educativo*. (31), pp. 42-57.
- Castro, J. (20 de julio 1945). En el campo hay gente que se muere de hambre. *Cuadernos de Marcha*.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Centro de Fotografía de Montevideo cdF (2015) *El monumento a Artigas en la Plaza Independencia*. Montevideo: cdf. montevideo.gub.uy/fotografias/el_monumento-artigas-en-la-plaza-independencia.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la Cultura*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Clifford, J., Marcus, G. (Eds.) (1991). *Retóricas de la antropología*. Barcelona, España: Editorial Júcar.
- CNEPYN (1969) *Programa para escuelas urbanas aprobado el 1º de marzo de 1957*. Montevideo, Uruguay: imprenta nacional.
- Contera, C., Peppe, M., y Zunini, A. (coord.) (2010). *El rol del conocimiento en escenarios educativos en transformación. ANEP-Consejo de Formación en Educación*. Montevideo, Uruguay: Rosgal.
- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.

- Dahlet, V. (1997). A entonação no discurso bakhtiniano. En: B. Brait. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido* (p.264). Campinas, Brasil: Editorada UNICAMP.
- Davini, M. (1995). *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- D'Elía, G. (1982). *El Uruguay neobatllista. 1946-1958*. Montevideo, Uruguay: E.B.O.
- Del Valle, T. (1999). Procesos de la memoria: cronotópicos genéricos. *Revistas.um.es* (Núm.19), pp-pp. 211-225.
- Demarchi, M., Rodríguez, H. (1987) Introducción: De Varela al futuro. En: - Angione, A. et al., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp.7-26). Montevideo, Uruguay: Revista de la Educación del Pueblo.
- Demarchi, M. (1996). *Formación Docente. Surgimiento y perspectivas*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Educación del Pueblo.
- De Mattos, T. (2010). *El hombre de marzo. La búsqueda*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Alfaguara.
- _ (2013). *El hombre de marzo. El encuentro*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Alfaguara.
- Dewey, J.(1953).*Democracia y Educación*.Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1940). Actoacadémico en honor de los maestros egresados de 1940. *Anales de InstrucciónPrimaria*, pp.369-387.
- _ (1949). Informedel Subinspector Sr. Julio Castro. *Anales de Instrucción Primaria*, pp.94- 137.
- _ (1958). *Anales de Instrucción Primaria*.
- Dirección de los Institutos Normales, Boletín de los IINN (agosto, 1955). Acto académico en homenaje a los profesores jubilados y graduación del año 1953. *Superación*. Nº34, pp.164-180.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y Sociología*.Barcelona, España: Península.
- Domínguez, L. (2009). Cronología mínima. En Reyes, R. *Drama de la educación Actual* .(pp. 107-109). Montevideo, Uruguay: Ministerio de Relaciones Exterioresy CETP (ANEP).
- Elías, N. (2010). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México D.F., México, México:Fondo de Cultura Económica.
- Faraone, R., París, B., y Oddone, J. (1997).*Cronología comparada de la Historia del Uruguay 1830-1985*. Montevideo, Uruguay:Udelar.
- Fernández, J.(2013) Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers.Rev. deSociología*. Vol 98, Nº1, pp. 33-60.
- Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ferreiro, A. (2010). *La enseñanza primaria en el medio rural*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Relaciones Exteriores, CEIP, CETP.
- Frega, A., Rodríguez, A. M., Ruiz, E., Porrini, R., Islas, A., Bonfanti, D.,... Cuadro, I.(2009).*Historia del Uruguay en el siglo XX [1890-2005]*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Fontes, M.(2009).*Recuperando experiencias de la Educación Rural Uruguaya*.

- Montevideo: Ed. Fondo Editorial Queduca FUM-TEP.
- Foucault, M. (1996). *Qué es la Ilustración*. Madrid, España: Ed. La Piqueta.
- _ (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia, España: Ed. Pre-texto.
- _ (2010). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México D.F., México: Siglo XXI editores.
- García Alonso, M. (Ed.). (2012). *Misiones pedagógicas de Uruguay: Primera Época (1945-1971). Documentos de la memoria*. Montevideo, Uruguay: Consejo de Formación en Educación (ANEP).
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Ediciones Gedisa.
- Ghasarian, Ch. (2008). *De la Etnografía a la Antropología Reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A.I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F., México: Ed. Siglo XXI.
- _ (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid, España: Amorrortu editores.
- Guigou, L. (2003). *La nación laica: religión civil y mito-praxis en el Uruguay* (Tesis de Maestría). FHCU-UDELAR, Montevideo, Uruguay.
- _ (2008). *Religao e producao do outro: mitologías, memorias, narrativas na construçao identitária da correntes imigratórias rusas no Uruguai*. Tesis Doctoral. Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social. Instituto de Filosofia e Ciências Humana. Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- _ (1978). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, España: Editorial Anthropos Editorial. Rubí. En coedición con la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción Chile y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- _ (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Editores Miño y Dávila.
- Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable (2015) Biografía de Clemente Estable. Recuperado de [http:// www.iibce.edu.uy/biografia.htm](http://www.iibce.edu.uy/biografia.htm)
- Jakobson, R. (1983). *Lingüística y poética*. Madrid, España: Cátedra.
- Lawn M. y Ozgal J (1988): Trabajador de la enseñanza. Nueva valorización de los profesores. *Revista de Educación*. (Núm. 285), 191-217.
- echner, N. (1988). El desencanto posmoderno y nuestra cuestión política. *Relaciones*. (55), Montevideo.
- Leibner, G. (2011). *Camaradas y compañeros. Una historia política y social de los comunistas del Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Lévi-Strauss, C. (1970). *El pensamiento salvaje*. México D.F., México: Fondo de

CulturaEconómica.

