



Maestría en Ciencias Humanas (opción Estudios Fronterizos)

**La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas
ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo**

Autor: Lic. Eloísa Bordoli

Director de tesis: Dr. Pablo Martinis

Universidad de la República

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Montevideo

Abril 2013

Universidad de la República
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas
ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo**

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Ciencias Humanas (opción Estudios Fronterizos) en el marco del Programa Postgrado y Maestría de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Autor: Lic. Eloísa Bordoli

Director de tesis: Dr. Pablo Martinis

Montevideo

Abril 2013

Aval del director de tesis:

.....
.....
.....

Miembros del Tribunal:

.....
.....
.....

Fecha:.....

Dictamen:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Agradecimientos

Muchos compañeros, colegas y estudiantes han aportado sus conocimientos, experiencias, inquietudes y preguntas en el proceso de elaboración de esta tesis, por ello muchas son las deudas y gratitudes que atesoran estas páginas. Imposible sería nombrar a todos y cada uno.

En primer lugar, deseo agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por habilitar espacios y tiempos para el estudio sistemático, el análisis crítico y la reflexión de problemas de nuestra realidad educativa así como de problemas teóricos generales, los cuales son condición necesaria para un adecuado estudio de los primeros. Particularmente, deseo agradecer a los Equipos de Investigación del Instituto de Educación así como a todos los estudiantes con los que he compartido la aventura de la enseñanza universitaria.

A Pablo Martinis, por la Dirección de esta Tesis, por su generosidad académica y compromiso ético así como por su capacidad de tejer espacios de intercambio y producción científica.

A Luis Behares por sus enseñanzas, sabiduría, rigurosidad y generosidad en el trabajo académico; y a los compañeros de la Línea de Investigación *Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad*.

A los compañeros del Grupo de *Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza*, particularmente a Paola Dogliotti por su apoyo constante, su trabajo y entusiasmo contagioso.

A los compañeros del Instituto con los que he compartido diversos proyectos de Investigación y Extensión, especialmente a Antonio Romano por su capacidad analítica y riqueza en los enfoques e interpretaciones.

A los compañeros con los que he compartido los espacios de Enseñanza de Grado y Postgrado, especialmente a Luisa Suárez por su capacidad de innovación, su apoyo y solidaridad constante.

A Cecilia Blezio, compañera de trabajo en los Grupos de Investigación y Estudio, por sus aportes y solidaridad constante así como por el apoyo brindado en las correcciones de estilo y diseño del presente texto.

A Mercedes Couchet, compañera de trabajo en los Grupos de Investigación, por sus aportes constantes y por su apoyo en la traducción del presente texto.

Al Prof. Enrique Puchet, docente entrañable, por sus enseñanzas, talento, humor y fineza analítica.

A Silvia Ferradans, apreciada compañera del Instituto quien cotidianamente aporta en la construcción de un espacio de intercambio institucional “eficiente” y con calidez humana.

A Mercedes Pérez, por el camino recorrido, su capacidad de escucha y aportes constantes en los diversos pliegues y desafíos.

A mis hijos, Florencia y Rodrigo por su amor, comprensión y apoyo constante. A Gonzalo, compañero de vida por su amor y apoyo incondicional en las distintas opciones que he realizado.

RESUMEN

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre la construcción de la *relación pedagógica* en la escuela primaria, particularmente, con respecto a las formas que esta relación adquiere en las escuelas que se sitúan en contextos de pobreza. Específicamente, se indagaron los discursos educativos que sobre los elementos de esta relación se efectuaron en dos momentos significativos de la escuela uruguaya: el período de la primera reforma, en el que se funda el sistema de enseñanza primaria público, y el período de la denominada segunda reforma educativa, de los años 90.

En el trabajo de indagación se procuró identificar los elementos que han conformado la relación pedagógica y sus sentidos educativos así como las diferencias epistémicas con respecto a la *relación de enseñanza*. Se estudiaron la figura del maestro, alumno, conocimientos y gobierno de los niños en el espacio escolar, especialmente en relación con los sectores de pobreza. El centro analítico se configuró en torno a las formas de caracterizar y significar la relación de los maestros y alumnos con la dialéctica del saber y con las maneras de conducción y gobierno de los sujetos.

La investigación se encuentra apoyada teórica y metodológicamente en dos perspectivas analíticas: la teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo (Behares, 2004; Behares y Colombo, 2005) y las perspectivas de la gubernamentalidad de Foucault (2007, 1981 y 1976). Este doble anclaje nos permitió estudiar las relaciones de los sujetos de la educación (maestro y alumnos) con respecto a la dinámica del saber que se presenta en el espacio pedagógico y las tecnologías de gobierno y autogobierno que se montan en el dispositivo escolar.

Los discursos educativos que abonan en torno a las diversas formas de *discriminación positiva* con respecto a los sectores pobres han merecido un

tratamiento particular en el estudio efectuado. Ha interesado determinar sus efectos en relación a los sujetos de la educación: maestros, niños así como con respecto a las formas de circulación del conocimiento en el espacio escolar y con respecto a la configuración del campo pedagógico.

Palabras clave: relación pedagógica, maestro, alumno, gobierno, saber, pobreza.

ABSTRACT

This thesis is the result of an inquiry about the construction of the pedagogic relationship in primary school, particularly with respect to the forms this relationship acquires in schools located in contexts of poverty. Educational discourses in two significant moments of the Uruguayan school were specifically studied: the period of the first reform, on which the public primary education system is founded, and the period of the so-called second educational reform of the 90s.

In the research work we tried to identify the elements which have conformed the *pedagogical relationship* and its educational meanings, as well as the epistemic differences with regard to the *teaching relationship*. The figure of the teacher, pupil, knowledge and government of the children in the school were studied, specially in contexts of poverty. The analysis focused on the ways in which the relationship of teachers and pupils with the dialectic of the knowledge and with the ways of leading and government of the subjects was characterized and signified.

The work is supported, theoretically and methodologically, on two discourse analysis approaches: the Theory of Teaching as a Discursive Event (Behares, 2004; Behares & Colombo, 2005) and the perspectives of the *gubernamentability* of Foucault (2007, 1981, 1976). This double perspective

allowed us to study the relations of the subjects of education (teacher and pupils) with regard to the knowledge present in the pedagogical space and the technologies of government and self-government that are assembled in the school device.

The educational discourses that develop around the different ways of positive discrimination of poor groups have received special attention in this study. It was of interest to determine the effects of those discourses on the subject of education (teachers, children), on the way in which knowledge circulates in the school space and on the conformation of the pedagogical field.

Key words: pedagogical relationship, teacher, pupil, government, knowledge, poverty

Contenidos

INTRODUCCIÓN	5
1. Antecedentes	7
1.1 Antecedentes de investigación	7
1.2 Antecedente temático y justificación	8
2. Problema.....	11
3. Preguntas y supuestos.....	13
3.1 Preguntas	13
3.2 Supuestos	14
4. Objetivos	14
4.1 General	14
4.2 Específicos	15
5. Organización expositiva del texto	16
CAPÍTULO 1	19
MARCO TEÓRICO Y ABORDAJE METODOLÓGICO.....	19
1. Marco teórico	19
1.1 Delimitación de la perspectiva teórica de estudio. Categorías centrales, alcances y limitaciones.....	22
1.2 Enseñanza, didáctica y escuela	29
1.3 Relación pedagógica, relación de enseñanza	49
1.4 Gubernamentalidad, normación y escuela	52
1.5 Convergencias y divergencias entre los enfoques seleccionados	59
2. Abordaje metodológico	61
2.1 Noción orientadora del trabajo.....	62
2.2 Sobre el material empírico	64

2.3 Trabajo de análisis.....	66
CAPÍTULO 2.....	69
Modernidad, educación y escuela en Uruguay	69
Introducción.....	69
2.1 Modernidad, infancia, escuela.....	72
2.1.1 Modernidad: un nuevo orden discursivo.....	72
2.1.2 La creación de la infancia	75
2.1.3 La escuela y la educación moral	76
2.1.4 La escuela y el gobierno de las almas	79
2.1.5 La formación de un cuerpo de especialistas.....	84
2.2 El Uruguay moderno	86
2.2.1 Pinceladas de un nuevo orden	86
2.2.2 Nuevos dioses, nuevos diablos.....	92
2.2.3 La barbarie como enemigo.....	94
2.2.4 La sensibilidad moderna	96
2.2.5 El descubrimiento del niño.....	98
2.2.6 El papel de la escuela: convencer.....	99
2.2.7 La educación en el programa civilizador: ¿igualdad o gobierno de sí?	101
.....	101
2.3 Síntesis de los ejes trabajados en el capítulo	114
CAPÍTULO 3.....	117
CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN EL PERÍODO DE LA PRIMERA REFORMA	117
Introducción.....	117
3.1 Normalismo y escuela	120
3.1.1 La pedagogización de la sociedad.....	120
3.1.2 Las escuelas normales: embrión del proceso de pedagogización	123
3.1.3 El sexteto de la formación normalista y su corolario: el amor.....	127
3.2 Los sujetos de la educación en el discurso normalista	132

3.2.1 Los maestros: gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter (Varela, 1910).....	132
3.2.2 Los alumnos	157
3.3 Relación de enseñanza / relación pedagógica	176
3.4 En síntesis.....	178
CAPÍTULO 4	182
CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA “SEGUNDA REFORMA”	182
Introducción.....	182
4.1 Transformaciones, “reforma” y sentidos educativos.....	185
4.1.1 Escenario de los 90: nuevas articulaciones y sentidos	186
4.1.2 Pobreza: entre la culpa y la victimización.....	189
4.2 Las políticas de los 90	202
4.2.1 Focalización de las políticas.....	203
4.3 Reforma educativa.....	205
4.3.1 Matriz general	205
4.3.2 El caso uruguayo	208
4.4 Reforma, escuela y sentidos de la educación. Primera aproximación analítica	218
En síntesis.....	227
CAPÍTULO 5	231
LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL DISCURSO DE LA REFORMA	231
Introducción.....	231
5.1 Los sujetos de la educación	233
5.1.1 Los maestros	233

5.1.2 Los alumnos	249
5.2 Relación pedagógica / relación de enseñanza	266
<u>5.3 En síntesis: segunda aproximación analítica.....</u>	<u>269</u>
CONSIDERACIONES FINALES	272
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287
FUENTES CONSULTADAS	302
ANEXOS	307
Pauta de entrevista a Maestros	307

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se centra en el estudio de la construcción de la *relación pedagógica* en la escuela primaria, particularmente, con respecto a las formas que adquiere esta relación en las escuelas que se hallan en contextos de pobreza. Específicamente, interesa apreciar las construcciones de sentido que sobre esta relación se efectúan en dos momentos significativos de la escuela uruguaya: el período de la primera reforma, en el que se funda el sistema de enseñanza primaria público, en el último tercio del siglo XIX, y el período de la denominada segunda reforma educativa de los años 90. El foco de trabajo se ubica en la identificación y análisis de los sentidos que los elementos que conforman la relación pedagógica adquieren en estos períodos. Interesa apreciar cómo se representan la figura del maestro, alumno, conocimientos y gobierno de los niños en el espacio pedagógico, especialmente en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza.

El primero de los períodos estudiados adquirió progresiva relevancia en el propio proceso de investigación; en tanto éste es el momento fundante en el cual se opera un particular anudamiento de sentidos que se estabiliza en el discurso normalista. El segundo de los períodos investigados reviste una significación especial porque en éste se producen un conjunto de modificaciones de importancia en el sistema educativo y, en particular, en relación a los sentidos educativos de las escuelas que se ubican en contextos de pobreza.

Esta investigación se asienta en el interés por comprender los procesos de construcción de sentidos en torno a las formas de nombrar a los sujetos de la educación, así como los sentidos sociales y educativos que se articulan en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza. En este marco nos ha interesado apreciar cómo los procesos de discriminación positiva desarrollados en los años

90 presentan lazos de continuidad o alteridad con respecto al primer período estudiado.

El trabajo se encuentra apoyado teórica y metodológicamente, como desarrollamos en el capítulo primero, en dos perspectivas analíticas: la teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo¹ (Behares, 2004; Behares y Colombo, 2005) y las perspectivas de la gubernamentalidad de Michel Foucault (2006, 1991). Este abordaje nos ha demandado un trabajo de vigilancia epistemológica en tanto ambos constructos se inscriben en marcos referenciales distintos. No obstante, consideramos que estos enfoques aportan categorías analíticas valiosas para abordar la problemática estudiada.

El primero de estos enfoques teórico-metodológicos nos ha permitido identificar y analizar las diferencias existentes entre la *enseñanza* y la *educación* así como las distinciones entre *relación pedagógica* y *relación de enseñanza*. Esta última refiere a las maneras en que el *sujeto* se vincula con el *saber* representado y heurístico así como a los “imposibles” del saber pleno. Esta forma de comprender la enseñanza pone en evidencia las maneras en que el sujeto se constituye a partir del Otro y los otros, la cultura y el lazo social. Por su parte, la relación pedagógica se configura en el marco de la escuela moderna² y refiere a los vínculos de los sujetos con el texto del saber así como a las formas de gobierno de estos. La perspectiva sobre la gubernamentalidad de Foucault nos brinda elementos analíticos para comprender los procesos de gobierno y autogobierno de los sujetos en la escuela moderna.

¹ Esta perspectiva se enmarca en la línea de investigación: “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad” (EDADI) desarrollada por el Prof. Behares y colaboradores en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República (Uruguay).

² La historia de la escuela moderna: “es la historia de una apuesta política y cultural, de un proyecto educativo [...]. La escuela moderna nació como una ‘máquina de educar’: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población” A su vez: “La promesa de alcanzar los fines propuestos con la aplicación de la mejor tecnología es uno de los ejes articuladores de la pedagogía moderna” (Pineau, 2001: 22).

La pregunta central de la investigación podría sintetizarse de la siguiente manera: ¿Qué lugar ocupan el conocimiento y las tecnologías de gobierno en la relación pedagógica acaecida en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza?

La escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en su seno así como las relaciones pedagógicas y de enseñanza que acontecen pueden ser analizados desde múltiples enfoques. En este trabajo nos interesa subrayar dos posibles formas de hacerlo:

a) a partir de la ubicación de lo educativo como espacio e instrumento de *gobierno* y generación de formas de *autogobierno* de los sujetos y de las poblaciones a través de la transmisión (y asimilación) de las pautas culturales;

b) a partir de la ubicación de lo educativo como espacio posible en el que acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estos procesos se articula una particular forma de relacionamiento de los sujetos con los *saberes-conocimientos*.

1. Antecedentes

1.1 Antecedentes de investigación

La perspectiva en torno a las formas de *gobierno* y *autogobierno* de los sujetos y las poblaciones a partir de los dispositivos pedagógicos ha sido abordada por diversos trabajos de investigación a nivel internacional y nacional. En el primer grupo encontramos las investigaciones de los anglofoucaultianos, las de Hunter (1998), Dussel y Caruso (1999), Popkewitz y Brenan (2000), de Marinis (1999 y 2002), entre otros. A nivel nacional es pertinente señalar los trabajos del equipo de investigación del Prof. Martinis³ (Martinis y Redondo, 2006, Martinis,

³ Estos trabajos se enmarcan en el Programa de investigación e intervención en Educación y Pobreza, del Instituto de Educación de la FHCE, coordinado por el Prof. Martinis.

2006, Martinis, 2013). También se destacan los trabajos de tesis de maestría de Rodríguez (2012)⁴ y Dogliotti (2012)⁵, los cuales constituyen antecedentes de investigación significativos para este trabajo.

La segunda perspectiva de análisis pone el énfasis en aquellos elementos que se posicionan y entran en relación en el *acontecimiento de enseñanza*: la relación intersubjetiva del *sujeto* con respecto al *saber*. Este se configura como *imposible absoluto, falta de saber y representación plena de saber* en relación al sujeto en su proceso de conocimiento. Desde esta perspectiva la relación de enseñanza refiere, básicamente, a la posibilidad/imposibilidad del conocimiento por parte del sujeto. Como desarrollaremos en los capítulos siguientes este enfoque enfatiza la dimensión epistémica del acontecimiento de enseñanza. Los antecedentes de investigación que guardan relación con esta perspectiva pueden hallarse en los trabajos de la escuela francesa de las Didácticas Especiales del IREM, particularmente los trabajos de Chevallard (1998), quien jerarquiza en sus investigaciones el lugar del saber en la enseñanza y en el dispositivo didáctico. Los trabajos efectuados en nuestro medio por la línea de investigación Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad (EDADI) han profundizado y desarrollado esta perspectiva analítica. Dentro de ellos mismos se ubican producciones de Behares (2004, 2005, 2008), Bordoli (2005, 2007), Blezio (2007), Dogliotti (2007), Rodríguez (2008); Fernández (2004), entre otros.

1.2 Antecedente temático y justificación

En la tradición de la didáctica moderna, el significante *relación pedagógica* ha sido tematizado y estudiado recientemente como tópico específico.

⁴ Su tesis se enmarca en la línea de investigación Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física, del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) coordinado por el Prof. Rodríguez.

⁵ Su tesis se enmarca en la línea de investigación Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza, del Instituto de Educación de la FHCE, coordinado por las Profesoras Bordoli y Dogliotti.

Los principales trabajos se ubican a partir de la década del 80 por medio de los aportes de la psicología y de ciertas corrientes psicoanalíticas así como institucionalistas desarrolladas en el campo de la enseñanza. No obstante, la preocupación conceptual en torno a los aspectos que articula esta relación no ha estado ausente en la reflexión y problematización realizada por los autores clásicos del campo didáctico y pedagógico.

En los estudios desarrollados en el campo de la didáctica el significativo *relación pedagógica* muchas veces se ha presentado como un implícito y en otros casos como un ausente. En varios autores que se hallan en el marco de la didáctica psicologizada (Bordoli, 2005) se encuentra implícito en la tematización de la relación educador-educando. A su vez, en las perspectivas técnicas e instrumentalistas lo han negado en tanto el eje de preocupación de esta corriente se ubica en relación a la eficiencia y eficacia del dispositivo técnico.

No obstante ello, en el campo educativo hemos identificado tres formas diferentes de abordar la problemática en torno a la relación pedagógica. La primera de ellas se desarrolla de acuerdo a los parámetros de la didáctica moderna, o sea, a través de la reflexión general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de prescribir las prácticas. En este marco podrían ubicarse los trabajos de los autores clásicos del campo. En términos generales, estos establecen como unidad de análisis el binomio educador-educando, otorgándoles a uno u otro de los elementos de la díada el rol activo. En este marco se han desarrollado dos perspectivas: *magistercéntrica* y *paidocéntrica*. La primera de ellas pone el énfasis en la figura del maestro y en las formas de enseñanza desarrolladas por este. Desde esta perspectiva, el saber y la autoridad, así como la relación pedagógica, estarían centrados en la figura del docente. La segunda perspectiva, impulsada por el movimiento escuelanuevista, ubica la centralidad en el niño y en sus procesos activos de aprendizaje⁶. Desde este enfoque la relación pedagógica se configura en función del desarrollo evolutivo de

⁶ Para profundizar en este análisis se puede consultar Bordoli (2011).

los educandos. Interesa señalar que ambas perspectivas articulan la relación en términos binarios entre educador y educando excluyendo, en gran medida, el *saber-conocimiento*.

Una segunda forma de tematizar la relación pedagógica se desarrolla a través de la extrapolación de conceptos y metodologías de otros campos disciplinares y su aplicación a la situación educativa. En este marco se ubican los trabajos que se apoyan en la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje. Los trabajos más significativos son de autores españoles, entre los que se destacan los de Coll (1989, 1991).

Las investigaciones etnográficas de Peter Woods (1989) y Rockwell (2011) focalizan su trabajo en el acontecer de la *vida en las aulas*. También merecen destacarse los estudios de Tizio (2005) en torno al *vínculo pedagógico* efectuados desde una perspectiva clínica que procura articular enfoques psicoanalíticos y pedagógicos. También se hallan los trabajos de Blanchard Laville (1996) que desde una perspectiva psicoanalítica aborda las relaciones de los sujetos educativos.

En tercer lugar hay estudios que abordan la temática por medio de la articulación de diversos niveles de análisis provenientes de distintas disciplinas y en el marco del paradigma de la complejidad. De esta forma se elaboran megateorías que sin rigor epistémico procuran estructurar marcos explicativos y prescriptivos generales; entre ellos se encuentran los trabajos de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993), entre otros.

Es pertinente señalar que estos estudios presentan tres tipos de dificultades. En primer término, el abordaje de la temática ha sido efectuado, fundamentalmente, desde una perspectiva reflexiva general que ha estado unguada por una necesidad de mejora de la práctica de enseñanza. De ello se deriva el carácter deóntico de estos estudios. En segundo término, el débil desarrollo teórico en el campo de la enseñanza ha provocado que la didáctica recurra a otras disciplinas y perspectivas teóricas para su desarrollo. Esto produjo una pluralidad

de miradas en torno a la relación pedagógica que muchas veces procuran amalgamarse en megateorías explicativas y normativas sin un claro asiento epistemológico. En tercer término, se ha constatado una escasa producción de trabajos empíricos en torno a la temática que nos ocupa. Las investigaciones de corte etnográfico (Woods, 1989; Rockwell, 2011) sobre la vida en las aulas y las metodologías de abordaje clínico (Blanchard Laville, 1996; Tizio, 2005) en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje acaecidos en la escuela son las dos únicas vertientes que presentan un abordaje empírico. En síntesis, como puede apreciarse, el conjunto de trabajos y estudios que abordan la temática que es objeto de esta investigación presenta carencias epistemológicas y metodológicas.

2. Problema

El tema de esta investigación es indagar en torno a las formas en que el discurso educativo moderno y las tradiciones inscriptas en él representan la relación pedagógica. Interesa particularmente apreciar cómo la tradición normalista, que caracterizó el trabajo de los maestros durante décadas, representa las relaciones de los docentes con los alumnos, el saber y las formas de gobierno de los sujetos en el marco de la escuela. Asimismo, se indagará las formas y modulaciones que dicha relación adquiere en la actualidad en las escuelas ubicadas en zonas de pobreza⁷ que han sido caracterizadas como de contexto sociocultural crítico (CSC).

⁷ Las escuelas ubicadas en zonas de pobreza han recibido diversas denominaciones en el marco de las políticas educativas de las últimas décadas. Especialmente, aquí nos interesa las designadas como de *contexto sociocultural crítico* (CSC), implementadas en el país desde el año 1985. La categorización de escuelas en función de los estratos sociales desfavorables recibe, inicialmente, el nombre de *áreas adversas*; posteriormente se las denomina *escuelas de riesgo* y finalmente de *contexto sociocultural crítico*. En el mensaje presupuestal del año 2010, se inscriben en el Programa: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la ANEP. Este Programa constituye una de las políticas educativas centrales del organismo para el lapso 2010-2014, según consta en el mensaje presupuestal del período (CEIP, ANEP, Documento I, setiembre de 2010).

En este marco, y desde el particular enfoque analítico que asumimos, se torna necesario identificar las principales construcciones de sentido que se han constituido en el campo educativo en torno a los elementos que configuran las relaciones pedagógicas. La mirada histórica sobre las articulaciones de sentido sobre el significante *relación pedagógica* no responde a la búsqueda de “verdades” históricas originarias ni a la identificación de ideales fundantes, sino a la necesidad de indagar sobre los pliegues que el término conlleva o, al decir de Pêcheux (1990), los restos de memoria que se actualizan. Es por ello que desde este ángulo analítico interesa, en esta tesis, aproximarnos a la tradición normalista que hegemonizó el campo educativo, particularmente el escolar.

En otros términos, el núcleo de la investigación se centra en torno a las formas en que los discursos pedagógicos configuran y vinculan los elementos que componen la relación pedagógica escolar. El foco se ubica en el análisis de los sentidos pedagógicos estabilizados históricamente y sus escisiones con respecto a las relaciones establecidas entre los sujetos de la educación (docentes y alumnos), los saberes-conocimientos y las formas de gobierno de los sujetos en el ámbito de lo escolar.

Interesa analizar las formas en que los componentes de la relación pedagógica –docente, alumno, conocimiento-saber y gobierno– se conciben en dos momentos particulares: en la tradición normalista de la escuela moderna uruguaya y en el presente. Especialmente importa investigar la recurrencia y permanencia de los sentidos así como sus cambios, y las resignificaciones y ausencias que adoptan esta relación y sus componentes en las escuelas que se identifican como de contexto sociocultural crítico.

El trabajo de investigación se articula en torno a dos preocupaciones centrales. En primer término, exploraremos las formas que adquiere la relación de los sujetos de la educación con los procesos formativos generales vinculados a su gobierno y los procesos particulares de enseñanza caracterizados por las formas de relacionamiento de los sujetos con los conocimientos, es decir, las modalidades en

que los sujetos –docentes y alumnos– se vinculan con los saberes-conocimientos que se producen en los procesos de enseñanza en el ámbito escolar. En segundo lugar, interesa investigar las formas que estas interrelaciones adquieren en las escuelas situadas en contextos de pobreza y caracterizadas como de contexto sociocultural crítico (CSC).

Esta preocupación se centra en que, en la actualidad, los discursos sobre lo educativo en general y sobre los procesos de enseñanza asignan un rol determinante al contexto sociocultural de origen de los educandos en relación a sus posibilidades de aprendizaje. Según estos discursos es *previsible* (CEPAL, 1990) que los niños y jóvenes pertenecientes a los contextos desfavorables fracasen en sus trayectorias escolares. Alto índice de repetición, abandono y deserción serían los resultados esperados en las escuelas categorizadas como de contexto sociocultural crítico.

3. Preguntas y supuestos

3.1 Preguntas

¿Qué características presenta el discurso educativo normalista en su proceso de constitución?

En el discurso normalista, ¿cómo se caracteriza y qué sentidos adquiere la relación de los sujetos con el conocimiento?

En el discurso normalista, ¿cómo se caracteriza y qué sentidos adquiere la relación de los sujetos con las pautas de gobierno de los niños?

¿Qué elementos de esa tradición pueden identificarse en los discursos educativos actuales con respecto a la relación de los sujetos con el conocimiento?

¿Qué elementos de esa tradición pueden identificarse en los discursos educativos actuales con respecto a la relación de los sujetos con el gobierno de los niños?

¿Qué discursos se configuran en relación a los sujetos que asisten a las escuelas de contexto sociocultural crítico con respecto a su relación con el conocimiento?

¿Qué discursos se configuran en relación a los sujetos que asisten a las escuelas de contexto sociocultural crítico con respecto a su relación con las normas y pautas de conducta?

3.2 Supuestos

En la tradición normalista el componente de gobierno de los niños tuvo un lugar destacado y preponderante en el proceso formativo desarrollado en el espacio de lo escolar con respecto a los procesos de enseñanza.

La productividad del discurso normalista sigue vigente en las instituciones escolares y en la formación de los maestros uruguayos.

En el marco del discurso normalista la relación pedagógica tiene un carácter fuertemente instrumental y moralizante.

En las escuelas caracterizadas como de contexto sociocultural crítico el componente de gobierno de los niños tiene un lugar destacado y preponderante en el proceso formativo desarrollado con respecto a los procesos de enseñanza.

4. Objetivos

4.1 General

Identificar, describir y analizar los componentes que configuran la relación pedagógica, sus articulaciones, sentidos y las formas en que estos interactúan en la tradición normalista y las modulaciones, recurrencias y actualizaciones que esta

tradición presenta actualmente en las escuelas designadas como de contexto sociocultural crítico.

4.2 Específicos

Identificar y describir las características del normalismo en su proceso de constitución como tradición discursiva en el campo educativo uruguayo.

Identificar, describir y analizar los componentes centrales que se articulan en la relación pedagógica en el discurso normalista desarrollado en las escuelas públicas.

Identificar, caracterizar y analizar las recurrencias, modulaciones y actualizaciones de los componentes de la relación pedagógica desarrollados por el normalismo en los discursos educativos actuales.

Identificar, caracterizar y analizar las formas particulares en que se representa la relación pedagógica en los discursos educativos referidos a las escuelas de contexto sociocultural crítico.

OBJETIVOS	PREGUNTAS
<p>General- Identificar, describir y analizar los componentes que configuran la relación pedagógica, sus articulaciones, sentidos y las formas en que estos interactúan en la tradición normalista y las modulaciones, recurrencias y actualizaciones que esta tradición presenta actualmente en las escuelas designadas como de contexto sociocultural crítico.</p>	

<p>E.1- Identificar y describir las características del normalismo en su proceso de constitución como tradición discursiva en el campo educativo uruguayo.</p>	<p>-¿Qué características presenta el discurso educativo normalista en su proceso de constitución?</p>
<p>E.2- Identificar, describir y analizar los componentes centrales que se articulan en la relación pedagógica en el discurso normalista desarrollado en las escuelas públicas.</p>	<p>-En el discurso normalista, ¿cómo se caracteriza y qué sentidos adquiere la relación de los sujetos con el conocimiento?</p> <p>-En el discurso normalista, ¿cómo se caracteriza y qué sentidos adquiere la relación de los sujetos con las pautas de gobierno de los niños?</p>
<p>E.3- Identificar, caracterizar y analizar las recurrencias, modulaciones y actualizaciones de los componentes de la relación pedagógica desarrollados por el normalismo en los discursos educativos actuales.</p>	<p>-¿Qué elementos de esta tradición pueden identificarse en los discursos educativos actuales con respecto a la relación de los sujetos con el conocimiento?</p> <p>-¿Qué elementos de esta tradición pueden identificarse en los discursos educativos actuales con respecto a la relación de los sujetos con el gobierno de los niños?</p>

5. Organización expositiva del texto

Los resultados de la investigación se presentan organizados en seis capítulos. En el primero de ellos se exponen los ejes conceptuales y

metodológicos que han enmarcado el trabajo de indagación y análisis empírico. En él se desarrollan las nociones centrales de los dos enfoques analíticos seleccionados y se establecen sus alcances y limitaciones. En el segundo capítulo se exploran los cambios y las características que en la modernidad han adquirido la infancia y la educación a través de la creación de la escuela moderna. Se subdivide en dos apartados centrales: en el primero se efectúa un rastreo bibliográfico en torno a las características de la escuela moderna y en el segundo se realiza una primera aproximación a los cambios operados en el Uruguay moderno, específicamente en la educación. El tercer capítulo se centra en el estudio del discurso normalista en Uruguay y en el análisis de la figura del maestro normalista, así como del alumno. Particular atención se presta a las formas en que los sujetos de la educación se vinculan con los conocimientos y las técnicas de regulación de las conductas en el marco de la escuela. El capítulo se organiza en tres apartados centrales: en el primero se exploran las características del discurso normalista, en el segundo se presta especial atención a las formas de representar al maestro y al alumno, y en el tercer apartado se retoman los aspectos analizados precedentemente a los efectos de tematizar la relación pedagógica y la relación de enseñanza en el período de la primera reforma. El capítulo cuatro, se estructura en torno a la reforma educativa de los años 90. Se subdivide en cuatro apartados centrales: en el primero se enumeran las principales transformaciones del período reformista, ubicando en forma particular las vinculaciones de la reforma con los sectores de pobreza; en el segundo se analizan las principales políticas de los 90 para centrarnos, en el tercer apartado, en las políticas educativas de la reforma; en la cuarta subdivisión se efectúa una primera aproximación analítica en torno a los sentidos educativos de la reforma y sus efectos en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza. En el quinto capítulo se trabaja en torno a los sujetos de la educación en el período de los 90. En este se indaga las formas de representar al maestro así como a los alumnos que se encuentran en situación de pobreza. Este capítulo se organiza en tres ejes centrales: en el primero de ellos se presentan las principales formas de representar al maestro y al alumno que asiste a las escuelas de contexto sociocultural crítico;

en el segundo se exploran los efectos de estas representaciones en las relaciones que los sujetos de la educación establecen con los conocimientos y con las técnicas de gobierno y autogobierno de las conductas; en el tercer punto se efectúa una revisión de los aspectos trabajados en el capítulo a los efectos de organizar una segunda aproximación analítica de los tópicos indagados. El desarrollo expositivo de la tesis finaliza con un último capítulo de consideraciones finales, en el cual se procura articular los diversos elementos trabajados así como presentar los principales hallazgos.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y ABORDAJE METODOLÓGICO

1. Marco teórico

“es el mundo de las palabras lo que crea el mundo de las cosas, primeramente confundidas en el *hic et nunc* del todo en el proceso del devenir-a-ser” (Lacan, 1987: 265).

El presente trabajo de investigación surge a partir de la necesidad de dar cuenta de los procesos de construcción de sentido que se articulan en el campo educativo en torno a dos aspectos: a) los procesos de transmisión simbólica operados en el ámbito escolar ligados al gobierno de los sujetos y b) la relación de los sujetos (maestros y alumnos) entre sí y con respecto al saber-conocimiento que circula en el espacio escolar. A partir de este problema, interesa centrar el análisis en los sentidos particulares que adquieren los elementos que componen el significante⁸ *relación pedagógica* en el aula escolar. El foco analítico se establecerá en las formas que esta relación adopta en el momento fundante del sistema educativo en nuestro país y en el presente, particularmente con respecto a los sectores en situación de pobreza.

De manera preliminar podemos decir que el primero de los aspectos señalados refiere a las finalidades y a los sentidos que en las tradiciones

⁸ La relación significante/significado en el signo lingüístico es uno de los conceptos centrales de Ferdinand de Saussure (1916). Para este autor significante remite a una noción fonológica, no al sonido en sí sino a la imagen mental de ese sonido; es la imagen acústica que significa un significado. Particularmente interesa recuperar el concepto de valor desarrollado en el capítulo IV del *Curso de Lingüística General*, que es retomado por Émile Benveniste en *Problemas de lingüística general* (1974). A su vez, la centralidad del significante es planteada por el psicoanalista francés Jacques Lacan, quien enfatiza el carácter arbitrario de la relación entre significado y significante; de ahí se subraya el carácter de deriva significante y la posibilidad de alterar los procesos de significación. En este sentido: “Lacan llamará *la autonomía del significante* con respecto al significado, la cual solo es posible cuando significante y significado no tienen una relación fija” (Dor, 1989: 37).

educativas se le otorga a los contenidos, a las formas y a los elementos transmitidos en el recinto escolar así como a las modalidades que adopta lo transmitido. El *para qué*, el *qué*, el *cómo* y *a quiénes*, que sustentan el paradigma de la planificación didáctica moderna, serán objeto de análisis. El abordaje conceptual elegido para efectuar el trabajo analítico de los sentidos educativos que recubren el cuaternario organizador de la planificación didáctica se sustenta en dos enfoques teóricos que, compartiendo un marco de preocupaciones y referentes, divergen en su estructuración conceptual: la perspectiva foucaultiana de la gubernamentalidad y la teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo. En el punto 1.1.5 de este capítulo discutiremos alguna de las convergencias y divergencias posibles entre estas dos perspectivas analíticas.

En relación al segundo de los aspectos señalados al inicio de este capítulo, interesa ahondar en las formas de significar las relaciones de los sujetos con el saber- conocimiento que, en su forma estabilizada, se halla representado en el *currículum* escolar por medio de los contenidos de enseñanza. Se procurará apreciar no solo las formas positivas en que estos saberes se ubican en el *currículum* y en la enseñanza sino también su dimensión en falta, así como los límites de una *relación de enseñanza*, límites en la posibilidad de establecer un conocimiento estabilizado, pleno y absoluto en tanto este se solapa, inevitablemente, con las dimensiones de saber en falta e imposible saber en la enseñanza (Behares, 2004). En este segundo nivel del problema a investigar se pondrá especial atención en aquellos aspectos que componen la dialéctica del saber en la relación de enseñanza que se opera en el ámbito escolar, cómo se representa al maestro, qué relación establece con respecto al saber-conocimiento y al alumno en el espacio escolar serán alguno de los aspectos a analizar.

Particularmente se pondrá especial atención a las formas en que estos dos niveles del problema (gobierno de los sujetos y relación docente-alumno con la dialéctica del saber) se presentan en los sectores que se hallan en situación de pobreza en el momento fundante de la escuela moderna uruguaya y en la actualidad.

Como hemos señalado, el significativo relación pedagógica adquiere centralidad en nuestro trabajo de investigación en tanto articula, semántica y operativamente, dos nudos problemáticos que hacen al *quid* de lo educativo. Este término condensa, en su dimensión teleológica y técnica, las finalidades de gobierno y disciplina de los sujetos y en su dimensión epistémica las modalidades de enseñanza y relación de los sujetos con las formas en que el saber se manifiesta.

La relación pedagógica como problemática particular a investigar en el campo educativo delimita un conjunto de aspectos y nudos conflictivos complejos y polémicos que pueden ser trabajados desde diversos ángulos analíticos y abordajes metodológicos. A los efectos de ordenar estos aspectos estructuramos el capítulo en dos apartados centrales. En el primero de ellos presentamos los conceptos teóricos que operarán como soporte del trabajo empírico y en el segundo indicamos el abordaje metodológico efectuado. A su vez, el primer apartado se ordena en cinco subdivisiones. En la primera de ellas presentaremos la elección conceptual efectuada, así como los alcances y limitaciones de dicha selección. En un segundo momento, analizamos los discursos didácticos predominantes en el campo de la enseñanza y desarrollamos, desde una posible teoría de la enseñanza articulada en torno a las categorías de *sujeto* y *saber*, una lectura crítica. A partir de esa crítica, en el siguiente punto presentamos las diferencias conceptuales que establecemos entre relación pedagógica y relación de enseñanza así como los elementos que intervienen en ellas. En la cuarta subdivisión de este primer apartado abordamos los conceptos de *gubernamentalidad* y *normación*, trabajados desde el enfoque foucaultiano; a partir de estas categorías procuraremos apreciar los procesos de conformación de la escuela moderna en Uruguay así como la articulación del discurso normalista que caracterizó la formación, la enseñanza y la relación de los docentes con las materias de estudio y los sujetos aprendientes. En el quinto y último punto de este primer apartado discutiremos las convergencias y divergencias existentes entre los dos enfoques conceptuales seleccionados para el trabajo de investigación.

En el segundo apartado del capítulo presentamos los aspectos metodológicos que operativizaron el desarrollo de la investigación.

1.1 Delimitación de la perspectiva teórica de estudio. Categorías centrales, alcances y limitaciones

En términos conceptuales, asumir el estudio de las construcciones de sentidos en el campo educativo en relación con los procesos de configuración de la relación pedagógica articulada en las modalidades de gobierno de los sujetos y en las dinámicas operadas con respecto al saber-conocimiento nos exige asumir una perspectiva analítica que centra su atención en los niveles simbólicos y en los juegos del lenguaje, en su relación con los procesos históricos de producción y recepción.

La dimensión discursiva en su juego de diferencias, como veremos, habilita anudamientos precarios y provisorios de sentidos diversos y contrapuestos en el campo educativo al tiempo que articula particulares entramados de sentido que se presentan como *mundos semánticamente normales* y se fijan en *Universos Lógicamente Estabilizados* (Pêcheux, 1990) de sentidos posibles. Estos últimos se estructuran en tradiciones que se transmiten marcando los sentidos de las representaciones simbólicas en un campo particular. De esta manera, en el período fundante del sistema público de educación en nuestro país y en la región, se estructuró una particular forma de nombrar y comprender lo escolar, la formación de los maestros y su enseñanza: el *normalismo* (De Miguel, 1997). Este otorgó sentidos posibles al maestro, a su formación, a su trabajo pedagógico y a las formas de relacionarse con los saberes y las materias a enseñar, así como con respecto a los sujetos destinatarios de su trabajo. Estos sentidos marcaron la tradición de enseñanza en la escuela y las formas de significar al niño, su familia y el medios social (Davini, 1995). Esta tradición ha perdurado en el tiempo, resignificándose y actualizándose (Terigi, 1997).

Desde este enfoque de trabajo, centrar el análisis en los procesos de articulación de sentidos que recubren y significan la construcción de la relación pedagógica en las escuelas exige atender las formas históricas en que dichos procesos se operaron. En términos de Pêcheux (1990) un enunciado podría ser comprendido como un punto de encuentro entre una *actualidad* y una *memoria*. En este marco, y como profundizaremos en los apartados siguientes, para comprender y analizar las formas de articulación de la relación pedagógica en las escuelas se torna necesario efectuar una mirada diacrónica a los efectos de identificar las redes de sentido configuradas históricamente. Es por ello que este movimiento nos obliga a centrar el análisis en las maneras de estructuración de sentido de la formación, enseñanza y relaciones del maestro normalista.

Ubicarnos en esta sensibilidad analítica nos ha llevado a indagar diversas visiones teóricas que centran su estudio en el análisis de los discursos. Estas toman distancia de las perspectivas estructuralista-determinista y empiristas. La primera de estas presenta la dificultad teórica para procesar la variación y el cambio así como el lugar del sujeto en la estructura. Por su parte la segunda perspectiva identifica –al tiempo que niega– el *objeto real* con el *objeto de conocimiento* no pudiendo diferenciar que uno y otro son de naturaleza distinta y pertenecen a registros diferentes (Althusser y Balibar, 2004).

La perspectiva de análisis del discurso⁹ que afecta el desarrollo de este trabajo parte, epistemológicamente, de sostener que *las-cosas-a-saber* que conciernen al *real sociohistórico* no conforman un sistema estructurado cerrado, transparente y analizable linealmente (Pêcheux, 1990). Por el contrario, la opacidad de los hechos sociales y educativos –y de los discursos que los

⁹ En las perspectivas del análisis del discurso francés de Pêcheux así como en el análisis político del discurso desarrollado por la escuela de Essex (Laclau y seguidores) se pueden identificar tres influencias teóricas: a) la teoría del valor del signo lingüístico de Saussure (1916), luego continuada por Lacan; b) la teoría del sujeto escindido (*spaltung*) y de su no constitución plena del psicoanálisis, especialmente desde la lectura lacaniana de Freud; y c) la crítica a las lecturas deterministas del marxismo a través de las relecturas de Althusser.

significan y dotan de sentido– exigen un esfuerzo de análisis e interpretación singular¹⁰.

Por ello el ángulo de estudio que se desarrollará se fundamenta en una distinción central operada en el ámbito de la ciencia entre el objeto real – sociohistórico– y el objeto de conocimiento (Althusser y Balibar, 2004; Pêcheux, 1990) o entre la *cosa-en-sí* y el *nombre* (Lacan, 1987). Esta distinción, clásica en el terreno filosófico y científico, adquiere una dimensión singular a fines del siglo XIX a partir de los aportes que hiciera de Saussure en la lingüística¹¹ y que rápidamente se extendieran a otros campos de conocimiento: antropología, psicoanálisis, ciencia política, educación, entre otros. Es en el siglo XX cuando se resignifica un nuevo lugar de análisis teórico a partir del denominado *giro lingüístico* o del nuevo rol asignado al lenguaje (Laclau y Mouffe, 1987) en la construcción del conocimiento y en la comprensión analítica de los fenómenos sociales.

Desde este abordaje la centralidad del lenguaje en campos relacionados con las ciencias sociales implica:

El reconocimiento de que aquellas lógicas relacionales que fueran originariamente analizadas en el campo de lo lingüístico (en sentido restringido), tienen un área de pertinencia mucho más amplia que se confunde, de hecho, con el campo de lo social (Laclau y Mouffe, 1987: VII).

Como desarrollaremos en el apartado siguiente, esta perspectiva epistemológica se funda en la diferencia radical existente entre lo real y los procesos simbólicos e imaginarios que los representan. La fenoménica educativa, en tanto sociohistórica, se inscribe y adquiere significación en la dimensión

¹⁰ Como plantean Laclau y Mouffe (1987) los antecedentes de estas visiones pueden rastrearse desde el siglo XVIII con la generación romántica del *Sturm und Drang* en tanto que a partir de ese momento el centro de la reflexión teórica será la experiencia de la fragmentación y escisión del sujeto y la sociedad y no de las totalidades organicistas y estructuradas. La opacidad de lo social y del sujeto, en tanto construcciones simbólicas, tienen como efecto la búsqueda hermenéutica.

¹¹ La línea francesa de análisis del discurso articula los aportes de Marx en torno a la ideología y el inconsciente de Freud a la interpretación que efectúan de los trabajos de Saussure (Pêcheux, 1990; Charaudeau y Maingueneau, 2005). Particularmente, Pêcheux en su tercer momento de producción conceptual introduce en su análisis el ternario lacaniano Real, Simbólico e Imaginario.

simbólica, lo cual implica que lo propio de lo humano y comunitario está estructuralmente configurado por el lenguaje. En este sentido, como planteamos en el acápite de este capítulo:

es el mundo de las palabras lo que crea el mundo de las cosas, primeramente confundidas en el *hic et nunc* del todo en el proceso del devenir-a-ser (Lacan, 1987: 265).

A partir de los aportes de la lingüística en el campo de las ciencias se ha abierto una perspectiva analítica que parte de los efectos que la castración simbólica produce en los sujetos y en los procesos de elaboración del conocimiento. Mínimamente, esto implica el reconocimiento de la distinción entre un real y el signo que lo delimita y nombra, así como la relación arbitraria y no unívoca entre el significante y el significado en la articulación del signo lingüístico. En otros términos, el carácter estructural y estructurante del lenguaje en el sujeto y en los fenómenos sociales (y educativos) implica, en palabras de Buenfil Burgos (1993), que todo hecho social, en tanto fenómeno de significación, es discursivo. Desde este ángulo analítico lo extradiscursivo carece de sentido en tanto que el acontecer fenoménico social está nombrado y significado por el lenguaje. Esta perspectiva conducirá a algunos autores a afirmar que la materialidad de la historia se condensa en la materialidad lingüística (Pêcheux, 1990; Pulcinelli Orlandi, 1990).

En el abordaje que efectuaremos, lo precedente implica que se deberá prestar particular atención al análisis de los discursos así como de los componentes de estos textos, sus líneas argumentales y propositivas y las articulaciones con sus condiciones de producción y recepción. En este marco es pertinente señalar que “toda práctica constitutiva de sentido es una operación discursiva” (Buenfil Burgos, 1993: 38).

Como planteamos en la delimitación del problema abordar el estudio de la construcción de la relación pedagógica en las escuelas públicas en el momento fundante del sistema educativo y en la actualidad nos exige situar los contextos de emergencia de los discursos que la significan así como presentar ciertas categorías

analíticas que habiliten su comprensión, sabiendo que, necesariamente, siempre hay algo que se escurre.

En función de ello y como trabajamos precedentemente nos basamos en los planteos de Pêcheux (1990) sobre la noción de discurso y las conceptualizaciones de formación discursiva (acuñada, originalmente por Foucault, 2008). Pêcheux (1990) a fines de los 70 toma distancia de este concepto foucaultiano por considerarlo de carácter cerrado y circular¹². Para este una formación discursiva no es identificable consigo misma al tiempo que es inseparable del interdiscurso. De esta manera, para Pêcheux (1990) la dimensión interdiscursiva que concierne al Real de la historia se teje en relación a lo intradiscursivo, al Real de la lengua. Afectado por el psicoanálisis configurará el estudio de lo discursivo en el cruce de lo histórico y lo lingüístico (Pulcinelli Orlandi, 1990).

Como mencionamos, en esta investigación hemos tomado las nociones de discurso y formación discursiva en un sentido laxo, como una herramienta que nos orienta el trabajo y estudio. Basándonos en ella procuraremos ubicar tres elementos centrales:

- a) las regularidades que reflejan los trazos de *memoria*;
- b) los puntos de conflicto y *acontecimiento* (Pêcheux, 1990)¹³ que escapan a las homogeneizaciones;
- c) los elementos interdiscursivos.

¹² Para Foucault la formación discursiva se establece: como principio de escansión, en el cruce de los discursos y como principio de vacuidad en el campo del lenguaje (Foucault, 2008: 156). Como señala Maldidier (2003: 51) Pêcheux revisa el concepto en el marco althusseriano vinculándolo con el concepto de ideología. Si bien es cierto que en primera instancia Pêcheux le otorga al concepto una dimensión homogénea, estabilizada y exenta de contradicciones, luego la revisará a partir del “encuentro” del autor con la nueva historia (Gregolin, 2007). Así, en un segundo momento de producción el autor visualiza las contradicciones y, por ende, afirma la heterogeneidad estructural de toda formación discursiva (Pêcheux, 1988).

¹³ “Espacios de disensiones”, en términos de Foucault (2008: 203).

Desde esta perspectiva, interesa indagar los procesos de construcción de sentidos que se hallan imbricados en los significantes *relación pedagógica*, *gobierno de los sujetos* y *relación de enseñanza* (relaciones entre *sujeto* y *saber*). Es en el juego del lenguaje y en la articulación con las propias tradiciones que se revestirán los sentidos de los elementos que componen estas relaciones. Estos procesos de construcción elaboran sentidos al ofrecer perspectivas desde las cuales significar lo educativo, lo social y los sujetos que están involucrados. En este marco es pertinente señalar que todo acto de enunciación se operativiza desde un lugar de poder, el cual tiene efectos en los propios sujetos y acontecimientos educativos (Popkewitz y Brennan, 2000).

Como se enunció precedentemente, desde el punto de vista teórico, el trabajo toma distancia de perspectivas que se desarrollan en torno a la centralidad de lo fáctico, que se articulan en torno al epifenómeno y a sus posibilidades de reconocimiento y transparencia, traducibles en una univocidad lógica (Pêcheux, 1990). A su vez, también se toma distancia de perspectivas esencialistas que establecen sentidos fijos y predeterminados al margen de los diferentes juegos del lenguaje (Laclau y Mouffe, 1987; Buenfil Burgos, 1993). La perspectiva que asumimos se encuentra afectada conceptualmente por las líneas de análisis del discurso, que reconocen la centralidad del lenguaje en las relaciones sociales así como la crisis de la unidad del sujeto racional cartesiano. Los sujetos, entonces, se conciben como sujetos escindidos –en sentido psicoanalítico– y descentrados –en términos políticos– que, en el campo de lo social, se articulan en “unidades” relativas y precarias, que, a su vez, se integran en una diversidad de posiciones del sujeto (Laclau y Mouffe, 1987). No obstante, el abordaje del trabajo de investigación que efectuamos no se rige, *stricto sensu*, por la metodología de análisis del discurso sino que este es empleado como un marco orientador general, como una sensibilidad analítica para abordar el estudio de los elementos que componen la problemática objetivo.

Específicamente, el trabajo se sustenta teóricamente en dos nociones de Michel Foucault y seguidores: *gubernamentalidad* y *normación*. La problemática

en torno al gobierno fue desarrollada, en forma particular, por Foucault a partir del curso de 1979-1980 en el Collège de France, en el cual caracterizó el gobierno en un sentido amplio como las “técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres” (1989: 123). A partir de esta apreciación y las nociones mencionadas se interrogará las formas y modalidades de articulación de los elementos que componen la relación pedagógica a los efectos de analizarlos desde este particular lugar teórico.

Asimismo, el trabajo analítico se nutre teóricamente de los elementos de la teoría de la enseñanza elaborados en el marco de la línea de investigación EDADI, dirigida por el Prof. Luis Behares. Particularmente se tomarán los conceptos de *sujeto* y *saber-conocimiento* articulados en la noción de *enseñanza*. A partir de ellos se avanzará en las nociones de relación pedagógica y relación de enseñanza, que operativizan el abordaje conceptual y analítico de la presente investigación.

Es pertinente subrayar que las nociones de gubernamentalidad y normación desarrolladas en el eje analítico foucaultiano y las nociones elaboradas en el marco de la teoría de la enseñanza de la línea EDADI no solo tocan y abordan aspectos diferentes de la problemática educativa y de la enseñanza sino que se inscriben en perspectivas teóricas también diferentes. Si bien han sido afectadas por el giro lingüístico y reconocen algunos referentes teóricos comunes, como por ejemplo Althusser, estas presentan recorridos conceptuales diferentes y establecen sus puntos de indagación en elementos también diferentes. Quizás dos de los principales puntos de distanciamiento se hallen en el abordaje epistemológico y en la noción de sujeto, como veremos en el apartado 1.1.5.

Indudablemente, estas diferencias y distancias conceptuales tensionan y limitan la posibilidad de configurar un aparato teórico cerrado y autoconsistente que guíe todo el desarrollo analítico de la presente investigación. Conscientes de esta limitación y tensión hemos trabajado operativamente con estas categorías sin la intención de constituir una teoría estructurada y cerrada. Las nociones serán trabajadas como caja de herramientas para abordar tópicos distintos que hacen a

los no lineales y complejos procesos implicados en los acontecimientos educativos.

Como mencionamos precedentemente, los aportes foucaultianos nos permitirán comprender la particular forma de articulación discursiva que en la modernidad¹⁴ se aprecia entre la sociedad, la escuela, el discurso pedagógico y las formas de sujetamiento y gobierno de los sujetos. A su vez, a partir de la distinción entre relación pedagógica y relación de enseñanza habilitada por el análisis de la teoría de la enseñanza podremos apreciar las formas de relacionamiento del sujeto con la dialéctica del saber.

1.2 Enseñanza, didáctica y escuela

La enseñanza, en términos conceptuales, puede ser entendida desde dos ángulos diferentes: como los modos y procesos de transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos culturales legitimados en un momento histórico y como las formas de relacionamiento del sujeto con el saber.

La primera de estas acepciones, consolidada en la modernidad, se instrumentó por medio de la figura del maestro en el marco del sistema educativo y se desarrolló a partir de un conjunto de dispositivos y administrículos didácticos que habilitaban que un sujeto en posición de enseñante transmitiera un conocimiento a otro sujeto ubicado en posición de aprendiz. Esta instrumentación de los elementos simbólicos legitimados socialmente a las nuevas

¹⁴ La modernidad es tomada, en términos de Laclau y Mouffe, *en un sentido preciso posiluminista* en tanto no aceptan un orden racional e inteligible dado de lo social sino que este se define por su *opacidad*. En este marco, y siguiendo el método dialéctico hegeliano, los autores referidos sostendrán que el primer movimiento –tesis– de racionalismo moderno se sigue del segundo momento –antítesis– de disolución. Como consecuencia, el tercer momento –síntesis– presentará la contradicción en su seno, o sea la racionalidad inteligible junto a *las semillas de su disolución*. En este marco, los autores afirmarán el carácter “negativo” y abierto tanto de *lo social* como del *sujeto* (Laclau y Mouffe, 1987: 106-107).

generaciones estuvo marcada por la ilusión de la evolución y el progreso individual y social. A su vez, la novel sociedad moderna demandó a la escuela la necesidad de orden, disciplina y normalización de los sujetos.

Por su parte, la segunda acepción pone el acento en aquellos aspectos que hacen a la búsqueda “epistémica” del sujeto. Este enfoque pone de relieve la distinción entre conocimiento y saber, las formas heurísticas y de representación del objeto por parte del sujeto así como sus límites en cuanto a un saber absoluto. El conocimiento en tanto representación estabilizada, con vocación explicativa totalizante y de verdad, se inscribe en un plano imaginario¹⁵ desde la perspectiva lacaniana. Por su parte, el saber se constituye a partir de la falta, producto de la castración simbólica constitutiva del ser hablante. A partir de esta perspectiva, podemos afirmar que el saber, inscripto en el orden simbólico, se vincula con la búsqueda del “saber en falta” de sí –propio de un tratamiento analítico– y con la búsqueda del saber del “objeto en falta” –propio del trabajo de la ciencia. Como veremos, desde este ángulo de análisis, el saber como totalidad asible plenamente se inscribe en una dimensión imposible, en tanto el Real es irreductible. El significante saber-conocimiento refiere, como veremos, a la dialéctica del saber en sus dimensiones de representable, en falta e imposible absoluto.

Estos dos enfoques en torno a la enseñanza se ubican en tradiciones conceptuales diferentes. El primero de ellos es fácilmente identificable en la tradición moderna de la didáctica en tanto disciplina reflexiva y normativa de la enseñanza; el segundo reviste cierta extrañeza y ajenidad. Si bien este aspecto escapa a las posibilidades explicativas de este trabajo, una posible línea a este respecto podría hallarse en la particular forma de articularse el saber-conocimiento en la escuela moderna. En otros términos, si la escuela moderna fue el instrumento privilegiado de ciertas formas de producción, organización y

¹⁵ Lo Imaginario, en Lacan, se relaciona con ilusión y señuelo desde los escritos de 1936. Sin embargo, a partir de 1953, el orden imaginario constituirá uno de los tres registros que conforman el esquema tripartito central del pensamiento de Lacan. En este marco, se opone a lo Simbólico y lo Real (Lacan, 1974-1975).

transmisión de los saberes es central identificar y analizar de qué manera se operaron.

1.2.1 La enseñanza en la tradición escolar moderna. La didáctica de la mediación

La enseñanza entendida como los modos de transmisión cultural ha exigido que, en la tradición moderna, la didáctica¹⁶ se articule como una disciplina centrada en las formas de mediación del conocimiento. De esta manera, la didáctica presenta una doble acepción: como teoría de la enseñanza o de la instrucción y como disciplina de los medios de la educación en el marco de la cual se desarrollan las diversas técnicas e instrumentos para la enseñanza (Luzuriaga, 1966: 115).

La segunda de estas acepciones ha tenido un amplio desarrollo en tanto la elaboración y refutación de teorías de la enseñanza se ha visto obstaculizada por diversos elementos. Este fenómeno se ha reflejado en el campo de la educación, en el cual la didáctica ha sido valorada como una disciplina menor, de carácter instrumental y normativo. El escaso desarrollo epistémico de la didáctica, las dificultades de delimitación de un objeto de indagación propio y los obstáculos de constitución de un *corpus didacticae* han tenido como efecto la extrapolación de categorías descriptivas, analíticas y hermenéuticas de otras disciplinas (Coll, 1989), como la psicología, la lingüística y la sociología, entre otras. Esta búsqueda de legitimidad en conceptos elaborados en disciplinas provenientes del género

¹⁶ Entre 1628 y 1632 Juan Amós Comenio escribe la *Didáctica magna*, obra considerada fundante de la didáctica moderna. En ella, Comenio articula las finalidades de la enseñanza y de la educación, propias de la reflexión filosófica, con propuestas procedimentales sobre cómo enseñar. Bajo el principio de la pansofía propone una organización metodológica de la enseñanza. Al igual que Bacon con respecto a las ciencias y Descartes en el terreno filosófico Comenio centrará su reflexión y propuesta en el método (Dilthey, 1965). Para Comenio se debe: “Enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos” (Comenio, 1922: 7).

próximo tiene dificultades epistemológicas y metodológicas en el seno de la propia didáctica y, en general, han obstaculizado el desarrollo del campo y la elaboración de un cuerpo teórico propio.

Como hemos planteado en otros trabajos, los riesgos que la didáctica presenta – en tanto no ha desarrollado un constructo teórico propio– hicieron que se consolidara como una disciplina de la mediación (Bordoli, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a). Como tal se ha configurado como un dispositivo relacional en una doble dimensión: con respecto a los objetos de conocimiento y con respecto a los sujetos involucrados en la instanciación didáctica. Con respecto a los objetos de conocimiento, la didáctica se constituye a partir de la distancia que se produce entre el saber elaborado en el marco de las ciencias particulares (saber sabio) y el saber designado para ser enseñado (Chevallard, 1998) en el contexto escolar. El nuevo texto con el que “trabaja” la didáctica es un texto otro, diferente al producido en el contexto científico, que surge como efecto de la *transposición didáctica* la cual acontece en forma estructural, es decir, como causa de la inscripción del saber sabio en el circuito del sistema de enseñanza y no por un trabajo de preparación voluntaria del docente sobre el texto a los efectos de configurarlo para que se torne “accesible” a los educandos. A su vez, con respecto a los sujetos que se configuran en la instanciación didáctica en las posiciones de enseñante y aprendiente, la didáctica media a través de las técnicas e instrumentos elaborados para la “buena enseñanza”.

De esta forma, la didáctica como instrumento mediador se ha estructurado en un conjunto de reglas de la “buena enseñanza” y por ello se ha organizado como un conocimiento deóntico, fundamentado en la reflexión –más o menos sistemática– de la práctica docente y/o en el conocimiento proveniente de la doxa.

El cuaternario del discurso didáctico

Como hemos desarrollado en trabajos anteriores (Bordoli, 2004a, 2004b, 2005 y 2007) en la modernidad la didáctica se ha constituido como tal y se ha

definido formalmente como la disciplina de la “buena” enseñanza al tiempo que ha operado con un acentuado carácter prescriptivo y normativo sobre la práctica. En función del problema a investigar, los objetivos y los referentes teóricos seleccionados, interesa en este apartado analizar con mayor detenimiento la conformación del discurso didáctico. En este sentido, trabajaremos cuatro aspectos que configuran el *quid* de este discurso:

- el *para qué* de la enseñanza: la “utopía” didáctica,
- el *qué* y el *cómo* de la enseñanza: la didáctica como regulación y normación,
- los efectos del *qué* y el *cómo*: maximización del método y minimización del saber, y
- *a quiénes*: la intervención sobre el sujeto.

Estos aspectos que estructuran la didáctica como disciplina pueden analizarse tanto a nivel de la instrucción como de la educación¹⁷. Con respecto al primero de ellos la didáctica planteará las formas, los métodos y procedimientos para que un conocimiento específico de una disciplina particular se seleccione, organice y secuencie a los efectos de ser enseñado. Por su parte, la didáctica en el marco de la educación en general –como cultura moral– apuntará a seleccionar, organizar y controlar que las actividades formativas en sentido amplio adquieran un papel moralizante y disciplinador del sujeto.

- **El *para qué* de la enseñanza: la “utopía” didáctica**

Es significativo que en el siglo XVII, el siglo del método, se consolide la didáctica como disciplina. Al igual que otras circunscripciones del saber esta disciplina estuvo afectada por los enunciados de evolución y progreso

¹⁷ En el siglo XVIII Kant y en el XIX Herbart diferencian la instrucción –*Unterricht*– de la educación o en términos de Herbart de la cultura moral –*Zucht*. En tanto la instrucción se orienta a las representaciones intelectuales, la educación integra a la primera junto al gobierno de los niños y a la disciplina (Kant, 1803: 27-28; Herbart, 1835: 35).

característicos de la época. Estos adquirirán mayor envergadura a partir del positivismo a fines del siglo XIX y XX. En este marco, la escuela necesitó instrumentar modos y procedimientos para la enseñanza: cómo hacer accesible la cultura a las grandes masas¹⁸, a todos, pero también a cada uno de los sujetos: *omnes et singulatim*¹⁹.

Como desarrollaremos en el próximo capítulo, en la modernidad se operó una particular forma de articulación entre los procesos de transmisión de conocimientos, desarrollados en la escuela, y la nueva sensibilidad, valores y formas de producción. La creencia en el progreso ordenado de la sociedad hacia etapas más evolucionadas así como el desarrollo “normal” de los sujetos optimizado por la escuela operó – ilusoriamente– como elemento de cohesión de los diversos dispositivos creados a tales fines.

La utopía educacionista pivoteó los cambios educativos en el Uruguay moderno y formó parte del discurso del normalismo que marcó el desarrollo de la formación, enseñanza y relación de los maestros durante décadas, como veremos en el capítulo 2.

- **El qué y el cómo: la didáctica como regulación y normación**

En el marco del *para qué* de la enseñanza y la educación que el optimismo pedagógico delineaba, en el campo específico de la materia didáctica se puso el acento en las formas procedimentales y organizativas del contenido. El *qué* y el *cómo*, el contenido y el método, ocuparán el centro de las propuestas didácticas.

Como adelantamos precedentemente hay coincidencia en la diversa bibliografía especializada (Chevallard, 1998; Camilloni, 1997; Davini, 1997; Díaz

¹⁸ En los trabajos referidos (Bordoli 2004a y 2004b) hemos abordado el papel político que la universalización de la enseñanza cumplió en la conformación de los Estados nacionales y el papel que la didáctica desempeñó en ese marco. También hemos trabajado el contexto cultural y científico que permitió el surgimiento de esta disciplina en la modernidad. En este escrito excluimos expresamente esas dimensiones de análisis.

¹⁹ “*Omnes et singulatim*”, concepto tomado de Foucault, 2008b. Dussel y Caruso (1999) lo articulan con la función de la escuela en la modernidad.

Barriga, 1997) en señalar que el polo metodológico tuvo mayor desarrollo que la dimensión epistémica en el campo de la didáctica. En nuestro país, los trabajos del Instituto de Educación coordinado por el Prof. Behares muestran que el *quid* didáctico se sustenta en el método en desmedro de las dimensiones epistemológicas y subjetivas involucradas en la enseñanza (ver, por ejemplo, Behares, 2004, 2005; Bordoli, 2005; Santos, 2007).

El centro en lo procedimental, en los modos y las formas de transmisión de un contenido²⁰ de un sujeto a otro, se efectuó a partir de dos operaciones en los elementos que componen el sistema didáctico. La primera de ellas exigió operar sobre los saberes-conocimientos a transmitir a los efectos de organizarlos según los principios de continuidad, gradualidad y secuenciación de la didáctica. Esta manipulación sobre los conocimientos implicó su selección, fragmentación y secuenciación, en definitiva, su transformación en contenidos curriculares. Seguidamente, analizaremos alguna de las consecuencias de estas operaciones en el objeto de la enseñanza. A su vez, la segunda operación centró su atención en los destinatarios de esos contenidos: los alumnos. Esto exigió atender las características de estos sujetos a los efectos de *disponerlos* para el aprendizaje.

Estas dos operaciones tuvieron como intencionalidad el logro de mayores niveles de eficiencia en el *cómo enseñar*. La figura del docente se construyó “entre” el *qué* y *a quiénes*, “entre” los conocimientos codificados en contenidos y los sujetos aprendientes.

Analizar estos dos aspectos constitutivos de la didáctica, el *qué* y los *cómos*, junto a los *para qué* puede efectuarse desde los dos anclajes teóricos desde los cuales estamos desarrollando el presente trabajo: las nociones de normación y gobierno desarrolladas por Foucault (1991) y la teoría de la enseñanza de la EDADI.

²⁰ El contenido *–texto designado para ser enseñado*, en términos de Chevallard (1998)– se estructura a partir de la operación de *transposición didáctica* (1998: 17). Esta operación estructural establece una distancia entre el saber de ciencia, el designado para ser enseñado y el enseñado.

Para Foucault la *normación* alude a los fenómenos de “normalización disciplinaria”, propios de las sociedades disciplinarias, los cuales están orientados por una lógica de clasificación, distribución y disciplinamiento de los sujetos en la cual se los ordena partiendo de un modelo que se considera óptimo. Es así como: “lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo” (Foucault, 2006: 75-76).

Como analizaremos en la segunda parte de este capítulo y en el capítulo 2, la escuela por medio de los dispositivos institucionales estructurará formas de transmitir las pautas de normalidad, de lo legitimado y habilitado en un momento particular así como lo prohibido y las desviaciones que se deben corregir. Como veremos, la figura del maestro normalista, el curriculum escolar y los libros de textos así como las lecciones de objeto pueden ser analizados como formas, adminículos de una tecnología didáctica que tiene la finalidad de ordenar y “normalizar” a los individuos en los parámetros legitimados por la sociedad de su tiempo.

A su vez, analizar estos aspectos desde la perspectiva de una teoría de la enseñanza centrada en torno a la dialéctica del saber permite apreciar los efectos ilusorios y de enajenación que las representaciones plenas de sentido otorgan a los sujetos.

- **Los efectos del *qué* y el *cómo*: maximización del método y minimización del saber**

Como vimos, el *corpus didacticae*, desde su génesis se edifica en torno a la centralidad del método. En términos de Comenio, la didáctica es “un artificio universal, para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no puede menos de obtener buenos resultados. Y enseñar con solidez, no superficialmente” (Comenio, 1632: 7).

Diversos especialistas en la materia (Chevallard, 1998; Camilloni, 1997; Davini, 1997; Behares, 2004) han señalado las consecuencias negativas que el

predominio de lo instrumental en desmedro de los saberes ha tenido en el campo educativo y en la enseñanza. En este sentido, es pertinente señalar lo trabajado por Edelstein (1997) en relación a la didáctica reducida a los aspectos metodológicos. La autora señala que esta se ha configurado como un soporte técnico en busca de la efectividad de resultados olvidando los aspectos disciplinares específicos a trabajar.

Por su parte, Díaz Barriga (1994 y 1995) ha estudiado la afectación que la didáctica ha tenido de las corrientes tecnicistas, particularmente las curriculares. Esta afectación –o “invasión epistemológica”, como la ha denominado– ha tenido como consecuencia la construcción de una figura docente como un “ingeniero conductual” que domina el “modelo y no los contenidos a enseñar” y ha perdido la capacidad interrogativa frente al conocimiento.

Disciplina, orden en la enseñanza con vaciamiento de contenidos así como control de los procesos de enseñanza y aprendizaje son los efectos que el modelo de la didáctica de la mediación ha desarrollado.

A pesar de que en los últimos años el desarrollo de las didácticas especiales (Chevallard, 1998) y algunos de los estudios curriculares de corte hermenéutico y crítico han procurado recentrar el lugar del saber en el marco de lo didáctico, el discurso procedimental e instrumental persiste. A su vez, el desarrollo descriptivo y explicativo de los abordajes etnográficos, de los estudios educativos y de la microsociología en torno al acontecer en el aula no ha logrado imponerse a los discursos prescriptivos y deónticos centrales de la didáctica. La maximización de lo metodológico y la minimización del conocimiento-saber configuran en *quid* del campo de la didáctica.

- **A quiénes: la intervención sobre el sujeto**

Como hemos planteado, el discurso didáctico se sustenta en dos axiomas centrales que pueden resumirse de la siguiente manera: a) es posible intervenir en los sujetos, y b) la intervención es positiva.

El establecimiento de los métodos de enseñanza tiene como eje central la intervención y modificación del sujeto. A partir de su instrumentación se procura un cambio, una alteración del sujeto. A su vez, esta intervención para provocar cambios se fundamenta política y éticamente en la promoción y búsqueda del bien en el sujeto objeto de la intervención. Esta valoración tiene un efecto legitimador de toda intervención didáctica.

Es factible analizar la positividad de la didáctica así como la capacidad de productividad de sus discursos a partir de sus bases epistemológicas. En este sentido, siguiendo los planteos de Behares (2004) es posible establecer que su postulado primitivo es la constatación de que “hay proceso”, y de él se derivan cuatro definiciones básicas: “el proceso es lineal, se da en una estabilidad subjetiva y en un continuo temporal regido por la relación causa/efecto y el proceso establece una progresión de complejidad” (Behares, 2004: 16).

De estas definiciones se desprenden las siguientes proposiciones mínimas: “Se puede controlar el proceso, se puede intervenir en el proceso [y] se puede medir el proceso y la intervención en él”. (Behares, 2004: 16).

Siguiendo el desarrollo epistemológico del autor las afirmaciones de que hay proceso en una estabilidad subjetiva, que es unidireccional y se estructura a partir de la lógica causal en una complejidad creciente permiten visualizar la incidencia de la episteme psicológica en el terreno de la enseñanza. A su vez, esta última otorga fundamento teórico para medir y controlar a los sujetos sobre los cuales recaen las acciones de enseñanza.

Asimismo, como desarrollaremos, la estructuración del discurso didáctico se efectúa sobre la concepción de *sujeto-uno* y sobre una reificación del conocimiento.

1.2.2 Las construcciones discursivas modernas de la enseñanza²¹

Como hemos desarrollado en otros trabajos (Bordoli, 2005, 2007) es posible identificar, sobre las bases del cuaternario presentado en el apartado anterior, cuatro discursos²² en el campo de la enseñanza: la didáctica tradicional, la didáctica psicologizada, la didáctica tecnicista y la didáctica centrada en el saber. Sucintamente efectuaremos una caracterización de ellos a partir de las formas en que “resuelven” la relación sujeto-saber.

El discurso de la didáctica tradicional o comeniana²³ se posiciona en los polos teleológico y praxológico de la enseñanza. Los principales axiomas se ubican en torno a los fines y al método de la enseñanza así como a sus posibilidades mediadoras. Por ello afirmamos que se conforma como una *tecnología de la mediación*:

De esta manera la Didáctica se presenta como un artificio que tiene por objeto prescribir la práctica de enseñanza y garantizar el aprendizaje de “todo a todos”. [... Así] adquiere un carácter deóntico (Behares, 2004a: 13) cuya finalidad es intervenir en los procesos de enseñanza y controlar los procesos de aprendizaje (Bordoli, 2005: 21).

Este centro en lo metodológico tiene, para el abordaje que estamos desarrollando, dos efectos. En primer lugar, y fundamentalmente, opera en el *texto del saber*. Los saberes son seleccionados y sufren un doble proceso de alteración, en movimientos que Bernstein denomina de *descontextualización* y *recontextualización* (Bernstein, 1993). En el primero se recorta un “fragmento” de

²¹ Para la elaboración de este apartado se ha tomado como referencia el artículo: “La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo” (Bordoli, 2005).

²² Utilizamos el concepto de *discurso* en el sentido otorgado por Pêcheux (1990): como estructura y acontecimiento, en tanto es un efecto de la filiación sociohistórica al tiempo que se “presta” a un trabajo de dislocamiento. Es la dimensión de acontecimiento discursivo la que subraya Pêcheux para tomar distancia del término “formación discursiva”, elaborado por Foucault. Este concepto corre el riesgo de representarse como una “máquina discursiva de sujetamiento dotada de una estructura semiótica interna y, por eso mismo, volcada a la repetición. Esta concepción estructural de la discursividad desembocaría en un apagamiento del acontecimiento, a través de su absorción en una sobreinterpretación anticipada” (Pêcheux, 1990, 53-54; traducción de la autora).

²³ Debe recordarse el origen religioso de Comenio y la incidencia que la reforma protestante tuvo en la educación en ese período. Para profundizar en la tecnología pastoral y su incidencia en la educación ver Hunter, 1998.

ese saber y se lo clausura sobre sí mismo, transformándolo en objeto de conocimiento, representable y, por lo tanto, susceptible de ser enseñado por un sujeto a otro sujeto. En términos de Chevallard (1998) se efectúa la operación de *transposición didáctica*. Este exilio del conocimiento de su lugar de origen fractura el texto del saber. El segundo movimiento –la recontextualización– lo restituye en un nuevo texto, reconfigurándolo en otro que, necesariamente, deviene distinto. En esta recontextualización se producen tres nuevos movimientos: los objetos de conocimiento construidos en el momento anterior se fragmentan y se dividen, se ordenan y se secuencian y, finalmente, se inscriben en un discurso pedagógico-didáctico. Este, generalmente, tiene un fuerte contenido moralizante, político y disciplinador. En otros términos, estas transformaciones muestran la metamorfosis del saber en objetos, ya otros, representables y, por ende, susceptibles de ser enseñados. En este proceso se produce una reificación²⁴ de los conocimientos.

En segundo lugar, el centro didáctica en lo metodológico tiene, secundariamente, incidencias sobre el sujeto en tanto tal y en los lugares que los sujetos asumen en la instanciación didáctica. Este enfoque presupone un sujeto-individuo, un sujeto de la conciencia, el cual es pasible de disciplinamiento, de control y, a su vez, de autogobierno, autocontrol, autodisciplinamiento²⁵. Asimismo, la enseñanza comeniana implica la determinación clara y firme de quien enseña y de quien aprende. En esta diada el eje se construirá en la figura del docente, en tanto poseedor de un saber y un método capaz de garantizar la “preparación de los espíritus” (Comenio: 1632, 40) para que no sean “corrompidos”.

²⁴ En el marxismo clásico el término reificación (*verdinglichung*) para referirse al proceso por medio del cual se objetivan los productos del trabajo convirtiéndose en cosas sociales. A su vez, al reificarse los productos del trabajo se reifica el hombre que los produce, convirtiéndose en mercancía y cosa social (enajenación).

²⁵ Un desarrollo de estas perspectivas se puede rastrear en Foucault, 1989.

El **discurso didáctico psicologizado** configurará la problemática del campo sobre otros ejes. El *quid* teórico se sitúa en el lugar de los sujetos aprendientes, en el polo psicológico de la estructura didáctica. En el siglo XIX, Herbart (1835) desarrolla un sistema pedagógico-didáctico en el que establece que la pedagogía debe basarse en la ética y en la psicología. Para este autor, la primera de ellas indica los fines de la enseñanza en tanto que la segunda proporciona los medios. Esta nueva articulación discursiva del campo educativo configurará una nueva forma de entender la didáctica y lo didáctico. Las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán las del objeto de conocimiento sino las del sujeto de aprendizaje. El axioma primero sobre el que se construirán los diversos enunciados didácticos es la concepción de desarrollo. Recordemos que en 1859 Darwin (2010)²⁶ había escrito *El origen de las especies* sentando las bases científicas de la evolución biológica. Las diversas escuelas psicológicas retomarán este postulado y lo articularán en sus configuraciones discursivas. Así,

En este momento el centro de reflexión didáctica, estará en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los diversos saberes en átomos de conocimientos, ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas “capacidades”, “conductas”, “competencias” (Bordoli, 2005: 21).

De esta forma se producirá una reificación, no de los objetos a enseñar sino de los sujetos de aprendizaje, que se constituirán en objetos de conocimiento para las diversas ciencias sociales, especialmente para la psicología y la sociología.

El discurso tecnicista en el campo didáctico se genera a partir de la influencia de la teoría curricular, la planificación y la evaluación educativa. El desarrollo de estas concepciones tiene un punto de inflexión en 1949 cuando Ralph W. Tyler publica *Principios básicos del curriculum*. Este pretende elaborar

²⁶ Ya en el siglo XVII comienzan a articularse las nociones de desarrollo, progreso y evolución. Pero es en el siglo XIX que estos discursos se despliegan con mayor fuerza en el marco de las ideas positivistas y evolucionistas.

[un] método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa. [...] una forma de encarar el programa de estudios como instrumento funcional [...] y eficaz (Tyler, 1973: 7).

Desde esta perspectiva,

este método permitiría a los especialistas diseñar “eficientemente” los planes y programas de estudio. Estos se elaboran en un *a priori* del acto de enseñanza y tienen por objeto regularlo y prescribirlo. A partir de la génesis de la Teoría Curricular los programas de enseñanza se configuran como la principal herramienta didáctica para el docente. El énfasis ya no estará en el polo epistemológico y/o psicológico sino en el procedimiento técnico mismo (Bordoli, 2005: 21).

Este nuevo enfoque rompe con las lógicas desarrolladas en torno al saber y/o al sujeto que habían estructurado los discursos didácticos. El nuevo enfoque para pensar lo didáctico tiene cuatro características primordiales: exterioridad, centralidad de lo instrumental, minimización de los saberes y, como efecto, una noción de sujeto pragmático sobre el cual es posible intervenir. La primera de ellas hace referencia a los dos movimientos que la nueva tecnología educativa desarrolla. Temporalmente, planifica y configura en un *a priori* el encuentro didáctico. Topológicamente, es diseñado en otro lugar y por otros sujetos: los técnicos. El meollo de lo didáctico se representará en los instrumentos y recursos que se utilicen. A su vez, los saberes-conocimientos ocuparán un lugar secundario, en tanto que lo medular se ubica en las actividades de los sujetos de aprendizaje. Performativamente, este discurso produce como efecto un sujeto. Este sujeto –docente o educando– es representado como un individuo práctico, hacedor, como un *homo-faber*. Por esto, el énfasis está en las actividades de diseño y planificación técnica de las tareas de los educandos.

En un trabajo anterior sintetizábamos esta nueva estructuración de lo didáctico en tres ejes centrales:

a) El discurso didáctico es desplazado por el discurso curricular. Este, esencialmente, tiene un carácter performativo en tanto que sus enunciados prefiguran la acción del docente y de los estudiantes. Estos son “capturados” por el discurso curricular y la didaxis es encorsetada por él. b) A su vez, los documentos curriculares se presentan reificados, o sea como objetos “naturales” y no como construcciones discursivas históricas. En otros términos, el currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y

articulados en función de una lógica técnica. A su vez, se niega el grado de arbitrariedad en la selección, fragmentación, descontextualización y recontextualización de los conocimientos curriculares con relación a los saberes de origen. c) El discurso curricular se impone a los sujetos; en síntesis, los docentes y educandos son efectos de este discurso, son producidos por él (Bordoli, 2005: 22)²⁷.

El cuarto discurso sobre lo didáctico puede ubicarse a partir de los trabajos de los Institutos de Investigación de Enseñanza de la Matemática, de Francia (IREM, por su sigla en francés), y fundamentalmente de Chevallard en las últimas décadas del siglo XX²⁸. La *teoría de la transposición didáctica* formulada por este matemático así como las nociones de *topogénesis* y *cronogénesis* desarrolladas recentran en el saber la discusión en torno a lo didáctico. Las dimensiones psicológicas o técnicas son excluidas del orden epistémico y ubicadas en el orden tecnológico. El objeto que configura el **discurso didáctico** es **epistemológico**, en tanto que la didáctica se funda en el lugar del saber. Esta teoría:

remite a la cuestión del saber como centro de la indagación didáctica, ya no tecnológica sino epistemológica, reivindicando las diferencias en el modo y condición de producción del saber en la doxa, la episteme y el saber designado para ser enseñado (Behares, 2005: 12).

El discurso de la transposición didáctica configura un lugar desde donde desarrollar una episteme al producir un quiebre en la representación de la didáctica como disciplina normativa. A partir de él es que desarrollamos la teoría del *acontecimiento didáctico*²⁹.

Si bien tienen un origen cronológico diferente, en el presente estos discursos cohabitan el espacio simbólico.

²⁷ Estas ideas están más desarrolladas en Bordoli, 2003 y 2004c.

²⁸ Para un análisis detallado de los aportes de Chevallard ver Behares (2004b) y Fernández (2004).

²⁹ No es objeto de este trabajo, pero consideramos menester señalar que, en los últimos años, en el terreno pedagógico se han desarrollado otros dos discursos sobre lo educativo, que han tenido incidencia en lo didáctico: la teoría de la investigación-acción y la “sociologización” de la educación. En el ámbito didáctico producirán un nuevo discurso psicologicista, centrado en la figura del docente y un discurso didáctico compensatorio centrado en las “carencias” sociales y psicológicas de los educandos.

1.2.3 Lo didáctico como acontecimiento discursivo

Con esta breve y sucinta historicidad de los discursos didácticos en la modernidad hemos procurado dibujar el estado de situación del campo. A su vez, hemos identificado las redes de sentido que están inscriptas en las estructuras discursivas y que son convocadas en un acontecimiento didáctico presente. Hemos planteado que la teoría didáctica clásica, al centrarse en el método, presenta un postulado psicológico mínimo en tanto supone que se puede transmitir conocimiento de un sujeto a otro y un postulado epistemológico máximo en tanto, como afirmamos, opera sobre el conocimiento fragmentándolo, secuenciándolo y reorganizándolo en torno a los principios de la didáctica comeniana. Por su parte, la didáctica psicologizada presenta un postulado psicológico máximo y epistemológico mínimo (Behares, 2005) al centrarse en las posibilidades de intervención en el sujeto en desarrollo. A su vez, la didáctica tecnicista presenta un postulado psicológico y epistemológico mínimo, e instrumental máximo, en tanto el centro se constituye en la técnica y en lo procedimental.

Por su parte, la teoría de la transposición didáctica ubica en el centro la cuestión del saber y los lugares de los sujetos con respecto a él. La teoría de lo didáctico como acontecimiento discursivo se inscribe en esta línea de trabajo en tanto ubica en el centro de la estructura de lo didáctico al saber. Esta teoría parte del reconocimiento de un campo material fenoménico en el que acontecen las instancias del enseñar y del aprender, las cuales son susceptibles de ser recortadas desde una determinación teórica que las prefigure. Esta materialidad mínima, las instancias del enseñar y del aprender, constituyen lo didáctico. En otros términos, es en el espacio fenoménico actualizado de lo didáctico donde transcurren los acontecimientos de saber.

La determinación teórica que habilita el recortar del continuo material de la enseñanza lo didáctico como acontecimiento de saber se fundamenta en tres aspectos:

a) la noción de discurso como estructura y acontecimiento de Pêcheux (1990);

b) la centralidad del saber en la instanciación didáctica formulada por Chevallard (1998); y

c) la noción de sujeto del inconsciente del psicoanálisis (Lacan, 1995).

Como plantea Behares:

El acontecimiento didáctico supone una estructura. Lo que el niño o la maestra hacen allí, lo que formulan como evaluación de esos actos o lo que los convence de llevarlos a cabo son instancias de una red de sentidos, un universo lógicamente estabilizado, que es anterior al acontecimiento en sí mismo: un discurso, el discurso pedagógico occidental moderno al decir de Orlandi, 1987. Este discurso es primordialmente una predeterminación, ubicada en el plano de la repetibilidad (Behares, 2004: 24).

Por lo expuesto, el acontecimiento no puede pensarse sino dentro de la estructura, formando parte de ella. Tomando algunos conceptos de Milner (1995) podríamos decir que la relación estructura-acontecimiento muestra la relación de lo contingente con lo históricamente configurado. De esta manera, el acontecimiento está en la estructura para impedir que se cierre sobre sí misma y se opere una reproducción sin fin. Este fractura la estructura para evitar su inmutabilidad y habilitar su reestructuración, su resignificación (Pêcheux, 1990).

Los discursos didácticos enunciados en el apartado anterior se configuran como tales en un tiempo cronológico anterior, no obstante, no están ausentes sino que su *materialidad discursiva* (Pêcheux, 1988 y 1990)³⁰ se halla inscrita en la estructura, la cual se “actualiza” en el evento didáctico. La memoria se hace presente para producir un sentido y un quiebre en la estructura. Pero, ¿qué es lo

³⁰ En la escuela francesa de análisis del discurso este término es introducido, en 1969, por Michel Pêcheux para referir a la lengua como lugar material en el que se realizan los efectos de sentido (Pêcheux, 1988). En este marco, alude a la posibilidad de interpretar el sentido de los diversos enunciados a partir de las formas de la lengua. Esta afirmación conlleva un problema teórico central, que refiere a las delimitaciones entre lingüística y discurso. Así, la fonología, la morfología y la sintaxis (perteneciente al campo de la lingüística) ofrecen las condiciones de posibilidad de los procesos discursivos, en tanto que la semántica (del orden del discurso) habilita que una palabra, expresión o proposición adquiera un sentido particular en cada formación discursiva, o sea en la relación que mantiene con otras expresiones de la misma formación discursiva. Pulcinelli Orlandi al analizar los trabajos de Pêcheux planteará que la *materialidad específica del discurso implica el contacto entre lo histórico y lo lingüístico* (Pulcinelli Orlandi, 1990). En la tercera etapa del pensamiento de este autor, influida fuertemente por el pensamiento lacaniano, la materialidad discursiva puede leerse como materialidad del significante.

que produce la emergencia de un acontecimiento? Más específicamente, ¿qué es lo que convoca un acontecimiento didáctico? El saber, pero no el saber-cosa, representado en un conocimiento “acabado”, sino el saber en falta. La causación de esta falta de saber es la emergencia del real, que orada la estructura y, como efecto, produce una falta de saber en el sujeto, produce el deseo de saber en el sujeto. De esta manera, la circularidad de la reproducción de la estructura se rompe y, como efecto, es convocado el sujeto en falta. Desde la perspectiva analítica asumida, podemos sintetizar que tanto saber como sujeto son *sin sutura*³¹.

Así como la lengua es necesaria para que el sujeto se constituya como tal, es decir, devenga sujeto simbólico, humano, la enseñanza –y el aprendizaje– son necesarios para que continúe en la inscripción de la cultura. En el plano de la enseñanza son los discursos didácticos descritos en el punto anterior los que preceden la instanciación didáctica. Estructuras estabilizadas de sentidos que contienen al tiempo que habilitan la fractura efecto del acontecimiento. La enseñanza “opera” con y sobre el sujeto capturado por lo simbólico, dividido³², irremediamente separado de lo real. Esta escisión absoluta, indeleble, marca la condición de humano. Desde esta perspectiva, la enseñanza –entendida en su más tradicional acepción: como transmisión– coadyuva en esta dialéctica humana de apropiación de la cultura, dialéctica del sujeto signada por un apropiarse y ser apropiado por la cultura. Lemos, siguiendo los planteos lacanianos, sostiene que en el niño primero está la palabra ajena, la palabra del otro que a su vez representa la palabra de ese Otro (cultura). Es a través de esta inscripción en el orden de la

³¹ El concepto de *sutura* es trabajado por el psicoanalista francés J. A. Miller (1977-1978). En el marco de la teoría lacaniana, el término es utilizado para explicar la estructura de la falta radical en el sujeto y su producción sobre la base de la cadena discursiva. La imposibilidad de constitución plena del sujeto es efecto del lenguaje, proceso que Lacan denomina *castración simbólica*. La *sutura* expresa la división, escisión, al tiempo que señala la posibilidad de unión inestable por la función simbólica.

³² El sujeto dividido (*spaltung*) es, para Lacan, lo que inaugura la subjetividad. Esta división proviene del propio vínculo del sujeto con el tercer orden, el Simbólico. Este es el orden que va a mediatizar la relación del sujeto con lo Real, uniendo para el sujeto el Imaginario con lo Real. De esta forma se unen en el sujeto: Real, Simbólico e Imaginario (Lacan, 1974-1975).

cultura que el individuo se constituye en sujeto escindido, sujeto de la falta y, por consiguiente, sujeto del deseo; deviene en el orden simbólico, es decir, en el orden significativo. Esta es una operación estructural en tanto conforma sujeto. En ese devenir, el individuo interpretado por un otro particular se transforma en sujeto intérprete (Lemos, 1995).

Desde esta perspectiva, metafóricamente, la enseñanza podría representarse como un arco que tensa sujeto-cultura, que habilita el movimiento, el acercarse y el alejarse de un sujeto que, inscripto en su cultura, se resiste en su singularidad e irrumpe allí donde el sentido se quiebra y se anuda el sinsentido. Es allí donde el sentido y el saber se pierden que la enseñanza puede devenir acontecimiento –acontecimiento que habilita la posibilidad de que la falta de saber emerja.

En síntesis, en los dos últimos apartados hemos presentado los principales discursos estructurados en el campo de la didáctica moderna con el objeto de ubicar el lugar y la dinámica que los elementos didácticos presentan en cada uno de ellos. A su vez, señalamos la centralidad del saber y del sujeto en el espacio de lo didáctico. En función de estos la didáctica se ha constituido como una disciplina normativa caracterizada por el saber pleno, deóntico, sin falta.

1.2.4 En suma

En forma esquemática y basándonos en el cuaternario que se conjuga en el marco del saber didáctico podríamos resumir los discursos presentados de la siguiente manera:

discursos/polos predominantes	epistemológico (qué)	psicológico (a quiénes)	Técnico (cómo)	teleológico (para qué)
tradicional				
psicologizado				
técnico				
de lo didáctico como acontecimiento discursivo				

En negro se señala el polo de predominio de cada uno de los discursos didácticos. En forma esquemática podemos resumir que en los discursos: tradicional, psicologizado y técnico el saber-conocimiento se configura como *contenido de enseñanza, actividad de aprendizaje o instrumento*, respectivamente. Esto implica una representación estable y una creencia en el control pleno de los objetos de conocimiento, que pueden ser “manipulados” para que ingresen en el circuito didáctico.

En estos discursos el sujeto es representado como individuo –uno–, susceptible de ser disciplinado, sobre el cual se puede intervenir, estudiar y manipular para “garantizar” que tenga un desarrollo “normal”. El sujeto es un educando en evolución sobre el cual el educador puede intervenir.

Con diversos énfasis los polos que predominan en estos tres discursos son el teleológico y el metodológico/instrumental por sobre el epistemológico.

Por su parte, la teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo se inscribe, como analizamos, en una tradición teórica diferente. A partir de los aportes del psicoanálisis (particularmente lacaniano) el sujeto es no uno, escindido, sujeto del inconsciente, y el saber no es el conocimiento estabilizado, representable plenamente sino el saber en tanto heurístico o en- falta e imposible saber (Behares, 2004).

1.3 Relación pedagógica, relación de enseñanza

En los párrafos precedentes analizamos los discursos didácticos predominantes y sus principales tendencias en función del cuaternario que se pone en juego en el campo. En este apartado interesa precisar los conceptos de *relación pedagógica* y *relación de enseñanza*, en tanto articulan operativamente esta investigación.

En el plano fenoménico acaecido en un aula la relación pedagógica se percibe, *prima facie*, en forma relativamente “directa”. Se desarrolla cuando en el acto didáctico un sujeto determinado procura transmitir a otro sujeto un particular objeto de conocimiento en un marco institucional y con una intencionalidad preestablecida. En términos genéricos, alude al vínculo, a la interacción operada entre educador y educando por medio de la palabra y en relación a un saber-conocimiento que se representa, como analizamos, en un contenido curricular específico que se halla en relación a un sentido educativo particular. Si bien podríamos afirmar que la interrelación establecida entre los sujetos con el fin de transmitir determinados conocimientos es del orden de lo humano³³ –en tanto refiere a las maneras de establecer el lazo social en una comunidad– las formas que esta relación ha asumido en la escuela moderna son particulares, tal como analizan diversos especialistas (Dussel, 2001; Pineau, 2001; entre otros).

³³ Los antropólogos denominan a este proceso endoculturación.

A partir de esta constatación empírica, en los párrafos siguientes profundizaremos en las diferencias conceptuales entre relación pedagógica y relación de enseñanza.

1.3.1 Relación de enseñanza

Como desarrollamos precedentemente, lo propio y específico que se pone en juego en una instanciación de enseñanza refiere, necesariamente, a algo del orden del saber y a los sujetos (maestro y alumno) en relación a él. Es precisamente la centralidad en torno al saber lo que constituye la especificidad de la enseñanza y no la búsqueda de herramientas e instrumentos que operen como mediadores entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. La concepción de saber a la que referimos, como desarrollamos, se articula en una relación triádica que involucra y liga elementos representacionales que hacen al conocimiento de un objeto, al deseo de capturarlo y a la imposibilidad plena de apropiación de este por parte del sujeto. En otros términos, es en el acontecer de la enseñanza donde se opera un particular movimiento en relación al saber en tanto representación estable de conocimientos organizados en un texto, falta y deseo de saber e imposibilidad de apropiación plena de este. En este marco, en la relación de enseñanza el sujeto –en falta– se pone en relación con un saber que no es pleno ni absoluto, como es el saber de la ciencia.

Esta dialéctica en torno al saber constituye el objeto particular y específico, el *quid* de lo que tematizaremos en la relación de enseñanza. Esto es así en tanto que:

“saber” apunta a la jerarquización de las composiciones representacionales, heurísticas o en falta, que transitan el acontecimiento, en ocasión de las cuales se producen como efecto relaciones interaccionales e intersubjetivas (Behares, 2004: 8).

Las afirmaciones precedentes nos posicionan en una dimensión epistemológica de la problemática didáctica general y de la relación de enseñanza en particular, abordaje que nos distancia de las otras perspectivas teóricas desarrolladas tradicionalmente en el campo de la enseñanza. Centrar la cuestión

en torno al movimiento del saber excluye las representaciones y perspectivas psicológicas y técnicas que se han difundido en el campo de la didáctica. Estas visiones parten de la premisa de la existencia de un objeto de conocimiento dado, que el docente debe transmitir o enseñar al educando por medio de las técnicas más adecuadas para ello. Los sujetos (maestro y alumno) interactúan entre sí y con relación al objeto. Ambos (sujetos y objeto) se prefiguran a la instancia didáctica y se hallan representados plenamente.

1.3.2 Relación pedagógica

Como se prefigura en los párrafos precedentes la relación pedagógica se vincula con los procesos educativos, que integran la instrucción, en los términos de Herbart (1835), la “cultura moral”; es decir el gobierno de los niños y la disciplina. Desde esta perspectiva la relación pedagógica se configura en forma cuaternaria, en tanto pone en relación a un sujeto en posición de enseñante, un sujeto en posición de aprendiente, el texto del saber y la cultura moral, en el marco de las determinaciones de la escuela moderna.

Desde esta tradición, el polo epistemológico que emerge central en la relación de enseñanza se opaca en la relación pedagógica frente al polo teleológico, que guía el desarrollo de la educación escolar, y el tecnológico, que preside la didáctica moderna.

En forma sintética y gráfica podemos resumir lo precedente de la siguiente manera:

	relación pedagógica	relación de enseñanza
polo epistemológico		
polo psicológico		
polo tecnológico		
polo teleológico		

Como en el esquema presentado anteriormente, el color negro indica los grados predominantes de cada uno de los polos en los significantes relación pedagógica y relación de enseñanza. En las tres primeras tradiciones discursivas modernas, desarrolladas en el apartado 1.1.2.2 –con las diferencias y precisiones que establecimos oportunamente–, predomina simbólica e imaginariamente la relación pedagógica. A su vez, la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1998), que nutre parcialmente a la teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo, propone una centralidad del polo epistemológico y, como efecto, el predominio de la relación de enseñanza.

1.4 Gubernamentalidad, normación y escuela

Como planteamos en el inicio del capítulo teórico interesa en esta investigación aproximarnos a las categorías de gubernamentalidad y normación (Foucault, 2006), en tanto constructos válidos para apreciar y analizar aquellos elementos que han caracterizado la emergencia de la escuela moderna, sus tecnologías y sus sentidos político-pedagógicos. En el abordaje empírico de la problemática que estamos efectuando se torna necesario apelar a estas categorías en tanto la escuela uruguaya surge en el marco del conjunto de cambios acaecidos en el proceso de modernización del país.

Como analizaremos en el capítulo segundo, la escuela, su sentido pedagógico y la didáctica tal como se presentan en la actualidad y así como la infancia pueden ser comprendidas como construcciones discursivas acaecidas en la modernidad. Como señalamos precedentemente, la teoría de la enseñanza es fecunda para apreciar la dialéctica del saber, sus procesos de circulación y las relaciones epistémicas que se configuran en un acontecimiento educativo. Pero su capacidad explicativa se silencia en relación a los procesos históricos en los cuales se enmarca el estudio aquí desarrollado.

La construcción de la escuela moderna y sus dispositivos de trabajo, así como el desarrollo del discurso pedagógico moderno, pueden ser comprendidos como dispositivos y discursos de disciplinamiento de los sujetos (Popkewitz, 2002).

En este sentido, y a partir de la comprensión de las categorías foucaultianas mencionadas, se podrá focalizar el análisis de las interrelaciones operadas en el ámbito de lo escolar en el que se establecen las relaciones de enseñanza y pedagógicas. Particularmente, se pondrá atención a cómo se caracterizan estas relaciones en las escuelas que se hallan en situación de pobreza.

Estas categorías de gubernamentalidad y normación fueron trabajadas por Foucault en su curso de 1979-1980, desarrollado en el Collège de France, a partir de un conjunto de análisis y reflexiones críticas en torno al concepto de poder, particularmente a su dimensión represiva. Desde este marco, se puede apreciar el surgimiento y desarrollo de la escuela moderna y de la problemática de estudio como un conjunto de complejos procesos que conducen al establecimiento de una sociedad disciplinaria a través de la implementación y desarrollo de ciertas tecnologías de gobierno de sí mismo y de los otros. La escuela moderna, el discurso pedagógico y las técnicas de abordaje didáctico pueden ubicarse en el marco de las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno tal como las tematiza Foucault y las continúan desarrollando algunos de sus seguidores, principalmente aquellos inscriptos en la corriente anglofoucaultiana³⁴.

Es necesario señalar que la historia de la educación y los sentidos pedagógicos y políticos estabilizados en torno a la escuela otorgan un valor positivo a la educación en tanto la construyen como uno de los derechos ciudadanos centrales. De esta forma, a nivel macro se ha ubicado a la escuela como instrumento de integración social y, a nivel micro, se ha enmarcado la

³⁴ Un desarrollo más exhaustivo de esta corriente de pensamiento se puede hallar en de Marinis, 1999; Popkewitz y Brennan, 2000, entre otros.

didáctica y sus técnicas y dispositivos de enseñanza como las formas idóneas para promover procesos inclusivos de integración social.

En este *zeitgeist* ubicar las categorías mencionadas habilita un espacio analítico que pone en cuestión las apreciaciones consolidadas en torno a la *utopía educacionista* que se ha presentado como verdad única y sedimentado en un “universo de sentido lógicamente estabilizado” (Pêcheux, 1990). Lo precedente no significa negar o desconocer ciertos efectos que podrían ser caracterizados como “positivos” en relación al sistema educativo uruguayo con respecto a la integración de la sociedad y al desarrollo de los sujetos. Lo que interesa es ubicar su carácter de construcción simbólica así como marcar otro ángulo analítico que habilite el reconocimiento de las diversas formas de exclusión y desigualdad que también se han desarrollado. Es claro, como desarrollaremos siguiendo los planteos de Butler (2002) que toda forma de inclusión se basa en mecanismos de exclusión y en la construcción del otro como peligroso y amenaza. La emergencia de otros sentidos posibles de lo escolar y los procesos que se desarrollan en su seno es necesaria para interrogar aquellos universos de sentidos presentados como evidencias naturales.

Como indicamos, a fines de la década del 70, Foucault desarrolla las nociones de gubernamentalidad y normación. La problemática del gobierno es entendida por dicho autor, en un sentido amplio, como técnica y procedimiento destinados a dirigir la conducta de los hombres (1989: 123). La conceptualización en torno al gobierno surge como efecto de una revisión crítica de sus trabajos sobre el poder en tanto este se presentaba ligado, fuertemente, a una dimensión represiva. Inicialmente, Foucault desarrolla un modelo de poder basado en la metáfora de la guerra y en las técnicas de disciplinamiento entendidas como *micro-anatomía política del cuerpo*. Posteriormente, el concepto de biopoder desarrollado fundamentalmente en el tomo 1 de la *Historia de la sexualidad* (Foucault, 1997) centra su análisis en un nivel macro, en los procesos de control de las poblaciones basándose en la categoría de *seguridad*.

Por su parte, la categoría de gobierno habilita la articulación de las nociones micro de anatomía política del cuerpo y macro de las técnicas de regulación de las poblaciones. Esta noción, entendida como conducción de la conducta, es caracterizada en un “sentido amplio [como] técnica y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres” (Foucault, 1991: 23). De esta forma, este concepto habilita la articulación de los procesos de gobierno de uno mismo y de los otros.

En este marco el neologismo “gubernamentalidad”³⁵ alude al proceso de preeminencia del gobierno como forma de poder frente a otras posibles y al desarrollo, en función de esa situación, de aparatos específicos de gobierno y saberes particulares que los legitiman (Foucault, 2006). Como hemos señalado, la racionalidad política³⁶ en la que se inscribe esta categoría se articula en un campo discursivo en cuyo marco se produce una conceptualización en torno al poder que se imbrica con un saber específico al tiempo que desarrolla una conceptualización moral y moralizante.

A su vez, las tecnologías de gobierno que se adscriben a estas racionalidades aluden a los mecanismos prácticos, aparentemente nimios, que por diversos mecanismos y juegos de autoridades buscan normalizar y guiar los deseos, pensamientos y acciones de los sujetos y las poblaciones. Estos mecanismos, rituales y prácticas cotidianas se presentan en forma cuasi natural.

En síntesis, las tecnologías de gobierno, para Foucault, refieren a los procedimientos prácticos por los cuales el saber se inscribe en el ejercicio del poder, la autoridad y el dominio.

³⁵ Refiere a los términos “gobernar” en tanto ámbito y objeto de gobierno y “mentalidad”, tipo de mentalidad que debe usarse para gobernar y ser gobernado.

³⁶ Las racionalidades políticas “no constituyen meramente una moral (aunque se encuentran teñidas de valores morales y están atravesadas por ellos), no se reducen a un saber (aunque se fundan en numerosos saberes, tanto locales y situativos como globales y abarcadores), no son meras codificaciones del lenguaje (aunque solo se vuelven pensables a través del lenguaje). Son mucho más que meras ideologías, más bien ‘ellas constituyen una parte de la trama de nuestros modos de pensar y actuar sobre otros y sobre nosotros mismos’ (Barry, Osborne, Rose, 1996: 7).” (de Marinis, 1999: 88).

De esta forma, a nivel macro el proceso de gubernamentalización del Estado se centra sobre el control y la regulación de las poblaciones a través de dispositivos de seguridad. Para ello se fundamenta en tres elementos: la pastoral, las nuevas técnicas diplomático-militares y la policía (Foucault, 1991: 25). A su vez, a nivel micro, se operan las técnicas de disciplinamiento, instrumentadas y desarrolladas por diversas instituciones, entre las cuales se halla la escuela, que están dirigidas a los sujetos.

Como señalamos, esta perspectiva de análisis que articula los procesos que implican la estatización de las disciplinas y el surgimiento del problema de la población y su gobierno es fecunda para comprender el proceso de consolidación del Uruguay moderno, particularmente la constitución de la escuela en el marco del sistema educativo centralizado y estatal que surge y se desarrolla en nuestro país en el segundo tercio del siglo XIX.

Asimismo, desde este enfoque el desarrollo de la didáctica, la formación normalista de los maestros y la consolidación de propuestas curriculares generales puede ser comprendido como la instrumentalización de tecnologías específicas de gobierno de los sujetos y de las poblaciones en el ámbito escolar. Como desarrollamos precedentemente, el cuaternario sobre el cual la didáctica se desarrolla (qué, para qué, a quiénes y cómo enseñar) marca las intencionalidades educativas, los contenidos y los modos de transmisión legitimados en un momento histórico particular. A su vez, establece los modos de actuar y hacer permitidos a los sujetos y pauta el conjunto de saberes legitimados así como el desarrollo de las pautas de disciplinamiento y control de los sujetos.

De esta forma la escuela uruguaya, los saberes y las tecnologías a ella asociadas –como analizaremos en los capítulos 2 y 3– surgen a partir de la articulación de dos prácticas:

- a) disciplinarias, centradas en los sujetos;
- b) pastorales, centradas en el conjunto de la población (Hunter, 1998).

Hunter, siguiendo los planteos foucaultianos sobre lo pastoral, ha analizado las prácticas y rituales pastorales en los procesos modernos de conformación de las escuelas estatales. Es importante señalar que lo pastoral no refiere a los contenidos que se puedan articular en lo escolar sino a las formas, a los procedimientos metodológicos de las clásicas escuelas pastorales. En este marco, la conducción y la “redención” de los “bárbaros” (niños y sectores pobres de la sociedad) se pueden apreciar en la matriz de la escuela. Como profundizaremos en el próximo capítulo, son rápidamente identificables en documentos y textos de la época fundante del sistema educativo alusiones al carácter apostólico y misionero de los docentes y de la escuela misma.

Como mencionamos, los planteos efectuados por Ian Hunter se sustentan conceptualmente en la noción de *poder pastoral* desarrollada por Foucault en el curso del Collège de France de 1978. El filósofo francés ubica el surgimiento de esta modalidad de poder en la cultura hebrea anterior al cristianismo. No obstante, es la Iglesia cristiana la que articula esta forma de poder; a su vez, es a través de ella que se introduce en occidente.

En el poder pastoral las prácticas de conducción se desarrollan por medio de una serie de leyes, reglas y técnicas particulares. Para Foucault el poder pastoral implica:

un poder ejercido sobre una multiplicidad y no sobre un territorio. Es un poder que guía hacia una meta y sirve de intermediario en el camino hacia ella. Por lo tanto, es un poder finalista, un poder finalista para aquellos sobre quienes se ejerce, y no sobre una unidad, en cierto modo, de tipo superior, trátase de la ciudad, el territorio, el Estado, el soberano. Es un poder, por último, que apunta a todos y a cada uno en su paradójica equivalencia y no a la unidad superior formada por el todo (Foucault, 2006: 158).

Para Foucault, esta forma de poder se ubica en el eje de los procesos de gubernamentalización de los Estados modernos, que conducen las conductas de los sujetos y las poblaciones; por ello es necesario que se “enseñe a la gente a gobernar a los otros o se enseñe a los otros a dejarse gobernar por algunos” (Foucault, 2006: 180). Como puede apreciarse las conceptualizaciones en torno al

gobierno habilitan a Foucault contemplar los modos de sujeción disciplinar de los sujetos en forma individual así como los *dispositivos de seguridad* orientados a la conducción de las poblaciones. En el cruce de ambas lógicas es factible ubicar el surgimiento de la escuela moderna, sus racionalidades y tecnologías de gobierno.

En este marco, interesa especialmente recuperar el concepto de “normación” desarrollado por Foucault, que refiere a la *normalización disciplinaria*. Este constructo, asociado a la norma, establece una partición en las sociedades entre los sujetos en relación con el grado de proximidad. La relación normal/anormal habilitará la clasificación de los sujetos y sus prácticas en el seno de las sociedades disciplinarias. En este sentido, como analizaremos en el capítulo 2, las Escuelas Normales, el discurso pedagógico normalista así como los docentes normalistas muestran un claro ejemplo de la lógica clasificatoria que se inscribe en la escuela moderna.

Foucault define los procesos de normalización disciplinaria en base a la determinación de un modelo óptimo; a su vez, la operación de normalización implica disciplinar a los sujetos para que sus actos se ajusten a ese modelo. Lo normal es:

lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma (Foucault, 2006: 75-76).

Desde este marco analítico es posible apreciar el proceso de constitución de la escuela en el Uruguay de fines del siglo XIX como una forma particular de normalizar a los sujetos, especialmente a los niños, gauchos y pobres, definidos por los intelectuales de la época como *bárbaros etarios* y *bárbaro sociales*. Como desarrollaremos en el siguiente capítulo, quien se distancie de la norma será visualizado como peligroso, como una amenaza social. Por ello la educación escolar y el maestro normalista tendrán como misión “domar a la bestia salvaje” como forma de salvar la sociedad.

Las categorías analíticas presentadas en este apartado habilitan un espacio de reflexión sobre las formas de articulación de los elementos que configuran la relación pedagógica en tanto se tornan estériles para apreciar los procesos de enseñanza, de vinculación de los sujetos con el saber.

- **Síntesis de la estructura teórica a los efectos de su análisis**

perspectiva teórica	categorías centrales	niveles de análisis	técnicas utilizadas
-teoría de la enseñanza	-relación pedagógica -relación enseñanza	-polo teleológico -polo instrumental -polo epistemológico -polo psicológico/sujeto	-análisis documentos -análisis entrevistas
Gubernamentalidad	gubernamentalidad normación	-polo teleológico -polo instrumental	-análisis documentos -análisis entrevistas

1.5 Convergencias y divergencias entre los enfoques seleccionados

Como hemos planteado en el punto 1.1 las categorías analíticas desarrolladas en la teoría de la enseñanza en el marco de la EDADI y los conceptos de gubernamentalidad y normación de Foucault no solo abordan aspectos diferentes sino que se inscriben en perspectivas epistemológicas también

distintas. La primera de estas se sustenta, en una perspectiva materialista mínima, que parte de la distinción radical entre la *cosa-en-sí* y el *nombre* como efecto de la inscripción del sujeto en el universo simbólico. Esta escisión constitutiva de lo humano tendrá efectos tanto en el sujeto como en el saber. Uno y otro se articularán en torno a “puntos” de imposibilidad de constitución y representación plena. Por su parte, la perspectiva foucaultiana no detiene su análisis en lo que se resiste a ser representado y simbolizado. Por el contrario trabaja sobre el nivel de lo representado y sus efectos, en los juegos de poder que se derivan de *lo dicho*.