- _ (1981). *La identidad*. Barcelona, España: Petrel.
- _ (1994). *Antropología estructural*. Barcelona, España: Altaya.
- _ (2010). *Mito y significado*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Libaneo, J. (1982). Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. En: Demarchi, M y Dumar, D. (comp.) *El campo pedagógico. Cuatro visiones latinoamericanas* (pp.49-75).Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Revista de la Educación del Pueblo.
- _ (2005). *Educacao na era do conhecimento em rede etransdisciplinaridade*. Sao Paulo, Brasil: Alinea.
- Lionetti, L.(2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Mazzella, A. (junio, 1964). Nuevo local de los Institutos Normales. *Superación Boletín de los Institutos Normales*, pp. 53-55.
- _ (1987). Formación Docente. Un instituto de “Puertas abiertas”. En: Angione, A. et al., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp.155-168). Montevideo, Uruguay: Revista de la Educación del Pueblo.
- Moraes, M. (1998). Estado de la cuestión agraria en el Uruguay y las fuentes para su estudio. *América Latina en la historia económica*. (10), 35 -44.
- Noguera Ramírez, C. E. (2013) *Aproximación conceptual a la constitución de las tradiciones pedagógicas modernas*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11195/304>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona, España: editorial Laia.
- Popkewitz, T. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículum y Tradiciones intelectuales. En: Popkewitz, T. Franklin, B., Pereyra, M. *Historiacultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Porley, C. (15 de agosto de 2008) Entrevista al catedrático Dr. José Anibal Cagnoni sobre Proyecto de Ley de Educación. Semanario Brecha.
- Prada, A. (1987). Escuelas granjas: testimonio de una experiencia. En: Angione, A. et al. (1987). *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp.74-85).Montevideo, Uruguay: Revista de la Educación del Pueblo.
- Real de Azúa, C. (1964). *El impulso y su freno*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Ricoeur, P. (2001). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1986). Como observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*. (17), pp.109-125.
- Salhins, M. (2008). *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Santos De Souza, B. (2010). *A gramática do tempo*. Sao Paulo, Brasil: Cortez editora.
- Santos, L. (2010). Prólogo. En A. Ferreiro. *La enseñanza primaria en el medio*

- rural*. (pp. 9-24).Montevideo, Uruguay: Ministerio de Relaciones Exteriores, CEIP, CETP.
- Saviani, D. (1988).*Escuela y Democracia*. Montevideo, Uruguay:Graphis S.R.L.
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*.Madrid, España: Alianza Editorial.
- Soler Roca, M. (1960). *5 años de Educación Rural en La Mina*.
- _ (1987). El movimiento a favor de la escuela rural. En: Angione, A. et al., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp.27-73).Montevideo, Uruguay: Revista de la Educación delPueblo.
- _ (1987). El primer núcleo escolar experimental de la Mina. En: Angione, A. et al., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp.102-118). Montevideo, Uruguay: Revista de la Educación del Pueblo.
- _ (2005).*Réplica de un maestro agredido*. Montevideo, Uruguay:Trilce.
- Sosa, A. (2005).*Autonomía, co-gobierno y coordinación*. Montevideo, Uruguay: Ed. Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derechodel Uruguay.
- _ (1945).*17 educadores de América*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Pueblo Unido.
- _ (1950). *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Poseidón.
- Taussig, M. (1995). *Un gigante en convulsiones*.Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>
- Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden Estad y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- UNESCO (2015-2016). *Historia de la organización*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>
- Vallarino, Y. (1987). El programa de 1957 para las escuelas urbanas. Algunas definiciones previas. En: Angione, A. et al.,*Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp.94-101).Montevideo, Uruguay: Revista de la Educación del Pueblo.
- _ (1987). El programa de 1957 y el empleo del método experimental en las ciencias físico-naturales.En: Angione, A. et al., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp.155-168).Montevideo, Uruguay: Revista de la Educación del Pueblo.
- _ (1987). Expresión creadora: aportes del programa para escuelas urbanas de 1957 y realizaciones. En: Angione, A. et al., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp.179-187).Montevideo, Uruguay: Revista de la Educación del Pueblo.
- Varela, J. P. (1964). *La legislación escolar. Tomo II*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Varela, J. (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”pp.155-189. In: Larrosa J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*.Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Velasco, H.,y Díaz de Rada, A. (1997).*La lógica de la investigación etnográfica*.

Madrid, España: Trotta.

Vidiella, J. (2009). Escenarios y acciones para una teoría de la performance.
Zehar. (65), pp.106-115.

Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México D.F.,
México: Trotta, Grijalbo.