En síntesis, los constructos teóricos de las dos perspectivas abordadas en esta investigación se inscriben en dimensiones epistemológicas diferentes y como consecuencia estructuran su arquitectura analítica en parámetros distintos.

Las nociones de sujeto y saber trabajadas en la teoría de la enseñanza, como vimos, se sustentan en: la noción de discurso como estructura y acontecimiento, la trilogía del saber y la noción de sujeto barrado. Desde este constructo se opera en el análisis de los elementos que conciernen a la enseñanza. A su vez, este entramado conceptual nos ha permitido apreciar los elementos de la enseñanza y de la educación como espacios fenoménicos diferenciados; asimismo, nos ha permitido trabajar analíticamente a partir de las diferencias de los constructos de la teoría de la enseñanza, la didáctica y de la pedagogía.

Por su parte, el abordaje en torno a la gubernamentalidad de Foucault ubica su análisis en los efectos acaecidos en la modernidad. Particularmente, en nuestro trabajo de investigación nos ha brindado claves analíticas para apreciar la configuración de la escuela moderna, las características del normalismo así como la “inscripción” del sujeto en las figuras del “maestro” y del “alumno” modernos. Asimismo, nos ha brindado herramientas conceptuales para valorar, desde otras aristas, el discurso de la pedagogía y la didáctica modernas.

A partir de las limitaciones y dificultades que trae aparejada la exploración de categorías de marcos conceptuales diferentes, hemos procurado organizar un espacio analítico “cuidado”. En este sentido, hemos procurado evitar la formación

de megateorías explicativas, atendiendo a que las herramientas conceptuales se circunscriban a aspectos diferenciados y particulares del trabajo analítico.

2. Abordaje metodológico

El trabajo metodológico ha estado teóricamente orientado, en tanto los elementos procedimentales y operativos no pueden escindirse de sus marcos conceptuales de referencia. A su vez, son las propias categorías analíticas las que nos han permitido visualizar y operar en el campo de indagación.

Desde el punto de vista operativo, hemos recurrido al análisis de diversos tipos de documentos para dar cuenta de las formas de construcción de la relación pedagógica en los dos momentos históricos estudiados. El corpus textual sobre el que trabajamos está integrado por un conjunto de materiales impresos. Entre ellos encontramos: revistas oficiales sobre los temas educativos, publicaciones de los organismos de conducción de la educación, y diversos documentos que expresan proyectos educativos y reglamentaciones del sistema de educación pública. Para aproximarnos a las formas de representar la construcción de la relación pedagógica en la actualidad hemos trabajado con documentos y con fragmentos discursivos de docentes. Hemos efectuado un conjunto de entrevistas a maestros que han trabajado en escuelas que se hallan en contextos de pobreza. Cabe consignar que estas entrevistas no se analizan en su carácter particular sino como fragmentos discursivos que configuran el espacio simbólico común.

En todos los casos hemos priorizado que los documentos seleccionados pudieran catalogarse como significativos para dar cuenta de las construcciones de sentido producidas. Asimismo, desde el punto de vista operativo el recorte empírico se ubica en una decisión metodológica que se apoya en las limitaciones a las que nos enfrentamos a la hora de realizar un trabajo como el que aquí se presenta.

Consecuentes con el abordaje conceptual que sustenta la teoría de la enseñanza, es pertinente puntualizar el “límite” que todo trabajo de y sobre el juego simbólico del lenguaje presenta, en tanto siempre se configura un “pliegue”, un “punto” que se escurre, que resiste ser capturado por aquello que nos inscribe en el círculo humano al tiempo que provoca una escisión radical.

2.1 Noción orientadora del trabajo

Como señalamos precedentemente, el trabajo que efectuaremos, mínimamente, se podría expresar como: esfuerzo teóricamente orientado de análisis de un particular corpus discursivo. En este marco, el concepto de discurso emerge como una noción clave que restringe y orienta el trabajo. Término polisémico que ha afectado el campo de la indagación de las ciencias sociales y humanas a partir, como vimos, del denominado “giro lingüístico”. Particularmente, este trabajo, está afectado teóricamente por la noción de discurso de la última etapa de la producción teórica de Pêcheux³⁷, sin que eso implique que se ha asumido su metodología de trabajo. Este término se ha tomado en tanto noción orientadora general y no como concepto estructurador de una técnica de trabajo analítica.

Es pertinente señalar, como el propio Pêcheux (1990) lo hace, que el concepto de *formación discursiva* que lo afecta y del cual se distancia, fue formulado inicialmente por Foucault en *Arqueología del saber* en 1969. Este es presentado como un conjunto de enunciados referibles a un mismo sistema de reglas históricamente determinadas, en tanto que el discurso es entendido como “un conjunto de enunciados en tanto corresponden a la misma formación discursiva” (Foucault, 2008: 153).

³⁷ Etapa psicoanalítica (Gregolin, 2007).

En el período discursivo de Foucault (Gregolin, 2007) trabajar con los enunciados no implica buscar los orígenes de los mismos, sino *interrogar lo ya dicho* en el plano de su existencia. Implica analizar la formación discursiva a la que pertenecen los mismos, tornados estos como objeto de estudio. A su vez, implica apreciar a qué sistema de reglas históricamente determinadas pertenecen, pero teniendo presente que son unidades divididas, no homogéneas en las cuáles se observan *múltiples espacios de disensión* (Foucault, 2008, 203). De esta forma, la formación discursiva en Foucault es: a) un sistema enunciativo general (2008: 152) y b) espacios no homogéneos de disensiones (2008, 203).

Por su parte, Pêcheux en su primer momento de producción teórica, próximo al pensamiento althusseriano, identifica al discurso como un dispositivo automático. Su productividad se relaciona con las posiciones político-ideológicas de las formaciones sociales (y de clases). Estas relaciones incluirían las formaciones discursivas, las cuales, en un juego de interrelaciones, determinarían lo que puede ser dicho, mecanismo que sujeta e interpela al sujeto en su posición ideológica.

En un segundo momento, Pêcheux analiza al discurso en tanto estructura estable de sentido. Será recién en un tercer momento, afectado por el RSI del psicoanálisis lacaniano, en el que este autor advierte los espacios de fractura y acontecimiento que toda estructura discursiva conlleva. Desde este ángulo advierte que el concepto de formación discursiva, originario de Foucault, corre el riesgo de constituirse como una *máquina discursiva* de sujetamiento dotada de una estructura que se repite circularmente. Esta perspectiva supone un apagamiento del acontecimiento por medio de una sobredeterminación anticipada (Pêcheux, 1988, 53, 54).

A partir de la revisión crítica mencionada, Pêcheux sostendrá que *estructura y acontecimiento* configuran el discurso. Esto en tanto hay *real*, puntos de imposible que el discurso no captura. En otros términos, el objeto es

independiente, se resiste a cualquier discurso que de él se formule (Pêcheux, 1988: 29).

a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência lógicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca [...] e formulações irremediavelmente equívocas (Pêcheux, 1988: 28).

En síntesis, Pêcheux toma distancia tanto de las homogeneizaciones discursivas que fijan tipologías e identidades como de la “palabra libre”, que escapa a ciertas reglas; de este modo establece el espacio de indagación analítica en el entrecruzamiento de la *memoria* con el *acontecimiento* que la actualiza. Así, en el entrecruzamiento del real de la historia y el real de la lengua fija su punto de estudio.

Se trata pues de apreciar y seguir las “pistas” de las redes discursivas que presentan, en tanto fragmentos de un universo lógicamente estabilizado (Pêcheux, 1990: 22), objetos diversos. Son precisamente estos espacios lógicamente estabilizados los que funcionan sobre la prohibición de disensión y de interpretación, constituyendo lo verdadero y lo falso. Esta estabilidad es necesaria para el funcionamiento del sujeto pragmático al tiempo que al fijar en el imaginario un sentido se opaca lo que de inestable amalgama todo juego del significante.

Para Foucault (2008) el carácter de verdad se disputa en el ámbito de la lucha por sostener un discurso y es, solamente, en el funcionamiento de ese régimen de verdad que algo o alguien puede ser escuchado.

2.2 Sobre el material empírico

La realización de las entrevistas ha tenido como objetivo ampliar el material empírico y de esta forma trabajar con un *corpus* variado. En él, al igual que en los documentos, se procurará apreciar las recurrencias y estabilidades de

sentido (así como sus fracturas) de los universos simbólicos configurados en torno a la *educación, la enseñanza* y las *relaciones de los sujetos con los saberes-conocimientos* así como las formas de *gobierno de los niños* que todo trabajo pedagógico supone, especialmente en los contextos de pobreza.

Cabe precisar que el tratamiento de las superficies discursivas que emergió de las entrevistas se distancia de los estudios efectuados dentro de la teoría fundamentada o *Grundel Theory*, que se efectúan en el campo de las ciencias sociales y por medio del cual se abordan los datos cualitativos de las investigaciones. A partir de un *muestreo teórico* y del criterio de *saturación*, estas procuran “extraer” o “desarrollar” la teoría que se halla implícita en los datos recogidos. En este sentido es preciso recordar, con Althusser y Balibar (2004), que el *objeto real* se distancia del *objeto de conocimiento* en tanto este último trabaja sobre una materia distinta. El conocimiento, en términos del filósofo francés, es producto del pensar y no del real; este se asienta en las formas transitorias que, desde un lugar teórico, se designan a los objetos. Es por ello que el objeto de conocimiento no es un “ejercicio” de extracción ni relación especular con lo real; por el contrario, es un proceso de construcción, nunca concluso, que se halla en constante y complejo diálogo entre teoría y empiria.

Asimismo, el trabajo con los fragmentos de las entrevistas tampoco tendrá el objetivo de delimitar, organizar y clasificar las piezas discursivas del colectivo docente con la intención de visualizar sus posiciones conceptuales sobre los tópicos analizados. En este sentido no se ha trabajado con las superficies discursivas de las entrevistas buscando caracterizaciones temáticas de los maestros como colectivo social. A su vez, tampoco se ha pretendido analizar las texturas discursivas en la dimensión singular y subjetiva de cada uno de los maestros como sujetos hablantes.

En otros términos al recorrer la superficie discursiva de las entrevistas no buscaremos los elementos particulares ocultos del colectivo de los maestros ni

pretenderemos visualizar la singularidad subjetiva de cada uno de los sujetos entrevistados.

Lo precedente se vincula al hecho de que toda investigación supone una noción de sujeto que la sustenta. En este sentido partimos de apreciar al sujeto no como individuo autónomo o pragmático, “dueño yoico” de su palabra. Por el contrario, consideramos un sujeto amarrado a su palabra y, por lo tanto, imposible de ser separado de ella. Es así que, como hablantes, estamos inscriptos en el juego simbólico del lenguaje; lenguaje que nos precede y en el cual nos inscribimos. En otros términos, el discurso opera en el sujeto en tanto *parlêtre*; este es “puro” efecto del lenguaje. Esto implica que “el sujeto es un sujeto solo en virtud de esta sujeción al campo del Otro” (Evans: 1997, 184).

2.3 Trabajo de análisis

A partir de las afectaciones teórico-metodológicas reseñadas, las orientaciones analíticas presentadas y los materiales empíricos seleccionados hemos procurado articular el trabajo de análisis.

En este trabajo hemos identificado una serie de piezas discursivas relevantes y las hemos ordenado procurando apreciar su posición en relación a un universo lógicamente estabilizado: el de las relaciones pedagógicas de la escuela moderna. En este marco buscamos seguir las “pistas” que vinculan estas piezas discursivas con las constelaciones sociohistóricas que les dan sentido (Pêcheux, 1990: 23). Este ejercicio diacrónico nos ha conducido a detener la mirada en las redes de sentido que se configuraron en la etapa fundante del sistema educativo moderno en nuestro país. El interés inicial de nuestro objeto de indagación –la construcción de la relación pedagógica en las escuelas situadas en contextos de pobreza– fue, es necesario reconocerlo, en el espacio sincrónico de la escuela actual. A partir de una serie sistemática de lecturas que enmarcan hoy este trabajo

se nos presentó la necesidad de efectuar la mirada diacrónica que planteamos en el capítulo inicial.

Una vez organizadas las piezas discursivas en sus relaciones sincrónicas – con el universo de sentido– y diacrónicas –con las redes de sentidos sociohistóricas– procuramos describirlas e interpretarlas.

El recorrido de las superficies discursivas nos permitió detenernos en los complejos momentos de descripción e interpretación; complejos en tanto la primera no es “pura”, prístina, separada del momento hermenéutico, a pesar de los fantasmas objetivistas de las ciencias positivas. Son complejos porque se configura el riesgo, siempre presente, de ahogar el punto de dispersión, de acontecimiento; y también porque todo esfuerzo por detener la deriva significativa por medio de un ejercicio hermenéutico fija, estabiliza en un nuevo punto del Imaginario.

En síntesis, en el momento descriptivo: identificamos y reunimos un conjunto de documentos y entrevistas; ordenamos y clasificamos; y finalmente identificamos los elementos que configuran cierta matriz discursiva del campo, Por su parte, en el momento hermenéutico procuramos apreciar la memoria discursiva en un ejercicio de recurrencia “renovada”, que se actualiza en el *hic et nunc* del presente.

Finalmente, deseamos subrayar dos aspectos que marcan los límites del trabajo. En primer término, es necesario reconocer que el esfuerzo analítico realizado se ha centrado fundamentalmente en la identificación de la matriz discursiva que enmarca el objeto de indagación: la construcción de la relación pedagógica en las escuelas de contexto de pobreza en el Uruguay moderno. Las dispersiones y acontecimientos, siempre presentes, nos han sido difíciles de “asir” y sistematizar. Sin el rigor analítico necesario, simplemente hemos tomado nota de algunos de ellos.

En segundo término, es necesario reiterar que la arquitectura del trabajo se apoya en un único punto: el esfuerzo de lectura teóricamente orientada. Por medio de él no hemos procurado apreciar los hechos mismos ni los discursos ocultos e intencionados de colectivos o individuos sino, simplemente, una serie de relaciones que el funcionamiento del discurso en la intersección con lo histórico social produce.

CAPÍTULO 2

Modernidad, educación y escuela en Uruguay

Introducción

El presente capítulo tiene dos finalidades centrales. En primera instancia, aproximarnos a los cambios operados en la modernidad y a las formas de significarlos. En este eje se sistematizan algunos de los cambios generales acaecidos en este período. A continuación se hace foco en Uruguay para analizar, más en profundidad, las nuevas formas de representar al sujeto, la sociedad y sus cambios. Estas aproximaciones nos permiten, en una segunda instancia, centrar el análisis en el papel de la educación y la escuela en el Uruguay moderno. En este punto interesa indagar las nuevas formas de articular el sentido de lo educativo y lo escolar con respecto al niño y a los sectores pobres de la sociedad. Por ello se prestará especial atención a las representaciones en torno a la educación, sus finalidades y cometidos. En este marco se analizará el binomio *educación-igualdad* en tanto significante aglutinador de una forma particular de entender lo educativo en el período. A lo largo del capítulo se presentan otras posibles formas de analizar las representaciones discursivas estabilizadas en sentidos únicos. Este movimiento analítico es posibilitado por los constructos foucaultianos de gubernamentalidad y disciplinamiento.

Como planteamos precedentemente, mirar los acontecimientos del pasado y sus representaciones discursivas –las cuales recorreremos en este capítulo– no se vincula con una necesidad de aprehensión hermenéutica o una curiosidad histórica sino con la elección teórica efectuada. Esto en tanto que los enunciados actuales que se articulan en el campo educativo y pedagógico se inscriben, necesariamente, en una red simbólica que los precede y que ha sido configurada

históricamente. Ellos surgen de rearticulaciones presentes en un campo discursivo poblado de sentidos.

Esta forma de apreciar los acontecimientos educativos toma distancia de aquellas que otorgan a los “nuevos enunciados” el carácter de novedad absoluta – innovación o invención– así como de las que plantean que el presente es una repetición o proyección lineal del pasado. Desde esta perspectiva, la clave histórica se torna necesaria para comprender la construcción de los sentidos educativos en el presente. No obstante los universos de sentidos que se han estabilizado en el proceso histórico son susceptibles de actualización, fractura y cambio en tanto la estructura discursiva no es sin acontecimiento (Pêcheux, 1990). De esta forma, en la dialéctica continuidad-fractura se resignifican, modulan o actualizan las tradiciones educativas.

Particularmente, el capítulo se estructura en torno a una interrogante principal: ¿cómo se ha caracterizado y qué sentidos han adquirido la educación y la escuela en la modernidad? Esta se subdivide en dos ejes centrales que vertebran el capítulo:

- a) ¿qué ha requerido el proyecto moderno para consolidarse y asentar su sentido? ¿Qué sentido ha tenido la educación en él?
- b) ¿qué redes de sentido se estructuran en el Uruguay moderno? ¿Cómo se nombra lo educativo? ¿Qué significados se adscriben a lo escolar?

A los efectos de trabajar en torno a estas cuestiones se ha organizado el capítulo en dos grandes apartados. El primero de ellos efectúa una exploración, teóricamente orientada, con respecto a los cambios que la modernidad ha implicado. Este recorrido presenta un carácter general con el objetivo de mostrar que las particularidades locales de la educación uruguaya en el último tercio del siglo XIX se inscriben en un movimiento general, en un cambio epocal que tiene carácter universal, al menos para la cultura occidental y cristiana. En este apartado del capítulo se trabajó con fuentes secundarias en tanto la tarea que implicaría la

indagación de fuentes primarias sería inabordable y excede los alcances de esta investigación. No obstante ello, creemos que la originalidad se podría constituir en la particular forma de leer el período así como el conjunto de categorías que se seleccionan para ubicar los cambios acaecidos en la modernidad. En este apartado se exploran las nociones de infancia, escuela, educación moral y la formación de los maestros como cuerpo especializado para la instrucción.

El segundo apartado del capítulo retoma las principales tesis trabajadas por Barrán en sus estudios sobre la cultura y la sensibilidad moderna de Uruguay, que caracterizan el pasaje de la sensibilidad bárbara a la sensibilidad civilizada. En este marco, se hace foco en los cambios operados en el campo educativo y en el papel que la escuela pública desempeña en ellos. Para profundizar el estudio se efectúa un rastreo en:

a) las obras de José Pedro Varela *La educación del pueblo*, de 1874, y *La legislación escolar*, de 1876 (en su versión de 1910 de El Siglo Ilustrado, de Gregorio V. Mariño);

b) los *Anales de Instrucción Primaria* en sus primeros años de edición (1903 a 1911 centralmente). Estos son una colección de documentos seleccionados por la Dirección General de Instrucción Primaria. En ellos se presentan una serie de textos que refieren a los fines educativos de la escuela pública, e incluyen memorias de episodios escolares y materiales formativos de diversa índole destinados a los maestros (conferencias, actas de congresos, ponencias, etcétera). Los textos de los *Anales* tienen un carácter oficial.

El capítulo finaliza con una recopilación de las principales líneas trabajadas.

2.1 Modernidad, infancia, escuela

2.1.1 Modernidad: un nuevo orden discursivo

La escuela, tal como la conocemos, es una invención relativamente reciente. Como plantean Varela y Álvarez-Uría (1991) la pretendida naturalidad y eternidad de la escuela es una ilusión. Para estos autores, este movimiento de naturalización de lo escolar oculta su “carácter advenedizo” en la escena social y política (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 13-14). Siguiendo a estos autores podemos definir la institución escolar como un particular espacio de encierro de la infancia que cumple una función específica en la nueva organización social.

La modernidad crea la escuela junto a las figuras de infancia, familia nuclear, grupalidad, prácticas educativas y currículum. En este particular momento histórico las escuelas serán el soporte que habilita el pasaje de la educación desarrollada en el ámbito privado, característica del medioevo, a la esfera de lo público. La modernidad entonces puede ser caracterizada como el momento germinal de la escolarización de masas en los burgos de los embrionarios Estados nacionales.

Como sostienen Ariès y Duby (1992: 281), en la Edad Media tanto “la educación del cuerpo como la del espíritu son ante todo un asunto privado” de unos pocos, los clérigos y nobles, los hombres acomodados. Era una actividad realizada por las mujeres, madres y nodrizas, con el objetivo de cuidar y proteger a las nuevas generaciones. Por su parte, la instrucción de los oficios, artes y comercio estará destinada al género masculino.

Estas alteraciones culturales son solidarias con el conjunto de cambios que se operaron en la sociedad moderna y que implicaron una ruptura con respecto al medioevo y su organización feudal. Estos cambios afectaron las dimensiones económicas, sociales y políticas, así como los alcances y formas de transmisión de los conocimientos. En los burgos se operaron nuevas articulaciones sociales que

habilitaron una particular forma de organización, representación y sensibilidad social, así como una manera distinta de entender al hombre y su entorno.

La progresiva generalización del intercambio de mercancías del modelo capitalista y la nueva organización social y política de las sociedades urbanas se consolida por medio de los Estados nacionales y de los aparatos administrativos que los componen; entre ellos se ubica la escuela, la cual ocupará un lugar central en la transmisión y reproducción de la cultura, de las relaciones sociales y de las nuevas formas de comprensión y sensibilidad de lo humano, natural y divino.

El cambio de eje de la organización social de lo agrario a lo urbano y la comercialización de los productos implicó la jerarquización del *valor de cambio* de las mercancías por sobre su *valor de uso*. Este cambio desarrolló la aparición de nuevas formas de intermediación en el proceso de mercantilización lo que provocó la aparición de nuevas opacidades y antagonismo en las relaciones sociales que se instauran en el seno de los Estados nacionales.

Por otra parte, la cosmovisión organicista del medioevo sustentada por el poder eclesiástico va siendo desplazada por concepciones más mecanicistas, asociadas a los avances producidos por las ciencias de la naturaleza y los nuevos descubrimientos técnicos, científicos y geográficos. Esta novel cosmovisión, al tiempo que recupera elementos del mundo helénico, permite un paulatino alejamiento del hombre de Dios y del espiritualismo religioso. En este nuevo universo de sentido el hombre no procurará tanto la salvación de su alma como el perfeccionamiento individual por medio del conocimiento y la técnica. De esta forma la hegemonía eclesiástica junto al teocentrismo característico de la Edad Media darán paso al antropocentrismo renacentista y al *cogito ergo sum* cartesiano³⁸.

³⁸ “Hace ya algún tiempo que me he dado cuenta de que desde mis primeros años había admitido como verdaderas una cantidad de opiniones falsas y que lo que después había fundado sobre principios tan poco seguros no podía ser sino muy dudoso e incierto, de modo que me era preciso intentar seriamente, una vez en mi vida, deshacerme de todas las opiniones que hasta entonces había creído y empezar enteramente de nuevo, desde los fundamentos si quería establecer algo firme y constante en las ciencias” (Descartes, 1641: 216).

En otros términos, el proyecto moderno, implicó la emergencia de la noción de hombre como fundamento de todo conocimiento del mundo. Es así que el trabajo técnico empirista, por un lado, y el *cogito*, por otro, inauguran una nueva forma de entender al hombre y su relación con lo natural, lo social y lo divino.

En este marco, será la razón y el desarrollo del conocimiento experto – técnico– asociado con el capital y los aparatos administrativos del Estado que darán una nueva fisonomía al mundo moderno, a sus relaciones y modos de intercambios.

En este contexto, en el siglo XVIII, en 1784, Kant publicaba en un periódico alemán el texto “Was ist Aufklärung” en el cual afirmaba que la Ilustración proponía una relación diferente entre voluntad, autoridad y uso de la razón. El filósofo valoraba que Aufklärung implicaba un movimiento en la actitud del hombre con respecto a la autoridad. Este movimiento, habilitado por el uso de la razón, permitía la salida del hombre del estado de minoridad o tutela que conducía, como efecto, a la sumisión del sujeto a una autoridad externa.

Al analizar el artículo de Kant en un texto homónimo³⁹ Foucault considera que la modernidad puede ser entendida como una *actitud*, un modo particular de relación del hombre con la actualidad, una manera de sentir, pensar y hacer. En palabras del autor:

Con “actitud” quiero decir un modo de relación con y frente a la actualidad; una escogencia voluntaria que algunos hacen; en suma, una manera de pensar y sentir, una manera, también de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea. Un poco, sin duda, como aquello que los antiguos griegos denominaban un “ethos” (Foucault, 1993: s/p).

En este sentido, para Foucault el *ethos* moderno más que una fidelidad a determinados cánones implica la *reactivación permanente de una actitud* junto al

³⁹ “Qu’est-ce que les Lumières?”, escrito en 1984 y publicado por primera vez en abril de 1993 en la revista *Magazine Littéraire*, N° 309.

modo de ser histórico y la constitución de sí mismo como sujeto autónomo. (Foucault, 1993: s/p).

2.1.2 La creación de la infancia

Como afirmamos en el apartado precedente, junto a los cambios estructurales de la modernidad se operó una serie de transformaciones en las creencias, la sensibilidad y las estructuras mentales, así como la emergencia de nuevas figuras y formas de comprender lo divino, lo humano y lo social (Ariès y Duby, 1992). Las nociones de familia nuclear, grupalidad, infancia, prácticas educativas y currículum son invenciones de esta particular forma de estructurar y entender la sociedad. Al respecto Ariès plantea:

Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al Siglo de las Luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión. Esta dinámica está evidentemente ligada al proceder de la familia hacia una mayor intimidad (*privacy*), a la mejora de la escuela y al hecho de que esta ha sustituido al aprendizaje tradicional (Ariès, 1979: s/p).

A partir de los trabajos analíticos de la iconografía de los siglos XIV y XVI de Philippe Ariès (1987) se ha podido resignificar el lugar que el niño ocupa en la modernidad en relación a los adultos, la familia y la sociedad. Hacia el siglo XIV, el historiador identifica imágenes infantiles, en compañía de adultos, en el ámbito escolar. El significante infancia (*infans = el que no habla*) surge a partir de las transformaciones en las creencias y estructuras mentales (Ariès, 1987, y Ariès y Duby, 1992). Esta nueva construcción de sentido en torno al estatuto de infancia se anuda con el surgimiento de la familia nuclear, de las prácticas y relaciones capitalistas configuradas en los burgos modernos así como con la emergencia de la episteme y la tecné de las ciencias físicas, naturales y la jerarquización del poder de la razón humana.

En forma específica, la construcción de sentido particular de la infancia, como una categoría diferencial de la adultez, está vinculada con la familia nuclear, la revalorización de la fecundidad (la admirable familia numerosa) y la condena moral al infanticidio, práctica habitual en la Edad Media. Así,

Desde el momento en que en la costumbre y entre los grupos privilegiados la vida del niño se convierte en valor, el propio niño se convierte en una forma interesante y agradable, señal de la atención que se le presta (Ariès, 1987: 4).

En la Edad Media el niño no se diferenciaba del adulto; es más: era considerado como un adulto pequeño, en potencia o germen (Tucker, 1980). Compartía los espacios, las actividades y las tareas con el adulto:

Parece como si el hombre de principios de la Edad Media solo viese en el niño un hombre pequeño que pronto se hará –o debería hacerse– un hombre (Ariès, 1987: 5).

En el medioevo, el grupo familiar tenía la función de la procreación. El niño era concebido como un “niño público” (Ariès y Duby, 1992: 313) en tanto dependía de sus padres y su ascendencia. Por el contrario, en la modernidad cobra centralidad el espacio privado de la familia, lo íntimo y lo privado. La familia deberá, junto a la escuela, cuidar y proteger a los niños. Los padres serán los encargados –ante Dios– del alma y del destino de sus hijos en tanto estos no están preparados para asumir la vida.

2.1.3 La escuela y la educación moral

La escuela-edificio debe ser un operador de encauzamiento de la conducta. Es una máquina pedagógica [...]. El edificio mismo de la escuela debía ser un aparato para vigilar (Foucault, 1989: 177).

Analizamos que en la conformación del mundo moderno la infancia así como la familia nuclear se constituyen como tales. En este contexto puede visualizarse que, como efecto de estos cambios estructurales acaecidos en la sociedad, surge la escuela. Esta se constituye como un espacio específicamente infantil que permitirá “sacar” al niño del mundo de los adultos y lo “encerrará” en un espacio específico destinado a su formación. En este marco la escuela

desempeñará un papel central en el “moldeado” de los niños, en su disciplinamiento y preparación para la vida adulta. De este modo:

Se llega entonces al concepto de que la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los alumnos, está ligada a una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas, al énfasis en la formación separada del niño, e incluso del adolescente (la *pandemia*) (Ariès, 1987: 4-5).

Bajo esta perspectiva los nacientes Estados nacionales deberán planificar diversas instituciones y prácticas que consolidarán, darán continuidad y legitimidad a los nuevos entramados discursivos que en la modernidad se configuran. De esta forma, el Estado se apoyará en la escuela para formar y educar a las nuevas generaciones, así como para amalgamar y legitimar ideológicamente las nuevas estructuras y el nuevo orden. A estos efectos, el Estado articula un sistema educativo de carácter nacional que se encargará de la formación de los sujetos y ocupará un rol central en el establecimiento de un particular orden social.

En estos nuevos espacios institucionales, espacios particulares de encierro, se acogerá al niño. La educación de la infancia se desarrollará a partir de una preocupación central: la educación moral. Esta preocupación es solidaria con el conjunto de ideas y prácticas que en la sociedad moderna se desarrollan en torno a la moralización. Es más: se podría afirmar que el proyecto moderno ha estado marcado por una búsqueda constante de la educación moral.

El Estado se torna en educador por medio de la estructuración del aparato escolar y, paulatinamente, desplazará a las órdenes religiosas (jesuitas y franciscanos, fundamentalmente) de la función de enseñanza. Para ello deberá configurar “órdenes” docentes, que sustituyan a los clérigos en la labor formativa. El objetivo de este trabajo pedagógico estará centrado en los niños en tanto se entiende que ellos no están preparados para afrontar la vida adulta; serán sometidos a una cuarentena obligatoria –en el ámbito escolar– antes de ingresar a las tareas y responsabilidades propias de la vida adulta.

- **La escuela: entre la integración y la exclusión social**

Es importante recoger para nuestro trabajo las observaciones efectuadas por el historiador Phillipe Ariès en relación a la progresiva diferenciación que se establecerá en las instituciones escolares en relación al desarrollo de la formación social capitalista. En un inicio puede apreciarse que las prácticas pedagógicas así como el espacio escolar no se diferenciaban en función de las clases sociales, lo que sí acontecerá hacia el siglo XVIII. En este período se establecen dos tipos de instituciones de enseñanza primaria: las escuelas populares elementales, destinadas a los sectores pobres de la sociedad; y las escuelas de los monasterios y los internados, destinados para los hijos de la burguesía.

Así,

Las escuelas caritativas creadas en el siglo XVII para los pobres atraían asimismo a los hijos de los ricos. Por el contrario, a partir del siglo XVIII, las familias burguesas ya no admiten esta convivencia y retiran a sus hijos de lo que pasará a ser la enseñanza primaria popular para meterlos en los internados y en las escuelas menores de los colegios, monopolio de la burguesía. Los juegos y las escuelas que al principio eran comunes a toda la sociedad entran en adelante en un sistema de clases (Ariès, 1987: 75).

Como vemos la configuración de la infancia, así como de la escuela moderna, no será ajena a las prácticas y antagonismos del capitalismo y de su doble moral: integracionista y excluyente. Como desarrollaremos más adelante, se articula un discurso de igualdad que, al mismo tiempo, delinea las posiciones de clase y marca sus diferencias. De esta manera, la opacidad instaurada a partir de las relaciones mercantiles del capitalismo adquirirá un nuevo pliegue por medio de la no transparencia de los discursos moralistas consagrados en el programa moderno.

2.1.4 La escuela y el gobierno de las almas

El alma es la prisión del cuerpo (Foucault, 1989: 36).

Desde el punto de vista educativo, el proyecto moderno puede ser entendido, básicamente, en dos dimensiones: como una forma particular de entender al niño en tanto sujeto en desarrollo y como una forma particular de comprender la relación entre lo educativo y lo social.

Como analizaremos, estas dos formas de anudar el sentido de lo educativo –dimensión social y psicológica– configuran un saber específico en el campo de la educación y la pedagogía. En él la estadística y la sociología así como la psicología de la educación adquirirán –en el siglo XIX– un lugar hegemónico en la constitución del suelo epistémico del campo educativo.

En este nuevo escenario de relaciones y sentidos el ámbito escolar, como espacio privilegiado de la educación moral y junto a la escolarización obligatoria configura la institución como un espacio central capaz del gobierno de los niños. Según Foucault “el gran tema de la pedagogía que emerge y se desarrolla en el siglo XVI es el gobierno de la infancia” (Foucault, 2006: 87).

En este sentido se visualiza que la educación podría “someter los instintos primarios al gobierno de la razón. Llevar los niños a la escuela es, por lo tanto, sustraerlos a la naturaleza” (Ariès y Duby, 1992: 325).

En este contexto la Reforma y la Contrarreforma adquirieron un lugar destacado en el cambio de representación de una autoridad externa –impartida por la iglesia, como en la Edad Media– a una autoridad moral interiorizada por los sujetos a partir del *trabajo pedagógico*. El luteranismo habilitará la interpretación libre de las santas escrituras y las críticas a ciertas prácticas eclesiásticas. Un aspecto central de estas críticas lo constituyó la práctica de la confesión-absolución y de las ventajas materiales que se relacionaban con ellas. Es por eso

que el luteranismo reivindicará que lo central no es la absolución papal sino *no pecar*. Para ello sería necesario “gobernar las almas” (Caruso y Dussel, 1999: 46). En otros términos, la crisis religiosa torna necesaria la interiorización de las creencias y el ejercicio de un control superior, un autocontrol del sujeto.

- **La escuela crea los alumnos: ¿cómo gobernarlos?**

Al analizar el surgimiento de la escuela moderna Querrien sostiene que la interrogante inicial de la pedagogía fue: “¿Cómo dirigir y enseñar a una tropa de alumnos? ¿Cómo gobernarlos? (Querrien, 1979: 45, citado por Caruso y Dussel, 1999: 53).

El modelo disponible para articular el proyecto de la escuela moderna, gobernar la infancia, no será el militar sino el pastoral (Caruso y Dussel, 1999: 53). El *poder pastoral* –como desarrollamos en el capítulo anterior–, en términos de Foucault, será aquel que se ejerce sobre un conjunto de hombres que se mueven –como “un rebaño”– y no una ciudad o un espacio (Foucault, 2006: 268). Será obligación moral del pastor ejercer el poder y control sobre su rebaño para “conducirlo” hacia la salvación.

Desde esta visión, el poder pastoral necesitará un poder *omnes et singulatim*, que desarrolle una serie de técnicas dirigidas al rebaño para que este se mantenga unido como totalidad y, a su vez, técnicas que se ocupen de cada miembro. La dinámica de castigos y premios, pecados y merecimientos junto a la obediencia al pastor serán las condiciones de la salvación del alma. Esta obediencia, a diferencia del medioevo, no será externa sino que se constituirá en aceptación personal; en términos de Foucault, el alma será la prisión del cuerpo y no viceversa.

De esta forma, y como vimos en el apartado precedente, el poder pastoral tiene su basamento en la coerción no física sino moral, la cual paulatinamente se conformará en conciencia interior. De esta manera, el programa moderno se configura como un programa de moralización que tendrá efectos no solo en los

sujetos modernos sino en la constitución de los Estados nacionales (Schmitt, 1997).

Siguiendo los planteos de Foucault (1991), podemos afirmar que la escolarización en la modernidad se vincula con los procesos de *gubernamentalidad* desarrollados en las sociedades modernas. De esta manera, como vimos en el punto anterior, la educación institucionalizada se asocia con nuevas formas de articular los dispositivos de gobierno y la conducción de los sujetos.

Desde la perspectiva del filósofo francés el gobierno, en tanto conducción de la conducta, implica tanto el gobierno de uno mismo como el gobierno de los otros. Es pertinente recordar que en análisis anteriores a 1980, Foucault analiza el poder bajo la metáfora de la guerra y las técnicas de disciplinamiento entendidas como anatomía política del cuerpo en las instituciones de encierro (entre ellas, la escuela). Asimismo, a partir de las conceptualizaciones posteriores del biopoder Foucault tematiza las técnicas de seguridad y los mecanismos específicos de regulación de las poblaciones. A posteriori, el filósofo francés efectuará una revisión al concepto de poder⁴⁰ que había elaborado como consecuencia de la profunda crisis del Estado Providencia y las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno. En este análisis ubica al gobierno en las dimensiones que refieren a los procesos de gobierno de sí y a los procesos de gobierno de los otros.

Desde este ángulo, los Estados nacionales debieron estructurar el sistema escolar y asegurarse la asistencia de todos los sujetos inscriptos en sus territorios, como forma de garantizar el gobierno de sí y de los otros. Desde este ángulo analítico, el discurso pedagógico se articuló a partir de la ubicación de la educación como un derecho y como consecuencia la escolarización se tornaría

⁴⁰ La problemática del gobierno es analizada por Foucault paralelamente al análisis de la crisis contemporánea de los modos de gobierno y el surgimiento de la sociedad posdisciplinaria. Particularmente, Foucault tematiza estos conceptos, como vimos en el capítulo teórico, en varios textos: 1991, 2006. Como señalamos, los anglofoucaultianos han profundizado en esta perspectiva analítica. Ver: Popkewitz, 2002; de Marinis, 1999, entre otros.

obligatoria. De esta manera los Estados se consolidan como las instituciones sociales fundamentales en la conducción de los individuos que habitan sus territorios y se prefigura a la escuela como una de las instituciones encargadas de esta tarea.

Este poder efectivo de gobierno se apoya fundamentalmente sobre tres aspectos: un marco legal que garantice la obligatoriedad de la escuela –entre otros aspectos–, el establecimiento de una capacidad de coerción física (aparatos militar y policial) y el establecimiento de instituciones que funcionen básicamente a través de *tecnologías de disciplinamiento* de los sujetos. Entre estas, la escuela ocupará un lugar central.

En este sentido, Foucault plantea:

Este Estado de gobierno que se centra especialmente sobre la población y que se refiere y utiliza como instrumento el saber económico, corresponde a una sociedad controlada por los dispositivos de seguridad. [...] La pastoral, las nuevas técnicas diplomático-militares, y en fin la policía, pienso que han sido los tres elementos a partir de los cuales se ha podido producir este fenómeno fundamental en la historia de Occidente que es la gubernamentalización del Estado (Foucault, 1991: 25).

Caruso (2005) ha analizado la articulación de las instituciones disciplinarias con el Estado. Esta articulación implica que el Estado tiene la responsabilidad de control y gobierno de los sujetos en forma individual pero, fundamentalmente, de las poblaciones en términos globales.

Como planteamos la gubernamentalización refiere, siguiendo a Foucault (2006), al proceso de preeminencia del gobierno como forma de poder frente a otros dispositivos y a la organización de aparatos especializados para desarrollar este gobierno, así como a la configuración de saberes particulares para sustentar estas formas de gobierno.

Desde este enfoque, la educación obligatoria desarrollada en las instituciones escolares garantizaría la efectividad del gobierno de todos y cada uno de los sujetos procurando el *gobierno de las almas* de los sujetos.

En este marco, es necesario señalar, siguiendo los planteos de Varela y Álvarez-Uría (1991), que en la modernidad la configuración de la escuela – normal– nacional estuvo asociada a cinco condiciones sociales: la definición de un estatuto de la infancia; la aparición de un espacio específico para desarrollar la educación de los niños; la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia con de tecnologías y saberes específicos; la desaparición de otras formas de educación; y la institucionalización de la escuela a partir de la reglamentación de la obligatoriedad (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 15).

- **La “tardía” infancia de los pobres**

Como analizamos, las figuras de niño e infancia no son eternas ni naturales sino que emergen en el nuevo orden social moderno asociadas a la familia nuclear, a los modos de educación y a las relaciones de clase.

Interesa particularmente en esta investigación detenernos en dos aspectos trabajados por Varela y Álvarez-Uría en relación a la particular forma que adquiere, en la modernidad, el significante infancia. El primer aspecto a subrayar, según los trabajos de investigación de estos autores, es que en este período se significan diferentes *infancias*. Así, se pueden diferenciar la “infancia angelical y nobilísima”, de los príncipes, la “infancia de calidad”, de los hijos de las clases distinguidas, y la “infancia ruda”, de las clases populares (Varela y Álvarez-Uría, 1991 18).

Cada una de estas infancias será representada y, en consecuencia, “tratada” de diferente forma. En los programas educativos, por ejemplo, puede apreciarse esta dualidad de valoración y tratamiento: se planifican programas particulares para a cada uno de los grupos de infancias señalados.

Como indicamos en el apartado anterior esta diferenciación de los grupos sociales y la confección de programas escolares diferenciados subrayan las diferencias de clase social. En este marco, los autores plantean:

La infancia pobre [...] no recibirá tantas atenciones siendo los hospitales, los hospicios y otros espacios de corrección los primeros centros-piloto destinados a modelarla. [...] El sentimiento de infancia –y consiguientemente el sentimiento de familia– no existirá entre las clases populares hasta bien entrado el siglo XIX, siendo la escuela obligatoria uno de sus instrumentos constitutivos y propagadores (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 25-26).

A partir de estos trabajos de indagación es interesante apreciar como la intervención y el gobierno de los sujetos y de la sociedad se va estructurando de manera diferencial según los lugares posicionales que los individuos tienen en la sociedad. Las formas de intervención y regulación por medio de la educación se articulan de manera diferente según el anclaje social de los sujetos⁴¹.

Un segundo aspecto importante a resaltar son las características que se asocian a la infancia en general y a la “infancia ruda”, en particular:

maleabilidad, de donde deriva su capacidad para ser modelada; debilidad (más tarde inmadurez) que justifica su tutela, siendo entonces precisa su “civilización”; flaqueza de juicio [...] y naturaleza en que se asientan los gérmenes de los vicios y de las virtudes [...] que debe ser encauzada y disciplinada (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 18-19).

La escuela, los docentes y los currículos serán espacios, intermediarios e instrumentos especializados para civilizar y gobernar a los infantes, particularmente a aquellos en situación de pobreza.

2.1.5 La formación de un cuerpo de especialistas

Como adelantamos junto a la conformación del estatuto de infancia y la “invención del aula moderna” (Carusso y Dussel, 1999) fue necesario formar un cuerpo de especialistas que se encargara de la educación de los niños y jóvenes, con diferencias respecto de los maestros de las universidades medievales.

⁴¹ En este sentido es interesante analizar el Programa de gobierno de los pobres de J.-L. Vives, de 1526, que se inspira en el trabajo de Lutero de 1523: “A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que construyan y mantengan escuelas”. Vives, siguiendo a Lutero propondrá la secularización de la enseñanza que, en el caso de los niños pobres, encomienda a los magistrados. Deberán aprender lenguas y artes para la comprensión de las escrituras y para el desempeño del gobierno civil (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 29).

Durkheim (1969) plantea que los maestros de las universidades de la Edad Media fundaban su autoridad en el saber y en su transmisión, en tanto que los maestros de la enseñanza elemental han de ser un “modelo de virtud” ante sus discípulos.

Antes de que el Estado asumiera la formación de los maestros, los clérigos de la Reforma así como los de la Contrarreforma tuvieron un rol central en la formación de estas primeras “legiones” de maestros. Calvinistas y luteranos, así como jesuitas y escolapios, disputaron espacios de formación⁴².

En el siglo XVII y a cargo de los ayuntamientos y los nacientes Estados nacionales comienzan a organizarse las escuelas normales, con el cometido de instruir a los futuros maestros de enseñanza elemental. Su objetivo será establecer las normas de la enseñanza, de ahí su nombre. Juan Bautista de La Salle fundó en Francia (Reims) la primera Escuela Normal en 1685. No obstante, el término “escuela normal” se generaliza recién en el siglo XIX en Francia (*école normale*). Dicha denominación marca el objetivo de que estas instituciones se constituyan en escuelas modelo⁴³ para formar a los futuros maestros de educación elemental. En el siglo XIX se generalizan en diferentes puntos de Europa; en la segunda mitad de ese mismo siglo comienzan a organizarse en América, como por ejemplo en Uruguay y Argentina.

Estas instituciones serán las encargadas de unificar las diversas naciones por medio de la enseñanza de los idiomas oficiales (lenguas nacionales), así como la transmisión de los rudimentos de la lectura, escritura y cálculo. Asimismo, la enseñanza de la historia y la geografía coadyuvarán a la transmisión de los valores nacionales (Goodson, 2003). Los futuros docentes, los normalistas, serán los

⁴² Como ejemplo puede identificarse la obra del jesuita Jouvency *De ratione discendi et docendi*, plan de estudio por medio del cual los jesuitas organizaron la formación de los jóvenes que se acercaban a la compañía, que tuvo una acentuada influencia en la educación humanista del siglo XVI y XVII.

⁴³ En el decreto del 30 de octubre de 1794 del Comité de Instrucción Pública de Francia se establece en el artículo 1: “Se establecerá en París una Escuela Normal, donde se requerirían de todas las partes de la República de los ciudadanos ya informados en las ciencias útiles, para aprender, bajo los profesores más hábiles en todas las clases, el arte de enseñar”.

encargados de transmitir los valores morales y las bases de la nueva configuración social y económica.

Como planteamos en los apartados precedentes, la buena o mala conciencia, la formación moral fue el centro de la educación impartida por católicos, protestantes y enseñantes laicos (a partir del siglo XVII cuando se comienzan a fundar las primeras escuelas). En términos de Foucault, es posible apreciar que el poder pastoral de la época se basó en la coerción moral. La “obediencia” exterior dará paso a la aceptación “interior”, al convencimiento. Este fue el gran programa de moralización de la modernidad; como veremos, influirá en la conformación no solo de los sujetos sino también del Estado.

Los humanistas, como por ejemplo Erasmo de Rotterdam y Vottoriano da Feltre, impulsaron programas pedagógicos para las élites urbanas. A su vez, J. A. Comenio, hacia el siglo XVII, formulará el método global con el objetivo enseñar todo a todos (pansofía). Por medio de él se establece el programa de enseñanza para las escuelas masivas y populares.

En síntesis, el cuerpo de especialistas que se formarán en las escuelas normales y que estarán a cargo de la escolarización de infancia tendrá una formación rudimentaria en lengua, aritmética y ciencias y amplia en educación moral (Goodson, 2003).

Por lo tanto, los maestros normalistas tendrán una función técnica derivada por el Estado, quien asume la tarea de formar a los niños. Las competencias centrales de ellos serán la moral y el cuidado, más que las habilidades y los saberes de las ciencias.

2.2 El Uruguay moderno

2.2.1 Pinceladas de un nuevo orden

[El único medio de solución de la crisis es] aumentar la capacidad productora del pueblo, y especialmente del paisano, y esto se conseguirá creándole hábitos de trabajo; no rodeándolo con una civilización que no comprende, sino civilizándolo (Varela, 1910 b: 57).

Como señalan los diversos estudios historiográficos, en el último tercio del siglo XIX, en Uruguay, se inicia la conformación de un nuevo orden, de una nueva forma de estructurar, nombrar y entender la sociedad. En este período inaugural se operan nuevos anudamientos de sentido en los entramados discursivos los cuales legitimarán las bases de la modernidad en nuestro país⁴⁴.

Una posible forma de identificar y estudiar dichas alteraciones de sentido, en el marco de la línea de trabajo que desarrollamos, se vincula con las relaciones que son factibles de establecer entre lo intradiscursivo y lo interdiscursivo. Por ello es pertinente rastrear algunos de los elementos que acontecen en el contexto de producción discursiva. Desde este ángulo, es oportuno identificar los cambios más significativos acaecidos en el marco histórico en que se articulan las nuevas configuraciones de sentido en el Uruguay moderno.

Es posible ubicar una amplia serie de transformaciones en el conjunto de la sociedad que afectan los niveles infraestructurales y superestructurales, así como a los sujetos que habitan en el territorio oriental.

Las nuevas relaciones internacionales y los cambios en las formas de producción económica que la modernidad imponía se desarrollarán en interrelación con alteraciones de sentido ocurridas en el seno de la sociedad: nuevas formas de representar al sujeto (sus creencias y expectativas), el reconocimiento de las particularidades del niño (*bárbaro etario*) y las representaciones de los sectores pobres (*gauchos y desposeídos = bárbaros sociales*) como una amenaza para los cambios sociales y el progreso de la nación

⁴⁴ Es pertinente recordar que en el marco conceptual de Pêcheux –que sigue los planteamientos althusserianos– en toda formación social se operan *posiciones* políticas e ideológicas que no se vinculan a los sujetos en tanto individuos singulares sino que se organizan en formaciones relacionadas entre sí por vínculos de antagonismo, alianza o dominación. A su vez, en ellas se articulan las formaciones discursivas que marcan lo que puede y debe ser dicho en función del lugar posicional que se ocupa en la estructura social (Pêcheux, 1969, 1988, 1990). Una de las consecuencias de esta perspectiva analítica refiere a que las “palabras” adquieren sentido en función de su inscripción en la formación discursiva en la que se encuentran.

son tan solo algunos de los nuevos sentidos que se amalgaman en la génesis del Uruguay moderno.

Estos cambios traen aparejadas modificaciones en la organización del Estado. Se crean nuevos aparatos y organismos estatales, y se aprueba una legislación que los regula al tiempo que garantiza su funcionamiento. De esta forma se estructura y conforma el Estado y se opera la incorporación de la sociedad a los patrones sociales, económicos y culturales exigidos por la modernidad.

Existe acuerdo en los historiadores en señalar que el sistema educativo uruguayo se constituyó, en este período, a partir de la reforma vareliana y que este proceso coadyuvó a la consolidación del Estado nación. Asimismo, historiadores especializados en el campo educativo mencionan que no sería posible separar el destino de la República de los avatares del sistema educativo⁴⁵ (Ruiz, 1997; Romano, 2010).

El proceso de formación del Estado moderno uruguayo, al igual que en el resto de los países latinoamericanos, exigió, al menos, tres movimientos: la unificación territorial y la monopolización coactiva por parte del Estado, la ciudadanía de la autoridad, y la nacionalización.

En este triple proceso la escuela pública uruguaya jugó un rol medular, a través de la unificación y centralización del sistema educativo así como de la temprana formación de sujetos especializados para impartir la “lengua nacional”, los valores nacionales y conocimientos básicos que permitieran apartar “los vicios y males provenientes de la ignorancia” (Bordoli y Romano, 2011: s/p).

⁴⁵ A este respecto, Ruiz plantea: “Si bien no hemos realizado un análisis cuantitativo del espacio ocupado por los problemas de la escuela en las fuentes que expresan los poderes públicos y a los distintos actores sociales, el investigador abraza la convicción de que no solo era un valor fundamental, sino que también la preocupación constante y prioritaria que trasuntaba la convicción profundamente arraigada en todos y cada uno de los involucrados en aquellas agrias discusiones, de que *la escuela era el país y que sus destinos corrían juntos.*” (Ruiz, 1997: 16).

El sistema educativo se organizó a partir del Estado y adquirió una modalidad centralizada de gestión⁴⁶. Un rasgo particular de esta génesis es que la educación se constituyó en un terreno “neutral”. Se constituyó un acuerdo en torno a que era necesario dejar de lado las pertenencias político-partidarias en tanto se las identificaba como una de las causas principales de las guerras civiles que dividían al país e impedían su consolidación⁴⁷ (Sanz, 1965). La política dividía, por eso la educación debía convertirse en el cemento unificador que habilitara la adscripción de los ciudadanos a un proyecto de nación. Tempranamente, el Estado necesitó un cuerpo de especialistas para su funcionamiento; es decir, tuvo que formar una nueva burocracia técnica que pudiera situarse por encima de las disputas de poder circunstanciales.

La conformación del sistema educativo centralizado y estatal es solidaria con el conjunto de transformaciones acaecidas en la sociedad decimonónica uruguaya que conducirán a la inscripción del país al modelo capitalista de producción y acumulación de bienes. En este sentido, Uruguay se incorpora al mercado internacional de carnes y lanas a través de la exportación de una producción de baja calidad comparativa (De Sierra, 1977) al tiempo que en la formación social interna se comienzan a estructurar grupos, clases y relaciones de alianzas, antagonismos y dominación.

Desde el punto de vista político, la conformación de este nuevo orden se sustentará en una estructura legal de base republicana⁴⁸ que no había conseguido estabilizarse plenamente en un orden disciplinario duradero hasta el momento. El último tercio del siglo XIX será entonces el momento en que la sociedad adquirirá

⁴⁶ “Sistema educativo centralizado y estatal”, en el sentido de Puiggrós (1990).

⁴⁷ “En medio de la borrasca de la guerra civil, estos esforzados luchadores de la paz desarrollaron sus actividades sin interrupción, manteniéndose como un islote de esperanza en pleno fragor de la tormenta, como un *campo neutral* en el que pudieron reunirse, sin chocarse, hombres a quienes separaban, en el campo ardiente de la *política*, las ideas y los sentimientos más encontrados” (Sanz, 1965: 10-11).

⁴⁸ Este nuevo orden se consagra con la jura de la primera Constitución de la República, el 18 de julio de 1830.

crecientes niveles de disciplinamiento y se operará la instauración efectiva del gobierno a escala nacional.

Un momento significativo en este proceso es el gobierno militar dirigido por el Cnel. Lorenzo Latorre (1876-1880), que interrumpe el ciclo de conflictos y guerras civiles protagonizadas por los dos partidos políticos tradicionales⁴⁹ de Uruguay que habían conferido un alto grado de inestabilidad política a la nación. En el gobierno de Latorre se produce un conjunto de cambios de entidad, como el desarrollo del sistema educativo centralizado, la expansión de la soberanía del gobierno al medio rural, el alambrado de las propiedades del campo y la instalación de la policía rural⁵⁰, entre otros.

En el año 1876 se implementa el primer Código Rural, en el cual se establecían los principios de propiedad y autoridad en el medio rural. Este código tuvo como objetivo regular la campaña, lo que fue posible por el desarrollo del ferrocarril y la policía rural. En él se estableció la obligatoriedad del alambramiento de los campos, lo que tuvo dos consecuencias centrales: los pequeños propietarios incapaces de solventar el gasto que implicaba el alambramiento perdieron sus tierras y también el ganado; y los estancieros consolidaron sus grandes extensiones de tierra y ganado.

Este doble movimiento provocó que un sector importante de estos pequeños propietarios pasara a formar parte de los sectores desposeídos de la sociedad decimonónica. Junto a los gauchos, los inmigrantes pobres y los negros conformaron el heterogéneo sector de desposeídos, que se constituyó en un

⁴⁹ Al respecto José Pedro Varela (1876) en el capítulo II “Estado actual” de *La legislación escolar* plantea: “Bien puede decirse, sin exageraciones, que la guerra es el estado normal de la República” (Varela, 1919: 31) al constatar que hubo 19 revoluciones en el período de vida independiente de Uruguay. A su vez, identifica la inestabilidad política como una de las causas del atraso del país.

⁵⁰ Raúl Jacob (Jacob, 1969) sostiene que en el año 1871 el Jefe Político (principal autoridad) del departamento de Paysandú, Eduardo Mac-Eachen, había establecido un reglamento de policía, válido en todas las Comisarías de su jurisdicción. En 1875, ya en la dictadura del Cnel. Máximo Santos, se autoriza a los jefes militares y policiales a juzgar y a castigar a quienes fueran culpables del destrozo de vías férreas y telégrafos.

“peligro” y riesgo social y económico para los sectores acomodados de la sociedad. Como sostiene Martinis:

a este grupo se asocia un conjunto de actitudes contrarias al progreso tales como la vagancia, los “vicios”, la inmoralidad y el desconocimiento de la propiedad privada. Se constituirá un sujeto social polifacético, sobre el cual ha de ser necesario intervenir (Martinis, 2013: en prensa).

El Estado desarrollará diversos instrumentos y tecnologías para intervenir y corregir a este sector social. Entre ellas se pueden ubicar dos tipos de medidas: represivas y correctivas para *vencer* a los insurrectos, vagos y malvivientes, y preventivas para *convencer*. Dentro de las primeras se encuentran: la propuesta del establecimiento de una “colonia correccional”⁵¹, la utilización del instituto de la leva y la realización de “trabajos públicos” por parte de los condenados en el Taller Nacional⁵². Dentro de las medidas preventivas se ubica, principalmente, la educación.

En síntesis, interesa subrayar, en esta investigación, cuatro elementos centrales:

- a) los cambios económicos y sociales se operaron en interrelación con nuevas formas culturales, nuevas creencias y modos de sentir de los sujetos;
- b) estos cambios generan un anudamiento particular de sentido, que puede apreciarse en las nuevas formas de relacionamiento social y en el establecimiento de nuevas leyes y reglamentaciones sociales;
- c) en este nuevo orden de sentido los sectores pobres (gauchos y desposeídos) se representan como un problema social a combatir en tanto se significan como

⁵¹ Jacob (1969: 93) recoge del N° 15 (1880) de la *Revista de la Asociación Rural del Uruguay* el planteo de que: “Si bien la vagancia no es un delito que la justicia puede castigar, es un indicio que la policía debe observar”. Basándose en el Código Rural, el articulista plantea que la mencionada observación y la internación en la Colonia Correccional cuando fuera oportuno, supondrán “el correctivo legal de la vagancia”.

⁵² Célebre cárcel montevideana en la cual los reclusos eran obligados a trabajar en obras públicas.

peligrosos y como un riesgo para el progreso. Será necesario controlar la denominada “cuestión social” (Castel, 1997)⁵³;

d) la escuela, su obligatoriedad y extensión a todo el territorio nacional así como la imposición del idioma nacional operaron como dos agentes fundamentales para la consolidación del nuevo modelo, la nueva sensibilidad; en definitiva, ocupan un lugar central en la sedimentación de las redes de sentido modernas. Tendrá un papel sustantivo en la regulación social y en gobierno de los sujetos.

2.2.2 Nuevos dioses, nuevos diablos

En esta presentación general de época, interesa detenernos particularmente en las nuevas creencias, representaciones, sentimientos e imágenes que condensan el espacio simbólico del período. Esto adquiere relevancia en nuestro trabajo de indagación en tanto la construcción de sentidos educativos y pedagógicos guarda relación con procesos más generales de representación de lo social. Estas relaciones no se vinculan exclusivamente a las finalidades de lo educativo en un momento histórico particular –selección cultural– o a los modos de transmisión simbólica –modalidades didácticas. Las vinculaciones se establecen en la naturaleza misma de lo educativo en tanto forma parte de los procesos generales de endoculturación.

En este sentido, y siguiendo la perspectiva analítica de Barrán (1990), en este período también se gesta una forma particular de actuar, conducir y conducirse de los sujetos así como la imposición de un conjunto de valores y

⁵³ Como plantea Castel esta cuestión se “bautizó por primera vez explícitamente como tal en la década de 1830 [...]. Era la cuestión del pauperismo. Un momento esencial en que apareció un divorcio casi total entre un orden jurídico-político fundado sobre el reconocimiento de los derechos ciudadanos, y un orden económico que suponía miseria, desmoralización masiva. Se difundió entonces la convicción de que había allí ‘una amenaza al orden político y moral’ o, más enérgicamente aún, que resultaba necesario ‘encontrar un remedio eficaz para la plaga del pauperismo, o prepararse para la conmoción del mundo’” (Castel, 1997: 20). Para el autor la “cuestión social constituye una aporía fundamental en la cual la sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (lo que en términos políticos se denomina nación) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia” (Castel, 1997: 20).

formas de comprender e interpretar la sociedad y sus cambios. La creación de nuevos dioses⁵⁴: el trabajo, el ahorro, el cuidado de la salud y la higiene, entre otros, modificarán la “sensibilidad bárbara” de décadas precedentes y darán paso a una sensibilidad nueva, “civilizada”.

Es importante precisar que la estructuración de este nuevo modo de significar y representar los sentimientos, las actitudes y acciones se configura – como ya afirmamos– hacia el último tercio del siglo XIX. No obstante, esta marca temporal, como el propio Barrán plantea, es arbitraria, “es casi una fantasía” (Barrán, 1990: 11-12) en tanto los movimientos simbólicos no se inscriben en la lógica cronológica ni en la simple sucesión temporal. Los nuevos anudamientos de sentidos, operados en el universo simbólico, coexisten con los anteriores, se actualizan, escinden y resignifican más allá de los marcos, siempre arbitrarios, de la sucesión temporal lineal.

En relación a este período, el historiador⁵⁵ plantea:

Un modo de producción nuevo –como el que estaba gestándose en el Uruguay de 1860 a 1890– implicaba cambios en la sensibilidad, modificaciones del sentir para que a la vez ocurrieran modificaciones sustanciales en la conducta. Y así, sensibilidad y cambio económico entrelazados, no son ni causa ni efecto el uno del otro, sino factores que tanto se abren camino juntos como se limitan y se obstruyen el paso. Lo que cuenta en estos lazos entre sensibilidad y modo de producción es, entonces y antes que nada, advertir su correlación, notar que cierto esfuerzo de ascetismo de toda la sociedad fue contemporáneo a la “modernización” y que ambos fenómenos se alimentaron mutuamente y se necesitaron (Barrán, 1990: 21).

Como analizaremos en los párrafos siguientes, la educación común del pueblo tendrá un papel sustantivo en la estructuración de esta nueva sensibilidad,

⁵⁴ “Los estancieros desde la revista de su gremio, los maestros desde los libros de lectura, los médicos desde sus consultorios, los curas desde confesionarios y púlpitos, los padres de familia desde las cabeceras de almuerzos y cenas, los políticos desde los editoriales de los diarios o el Parlamento, los oficiales del ejército desde sus regimientos y los jefes de policía desde sus edictos, todas las autoridades de aquella sociedad, entonces, comenzaron a predicar en esos años en torno a nuevos dioses y diablos con énfasis no igualado en el pasado por la unanimidad y cuantía de la insistencia, y la novedad de algunas propuestas éticas” (Barrán, 1990: 34).

⁵⁵ La perspectiva analítica de Barrán se encuentra afectada teóricamente por los planteos gramscianos como puede apreciarse en la cita seleccionada.

en la conformación de nuevos hábitos⁵⁶ y formas de actuar de los sujetos y de la población. La lógica argumentativa esgrimida en la época establece la vinculación de la educación con el progreso individual y social y con la instalación de una vida civilizada.

En este marco la educación se identificará con: “luz”, “alimento”, “reforma salvadora”, “remedio”, “camino”, “misión de paz”. En definitiva y como expresa el Inspector de la Dirección General de Instrucción Pública Abel Pérez, en nota del 23 de setiembre de 1909, la educación es: el “factor irremplazable de nuestra transformación nacional” (Pérez, 1910: 6, en Varela, 1910a: 6). Como analizaremos en el apartado siguiente, la identificación de la educación como el “alimento del espíritu” o el “remedio” para los males de la sociedad y el atraso del país no es la única forma de anudar su sentido social.

2.2.3 La barbarie como enemigo

Interesa en este momento del desarrollo del trabajo recuperar los planteos de Judith Butler en relación a los procesos de los movimientos formativos en la sociedad para pensar el período de constitución de la sociedad civilizada y de los efectos de la educación en ese proceso. La autora asocia los procesos constitutivos a dinámicas, sutiles, de discriminación/exclusión; plantea: “cada movimiento formativo requiere e instituye exclusiones” (Butler, 2002: 22). Desde su perspectiva analítica (en la cual retoma categorías del psicoanálisis y la filosofía política) las nuevas construcciones identitarias, como la que se estaría planteando en este período en Uruguay, se inscriben en relaciones de poder desde su propia génesis. Estas relaciones exigen el establecimiento de un *otro*, un *afuera* que es temido y por lo tanto necesita ser excluido, diferenciado y sacado para fijar un

⁵⁶ Es preciso recordar que para José Pedro Varela la “la educación debe desarrollar la niñez [...] crear hábitos” entendiendo por este último “el más grande de los poderes de la vida” (Varela, 1910: 99). De esta manera la educación debería formar nuevos sujetos con nuevos hábitos y costumbres distantes de las costumbres bárbaras que caracterizaron al Uruguay premoderno.

nosotros. De esta forma, la *otredad* es construida como alteridad irreductible y opera en el espacio de poder como lo “peligroso”, la “maldad” o el “enemigo”. En este sentido la autora plantea: “el poder también opera por la forclusión de sus efectos, la producción de un ‘afuera’, un dominio de ‘inhabilidad’ e ininteligibilidad que limita/circunscribe el dominio de efectos inteligibles” (Butler, 2002: 22).

Desde este ángulo de análisis la sociedad civilizada necesitó la construcción de otro –el bárbaro– para poder desarrollarse. A la construcción de ese “nosotros civilizado” se abocó la escuela pública.

En este sentido, podemos apreciar cómo en el discurso de la época se configuran tres “enemigos” para el modelo y la nueva sensibilidad: el *bárbaro social*, el gaucho u hombre de campo que “[es] una bestia salvaje que pone en peligro la civilización” (Laveleye, 1875, citado por Varela, 1910a: 49); el pobre, que pone en peligro a las clases acomodadas en tanto es “más animal que hombre” (Kay, s/d, citado por Varela, 1910a: 126), y el *bárbaro etario*, el niño, que es “pequeño e ignorante” (Varela, 1910a: 125).

Asimismo, la política y las pasiones irracionales que ella desata es visualizada como enemiga de la sociedad, por ello debe mantenerse separada de la educación⁵⁷.

⁵⁷ Una prueba de la incompatibilidad entre la política y la educación se aprecia en la carta que el maestro Vila envía al Inspector Departamental de Montevideo en 1904, explicando las razones de su renuncia al cargo: “Hoy, señor Inspector [...] vengo ante usted a elevar indeclinable renuncia del cargo [...] Con verdadero pesar, señor Inspector, abandono el magisterio, en cuyas filas hace diez años milito, más por amor a la santa causa de la educación que por conveniencias personales; pero quiero y debo imponerme este voluntario castigo [...] hasta tanto esté plenamente convencido de que *dejaré de ser partidario para ser educador*, en la consecución de cuyo fin concentraré desde hoy mi más decidido empeño, teniendo seguridad de que conseguiré dominar esas exaltadas pasiones partidarias que, sobreponiéndose a la razón fría, me arrasaron a las filas revolucionarias en la última contienda civil” (Vila, 1904, citado por Repetto y Schimdt, 2009: 302-304; el destacado es mío).

2.2.4 La sensibilidad moderna

Como planteamos en el apartado anterior la inscripción de Uruguay en el circuito moderno no implicó exclusivamente un nuevo orden económico y social sino, también, un cambio de hábitos, un cambio actitudinal y simbólico.

La sensibilidad civilizada se inscribió en un nuevo horizonte de sentido al tiempo que disciplinó la sociedad operando un conjunto de transformaciones en el sujeto, en la sexualidad, en el cuerpo, en el espíritu y en la forma de representación del otro. Esta nueva sensibilidad toma distancia del juego y la risa, la libertad gestual, la exhibición “macabra” de la muerte, la violencia física y la desvergüenza que caracterizaron la cultura bárbara. La nueva sensibilidad adoptará el pudor y el recato determinado por la norma que se aplicó al alma y el cuerpo. Por ello, la vergüenza, la culpa y la disciplina imprimirán la gravedad y el “empaque” al cuerpo, el puritanismo sexual, el trabajo en sustitución del ocio. A su vez se ocultará la muerte alejándola y embelleciéndola, se evitará el castigo físico a niños, delincuentes y clase trabajadora (Barrán, 1990: 11-12)⁵⁸.

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

⁵⁸ Sabemos a partir de que en la modernidad la *mirada vigilante* en la cotidianeidad de la vida de los sujetos y en el interior de las instituciones implica el control, el disciplinamiento que se refleja en la organización del tiempo y del espacio. De esta manera se crea el imperio de las regularidades, los ritmos, la eficacia. Estará prohibido “perder el tiempo” ya que este es dinero. La vigilancia, la mirada invisible se interioriza de tal modo que el sujeto mismo se autorregula. El poder sobre los cuerpos se inscribe en ellos de tal forma que el sujeto no distingue entre sí mismo y la mirada del poder (Foucault, 1989).

de la pena de muerte, la reglamentación de la separación por sexos para recibir baños de mar, la prohibición de los escolares en los entierros y la prohibición de las misas de cuerpo presente, entre otras.

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

En el plano intelectual y cultural el modelo de esta nueva sensibilidad se halla en los modernos estados de Francia y Estados Unidos, en contraposición con el modelo español, que estaba asociado a la colonia y, como consecuencia, al atraso y el oscurantismo. Esta perspectiva es impulsada por la élite intelectual de la época, que ve en las corrientes de corte racionalista y positivista las llaves para el progreso. Como sostiene Jesualdo Sosa, el influjo de estas perspectivas llega a Uruguay, fundamentalmente, a través del trabajo de difusión realizado por el chileno Francisco Bilbao. Sosa basa su planteo en un trabajo inédito de Arturo Ardao (1950). De dicho trabajo transcribe a propósito de Bilbao:

Su doctrina se forma de tesis simples. El pasado de América es la Colonia. La Colonia es España, la España es la Edad Media: oscurantismo religioso y absolutismo político. El futuro debe ser Francia, la Francia de los pensadores deístas y los revolucionarios republicanos de los siglos XVIII y XIX, o Estados Unidos, los Estados Unidos de la libertad política y religiosa, de la democracia y el libre examen. El presente es una contradicción viva, una mezcla de pasado y de porvenir, una antinomia que hay que superar: la forma política republicana en relación con la forma religiosa y católica (Sosa, 1958: 10-11).

2.2.5 El descubrimiento del niño

En la época bárbara resultaba difícil diferenciar etapas vitales en tanto el niño era visualizado como un hombre pequeño o en tránsito hacia la plenitud. Infantes y adultos no solo compartían los espacios físicos sino que coparticipaban en diversas actividades y rituales.

La modernidad uruguaya configuró espacios diferenciados para niños y adultos, actividades y prohibiciones. Es así que el juego se permitió en las primeras etapas de la vida y se prohibió en la adultez. En esta última se lo asociaba con el ocio, la vagancia, la holgazanería y la improductividad laboral. Por ello fue censurado moralmente. A su vez, los rituales fúnebres, los velatorios se restringieron a las personas mayores prohibiéndoles a los escolares asistir.

La escuela se configura en un espacio característico para que los niños asistan, se integren socialmente y aprendan las disciplinas y la disciplina. Al respecto se plantea:

¿Qué pueden aprender mejor los niños, y qué estudios servirán mejor para ilustrar su mente, preparándolos para el desempeño de sus deberes [...]. ¿Qué conocimientos puede aprender el niño? [...] Se debe observar pacientemente las inclinaciones naturales y los gustos de la mente infantil; sorprender con cuidado sus modos de adquirir la verdad (Varela, 1910a: 97).

En este período se establece la necesidad de identificar las capacidades “naturales” de los niños con la intención de descubrir cuáles son sus posibilidades e intereses. De esta forma, deberían adecuarse el programa de estudios y las formas de enseñanza del maestro a esas capacidades. Los principios de la pansofía comeniana se explicitaban en el marco de los Institutos Normales de formación de los maestros. Las tres reglas básicas esgrimidas en la *Didáctica magna* –enseñar de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo y de lo cercano a lo lejano– deberían implementarse para que los niños, ahora identificados como sujetos en desarrollo, adquirieran los rudimentos de la lectura, escritura y aritmética.

Más aún, las características especiales de estos seres inmaduros deberían constituir materia de aprendizaje de los futuros maestros normales, tal como se consigna en el Programa del Instituto Normal de Señoritas, de 1910.

2.2.6 El papel de la escuela: convencer

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

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

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

En este marco, la obligatoriedad de la escuela⁵⁹ se tornó un elemento clave en el proceso civilizador. La educación es representada como garante para la

⁵⁹ Se consagra en el artículo 20 del Decreto Ley de Educación Común, que expresa que será obligatoria la educación “donde existan escuelas en relación a las necesidades de la población”. No obstante ello, 30 días después de efectuado el decreto se dictó el Reglamento de Escuelas elaborado por la Dirección General de Instrucción Pública, que restringió la obligación de asistir a la escuela, por dos vías: exoneró a aquellos varones que vivieran a más de cuatro kilómetros de un establecimiento educativo y a las mujeres que vivieran a más de dos kilómetros; y estableció que los padres podrían enseñar a sus hijos, y posteriormente, a fin del año lectivo, los niños debían demostrar ante el Inspector Departamental los aprendizajes logrados (artículo 22). Lo precedente pone en evidencia la diferencia establecida entre la obligación educativa y la obligación de asistencia a la escuela pública (Palomoque y Segarra, 2011: 421).

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

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

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

Este tipo de asociaciones promovidas por la escuela permitiría que la educación impartida en ella se constituyera, junto a la religión, en un freno a las

pasiones sociales y personales. La “misión” de la escuela sería promover que el niño aprenda a gobernarse a sí mismo, se discipline e inscriba socialmente.

2.2.7 La educación en el programa civilizador: ¿igualdad o gobierno de sí?

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

- **La educación: instrumento de integración e igualación social**

Como hemos señalado, la educación se nombra como el medio idóneo para “destruir los males de la ignorancia, males que han causado pesares y desgracias sin cuento a la familia humana” (Varela, 1910a: 29).

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

En un sentido análogo al desarrollado por Varela, en 1904 el escritor Amadeo Almada⁶⁰ plantea:

⁶⁰ Según las referencias de Araújo, Amadeo Almada obtuvo el primer premio de un concurso organizado el 29 de octubre de 1904 por el diario *La Tribuna Popular* con un trabajo titulado “*El problema nacional*” (Araújo, 1911: 560).

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

Es interesante para nuestro trabajo de investigación subrayar la ligazón que se establece entre la educación y la escuela. La solución de los males está en la educación y esta es un asunto de la escuela. Siguiendo el razonamiento de Varela y Almada puede establecerse que la educación destruye los males sociales y se desarrolla en la escuela; argumentativamente, entonces, puede inferirse que la escuela destruye los males sociales.

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

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

La República requiere de la educación y esta de la escuela. A su vez, como veremos, la escuela necesitará un personal especializado e instrumentos idóneos para su funcionamiento. Esto es así en tanto los problemas de la República tienen origen en la *ignorancia* y en la falta de educación del pueblo. Esta provoca la *holgazanería, el ocio y la pérdida de tiempo*. La no inscripción al sistema productivo del hombre de campo y la proliferación de las pasiones políticas que provocaban revueltas, caos y atraso también son generadas, desde esta perspectiva, por la ignorancia del pueblo.

En síntesis, es posible establecer que:

la República requiere de la educación,

la educación requiere de la escuela,

la República requiere de la escuela.

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

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

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

moderna que comienza a gestarse se transforma en educación de masas sin perder la impronta singular.

El carácter masivo de la educación será “garantizado” por la escuela. Desde la perspectiva utópica de los educadores decimonónicos la escuela básica y general será garantía de integración social en la República así como factor de igualación. En base a este hilo argumental, la escuela deviene obligatoria. Al respecto se plantea en el Decreto Ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877:

Artículo 20: En las ciudades, villas, pueblos y distritos rurales donde existan escuelas en relación a las necesidades de la población, es obligatoria la enseñanza. Lo es también en los cuarteles, cárceles, penitenciarías y hospicios.

Este artículo se encuentra en relación con los tres siguientes:

Artículo 21: El que sin causa legal y justificada deje de cumplir lo prescrito en el artículo anterior, será amonestado por la primera vez, y en caso de reincidencia pagará una multa de 12 pesos por cada alumno la segunda vez, y 24 pesos por la tercera, destinándose estas multas exclusivamente para el sostenimiento de la Escuela Normal.

Artículo 22: Los niños o niñas que no concurran a las escuelas públicas, podrán aprender en escuelas particulares, en sus casas, o del modo que sus padres tutores o guardianes estimen más conveniente; pero deberán estos acreditar esa circunstancia en debida forma ante el Inspector Departamental, quien les expedirá un certificado de haber llenado ese requisito.

Artículo 23: Las Juntas Económico Administrativas y sus Comisiones Auxiliares, a solicitud del Inspector Departamental, por medio de este y acompañado de dos vecinos, harán las amonestaciones y la aplicación de las multas de que trata el artículo 21; pudiendo en caso necesario, requerir el auxilio de la fuerza pública.

El carácter obligatorio de la educación pública se consagra en los cuatro artículos presentados, a través de los cuales se puede apreciar el papel central que la escuela ocupará en la consolidación de la República y en la vida de los sujetos. Es interesante subrayar el carácter coactivo que se en relación con la asistencia escolar. Solicitud de autorización al Inspector Departamental para recibir otro tipo de educación, castigos económicos y auxilio de la fuerza pública para los omisos.

- **Educación, igualdad**

Es interesante para nuestro trabajo de investigación apreciar las representaciones discursivas en torno a las relaciones educación-igualdad. El interés se fundamenta en la necesidad de ubicar los vínculos discursivos que se establecen entre educación-exclusión-pobreza y las formas de entender la desigualdad-igualdad, en tanto el foco del trabajo de investigación se ubica en el estudio de la relación pedagógica en escuelas situadas en contextos de pobreza.

En los textos varelianos se establece una distinción entre “igualdad natural” e “igualdad originaria”. La primera de ellas refiere al atributo común de la especie humana. Un sujeto en tanto perteneciente a la raza humana es semejante a los de su especie; por su parte, la igualdad originaria es asociable al concepto de igualdad de oportunidades. En este segundo sentido, los sujetos semejantes en su origen se diferenciarán según sus capacidades y talentos así como empeño y dedicación.

En este marco, la educación se presenta como el instrumento que garantiza la igualdad de los sujetos más allá de las diferencias de clase o posición. Esta perspectiva tiene dos consecuencias: por un lado, promueve la integración social y, por otro, legitima las diferencias en tanto se asocian a las diferentes capacidades, actitudes y aptitudes que los sujetos desarrollen.

En este sentido, en el capítulo VIII de *La legislación escolar*, Varela plantea explícitamente que la educación es un derecho de todos los sujetos y de todas las clases sociales al tiempo que se configura como el vehículo de integración y nivelación social. La utopía educacionista caracteriza el discurso de quien impulsó la reforma educativa. Expresa:

La idea de educar al pueblo, haciendo que la educación alcance a todos los miembros de la comunidad, sin distinción de clases ni de posiciones, de nombres ni de fortuna, es una idea esencialmente democrática, ya que presupone la igualdad originaria del hombre, y que si no explícita, implícitamente revela la tendencia de reconocer

también los mismos derechos. [...] El gran nivelador [...] es la instrucción (Varela, 1910 a: 125).

Como se explicita en el fragmento la educación es el “gran nivelador”, por lo tanto el acceso a ella misma se presenta como un derecho de los sujetos y un deber del Estado. La educación iguala e integra y como consecuencia de su acción se logrará el progreso económico y social así como la estabilidad política.

En otro pasaje Varela sostiene:

Gratuita para todos, abierta a todos, recibiendo en sus bancos niños de todas las clases y de todos los cultos, hace olvidar las disensiones sociales, amortigua las animosidades religiosas, destruye las preocupaciones y las antipatías, e inspira a cada uno el amor a la patria común y el respeto por las instituciones libres [...]. Los que una vez se han sentado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando el mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno: y así la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática (Varela, 1910b: 73).

Esta cita reúne tres puntos centrales de interés para el desarrollo argumentativo de este punto. En primer término, se explicita con claridad y contundencia la representación de la educación y de la escuela pública, gratuita, laica y obligatoria, como instrumentos efectivos para la solución de los problemas de la sociedad –atraso económico, luchas políticas y desintegración social–, como forma de integración social y consolidación nacional. En segundo término, se articula la educación como un derecho legítimo de los “hijos de la República”, que iguala a todos los ciudadanos en el punto de partida a través del “trabajo” que la educación ejerce sobre ellos. En tercer término, se desplaza hacia las capacidades de los sujetos –aptitudes y virtudes particulares– la configuración de las desigualdades. Estas no radican en las “desigualdades de las posiciones” (Dubet, 2011⁶¹) que los sujetos tengan en la estructura social sino en las

⁶¹ Dubet (2011) analiza los sentidos que el significante igualdad ha adquirido en la modernidad. En este marco identifica dos redes de sentido vinculadas con: *igualdad de posiciones* e *igualdad de oportunidades*. La primera de ellas, heredera de ciertos análisis estructurales de la sociedad, se centra en los lugares diferentes y antagónicos que organizan la estructura económico-social y procuran su reducción total o parcial. En otros términos, este enfoque reconoce y asume el carácter estructural y relacional de la igualdad-desigualdad (Tilly, 2000; Dussel, 2009). Por su parte, el constructo *igualdad de oportunidades* consiste en “la posibilidad de ocupar mejores posiciones en

diferencias que se conforman a partir de los talentos y aptitudes heredadas o en las capacidades desarrolladas por estos por medio del trabajo laborioso y disciplinado por el circuito educativo. Parecería claro que la red de significados en torno a las posibilidades de la educación se articula en torno a la *igualdad de oportunidades* más que hacia el conglomerado de *igualdad de posiciones*.

Esta forma de entender la educación puede apreciarse en los diversos documentos de época. Por ejemplo, en la Circular N° 84 de la Dirección de Instrucción Pública, “A los Padres” (Araújo, 1911: 672-673), se plantea que estos deben enviar a sus hijos a la escuela “siguiendo los consejos de la razón”. Esta escuela, subraya la circular, no está dirigida solamente hacia los pobres, ya que:

Las Escuelas públicas no son una institución de caridad: se proponen educar, no a los pobres, sino a los niños todos, cualquiera que sea la posición y la fortuna de sus padres.

Basta conocer siquiera superficialmente, el personal de alumnos de nuestras Escuelas públicas, para reconocer que a ellas concurren niños de todas las clases y de todas las posiciones sociales, y que, en consecuencia, se hace en el pueblo todo de Montevideo el convencimiento que la Escuela pública está destinada a educar a todos, fundiendo en un mismo molde todas las clases, y borrando desde los bancos de la Escuela, las antipatías, las prevenciones y las preocupaciones de los que quieren dividirse en ricos y pobres, en vez de aunarse en la denominación común de habitantes de Montevideo (citada por Araújo, 1911: 673).

En los *Anales de Instrucción Primaria* también se aprecia la *utopía educacionista* que caracterizó el discurso de época: “Las escuelas públicas, en nuestra legislación vigente, abren sus puertas a todos los niños, sin distinción de clases, y sin más limitación que un *mínimum* y un *máximum* de edad” (*Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 3).

Es interesante señalar un corolario de este enfoque sobre las relaciones entre educación-igualdad. Varela rechazará la enseñanza diferencial o especial para ciertos sectores de la sociedad. Por el contrario impulsará el desarrollo de un

función de un principio meritocrático” (Dubet, 2011: 12). Desde este último enfoque la educación se establece como la *differentia specifica*, instrumento para posibilitar el ascenso social.

modelo central y universal de enseñanza. Esto se expresa con claridad en los siguientes fragmentos de *La educación del pueblo*:

El principio dominante en la sociedad moderna es ese sentimiento de igualdad, que tiende, cada día más, a no establecer diferencia alguna entre las clases sociales, sobre todo respecto a la educación general. Un sistema de enseñanza pública que abra las puertas a unos y las cierre a otros, es, y debe ser, enérgicamente rechazado por ese sentimiento (Varela, 1910b: 89).

Más adelante agrega:

La igualdad no puede admitir un sistema de enseñanza secundaria que organice dos órdenes de establecimientos, de los que, unos solo formarían obreros o industriales, mientras que los otros prepararían y producirían los magistrados, los altos funcionarios, las personalidades prominentes del Estado (Varela, 1910b: 89).

Asimismo, en *La legislación escolar* Varela insiste con estas articulaciones discursivas. En ese texto plantea: “Los progresos de la ciencia y de la educación difundida a todos, destruirán el baluarte donde las castas privilegiadas se amurallaban” (Varela, 1910b: 126)⁶².

- **La educación como gobierno de los otros y gobierno de sí**

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

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

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

⁶² La crítica a las *castas privilegiadas* desarrollada por Varela puede apreciarse en la polémica pública que mantuvo con Ramírez (Ardao, 1950: 89-96).

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

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

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

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

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

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

Los niños que salen en este medio para concurrir a la escuela pública, llevan a ella todos los atavismos del propio hogar; sus costumbres, su trato todas sus manifestaciones, se resienten de su origen, y el maestro, para llegar a apoderarse de ellos y lograr que aprovechen sus lecciones, tiene que empezar por civilizarlos, desbistar la áspera

corteza que los cubre, humanizarlos un poco, e iniciarlos en el vocabulario común de los niños de pocos años de la ciudad, que aquellos desconocen total o parcialmente (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo III, abril de 1906: 19).

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

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

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

Estas prácticas y ejes doctrinarios se diseminaron no solo en el aparato escolar del sistema de instrucción pública que se conformaba sino a lo largo y ancho de toda la sociedad⁶³. A la interna de la administración escolar se promovió por medio de la organización de un cuerpo inspectivo a nivel nacional, de programas escolares centrales y homogéneos para toda la República, del control de los textos escolares, libros y material didáctico. Las lecciones de objeto, desarrolladas en las obras de Varela, constituyeron modelos de clases para todos los maestros. Como analizaremos en el apartado siguiente las lecciones, las clases

⁶³ El discurso pedagógico tiene una intencionalidad moralizante abarcativa para toda la sociedad, tal como se expresa: “[al pueblo] robustecer su inteligencia para lograr laboriosidad y trabajo industrial, para civilizarlo”. “Primero educarlo, desarrollará su inteligencia, y le creará hábitos de trabajo y en consecuencia de moralidad; [si no] excitará pasiones, malos consejos, ignorancia” (Varela, 1910b: 57).

de caligrafía, gimnasia, corte y confección para las niñas ocuparán un papel central en la internalización de la disciplina escolar. Los espacios escolares, su mobiliario, así como la estructuración del tiempo contribuirán, invisiblemente, a regular los ritmos, ya no de la escuela sino de los escolares y maestros. A modo ilustrativo, cabe señalar los consejos que en *La educación del pueblo* se presentan para que los maestros impidan que los niños hablen en clase. En este texto se plantea que es imposible que los niños no hablen en tanto hasta los “mejores alumnos ocasionalmente hablarán. No tienen intención de violar la ley”. La fórmula planteada es: “convencer de los perniciosos efectos individuales y escolares” del hablar. La asociación que se establece es: “hablar, lleva a conversar y esto a jugar, siendo la base de un desorden general” (Varela, 1910a: 212).

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

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

Desde esta perspectiva analítica, el carácter obligatorio otorgado a la educación, como señalamos en el apartado anterior, puede ser apreciado como la forma de garantizar el disciplinamiento de todos y cada uno de los sujetos, *omnes et singulatim*, al nuevo formato social y al modo capitalista de producción que la modernidad trajo consigo. Esta perspectiva, pone en cuestión la visión evolucionista y progresiva de la sociedad característica del positivismo para centrar la problemática en las dimensiones de conducción y gobierno de los sujetos y de las poblaciones (Hunter, 1998).

En suma las dos construcciones de sentido analizadas precedentemente, dan cuenta de la complejidad de los procesos de construcción de significados en el

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

No obstante lo mencionado precedentemente, y como veremos en los apartados siguientes, la representación de la educación como instrumento de igualdad y movilidad social se ha consolidado en el discurso educativo y pedagógico de nuestro país construyendo un *universo semántico lógicamente estabilizado*. Interesa señalar que la naturalización de este discurso ha tenido un efecto totalizador, de representación plena que ha dificultado pensar otras dimensiones y aristas en juego en esta problemática.

Precedentemente señalamos que la representación de la educación como factor de integración social y el concepto de igualdad de oportunidades se inscribe en un universo de sentido, consistente y estable. Esta naturalización entraña dos problemas, de distinto orden, que es menester señalar.

En primer término –y en un plano simbólico– el hecho de que las nociones mencionadas se tornen en sentido común, en evidencia natural, entraña una dificultad: se hace “difícil” reflexionar en torno a ellas, pensarlas, tematizarlas. La naturalización de estas categorías dificulta el estudio de otras posibles formas de articulación de lo educativo con lo social y sus relaciones con los procesos de integración e igualdad.

En segundo términos, valoramos enriquecedera la mirada de Žižek en torno a los procesos representacionales y simbólicos. Partiendo de un enfoque epistemológico materialista que asume la escisión de la “cosa en sí” con su representación (Žižek, 2003: 31)⁶⁴ y de la trilogía lacaniana RSI, este autor

⁶⁴ “la realidad no es ‘la cosa en sí’, sino que está ya desde siempre simbolizada, constituida, estructurada por mecanismos simbólicos, el problema reside en el hecho de que esa simbolización,

argumentará que lo discursivo –en tanto juego simbólico y de representaciones imaginarias– se inscribe en una dinámica diferente a la del real histórico. Esta distancia, irreductible, de orden estructural, tiene como efecto producciones de representación ideológica.

Este marco analítico permite ubicar los conceptos de igualdad originaria e igualdad de posiciones en el ámbito de la representación (y no de la cosa en sí), distante de la operación que lo coloca en la esfera de lo natural.

Este movimiento permite, por ejemplo, poner en cuestión la apreciación de que las diferencias de los sujetos se justifican por los distintos talentos, aptitudes y actitudes. Esta apreciación ha conducido, en distintas oportunidades y discursos, a culpabilizar a los sujetos por su situación de pobreza, ignorancia, etc.

En palabras de Žižek:

La noción de sujeto moral criminalmente “responsable” de sus actos obedece a la necesidad ideológica de ocultar la intrincada y siempre lista textura operativa de las presuposiciones histórico-discursivas que no solo proporcionan el contexto para la acción del sujeto, sino que también definen de antemano las coordenadas de su significado: el sistema solo puede funcionar si la causa de su mal funcionamiento se ubica en la “culpa” del sujeto responsable (Žižek, 2003: 9).

Asimismo, la operación inversa, o sea responsabilizar las circunstancias dejando fuera al sujeto, también se configura en un movimiento ideológico en tanto en una u otra construcción de sentido –que procura decir “algo” sobre la *realidad* de un acontecimiento– siempre deja algo fuera, que se resiste a ser representado. Ese “real de la realidad” (Žižek, 2003: 31) es lo que *no cesa de no inscribirse* y abre el espacio de la representación. En otros términos, lo que Žižek está poniendo en evidencia es que no hay estructura sin sujeto.

A partir de esta perspectiva es posible analizar las articulaciones de sentido del término *igualdad* asociado con las nociones de oportunidad del sujeto. Esta

en definitiva, siempre fracasa, que nunca logra ‘cubrir’ por completo lo real, que siempre supone alguna deuda simbólica pendiente, irredenta. Este real (la parte de la realidad que permanece sin simbolizar) vuelve bajo la forma de apariciones espectrales” (Žižek, 2003: 31).

forma de significación pone en evidencia un nivel del problema al tiempo que invisibiliza otros posibles. Ubicar las representaciones de la utopía educacionista y de los determinismos ortodoxos es reducir la problemática, es ceder a la representación ideológica.

Analizar los efectos de la educación y de la escuela moderna en la conformación de la sociedad y de los sujetos no puede efectuarse exclusivamente atendiendo las condicionantes históricas de las circunstancias –posiciones– ni visualizando a los sujetos como los “responsables” de su “destino”.

A partir de este análisis, es factible concluir que las evidencias lógicas que han estabilizado un universo de sentido, al decir de Pêcheux (1990), con respecto a las posibilidades de la educación y de la escuela como mecanismos de ascenso social e instrumentos generadores de igualdad de oportunidades para los sujetos han opacado el lugar de las circunstancias que las relaciones antagónicas de clase tienen en la sociedad y en los derroteros singulares de los sujetos. De esta forma, se deja librado al mérito individual el éxito o fracaso de los sujetos en su tránsito educativo. Como veremos en los capítulos siguientes, este será un aspecto que no solo se estructura en la génesis del sistema educativo sino que adquirirá nuevas dimensiones en la actualidad.

2.3 Síntesis de los ejes trabajados en el capítulo

En este capítulo presentamos los nuevos cruces de sentido que se configuran en la modernidad y que tienen como efecto la construcción de un particular orden simbólico que, a partir del establecimiento de nuevos modos de producción y relaciones entre los hombres, pone en el centro al sujeto de la razón. En este marco general se presentaron las alteraciones operadas en los nacientes Estados modernos, la creación de la infancia, la escuela y un cuerpo especializado para impartir la educación: los maestros normalistas. El Estado vuelto educador se asentará sobre los ejes pedagógicos de una educación moral. A partir de las

categorías foucaultianas de gubernamentalidad, normación y disciplina se analizaron estos cambios en el terreno educativo como dispositivos y tecnologías de gobierno destinadas a sedimentar un orden disciplinario particular.

Similar operación analítica se efectuó en Uruguay en el período fundante del Estado moderno. Fundamentando el análisis con documentos de época se exploró el desarrollo del poder simbólico de la escuela moderna, de su cuerpo especializado y el papel de la educación, como tecnologías destinadas a *convencer* más que a imponer coactivamente los nuevos sentidos.

Un lugar analítico particular ocuparon las apreciaciones en torno a las relaciones entre educación-igualdad. Las representaciones discursivas en torno a este binomio adquieren relevancia en nuestra investigación en tanto las construcciones de sentido sobre los sectores pobres y excluidos ocupan un lugar destacado. Procurar identificar cómo se representa al sujeto que se halla en situación de pobreza, así como las representaciones en torno a las formas en que se relaciona con el saber-conocimiento y las tecnologías de gobierno y autogobierno en el marco de la relación pedagógica hacen al *quid* de nuestro estudio.

A partir de lo analizado en el conjunto de este capítulo es factible concluir:

1. La infancia y los sectores desposeídos de la sociedad, asociados fundamentalmente al medio rural, se ubican en el centro de preocupación de la *misión* educativa. Caracterizados como *bárbaros* y *peligrosos*, amenaza para el progreso de la nación, serán blanco de la tarea educativa.
2. La obligatoriedad escolar se presenta como un modo de coacción que habilitará la acción simbólica de la escuela. Su finalidad es *convencer*, internalizar las normas, autogobernarse.

3. La educación moral ocupa un lugar destacado que se insinúa preponderante con respecto a la instrucción. Este aspecto será retomado en el análisis del capítulo siguiente.
4. Las representaciones en torno a la relación educación-igualdad que los reformistas decimonónicos desarrollaron adquieren sentido en el marco de la *igualdad de oportunidades*. Este universo utópico niega las relaciones operadas en el contexto sociohistórico.

A partir de los análisis consignados en este capítulo y de estas conclusiones primarias, en el siguiente avanzaremos en el análisis del período estableciendo el eje analítico en las relaciones pedagógicas y sus componentes.

CAPÍTULO 3

CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN EL PERÍODO DE LA PRIMERA REFORMA

Introducción

El presente capítulo tiene por finalidad central explorar las formas en que se ha representado la relación pedagógica, particularmente, en la tradición normalista que se articuló en el surgimiento de la escuela pública en Uruguay. El foco analítico se establece en torno al sentido que la educación adquiere en dicha tradición, así como a las maneras de presentar y otorgar significados a sus diversos componentes: sujetos (maestro-alumno), saber-conocimiento y gobierno de los niños.

Particularmente, el capítulo se estructura en torno a una interrogante principal: ¿cómo se ha caracterizado y qué sentidos ha adquirido la relación pedagógica en la tradición normalista? Dicha pregunta se podría subdividir en los tres ejes centrales que vertebran el trabajo de investigación:

- a) ¿Cómo se ha caracterizado y qué sentidos ha adquirido la relación sujetos-saber en el marco de la relación pedagógica tal como la tradición normalista la ha significado?
- b) ¿Cómo se ha caracterizado y qué sentidos han adquirido las formas de gobierno de los niños en el marco de la relación pedagógica tal como la tradición normalista la ha nombrado?
- c) ¿Cómo se ha caracterizado y qué sentidos ha adquirido la relación pedagógica en aquellas escuelas que trabajan en contextos de pobreza?

A partir de estas interrogantes, el capítulo centra su análisis en documentos de época, en los cuales se identifica el lugar otorgado a la educación en el proyecto del Uruguay moderno. Se identifica la *utopía educacionista* caracterizada por el papel redentor que se le confiere al sistema educativo en los discursos de los reformistas decimonónicos. Asimismo, se avanza en la identificación del universo simbólico que se articula en este particular momento histórico y en el sentido que se otorga, especialmente, a la escuela y al maestro. En el universo simbólico que comienza a estabilizarse en torno a lo escolar y al maestro es posible apreciar, en forma recurrente, los significantes: “misión salvadora”, “rol apostólico”, “amor al niño”, “normalizar”, “humanizar”, “civilizar”, “progreso”, entre otros. También se elaboran metáforas concernientes a la labor pedagógica del docente: “instrumento principal”, “noble cruzada”, “modeladora del porvenir”, entre otras. Estas construcciones otorgan un sentido redentor a la labor educativa y a la acción pedagógica ejercida por los docentes en el marco de la escuela.

Desde, la perspectiva analítica de la gubernamentalidad, se aprecia la planificación, organización e implementación de ciertas tecnologías de gobierno desarrolladas específicamente para el ámbito escolar. Dentro de estas se ubican: la elaboración curricular, la organización del cuerpo de supervisión escolar, la creación de libros de textos y material didáctico, entre otras, todas ellas orientadas por el eje rector moderno: civilizar, humanizar a los bárbaros, lograr el desarrollo y el progreso de todos y cada uno.

A los efectos de trabajar en torno a estas cuestiones se ha optado por recuperar, organizar y presentar diversos fragmentos de los documentos seleccionados. La transcripción, por momentos extensa, de varios de estos fragmentos tiene la intención de brindar soporte material al análisis efectuado. Asimismo, tiene por finalidad recuperar el *zeitgeist* del momento fundante del sistema educativo, sus escuelas, maestros, programas y objetivos. En definitiva, busca delinear algunas “pinceladas” del universo simbólico que comienza a estabilizarse y sedimentarse en la tradición discursiva del normalismo. En este

marco es pertinente subrayar que estas “pinceladas” darán cuenta, fundamentalmente, de aquellos elementos recurrentes que persisten en busca de estabilidad; por su parte, las divergencias y heterogeneidades, siempre presentes, exceden las posibilidades y alcances de este trabajo.

El capítulo se organiza en cuatro apartados centrales. En el primero de ellos se efectúa una exploración en torno a las características del discurso normalista y su incidencia en la formación de los maestros así como en el seno de la sociedad. En este apartado también se presentan los aspectos centrales de las escuelas normales y de los elementos que estructuraron la formación de los docentes. En ella se identificó el conjunto de principios pedagógicos que moldearon la formación de los normalistas así como el lugar de la práctica y el papel asignado a los elementos que articulan la relación pedagógica. En el segundo apartado se avanza en la identificación de las redes de sentidos que se fueron configurando en torno a los sujetos de la educación, maestro y alumno, en el discurso normalista de la época, y se otorga un lugar analítico particular a las caracterizaciones de los niños en situación de pobreza. El tercer apartado focaliza el estudio en los sentidos articulados en torno a los significantes *educación* y *enseñanza* en el normalismo. ¿Qué asociaciones se establecen con cada uno de ellos? ¿A qué sujetos interpelan? ¿Cuál es la relación que se establece entre saber y gobierno de los niños a partir de estos significantes? El capítulo finaliza en un cuarto apartado en el que se pasa revista a los principales hallazgos realizados y se procura la articulación de los diferentes aspectos analizados para aproximarnos a las formas dominantes de significar la relación pedagógica en el discurso normalista.

Metodológicamente para aproximarnos a este universo y a las formas de representar los sujetos, el saber y las modalidades del gobierno de los niños, se efectuó, al igual que en el capítulo siguiente, un rastreo en:

a) las obras de José Pedro Varela *La educación del pueblo*, de 1874, y *La legislación escolar*, de 1876;

b) documentos de época, como por ejemplo: la Legislación Escolar de 1927, el Decreto de Creación del Cuerpo Médico Escolar de 1908, el primer *Programa del Instituto Normal de Señoritas*, de la Dirección General de Instrucción Primaria, entre otros; y

c) los *Anales de Instrucción Primaria* en sus primeros años de edición (1903 a 1911 centralmente; además, se incluyen los *Anales* de 1920, 1923, 1927 y 1928 por la relevancia que presentan en relación a esta investigación).

3.1 Normalismo y escuela

El saber leer mal [...] se ha encontrado que es preservativo contra el crimen. [...] ¿Qué ha podido influir este comienzo estéril de enseñanza en la moralidad del individuo? Nada. Es la Escuela (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910a: 322).

3.1.1 La pedagogización de la sociedad

En el capítulo anterior nos detuvimos en el análisis de alguna de las características del nuevo discurso moderno, y detectamos la centralidad de la educación y de la escuela en la generación y transmisión del *ethos* moderno. En función de ello, la educación moral se prioriza en tanto adquiere centralidad en el discurso pedagógico de los reformistas decimonónicos convencer más que imponer por medio de la fuerza. Como sostiene Sarmiento, la escuela con su disciplina moraliza. En otros términos, *puede no instruir pero sí educar*.

La escuela y sus maestros se presentan como los instrumentos específicos para promover la acción educativa en la sociedad. Esta acción tendrá una direccionalidad doble: se dirige a los sujetos en particular y a la población en su conjunto con el objetivo de *civilizar y humanizar*. Esta “noble” misión será más

fecunda si la misma se basa en el convencimiento pero también en el *amor*. En términos del Inspector de Instrucción Primaria, Abel Pérez:

La escuela debe ejercitar su acción más noble y trascendental, pues no solo debe acudir a ella en auxilio del niño, dándole la instrucción que demanda, subsanando las deficiencias del medio en que vive, con un cariño cuidadoso, científico, que evoque sus nobles sentimientos dormidos, que despierte sus entusiasmos, que levante en el fondo de su alma afectos cuya existencia no sospechaba [...] (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo 1, abril, 1903: 509).

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

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

[se debe] preparar a este [el niño] para que sea el mensajero de la instrucción, el enviado de la escuela que lleva a los hogares sombríos la antorcha de otras ideas, los preceptos de otra moral, el evangelio de una religión santa en ellos desconocida (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo III, abril de 1906: 20).

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

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

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

Para la presente investigación es particularmente importante analizar las características que adquieren las escuelas normales y los maestros que se formarán en ellas: los normalistas. Es central analizarlos a fines del siglo XIX, en tanto este es un momento articulador que marca el surgimiento de una importante tradición en el sistema educativo uruguayo. En esta etapa fundante, como veremos, puede identificarse una serie de significantes que se articularán en torno a la escuela pública y sus sentidos así como con respecto a los docentes y su relación con los sujetos de la educación. Asimismo, la función educativa tomará un sesgo particular, fundamentalmente en relación a aquellos sujetos que se encuentran en situación de pobreza. En esta etapa, adquiere especificidad la construcción del sentido del maestro normalista y sus relaciones con el saber-conocimiento, el gobierno de los niños y el gobierno de los sectores denominados bárbaros.

3.1.2 Las escuelas normales: embrión del proceso de pedagogización

La creación de las escuelas normales estaba destinada, fundamentalmente, a la formación de los maestros para ejercer la docencia en las instituciones de enseñanza primaria básica⁶⁵. A pesar de ello el normalismo, como se denominó a la formación, a la práctica y al saber-conocimiento transmitido en estas instituciones, trascendió el ámbito de la enseñanza de los docentes y se extendió a los diversos estamentos y espacios educativos y sociales. Fuera del ámbito estrictamente de las escuelas normales, se presentó como un discurso que promovió un modelo actitudinal y de relaciones capaz de instituir identidades nacionales, transformar reglas y normas de sociabilidad. De Miguel (1997) al investigar el surgimiento del normalismo en las provincias argentinas, particularmente en Entre Ríos⁶⁶, plantea que puede:

caracterizarse como un discurso pedagógico cuyas condiciones de producción se vinculan con el proyecto de construcción de la Argentina moderna en las últimas décadas del siglo XIX (de Miguel, 1997: 97-98)⁶⁷.

En Uruguay, al igual que en la República Argentina, el normalismo está ligado al programa moderno pero a diferencia de ese país no se identificó con las

⁶⁵ La primera Escuela Normal fue instalada en 1685 en Reims por Juan Bautista La Salle con el objetivo de formar docentes laicos, que tenían la función técnica derivada del Estado de educar moralmente a la población promoviendo la consolidación de la identidad nacional en los noveles Estados modernos. En las escuelas o seminarios de maestros de Reims ya se articulan las dos características centrales de la formación de los maestros: la formación en el método y el modelado en las cualidades personales necesarias para el ejercicio de la docencia. Al respecto en *Méditations 7,1*, La Salle plantea: “Vosotros, a quienes Dios llamó a un empleo que obliga a trabajar en la salvación de las almas, debéis preparaos a través de una larga práctica a convertirlos en dignos de tan santo oficio y a producir en él mucho fruto” (La Salle, citado por Diker y Terigi, 1997: 29).

⁶⁶ En 1871 en Paraná se funda la primera Escuela Normal de la región bajo la dirección de George Stearns, quien sigue la política educativa de Sarmiento. En ella trabajaron un grupo de pioneras maestras y profesores extranjeros. Esta escuela fue modelo en la región (de Miguel, 1997, 1998, 2000).

⁶⁷ La autora y el equipo de investigación de APPEAL, coordinado por la Dra. Adriana Puiggrós, trabajan con la categoría de *discurso pedagógico* en el marco de la Escuela de Análisis del Discurso de Essex coordinada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (ver Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993).

luchas político-partidarias de manera sustantiva⁶⁸; por el contrario, se mantuvo distante de ellas, como se presentó en el capítulo precedente. Como mencionamos en la segunda parte del capítulo dos las disputas político-partidarias fueron identificadas por los reformadores del siglo XIX como una de las causas del deterioro y atraso del país. Por este motivo la educación se delinea por encima de ellas⁶⁹.

En el plano filosófico, el normalismo se articuló con el positivismo por medio de las nociones de progreso y laicización de la enseñanza. Asimismo, compartieron la construcción de una visión positiva y optimista con respecto a los efectos de la educación y de la ciencia en el plano social. Como desarrolla Davini (1995) la asimilación de ideas y doctrinas extranjeras se asoció con la modernización y el distanciamiento de las tradiciones arcaicas próximas a la doctrina religiosa. Si bien el positivismo y su doctrina son la base del normalismo, las corrientes espiritualistas pedagógicas⁷⁰ reforzaron los aspectos centrales de este discurso en tanto coincidían en el rol moralizador y socializador que le otorgaba al maestro (Davini, 1995: 23).

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

⁶⁸ En este país, el radicalismo, las corrientes liberales laicistas y democráticas se vieron afectados por ese discurso que se presentaba como renovador frente a las corrientes nacionalistas y católicas, las cuales se articularán con el peronismo.

⁶⁹ Recuérdese que en el capítulo I de *La legislación escolar*, Varela efectúa una justificación del proyecto de ley argumentando que la “política, terreno de pasiones”, ha provocado las revueltas y guerras civiles que son causa del deterioro y atraso del país. A su vez, esta línea argumental es utilizada para justificar la presentación del proyecto en el régimen militar, tiempos en que “densas y cargadas nubes enlugubrecen el horizonte político de la República”. Varela se pregunta: “¿no debiéramos reconocer que la desaparición de los malos gobiernos es imposible, mientras no desaparezcan los pueblos ignorantes, atrasados y pobres que lo hacen posible [...]?” (Varela, 1910b: 24).

⁷⁰ Posteriormente la tradición espiritualista y la positivista polemizarán en torno a la laicidad.

En Uruguay en la época prevareliana ya existían modalidades de formación docente. Es preciso recordar que en 1821, en la etapa previa a la consolidación de la República, con la sociedad lancasteriana se ubican las primeras manifestaciones de formación. La primera Ley de Instrucción Pública, de 1826, establece la creación de “escuelas de primeras letras en los pueblos de la Provincia Oriental” y una de las primeras escuelas normales se crea tres años después, el 15 de octubre de 1829⁷¹, a partir de un anexo de la citada ley (Mena Segarra, Palomeque y Delio, 2011: 467).

Un segundo antecedente significativo en torno al establecimiento de las escuelas normales se ubica en los años 1847-1849 cuando se crean el Gimnasio Nacional y el Instituto de Instrucción Pública. Este último tenía por objetivo promover y difundir la educación pública –en particular la Enseñanza Primaria–; a su vez, se previó la creación de una Escuela Normal con la finalidad de instruir a los preceptores que ejercerían su función en las escuelas pertenecientes al Estado.

Un tercer antecedente de los cursos normales para la formación de los maestros de instrucción primaria se ubica en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Creada en 1868, tuvo una sustantiva incidencia en la cultura y en la educación del país. Dentro de las actividades desarrolladas en la Escuela Elbio Fernández se inician los estudios normales a cargo de Francisco Berra. A partir de estos Berra editará, en 1874, *Breves apuntes para un curso de pedagogía*, que se transformará, en 1876, en *Apuntes para un curso de pedagogía* el cual tuvo una influencia notable en la formación de los maestros. En el marco de esta formación Varela dictaba el curso de “lecciones de objeto”. Si bien esta formación tuvo una influencia significativa, fundamentalmente en Montevideo, no tenía un carácter oficial.

A pesar de estos antecedentes un programa integral de formación docente se ubica recién en el Proyecto de Ley de Educación Común del 24 de agosto de

⁷¹ El 16 de mayo de 1827 se creó, en Guadalupe de los Canelones, una Escuela Normal a partir de un Decreto del ministro Giró; funcionó en forma discontinua y con grandes dificultades (Mena Segarra, Palomeque y Delio, 2011: 417).

1877 impulsado por José Pedro Varela⁷². En él se establecía la separación de la Educación Primaria de la Universidad⁷³ y la creación de una Comisión Directiva de la Escuela Normal del Estado con la finalidad de diseñar e instrumentar la creación de ámbitos específicos de formación docente⁷⁴. Pero dicha aspiración recién se concreta en 1882, cuando se aprueba la creación del primer Internato Normal de Señoritas, bajo la iniciativa del Inspector Nacional Jacobo Adrián Varela.

En *La educación del pueblo*, Varela (1874) dedica un capítulo especial (cap. XXXIX) para explicitar los antecedentes de las escuelas normales en Europa y Estados Unidos, así como sus beneficios y finalidades. Basándose en los escritos de Mr. Carter⁷⁵ Varela plantea que uno de los grandes objetivos de la educación de los maestros es:

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

Luego de discutir en torno a este aspecto y cuál sería la mejor solución al respecto concluye que es necesario que el docente reciba una educación adecuada que le permita “comprender su profesión”, esto es, en términos de Varela, “comprender la filosofía de la mente infantil”, lo que le permitirá saber “qué

⁷² En 1869 se había presentado un proyecto en la Cámara de Representantes para destinar 10.000 pesos a la creación de una Escuela Normal. Varela se opuso argumentando esto no formaba parte de un sistema regular de educación que permitiera organizarse en eslabones de grados sucesivos, desde la escuela inicial hasta los estudios universitarios.

⁷³ A diferencia de la Educación Media, que recién se separará de la Universidad en 1935, la Educación Primaria tiene una temprana escisión.

⁷⁴ El Decreto Ley, en el apartado X “De la Escuela Normal”, establece en su Art. 43: “La Comisión Directiva de la Escuela Normal del Estado tiene facultades y poderes: 1° Para establecer, organizar y sostener la Escuela Normal de maestros y Maestras en la ciudad de Montevideo, con el objeto de dar instrucción gratuitamente a aquellas personas residentes en la República que quieran dedicarse a la enseñanza. 2°. Para formular el programa de estudios y las reglas de la admisión de alumnos” (Araújo, 1911: 682).

⁷⁵ La obra citada por Varela es *Outline of an Institution for education of teachers* de James C. Carter.

poderes se desarrollan más temprano” en el niño y, como consecuencia, “qué estudios se adaptan mejor a su desarrollo” (Varela, 1910b: 336).

3.1.3 El sexteto de la formación normalista y su corolario: el amor

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

a) el conocimiento del niño y su desarrollo, particularmente “la filosofía de la mente infantil [...] con referencia a su susceptibilidad de recibir impresiones de otra mente” (1910b: 336);

b) la metodología de la enseñanza, lo que permitirá al futuro maestro establecer el orden y la secuencia de los contenidos a enseñar. En términos de Varela, “los mejores métodos de inculcar cada lección a niños de diferentes disposiciones y capacidades” (1910b: 337); y

c) las disciplinas o “ramos que se enseñan en las escuelas comunes” (1910b: 337).

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

operaciones de transposición del conocimiento⁷⁶. De esta forma, Varela se inscribe en la tradición iniciada por Comenio y Pestalozzi, así como de los pensadores de Alemania, Inglaterra y Estados Unidos de fines del siglo XIX. Con respecto a Comenio, Varela señala el camino delineado por este para acceder a las “ciencias de la educación” (Varela, 1910a: 139).

Como señala Carlos María de Pena⁷⁷ en 1903, en un acto realizado por el Ateneo de Montevideo, fue el filósofo Spencer quien tuvo una marcada influencia en el desarrollo de la pedagogía nacional a través de la obra *La educación, intelectual, moral y física*⁷⁸. Dentro de los principios pedagógicos rectores planteados por Spencer es pertinente señalar cuatro de ellos: la educación debe tener en cuenta que el desarrollo del espíritu, es un progreso de lo indefinido a lo definido; en cada rama del conocimiento se debe proceder de lo empírico a lo racional; las lecciones deben partir de lo concreto a lo abstracto; la educación del niño debe guiarse de acuerdo a su orden de desarrollo armónico (de Pena, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 497). Como puede apreciarse, estos principios recuperan las clásicas discusiones de la didáctica moderna, en una versión afectada por las ideas positivistas.

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

⁷⁶ Para profundizar este aspecto se puede consultar Behares (dir.) (2004); Bordoli y Blezio (comps.) (2007).

⁷⁷ Fue uno de los colaboradores destacados de José Pedro Varela en el proceso de reforma educativa.

⁷⁸ En 1878, en la revista *La Enciclopedia de la Educación*, creada por José Pedro Varela, aparecieron fragmentos de la obra de Spencer citada traducidos por Varela y de Pena. También se transcriben fragmentos de esta obra en el texto escolar para la literatura y la lectura *Vida de Figueira*.

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

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

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

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

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

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

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

En este sentido, el amor se presenta como uno de los elementos centrales para convencer y lograr la misión de conducir al otro, de regular su conducta, de someterlo sin que se advierta dicha acción. En este contexto, el “componente amoroso” de la relación pedagógica⁷⁹ aparece en forma marcadamente instrumental, en la intervención sobre el otro, así como de “engaño” en tanto opera como vector de ocultamiento de la acción de imposición. En la tradición normalista parecería que se apela al afecto como búsqueda de una estrategia eficaz para controlar al otro, transformarlo de bárbaro etario o salvaje a civilizado, de animal a humano⁸⁰. A su vez, el amor se presenta como una imposición, un deber para el docente en su trabajo apostólico y como un recurso que permite desarrollar en él la paciencia, el espíritu de tolerancia, el convencimiento de su superioridad moral.

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

Estos dos aspectos adquieren relevancia en nuestro trabajo en tanto marcan una forma de significar la relación pedagógica. En este sentido podríamos afirmar

⁷⁹ Esta perspectiva guarda una distancia radical con los desarrollos del *eros pedagógico* de la Gracia clásica, en la cual la relación es, básicamente, con el saber.

⁸⁰ Como veremos a lo largo del trabajo, estos términos son empleados por Sarmiento, por ejemplo en *Las escuelas*, de 1866, y retomados por Varela en *La educación del pueblo*, de 1876.

que se establece un predominio de la dimensión de conducción y gobierno del alma infantil por sobre la dimensión de saber; el polo teleológico y de control predomina por sobre el polo epistemológico.

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

El maestro ante todo, debe sentir un amor verdadero y profundo a la niñez, condición indispensable para alcanzar esa paciencia inalterable y afectuosa [...] debe tener un espíritu de tolerancia emanado de su superioridad moral, que fluye del convencimiento elevado de su misión. [...] Prestemos a esos apóstoles de una idea generosa, de una noble cruzada, todo el concurso que reclame su misión, todo el afecto que inspira su constancia, todo el prestigio que reclama su virtud (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, abril de 1904: 777).

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

En el discurso de los reformistas decimonónicos así como en los maestros de principio de siglo se pueden apreciar las influencias del positivismo⁸¹ y de elementos vinculados a la liturgia pastoral. La confianza en el progreso y la ciencia del positivismo –sus nuevos dioses– contagiarán la tarea pedagogizadora, que se articula con los objetivos moralizantes y redentores. De esta forma, la ciencia moderna, el espíritu científico, el progreso social y el desarrollo evolucionista se articulan con las ideas positivistas y las nuevas disciplinas como psicología, sociología, estadística, higiene escolar y medicina escolar⁸².

⁸¹ Como señala Ardao, la influencia del positivismo en la cultura nacional, como escuela militante y forma doctrinaria, tiene su apogeo en las décadas del 80 y el 90, y “fue deliberadamente acogido como instrumento de acción sobre la realidad nacional para modificarla y superarla. [...] fue adaptado y adoptado [...] y su influencia se hizo sentir, en forma decisiva, desde el punto de vista de la transformación orgánica de la nacionalidad: [en el terreno] educacional y el político” (Ardao, 1950: 231).

⁸² En 1908 se crea el Cuerpo Médico Escolar por medio de la Ley de Presupuesto de ese año, que tendrá funciones de asesoramiento al Consejo así como de planificación y control de las condiciones higiénicas y de salud de las instituciones, del cuerpo docente y de los alumnos.

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

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

3.2 Los sujetos de la educación en el discurso normalista

3.2.1 Los maestros: gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter (Varela, 1910)

Interesa a los objetivos de esta investigación explorar las formas en que se designa al maestro normalista y su labor en esta etapa. ¿Cuáles son las maneras de nombrarlo y representarlo? ¿Cómo se visualiza su función? ¿Qué tareas se le asignan? Estas interrogantes devienen centrales para nuestro trabajo porque

permitirán aproximarnos a las formas de caracterizar, en su etapa fundante, al maestro y su hacer educativo así como las formas de establecer relaciones con: el saber-conocimiento, los alumnos, la institución escolar y la sociedad.

En definitiva, nos interrogamos en torno a qué sentidos adquiere la figura del maestro en el proceso de configuración del sistema educativo uruguayo.

Interesa subrayar que en el marco del trabajo que estamos realizando el sentido articulado en torno al *ser maestro* no se identifica con un acto volitivo singular de los docentes mediante el cual el sujeto, en forma individual, optaría por constituirse en maestro. Este se configura como tal al inscribirse discursivamente en el lugar de enseñante, en el juego de relaciones y representaciones acaecidas en el espacio educativo.

En palabras de Remedi, el maestro:

es, en tanto se sujeta a la imagen de la función. Imagen en la que se aliena al ser esta una representación que sintetiza una concepción del hacer y las condiciones institucionales para el desenvolvimiento del mismo (Remedi, 1989: 7).

Desde este abordaje analítico se hace necesario ubicar los significantes que nombran al maestro y su función en la institución escolar así como los procesos de significación que adquieren en el devenir de las relaciones simbólicas e históricas concretas. Las formas de nombrar al maestro y su función son centrales a los efectos de identificar los anudamientos de sentido que hacen a la figura del maestro y sus formas de relación con el *Otro* y los *otros*.

A partir del análisis de los documentos de época identificamos tres significantes centrales que, articulados, configuran el lugar y la representación del maestro. El triedro que lo caracterizó delineó su lugar y función es de *misionero*, *funcionario* y *técnico*.

3.2.1.1 La triple figura del maestro: misionero, técnico, funcionario

Él [maestro] domina, amolda y nivela (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910b: 323).

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

Como señalamos en el capítulo 2, de referencias teóricas, siguiendo los planteos de Foucault (1991) y Hunter (1998) el carácter misionero no refiere a los contenidos sino a los procedimientos metodológicos, a las prácticas y rituales que se reeditan en clave laica. La adhesión del maestro no se referirá a un ideal religioso o a una creencia divina. La adhesión del maestro –misionero vuelto funcionario y técnico eficaz– será al poder del Estado. La centralización del sistema educativo con sus órganos de gobierno, sus normas y reglamentaciones así como la conformación del cuerpo inspectivo con el cometido de supervisar y ejercer el control del desarrollo de la educación y de la tarea docente serán piezas clave para garantizar la tarea *civilizadora* y *humanizante*. Misionero, técnico obediente y fiel funcionario, el docente se presentará disciplinado y supeditado a las normas y reglamentaciones centrales.

Los términos “misión” y “apostolado”, que designan la figura y la tarea del maestro, conservan de su matriz de origen la construcción idealizada de una *buena nueva* que *salvará* al hombre, que le brindará luz y progreso. De esta manera, la

figura del maestro es construida en torno a la imagen de aquel encargado de llevar el *mensaje* de la buena nueva de la civilización moderna a los niños y a sus familias, a los pobres y *semisalvajes* gauchos del medio rural.

Esta particular forma de representar al docente y su tarea, como hemos analizado precedentemente, se entiende en el marco de los cambios económicos, políticos, sociales y jurídicos acaecidos en la sociedad decimonónica y en la necesidad de configurar sujetos capaces de transmitir los valores así como de establecer parámetros para la cohesión e integración social.

Como señalamos, esta representación del maestro y su tarea se inscriben en un discurso educativo vinculado a la necesidad de la intervención pedagógica para acceder a los cambios singulares y sociales por medio del *gobierno* y *autogobierno de las almas*. A su vez, se relaciona con la necesidad de construcción de una identidad nacional y la configuración de un “nosotros” en el nuevo Estado nacional.

Analicemos alguno de los documentos de época para ver en ellos cómo se define la misión del maestro así como los *dioses* y *diablos* que se edifican en torno a su tarea pedagógica.

3.2.1.2 El maestro y su misión

“Ninguna misión es más grande que la del maestro de escuela: [...] deja huellas imperecederas en la sociedad; modela, digámoslo así, el porvenir, formando las generaciones. Sus hábitos, imitados por el niño, sus ideas impresas en la blanda cera de la inteligencia infantil, gobiernan la sociedad, se transmiten de generación en generación, se perpetúan a través de los tiempos” (Varela, 1910 a: 324).

En el capítulo 37 de *La educación del pueblo*, luego de haber analizado los “instrumentos de la educación” (edificios escolares, útiles y aparatos, textos y

bibliotecas) Varela desarrolla una significativa caracterización de los maestros y su misión; los define como “el instrumento principal, el muelle real de la enseñanza” (Varela, 1910b: 319). Para ello se vale de una extensa transcripción de *Las escuelas*, de Sarmiento, de 1866, que es altamente significativa.

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

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

Interesa particularmente apreciar cómo Sarmiento caracteriza al gaucho y las clases bajas, que se constituyen en un objetivo a civilizar así como en un peligro y en una amenaza para la tarea del maestro. Inicia esta caracterización con siete rasgos del “hombre salvaje”:

feroz en sus instintos, imprevisor por sus medios de existencia, desconfiado por ignorar causas y efectos, rudo en sus gustos, inmoral por su imperfección de su conciencia del bien, pobre porque no sabe dominar la naturaleza, estacionario porque no tiene pasado ni porvenir (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910b: 320).

Concluye esta caracterización señalando: “Del salvaje antiguo procede la propensión al robo, al fraude que parece innata en nuestras clases bajas, y los

apetitos crueles que se han desenvuelto en las guerras civiles” (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910a: 320).

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

3.2.1.3 Labor docente, diablos y dioses en la constitución de un nosotros

Todo misionero predica en función de determinados *dioses* y configura los *diablos* a los que debe combatir. Profundicemos en los *dioses* y *diablos* que pueblan la labor apostólica del maestro decimonónico.

Para ello es pertinente retomar los planteos de Butler que efectuamos en el apartado 3.2.1 bajo el subtítulo “El nuevo diablo. La barbarie como enemigo”. En él planteamos la asociación que la autora establece en los procesos constitutivos de los grupos humanos en las sociedades, caracterizados por las dinámicas sutiles de integración/inclusión, discriminación/exclusión, en tanto que en “cada movimiento formativo [se] requiere e instituye exclusiones” (Butler, 1993: 22). En su perspectiva analítica, las nuevas construcciones identitarias se inscriben en relaciones de poder desde su propia génesis. Estas relaciones exigen el establecimiento de otro y de un *afuera* que son temidos y, por lo tanto, necesitan ser reducidos, excluidos, diferenciados y sacados para fijar un “nosotros”. De esta forma la *otredad* es construida como alteridad irreductible y opera en el espacio de poder como lo “peligroso”, lo “malo”, el “enemigo” que hay que combatir o reducir mediante el convencimiento o, de lo contrario, vencer. En este sentido la autora plantea: “el poder también opera por la forclusión de sus efectos, la producción de un ‘afuera’, un dominio de ‘inhabilidad’ e ininteligibilidad que limita/circunscribe el dominio de efectos inteligibles” (Butler, 1993: 22).

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

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

Pero los *diablos* a contener no se reducen a los pobres y al gaucho exclusivamente. El niño, en tanto *bárbaro etario*, y su familia también son construidos como el núcleo y el espacio donde reside lo peligroso, lo atrasado que atenta contra la civilización y el progreso. El niño será salvado, sanado, cuando se incluye en el circuito escolar. Se lo debe cuidar en tanto: “El niño con tanto afán educado, volverá al seno de la familia, y el rancho, el desaseo, la desdeñosa indiferencia del padre, la rudeza de la madre, destruirán del todo o debilitarán en parte los frutos adquiridos” (Sarmiento, 1866, citado por Varela 1910b: 321).

Y seguidamente agrega:

La atmósfera misma en que vive, las costumbres que presencia, el atraso que lo rodea, el aspecto de las cosas, la casa, el arado, la manera de cosechar, las relaciones sociales, todo conspirará para debilitar el germen de las mejores ideas desarrolladas en la escuela (Sarmiento, 1866, citado por Varela 1910b: 322).

Estas oposiciones maestro/familia, escuela/contexto son altamente significativas y revisten particular interés para nuestro trabajo de investigación en tanto articulan una particular manera de relaciones de la escuela y del maestro con el medio. De esta forma, el afuera escolar es el espacio temido por su alteridad pero a su vez el ámbito que hay que conquistar, civilizar, educar. Esta relación conflictiva perdurará a lo largo del siglo XX con diversas características.

En *La legislación escolar*, Varela retomará estas valoraciones y planteará que es obligación del Estado cuidar y proteger a los niños cuyos padres por omisión o resistencia no envíen sus hijos a la escuela. Por eso ella devendrá obligatoria y gratuita. No obstante, en el texto citado se establece una precisión: la educación es obligatoria, no así la escuela, en tanto no existían escuelas en

número suficiente y las distancias se constituían en un obstáculo significativo para el traslado de los niños al local escolar. Al respecto, Varela plantea que si los padres no llevan sus hijos a la escuela esto es un “homicidio moral” y el Estado debe intervenir para “impedir el abuso y proteger los intereses legítimos” (Varela, 1910a: 66). La argumentación esgrimida es clara: “La fuente de los vicios, de la miseria y los crímenes que llevan al desorden tiene como causa la ignorancia y falta de educación” (Varela, 1910a: 66).

Las resistencias y el paisaje hostil que se presentan, fundamentalmente en la campaña, a la labor *misionera* del maestro, quien “siembra todo el año en terreno ingrato” (Varela, 1910b: 321) no se restringe al gaucho y sus costumbres, a la familia y al rancho, sino que se extiende a las *inclinaciones naturales del niño*. Lejos de las perspectivas pedagógicas naturalistas y románticas del siglo XVIII, el niño es construido como peligroso si se lo deja abandonado a sus inclinaciones naturales. La escuela y la labor civilizatoria del maestro permitirán que, a estos *hombres en germen*, se los *moralice* en sus apetitos, *edúque en el espíritu, domestique* y logren *subordinar* sus pasiones. El trabajo perseverante y laborioso del maestro permitirá que la escuela –por el solo hecho de asistir a ella y respetar sus normas– frene los instintos naturales de los niños y estos puedan “frotarse todo el día sin ofenderse” (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910b: 322) en el espacio escolar.

El niño sin educación, sin haber accedido a la acción pedagógica del maestro, es representado como un sujeto dominado por sus instintos. Al respecto se plantea: “El instinto del niño lo lleva a buscarle camorra a otro niño de su edad y fuerza que encuentra en la calle” (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910 b: 322),

Pero es la escuela la que permite que:

el hábito diario de ver cien niños en la escuela, bajo las mismas condiciones, le quita este sentimiento hostil: y el espíritu del hombre natural, que más tarde se produce en puñaladas y homicidio, queda sofocado o dulcificado en la fuente (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910 b: 323).

Mientras el juez castiga, el sacerdote enmienda el extravío, el militar reprime, el maestro se presenta como aquel que “está puesto en lugar adecuado para curar radicalmente los males sociales” (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910b: 323).

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

la escuela debe ejercitar su acción más noble y trascendental, pues no solo debe acudir en auxilio del niño, dándole la instrucción que demanda, subsanando las deficiencias del medio en que vive, con un cariño cuidadoso, científico, que evoque sus nobles sentimientos dormidos, que despierte sus entusiasmos, que levante en el fondo de su alma afectos cuya existencia no sospechaba (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 509).

Como analizaremos, dos de las tecnologías para estimular la construcción de un “nosotros” se aprecian en la estructuración de los programas escolares, libros de texto e Institutos Normales. En ellos se dictarán asignaturas como Lenguaje Nacional, Geografía Nacional, Historia Nacional y Educación Moral y Cívica, así como Higiene y Salud Escolar. A través de estas se transmitirán los conocimientos y valores nacionales, patrios, así como los nuevos parámetros de lo éticamente correcto e incorrecto, lo sano y lo perjudicial para la salud y el desarrollo armónico. Como hemos insistido en varios pasajes de este trabajo, la escuela pública por medio de los maestros normalistas será la institución especializada a tales efectos. A su vez, el niño se prefigura como el nexo entre la escuela, portadora de estos nuevos valores, y la familia, en la cual persisten elementos de atraso y *barbarie*:

Ahora bien, si la escuela no puede modificar directamente ese hogar, puede indirectamente llevar su acción a su mismo seno y muchas

veces lo consigue, cuando la abnegación y el entusiasmo del maestro son verdaderos, pero de todos modos, la transformación se opera en los frutos de ese hogar; que en un momento dado y en limitadísimo período, caen bajo su acción directa y salvadora (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 509).

El maestro abnegado, laborioso y perseverante en su tarea apostólica pero también funcionario del Estado y técnico, posibilitará con su trabajo pedagógico que el progreso, la higiene y el aseo que caracterizan la tarea escolar se estructuren como las nuevas pautas y costumbres de los sujetos.

En este contexto es en el que el maestro debe desarrollar su tarea apostólica y técnica actuando con laboriosidad, “sembrando en un terreno ingrato, llevando la vida intelectual todo el año con afán”. De esta manera, su labor y el espacio escolar se configuran en los instrumentos privilegiados que permitirán configurar un *nosotros* civilizado, moderno abierto al progreso que busca escindirse de todo vestigio vinculante con la cultura y la sensibilidad *bárbara*.

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

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

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

En estos años en que se configura la dimensión funcional de los maestros en el sistema educativo, su pertenencia al aparato estatal aparece en forma relevante, lo que puede apreciarse en la normativa en torno a la formación del maestro, al otorgamiento del título, la conformación de los establecimientos escolares, etcétera. Quizás se hace más evidente en los diversos capítulos de *La legislación escolar* que abordan las relaciones y las funciones de los directores e inspectores (figuras que se crean para fiscalizar el buen funcionamiento del sistema y del maestro). De esta forma se establece la estructura jerárquica y funcional a la que los maestros deberán ajustarse.

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

Es importante señalar que en los documentos analizados la figura del maestro funcionario aparece, muchas veces, subordinada a la de *apóstol* en tanto se presenta como un medio, necesario y no problematizado, para un fin trascendente:

Solo el maestro de escuela, entre esos funcionarios que obran sobre la sociedad, está puesto en lugar adecuado para curar radicalmente los males sociales (Varela, 1910b: 323).

En el análisis de los documentos de época es muy significativa la relación subordinada que se le asigna a la tarea de enseñanza con respecto a la educativa. El ideario de los reformadores del 900 podría resumirse de la siguiente manera: instruir es posible mas educar necesario.

La tarea de instrucción se presenta, generalmente, en forma mecánica, repetitiva. A pesar de la influencia de las nuevas ideas en el terreno educativo que

Varela y los reformadores decimonónicos habían recibido por medio de la influencia del escuelanuevista (principalmente a través de Dewey) las pautas pedagógicas brindadas a los maestros se basaban en una actitud servil ante el conocimiento.

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

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

Cuando la noción de ese respeto afectuoso se consolida, la acción futura del maestro está asegurada, su palabra se escucha con cariño, la atención pendiente de sus labios, y sus lecciones son fórmulas axiomáticas que tienen inatacable solemnidad de un dogma. En esas lecciones va envuelta la formación del ciudadano (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, abril de 1904: 6).

La enseñanza del docente, articulada por medio de la palabra y ligada por una actitud de afecto, presenta la lección en forma rígida y estructurada. De esta

forma se garantiza, en el presente y en el futuro, no la instrucción sino la educación, la formación ciudadana y el proceso moralizante, en definitiva, el gobierno y autogobierno de los sujetos.

Llegados a este punto, es interesante preguntarnos cómo podrá el maestro desarrollar su labor misionera, técnica y de buen funcionario del Estado.

3.2.1.4 Los *cómo* de la labor docente: misionero, técnico, funcionario

“llevan en su mente y en su corazón el culto de un ideal que es un apostolado” (Pérez, 1910, en Varela, 1910a: 7).

En este apartado interesa indagar en torno a las principales formas empleadas por el maestro en su tarea misionera y técnica desarrollada como funcionario del Estado. ¿Cómo garantizar la efectiva adscripción de los sujetos en el mundo civilizado? ¿Cómo lograr la construcción de ese “nosotros” no bárbaro, adaptado a los nuevos valores y creencias modernas?

Como presentamos en el capítulo 2 la modernidad, a partir del siglo XVII, ha desarrollado un interés particular por los aspectos metodológicos y procedimentales. La educación, especialmente la didáctica, ha puesto particular empeño en la búsqueda de los modos más eficaces de transmisión de los valores y conocimientos seleccionados como legítimos en un determinado momento histórico.

En este contexto, y a partir del análisis de los documentos, podemos relevar cuatro formas complementarias a los contenidos curriculares en las que el maestro desarrollaba su labor: las formas de enseñar, el ejemplo o el desarrollo de una actitud modélica, la promoción de hábitos en el niño, el afecto.

a) Las formas de enseñar

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

En el Congreso Pedagógico en Buenos Aires, el Dr. Vásquez Acevedo efectúa, en la 7ª sesión, del 29 de abril de 1882, una exposición sobre las lecciones sobre objetos. Son presentadas como una de las llaves del “éxito de la enseñanza y por consiguiente de su prestigio” (Vásquez Acevedo, 1882⁸³, citado por Delio, 2009: 236).

Según indica el Dr. Vásquez Acevedo en su exposición, estas tienen su origen en la enseñanza de Pestalozzi. Del pedagogo suizo subraya dos aspectos que entiende centrales: el ideal de borrar las desigualdades sociales por medio de la educación, y la experimentación pedagógica. En el marco de esta última es que ubica las lecciones sobre objetos como una estrategia didáctica que apunta a educar las facultades mentales del niño, partiendo de la educación de los sentidos. Esta estrategia de trabajo será adoptada por los pedagogos escuelanuevistas de Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, fundamentalmente.

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

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

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

⁸³ Consejo Nacional de Educación, Monitor de la Educación Común, 1883: 491.

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

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

Esta concepción se verá reflejada en los pasos que el maestro debe seguir en el desarrollo de una lección sobre objetos. Debe partir del objeto particular, material y presente, en el acto de enseñanza. Por medio de la observación y las preguntas del maestro, ordenadas en secuencias lingüísticas, el niño accederá al conocimiento. Como profundizamos en el capítulo 2, esta perspectiva supone en el terreno de la enseñanza una interacción maestro-alumno que a través de “secuencias lingüísticas participan de la transmisión o construcción de conocimientos que se consideran objetivos, o por lo menos, de base empírica (Behares, 2004: 20).

Interesa particularmente señalar que en los textos varelianos así como en la exposición del Dr. Vásquez Acevedo se plantea con énfasis que la escuela debe cumplir con los fines de educar e instruir.

A su vez, se señala, con énfasis, que se debe atender preferentemente la educación por sobre la instrucción en los primeros grados de la enseñanza. La instrucción ocupará relevancia en los niveles superiores:

Es evidente, pues la prelación de la educación sobre la instrucción, en la enseñanza primaria; y siendo así, es forzoso concluir que el fin educativo es y debe ser el fin principal de las lecciones de objetos. Por otra parte es un error creer que la instrucción de la Escuela es lo que

más vale, y lo que más debe interesar al educador (Vásquez Acevedo, 1882, en Delio, 1996: 236).

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

Finalmente, interesa subrayar los dos principios pedagógicos centrales que fundamentan las lecciones sobre objetos como asignaturas con un carácter especial. El primero de estos principios marca la necesaria inscripción de estas lecciones en la planificación del maestro. Estas enseñanzas no deben ser espontáneas, naturales u ocasionales sino que deben estar enmarcadas en una intencionalidad educativa específica y deben ser ordenadas y secuenciadas de acuerdo a los grados de complejidad (creciente), que deben estar interrelacionados. En definitiva, deben inscribirse dentro de los parámetros de la planificación didáctica moderna: objetivos y actividades organizados de acuerdo a los criterios de secuenciación, continuidad e integración. El segundo principio refiere a que el docente no debe “insinuar, ni adelantar ningún conocimiento que el niño pueda por sí mismo descubrir” (Vásquez Acevedo, 1882, en Delio, 1996: 238). El primero de estos principios se relaciona con los marcos por los que debe transitar el docente en tanto el segundo de ellos refiere al aprendizaje de los alumnos. Ambos principios se hallan influenciados por los desarrollos de la didáctica moderna y, por medio de esta, por la psicología.

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

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

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

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

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

Como hemos desarrollado en el capítulo 2 en el diseño de las lecciones sobre objetos es posible apreciar un énfasis en el polo tecnológico de la enseñanza así como en el psicológico; los objetos y la secuencia dialógica maestro-alumno se

configuran en instrumentos didácticos útiles al maestro. A su vez, se supone un alumno en desarrollo cuya mente es plástica y en evolución.

b) El ejemplo

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

Asociados a estos planteos se sostiene que no todo ciudadano es apto para el ejercicio de la docencia. Como analizamos precedentemente, esta labor requería no solo “conocer elementalmente las materias que forman el programa de estudios” sino también “conocer la naturaleza del niño” y las “modalidades de enseñar” (Varela 1910a, 323-326)⁸⁴. Pero fundamentalmente se debería tener una conducta recta desde el punto de vista ético. Como adelantamos, en *La legislación escolar* se establece que el maestro podrá ser destituido por constatarse conductas indignas e inmorales e incluso se otorga, en el artículo 22 inciso 7º, a las Comisiones Departamentales de Educación la facultad de “revocar el título de cualquier maestro departamental por conducta inmoral, intemperancia, crueldad o evidente incapacidad para el cumplimiento de sus deberes de maestro” (Varela, 1910a: 218).

La conducta y los hábitos del maestro, su capacidad de entrega, laboriosidad y abnegación serán elementos claves en su enseñanza en tanto el niño se inspirará en ellos, los tomará como ejemplos a imitar. Por ello el docente debe

⁸⁴ Es pertinente recordar que en el artículo 56 se establece la obligatoriedad del título para desempeñar el ejercicio de la docencia en las escuelas de la República: “No podrán emplearse en las escuelas públicas maestros que no tengan título, sea del Estado o sea del Departamento, y en todos los casos no empleando al maestro en una enseñanza superior al grado a que su título corresponda” (Varela, 1910b: 232).

guiarse por los preceptos de las buenas costumbres y la moral no solo en el ámbito escolar sino en todas las esferas de su vida: “Sus hábitos, imitados por el niño, sus ideas impresas en la blanda cera de la inteligencia infantil, gobiernan la sociedad, se transmiten (Varela, 1910b: 324).

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

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

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

desarrollar sabia y armónicamente las facultades físicas y morales del niño; ilustrar su espíritu [...]; educar su corazón en el amor del bien, despertando elevados sentimientos de abnegación y solidaridad; robustecer su voluntad [...]; evocar en su espíritu y en su corazón los afectos sagrados de la patria y el hogar, de manera que sean profundos amores a los grandes ideales de su vida ciudadana (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, abril de 1904: 660).

En síntesis:

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

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

c) Los hábitos

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

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

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

En el único pasaje en que se relaciona la labor docente y la función de la escuela con una tarea de enseñanza merece ser señalado especialmente: “No se aprende a leer, de ordinario, sino en la escuela; y la escuela moraliza los apetitos, educa el espíritu, domestica, subordina las pasiones” (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910b: 322).

En el mismo pasaje Sarmiento establece una gradación entre el modo lector y los crímenes, basándose en un saber estadístico: a mejor nivel lector –

aquel que se ha adquirido en la escuela por medio de una instrucción ordenada— el individuo tendrá mayor “protección” ante los crímenes. Esto se explica porque la escuela domestica a los *hombres en germen* que asisten a ella, moraliza y frena las pasiones.

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

En *La legislación escolar*, basándose en un texto de 1875 de Layeleye⁸⁵ Varela expresa:

el hombre de la naturaleza no es ese hombre bueno y razonable soñado por los filósofos; es un animal egoísta, que no se preocupa de los derechos de otros, inconsciente del mal que degüelle al que le es obstáculo, y a quien no basta los frenos de la moral, de la religión y de las leyes para que se plegue a las exigencias del orden social. En él hay que domar la bestia salvaje, si no pone en peligro la civilización (Layeleye, 1875, citado por Varela, 1910a: 49).

En definitiva, es necesario domesticar bestia salvaje sometiéndola a la tarea educativa, a los hábitos y a las buenas costumbres.

d) El afecto

Como presentamos en el apartado precedente, a la figura apostólica del maestro se asocia el afecto que este debe poseer para desempeñar su misión. El amor docente se presenta como un rasgo de su entrega y compromiso con la

⁸⁵ El texto de E. Layeleye es: “Les tendances nouvelles de l’économie politique et du socialisme”, de 1875).

labor y a su vez como estrategia de persuasión hacia sus discípulos. En los siguientes fragmentos aparecen con claridad estas ideas:

El buen maestro, el ideal del maestro, es aquel que conoce a fondo la materia que enseña, a fondo también la naturaleza del niño, que ama la enseñanza y la niñez y que hace amar a ella. Hacer de la escuela una especie de proyección del hogar doméstico (Varela, 1910b: 325).

Varela en el capítulo XXXIX, “Escuelas Normales”, de *La educación del pueblo*, al referirse al arte de gobernar a los niños expresa:

Solo puede gobernarse bien a los niños por medio del afecto; y el afecto, bien dirigido, es todopoderoso a este respeto. Una escuela gobernada sin amor, es un lugar tenebroso matador de la mente [...]. En el gobierno de los niños no hay sustituto para el afecto (Varela, 1910b: 344).

En los *Anales de Instrucción Primaria* también aparece la cadena de equivalencias maestro = tarea apostólica = trabajo de persuasión = amor al niño:

Que los maestros [...] que se dan cuenta de su misión, los que comprenden su apostolado nobilísimo, esos buscan en los recursos de su inteligencia, por la persuasión y en la expansión de sus nobles sentimientos, el amor, los medios más eficaces y decisivos a sus objetos; [...] el amor y el respeto del discípulo, tienen recién su origen en la escuela, él debe conquistarse por el afecto, por el cariño, por el ejemplo todos los instantes, que hacen que al fin se apodere de su corazón y de la inteligencia de sus alumnos, en cuyo caso, empiezan recién a hacerse fecundas sus lecciones (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 90).

En el universo de sentido configurado en torno a la figura del maestro la *vocación* aparece como un elemento primario y fundamento de su tarea, que garantiza que el ejercicio docente y la labor apostólica que lo dota de sentido trascendental se lleven a cabo con *amor* hacia el niño. Asimismo, el afecto se presenta relacionado con la disciplina y el orden. Conquistar estas cualidades, esenciales en un ser civilizado será posible por el afecto más que por la coacción. Esta asociación semántica puede apreciarse con claridad en la observación efectuada por el Inspector Departamental Joaquín Sánchez, en el año 1904 luego de una visita a una de las escuelas del departamento: “Lo más admirable de esta disciplina, es que no ha sido conseguida en general por imposiciones, sino por el

afecto recíproco de alumnos y maestros” (Sánchez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, abril de 1904: 816).

Y a su vez agrega:

El orden, disciplina y organización interna de la Escuela son inmejorables. El afecto entre Directora y Ayudantes y entre maestras y alumnas, es la base de la buena organización que se observa en esta Escuela, [...]; una Escuela donde, desde el instante en que en ella se penetra, se respira una atmósfera moralmente sana y deliciosamente grata (Sánchez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, abril de 1904: 815).

En 1907, el entonces Inspector Nacional de Instrucción Primaria, el maestro Abel Pérez, sintetiza en cuatro las condiciones centrales de un maestro dedicado y comprometido con su tarea: debe ser disciplinado, abnegado, afectuoso y preparado en las ramas científicas y en sus métodos de enseñanza según las características de sus alumnos (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo IV, abril de 1907: 14).

De esta forma, la labor misionera y técnica de los funcionarios docentes procura garantizarse por medio de la promoción de hábitos de trabajo y buenas costumbres, así como el desarrollo modélico del maestro. Por su parte el afecto docente-alumno y el clima armonioso de las escuelas sellarán la operación persuasiva y de imposición simbólica que la labor pedagógica desarrolla invisibilizando su carácter arbitrario y violento. El maestro se gobierna para gobernar, conducir las almas, en términos de Sarmiento: *dominar, amoldar, modelar*.

3.2.1.5 El maestro hace su escuela⁸⁶

Una fórmula interesante que podría resumir ciertas formas de gobierno y autogobierno del maestro podría ser: “el maestro hace su escuela”. Aparece en 1908, en el tomo V de los *Anales de Instrucción Primaria*, y corresponde al

⁸⁶ Rogé, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo V, 1908: 25.

entonces Inspector Departamental de Montevideo, Eduardo Rogé. En dicho texto se presenta un resumen de las características fundamentales que el docente debe tener, asociándolas con su condición de funcionario estatal: preparación técnica, preparación pedagógica, vocación por su labor, y tacto especial para conquistar la simpatía de sus alumnos y de sus familias.

Con respecto a la preparación técnica, plantea que el maestro debe poseer los conocimientos que corresponden al grado en el que va a ejercer la docencia. A su vez, se señala que su saber no debe ser libresco o superficial sino que debe estar basado en el razonamiento y en la práctica. No obstante, los ejemplos con los que ilustra la relación del docente con el saber se limitan a la ejercitación práctica de las materias de estudio (Rogé, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo V, 1908: 20).

Las precisiones efectuadas por Rogé dan cuenta de una postura pragmática y utilitaria en torno al conocimiento, que polemiza con el academicismo de la época. Se valora el saber aplicar, poner en acción o en práctica el conocimiento más que la profundización e investigación. Más allá de las discusiones de la época entre académicos y pragmáticos en torno al lugar del conocimiento en la tarea docente, la postura de Rogé muestra, una vez más, el lugar ejemplarizante que debe ocupar el docente: debe ser ejemplo en la repetición de determinadas técnicas o prácticas enseñadas en el ámbito escolar.

Con respecto al segundo aspecto, la preparación pedagógica, el inspector retoma los conceptos varelianos sobre el arte de gobernar y enseñar e insiste en la necesidad de poseer nociones de pedagogía, conocer bien la metodología aplicada y tener discernimiento necesario para salvar las dificultades que en la práctica se presenten (Rogé, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo V, 1908: 21).

La técnica de enseñanza –más que el arte– se presenta jerarquizada en la perspectiva del inspector. La distancia estructural descrita por Chevallard (1991) en torno al saber que se genera en el ámbito de producción y el saber designado para ser enseñado en el ámbito escolar se presenta como una consecuencia

“natural” de la enseñanza y la adecuación a la naturaleza de la mente infantil. Se debe “flexibilizar”, amoldar, didactizar los conocimientos en función de las características de sus alumnos y el medio. La metodología didáctica omite toda vigilancia epistemológica, toda reflexión en torno a los problemas estructurales que conlleva la transposición y la relación con las formas del saber en el acto de enseñanza.

La tercera condición del maestro, la vocación, se vincula directamente con el amor a la niñez. Al respecto Rogé sostiene: “el que no se halle dispuesto a llenar cumplidamente la noble tarea de educar a la infancia, ese, no debe abrazar la profesión de maestro” (Rogé, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo V, 1908: 22).

La cuarta condición, el tacto especial para el trato con los niños y su familia, se vincula directamente con la vocación y la función ejemplarizante del maestro, que debe ser un modelo digno de ser imitado por sus discípulos (Rogé, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo V, 1908: 22):

Los maestros y ayudantes, por las índoles de sus funciones, deben sobreponerse a todas las pequeñeces de carácter personal, y proceder con la mayor prudencia y ejemplar urbanidad, teniendo a siempre vista el cumplimiento estricto del deber y recordando que centenares de ojos los están observando, y que esos ojos son los de los niños que no deben ver en la escuela algo que pueda influir perniciosamente en su educación (Rogé, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo V, 1908: 23).

Por medio de esta síntesis que el Inspector Departamental efectúa, puede apreciarse, una vez más, la centralidad de la conducta del maestro como instrumento fundamental para el éxito de la tarea educativa. La dimensión ejemplarizante de los actos del docente tendrán efecto no solo en la instrucción sino, fundamentalmente, en la educación. Más que contenidos, el maestro transmite actitudes dignas moralmente. De esta manera la figura del maestro, es símbolo del disciplinamiento de la época: “El maestro hace su escuela. [...] La puntualidad de los alumnos y la regularidad de su asistencia a clase, son también

el resultado de la acción inteligente del maestro” (Rogé, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo V, 1908: 25).

3.2.2 Los alumnos

[Los bárbaros] se deben convertir en seres morales y ciudadanos útiles (Varela 1910a: 144).

3.2.2.1 Los discursos sobre el niño

Hemos argumentado que la modernidad crea la infancia, las infancias, y la escuela como espacio específico para gobernar sus almas. A su vez, la escuela crea el alumno, ese ser desprovisto de todo saber y pauta de convivencia sobre el cual es necesario intervenir para prevenir desvíos anormales, patologías. La tarea pedagógica del maestro se conforma en el proceso de modelado de esos seres en ciernes.

En el discurso de los reformadores decimonónicos, en forma analítica hemos podido apreciar tres construcciones discursivas en torno al niño, las cuales, si bien presentan rasgos diferenciales, se articulan en complejas redes de significaciones múltiples. Una de estas redes de sentido representa al niño como *proyecto*, ser en ciernes sobre el cual también es necesario intervenir para que desarrolle sus potencialidades. La segunda articulación de sentido se organiza en torno a un discurso político que ubica al niño como alteridad y amenaza del proyecto moderno. Es el *bárbaro etario* de Sarmiento y que recupera Varela en varios pasajes de su obra, sobre el cual hay que intervenir para gobernar sus pasiones y desviaciones. La tercera representación sobre el niño es aquella que lo concibe como un igual en sus derechos y obligaciones. Como puede apreciarse la primera de estas construcciones refiere a las formas de representar al niño desde una perspectiva biológica y psicológica: ser en evolución. Las otras dos se inscriben en una clave política: cómo se representa al niño en su diferencia etaria

y en relación a su posición social. En los párrafos siguientes analizaremos las representaciones sobre el niño a partir del trabajo documental efectuado.

Ser en desarrollo

Desde el punto de vista del desarrollo psicológico y biológico se entiende al niño como un ser incompleto tal como la perspectiva evolucionista lo consignó. En tanto *ser en desarrollo*, el niño se sustenta en los principios que la psicología experimental “presta” a la pedagogía; esta es la operación que en el capítulo 2 hemos denominado “psicologización de la educación”. Como trabajamos en el marco teórico estos principios son: hay proceso, es lineal y se da en una estabilidad subjetiva. Asimismo, el proceso es temporal, regido por la relación causa-efecto, y se da en una progresión de complejidad creciente. Los efectos que esto tiene en el campo de la enseñanza pueden resumirse de la siguiente manera: se puede controlar, intervenir y medir el proceso (Behares, 2004: 16). Si bien estas formulaciones pertenecientes al campo de la psicología son posteriores ya es factible detectar alguno de estos elementos.

El concepto de desarrollo se sustenta en el evolucionismo darwiniano, ingresa a nuestro país de la mano del positivismo. Como señala Ardao, el espíritu del darwinismo apoyado en las ciencias biológicas “fue la verdadera bandera inicial de nuestros positivistas” (Ardao, 1950: 230).

Desde el punto de vista pedagógico la secuencia que se monta a partir de estas nociones de desarrollo y proceso es: la educación y la enseñanza *infiltran ideas sanas* que promueven el aprendizaje de ese ser en potencia. El efecto de este proceso de *enseñanza-aprendizaje* es la evolución positiva y sana del niño. A su vez, en el espíritu reformista del 900, es la escuela el ámbito privilegiado para que este proceso se despliegue.

Este razonamiento puede apreciarse en los documentos pedagógicos de la época:

[Al ingresar el niño a la escuela] se inicia para él una nueva era, un aprendizaje múltiple de cuestiones que no sospechaba, que empiezan

por darle la conciencia de sí mismo, los rasgos de una personalidad naciente que no adivinaba, y que acaba por formar su corazón, el altar en que aquel mágico, el maestro, que le descubre horizontes nuevos que evocan en su mente ideas desconocidas (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, abril de 1904: 6).

La enseñanza gradual y secuenciada, organizada en unidades de complejidad creciente, será una de las consecuencias de esta concepción evolucionista del desarrollo del niño. Esto se puede apreciar en los capítulos de *La educación del pueblo*, “Lecciones de objeto” de Varela (1876) y en capítulo el “Método gradual de enseñar a leer el castellano” de *Las escuelas*, de Sarmiento (1845), entre otras obras.

Pilar de Herrera, en 1907, subraya el desarrollo individual del niño pero en una clave de integración social más que como efecto de la relación maestro-alumno:

A la niñez es necesario [...] enseñarle a dirigir la mirada hacia adelante para buscar el ambiente en que pueden desarrollar las energías viriles de las luchas democráticas sin verter una gota de sangre, dentro del respeto mutuo que exigen todas las opiniones y todas las creencias (De Herrera, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo IV, abril de 1907:18).

Esta representación del niño, “edad en que sus cerebros [están] en la prístina actividad sin rumbo” (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 372) justifica la intervención instructora y educativa del maestro. Se torna natural la necesidad de conducir a quien no tiene rumbo, a quien se encuentra en potencia. La relación pedagógica que se establecerá será marcadamente asimétrica en tanto el maestro tiene la facultad y la obligación de marcar direccionalidad en el desarrollo de quien no tiene rumbo.

Como analizaremos en los siguientes párrafos, la responsabilidad del maestro de conducir –no solo las mentes sino también la conducta moral y los hábitos de limpieza e higiene– será más potente cuanto más pobre y rural sea el niño.

Los niños como iguales

Las escuelas públicas [...] abren sus puertas a todos los alumnos, sin distinción de clases (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 3).

Esta forma política de representar al niño se inscribe en el marco del pensamiento liberal republicano que caracterizó a la intelectualidad del período reformista. Refiere a la *igualdad de oportunidades* y no de *posiciones*, como analizamos precedentemente. Por ello garantizar el derecho a la educación por medio de los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad ocupó un lugar destacado en esta perspectiva. Como planteamos en el capítulo dos, la utopía educacionista reconoce el principio de igualdad, que

tiende, cada día más, a no establecer diferencia alguna entre las clases sociales, sobre todo respecto a la educación general. Un sistema de enseñanza pública que abra las puertas a unos y las cierre a otros es, y debe ser, enérgicamente rechazado por ese sentimiento (Varela, 1910a: 89).

En este marco, Varela planteará en *La educación del pueblo* la igualdad de oportunidades rechazando toda forma diferencial de educación según el origen social de los sujetos o el medio geográfico en el que vivan. La escuela única, con igualdad de programas será una de las consecuencias del principio de igualdad junto al carácter gratuito, laico y obligatorio de la escuela pública.

En este sentido, Varela sostiene:

La igualdad no puede admitir un sistema de enseñanza secundaria que organice dos órdenes de establecimientos, de los que, unos solo formarían obreros o industriales, mientras que los otros prepararían y producirían los magistrados, los altos funcionarios, las personalidades prominentes del Estado (Varela, 1910a: 89).

Esta formulación en torno al niño como futuro ciudadano, generalmente, se articula con la identificación de un ser sobre el cual la escuela ya ha intervenido, le ha *infiltrado ideas sanas de verdadero patriotismo* (De Herrera, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo IV, abril de 1907: 18). Este niño, igual en derechos y obligaciones, sobre el que se ha ejercido un trabajo pedagógico, se

transforma en un ser “idealizado” que actúa noblemente. Una vez más, en términos del Inspector General Abel Pérez:

El corazón más herido y desencantado [...] no puede ver sin conmoverse, esas nobles manifestaciones patrióticas de la niñez, en las cuales todo es puro, todo es noble, todo está envuelto en la deliciosa poesía de la primera edad. [...] El niño] ama, tiene afectos que lo vinculan a los que está unido, lo cual es el germen de la fraternidad (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 374).

Esta representación del niño también está presente en los textos varelianos, en los que se asocia a la función educativa y a la República. Los niños, en tanto iguales, tendrán, por la acción democrática de la escuela, las mismas oportunidades, no reconociéndoles otras diferencias que las de sus virtudes y talentos. Como desarrollamos en el capítulo anterior, la idea de igualdad que se construye adquiere una dimensión política que tiene efectos sociales y en los sujetos.

En varios fragmentos de los *Anales de Instrucción Primaria* pueden leerse expresiones de este tipo: “Todos los niños que a ella [la escuela] llegan son iguales en sus derechos y obligaciones; [...] es el régimen igualitario de la escuela, que congrega en el esfuerzo de la educación común, los primeros pasos del niño” (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 372); o bien: “todos los alumnos son iguales, no debiendo reinar más distinciones que las que establecen la conducta, la aplicación o la inteligencia de los alumnos” (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 7).

Como puede apreciarse en estos pasajes hay una construcción idealizada del niño y de los efectos que la educación tiene sobre él. Este movimiento es consistente con la construcción que ubica a la educación como redención, agente salvador del alma y de la sociedad.

El niño: bárbaro etario

Concebir al niño como un *bárbaro etario* es la segunda construcción discursiva que pone el acento en los aspectos políticos referidos a las maneras de entender el espacio social de una comunidad. Como hemos planteado en varios

pasajes del trabajo de investigación, esta perspectiva en torno al niño tiene su origen en las representaciones discursivas que se ven sintetizadas por Sarmiento en el texto de 1866, *Las escuelas*. Quizás sea en esta representación del niño en la que se puede apreciar con mayor nitidez la necesidad de conducir a los niños.

Como sostuvimos en el punto anterior, el niño pobre del medio rural sintetizará dos amenazas y riesgos: quedar prisionero de sus *pasiones aún no encauzadas* y quedar prisionero de su *indisciplina* fruto de la ignorancia y de la carencia de buenos hábitos.

Daniel Woldorf La Rue lo plantea, en 1909, en estos términos: “El semisalvaje niño del campo que entra a la escuela ignorándolo todo, y por añadidura, con una carga de tradiciones, de supersticiones, de prejuicios del bajo pueblo, sufre allí su primera y fundamental transformación” (Woldorf La Rue, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo VI, 1909: 298).

En estos razonamientos es posible establecer relaciones de equivalencia y operaciones de antagonismo. Se pueden apreciar las siguientes cadenas de equivalencia:

niño de campaña = semisalvaje = pobre = ignorante

escuela = poder transformador = salvadora

Estas secuencias se sustentan en la oposición central del período que ya hemos señalado, barbarie/civilización, la cual podría extenderse a otras como: *educación moral/ignorancia, educación/pobreza, etcétera*.

Coincidente con estos planteos, Martinis (2013) al analizar los discursos educativos decimonónicos y basándose en los trabajos de análisis político del discurso, de la Escuela de Essex (Laclau, 2006) plantea que en el discurso vareliano hay una asociación discursiva entre los significantes:

ignorancia = pobreza = inmoralidad.

Al respecto sostiene:

es posible reconstruir un discurso educativo fundante del sistema educativo moderno en Uruguay. El principal sujeto, aunque no único como ya mencionamos, que será interpelado por este discurso es el paisano, gaucho o “salvaje”, en tanto se lo reconoce como la expresión típica de lo que produce una situación de ignorancia. [...]. Se constituye una población que reúne una serie de características que podrían sintetizarse en la expresión “ignorancia” y sobre la cual se hace necesario intervenir para trasformarla en social, política y económicamente útil (Martinis, 2013: en prensa).

El análisis efectuado por Martinis se aprecia con claridad en la descripción que desarrolla Sarmiento y transcribe Varela sobre las clases bajas, el gaucho y el indio, a quienes asocia a seres: *salvajes = ladrones de caminos = malvivientes*. En el capítulo IV de *La legislación escolar*, al analizar las causas de la crisis que azota al país, Varela plantea: “Dos causas originarias: ignorancia en los elementos de campaña y en las capas inferiores de la sociedad, e ilustración insuficiente y extraviada en las clases educadas” (Varela 1910a: 104).

Estas relaciones también se presentan en los primeros *Anales de Instrucción Primaria*. Por ejemplo, es sumamente ilustrativo el contraste que establece el Inspector Nacional en el siguiente párrafo:

el hogar no pudiente [...] no puede dedicar al niño en los primeros años de su existencia [...] el cuidado minucioso y constante que reclama su desarrollo físico, moral e intelectual. [...] El hogar pudiente, en cambio, [...] permite que el niño que sale de su seno, lleve a la escuela [...] un caudal de buenas maneras, de cultura, de preparación, que sirve no solo para facilitar al maestro su tarea respecto del mismo niño, sino una fuente saludable de útiles estímulos, de ejemplos provechosos y de sugestivas influencias (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 5).

Mientras la escuela y el maestro deben *acudir al auxilio* de los niños pobres de hogares no pudientes, aquellos de familias acomodadas ofrecen *saludables y útiles estímulos*. Nuevamente, las asociaciones que se establecen ubican al niño en situación de pobreza en un lugar, no solo de privación material, sino también cultural y moral. No cuidado o abandonado por sus progenitores, deberá ser la acción pedagógica del maestro la que lo rescate de ese medio indeseable. Su acción, en el marco de la escuela, “puede cambiar el modo de proceder de los individuos que reciben su influencia, puede modificar el medio social” (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, abril de 1904: 228).

En este marco analítico, y siguiendo la construcción de sentido que ubica al niño como un *bárbaro etario*, es necesario señalar que el niño perteneciente al medio rural y/o a las clases populares se constituye en una amenaza para la sociedad y un objetivo central para la tarea pedagógica del maestro.

3.2.2.2 El niño en situación de pobreza: los nuevos sentidos de la pedagogía

Como hemos desarrollado precedentemente, el ideal civilizatorio implicó un movimiento de integración de los sujetos según determinados patrones de normalidad. Al decir de Dussel (2004) la igualdad, en el proyecto moderno, se desplegó en clave de homogeneidad. La escuela universal desarrolló un modelo *normalizador/disciplinador* (Davini, 1995) que intervino uniformemente sobre los sujetos procurando la consolidación de dichos patrones.

En este universo, los niños en situación de pobreza, *semisalvajes* del medio rural, y los *anormales* se constituyeron en formas “patológicas” (sociales y/o biológicas) e interpelaron el proyecto moderno en tanto mostraban sus límites. ¿Cómo *intervenir* y *conducirlos*? ¿Cómo normalizar sus conductas? Serán preguntas recurrentes del programa pedagógico de la escuela pública y de los maestros normalistas del período.

Como hemos señalado en más de un pasaje en el desarrollo del trabajo de indagación, los *desviados* interrogaron no solo a la escuela en su pretensión universalista sino también a la pedagogía del normalismo, que es interpelada en sus articulaciones con los aspectos políticos, morales y técnicos. Recordemos que el *arte de educar*, desde la perspectiva de los reformistas decimonónicos, trascendía el “mero arte de enseñar” (en términos de Varela) en tanto su objetivo central era formar integralmente al niño para que se desarrollara en armonía. De esta forma, la salud física, intelectual y moral dependía de la propuesta de intervención diseñada por los maestros. El efecto del trabajo educativo sería la integración activa del sujeto en la vida ciudadana y en la economía de la nación.

La escuela y el maestro, ¿cómo podrían lograr esta transformación de los sujetos y el medio social? Para ello, en los primeros años del siglo XX el discurso normalista se apoyó en las disciplinas científicas como la medicina escolar y la psicología experimental, procurando dotar a la pedagogía de nuevos sentidos y desarrollar tecnologías de intervención sobre los sujetos disruptivos para que se ajusten a los patrones de normalidad. Esta búsqueda de sustento científico en la tarea escolar se apoyaba también en la fe depositada en la ciencia moderna. En este sentido: “[Hay] múltiples causas fatales de desigualdad social que la ciencia moderna tiende a hacer desaparecer o atenuar en gran parte” (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo I, abril de 1903: 5).

En este marco y procurando aproximarnos a las formas de construcción de la relación pedagógica en este período, interesa profundizar en tres aspectos:

- a) cómo se representa a los niños “anormales” (“sociales y biológicos”) (*Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVII, 1920);
- b) en qué disciplinas se apoya la pedagogía experimental en su búsqueda de explicación y tecnologías de intervención de los sujetos y fenómenos anormales,
- c) cuáles son y cómo funcionan los efectos de estas representaciones, sentidos y tecnologías de intervención pedagógica en la relación maestro-alumno.

a) Los niños anormales

Del análisis documental efectuado puede apreciarse que aquellos sujetos que se apartaban de la norma, de lo esperable, se ubicaban en dos conjuntos:

- los *anormales biológicos*,
- los *anormales sociales*.

El primero de estos grupos refiere a aquellos sujetos que presentan elementos orgánicos en sus diferencias, y el segundo grupo alude a las “patologías” adquiridas en el medio social: la pobreza.

En un trabajo presentado al 2º Congreso Americano del Niño Margarita Munar de Sanguinetti plantea que:

[anormal] es sinónimo de morboso, patológico y teratológico, vale decir correspondiente a enfermo, deforme, monstruoso. De donde comprenderíamos en los anormales, a los fines de la educación, a todos aquellos seres que, a causa de enfermedades congénitas o adquiridas, no están capacitados para recibir la educación que correspondería a las personas de su misma edad (Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVII, 1920: 585).

Dentro de este grupo ubicará a los “débiles físicos y mentales; raquíticos, neuróticos, ciegos y sordomudos” y en un plano “inferior” a los “imbéciles, idiotas, locos, degenerados”. En base a este listado establecerá una clasificación procurando detectar cuál de estos grupos de sujetos anormales podría llegar a la normalidad a través de la acción educativa y “ser un elemento productivo en la economía social” (Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVII, 1920: 585).

La docente plantea que por medio de la *observación* y bajo el apoyo y asesoramiento del médico el maestro podría caracterizar a estos sujetos a los efectos de clasificarlos⁸⁷ en: retardados (débiles, físicos y mentales); sordomudos; ciegos; degenerados; imbéciles, locos e idiotas.

Asimismo, sostendrá que el maestro, por medio de la *experimentación* podría intervenir en estos augurando efectos positivos en los tres primeros grupos, que podrán casi llegar a la *normalidad* por medio de la intervención educativa. En cambio, los dos últimos grupos –los *degenerados, imbéciles, locos e idiotas*– podrían, por medio de la educación, acceder a algún tipo de trabajo manual de menor exigencia pero que permita disciplinar convenientemente las fuerzas de estos sujetos.

⁸⁷ En los *Anales* de 1923 la maestra normalista Ana B. de Scarone efectuará clasificaciones semejantes entre los escolares que presentan retardo pedagógico (Scarone, *Anales de Instrucción Primaria*, 1923: 91-114). “Indicar entre los anormales que por su condición especial no llegan a competir en iguales términos con los sujetos normales (1er. grupo) y los imbéciles, o idiotas, cuya tara degenerativa hace necesario un tratamiento en un hospicio” (Scarone, *Anales de Instrucción Primaria*, 1923: 96).

La construcción del antagonismo *normalidad/anormalidad* exigió definir a la primera como un parámetro lógico y naturalizado, para que permitiera la comparación y la elaboración de las clasificaciones de los niños.

Por su parte, la Inspectora Leonor Hourticou sostendrá que los casos patológicos “obligan al tratamiento del niño en establecimientos para anormales”, (Hourticou, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVII, 1920: 583). Ya en el año 1882 se desarrolló el primer instituto destinado a niños anormales, que tuvo lugar en la escuela de 2º grado N° 13, fue dirigido por el profesor Manuel Collazo y Villar; en él se intervino sobre niños sordomudos⁸⁸.

Es interesante señalar que las prácticas de observación, clasificación y experimentación efectuadas por los maestros, bajo la supervisión del médico (el cual se encontraba en el propio establecimiento escolar) eran frecuentes y recomendadas en el curso normal que en 1911 se desarrolló para aquellos maestros que fueran a trabajar con los niños anormales (sordomudos).

Dentro de las causas de los niños retardados se ubican: la debilidad, la pubertad precoz o tardía, la fatiga por exceso de trabajo (en niños que trabajan en las tareas agrícolas, en las fábricas o en el hogar), la mala alimentación y medio antihigiénico de vida, la herencia alcoholista, sifilítica y neurótica (Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVII, 1920: 594). Es interesante destacar cómo en este listado aparece la asociación de etiologías orgánicas con adquiridas socialmente. Dentro de estas pueden apreciarse causas

⁸⁸ Esta experiencia fue catalogada como “ensayo pedagógico” y a partir de él las autoridades resuelven fundar, el 16 de febrero de 1891, el Instituto de Sordomudos, anexo a la Escuela N° 13 de Montevideo (*Memoria de la Dirección General de Instrucción Pública*, 1891). El 21 de abril de 1913 se creará una clase de ciegos en forma anexa al Asilo Dámaso A. Larrañaga. A partir de estos años se seguirán creando diferentes instituciones para asistir a los niños *anormales*. Cabe señalar que en 1911, el Consejo de la Asistencia Pública Nacional confía al psiquiatra Bernardo Etchepare la misión de estudiar en Europa la organización de establecimientos para anormales. En el informe que presentó anexo a la memoria de los establecimientos que visitó, se detallan los siguientes puntos: psicopatología de los débiles mentales (diagnóstico de las formas, intensidad y etiología); evolución; tratamiento; instrucciones relativas a las escuelas de perfeccionamiento, instituto médico pedagógico (Etchepare, 1911, en Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, 1920: 589-590).

que se refieren directamente a los sectores que viven en condición de pobreza, como la mala alimentación o la fatiga causada por el trabajo.

Esta articulación: *pobreza = anormalidad = retardo* va a hacerse explícita por medio de la descripción de experimentos realizados en Estados Unidos y Francia, así como por la narración de prácticas escolares desarrolladas por maestros en nuestro país.

A modo de ejemplo en los *Anales de Instrucción Primaria* pueden leerse las traducciones de las conclusiones de los trabajos de Stenquist, Thorndike y Trabue, que describen la experimentación efectuada con doscientos sesenta y cinco niños indigentes de Nueva York, a cargo de la comuna, que fueron sometidos a pruebas evaluatorias de sus capacidades. Estos niños, luego de las pruebas aplicadas presentan “una tendencia a la inferioridad mental que crece rápidamente con la edad”. Otro ejemplo, de esta relación de equivalencia *pobreza = retardo* puede observarse claramente en los experimentos descritos en los *Anales...* sobre los estudios que se desarrollaron en Francia. En ellos se concluye que “se observa una regresión mental en los niños de familias pobres” (Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, 1920: 595). De esta manera puede apreciarse el establecimiento de vinculaciones entre la *anormalidad biológica* y *social* las cuales pretenden ser presentadas como conclusiones del trabajo científico habilitado por el desarrollo de las disciplinas médicas.

La asociación de la pobreza con la anormalidad biológica no es la única que se presenta en los documentos de época. Esta también es vinculada con la propensión a desarrollar *faltas sociales* y *delitos*. Una vez más, la acción educativa del maestro podría remediar estas *enfermedades sociales* y así prevenir los peligros que acarrear. En esta red de sentidos es que se propuso la creación de instituciones especiales. En 1908, en su informe anual, el Inspector Nacional Abel Pérez propuso la creación de la Sociedad Protectora de la Infancia, destinada a los niños en situación de pobreza. Debería atender a los niños de las familias no

puedientes así como a aquellos niños que al egresar de la escuela no pudieran continuar sus estudios en “carreras profesionales”.

La no intervención adecuada y oportuna de la educación acrecentaría los riesgos de la pobreza y su patología individual y social. En términos del Inspector Nacional:

La falta, y aun con frecuencia el delito mismo, son los resultantes de la miseria; eliminando esa causa primera, se hace posible el bienestar de los hogares, y se evitan las agresividades que generan los sombríos problemas de la vida que no ofrecen solución humana y salvadora (Pérez, citado por Araújo, 1911: 530).

La observación, estudio, diagnóstico y tratamiento de los niños anormales, biológicos y/o sociales exigirá que las escuelas, maestros y la disciplina pedagógica en general desarrollen nuevas formas y sentidos en relación a su misión.

b) La pedagogía científica

Como hemos señalado en varios pasajes de este trabajo, la influencia positivista marcó el desarrollo del campo educativo en este período. Las ciencias de la educación, en particular la pedagogía, recibirán una fuerte influencia de las disciplinas médicas y de la psicología experimental. Estas las auxiliarán no solo con elementos conceptuales, parámetros de normalidad y marcos clasificatorios de los sujetos y de las poblaciones, sino que, también, le brindarán herramientas metodológicas que estimularán el desarrollo experimental del campo educativo y el surgimiento de nuevas ramas de conocimiento como la salud y la higiene escolar.

En este marco es pertinente recordar que en 1908 se crea, por ley de Presupuesto, el Cuerpo Médico Escolar a iniciativa del Ministerio de Industria, Trabajo e Instrucción y el 7 de agosto de ese mismo año el presidente de la República reglamenta sus cometidos: a) la inspección sanitaria de todas las escuelas, el asesoramiento al Ministerio y a la Dirección General de Instrucción Primaria sobre todos los asuntos que afecten a la higiene de la escuela, los

escolares y el personal docente (artículo N° 1). A su vez, en el artículo N° 2 se establece las obligaciones del cuerpo Médico Escolar, entre ellas se destaca que podrán intervenir en la elaboración de los Programas Escolares en aquellos aspectos vinculados a la “proporcionalidad entre las horas de labor y descanso, así como en todo lo que se refiere a la conveniente amplitud que deben adquirir los ejercicios físicos y los trabajos manuales”. Asimismo en el inciso E se establece que el cuerpo Médico Escolar deberá “estudiar el problema de los atrasados mentales y proponer, si fuera posible, la creación de cursos especiales para ellos” (Poder Ejecutivo, Decreto del 7 de agosto de 1908)⁸⁹.

Es interesante apreciar cómo estas creaciones y modificaciones internas de las funciones de la institución escolar así como de las representaciones que se generan inciden en las formas de pensar lo educativo y al propio alumno. En este marco es posible observar no solo las recurrencias sino también las modulaciones y divergencias de sentidos en torno al niño escolar. Construido como un igual en el marco de la utopía educacionista, el niño se va representando de manera diversa. Diferenciación establecida en función del grado de anomalía biológica y/o social. Para ello, la pedagogía científica se sustentó en los aportes de la biología, la sociología, la estadística y el conjunto de las ciencias médicas. Los ejemplos expuestos en el apartado anterior son claras ilustraciones de un discurso pedagógico que se valió de la *observación*, *la medición*, *la comparación* y *la clasificación* de los sujetos y las poblaciones. Este tipo de prácticas, valoradas positivamente en ese contexto, se constituyeron en la base de los procesos de intervención pedagógica que buscaban tener un carácter científico.

En este marco, se demandará la creación de escuelas especiales para los anormales y retardados así como la creación del Instituto Médico Pedagógico y el

⁸⁹ En 1927, en la Legislación Escolar, el Cuerpo Médico Escolar dependerá del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal y tendrá entre sus funciones la inspección de la higiene y salud escolar así como “vigilar los métodos de enseñanza de los retardados y anormales y en general de todas las escuelas de niños débiles” (artículo N° 2).

Médico Inspector⁹⁰. Este instituto debería desarrollar un *censo de anormales* para obtener datos científicos sobre los cuales elaborar estadísticas confiables y así reclamar al Estado la atención adecuada para éstos. Para que estas acciones puedan realizarse:

Es preciso obligar a los padres a presentar a sus hijos anormales para poder hacer estadísticas exactas y establecer sistemas especiales adaptados a los diversos tipos (de anormales), cosa imposible con la ocultación que las familias hacen de esos casos (Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, 1920: 596).

En un sentido semejante, se plantea que los maestros, supervisados por el Médico Inspector, deberían efectuar una “memoria de los niños retardados y subnormales” así como trabajos de observación de sus características y conductas en la *escuela de observación*.

Para cumplir adecuadamente esta tarea la formación de maestros debió incorporar –como ejercicio para la aprobación del curso de psicología Experimental– la elaboración de la biografía de dos alumnos escolares. Estas biografías contenían

datos antropométricos, estudio de los sentidos, silueta psicológica por el método empírico, aplicación de una serie de medidas psicológicas, determinación del cociente intelectual, datos de escolaridad, extracto de la ficha médica, datos domésticos, antecedentes biológicos y antecedentes sociales del escolar (*Anales de Instrucción Primaria*, abril de 1928: 202).

De esta forma irán al auxilio de la pedagogía y de las ciencias de la educación un conjunto de conocimientos provenientes de otros campos científicos, con el objetivo de poder desarrollar un exhaustivo examen diagnóstico

⁹⁰ Ya en 1910, el Profesor Eduardo Rogé plantea la creación de Escuelas al Aire Libre o Escuelas Selváticas para niños débiles. Se entendía por débiles niños que se estuvieran recuperando de una enfermedad o niños pobres que tuvieran una alimentación insuficiente o de mala calidad. Por ello se plantea que el objetivo de estas escuelas es pedagógico e higiénico en tanto se plantea la graduación de la enseñanza de tal forma de que el niño no sienta fatiga y a su vez reciba una buena alimentación y aire sano (*Anales de Instrucción Primaria*, tomo VIII, 1910: 151-157). A su vez, en 1930 se crearán las Escuelas Hogar en tanto: “La escuela común debe atender exclusivamente al niño normal, desembarazándose de aquellos que perjudican su regular funcionamiento”. Para los irregulares de carácter se crearán escuelas especiales para que, educados en ambientes propicios puedan “ser salvados de una fatal declinación hacia el vicio y la delincuencia” (*Anales de Instrucción Primaria*, agosto de 1938: 13).

de los rasgos, conductas, intereses y sentimientos de los niños considerados anormales. Saberes psicológicos, médicos, biológicos y sociológicos se podrán al servicio del desarrollo de la pedagogía científica que debería intervenir sobre los sujetos anormales.

En este marco, interesa particularmente señalar, una vez más, la relación que se establece entre la anormalidad y la pobreza. El Inspector Técnico Emilio Fournié en un artículo de 1927 que se transcribe en los *Anales de Instrucción Primaria* sostiene: “en general son niños pobres, muchos de los cuales he visto llegar con retardo a la escuela por tener que trabajar en diversas ocupaciones” (*Anales de Instrucción Primaria*, octubre de 1927: 379).

Como se ha podido apreciar en el análisis que presentamos la construcción de nuevos sentidos pedagógicos en torno a la escuela se estructura ante los desafíos de dar respuesta a las formas de anormalidad biológica y social, y en articulación con los saberes médicos, psicológicos, sociológicos y estadísticos. Los sujetos iguales, y la escuela única y universal darán paso a una serie de sujetos con diferentes anormalidades que deberán asistir a instituciones especiales en las cuales recibirán tratamientos, también, especiales. Diagnóstico clasificatorio, tratamiento, observación de la evolución serán ahora los tres pasos de la intervención psicopedagógica que se exigirán para lograr el gobierno de las almas infantiles que se apartan de los patrones de normalidad.

En el cierre de la intervención efectuada en el 2º Congreso Americano del Niño, la maestra Munar de Sanguinetti, luego de realizar una enérgica defensa en pro de la asistencia de los niños anormales, sintetiza los cambios que se necesitan:

- la creación de un curso especial de maestros para retardados y anormales;
- elaboración de una ley que obligue a los padres a presentar los casos de anormalidad de sus hijos;
- creación de escuelas de observación para clasificar los tipos de anormales con una clínica psicológica;

- creación de escuelas especiales de retardos bajo la dirección de maestros especialistas;
- creación de escuelas-asilos para anormales bajo la dirección de médicos y con la participación de maestros para realizar las tareas educativas;
- creación de un Consejo Médico especial que dirija el conjunto de las instituciones especiales;
- creación de una Sociedad de Patronato de acción posescolar (Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVI, 1920: 598).

En el universo de sentidos configurado en torno a la anormalidad y a través del conjunto de procedimientos que hemos ido mencionando se pueden apreciar las bases para el desarrollo de un discurso que categoriza a los niños en función de sus rendimientos escolares y patologías. A su vez, se establece una vinculación entre esos rendimientos con los desarrollos psicológicos y biológicos de los niños así como con los factores congénitos y adquiridos en el medio en el que viven. Estas representaciones discursivas tienden a naturalizar el fracaso escolar de los niños en situación de pobreza, y muestran la “necesidad natural” de crear instituciones especiales y desarrollar prácticas específicas de intervención para incidir sobre esta situación y así cumplir con la función normalizadora de la educación: gobernar las conductas.

c) La relación maestro-alumno

En el seno del discurso pedagógico afectado por los saberes de las nuevas ramas de conocimiento (medicina, psicología, estadística, salud e higiene escolar, etcétera) la figura de los maestros sigue configurándose a través de las características de abnegación, apostolado, laboriosidad, entrega, así como por medio de la misión que estaban llamados a cumplir. Estos nuevos saberes legitimados por su carácter científico ubican nuevas figuras en el ámbito escolar y

educativo. Los médicos comienzan a ejercer un rol protagónico en los diagnósticos de los niños anormales y en la supervisión y control del trabajo de intervención pedagógica de los maestros normalistas. Asimismo, estos necesitarán recibir una formación especial para poder trabajar con las patologías. La primera formación de este tipo será en 1901, dirigida un grupo de seis maestras, con un “cerebro cultivado con esmero, una mente disciplinada y de condiciones morales de primer orden”⁹¹ que viajarán a Buenos Aires a realizar estudios especiales por un lapso de dos años con la profesora Cotter de Madrazo.

Interesa señalar que en estos cursos de formación de los maestros, el objeto central será el funcionamiento orgánico, psíquico y conductual de los niños normales y especialmente anormales, desde el punto de vista biológico y social. Estudios sobre la herencia, el efecto del alcohol, la mala alimentación y el cansancio infantil, entre otros, permitirán ubicar al niño y su funcionamiento en el centro de la observación, estudio y experimentación pedagógica. De esta manera la relación de los maestros con las formas del saber se establecerá a través de la necesidad de hallar claves de comprensión sobre los niños problema pero, fundamentalmente, por la urgencia de encontrar técnicas y procedimientos que le permitan intervenir sobre estos niños.

De esta forma, la urgencia de un *saber práctico* sobre el funcionamiento infantil desplazará el acercamiento a otras disciplinas y campos de estudio en la formación del maestro al tiempo que marcará la forma de relacionarse con el niño. La impronta moralizante que permeaba esta relación se articulará con una mirada “objetiva”, construida a partir de los conocimientos científicos que permitirán afinar la intervención normalizadora efectuada sobre el niño. Civilizar, moralizar y curar se asociarán en la mirada del maestro sobre sus alumnos normales y patológicos.

⁹¹ Informe del Inspector Nacional Abel Pérez (1903) en . (Munar de Sanguinetti, 1920: 586, tomo XVI).

El estudio por parte de los maestros de los anormales se presenta como una necesidad en tanto:

[los anormales son] tipos variados, individuales, donde cada alumno es un caso diverso, objeto de un estudio especial y de experiencias distintas. Por eso mismo el trabajo es ímprobo, muchas veces estéril, otras de resultados pobrísimos, sin el aliciente del aplauso justiciero que solo se hace sentir después de largos años de sacrificios y trabajo abnegado (Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVI, 1920: 598).

Comprender pero fundamentalmente precisar la intervención pedagógica de los maestros será central para aumentar la eficacia del trabajo reeducador sobre estos niños y mejorar los resultados así como para reubicar el sentido de la labor del maestro.

Este universo de sentidos del maestro y su función así como la construcción de esta nueva mirada “científica” sobre el niño deberán articularse con la comprensión y el afecto que estimularon los reformistas decimonónicos. La falta de este “ingrediente” en la relación maestro-alumno puede tener consecuencias negativas: “la falta de una corriente de simpatía y de afecto entre el alumno y el maestro puede, hacer de la escuela un lugar de malestar del niño, perjudicar enormemente los resultados de la educación” (Munar de Sanguinetti, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVI, 1920: 598).

Estos efectos perjudiciales pueden provocar la aparición de “niños con retardado que, bajo otra dirección, habrían llegado al desenvolvimiento regular que corresponde a su salud (Munar de Sanguinetti, tomo XVI, 1920: 584).

De esta manera, la relación maestro-alumno aparecerá mediada por ciertos conocimientos técnicos vinculados a los trastornos y patologías infantiles pero fundamentalmente por la necesidad de hallar nuevas formas de tratamiento de estos trastornos para reubicar la función educativa de gobierno y regulación de las almas infantiles.

3.3 Relación de enseñanza / relación pedagógica

En este apartado del capítulo deseamos sintetizar, especialmente, las representaciones del período en relación a la enseñanza y a la educación por más que se han deslizado a lo largo del análisis efectuado. Para ello partiremos de la contundente distinción que efectúa el Inspector Nacional Abel Pérez en la cual retoma los conceptos expresados por Varela en *La educación del pueblo* y *La legislación escolar*: “la enseñanza primaria debe ser esencialmente educativa, esto es, tendiente a despertar, ejercitar y perfeccionar todas las aptitudes del niño, más que instruirlo [...]”.

A su vez agrega: “la instrucción es, especialmente en las primeras clases, lo secundario, pues si bien proporciona conocimientos, la educación da aptitudes para emplearlos en el bien de la cultura humana” (Pérez, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, abril de 1904: 362).

No solo es clara la distinción que se establece entre ambos significantes sino también la jerarquización que se efectúa. La escuela y la labor del maestro deben educar más que instruir, en tanto lo central no radica en la relación y elaboración de los saberes sino en el buen uso que de ellos se realice. El carácter utilitario del saber prima en tanto se articula con la función moralizante de la educación; el conocimiento debe aplicarse al *bien de la cultura humana*.

De esta manera, lo pedagógico en sus dimensiones morales y utilitarias así como políticas mediarán la relación de los docentes-alumnos-saber. Formar actitudes, sujetos moralmente buenos y útiles para la sociedad se constituye en lo medular del trabajo educativo. En otros términos, establecer los límites de lo normal así como proporcionar herramientas para el autogobierno de los sujetos será el desafío pedagógico de los docentes normalistas en este período histórico.

La creación de hábitos y trabajo disciplinado así como el desarrollo moral y físico del niño marcarán la relación pedagógica. Asimismo, las maneras de

tramitar este objetivo pedagógico estarán influenciadas por los parámetros de la ciencia positiva. Esto se aprecia en las formulaciones que el Profesor Eduardo Rogé efectúa en 1908:

el maestro se preocupará de desarrollar en el niño espíritu de observación y de investigación, de darle hábitos de justicia y trabajo, de estimular sus iniciativas ofreciéndole campo para que las ejercite, de abrir su corazón a las dulzuras de los sentimientos humanitarios, y de dirigir su voluntad para formar un carácter íntegro, enérgico e inflexible ante los impulsos innobles internos o externos, pero tolerante a la vez con las opiniones ajenas (Rogé, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo V, 1908: 25).

Es interesante señalar como se comienzan a articular, en el marco del universo pedagógico, ciertos significantes que inscriptos originariamente en otros campos de saber se desplazan y relacionan con los sentidos educativos que se significan en este tiempo fundacional. De esta forma del territorio político se desplazan e inscriben en la superficie discursiva de lo educativo el ideario igualitarista en franca tensión con las perspectivas segregacionistas. Los sujetos (niños, gauchos, pobres, etcétera) en una trama discursiva son ubicados como iguales al tiempo que en otra red de sentidos son discriminados por no *pertenecer al nosotros* o por no conducirse como el orden establecido marca. Asimismo, el campo ético se articula en el terreno educativo marcando su direccionalidad y centrandolo en un nivel pragmático toda enseñanza. Esta deberá operar con utilidad personal y social en procura del *bien* que la sociedad civilizada consigna como tal.

A su vez, del terreno de la psicología y de la medicina se ofrece un sujeto orgánico, social y pragmático o un sujeto en desarrollo así como una gama significativa de anormalidades. En la superficie discursiva de lo educativo estos serán maestros o alumnos, sujetos a conducir, moldear o corregir. Siempre y en primer lugar educar, luego instruir.

Asimismo, del propio campo de la educación surge la instrucción, muchas veces despojada de su relación epistémica y centrada en su dimensión técnica. A modo de crisol, la relación pedagógica que se dio el Uruguay moderno está

marcada por diversos saberes que le ofrecen la posibilidad de descentrarse de una relación posible con el saber.

3.4 En síntesis

Como planteamos en el apartado metodológico del capítulo uno y en su introducción, las configuraciones discursivas estabilizan sentidos que no son únicos ni absolutamente homogéneos, sino que albergan la posibilidad, siempre presente, de fractura, de acontecimiento. Esto en tanto hay *real*, que siempre se “escurre”, se evanesce ante la posibilidad de su “captura” por medio de la palabra. También hay fractura en la estructura discursiva porque hay *sujeto escindido*. Retomar estas reflexiones se torna necesario para señalar aquello ausente en los párrafos precedentes. Hemos trabajado, sustancialmente, con aquellos elementos que estabilizan un universo de sentido en torno a los elementos que conforman la relación pedagógica. Esto puede ser justificado como una opción metodológica y quizás sí lo sea, pero, fundamentalmente, marca las limitaciones propias del trabajo efectuado. La síntesis que presentamos a continuación retomará entonces aquellos elementos que tienden a estabilizar un sentido hegemónico en torno a la relación pedagógica.

Iniciamos el capítulo ubicando el proceso de *pedagogización* que en el marco del discurso normalista y bajo la utopía educacional otorgó rasgos particulares a la sociedad uruguaya que iniciaba el proceso modernizador en el último tercio del siglo XIX. Sociedad en la que los *nuevos dioses y diablos* que la modernidad imponía marcaron su escisión a través del par antagónico *civilización/barbarie*. Nuevos anudamientos de sentidos se entrecruzarán con los cambios históricos que el capitalismo imponía.

En este marco, la acción pedagógica desarrollada por los maestros normalistas desde la escuela pública se presenta, discursivamente, como el instrumento capaz de integrar en un “nosotros” a los diferentes bajo el principio

republicano de igualdad de oportunidades. Concomitantemente a este anudamiento de sentido en torno al poder simbólico de la escuela, se opera otro proceso de significación que marca los diferentes como peligrosos, en tanto *bárbaros etarios* y *bárbaros sociales*. A pesar de la distancia entre ambos universos de sentido ambos coinciden en señalar que la educación más que la instrucción tiene la misión trascendente de *amoldar, dominar, modelar, en definitiva: gobernar las almas*.

El desarrollo de esta “noble” misión requirió dos movimientos: la articulación de universos de sentidos relativamente estables; y la materialización de tecnologías de gobierno.

La escuela y su implementación en todo al territorio nacional implicó la creación de escuelas normales que formaran al cuerpo especializado, la creación de una legislación reguladora así como de un cuerpo inspectivo destinado a la supervisión, la elaboración de currículos, material didáctico y libros de texto. Estas tecnologías desarrolladas específicamente en el campo educativo apuntan a la eficaz instrumentación de los procesos de gobierno y autogobierno. Por su parte, el desarrollo de las ciencias de la educación y de la pedagogía científica apoyadas en las nuevas ciencias positivas otorgaría a los docentes elementos para la implementación de esas nuevas tecnologías de intervención sobre los sujetos. La observación, clasificación e intervención sobre los *anormales biológicos* y *sociales* marcará un sesgo diferencial en los años 20 en relación al ideal igualitarista de fines de siglo. En este sentido, el discurso moralizante y disciplinador de los primeros maestros se articulaba en el marco de una perspectiva política que, aunque con matices, asentaba su fe redentora en el poder integrador de la acción pedagógica. El desarrollo de la pedagogía experimental en el marco del discurso normalista y apoyado en las ciencias médicas, la psicología y la estadística proporcionará los conocimientos para que los maestros estructuren una mirada clínica sobre los niños anormales.

Los niños contruidos como bárbaros etarios, o seres en desarrollo, se ubicarán en el centro de los procesos educativos. Especial interés adquieren los niños en situación de pobreza; éstos se asociaron, en los primeros discursos, con las familias rurales, la ignorancia, las formas de mal vivir y lo peligroso. A su vez, en los discursos pedagógicos afectados por los conocimientos médicos y psicológicos, se asocian con las diversas patologías. Es interesante subrayar la articulación que se aprecia entre las anomalías biológicas y sociales, unas y otras, por momentos, se inscriben en el mismo círculo de problemáticas sobre las que hay que incidir por medio de la educación. En ambos casos estos niños serán objeto de intervención: civilizar o sanar, disciplinar y gobernar.

La figura del maestro es construida como un fiel funcionario del Estado, un misionero que tiene una noble causa en sus manos y un técnico que se pretende sea eficiente en sus formas de intervención sobre los otros. Su ejemplo moral, sus hábitos y buenas costumbres así como el manejo instrumental y utilitario del afecto operan como mecanismos que “garantizan” su tarea educativa más que instructiva.

La relación de los maestros con el saber-conocimiento se presenta atravesada por una “urgencia” práctica de intervención. Gobernar las almas infantiles tiene al menos, dos consecuencias: el autogobierno y disciplinamiento del maestro como condición primaria y una relación particular de este ante el conocimiento. Esta relación se configura en forma pasiva, de aceptación y sumisión servil. En tanto el maestro es construido como misionero deberá transmitir una “buena nueva” que le es dada, que no le pertenece totalmente sino que la recibe y transmite en forma más o menos mecánica a los otros. Los saberes-conocimientos que se generan y circulan en el ámbito de la cultura, la intelectualidad, el sistema político o en el círculo médico se transponen al maestro como contenidos e instrumentos ya fijos y consignados como valiosos. Por su parte, el maestro en tanto fiel funcionario tiene la obligación contractual y moral de reproducirlos a aquellos in-gobernados. Asimismo, el maestro en tanto técnico que se pretende cumpla eficazmente con su tarea deberá afinar los instrumentos y

procedimientos para que el círculo de transmisión se desarrolle. Ciertas formas ritualizadas y mecánicas de estructurar las lecciones, de repetir y ejercitar los contenidos a enseñar serán ejemplos que ilustran esta relación de exterioridad con la cual el maestro se vincula con el conocimiento que le es dado; más aún, le es impuesto por medio del currículum escolar, las lecciones modélicas y las directivas didácticas. De esta forma, la relación pedagógica (maestro-alumno-gobierno de los niños –*saber-conocimiento*) está caracterizada en forma hegemónica por un predominio de las formas de gobierno y sumisión de los sujetos.

La actitud modélica del docente, el desarrollo de hábitos a imitar así como las manifestaciones de afecto y gobierno de los niños estructuran una forma particular de relación pedagógica en la cual se imbrican cuando no subordina la enseñanza a la acción educativa.

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

CAPÍTULO 4

CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA “SEGUNDA REFORMA”

Introducción

El presente capítulo y el siguiente tienen continuidad, en tanto la finalidad central es explorar las formas en que se ha representado la relación pedagógica a partir de las articulaciones de sentido que se operaron en los años 90, período que se denominó “segunda reforma educativa” emulando la etapa fundacional del segundo tercio del siglo XIX. Particularmente interesa apreciar las formas y los modos en que se significan las relaciones educativas que se configuran en aquellas escuelas ubicadas en zonas de pobreza y que han sido denominadas de contexto sociocultural crítico. El foco analítico se establecerá en torno a los modos de nombrar lo educativo en dichas escuelas así como a las maneras de presentar y otorgar sentidos a los diversos componentes de la relación pedagógica: sujetos (maestro-alumno), saber-conocimiento y gobierno de los niños.

Al igual que el capítulo anterior, este se estructura en torno a una interrogante principal: ¿qué continuidades y alteraciones de sentido adquiere la relación pedagógica en el discurso educativo de los 90 con relación al discurso normalista?

A su vez, dicha pregunta se podría subdividir en los tres ejes centrales que vertebran el trabajo de investigación:

- a. ¿qué continuidades y alteraciones de sentido adquiere la relación sujetos-saber en el marco de la relación pedagógica en las construcciones discursivas de los 90 con relación al discurso normalista?

- b. ¿qué continuidades y alteraciones de sentido adquieren las formas de gobierno de los niños en el marco de la relación pedagógica en las construcciones discursivas de los 90 con relación al discurso normalista?
- c. ¿qué sentidos adquiere la relación pedagógica en aquellas escuelas que trabajan en contextos de pobreza?

A partir de estas interrogantes, estos últimos capítulos centran su análisis en documentos de época y en un conjunto de entrevistas, en los cuales se identifica el lugar otorgado a la educación y a la escuela pública con respecto a los sujetos que se encuentran en situación de pobreza. En ellos se busca identificar las recurrencias, actualizaciones y resignificaciones de sentidos con respecto al proyecto del Uruguay moderno caracterizado por la utopía educacionista del segundo tercio del siglo XIX. Asimismo, se avanza en la identificación del lugar simbólico que se le otorga a la escuela, al maestro y a su labor en aquellas instituciones ubicadas en zonas pobres de Montevideo.

En el desarrollo de estos dos capítulos, interesa apreciar si las construcciones discursivas que otorgaban un sentido redentor a la labor educativa y a la acción pedagógica ejercida por los docentes en el marco de la escuela continuaban operando en el espacio simbólico y en las formas en que los docentes representan su tarea (educativa y de enseñanza) ejercida en escuelas ubicadas en zonas de pobreza.

Desde la perspectiva analítica de la gubernamentalidad, se buscará apreciar las nuevas formas de planificación, organización e implementación de las tecnologías de gobierno desarrolladas en aquellas escuelas situadas en zonas adversas.

A los efectos de trabajar en torno a estas cuestiones se ha optado por recuperar, organizar y presentar diversos fragmentos de los documentos del período seleccionado así como del conjunto de trece entrevistas efectuadas a maestros que han trabajado en escuelas de Contexto Sociocultural Crítico o de

Tiempo Completo⁹². Es pertinente señalar que el material de las entrevistas es analizado en su carácter general, como fragmento discursivo del universo simbólico y no en su carácter particular de colectivo social o singular de sujetos hablantes. Dichas entrevistas nos han permitido apreciar las recurrencias de sentido así como las divergencias y modulaciones.

En el presente capítulo, en forma particular, se procura dar cuenta de las características de los cambios operados en este período. Para ello el capítulo se organiza en torno a cuatro ejes. En el primero de ellos se aborda, muy sucintamente, las principales características del contexto sociohistórico de emergencia de los discursos educativos. Un apartado especial estará dedicado a la problemática de la pobreza y a las diferentes conceptualizaciones que se han efectuado de ella en los debates académicos y políticos. En el segundo eje de análisis se procura presentar las principales características de las políticas del período. En el tercer eje se desarrollan los aspectos centrales de las reformas educativas de los 90, especialmente el caso uruguayo. En el cuarto y último eje del capítulo se avanza en la caracterización de alguna de las transformaciones de sentido operadas en el campo educativo en el período analizado. Este último capítulo formula tres cambios centrales que se producen en los 90. Los mismos ejes serán retomados en el capítulo siguiente, profundizando su análisis desde la óptica de los sujetos de la educación (maestros y alumnos) así como de los significantes *educación y enseñanza*.

Metodológicamente, para aproximarnos a este universo y a las formas de representar la escuela, los sujetos y el saber así como las modalidades del gobierno de los niños, se efectuó un rastreo en:

a) un conjunto de documentos oficiales del CEIP y Codicen de la ANEP y de documentos de organismos internacionales que, en convenio con las autoridades de la enseñanza, efectuaron estudios y diagnósticos en el período; y

⁹² Ambos modelos de escuelas trabajan, especialmente, con los niños que se encuentran en situación de pobreza.

b) entrevistas a un conjunto de trece maestros que han trabajado en escuelas ubicadas en zonas de pobreza.

4.1 Transformaciones, “reforma” y sentidos educativos

A algo más de un siglo del proceso de constitución del Uruguay moderno, en la última década del siglo XX en la región –y en particular en nuestro país– se promovieron y efectuaron un conjunto de cambios relevantes en la sociedad así como en las formas de significarlos. La educación, sus sentidos y finalidades así como los sistemas educativos no estuvieron exentos de estas transformaciones y cambios.

En el terreno educativo, estos cambios se autodenominaron “reformas educativas” emulando aquellas que constituyeron los sistemas de enseñanza modernos en América en el último tercio del siglo XIX, como vimos en los capítulos dos y tres. Uruguay no fue una excepción: en 1995, en el segundo gobierno del Partido Colorado y tercero posdictatorial se inicia un conjunto de transformaciones en el sistema educativo nacional. Antes de analizarlas, incluyendo las formas hegemónicas de representarlas en el espacio simbólico valoramos oportuno presentar, sucintamente, las características centrales del período y los rasgos que tienden a identificar a los sectores que se hallan en situación de pobreza como la “cuestión social” (Castel, 2001: 17-18). Como analizaremos, paulatinamente en este período los pobres se constituirán, cada vez más, en un riesgo social, en una amenaza sobre la cual será necesario intervenir como forma de prevenir o corregir situaciones de ingobernabilidad social. Como veremos, en este marco se apelará a la escuela y a la labor docente para que, como a fines del siglo XIX, cumpla con la misión civilizadora.

4.1.1 Escenario de los 90: nuevas articulaciones y sentidos

4.1.1.1 Nuevos dioses y diablos

La década de los 90 para Uruguay está marcada por un conjunto de cambios de entidad y nuevas formas de relacionamiento del Estado con la sociedad y el mercado. Desde el segundo período de posguerra en el siglo XX, se desarrolló un modelo de relacionamiento público/privado en el cual el Estado tuvo una amplia participación en la economía y en la prestación de bienes y servicios sociales. Hacia los años 70, el Estado de Bienestar mostró señales de agotamiento. Es oportuno recordar que en la década de los 70, de la mano del régimen dictatorial, se pautó una nueva modalidad en el endeudamiento externo el cual no constituyó una solución sino un incremento sustantivo en la dependencia económica y política del país. Estos acontecimientos provocaron el aumento de la crisis financiera y social y, como consecuencia de ello, el incremento de los sectores en situación de pobreza.

En este escenario a fines de los 80⁹³ y a lo largo de los 90 se plantea una nueva relación mercado/Estado y un nuevo modelo de acumulación –neoliberal– basado en la retracción del Estado y el predominio neto del mercado. A su vez, este último es ubicado como el nuevo dios. Este modelo se puede sintetizar en un conjunto de diez medidas (“recetas”) que los organismos internacionales efectúan en lo que se denominó el Consenso de Washington⁹⁴. Dentro de las medidas más importantes se encuentran: disciplina fiscal, reducción del Estado, reformas impositivas, liberalización de los tipos de interés y liberalización comercial así como la profundización de la inversión extranjera.

⁹³ La década de los 80 es caracterizada como la “década perdida”: la crisis económica provocada por el agotamiento del modelo de acumulación anterior, el aumento de los intereses de la deuda externa y el retiro de los capitales signaron el período. Esto tuvo su punto de inflexión en agosto de 1982 cuando México declaró el no pago de la deuda externa.

⁹⁴ En 1989 John Williamson elaboró “What Washington Means by Policy Reform” para presentar en la Conferencia del Institute for International Economics. En 1990 los principales centros económicos y organismos financieros internacionales con sede en Washington adoptan este conjunto de medidas como el mejor programa económico que los países Latinoamericanos debían aplicar.

La estructuración del modelo de acumulación neoliberal que fue impuesta por los países centrales –y articulada por sectores nacionales vinculados al capital extranjero– llevó a Uruguay⁹⁵ y al conjunto de los países latinoamericanos a una hegemonía del mercado, apertura comercial, liberalización financiera, incremento de las privatizaciones y pago de la deuda externa. Como consecuencia de ello el Estado se “retira” y se produce una desregulación laboral. Los efectos sociales, como veremos, serán “atendidos” con políticas focalizadas de carácter compensatorio. En el ámbito educativo, este tipo de políticas fue central.

Para este trabajo de investigación es importante señalar que los ajustes estructurales y sus efectos sociales se operan en el marco de nuevas formas de entender y significar las relaciones de la escuela con la sociedad así como en la configuración de sentidos particulares en torno a lo educativo y a la labor docente, particularmente en relación a los sectores ubicados en situación de pobreza. Como analizaremos a lo largo de este capítulo, el sentido universalista e igualitario otorgado a la educación y a lo escolar a fines del siglo XIX adquirirá nuevos ribetes. La escuela única, universal e igualitaria de los textos varelianos será puesta en cuestión por las nuevas lógicas y articulaciones discursivas de los 90.

Como planteamos, este nuevo modelo económico tuvo severas consecuencias sociales y políticas en tanto arrastró a grandes sectores de la población a situaciones de pobreza extrema y exclusión social. Estos sectores, visualizados como problema, se fueron configurando como un obstáculo para el desarrollo y para los cambios que la sociedad demanda. Denominados como población en *riesgo* y de *riesgo social* se la ha presentando como potencialmente peligrosa. La amenaza de la cuestión social se configura cada vez más como uno de los nuevos diablos de los 90.

En este sentido, Martinis (2013) en su análisis de tesis doctoral trabaja las interrelaciones discursivas que se operaron en los años 90 entre los enunciados

⁹⁵ Como analizaremos en el apartado siguiente, este proceso en Uruguay adquirió rasgos particulares.

vinculados a la seguridad ciudadana y los cambios educativos del período. Uno de sus hallazgos más interpelantes consiste en la identificación de que en el cruce de estas dos constelaciones de sentidos se ubican los discursos en torno a los sectores en situación de pobreza. La asociación discursiva que relaciona al pobre con lo peligroso y, por lo tanto, con aquel sujeto sobre el cual es necesario intervenir para prevenir y/o reeducar más que educar. En este marco analítico, y desde una mirada histórica, bajo el subtítulo “La amenaza: de la subversión política al estallido social”, Martinis plantea:

La constitución de un nuevo discurso de la seguridad descentra la amenaza que sufrirían las sociedades latinoamericanas desde procesos producidos por la infiltración de “concepciones foráneas”, hacia el peligro que supone la expansión de situaciones de pobreza y marginalidad y la asunción de conductas “socialmente desviadas” por parte de ciertos sectores sociales que ello propiciaría. De esta manera, progresivamente se va a ir constituyendo un nuevo enemigo interno: el pobre, marginado o excluido (Martinis, 2013, en prensa).

Uno de los objetivos de nuestro trabajo de investigación se ubica en la exploración de las formas en que se constituye la relación pedagógica en las escuelas que se ubican en situación de pobreza. En este sentido, los hallazgos presentados por Martinis en sus indagaciones resultan sumamente significativos en tanto muestran las formas sutiles en que se construye, discursivamente, al pobre en la década de los 90 así como el lugar que lo educativo tendrá en su reeducación. Desde el trabajo de indagación que estamos efectuando interesa, particularmente, las maneras y grados de afectación de estos discursos sobre los pobres con las formas que adquiere la enseñanza y la relación con lo educativo. En otros términos nos interrogamos sobre las formas en que las representaciones en torno a los sujetos que se hallan en situación de pobreza afectan la circulación del saber en la relación de enseñanza y en las maneras en que se articulan con el gobierno de los niños en el espacio de lo educativo.

Es pertinente señalar que las formas de entender y construir al sujeto en situación de pobreza no han sido constantes en los discursos educativos. En el siguiente apartado, valoramos oportuno revisar las maneras de nombrarlos estos

sujetos como forma de entender los cambios que se operaron a nivel de su representación simbólica.

4.1.2 Pobreza: entre la culpa y la victimización

Los discursos educativos y sobre la educación siempre han abordado con mediana preocupación la problemática en torno a los sujetos que se hallan en situación de pobreza y vulnerabilidad social. La construcción de este fenómeno y su articulación con lo educativo ha estado marcada por dos perspectivas analíticas antagónicas. Desde las perspectivas desarrollistas de la década de los 50 la pobreza⁹⁶ es visualizada como un obstáculo en el “natural” proceso de desarrollo de los países. Asimismo, se ubicará en el pobre, en tanto sujeto individual, la responsabilidad de su condición y situación de atraso. Por su parte, los análisis críticos, contruidos en torno a lo social, marcan la dimensión estructural de la problemática de la pobreza desplazando la responsabilidad a la estructura económico-social. Analicemos cada una de estas perspectivas.

4.1.2.1 La “cultura de la pobreza”

Como adelantamos, a mediados del siglo XX, en la posguerra y en el marco de las visiones de modernización y desarrollo se conceptualiza la “cultura de la pobreza” como problema y obstáculo para el desarrollo. Los discursos desarrollistas, se estructuran sobre tres ejes centrales:

a) el desarrollo supone un proceso por medio del cual la economía y la capacidad productiva de los países es semejante;

⁹⁶ El concepto pobreza, inicialmente, estuvo asociado a pobreza económica, *pobreza como insuficiencia de ingreso*. A pesar de ello, como veremos, el concepto se extendió al conjunto de las dimensiones sociales y culturales de los sujetos y los sectores lo que conduce a la construcción de una *cultura de la pobreza*. Por su parte, el término “vulnerabilidad” refiere a las características de los grupos o sujetos que los tornan más débiles para su integración económica (Serna, 2012: 11).

b) dicho proceso se da en forma similar en los países industrializados y los que se hallan en vías de desarrollo, que se encontrarían en una etapa inferior en relación a los países industrializados;

c) el desarrollo es, básicamente, crecimiento económico (Arocena, 1995).

Desde esta perspectiva la pobreza se constituye en un problema que dificulta el avance y desarrollo de los países. Ragnar Nurkse (Nurkse, 1953, en Arocena, 1995)⁹⁷ trabaja estas cuestiones y las vincula con la noción de “círculo vicioso de la pobreza”. Este autor entiende que hay tres círculos viciosos que determinan la falta de desarrollo y atraso de un país: el cultural, el demográfico y el económico. El primero de ellos, el círculo vicioso cultural, implica que la escasa formación cultural de los sujetos se constituye en un obstáculo del desarrollo provocando su enlentecimiento y, a su vez, el subdesarrollo dificulta la extensión de la cultura. Por su parte, el círculo vicioso demográfico es consecuencia de los elevados índices de natalidad en los sectores pobres, lo que a su vez dificulta el control de la natalidad. Finalmente, el círculo vicioso en lo económico se produce como efecto de los bajos salarios y productividad laboral, y, por lo tanto, genera dificultades en el crecimiento y en la capacidad de ahorro. La articulación de estos tres círculos provocaría la reproducción de la pobreza y, como consecuencia, las dificultades de “salir” de ella. De esta manera, desde esta perspectiva analítica habría dos vías centrales para “romper” estos círculos reproductivos:

a) estimular el desarrollo de las pautas culturales y educativas de los sujetos y las poblaciones;

b) estimular el desarrollo de capitales e inversiones económicas.

⁹⁷ Nurkse, Ragnar (1953) *Problems of Formatio in Underdeveloped Countries*, Blackwell; citado en Arocena, 1995.

Desde este horizonte discursivo, en América Latina comienzan a desarrollarse diversos programas sociales, gubernamentales y de la sociedad civil, que tienen por objetivo central paliar las situaciones de reproducción de la pobreza. En estos programas, el componente educativo tendrá un lugar central, y ubicará sus acciones en las poblaciones y sujetos que se hallan en situación de pobreza o marginados en tanto se visualiza que “combatiendo” estas situaciones las sociedades podrían dinamizarse y salir del estancamiento. Es así como la formación de “recursos humanos” y el desarrollo de programas remediales y/o compensatorios en el plano educativo, cultural y de la salud se tornarán ejes claves de este período.

En este contexto es pertinente recuperar los aportes realizados por José Nun (2001) con respecto a las diferentes conceptualizaciones que se sucedieron en torno a los sectores ubicados en situación de pobreza: los marginados. El autor distingue tres momentos en las elaboraciones discursivas sobre los sectores que no se encuentran plenamente integrados en la sociedad: los pobres y marginados.

Nun señala que inicialmente la definición en torno a los sectores marginados estaba asociada a los aspectos geográficos. Los asentamientos urbanos, su emplazamiento físico al borde de las ciudades se constituía en un elemento clave para su identificación y la observación de sus características. La constatación del desarrollo de viviendas con características similares a las de la periferia en los espacios urbanos céntricos obligó a centrar la atención ya no en los rasgos geográficos sino en las características habitacionales. De esta forma la mirada y la intervención educativa y socioeducativa se efectuó sobre los sujetos que cohabitan en determinadas viviendas. Así, las características habitacionales y las condiciones de vida que estas habilitan se tornarán en las unidades de análisis de los técnicos y expertos. Finalmente, se asociarán las características de la marginación en los sujetos más que en sus viviendas. De esta manera, la marginación se construye como un problema de los individuos, de sus dificultades para integrarse socialmente así como para desarrollar hábitos de trabajo y convivencia.

La ubicación de la marginación como un problema particular de los sujetos ofrece un horizonte argumentativo para el desarrollo de políticas y programas de intervención sobre los individuos al tiempo que los representa como seres altamente vulnerables y potencialmente peligrosos. Las intervenciones abarcarán aspectos no solo educativos sino también médicos, psicológicos y culturales. El desarrollo de estos programas apuntará básicamente a la compensación y promoción de los sujetos para su posterior integración social.

Para nuestro trabajo de investigación interesa, particularmente, apreciar los efectos que estos discursos tienen con respecto a las formas de representar a los sujetos que se hallan en situación de pobreza; podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- a) los pobres generan una cultura particular que reproducen de generación en generación por medio de pautas de crianza inadecuadas;
- b) esta cultura es consecuencia de la falta de hábitos de trabajo, escasa educación y controles sanitarios;
- c) esta cultura genera trastornos alimenticios, psicológicos y sociales en los sujetos que se manifiestan en conductas de inadaptación y de riesgo individual y social.

La articulación de estas características tiene como efecto la no integración de los sujetos en la sociedad. Como consecuencia de esa no integración se instrumentarán diversas tecnologías de conducción de los sujetos. La clave serán la socialización y promoción de los individuos por sobre los elementos culturales y educativos. En este marco se comenzará a hablar de trabajo *socioeducativo* en relación a estos sujetos y poblaciones. Paulatinamente, esta asociación terminológica, así como una vuelta a la preocupación en torno a los aspectos metodológicos vinculados a la transmisión, desplazará las asociaciones de lo educativo con respecto a sus contenidos académicos o disciplinares. Esta forma de entender lo educativo como socioeducativo y compensatorio para los sectores

ubicados en situación de pobreza es la clave con la que se desarrollaron diversos programas de educación no formal en América Latina desde los años 60 (Torres, 1995; Martinis, 2013).

Interesa subrayar que al presentar el problema de la marginación y la pobreza en la dimensión particular del individuo se efectúa una operación discursiva que desplaza hacia los sujetos la responsabilidad de su situación de privación. De esta manera el problema adquiere una dimensión ética por sobre la arista político-social. Al escindir el problema de la pobreza de las relaciones estructurales e históricas y circunscribirlo al círculo de reproducción cultural se ubica en el sujeto la responsabilidad plena de su situación. De esta manera, esta operación tiene como efecto la culpabilización del sujeto.

A su vez, se naturaliza no solo la situación de privación de los pobres sino que se presentan como lógicos y loables los diversos programas de intervención sobre los sujetos. Esta operación ideológica, al decir de Žižek (2003), desplazará no solo la identificación del problema sino sus posibles vías de abordaje y solución.

En síntesis, desde este universo de sentido las políticas y programas que se instrumentarán para los sectores en situación de pobreza tendrán como sustento el carácter compensatorio y asistencial. Asimismo, varios de estos programas se presentarán como “soportes” externos y complementarios a los espacios de educación formal.

4.1.2.2 La pobreza como efecto

A fines de los años 60, desde una visión crítica de base marxista, se desarrolla un análisis estructural de la problemática de la pobreza y la marginalidad. Estas se visualizan como efecto de las relaciones de dependencia económica y política de los países periféricos en relación a los países centrales en los que residen los centros de poder económico y político. De esta forma, la

pobreza obedece a relaciones de orden histórico-estructural entre los países o entre los sectores a la interna de cada nación. Esta visión desplaza el eje del problema de los sujetos a las relaciones de dependencia. El pobre, en tanto individuo y sector social, pasa de culpable a víctima de un orden económico injusto: el capitalismo dependiente.

En el marco de la teoría de la dependencia, el texto de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Falleto de fines de los años 60 tendrá un lugar destacado en el debate académico del período. En él, los autores analizan las relaciones de dependencia y subordinación entre los países industrializados (centrales) y los países subdesarrollados (periféricos) así como sus efectos sociales. La pobreza y la marginalidad se producen como efecto de estas relaciones asimétricas, fundamentalmente en los países subdesarrollados. A su vez, esta relación centro/periferia también se produce a la interna de los países. Estos fenómenos funcionarían como obstáculo al desarrollo de los países subdesarrollados⁹⁸.

Esta nueva manera de delimitar y comprender el fenómeno de la pobreza y la marginalidad tendrá consecuencias en las formas de representar a los sujetos y a los sectores que se hallan en esa situación, así como con respecto al lugar que la educación ocupa en relación a estos. Los sujetos y los sectores pobres no serán representados como seres culpables de la situación en la que se hallan. Por el contrario, se representan como un efecto perverso de las relaciones económico-sociales que ubican a un sector de la población al margen del desarrollo y de los circuitos de producción de los bienes materiales y simbólicos.

En este marco de preocupaciones, en el campo educativo se desarrollarán dos líneas de análisis críticos: un conjunto de trabajos señalan el papel reproductor

⁹⁸ En este marco, en los años 60 y 70 en el ámbito académico se discutirá el carácter funcional o afuncional de estos sectores. Los aportes de Nun sobre “masa marginal” tienen un lugar destacado en los debates del período; en particular su artículo: “Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal”, de 1969, en debate con otros intelectuales de la época, sostendrá que la masa marginal es afuncional al sistema y representa un excedente en tanto se puede prescindir de ella. En el artículo se discuten las categorías de “ejército de reserva, superpoblación relativa y masa industrial” en tanto elementos funcionales al sistema.

que los sistemas educativos desempeñan con respecto a las relaciones sociales asimétricas. Entre ellos se destacan los trabajos pioneros de Althusser (1969), Bowles y Gintis (1976), Bourdieu y Passeron (1981) y Baudelot y Establet (1976), entre otros. Desde esta perspectiva la educación en general y los sistemas educativos en particular tendrían la función de consolidar simbólicamente las relaciones de asimetría que se dan en la sociedad; otra de las líneas críticas de estudio al tiempo que reconocen los aspectos reproductores que los sistemas de instrucción desarrollan ubican en los procesos educativos y en los sujetos la posibilidad de cambio y alteración de las relaciones asimétricas. Entre estos se reconocen los estudios de Giroux (1992), Freire (1998), Saviani (1988 y 1990), etcétera.

A los efectos de nuestro trabajo de investigación, interesa subrayar dos aspectos de estas perspectivas:

- a) el lugar diferencial en que se ubica a los sujetos que se encuentran en situación de pobreza, que son representados como “efecto” de relaciones sociales injustas;
- b) el lugar potencial y relativo que tanto la educación como los sujetos tienen con respecto a la alteración de las situaciones de pobreza.

Pobreza y nuevos sentidos: la exclusión social

Como señalamos en el apartado anterior, en los años 90 se conjugan nuevas formas de entender las relaciones estructurales en el seno de las sociedades. Asimismo, se operan nuevos marcos simbólicos que articulan los sentidos de estas relaciones. Con respecto a las formas de entender el desarrollo y los procesos de pauperización de la sociedad se configura, en el marco de la teoría del desarrollo, los postulados neoliberales⁹⁹, que se oponen a las ideas desarrollistas clásicas que reseñamos precedentemente así como a las perspectivas

⁹⁹ Estos postulados han sido catalogados como elementos que marcan una “contrarrevolución” en el seno de las teorías del desarrollo (Arocena, 1995: 32-33).

estructuralistas del subdesarrollo y la planificación económica. Este marco de comprensión e interpretación se sustentará en dos principios centrales: estimular el libre juego del mercado, y minimizar la intervención gubernamental y del Estado.

En este nuevo contexto se consolidarán situaciones no solo de pobreza y vulnerabilidad social sino de *exclusión social*. Esta categoría hace referencia “ya no a grupos particulares sino a procesos susceptibles de conducir a una ruptura progresiva de los lazos sociales” (Nun, 2001, 30).

El significante *exclusión social* pone el acento en su carácter relacional con respecto al resto de la sociedad –los incluidos– al tiempo que marca un proceso más que un estado. A su vez, articula las dimensiones económica, social e institucional.

la exclusión hace referencia a procesos de fragmentación de relaciones sociales, a la emergencia de nuevos dualismos y a una situación de ruptura de la cohesión social que tiene como referencia explicativa principal la dinámica del mercado de trabajo (Serna, 2012, 11-12).

En síntesis, el término “exclusión” es recuperado en el espacio explicativo de las ciencias humanas y sociales para referir a los efectos de fragmentación acaecidos en la sociedad como consecuencia perversa de las políticas de los 90.

4.1.2.3 Los estudios en Uruguay

En nuestro país, en las décadas de los 80 y 90 se desarrollan diversas investigaciones sobre las condiciones de los niños y familias que viven en condiciones de pobreza; se destacan: Ferrando, 1985; Terra y colaboradores, 1989; Mazzotti y Tricotti, 1993; Terra, 1994; Mazzotti y Rodríguez, 1994; *Evolución de la Pobreza Estructural en la década 1984/1994*. FAS/OPP, 1995; Larnaga, 1995; Tricotti, 1995; Grupo Interdisciplinario de Estudio Psicosociales (GIEP) del Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina de la Udelar, 1996, entre otros.

A los efectos de apreciar el asentamiento de ciertos “hilos” en las redes de sentido en relación a los niños que se encuentran en situación de pobreza, analizaremos dos de estos trabajos (como podremos apreciar en el apartado siguiente sentidos similares se editarán en los discursos educativos vinculados a estos sectores). En el estudio: *Los niños pobres en el Uruguay actual: condiciones de vida, desnutrición y retraso psicomotor*, desarrollado por un equipo de investigación coordinado por J. P. Terra (1989) se desarrolla un relevamiento de las condiciones nutricionales y del desarrollo psicomotor de los niños pertenecientes a familias pobres ubicadas en zona urbanas. También se indagan sus causas y se estudia las estrategias de desarrolladas por las propias familias para enfrentar sus problemas. En este marco se estudian las condiciones socioeconómicas de las familias, las formas de abastecimiento, sus prácticas de alimentación, de atención de la salud así como el clima y las relaciones familiares, las creencias y prácticas de crianza y socialización. Por medio de este estudio se procuraba analizar las causas de desnutrición y retraso de los niños, identificar los indicadores de riesgo y explorar vías de solución. Desde el punto de vista metodológico, se trabajó con encuestas y entrevistas a las madres de los niños, se efectuaron mediciones antropométricas y se aplicaron test de desarrollo psicomotor. También se efectuó un relevamiento de los registros de las áreas urbanas y se desarrollaron talleres con las madres de los niños estudiados.

De la mencionada investigación interesa retomar tres de las conclusiones a las que se arriba. En primer término, se concluye que la pobreza es un *fenómeno multidimensional*. Los autores rechazan las explicaciones que restringen la problemática de la pobreza a factores económicos exclusivamente. Para ellos la pobreza es un fenómeno *sociocultural y global*, en el que se articulan factores económicos, sociales y culturales. A su vez, plantean que estos “afectan la estructura de la personalidad a los que se agregan componentes biológicos y psicomotrices”. La definen como una “carencia grave” en la que se asocian (con carácter tendencial aunque fluctuante) a los factores económicos “carencias en la vivienda, en la instrucción, en las relaciones familiares, en la salud, en la

alimentación y en la nutrición y en el desarrollo psicomotor”. Estas características carenciales conformarían una “subcultura de la pobreza” (Terra, 1989).

Una segunda conclusión que se presenta es la existencia de diferentes tipos de pobreza, en tanto esta no es homogénea. En el estudio se aprecian diferencias en las características de los sectores urbanos y rurales. A su vez, se establecen formas diferenciadas dentro de los departamentos del interior entre las ciudades de la capital y las no capitalinas. Los comportamientos de la pobreza del área metropolitana de Montevideo también presentan diferencias entre la periferia, cantegriles, y las zonas céntricas, tugurios. Es interesante señalar que el clivaje urbano/rural se articula con las nuevas formas de segregación urbana que presentábamos precedentemente.

La tercera conclusión que consideramos relevante para nuestro trabajo tiene que ver con el índice de *riesgo* en el que se ubican los niños de 0 a 4 años que viven en situación de pobreza en relación a su estado nutricional y desempeño psicomotriz. Este índice es tres veces más elevado que con relación al grupo testigo (24% y 8%). Asociada a esta conclusión los autores presentan como razones explicativas del índice de riesgo al estado nutricional, las características socioeconómicas y culturales de las prácticas de abastecimiento y alimentación.

En 1996, el Grupo Interdisciplinario de Estudio Psicosociales (GIEP) del Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina desarrolla un segundo trabajo de investigación, que aparece en el libro *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*. En él se profundizan algunas de las conclusiones a las que se había arribado en la investigación citada. Desde el marco conceptual de la epidemiología se toman los conceptos de: *riesgo*, *vulnerabilidad*, y *factores de riesgo* y *protección*. Desde este enfoque la *vulnerabilidad* es entendida como la *menor resistencia global o parcial, definitiva o temporaria de un individuo a las noxas*. A su vez el *riesgo* se define como *la probabilidad de que ocurra un daño a un individuo de una población*. Por su parte los *factores de riesgo* se privilegian los psicosociales y

dentro de los *factores de protección* se identifican los propios del individuo y los ambientales.

Desde este enfoque se formulan una serie hipótesis de trabajo que establecen interesantes relaciones de equivalencias. Tres de ellas plantean:

a) la pobreza constituye un factor de riesgo para el desarrollo psíquico de los niños; la carencia no solo material tiene efectos en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños;

b) los factores traumáticos de la pobreza actúan perturbando una trama compleja de interrelaciones psicosociales que sirven de soporte al desarrollo del niño y equilibrio de la familia;

c) los mecanismos de negación o rechazo de las percepciones o representaciones mentales displacenteras son reproducidos transgeneracionalmente y tienden a perpetuar los problemas, restringiendo las posibilidades de proyección hacia el futuro y la inserción dinámica en la trama social, aumentando la desmoralización y la depresión. Los procesos de empobrecimiento intra e intersubjetivos se refuerzan entonces mutuamente y el lenguaje se constituye en una zona particularmente vulnerable que refleja estos trastornos a nivel de la capacidad de metaforizar y de elaborar simbólicamente la situación traumática que se está viviendo (GIEP, 1996, 22-23).

A partir de este enfoque y estas hipótesis de partida, en el capítulo IV, “Desarrollo psicomotor de los niños de 2 a 5 años de los sectores urbanos del Uruguay” luego de aplicar las pruebas TEPSI se arriba a tres conclusiones relevantes:

a) las carencias materiales por sí mismas no son las únicas variables que podrían explicar las alteraciones en el desarrollo psicomotor de los niños;

b) la pobreza estimula ciertas habilidades para la supervivencia pero predominan los factores deficitarios y su transmisión transgeneracional;

c) las alteraciones del desarrollo psicomotor se vinculan con una inhibición en la capacidad de representación simbólica y de la interacción social de los niños (GIEP, 1996: 77).

El recorrido efectuado por los informes de estas investigaciones nos permite identificar ciertas recurrencias de sentido en torno a los sujetos que se hallan en situación de pobreza. Desde un enfoque “integral” y una mirada predominantemente médica se establece una caracterización de los niños que se encuentran en situación de pobreza que establece indicadores de riesgo, así como rangos de normalidad/anormalidad en el desarrollo de los sujetos. De esta forma, se establece una “patologización” de la pobreza, que se ubica en el individuo y en su contexto familiar en tanto la subcultura de la pobreza se reproduce intergeneracionalmente.

Es pertinente subrayar, una vez más, que el análisis que efectuamos no procura soslayar o minimizar los efectos que las malas condiciones de existencia acarrearán a los sujetos sino que tiene la intencionalidad de mostrar cómo se articula un discurso que ubica al sujeto que se encuentra en situación de pobreza como responsable directo o indirecto de su condición. Interesa mostrar el giro moralizante que se establece en estos discursos.

Como señalamos, en los 90 se implementó un conjunto de políticas sociales y educativas con el objetivo de “compensar” los efectos de la crisis económica, y el incremento y la agudización de situaciones de pobreza y exclusión. Estas políticas tuvieron como común denominador la construcción de un “sujeto carenciado” (Martinis, 2007, 2013). Esta construcción representa al sujeto como ser pasivo, susceptible de intervención. Es pertinente señalar que estas características se verán potenciadas en los niños de edad escolar que se hallan en situación de pobreza. Esto, en tanto a las características sociales se sobreagregarían las “debilidades biológicas” por la etapa evolutiva en que se hallan.

4.1.2.4 Una visión crítica

Como mencionamos en la introducción de este capítulo, en el trabajo de investigación hemos realizado una revisión de un conjunto de documentos importantes del período. En este apartado interesa recuperar, en forma particular, uno de ellos en tanto ofrece una visión crítica en torno a los discursos elaborados en diferentes ámbitos sobre la pobreza. En la segunda parte del documento *Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo* (ANEP-Mecaep, 1997) se presenta una breve revisión bibliográfica de las investigaciones sobre la pobreza realizadas en Uruguay. De allí se toman diversos elementos para conceptualizar a los niños y las familias que se encuentran en esa situación. Si bien se presentan ciertos niveles de contradicción interna e inconsistencias interesa recuperar algunas de las apreciaciones efectuadas. En el documento se señala que la pobreza es:

Un fenómeno pluricausal que tiene su origen en el modelo de desarrollo y en el sistema económico imperante en nuestra sociedad. [...] La pobreza supone: ingreso insuficiente, carencia en insumos básicos de alimentación, salud, vivienda y servicios, deterioro global de las condiciones de vida, debilitamiento de la salud física y psicológica del individuo, afectando su desarrollo personal (ANEP-Mecaep, 1997: 10).

A su vez, se subraya:

Al explicar la pobreza se ha resaltado su rasgo de carencialidad. El pobre es fundamentalmente el que no tiene [...]. A partir de la carencia se han elaborado la mayor parte de las teorías explicativas, y en consecuencia, se han diseñado estrategias de abordaje que intentan satisfacer las múltiples insatisfacciones. Esta visión parcial de la realidad, los ha colocado como objeto de prácticas asistenciales públicas y privadas que no han modificado sustancialmente su situación. Por el contrario la sociedad ha desnudado sus propias carencias: falta de una perspectiva pedagógica transformadora, ignorancia sobre el universo cultural y psicológico que pauta sus relaciones sociales, ausencia de un enfoque integral, desconocimiento del protagonismo de la gente para resolver sus propios problemas, imposición de diagnósticos, proyectos, métodos y formas de combatir las dificultades (ANEP-Mecaep, 1997: 10).

Asimismo se añade:

Los pobres son además depositarios de un conjunto de problemáticas que abarcan a toda la sociedad: transgresión de la norma, violencia,

abandono, falta de afecto, delincuencia. Y frecuentemente se los identifica como los principales responsables de su pobreza. (ANEP-Mecaep, 1997: 10).

A su vez se señala que la escuela ha desarrollado una actitud y propuestas impositivas hacia estos sectores indicando qué deben hacer y cómo: “se cae en la indiferenciación, identificándose con las ‘carencias’ y dando como resultado una escuela ‘pobre’ tanto en sus recursos como en sus propuestas” (ANEP-Mecaep, 1997: 17).

Estos fragmentos seleccionados presentan una voz disonante con respecto a la visión dominante en relación a los sujetos que se hallan en situación de pobreza y con respecto al papel que la escuela y la educación deben desempeñar. Además, se señala el hecho de que los diversos aspectos que se depositan en el pobre conciernen a la sociedad en su conjunto. Se recupera el lugar “transformador” que la educación puede llegar a tener –elemento presente en la utopía educacionista– y se visualiza el riesgo de la estigmatización y la construcción de *escuelas pobres para pobres*.

4.2 Las políticas de los 90

En este apartado nos detendremos, brevemente, en el análisis de las características centrales que presentaron las políticas sociales y educativas en los años 90. Estas acompañaron los profundos cambios que se operaron en las prestaciones de los servicios de los distintos sectores en los que se organiza un estado. El objetivo central fue “aliviar” los costos sociales¹⁰⁰ del ajuste estructural efectuado en el período.

Las políticas sociales y educativas de los 90 estuvieron caracterizadas por las disputas de los espacios de competencia reservados para el Estado y para el

¹⁰⁰ Con las mismas se procuró detener el riesgo de la exclusión y desafiliación social (Castel, 2001).

mercado en cada sociedad. El eje neurálgico de estos cambios fue la relación público/privado en la economía y en la prestación de los bienes y servicios sociales. En este marco y siguiendo el trabajo de investigación de Nicolás Bentancur (2008) las características centrales de las políticas del período pueden ordenarse en los siguientes ejes antinómicos:

- a) regulación estatal – regulación del mercado,
- b) provisión estatal de servicios – privatización,
- c) centralización – descentralización,
- d) control centralizado – autonomía,
- e) remuneración salarial – incentivos,
- f) supervisión – evaluación,
- g) universalización – focalización (Bentancur, 2008: 11).

A los efectos de nuestro trabajo de investigación, nos interesa detenernos en el último de estos pares antinómicos y en su corolario: el carácter compensatorio de las políticas focalizadas.

4.2.1 Focalización de las políticas

La aplicación focalizada de las políticas a determinadas poblaciones o sectores sociales definidos previamente se ha denominado discriminación positiva, en tanto se demarca un conjunto de sujetos o una determinada población con el objetivo de brindarle mayores recursos (financieros, temporales, alimenticios, etcétera). El argumento radica en que se constata una desigualdad en el origen o punto de partida en relación al conjunto. Es por ello que el carácter compensatorio o remedial viene asociado al diseño y ejecución focalizada de estas políticas.

La primera de estas características contrasta con la definición universalista que históricamente tuvieron las políticas públicas de los Estados modernos. Esta característica se sustenta, conceptualmente, en el principio de *equidad*, el cual desplaza al de *igualdad* que, como analizamos en los capítulos precedentes, fue uno de los ejes estructuradores del proyecto educativo moderno. El concepto de *equidad* parte de que es necesario otorgar especial atención a los segmentos más deteriorados de la sociedad en tanto la *igualdad* se sustentaba en el criterio *universal* de las políticas.

La focalización afectó las distintas formas de protección que en el Estado de Bienestar tendían a ser generales y sistemáticas, en tanto estaban asociadas a la condición de trabajador. En los 90, estas prestaciones pasaron cada vez más a la órbita privada, reservando la “atención” estatal a determinados sectores de la sociedad.

Estas características se articulan con el carácter no monopólico de los servicios públicos que se impulsó. En otros términos, desde esta perspectiva, la “oferta”, implementación y desarrollo de las políticas sociales no deben ser monopolio del Estado sino que deben competir con él otros “agentes” (Duhan, 2001). Desde la lógica argumentativa de los técnicos del período, este “libre juego del mercado” provocaría competencia lo que se vería reflejado en la mejora de las prestaciones, la disminución de los gastos estatales, y la libertad de elección de los usuarios y, en algunos casos, posibilidad de que estos paguen por los servicios.

Esta retracción del Estado tuvo como consecuencia una estricta y precisa selección de los sectores, a los cuales el Estado debería llegar con sus programas sociales y educativos. Desde esta perspectiva, los sectores y sujetos que deberían ser atendidos por el Estado son aquellos que por las condiciones de vida en la que se encuentran no son capaces de elegir en forma autónoma. Este razonamiento tuvo como consecuencia no solo la focalización de las políticas y su carácter asistencial sino también la demarcación de “territorios” según su grado de vulnerabilidad. En este sentido puede afirmarse que el clivaje tradicional

urbano/rural es sustituido por nuevas formas de segregación urbana que marcan zonas de riesgo en un mismo espacio social, como analizamos precedentemente. Como veremos en los apartados siguientes, la categorización de las escuelas según los contextos socioculturales podría ser un ejemplo de estos nuevos clivajes.

Diversos autores han advertido las consecuencias de la retracción del Estado, dentro de las cuales destacamos cuatro argumentos:

- a) la focalización de las políticas puede producir efectos discriminatorios en los sujetos y en los sectores sobre los cuales se aplican;
- b) el riesgo de brindar servicios de segunda categoría, como por ejemplo escuelas pobres para pobres;
- c) el aumento de los costos unitarios de estos servicios (Coraggio y Torres, 1997);
- d) la focalización puede legitimar un imaginario social polarizado (Duschatzky, 2000).

A los anteriores podría sumarse un quinto aspecto: la aplicación de estas políticas supone un sujeto pasivo, al cual el Estado se otorga el derecho de conducir y tutelar.

4.3 Reforma educativa

4.3.1 Matriz general

Las reformas educativas de los años 90 se efectuaron en los diversos países de la región bajo un mismo formato general y en consonancia con el conjunto de las transformaciones del Estado y la agenda educativa internacional. No obstante, en cada país los cambios adquirieron sesgos particulares. En este apartado analizaremos las características generales que las reformas tuvieron en la región y

en el siguiente señalaremos los rasgos particulares con los cuales se procesó en nuestro país.

A nivel internacional, en general, las reformas estuvieron precedidas de estudios que se constituyeron desde dos miradas: una sociológica, que estableció la relación entre el nivel socioeconómico de los educandos y los resultados de aprendizajes, y una pedagógica, que centró su análisis en los efectos del trabajo escolar en los aprendizajes de los alumnos (Braslavsky, 1999).

En países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Holanda y España se desarrollaron investigaciones en torno a la eficacia escolar a través de metodologías cuanti y cualitativas. El interés se ubicó en los efectos positivos de los modelos escolares y el trabajo pedagógico en los resultados de aprendizajes (Teddlie y Reynolds, 2000). Por su parte, las investigaciones de corte sociológico establecieron la correspondencia entre las condicionantes socioeconómicas y los resultados educativos. Como veremos en el punto siguiente, en Uruguay se desarrolló este segundo tipo de estudios por medio de convenios y ayuda financiera con organismos internacionales como CEPAL, BID, Banco Mundial, entre otros.

La ortodoxia reformista en el campo educativo en América Latina estuvo ligada a la perspectiva managerencialista de reforma del Estado y al repertorio de políticas propuestas por algunas instituciones financieras internacionales (Banco Mundial, BID), que alteraron tres grandes áreas de intervención: la gestión –con tendencia a su mercantilización–, la calidad y equidad educativa y la recomposición de las modalidades de financiamiento, con expansión de las cargas privadas. (Bentancur, 2008). De esta forma, sus principios rectores se pueden sintetizar en: mercantilización de la gestión, calidad y equidad, y recomposición de roles público y privado en el financiamiento (Bentancur, 2008: 73).

De acuerdo al primero de estos principios, la *mercantilizaci3n de la gesti3n*, se promovieron políticas tendientes a la descentralización administrativa y territorial, la autogestión docente, los sistemas nacionales de información y

evaluación, incentivos a la competencia entre escuelas y docentes así como la responsabilización de las escuelas por sus resultados y la participación de la comunidad local. A su vez, de acuerdo al principio de *calidad y equidad* se impulsaron la reforma de las estructuras curriculares (definición centralizada de los currícula básicos y descentralización curricular), la extensión de la escolaridad obligatoria, de las jornadas y del calendario escolar, los programas focalizados y de innovación pedagógica, la modificación de la formación docente y de sus estatutos así como el mejoramiento en la infraestructura y la elaboración de material didáctico y de libros de texto. La *recomposición del rol público/privado en el financiamiento* implicó la promoción de un incremento y una redistribución del gasto hacia la educación básica, el desarrollo de financiamiento mixto, el subsidio a la demanda y la inversión de recursos privados en la educación.

Como puede apreciarse, los cambios que se impulsaron fueron sustantivos y abordaron los diversos aspectos concernientes a lo educativo y escolar así como a su relación con el Estado, el mercado y la sociedad. Asimismo los cambios procuraron abarcar lo que podríamos denominar la “estructura profunda” de la enseñanza, o sea las relaciones de los sujetos con las formas del saber, esto es, los vínculos de los docentes con los alumnos, las formas de representarlos así como las interrelaciones con el saber- conocimiento que, por medio del currículum escolar, las formas de evaluación y los procesos de formación y actualización docente, se movilizaron. En los términos que hemos trabajado en el capítulo uno, estamos afirmando que los cambios impulsados en la década de los 90 en el terreno educativo pretendieron alterar no solo los aspectos concernientes a la administración y gestión de la educación, sus instituciones y actores sino también a los aspectos articulados con la enseñanza, la relación de los sujetos y las formas de circulación del saber. En este marco, los cambios podrían agruparse en torno a dos tipos fundamentales, que hacen al funcionamiento de los sistemas educativos –la selección de fines y contenidos, distribución, organización, gestión, administración y gobierno así como al financiamiento de la educación (público/privado)–; y los aspectos vinculados a los procesos de enseñanza –

selección y organización curricular, evaluación, innovaciones pedagógicas, focalización de programas educativos a los sujetos de la educación (docentes y alumnos, especialmente los que se hallan en situación de pobreza). Este segundo grupo de alteraciones son las que, específicamente, nos interesa profundizar en el trabajo de indagación y de análisis de este capítulo.

Como hemos desarrollado en estudios previos, en el proceso de implementación de estos cambios se irán consolidando nuevos sentidos en torno a lo educativo y a la enseñanza sobre la base de una resignificación de ciertos aspectos de la *matriz discursiva* de la educación uruguaya (Bordoli, 2006), que se sustentaba en los principios de *igualdad y universalidad en la distribución de los contenidos curriculares*. Desde una perspectiva similar Limber Santos (2006), al analizar los cambios operados en la educación rural en la década de los 90, plantea que se está ante un cambio en la articulación discursiva. Profundizaremos estos aspectos en el apartado siguiente.

4.3.2 El caso uruguayo

Es pertinente subrayar, una vez más, que bajo este marco general se operaron los procesos de reforma en la década de los 90 pero que en cada país la concreción de estas líneas adquirió especificidad en función de las características particulares de cada sistema educativo y país.

Por ejemplo, en Uruguay, los cambios se operaron en todas las ramas de la enseñanza, afectando la educación inicial, la educación primaria, media (básica, superior y técnica) y la formación docente (Rama y Opertti, 2000); no obstante, estos cambios adquirieron sesgos moderados con respecto a los sucedidos en otros sistemas educativos de la región. Algunos analistas han caracterizado al conjunto de reformas de los 90 en Uruguay –entre ellas la educativa– como “reformas liberales amortiguadas” (Bentancur, 2008: 230). Básicamente son tres las líneas explicativas de este fenómeno:

a) el cambio gradual que la cultura política uruguaya ha presentado en el siglo XX;

b) la política pluralista caracterizada por un cierto equilibrio de fuerzas entre los sectores gobernantes y de la oposición (Lanzaro, 2004); y

c) la centralidad y resistencia de los actores sociales (sindicatos, asociación de jubilados, etcétera) ante los cambios y la posibilidad constitucional de democracia directa de la ciudadanía –que, en usufructo de ella,– derogó las reformas más neoconservadoras del período (Moreira, 2001).

Quizás podríamos afirmar que el interjuego de estos tres elementos (cambio gradual, regulaciones entre los partidos políticos y sus fracciones y la resistencia de las fuerzas sociales) provocó que, en este período algunas de las reformas del Estado tuvieran un trámite lento (seguridad social), otras fueran truncadas (salud, privatización de las empresas públicas) y otras tuvieran un desenlace heterodoxo (educación). (Moreira, 2001)¹⁰¹.

Es pertinente señalar que uno de los aspectos particulares del proceso de reforma educativa en Uruguay radica en que no avanzó en el proceso privatizador y del libre juego del mercado, como en otros países de la región. Este punto se plantea con claridad en el capítulo III, titulado “La concepción de la reforma”, de la publicación *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*, ANEP (2000):

Definir la Reforma de la Educación como un proceso tendiente a fortalecer la equidad social supone, en nuestra visión, la presencia de un actor central, el Estado, que opere como garantía de la universalidad de los objetivos y de la consecución de niveles razonables y necesarios de igualdad (ANEP, 2000: 44).

¹⁰¹ Las características de los cambios en la administración central tuvieron tres líneas estratégicas: a) creciente transferencia de las funciones del Estado a la sociedad civil, b) reconstrucción de un núcleo central en la administración para coordinar las nuevas formas de prestación de servicios públicos, y c) desarrollo de un sistema de control por resultados (Narbondo y Ramos, 2004). No obstante, el desarrollo de estas transformaciones varió en los diversos sectores en función del poder relativo de los actores sociales de cada sector, capacidad de los técnicos y de los dispositivos estratégicos empleados para la implementación de las reformas, etcétera (Filgueira y Moraes, 2000; Bentancur, 2008).

Y se añade:

Esto no implica desconocer la presencia de los actores privados, pero sí supone que no podemos supeditar la búsqueda de la equidad social a la libre concurrencia en el mercado en materia educativa (ANEP, 2000: 44).

Sin duda, este es un aspecto diferencial importante con respecto a los otros procesos de reforma educativa de la región y que refleja el “peso” de los sentidos universalistas (con las particularidades que analizamos en el capítulo anterior que se tejieron en el segundo tercio del siglo XIX en el terreno educativo. Este aspecto también se hace evidente en la constante referencia al ideario vareliano que se refleja en el “Prólogo” y en el capítulo 1, “Educación y sociedad, una visión del pasado que desafía al presente y al futuro”, del libro citado (ANEP, 2000: 11-30).

Compartimos el señalamiento efectuado por Bentancur sobre que la tramitación política de la reforma educativa uruguaya se procesó como un “peculiar mix de persistencia institucional, gobierno conservador e innovación tecnocrática” (Bentancur, 2008: 228).

Asimismo, es interesante señalar que en los documentos oficiales de la ANEP inmediatamente posteriores al 2000 las referencias a estos antecedentes históricos prácticamente desaparecen. Un claro ejemplo de ellos es la publicación: “Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004”, publicado por la Gerencia de Planeamiento y Gestión Educativa del Codicen de la ANEP en noviembre de 2005. Como su título, lo indica tiene por finalidad brindar una visión global de los cambios operados en el sistema educativo. Al igual que en el documento anteriormente citado, el capítulo inicial presenta una reseña histórica, pero en ella no se integran ninguno de los elementos conceptuales e históricos que sí aparecen en el documento del año 2000.

Es posible que este notorio cambio responda a la necesidad inicial de justificar una reforma que se implementaba con importantes niveles de oposición del cuerpo docente –aunque no así del Parlamento nacional, como se señala en diversos documentos del período (por ejemplo, ANEP, 2000). También podría

establecerse como nota explicativa de este cambio el paulatino asentamiento de un lenguaje técnico (y de equipos técnicos) en la elaboración de los informes, basado fundamentalmente en las mediciones de series de matrícula, índices de ingresos, egresos, repetición y abandono escolar por encima de aspectos analíticos de orden histórico, educativo y/o políticos.

4.3.2.1 El surgimiento

La reforma educativa en Uruguay tuvo como rasgo distintivo que se envió en el mensaje presupuestal del período¹⁰², no presentándose una ley específica a tales fines. Este aspecto fue valorado por las autoridades de la época como un instrumento innovador, que tenía como finalidad modernizar y racionalizar la administración. Al respecto, plantean:

Los objetivos de la Reforma Educativa [...] se plasman en el Proyecto de Ley Presupuestal que la ANEP remitiera al Parlamento para el período 1996-2000, el cual es evaluado como un destacado ejemplo del uso de la técnica presupuestal para definir objetivos, jerarquizar estrategias y asignar recursos en el marco del proceso de Reforma del Estado (Rama y Operti, 2000: 57).

Por su parte la valoración que efectuaron los sindicatos de la educación y las Asambleas Técnico Docentes de las tres ramas de la enseñanza fue negativa. Los argumentos centrales fueron tres: a) por esta vía se buscaba evitar la participación de los docentes en la elaboración de propuestas y en el desarrollo de los diagnósticos y análisis; b) se procuró que no se debatiera en torno a los cambios que la reforma impulsaba; c) se restringió a un grupo de técnicos, ajenos al ámbito educativo, la definición de los rumbos de la educación (ATD de Primaria, abril de 1997).

Una característica distintiva del mensaje presupuestal elevado por la autoridades del Codicen de la ANEP fue que la solicitud de gastos e inversiones estuvo acompañada por una densa fundamentación que articulaba elementos de diagnóstico de la situación educativa de las distintas ramas de la educación así

¹⁰² “Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 1995-2000”, que el Codicen de la ANEP eleva para su consideración al Parlamento nacional en el año 1995.

como una jerarquización de los fines y objetivos, los cuales se estructuraban en diversos programas y líneas de acción. La base argumental se apoyaba en diversas investigaciones efectuadas en la década por organismos internacionales en acuerdo con la ANEP y el gobierno uruguayo. Básicamente se tomaron en consideración:

- a) las investigaciones de CEPAL¹⁰³ desarrolladas en el período 1990-1994 correspondientes a Primaria en 1990, Ciclo Básico de la Educación Media en 1992 y a la Educación Media Superior o Bachillerato en 1994;
- b) el estudio efectuado por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto con financiamiento del BID y la colaboración del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1994)¹⁰⁴.

4.3.2.2 Principales lineamientos y programas

En el mensaje presupuestal elevado por el Codicen de la ANEP se incluye, en sus capítulos iniciales, un diagnóstico de la situación del sistema educativo uruguayo en las últimas décadas. Se sostiene que desde mediados de los años 60 el país ha padecido una crisis económica la cual se ha visto reflejada en el sistema educativo. Básicamente, se señalan dos elementos que reflejarían la situación en la que se halla el sistema:

- a) la baja asignación presupuestal a la ANEP (1,7% del PBI en el año 1984); y

¹⁰³ Cabe señalar que el director del Codicen de la ANEP, Germán Rama, fue quien estuvo al frente de los estudios desarrollados por CEPAL (Rama, 2006), polo lo que estos trabajos se tomaron en forma especial como referencia.

¹⁰⁴ El 23 de diciembre de 1991, el gobierno de Uruguay firma un convenio de cooperación técnica con el Programa de Inversiones Sociales (convenio ATN/SF-3877-UR) a ser ejecutado por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que estudió los sectores Educación, Salud y Alimentación. Al finalizar el convenio, la cooperación técnica entrega las conclusiones y recomendaciones derivadas de los estudios “como elementos de un nuevo enfoque sobre Políticas Sociales. La inclusión dentro del diagnóstico de aspectos institucionales vinculados a la gestión de las políticas sociales, de criterios de asignación y direccionamiento del gasto público social y de modos plurales de prestación de servicios, apunta a la identificación de algunos temas centrales y prioritarios, que debería nutrir la agenda sobre la reforma Social” (González Cravino-Cooperación Técnica OPP/BID, 1994: 3).

b) los índices de ineficiencia del sistema, como por ejemplo: alta tasa de repetición en 1^{er} año escolar, elevados índices de rezago y deserción escolar e inequidad en los aprendizajes, en tanto estos problemas se presentan con mayor porcentaje en los sectores más desfavorables (ANEP-Codicen, 1995: 2).

Las afirmaciones precedentes se respaldan en los datos que las investigaciones de CEPAL habían arrojado a partir de los diagnósticos efectuados. Cabe señalar que los trabajos de investigación de CEPAL se desarrollaron desde una mirada predominantemente sociológica. En el trabajo destinado a Educación Primaria *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas públicas de Uruguay?* (CEPAL, 1991) se plantea que el éxito o fracaso en los aprendizajes de los educandos se halla en función de dos variables: su nivel socioeconómico de procedencia y el capital cultural de sus madres. Como veremos, este modelo de correlaciones es el que se va a extender hasta el presente. Al respecto, en el documento de CEPAL se plantea:

No solo se identifican aquellas variables que explican con mayor fuerza y precisión los logros escolares sino que se fueron entrecruzando los factores de la reproducción cultural hasta comprobar que la educación de la madre, calificada por el ingreso de los hogares, impacta provocando el ordenamiento no solo de las calificaciones obtenidas por los educandos, sino también de la inasistencia, la repetición y la asistencia al preescolar. Se obtiene, así, una caracterización del capital cultural y material con el que cuentan los escolares y, además, de las dificultades de la escuela primaria para crear un espacio de socialización cultural alternativo y diferente, que pueda suplir o atenuar las carencias de este (CEPAL, 1991: 59).

Las disfuncionalidades del sistema y su *ineficiencia* para abordar los problemas de *inequidad educativa* presentadas en el tomo I del mensaje presupuestal fueron los elementos argumentales para proponer las transformaciones en las tres ramas de la enseñanza y en formación docente. Los lineamientos orientadores generales de estos cambios, fueron:

1. la consolidación de la equidad social;
2. la dignificación de la formación y la función docente;
3. el mejoramiento de la calidad educativa; y en apoyo a estos tres objetivos

4. el fortalecimiento de la gestión institucional (ANEP-Codicen, 1995).

Cabe señalar que de los estudios comparados de las reformas educativas operadas en el período en América Latina surge que las líneas rectoras son similares a las presentadas precedentemente (Lanzaro, 2004; Bentancur, 2008).

A su vez, resulta interesante la apreciación efectuada por Martinis en relación a este aspecto:

la existencia de diagnósticos y propuestas comunes en relación a temáticas sociales claves en el conjunto del continente llevó a una profundización en relación a la idea que determinadas construcciones discursivas ocupaban el lugar de “lo verdadero”, remitiendo a otras posibles construcciones a un lugar subordinado y de escasa posibilidad de disputar posiciones hegemónicas. (Martinis, 2013, en prensa).

La observación realizada por Martinis es sumamente relevante en tanto en el universo simbólico en torno a lo educativo que se resignifica en el período estudiado comienzan a estabilizarse y naturalizarse asociaciones discursivas que se presentan como evidencias lógicas. A modo de ejemplo, como vimos en el documento de CEPAL se establece esta línea de relaciones y dependencias:

fracaso escolar = pobreza (bajos ingresos, bajo nivel educativo de la madre).

Esta asociación se presentará en los diversos documentos elaborados por la administración, como analizaremos en el punto siguiente. Asimismo, esta asociación se presenta naturalizada en las opiniones de los actores del sistema; a modo de ejemplo:

Usted tiene escuelas que son depósitos de niños que vienen paridos por grupos sociales pobres y menos educados, que tienen la peor enseñanza y no están alimentados [...] Si usted tiene una madre con dos o tres años de educación no puede orientar al chico en lo más mínimo (Rama, 2006).

O, como expresan dos de las maestras entrevistadas:

uno tiene que tratar de que aprendan lo más que puedan, lo mejor que puedan (E. 24);

Un niño mal comido no te aprende igual que un niño que está bien alimentado. Afecta muchísimo. Tú te das cuenta, en estas escuelas

carenciadas que es impresionante, los niños no aprenden. Además madres que pasaron mal el embarazo, con carencias de todo tipo. Se nota, sí (E. 26).

4.3.2.3 La reforma en Enseñanza Primaria

Para nuestro trabajo de investigación interesa detenernos, brevemente, en las principales estrategias y en los programas que se definen en la reforma para el sector de Educación Primaria.

El capítulo dedicado a Primaria en el mensaje presupuestal reitera la existencia de *falencias insoslayables* que han quedado de manifiesto en los últimos años. El corpus argumental general para la reforma en el sector de Educación Primaria reitera en varios pasajes fragmentos como el siguiente:

Su capacidad [de la Escuela Pública] de respuesta es notoriamente limitada frente a los principales desafíos que enfrenta la cambiante sociedad uruguaya: entre otras, fragmentación social, cambios en la estructura de las familias, nuevos fenómenos de violencia, segmentación residencial y comportamientos marginales; en síntesis, una serie de mutaciones que generan notorios déficits en el capital sociocultural de buena parte de los niños y niñas uruguayas (ANEP-Codicen, 2000: 125).

En el párrafo transcrito puede apreciarse una serie de elementos que se presentarán en forma recurrente y que conforman la arquitectura argumental de la reforma; podrían sintetizarse de la siguiente manera:

1. Postulado de partida 1: La sociedad está fragmentada y con mutaciones; hay un sector social con “déficit sociocultural”
2. Proposición 1a: La educación es una política social
3. Proposición 1b: La cultura de la pobreza se reproduce (déficits de capital sociocultural)
4. Proposición 2a: La educación escolar es ineficiente
5. Proposición 2b: La educación reproduce las inequidades sociales

6. Consecuentemente: La educación es ineficiente e inequitativa

7. Consecuentemente: La educación escolar se debe cambiar.

El segundo postulado merece dos apreciaciones. En primera instancia se puede observar que se actualizan elementos discursivos del discurso decimonónico vinculados en lo referente a la “confianza” en la educación como eje central en el progreso y agente integrador de la sociedad. Asimismo, la circunscripción de lo educativo al ámbito de una política social la inscribe en sus aspectos de socialización y asistencia, “vaciándola” de –o, al menos, descuidando– los vinculados a la tramitación de la cultura y circulación de las formas del saber-conocimiento.

Las proposiciones que articulan los aspectos sociales presentan como un dato más de la realidad la fragmentación social y la pobreza omitiendo sus razones históricas. Cabe consignar, como se expresa en la proposición uno, que el de “déficit de capital” se presenta en su dimensión social y cultural, borrándose aspectos vinculados a las circunstancias económicas y de distribución de los ingresos. Asimismo, se naturaliza la cultura de la pobreza y se “desliza” cierta culpabilización de los sujetos por su situación. Los cambios en la estructura familiar y las manifestaciones de violencia aparecen asociados, en forma predominante, a los comportamientos de los sujetos que se hallan en situación de “marginación”.

Por su parte, las proposiciones referentes a lo educativo y lo escolar se presentan en clave asistencial en relación a los sectores en situación de pobreza, descentrando su especificidad de transmisión cultural.

Como consecuencia de los tres aspectos señalados es factible precisar que lo educativo, con respecto a los sujetos que se hallan en situación de pobreza, se centra en dos elementos: compensar las deficiencias, y socializarlos y transmitir hábitos.

Resulta obvio que las desigualdades e injusticias que las situaciones de pobreza entrañan deben ser reparadas y combatidas. Lo que estamos señalando es la pertinencia y posibilidades de que la escuela y el trabajo educativo –y el de enseñanza– puedan hacerlo. Asimismo, señalamos que atribuirle esos sentido a lo escolar provoca el desplazamiento de su especificidad: la transmisión y recreación de la cultural. A su vez, se opera un opacamiento de los elementos explicativos de orden estructural en torno a los fenómenos sociales y culturales.

Las propuestas para Enseñanza Primaria

Las autoridades de la ANEP del período plantean que la forma organizativa de la escuela fue exitosa en el pasado para lograr la integración social y la equidad. No obstante, en la actualidad se ha mostrado ineficaz para atender tres urgencias centrales:

en primer término la asunción de la educación como componente vertebral de las políticas sociales, estructuradas bajo la noción de integralidad; en segundo lugar, la incorporación de programas que atiendan los aspectos más acuciantes vinculados a la salud y la alimentación de los niños; finalmente, la extensión del horario de clase como estrategias medulares de la redefinición del proceso educativo (ANEP-Codicen, 2000: 125).

Para la consecución de los lineamientos generales descritos y las urgencias señaladas, la ANEP define nueve estrategias para el sector de Educación Primaria como forma de “neutralizar la incidencia del entorno socioeconómico y cultural, es decir, de los déficits asociados al capital social y educativo de las familias” (ANEP-Codicen, 2000: 126). Las estrategias que se plantean son:

1. La universalización de la Educación Inicial, como estrategia de fondo y mayor impacto en el largo plazo para aumentar la equidad social.
2. El desarrollo de un programa de construcciones edilicias.
3. El programa nacional Todos los niños pueden aprender, que apunta a “desarrollar políticas sociales integradas, perfeccionar a los docentes en los aprendizajes de la lectura y la escritura, maximizar el uso del libro como herramienta sociopedagógica”, entre otros. En el marco de esta programa se

plantean cuatro acciones específicas, tres de las cuales son muy significativas: a) reordenamiento institucional del Programa de Alimentación Escolar, b) distribución de equipos de lluvia y pares de botas, c) mejoramiento de la calidad de la atención médica, d) apuntalamiento de los ámbitos de diálogo con las familias.

4. El desarrollo de la Enseñanza de Tiempo Completo, para aquellos niños de “condición socioeconómica precaria en régimen de doble turno y con una currícula y encuadre pedagógico especializado”.

5. El fortalecimiento de la educación rural.

6. La distribución de más de 2.800.000 libros a los alumnos de 1° a 6° grado escolar.

7. La evaluación de los aprendizajes.

8. La implementación de Programas de Mejoramiento Educativo (PME),

9. La promoción de políticas de recreación social (ANEP-Codicen, 2000: 126-127).

El conjunto del desarrollo de estas estrategias finaliza con la afirmación del director nacional de ANEP, Germán Rama: “El rol que la Educación cumple, progresivamente, es el de un Ministerio de Bienestar Social” (ANEP-Codicen, 2000: 127).

4.4 Reforma, escuela y sentidos de la educación. Primera aproximación analítica

En este apartado efectuaremos una primera aproximación analítica de los principales cambios que se operaron en el marco de la reforma. Para ello articularemos los principales elementos que hemos analizado precedentemente. A

su vez, este análisis también se nutrirá de alguna de las hipótesis de trabajo de estudios exploratorios desarrollados desde el Instituto de Educación de la FHCE en torno a las rearticulaciones de sentido que se operaron en el marco de la Reforma Educativa de los 90 (Martinis, 2006a, 2006b; Santos, 2006; Stevenazzi, 2006; Bordoli, 2006a, 2006b; Martinis y Stevenazzi, 2008, entre otros trabajos).

A partir del análisis efectuado del conjunto de documentos, investigaciones y estudios elaborados en el período es posible apreciar tres modulaciones significativas en el enfoque sobre la escuela y sus sentidos pedagógicos y sociales.

En primer lugar se establece una escisión en la representación sobre la escuela pública como espacio integrador en lo social y transmisor de cultura. Como presentamos en el capítulo 3, el proyecto de escuela moderna implicaba una institución universal y común a todos los sujetos. Como vimos, Varela se opuso enérgicamente a escuelas diferenciadas en función de los contextos socioculturales. El discurso educativo de los 90, basado en los estudios que hemos descrito precedentemente y en las concepciones en torno a la pobreza, desmontará esta idea a partir de la naturalización de los diferentes tipos de aprendizaje (en cantidad y calidad) que los alumnos tienen de acuerdo al origen social. En todos los documentos del período se aprecian afirmaciones similares a las siguientes:

A través de estos instrumentos [de evaluación estandarizada] se ha revelado información de singular valor para analizar adecuadamente los resultados académicos en función de los contextos sociales e institucionales en los que los mismos se producen (ANEP-UMRE, Mecaep, 1996: 1);

los aprendizajes de los escolares se estratifican muy fuertemente en función del contexto sociocultural en el que cada escuela desarrolla su labor (ANEP-Mecaep, 1997: 6);

las condiciones de vida del niño, especialmente durante los primeros años de vida, favorecen o dificultan el desarrollo de su capacidad para aprender (ANEP-UMRE, Mecaep, 1999 b: 4);

En general puede afirmarse que los diferentes estratos considerados muestran diferencias importantes en la mayoría de las variables analizadas. Estas diferencias se vinculan tanto a las características de los hogares y sus integrantes, como a los hábitos de tipo cultural y de crianza (ANEP-Mecaep, 1999b: 122);

se puso fuerte énfasis en el análisis socialmente contextualizado de los resultados académicos, en virtud de los profusos antecedentes de investigación a nivel nacional e internacional acerca de la incidencia de las características socioculturales de las familias en el desarrollo de las competencias de los niños (ANEP-Mecaep, 2002: 17).

En este marco y a partir de las mediciones de aprendizaje y su valoración en relación a los contextos de procedencia de los alumnos se establecerá una categorización de las escuelas. De esta manera se planifican escuelas *comunes, de práctica, de contexto sociocultural crítico y de tiempo completo*.

Las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y las escuelas de Tiempo Completo se planifican con el objetivo de desarrollar programas compensatorios para los niños que se hallan en situación de pobreza. Por su parte, a las escuelas de práctica asisten los estudiantes de magisterio en su proceso de formación; son consideradas “modelo” y el director es el docente de didáctica y orientador de los estudiantes. A su vez, las comunes son las escuelas “tipo”, término medio, a las que asisten los sujetos sin ser catalogados.

Las escuelas de contexto sociocultural crítico se crean en el año 1999 a iniciativa del Codicen. Tienen como antecedentes las escuelas de Requerimiento Prioritario creadas por el CEIP en el año 1986¹⁰⁵. La categorización de las escuelas se define, en 1999, en función de tres variables: la tasa de repetición de alumnos de 1^{er} año, la tasa de alumnos de 1^{er} año con alta inasistencia y la tasa de niños de 6^o año pertenecientes a hogares cuyas madres tienen escuela primaria como máximo nivel de educación formal. En el año 2001 se modifican los criterios de clasificación, considerándose cuatro indicadores, exclusivamente sociales: jefes de hogar desocupados, porcentaje de madres que no terminaron educación primaria, porcentaje de niños en el comedor escolar y porcentaje de hogares con hacinamiento. Los docentes que trabajan en estas escuelas tienen una reunión de planificación institucional cada dos semanas, los sábados, por la que

¹⁰⁵ La categorización de escuelas ha tenido diferentes nombres desde el año 1985 a la fecha. En el aspecto que nos ocupa, se han llamado de Áreas Adversas, de Riesgo y Requerimiento Prioritario.

reciben una compensación salarial (equivalente al 25,7% de la Unidad Docente básica en el 1^{er} grado) (ANEP-Codicen, 2004).

Las escuelas de Tiempo Completo duplican la jornada escolar (de cuatro a ocho horas diarias de escolarización). Este programa produjo cambios importantes en los centros educativos, en el currículum y en el personal docente. En este sentido se desarrollan, paralelamente, dos vectores de trabajo: el social y el educativo propiamente dicho. Desde el punto de vista social se prestan los servicios de salud, alimentación e higiene y se busca la “recreación del vínculo entre la escuela y las familias” (ANEP-Mecaep, 1997; ANEP-Codicen, 1998; ANEP, 2000). En la esfera educativa se planifica la realización de talleres, deporte y recreación así como propuestas pedagógicas específicas a las necesidades de los educandos, las cuales modifican y flexibilizan el currículum (ANEP, 2000: 153-154).

Como profundizaremos más adelante, el proyecto de escuelas de Tiempo Completo presenta dos tensiones significativas: su carácter universal o focalizado del mismo y la distancia entre el diseño y la implementación. Con respecto al primero de estos, es posible apreciar, en algunos discursos, que este tipo de escuelas es un modelo destinado “a los alumnos de condición socioeconómica precaria” (ANEP-Codicen, 2000: 126) con los objetivos de:

- extraerlos del contexto familiar y social en el que se encuentran en tanto son perniciosos para el niño;
- compensar los déficits en el desarrollo de los niños;
- brindarles una alimentación sana y atención sanitaria;
- prevenir situaciones futuras de riesgo social.

A su vez, en otras superficies discursivas, se plantea que el modelo de Tiempo Completo es una aspiración para el conjunto de las escuelas públicas del país (ANEP-Mecaep, 1997: 7).

Como se desprende del planteo precedente la tensión modelo universal/modelo focalizado está presente en el momento del diseño de este tipo de escuelas. Desde su inicio, hay sectores que visualizan el riesgo de la estigmatización y la elaboración de *escuelas pobres para pobres*.

La segunda tensión se ubica en la distancia existente entre el diseño y la implementación. Como ya mencionamos, estas escuelas se incorporan en el mensaje presupuestal del Codicen en el año 1995 en el marco de la “Reforma Educativa”. Dos años después, en 1997, el Codicen encomienda al Componente Educación del Programa de Fortalecimiento del Área Social (FAS) la elaboración de un documento que presente un diseño del currículum de las escuelas de Tiempo Completo. A tales efectos se forma un equipo de trabajo coordinado por el sociólogo Renato Opertti y el profesor Pedro Ravela. *A posteriori* de la instrumentación de estas escuelas se elabora una propuesta curricular en una comisión. A su vez, su operativización concreta será más tarde aun. De cierto modo, este aspecto da cuenta del lugar que se le asigna a lo educativo y curricular frente al rol social en las escuelas de Tiempo Completo. Asimismo, la designación de los profesores especiales para dichas escuelas se dilatará en el tiempo así como la actualización en servicio de sus maestros; estos dos aspectos tuvieron como consecuencia diversos problemas en la cotidianeidad de estas escuelas.

Con respecto al proceso de categorización de las escuelas interesa subrayar dos conceptos que se hallan en la base de la categorización:

- a) el carácter asistencial y compensatorio de las escuelas categorizadas en función de los “contextos socioculturales” como críticas y el desplazamiento de los aspectos propiamente vinculados a los procesos de enseñanza y transmisión de conocimientos;
- b) en estas escuelas se aborda un trabajo socioeducativo diferente con respecto al conjunto de las escuelas comunes y, por ende, se concibe a los sujetos que asisten a ellas como desiguales.

Un segundo aspecto se establece en relación al sentido de estas escuelas: en tanto en las comunes es esperable que se trabaje en función del currículum escolar, en las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y en las de Tiempo Completo se debe, en primera instancia, compensar el déficit de los niños. En este sentido es posible apreciar diferentes afirmaciones. Por ejemplo en el *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contexto social desfavorable en el Uruguay* se expresa:

El desafío para la escuela en los sectores sociales más pobres no se limita entonces solamente a enseñar, sino que es necesario ofrecer a los niños una experiencia vital que les permita construir nuevas identidades y capacidades. (ANEP-UMRE-Mecaep, 1999: 14).

Como puede apreciarse, en las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y de Tiempo Completo el polo social adquiere mayor relevancia con respecto de la enseñanza. La dimensión asistencial tiene la pretensión de construir nuevas identidades y capacidades en aquellos niños en situación de pobreza. Así, la propuesta pedagógica para estos niños, en una clave diferente, asume la utopía educacionista decimonónica. Se buscará, entonces, civilizar a los sujetos alterando su identidad. También es claro el rol “invasivo”, de control y gobierno, que se procura imponer. En el documento citado se agrega:

Cuanto mayor es la distancia cultural entre la escuela y el hogar, más se requiere de una intervención pedagógica que involucre globalmente la vida del individuo y que produzca en él una huella de formación más profunda. De allí la importancia de incorporar a la escuela a los niños de origen social más desfavorecido a edades más tempranas y durante mayor cantidad de tiempo. (ANEP-UMRE-Mecaep, 1999: 14).

En función de lo trabajado en el capítulo uno, es posible sostener que en las escuelas comunes hay una tendencia a desarrollar con mayor frecuencia procesos de *enseñanza* en tanto en las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y de Tiempo Completo predomina la labor *educativa*, más aun *socioeducativa*.

Es interesante observar las interrogantes que se formulan en el trabajo de investigación citado:

¿Pueden las escuelas lograr aprendizajes en los niños de origen social más desfavorecido, o las posibilidades de aprender están determinadas desde el hogar? ¿Bajo qué condiciones se produce esta magia de una escuela que logra una experiencia profundamente formativa en alumnos de origen social y condiciones de vida muy desfavorables para la labor escolar? (ANEP-UMRE-Mecaep, 1999: 15).

En estos tramos discursivos se desliza una duda en torno a la posibilidad de aprendizaje de los niños que se hallan en situación de pobreza. La investigación a la que hacemos referencia tuvo como objetivo central estudiar las “escuelas efectivas”¹⁰⁶, es decir, aquellas que “bajo ciertas condiciones, la labor profesional [...] pueden lograr mejores resultados, aun cuando el contexto social no sea favorable” (ANEP-UMRE- Mecaep, 1999: 4).

Es interesante señalar que las escuelas que “cumplen” con el mandato moderno son categorizadas como “especiales” o producen ciertos efectos de “magia”.

Un tercer aspecto que puede apreciarse en las construcciones discursivas sobre lo educativo refiere a las disciplinas científicas sobre las cuales se estructuran las argumentaciones en torno a lo escolar y pedagógico. A diferencia de lo trabajado en el capítulo uno será la sociología la ciencia auxiliar para analizar los fenómenos pedagógicos y didácticos. Como planteamos, en el siglo XX fue la psicología y en particular la psicología de la educación quienes brindaban los fundamentos para el diseño, la planificación, la intervención y evaluación de la enseñanza así como para la medición de los aprendizajes. La psicologización del campo educativo se presentaba en la elaboración de los currícula, la estructuración de los grados escolares según la edad de los alumnos y en la clasificación de estos según el “nivel evolutivo” en el que se encontraban. Como ya señalamos, el concepto de *desarrollo* ocupó un lugar sustantivo en la estructuración conceptual en torno a lo educativo.

¹⁰⁶ Las “escuelas bloqueadas”, en contraposición a las “efectivas” son aquellas que no promuevan ni facilitan procesos de aprendizaje en los alumnos (ANEP-UMRE-Mecaep, 1999).

Estos aspectos pueden apreciarse con claridad en el *Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas* del año 1986, en el que el concepto de “estadio” ocupa un lugar central para el desarrollo de tres procesos: el diseño curricular, la enseñanza y los aprendizajes. Esto en tanto el currículum fue elaborado atendiendo un sujeto epistémico que se suponía en determinado estadio y, por ello, con determinadas características y potencialidades cognitivas. Asimismo, la planificación didáctica del docente debe considerar esas características de los educandos:

La distribución de los contenidos se realiza en base a dos factores: la lógica de desarrollo de la materia y el nivel de maduración del educando. Se hace un desarrollo analítico de los contenidos, dejando a criterio del maestro su jerarquización y adecuación, según las necesidades de la clase (ANEP-CEP, 1986: 11).

A su vez, se agrega que un modelo de currículum responde a tres coordenadas:

el marco doctrinario que refleja en la política educativa los conceptos de hombre, sociedad y educación; le sigue la consideración de los sujetos de la educación: educando-educador, y en tercer término, la organización institucional (ANEP-CEP, 1986: 11).

En la explicitación inicial en torno al modelo del programa se dedica una parte importante a la conceptualización de la noción de “estadio” desde diferentes perspectivas psicológicas y de epistemología genética. En este marco se citan autores como Gessell y Piaget, entre otros, los cuales difieren en sus marcos conceptuales pero coinciden en la centralidad del carácter evolutivo del sujeto, ya sea en sus conductas o estructuras cognitivas. A partir de la noción de estadio se evalúa el grado de maduración de los educandos y en consonancia con ello el docente deberá planificar la tarea educativa.

Desde una perspectiva diacrónica, como planteamos en los capítulos uno y dos, el discurso educativo con un fuerte énfasis político sustentado en el papel de integración (exclusión) de lo escolar, progresivamente articuló su argumentación con los aportes de la psicología y sus patrones de normalidad y desarrollo estándar de los sujetos. Los parámetros de “lo normal” en lo biológico y lo social brindaron

los marcos de lo legitimado a ser transmitido en el ámbito escolar. De esta forma lo normal/anormal en el ámbito escolar se articulará en relación a los discursos médicos y psicológicos.

En el período de los 90 las disciplinas sobre las que se sustenta el discurso educativo son la estadística y la sociología. Es en relación al desarrollo de los estudios de estos enfoques que se establecen las correlaciones positivas entre resultados de aprendizajes y contexto sociocultural de los escolares. Como mencionamos, en los años 90 se desarrolla un estudio en las escuelas primarias del Uruguay¹⁰⁷ (CEPAL, 1991) sobre el cual se sustentarán el conjunto de las evaluaciones y mediciones que se efectuarán desde el año 1996¹⁰⁸ hasta la fecha.

Como planteamos precedentemente, este estudio establece una relación entre el éxito y fracaso en los aprendizajes de los escolares con el nivel educativo de las madres y el contexto sociocultural de origen de los educandos y sus familias:

No solo se identifican aquellas variables que explican con mayor fuerza y precisión los logros escolares sino que se fueron entrecruzando los factores de la reproducción cultural hasta comprobar que la educación de la madre, calificada por el ingreso de los hogares, impacta provocando el ordenamiento no solo de las calificaciones obtenidas por los educandos, sino también de la inasistencia, la repetición y la asistencia al preescolar. Se obtiene, así, una caracterización del capital cultural y material con el que cuentan los escolares y, además, de las dificultades de la escuela primaria para crear un espacio de socialización cultural alternativo y diferente, que pueda suplir o atenuar las carencias de este (CEPAL, 1991: 59).

En base a los contextos socioculturales se categorizan las escuelas y en base a los resultados académicos se categoriza a los alumnos. De esta manera se establecen cuatro categorías de alumnos: herederos, previsibles, perdedores y mutantes. Los herederos y los previsibles serían aquellos sujetos que tienen resultados académicos “acordes” a lo esperado según su origen social y el capital

¹⁰⁷ *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas uruguayas?*, CEPAL, 1991.

¹⁰⁸ Los días 16 y 17 de octubre de 1996 se efectuaron, en forma censal, las primeras evaluaciones nacionales a todos los alumnos de 6º año en Lengua Materna y Matemática. Este tipo de pruebas se aplicará cada tres años pero a partir de una muestra (1999, 2002, 2005, 2008 y 2011).

cultural de sus madres. Es interesante apreciar las otras dos categorías en tanto alterarían la determinación social y cultural del origen. Por ejemplo, el concepto de *mutante*

es utilizado para señalar el cambio cultural de una generación en relación a sus progenitores y, fundamentalmente, para marcar la ruptura con la determinación social que impone, actualmente, el fracaso en el aprendizaje de la mayoría de los hijos de familias de bajo nivel educativo (CEPAL, 1991: 133).

Desde esta perspectiva los significantes *determinación* y *origen* darán cuenta de los elementos que condicionan las trayectorias escolares de los sujetos. Este tipo de relaciones ha sido desarrollado, en el campo educativo, por las perspectivas crítico-reproductivistas: en base a un análisis de las relaciones de producción y los antagonismos que estas relaciones suponen visualizan los mecanismos de reproducción simbólica que se operan en las sociedades de clases.

Por el contrario, la perspectiva conceptual desarrollada por CEPAL y sus seguidores omite del análisis las razones estructurales de base que se hallan en los enfoques críticos. De esta manera se ubica en un orden natural los diferentes contextos socioculturales de origen de los educandos y sus resultados académicos. Es interesante apreciar cómo el término “mutante” ubica en la singularidad de los sujetos la posibilidad de trascender la determinación sociocultural de origen. Este movimiento habilitará ubicar la “responsabilización” del desempeño en los sujetos en tanto seres particulares.

En síntesis

En función de los elementos reseñados es posible señalar que se opera un cambio en relación a las formas de representar la escuela pública y sus sentidos. En el marco de estos discursos se afirma que la escuela *reproduce las inequidades de origen de los educandos en tanto se observan inequidades en los resultados de los aprendizajes*. Estas inequidades están asociadas en tanto los *perfiles*

socioeconómicos más bajos presentan los peores resultados. Este tipo de asociaciones pueden leerse en los documentos de la UMRE (1996, 2002 y 2003), Mecaep (1997 y 1998), ANEP-Codicen (1995, 2000, 2007, 2011) así como en los estudios de CEPAL, por ejemplo, el realizado por Ravela (1993). En la actualidad se puede apreciar estudios de otros organismos que siguen la misma lógica argumentativa, por ejemplo los del Banco Mundial (2007). Estas investigaciones y documentos referidos se extienden durante, al menos, 21 años (1990-2011), y se realizan a nivel nacional e internacional, así como con distintos agentes.

Es relevante señalar que junto con las evaluaciones de aprendizajes efectuadas a los alumnos de 6° año en Matemática y Lengua Materna que se efectúan regularmente cada tres años se aplica una encuesta autoadministrada por los propios alumnos a sus familias, maestros y directores, con el objetivo de recabar información en torno al nivel sociocultural. Así:

A través de estos instrumentos se ha relevado información de singular valor para analizar adecuadamente los resultados académicos en función de los contextos sociales e institucionales en los que los mismos se producen. (ANEP-UMRE- Mecaep-BIRF, 1996: 1).

Asimismo se agrega:

se busca evitar la comparación de resultados entre escuelas que trabajan en condiciones socioculturales muy diferentes ya que, como es por todos conocido, las posibilidades de aprendizaje de los niños están fuertemente influidas por las características socioculturales de su hogar. Es por ello que, a partir de los datos de la Encuesta de Familia, se ha clasificado el “**contexto sociocultural**” de las escuelas en cuatro¹⁰⁹ tipos: muy favorable, medio alto, medio bajo y muy desfavorable (ANEP-UMRE-Mecaep-BIRF, 1996: 9; la negrita es del original).

En síntesis, es posible apreciar que en el marco de la Reforma Educativa la escuela es significada de manera diversa y, por momentos, contradictoria. En alguno de los recorridos discursivos hemos visualizado que se apela al tradicional papel de lo escolar como espacio de integración social y transmisor de cultura. Como señalamos, hay discursos que retoman la utopía educacionista a tal punto

¹⁰⁹ En 2002 la clasificación de los contextos se establece en quintiles: muy favorable, favorable, medio, desfavorable y muy desfavorable. (ANEP-Codicen-Mecaep, 2002: 17).

que presentan la institución escuela como hacedora de “magia”, en tanto permitiría la aparición de mutantes y la construcción de instituciones efectivas. A su vez, hay otros enunciados que enfatizan el carácter reproductor de la escuela y generador de nuevas inequidades. Estas formas discursivas refieren a las dificultades de los aprendizajes de los alumnos en función de su origen.

En los enunciados de los primeros años de la reforma se desarrolla un discurso que establece mayor énfasis en las posibilidades de la escuela siempre y cuando se transforme y “actualice”. Las construcciones discursivas posteriores, elaboradas en los órganos centrales de la administración por los técnicos especializados en la medición y evaluación de los aprendizajes, acentúan el perfil reproductor de inequidades escolares. A su vez, es posible identificar en los documentos elaborados por maestros una postura de interrogación frente al progresivo tecnicismo que presenta los datos educativos como verdades absolutas. Un ejemplo de ello se puede apreciar en la *Propuesta Pedagógica para las escuelas de Tiempo Completo*, del año 1997:

La política de la Administración es comenzar la expansión del modelo de tiempo completo por los sectores más pobres, pero sin limitarse a este sector. El propósito es que este sea el modelo hacia el cual se dirija, en el futuro, el conjunto de la escuela primaria. De allí se deriva el que se implementen algunos casos testigo de escuelas de tiempo completo dirigidas a sectores medios, de modo de garantizar la integración del modelo al sistema y evitar riesgos de segmentación y pauperización de los servicios (ANEP-Codicen-Mecaep, 1997: 7).

El fragmento expresa un riesgo latente a toda política de *discriminación positiva* que segmenta y estigmatiza desde su formulación misma. En el mismo documento se propone el criterio del radio escolar para la admisión de niños a este tipo de escuela, en tanto se procura evitar “algún tipo de evaluación del carácter ‘pobre’ de la familia o el niño” (ANEP-Codicen-Mecaep, 1997: 9).

Estas *dispersiones* en los sentidos de lo escolar permiten apreciar la no homogeneidad plena en los universos lógicamente estabilizados que formula Pêcheux.

En el siguiente capítulo retomaremos estas conceptualizaciones y avanzaremos en su análisis poniendo el acento en los sujetos de la educación (maestros y alumnos) así como en los significantes *educación* y *enseñanza*.

CAPÍTULO 5

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL DISCURSO DE LA REFORMA

Introducción

Este capítulo se articula estrechamente con el precedente. En él se retomarán los aspectos trabajados en el anterior, particularmente en el apartado cuarto, con el objetivo de avanzar en su estudio y análisis. Como adelantáramos se trabajará en la identificación de las redes de sentidos que se estabilizan en torno a los sujetos de la educación –maestro y alumno– en el período de la reforma así como la significación que lo educativo y la enseñanza adquieren, particularmente, en relación a los sujetos que se hallan en situación de pobreza. Es por ello que en él se otorga un lugar analítico particular a las caracterizaciones de los alumnos que asisten a las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y de Tiempo Completo, así como al trabajo pedagógico de los maestros en estas escuelas.

El capítulo se organiza en tres apartados. El primero de ellos se centra en la identificación de los sentidos que se estabilizan en torno a los sujetos de la educación: maestro y alumno. En él se otorga un lugar analítico particular a las caracterizaciones de los niños en situación de pobreza. En el segundo apartado se focaliza el estudio en los sentidos articulados en torno a los significantes *educación* y *enseñanza* en el universo simbólico del período así como en las relaciones operadas en torno a ellos. ¿Qué asociaciones se establece con cada uno? ¿A qué sujetos interpelan? ¿Cuál es la relación que se establece entre saber y gobierno de los niños a partir de estos significantes? El capítulo finaliza en un tercer apartado en el que se sistematizan los principales hallazgos realizados.

Desde el punto de vista metodológico, en este capítulo se introduce¹¹⁰ al *corpus* de trabajo una serie de trece entrevistas efectuadas a maestros que han desarrollado actividades en las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y de Tiempo Completo.

Este material ha enriquecido el espectro empírico con el que se ha trabajado en tanto en él se aprecia no solo la recurrencia y estabilidad de ciertas construcciones discursivas sino también puntos de fractura y dispersión. En este sentido es pertinente recuperar algunas orientaciones teórico-metodológicas ya señaladas en los capítulos precedentes y que nos permiten alertar sobre el alcance y las limitaciones del trabajo efectuado con este material empírico.

En este marco es necesario puntualizar que el tratamiento de los fragmentos de las entrevistas no se inscribe dentro de los clásicos estudios cualitativos de la Grounded Theory del campo de las ciencias sociales –por medio de los cuales se procura “descubrir” y “desarrollar teoría” a partir del análisis de los “datos” recabados. Muestreo teórico y criterio de saturación categorial han estado distantes del abordaje efectuado. Asimismo, recuperar los fragmentos de las entrevistas tampoco tiene la intención de identificar, ordenar y clasificar las piezas discursivas de un colectivo particular, los maestros, que nos conduzca a delimitar su postura como entidad socialmente organizada. Tampoco conlleva la pretensión de analizar los discursos en la singularidad subjetiva de los sujetos hablantes o identificar los espacios de acontecimiento que cada sujeto actualiza en tanto ser único e irrepetible.

Las superficies discursivas de las entrevistas recorridas no han sido consideradas ni en la particularidad de un colectivo social específico ni en la singularidad del sujeto hablante en tanto soberano de su palabra; esto porque los hablantes nos inscribimos, necesariamente, en el juego del lenguaje y este juego nos excede, en tanto sus estructuras nos preceden capturándonos en el preciso

¹¹⁰ Si bien en el capítulo anterior ya se trabajó parcialmente con tres de ellas en este capítulo se lo hace con mayor desarrollo.

momento del ingresar a la cultura. En otros términos, lo precedente implica que el discurso opera en los sujetos en tanto hablantes inhibiendo su autoría individual. Esta puntualización teórico-metodológica nos conduce a la distinción entre sujeto e individuo, aspecto neurálgico que se encuentra implícito en todo trabajo de las ciencias humanas y sociales. No obstante, el abordaje del mismo excede los alcances de estas modestas puntualizaciones y, fundamentalmente, las de quien escribe.

Trabajar con estos elementos discursivos, simplemente, nos ha permitido ampliar el *corpus* analítico. Como desarrollamos en el primer capítulo, las conceptualizaciones teóricas formuladas orientan la lectura que hemos realizado. En otros términos, la selección, organización, descripción e interpretación de los diversos materiales empíricos han estado teóricamente orientadas desde el inicio del trabajo de investigación. El ejercicio analítico ha implicado elementos descriptivos y hermenéuticos en función de los marcos teóricos que se han puesto a jugar con dicho material empírico. Simplemente este ha sido el ejercicio que hemos procurado efectuar, atendiendo los criterios de rigurosidad que todo trabajo de indagación demanda.

A partir de estas consideraciones, en los apartados siguientes presentaremos la “lectura” que hemos podido realizar del conjunto de los materiales trabajados.

5.1 Los sujetos de la educación

5.1.1 Los maestros

5.1.1.1 De protagonistas a objeto de estudio

En el período analizado los maestros son “desplazados” del lugar hegemónico que ocupaban en los temas concernientes a lo educativo. Un grupo de técnicos, particularmente vinculados a las ciencias sociales, pasan a disputar el espacio simbólico de referencia sobre las temáticas relacionadas a la educación a

partir de la formulación de diagnósticos y prospectivas en relación a los temas educativos. Esta tensión que se genera en el espacio discursivo se ve materializada, en el plano histórico-social, en el rechazo que los diversos colectivos docentes formulan en relación a los cambios impulsados en el sistema educativo por las autoridades. Como mencionamos precedentemente, las Asambleas Técnico Docentes (ATD) así como los sindicatos de la educación (Ademu, FUM, CSEU) manifestaron su oposición a la reforma educativa. Uno de los hilos argumentales esgrimidos se estructuró en torno al carácter inconsulto y a la no participación docente en los cambios impulsados. En términos de alguno de los maestros entrevistados se plantea:

Una vez más nos pasan por arriba, [...] es una reforma sin letras, no existe nada de documento; fue basada en una serie de... Es una ley presupuestal (E. 1);

Creo que hay improvisación y se sigue improvisando sin buscar primero hacer diagnósticos, ya está hecho el diagnóstico, yo creo que hay que sentarse con los actores [...] buscar el diálogo [...] porque ellos están en su escritorio y nosotros somos los que estamos trabajando con los chiquilines (E. 7);

A mí las cosas impuestas no me gustan, las cosas impuestas por la fuerza no conducen a nada, yo creo que necesitamos el diálogo (E. 9);

Está planteada desde la autoridad y es una reforma autoritaria (E. 11).

A pesar de ello, no todos los maestros que fueron entrevistados manifestaron su disconformidad o rechazo. Los argumentos positivos señalados se ubican en la extensión de la educación inicial, los materiales y libros de texto, la integración de discapacitados, etcétera (E. 2, E. 12, E. 8).

A su vez, en los equipos de gestión y en los equipos técnicos que implementaron los diagnósticos educativos y las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos se encontraban diversos docentes de amplia trayectoria en la enseñanza y prestigio profesional. Precisamente este fue uno de los aspectos de mayor polémica y que provocó fracturas en la interna de los gremios docentes. Asimismo, en el análisis de los diversos documentos que efectuamos es posible apreciar, como mencionamos, elementos de dispersión en tanto se presentan

diversos énfasis y enfoques con respecto a la problemática educativa. Los enunciados “duros” de los índices estadísticos que se presentan como verdades absolutas son permeados por visiones relativistas que emergen del análisis de la textura compleja de lo educativo. Si bien estas se desarrollan en menor escala se presentan como testimonio de una trama compleja de lo educativo que “agujerea” toda representación que se pretenda absoluta en esta materia.

En este marco, los maestros pasan a configurarse como objeto de estudio que es necesario conocer y analizar para poder intervenir sobre ellos. A los efectos de las transformaciones que se estaban impulsando se tornó sustantivo saber: edad de los docentes, estrato social, formación, antigüedad, rotación según los contextos, etcétera (ANEP-Codicen, 2005: 106 y ss.). En este contexto analítico se elaboró, entre otro conjunto de indicadores, un *índice de actualización docente* (ANEP-Codicen, Mecaep, 1999: 130) que apuntaba a medir el grado de avance en los conocimientos didácticos de los maestros. Este conjunto de estudios e indicadores tenía como objetivo elaborar una “agenda educativa que incluyera una política de ordenamiento y formación en servicio” (ANEP-Codicen, 2000) de los maestros en actividad.

En función de la perspectiva teórica de la gubernamentalidad, es posible analizar el conjunto de indicadores elaborados a los efectos de medir antigüedad, formación y actualización docente, entre otros, como instrumentos clasificatorios y mecanismos de control de los docentes. A su vez, la instrumentación de los diversos cursos de actualización en servicio podría visualizarse como una tecnología de intervención sobre los sujetos que procura incidir en sus formas de representación, actuación y práctica docente.

A modo de ejemplo, la siguiente cita muestra cómo es utilizado uno de los diagnósticos efectuados de la situación funcional de los maestros:

En síntesis, existen elementos del diagnóstico claves para entender y eventualmente evaluar las acciones de la reforma educativa. En una somera enumeración y en su forma más propositiva ellos serían:

a) La distribución de maestros entre escuelas y entre estas y posiciones ejecutivas y de supervisión dependen del sistema de competencias e incentivos en la carrera docente.

b) Por otra parte, la movilidad o rotación docente entre escuelas y cargos también se ve influida por el sistema de incentivos y por cómo los méritos y derechos adquiridos en la carrera docente pueden invertirse en mejorar la posición relativa en la misma (ANEP-Codicen, 2005: 110).

La medición de la permanencia, antigüedad y rotación docentes es utilizada como argumento para impulsar modificaciones en

los incentivos para el mejor desempeño de los maestros: las trayectorias y méritos acumulados en las carreras docentes debieran ser definitivas en incrementar las oportunidades de movilidad ocupacional en términos de estatus, condiciones de trabajo y salarios (ANEP-Codicen, 2005: 109).

Esto se basa en el convencimiento de que el libre juego del mercado laboral y la competencia que se produce mejora los rendimientos docentes. En palabras de los redactores:

Sin un adecuado sistema de incentivos, un mercado de trabajo aislado de la competencia tenderá a desempeñarse de manera por demás subóptima (ANEP-Codicen, 2005: 109).

Es clara la extranjería que existe entre este lenguaje técnico que mide y recomienda las bondades de las competencias del mercado con respecto a un lenguaje académico y profesional que centre el análisis en los tópicos vinculados a las formas de construcción del conocimiento y en los procesos de transmisión que los docentes deben desarrollar como forma de aproximación a una tarea de enseñanza.

Este ejemplo también permite ilustrar cómo bajo un lenguaje aparentemente “objetivo” de indicadores, porcentajes y números con respecto a la carrera docente y la selectividad de las escuelas se pliega una perspectiva político-ideológica en torno a los mecanismos de regulación de los mercados laborales, así como proposiciones de modificaciones en la política de ascenso y rotación docente.

Medición y control, así como intervención en la agenda de desarrollo docente, se enlazan y “ocultan” detrás de un lenguaje aparentemente neutral y objetivo de las series estadísticas y las gráficas.

5.1.1.2 Los discursos sobre los maestros

En el período los discursos en relación a los maestros y su función son relativamente acotados. Las referencias a ellos se vinculan con tres ejes:

- a) el análisis de las características socioprofesionales de los maestros;
- b) la necesidad de su actualización en servicio (técnico profesional);
- c) la necesidad de recentrar la *misión* por medio del *compromiso*.

El primero de estos aspectos lo analizamos precedentemente. En este apartado profundizaremos en el segundo y tercero.

5.1.1.2.1 El polo tecnológico de la capacitación de los maestros

Con respecto a este aspecto valoramos significativo analizar tres elementos que dan cuenta del lugar que se le asigna al maestro en los fragmentos discursivos del período. Bajo un discurso de *dignificación y profesionalización de la función docente* se presentan elementos que refuerzan más un lugar de subordinación técnica que de autonomía profesional. Tres elementos permiten visualizar esta aseveración:

- la implementación de las evaluaciones nacionales estandarizadas;
- las circulares del CEIP, particularmente la N° 441, de 1999; y
- los cursos de capacitación en servicio.

- **Las evaluaciones estandarizadas y el lugar del maestro**

Como hemos mencionado precedentemente, los días 16 y 17 de octubre de 1996 se inicia la serie de evaluaciones de aprendizaje en 6º año de las escuelas de todo el país. Tienen un carácter regular, cada tres años (1996, 1999, 2002, 2005, 2008, 2011) y medirán los rendimientos en Lengua Materna y Matemática en 6º año¹¹¹. En el año 1996 la evaluación es a todos los alumnos de 6º año (carácter censal); posteriormente se efectuará en base a una muestra nacional, aleatoria y estratificada por contexto sociocultural de los grupos de 6º año, una muestra aleatoria de grupos de 6º año, participantes de la Experiencia de Áreas Integradas y la totalidad de los grupos de 6º año de Escuelas de Tiempo Completo.

A partir de estas pruebas estandarizadas se efectuarán comparaciones con relación a la evolución de los resultados y se categorizarán las escuelas en función de los contextos socioculturales, como ya presentamos. En este momento del trabajo interesa señalar el proceso de elaboración de las evaluaciones y el lugar que el docente tiene en él.

En el marco del proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (Mecaep) se crea, en el año 1996, la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) a los efectos de realizar las evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes escolares. En 2000 dicha unidad se inscribe en la Gerencia de Investigación y Evaluación, dependiente de la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa del Codicen¹¹². Esta unidad tuvo como finalidad el diseño, la coordinación del operativo de aplicación de las pruebas, el procesamiento de los resultados y la elaboración de los informes de difusión.

¹¹¹ Posteriormente y en forma intercalada se añadirán evaluaciones de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

¹¹² A su vez, en el año 2005 la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa se reestructura y pasa a llamarse Dirección Sectorial de Planificación Educativa, también dependiente del Codicen.

El conjunto de los maestros de las escuelas no participan directamente del proceso de diseño, corrección y elaboración de los informes de resultados, sino que reciben previamente a la realización de las pruebas material informativo así como una devolución al finalizar sobre los resultados por escuela de las competencias adquiridas por sus alumnos. Si bien no se inscribe en el eje del análisis que estamos desarrollando no podemos dejar de mencionar dos aspectos vinculados con la medición de las competencias. En primer término, el concepto de competencias “actualiza” las polémicas categorías conductuales de las perspectivas behavioristas y habilita la ficción didáctica de la transmisión plena y la medición. En segundo término, permite el desarrollo de mecanismos de control y posterior regulación de los alumnos, docentes y escuela¹¹³.

Cabe señalar que este tipo de evaluaciones se aplicó y se aplica en distintos países de la región, en tanto forman parte de las recomendaciones de los organismos financieros internacionales de préstamos. A partir de ellos se establecen mediciones y comparaciones internacionales. A diferencia de varios países, en Uruguay, los informes de resultados nacionales fueron distribuidos a todos los actores involucrados y los informes por escuela tuvieron un carácter reservado a cada institución. A su vez, se entregó un informe de resultados departamentales principales a los Inspectores de cada departamento. Es de destacar que esta estrategia de devolución buscó evitar los ranquin por escuelas y la presión social de los padres en las instituciones. Este mecanismo de competición escolar ha tenido un efecto perverso en los países en que se han aplicado en tanto, en general, se asocia la asignación presupuestal a los resultados obtenidos (ANEP-Codicen, 1996: 2002).

Más allá de los aspectos señalados, interesa marcar el lugar secundario y desprofesionalizante que se les asigna a los docentes en este tipo de evaluaciones. Como desarrollamos en el primer capítulo en la lógica tradicional del dispositivo didáctico los mecanismos de medición y control eran potestad del docente. Este

¹¹³ Se puede profundizar este análisis en Bordoli, Colombo y Mir (2005).

evaluaba en función de la planificación de la enseñanza que efectuaba en tanto esta formaba parte de las secuencias didácticas. En este modelo, si bien la evaluación cumplía un rol fiscalizador y de control, se esperaba que los resultados de los aprendizajes permitieran al docente replanificar su enseñanza. En el binomio enseñanza-aprendizaje, visualizado como un proceso único, la evaluación cumplía la doble función de medir los aprendizajes y replanificar la enseñanza. Esta perspectiva otorga a los docentes un lugar central en la “toma de decisiones” con respecto a su labor de enseñanza.

Es claro que mediciones a escala nacional responden a necesidades de planificación educativa a nivel macro. No obstante, los documentos analizados procuran incidir a nivel micro en el trabajo docente en tanto se plantean “recomendaciones de estrategias didácticas e institucionales a partir de este tipo de evaluaciones” (ANEP-Codicen, 1996 y 2002):

El presente Informe tiene un doble propósito. El primero de ellos es ofrecer a los docentes, autoridades y opinión pública en general una primera aproximación a los resultados de 2002 y a la evolución registrada en los indicadores sociales y académicos en los últimos seis años. Con este fin se presentan los resultados globales y por competencias de cada prueba, para el conjunto del país y desagregados en función del contexto sociocultural de las Escuelas. En segundo término este Informe tiene como propósito entregar a cada escuela [...] los resultados obtenidos en la muestra principal, controlada desde el Programa de Evaluación de Aprendizajes, de modo que cada equipo docente pueda emplearlos en los procesos de evaluación y planificación [...] Con este propósito se incluye un capítulo con sugerencias para el análisis pedagógico de los resultados en cada actividad incluidas en cada prueba (ANEP-Codicen, 2002: 3-4).

Una vez más, es oportuno reiterar el efecto de “Verdad” que este tipo de dispositivos acarrea y que, a su vez, contrasta fuertemente con el trabajo “artesanal” y muchas veces intuitivo que realizan los docentes. Estos dispositivos de evaluación nacional ubican fuera de los ámbitos de generación de la información educativa a los docentes. Estos, instalados en un lugar de observación externa, son, indirectamente, observados y controlados.

- **Las decisiones jerárquicas y el lugar de los maestros**

En el capítulo tres analizamos la figura del maestro y la incidencia que el carácter de funcionario tenía en su conformación. Es posible apreciar cómo este rasgo se manifiesta en el presente y cómo podría incidir en la labor docente. La estructura piramidal y de jerarquías se ha consolidado en el sistema de Educación Primaria. Las visitas de orientación y calificación de los inspectores a directores y maestros se efectúan regularmente dos veces al año a cada maestro, independientemente del carácter que este tenga en el organismo. A su vez, el Consejo regula el funcionamiento del sistema a partir de la elaboración de circulares¹¹⁴, que no solo tienen una función administrativa sino también técnica, con un carácter taxativo, y que versan en torno al conjunto de aspectos vinculados al funcionamiento de las instituciones escolares.

En una revisión general de las principales circulares del período¹¹⁵ es posible observar la diversidad de asuntos a los que se refieren así como el grado de minuciosidad de los aspectos escolares que procuran regular. A modo de ejemplo se enumeran algunos de los temas que abordan:

Con respecto a los docentes, se regula aspectos funcionales así como técnico-didácticos y de vinculación con la sociedad. A modo de ejemplo podemos apreciar diversas circulares en relación a cargos, suplencias, renuncia por jubilación, pasaje de grado, Reglamento de Maestros de Clase, distribución de clases, salidas didácticas, vigilancia de los recreos, Registro Acumulativo del Niño, prohibición de realizar declaraciones a la prensa, informes urgentes, citaciones y denuncias al Poder Judicial y Ministerio del Interior, etcétera.

Con respecto a los alumnos, se regula qué sanciones son aplicables a los alumnos, el ausentismo de alumnos, matriculación por escuela y edad de ingreso,

¹¹⁴ Se llaman así a las ordenanzas que rigen a nivel general del ente autónomo ANEP.

¹¹⁵ Cabe recordar que el primer Reglamento Escolar fue elaborado en 1877, en el período de la reforma vareliana. Desde esa fecha al presente se han elaborado diversas normas que modifican algunos aspectos.

Reglamento de Abanderados (Circular 48, CEP 21/07/198), Carné del niño, etcétera.

Con respecto a la institución escolar en general, se regula: normas sanitarias, ingreso de terceras personas a la escuela, prohibición de retirar niños, reglamento de Comisiones de Fomento, Reglamento de rifas, actos patrios y protocolo, abanderados, Símbolos Nacionales, principios, normas y códigos de convivencia, etcétera.

Como puede apreciarse la regulación efectuada por medio del conjunto de circulares y un cuerpo de supervisores organizado por todo el país que *miran* su cabal cumplimiento refiere a aspectos generales así como particulares y nimios de la institución escolar y los sujetos. Como plantea Gregolin en relación al trabajo analítico que nos ofrece Foucault:

A sociedade moderna construiu uma maquinaria de poder através da disciplinaridade, cuja anatomia política desenha-se aos poucos até alcançar um método geral e espalhar-se numa microfísica do poder que vem evoluindo em técnicas cada vez mais sutis, mais sofisticadas e, com sua aparente inocência, vem tomando o corpo social em sua quase totalidade. Essa microfísica se materializa no olhar vigilante que do interior das instituições (regulamentos minuciosos, inspeções e controfe sobre o corpo que toman forma nas escolas, [...] gana prolongamento social nas ações da vida cotidiana (Gregolin, 2007: 138).

En este apartado del trabajo nos interesa detenernos en una de estas normas que afecta la idoneidad técnica de los maestros: la Circular N° 441, correspondiente a la Resolución N°1 (Acta N° 392) del 17 de noviembre de 1999, que deroga en forma parcial los Artículos 1° y 2° de la Circular N° 657 del Consejo de Educación Primaria del 5 de diciembre de 1990. Esta refiere al porcentaje mínimo de asistencias para determinar la promoción de alumnos de 1° a 2° año escolar. El numeral dos de la mencionada resolución plantea:

Habilítese a partir del presente año lectivo a los Maestros de primer año, en coordinación con las respectivas Direcciones escolares a posponer hasta la finalización del segundo año escolar, la evaluación final de aprendizajes correspondientes al nivel.

El numeral tres plantea:

Determinense la verificación de la repetición para alumnos de primer año, en casos excepcionales en los que los niveles de desempeño se vean severamente afectados por graves problemas de desajustes, deserción, carencias cognitivas especiales y o trastornos orgánicos diagnosticados (ANEP-CEP, 1999: Circular N° 441).

En los sucesivos numerales de la circular se consigna tres elementos también relevantes: los inspectores y directores deben aconsejar y realizar recomendaciones a los maestros de 1^{er} año sobre los beneficios que se producen si ellos pasan con el grupo escolar de 1° a 2° año; los inspectores deben brindar orientaciones técnicas a los maestros de 1^{er} año; y se solicitará al Proyecto Mecaep que, en diálogo con el Codicen, prepare cursos de “capacitación para Inspectores, Directores y Maestros que atienden primeros y segundos años en escuelas donde los niveles educativos de las madres resulten muy bajos” (ANEP-CEP, 1999: Circular N° 441).

Como puede apreciarse esta circular, administrativa, procura incidir en las resoluciones estrictamente técnicas y pedagógicas de los docentes. Dos aspectos se asocian a ella. Uno refiere a su fecha, en noviembre, a menos de un mes de finalizar las clases, período en el cual la mayoría de los docentes ya ha decidido sobre la promoción de sus alumnos. El segundo aspecto alude a la contradicción existente entre afirmaciones sobre la “dignificación de la profesión docente” y la decisión administrativa que indica qué debe hacer el docente en aspectos que refieren a su *metier*¹¹⁶.

- **Capacitación en servicio y el lugar de los maestros**

Con un grado de variación mayor y matices con respecto al ejemplo presentado en el apartado anterior sobre la situación funcional de los docentes, los fragmentos discursivos del período señalan la necesidad de formación en servicio

¹¹⁶ Con respecto a la mencionada resolución podrían vincularse otros elementos que tienen que ver con la elevación de los porcentajes de promoción en 1^{er} año, aspecto que fue criticado por los organismos internacionales de financiamiento. Este punto escapa al eje analítico que estamos desarrollando.

de los maestros. Bajo el eslogan de la “dignificación de la formación y la función docente” (ANEP-Codicen, 2000: 121) se implementaron cursos y actividades de *capacitación*. El análisis sociológico del que se partía señalaba que se había operado un progresivo deterioro y desprestigio social de la imagen docente y, a su vez, los docentes se encontraban desactualizados. Por lo tanto era necesario capacitarlos.

Con respecto a la capacitación en servicio, uno de los maestros entrevistados plantea:

Lo que necesitamos es la posibilidad de perfeccionarnos y de educarnos y no de capacitarnos. Capacitación aparece como un término menor dentro de esto (E. 11).

La instrumentación de los cursos y actividades de capacitación docente se planificaron para los cargos de dirección y para aquellos docentes que trabajaban en las escuelas de Tiempo Completo y de Contexto Sociocultural Crítico. Estos cursos jerarquizan los aspectos didácticos por sobre los disciplinares así como la dimensión práctica de la tarea docente. Esta jerarquización deja entrever una priorización de los aspectos instrumentales con respecto a la labor de enseñanza de los maestros.

Como mencionamos, bajo el título “Dignificación de la formación y la función docente” se expresa que se realizaron cursos de actualización con la intención de que

Esta formación de base se centra en el conocimiento de aportes conceptuales y experiencias prácticas referidas al trabajo con los niños de las familias pertenecientes a los estratos sociales más desfavorecidos de la población (ANEP-Codicen, 2000: 121).

Es particularmente importante señalar la permanencia de la *experiencia práctica* como uno de los ejes de la formación de los maestros y su actualización en servicio. A su vez, se plantea que “se trata de fortalecer al docente como lector” y simultáneamente se afirma que se busca “estimular la reflexión del maestro como intelectual comprometido en la resignificación de sus prácticas” (ANEP-Codicen, 2000: 121).

Es interesante apreciar que *fortalecer la lectura* parecería ser un contenido para un grado escolar y no para quienes se los designa como *intelectuales e intelectuales comprometidos* con la tarea educativa y la transformación. Indudablemente, no se percibe una consistencia argumental entre estas aseveraciones ni con las acciones que se instrumentan: *capacitar*. Parecería que estas acciones en torno a la actualización docente y el tratamiento que se efectúa de los maestros los ubican en una posición “infantil” y dependiente más que en un rol de autonomía profesional.

La mayoría de los docentes entrevistados coincide en afirmar que los aspectos más útiles de los cursos fueron las instancias de intercambio con colegas y las propuestas prácticas, de aplicación. A modo de ejemplo, se afirma:

Era la oportunidad que teníamos, obligados, de estar un momento en una dinámica distinta de taller compartiendo con nuestros propios compañeros [...] era un tipo catarsis aquello, pero era lo único que podría rescatar como positivo, el intercambio que siempre es beneficioso (E. 1);

Vos tenés más tiempo para conversar con tus compañeros, con tus paralelas. Tenés tiempo, de repente, de dedicarte a leer, a los talleres, cosa que dentro de la escuela o dentro de tu tiempo de trabajo no lo tenés. Y el intercambio con esos compañeros de escuelas de requerimiento que te ayudan y cosas como... cómo hago para dar esto, cómo hacés, qué estrategias [...] y vas hablando y eso te ayuda muchísimo. Y a nivel de contenidos también, vas viendo qué podés hacer en la práctica (E. 2);

Sobre todo me aportaron en la reflexión de mis prácticas educativas y ver las propuestas que hacen otros educadores [...] te ayudan a replantearte algunas metodologías de trabajo (E. 8).

Como puede apreciarse, hay matices y acentos diferenciales en los fragmentos presentados. No obstante ello, hay coincidencia en que el valor de los cursos de capacitación reside en la dimensión práctica y en el intercambio con pares por sobre todo.

Asimismo, es oportuno visualizar los contenidos de la capacitación que se propone:

Se abordan, entre otros, los siguientes temas: desarrollo de una visión global y dinámica de los aspectos sociales, culturales y psicológicos que caracterizan a las familias y los niños que viven en condiciones de

pobreza, los enfoques pedagógicos más relevantes y recientes acerca de los procesos de aprendizaje y la acción docente a nivel inicial (ANEP-Codicen, 2000: 121).

En función de los elementos teóricos discutidos en el capítulo primero y cuarto es posible llamar la atención en que los aspectos vinculados con las disciplinas científicas, culturales y humanísticas se hallan ausentes. El polo epistemológico, que vincula a los sujetos con las manifestaciones del saber-conocimiento, no se explicita. Sí se señalan los aspectos vinculados con el polo psicológico de los sujetos de aprendizaje y el polo técnico de la enseñanza. A su vez, el polo teleológico también está presente en los diversos documentos analizados; a modo de ejemplo, puede apreciarse en el señalamiento que se efectúa en relación a la necesidad de capacitar “maestros comprometidos”, elemento que también actualiza el carácter *apostólico* decimonónico.

El modelo sobre el que se sustenta la capacitación en servicio se ubica más próximo a un diseño pedagógico que a un diseño basado en los aspectos epistemológicos sobre el cual se asienta la enseñanza, como trabajamos en el primer capítulo.

Asimismo, es interesante señalar el lugar que se les asigna a las *condiciones de pobreza* en las que se encuentra un importante número de escolares. Alguno de los desarrollos temáticos que se presentan en los cursos y talleres de capacitación docente parecerían sugerir que las posibilidades, capacidades y mecanismos de procesar los aprendizajes de los niños que se hallan en condiciones de pobreza son distintos a los del conjunto de los niños (que asisten a las *escuelas comunes*). Más aun, como desarrollaremos en el apartado siguiente, por momentos se sostiene que el “síndrome de carencia cultural” provoca un “desempeño cognitivo retrasado, retraso de la inteligencia y de las actividades de pensamiento” (CEP, Inspección Nacional de Inicial, 2004, Circular de Pautas y Sugerencias N°1). Si bien esta es una perspectiva extrema y es posible apreciar matices y divergencias con respecto a esta identificación semántica *pobreza = retraso*, condensa un conjunto de representaciones en torno a los sujetos y a las condiciones de pobreza.

En consonancia con esta perspectiva en torno a los sujetos (polo psicológico del dispositivo didáctico tradicional) se apela al polo instrumental, la adecuación de los contenidos de enseñanza. Asimismo, cuando se establece la asociación de los sujetos que se encuentran en situación de pobreza con la responsabilidad de estar en ese lugar (falta de hábitos, malas costumbres, etcétera) se refuerza el polo teleológico característico del discurso pedagógico-didáctico.

El predominio de los polos instrumental y teleológico en los cursos de actualización de los docentes que trabajan en las escuelas Contexto Sociocultural Crítico desplaza el eje de la discusión en torno a la problemática de la pobreza en tanto no se trata de un problema técnico, psicológico o moral presente en los sujetos sino de un problema histórico-social vinculado a las relaciones sociales y de producción.

5.1.1.2.2 El compromiso

Como ya adelantamos, apelar a una actitud de *compromiso* y *entrega* de los maestros es una temática recurrente en el período. Este aspecto es utilizado como elemento explicativo en relación a varios tópicos, como por ejemplo: el ausentismo docente o los malos resultados en el rendimiento escolar. Desde los discursos oficiales la *falta de compromiso* del maestro se plantea ante la institución y los alumnos, especialmente ante los aprendizajes de los escolares de los contextos más desfavorables. De esta forma el compromiso se presenta como categoría explicativa y como recomendación de las autoridades hacia los docentes. Es muy poco frecuente que esta se plantee ante la tarea particular de enseñanza.

El compromiso también es utilizado como variable explicativa de los buenos resultados cuando se estima que está presente en un colectivo escolar particular. Por ejemplo, en el análisis de aquellas escuelas “efectivas” el compromiso es un atributo que se inscribe a la dirección de la institución y al colectivo docente. Las escuelas efectivas, en oposición a las “bloqueadas”, son

aquellas en las que, a pesar de estar ubicadas en contextos desfavorables, sus alumnos obtienen buenos rendimientos. Este atributo se aprecia en el director y en su “estilo” de conducción, en el “clima institucional”, en la “relación de la escuela con los padres” y en la “visión de escuela”. Este último aspecto refiere al “consenso de maestros y directivos sobre qué función tiene la escuela en ese contexto y en esa cultura en la que trabaja” (ANEP-Mecaep, 1999: 105). Este consenso implica, también, una percepción positiva de sus alumnos y un nivel de expectativas bueno con respecto a sus logros de aprendizaje, una orientación institucional y un cuerpo docente comprometido.

Es pertinente apreciar que el compromiso es presentado como una *actitud* más que una aptitud. Atañe al docente en forma “integral” en tanto se inscribe como un atributo de orden sustantivo y no accidental. No refiere a una capacidad profesional o a una técnica específica de enseñanza sino a la postura de la *persona* ante la institución y el alumno. Por ello se vincula con los aspectos éticos del docente. En este sentido:

Toda tarea educativa debe basarse en una ética (de respeto al otro, a su cultura, de fomento de la solidaridad, la cooperación) y apoyarse en la utopía de que hombres y mujeres pueden construir un mundo de relaciones, en el que es posible desarrollarse y tener igualdad de oportunidades para crecer en la diversidad (ANEP-Mecaep, 1997: 18).

A su vez, los temas técnicos o instrumentales vinculados a la enseñanza no se separan de los aspectos éticos y personales de los maestros. Esto se puede apreciar en afirmaciones de este tipo:

La actualización pedagógica constituye una aproximación al contacto y apropiación de nuevos conocimientos disciplinares y didácticos [...]. Calidad de la enseñanza es principalmente sinónimo de **calidad personal**, profesional y cognitiva del maestro (ANEP-Mecaep, 1999: 133).

Desde esta vertiente es posible vincular este atributo a los planteamientos decimonónicos que inscribían al docente en una misión trascendental. En este sentido, el compromiso entraña abnegación y entrega por una causa: la educación.

Asimismo, la apelación a esta actitud de entrega puede apreciarse en los discursos de los maestros y de los cuadros militantes del magisterio. Por ejemplo, hay maestros que eligen trabajar en las escuelas denominadas “de contexto”:

Trabajar en esta escuela es una opción, tenía para elegir escuelas más céntricas pero por una cuestión de querer trabajar en esta zona (E. 7).

Claro que los chiquilines tienen, por tener un origen social distinto, otro vínculo con la cultura, tienen otra forma, otro acceso a todas las cosas, estos chiquilines tienen muchísimas... acceden a otras cosas que nosotros, pero que también son cultura. Pero me parece que la escuela puede traerles otras cosas que no tienen y qué se yo, complementar un poco lo que es de ellos; ese es el compromiso (E. 13).

En síntesis: a partir de los documentos analizados es posible apreciar ciertas persistencias en los elementos que dibujan la figura del maestro. La “obediencia” funcional en el marco de la estructura piramidal del sistema, el énfasis otorgado a las técnicas didácticas y a la práctica así como el desarrollo del trabajo comprometido parecerían actualizar alguno de los rasgos que caracterizaron a los primeros maestros formados oficialmente.

5.1.2 Los alumnos

Como hemos analizado en el capítulo dos, la modernidad crea la infancia al tiempo que la escuela crea al alumno. En tanto estatuto propio, el niño moderno se concibe como ser en desarrollo, en crecimiento biológico y espiritual. Los atributos que la institución escolar, a través de los aportes de la psicología y la didáctica, atribuye a este sujeto se relacionan con la potencia y posibilidad de desarrollar aprendizajes de carácter mayorante, o sea, cada vez más abarcativos y con mayor grado de integración.

Como analizamos en los capítulos dos y tres lo esperable dentro de los parámetros de lo normal se vincula no solo con las posibilidades evolutivas del

sujeto sino con su capacidad de adaptación a la sociedad por medio del gobierno, fundamentalmente el autogobierno del alma.

En este marco, la escuela y las disciplinas educativas buscaron amparo epistémico en la psicología (de la educación y evolutiva) para desarrollar las teorías y desplegar las tecnologías de intervención didáctico-pedagógica. De esta forma las escuelas se organizaron por medio de los grados escolares (cronológicos y sucesivos), y los currícula fueron estructurados internamente en función de las lógicas disciplinares y las características psicológicas de los sujetos y atendiendo los principios de coordinación vertical y horizontal (secuenciación, integración y continuidad) como analizamos en el primer capítulo.

En definitiva, la escuela única se organizaba por medio del currículum único estructurado en función de las características de la etapa del desarrollo en la que se hallaban los alumnos. A su vez, la base político-ideológica de este diseño se sustentaba en tres postulados:

- a) la escuela educa e instruye;
- b) el maestro cumple una misión; y
- c) el niño-alumno se desarrolla porque tiene la capacidad de aprender.

En función de lo trabajado a lo largo del presente capítulo es posible apreciar que las construcciones discursivas formuladas con respecto a los alumnos que se encuentran en situación de pobreza ponen entre paréntesis su capacidad de aprendizaje. En el presente apartado profundizaremos este aspecto.

5.1.2.1 Los discursos sobre los alumnos “de contexto”

5.1.2.1.1 Los aprendizajes: dificultades y desafíos

Como hemos presentado precedentemente, a partir de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizaje y de la categorización de las escuelas en

relación a los contextos socioculturales la estratificación de los aprendizajes de los escolares se ha consolidado a nivel de las representaciones simbólicas. Funcionando dentro de *un régimen de verdad* se inscriben en el sentido común; es *esperable, natural* que los alumnos de las escuelas “de contexto” no aprendan o, al menos, presenten dificultades significativas para hacerlo.

Con esta aseveración se inicia el conjunto de documentos del período, enmarcando todo posible abordaje descriptivo o propositivo en torno a lo escolar. Es pertinente subrayar, una vez más, que el análisis que efectuamos no pretende desconocer los efectos que situaciones de pobreza y exclusión acarrear a los sujetos en la trama sociohistórica. Nuestra intención es poner en cuestión el proceso de naturalización operado. Este proceso incide, al menos, en cinco aspectos relevantes:

a) se descontextualiza y se presenta como ahistórico el problema que conduce a la generación de la pobreza;

b) la pobreza se inscribe en la órbita individual, responsabilizando a los sujetos que se encuentran en esa situación (recuérdese lo trabajado en torno a la *cultura de la pobreza*);

c) como consecuencia de lo anterior, se presenta como un problema ético más que político-social;

d) se “desvaloriza” la tarea de enseñanza y se “minimizan” las posibilidades de aprendizaje de los sujetos;

e) estas afirmaciones producen un efecto de verdad tal que se inscriben en el orden de lo evidente e indiscutido, obstaculizando toda forma de problematización.

Los efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje inciden, también, en las formas que adquieren la relación pedagógica y de enseñanza. Esto no refiere únicamente a los vínculos intersubjetivos entre maestro y alumno sino,

también, a las relaciones epistémicas que se establecen con las formas del saber como hemos trabajado en el capítulo uno.

Las expectativas que se articulan en torno a los sujetos han sido analizadas por diversos autores en el campo educativo. En este sentido, es oportuno recordar el planteo en torno al “*efecto Pigmalión*”, la “*profecía autocumplida*” o las “*biografías sociales anticipadas*”, como las denomina Graciela Frigerio. En sus términos:

Desde esta perspectiva podríamos decir que los aprobados, los que aprenden, son aquellos que, por alguna razón, escapan a las biografías anticipadas, profecías autocumplidas que, lamentablemente, formulan algunos agentes del sistema educativo: ¿cómo le va a ir bien si pertenece a "tal familia"; si viven en "tal barrio"; si "no fue al jardín"; si "los padres son analfabetos"; "changarines"; cuando no "delincuentes"? (Frigerio, 1992: 36).

A su vez, la autora subraya:

Esta convicción constituye un mecanismo por el cual se legitima el lugar que en la sociedad tienen estos sectores, y constituye esencialmente lo que denominamos biografía social anticipada. Profecía autocumplida que refuerza la reproducción de las diferencias. Construcción artificial y oficial que anticipa la conducta trazando, con anterioridad, la "carrera del pobre" (Frigerio, 1992: 36).

Es precisamente desde estos ángulos analíticos que apreciamos los “riesgos” que la naturalización de la no posibilidad o las dificultades de aprendizaje que se atribuyen a los alumnos de las escuelas de “contexto” conllevan. Apreciemos la persistencia y evolución de estas afirmaciones. En uno de los documentos analizados del año 1997 se expresa:

Esta situación [infantilización de la pobreza] impacta fuertemente en los aprendizajes escolares. Los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6° año [...] muestran que los aprendizajes escolares se estratifican muy fuertemente en función del contexto sociocultural en el que cada escuela desarrolla su labor (ANEP-Mecaep, 1977: 6).

En otro documento del año 1999 se plantea:

Como era de esperar, los resultados de las pruebas de aprendizaje se ordenaron casi perfectamente en función del contexto sociocultural de la escuela [...]. Esto no es en absoluto sorprendente, sino que es coherente con todos los antecedentes de investigación educacional, en

la medida en que las condiciones de vida del niño, especialmente durante los primeros años de vida, favorecen o dificultan el desarrollo de su capacidad para aprender (ANEP-Mecaep, 1999: 4).

A su vez, en el año 2002 se expresa:

Desde la primera experiencia de evaluación nacional de aprendizajes en 6° año, realizada en 1996, se puso un fuerte énfasis en el análisis socialmente contextualizado de los resultados académicos, en virtud de los profusos antecedentes de investigación a nivel nacional e internacional acerca de la incidencia de las características socioculturales de las familias en el desarrollo de las competencias de los niños (ANEP-Codicen, 2002: 17).

El condicionamiento de los aprendizajes por los contextos así como la categorización de las escuelas se efectúa a partir del “conjunto de indicadores sociales que ya fueron empleados en el año 1996 para caracterizar a las escuelas” (ANEP-Codicen, 2002: 17). Esto muestra la continuidad analítica de estos estudios y sus procesos de estabilización interpretativa.

Es interesante apreciar, como adelantamos en el apartado anterior, los extremos que los procesos de naturalización de ciertos discursos provocan; por ejemplo, la identificación de las situaciones de pobreza con un “síndrome” que genera trastornos intelectuales y emocionales en los sujetos “que lo padecen”. En una de las circulares del CEP –con pautas y sugerencias didácticas elaboradas en el mes de febrero del 2004 para ser entregada al inicio del año lectivo a los maestros– se plantea que los sujetos que se encuentran en situaciones de pobreza presentan un “síndrome de carencia cultural”, que provoca:

desempeño cognitivo retrasado, retraso de la inteligencia, de las actividades de pensamiento, como un estado de modificabilidad cognitiva reducida del individuo como respuesta a la exposición directa a fuentes de estímulos (Feuerstein y Rand, citado en CEP, 2004: 4).

A su vez, se añade que la etiología de este síndrome se halla en:

la condición del individuo producida por la falta de desarrollo en la configuración del yo; imposibilidad de adoptar la posición S y O, rigidez de pensamiento, dificultad en conformar un pensamiento abstracto, dificultad en la conceptualización, respuesta estereotipada, estrechamiento en la captación del mundo, etcétera (CEP, *Circular Pautas y Sugerencias Inspección Nacional de Educación Inicial*: 2004: 4).

La patologización de la pobreza otorga un mayor grado de “cientificidad” –y efecto de verdad– a los diagnósticos escolares en relación a las dificultades en los aprendizajes. Este tipo de aseveraciones, si bien extremas, pone en evidencia las representaciones presentes en el período. Los términos médicos y psicológicos empleados permiten, entre otros aspectos, inscribir la etiología del síndrome en el desarrollo individual del sujeto y salvaguardar al maestro y la institución escolar de posibles “responsabilidades” en torno a los fracasos escolares.

En los textos de las entrevistas que efectuamos, es posible visualizar aseveraciones semejantes con respecto a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, se plantea:

El rendimiento escolar de los chiquilines es bajísimo. Ha bajado y está bajando, está bajando mucho. Y en las clases vos... tenés muchos niveles, de una clase de 30 tenés 4 o 5 niños con rendimiento suficiente y el resto o tiene problemas de retardo o tiene problemas graves emocionales o son niños violados que vos sabés que están siendo maltratados físicamente, psicológicamente. Entonces hay demasiados problemas como para que vos en el conjunto puedas... y no hay apoyo familiar, no hay nada, en la mayoría de las familias (E. 1);

Un niño mal comido no te aprende igual que un niño que está bien alimentado. Afecta muchísimo. Tú te das cuenta, en estas escuelas carenciadas que es impresionante, los niños no aprenden. Además madres que pasaron mal el embarazo, con carencias de todo tipo. Se nota, sí, se nota (E. 6);

Les cuesta muchísimo la motivación acá, tenés que tratar que ellos se interesen por algo, les cuesta, ¿entendés? (E. 5);

Acá siempre tenés que ver cuáles son sus intereses y las inquietudes que ellos tienen [...] esa diversidad, a veces la podés tomar como algo favorable, porque ven otras cosas, pero también complica la tarea (E. 3);

Uno tiene que tratar de que aprendan lo más que puedan, lo mejor que puedan (E. 4).

En este punto es pertinente recuperar lo que se plantea en el documento *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*, que presentamos en el capítulo anterior. En él, desde un lugar diferente al estabilizado en el universo simbólico sobre lo educativo se señala:

Diagnósticos de retraso mental, lesión cerebral, psicosis o neurosis graves funcionan esencialmente como etiquetas para ocultar limitaciones que provienen de las condiciones sociales, ambientales y psicoafectivas de los menores (ANEP-Mecaep, 1997: 15).

Esta perspectiva se presenta en forma aislada en el conjunto de documentos del período y marca, como ya planteamos, una visión diferente a la predominante. Elaborada por un equipo de maestros, refleja la no homogeneidad semántica en torno a los sujetos que se encuentran en situación de pobreza y a sus vinculaciones con lo escolar. En este último sentido se sostiene que la estigmatización de los sujetos y de las escuelas podría provocar la conformación de “escuelas pobre para pobres”.

Desde otra perspectiva y con un grado diferente de criticidad se desarrolla otro estudio que disiente (al menos parcialmente) con los discursos dominantes en torno a los resultados académicos esperables de los alumnos que asisten a las escuelas “de contexto”. Este estudio, del cual ya adelantamos algunos fragmentos, explora la incidencia de los elementos institucionales y pedagógicos en los resultados de aprendizajes. Plantea:

Sin embargo, los resultados en los distintos contextos sociales no son homogéneos [...] la mayoría de las escuelas ubicadas en contextos sociales desfavorables no logra niveles de aprendizaje satisfactorios, pero hay una proporción no despreciable de escuelas que sí lo hace, ubicándose en niveles similares a las escuelas de mejores contextos. Ello demuestra que no existen determinismos absolutos y que el contexto social no lo explica todo (ANEP-Mecaep, 1999: 4).

De los textos de las entrevistas también es posible apreciar otras representaciones con respecto a los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje. Por ejemplo:

Si uno trabaja en una escuela de Pocitos o de Carrasco, seguramente tenga posibilidades de desarrollar otras cosas que en este barrio, pero este barrio desarrolla otras que no las desarrollan en Pocitos o Carrasco; [...] cuidado con los reduccionismos (E. 13);

Hay clases donde los chiquilines trabajan bien, aprenden, entonces son importantes los contenidos, es importante el trabajo docente y se aprende, sí, sí (E. 11).

Este tipo de reconocimiento de la complejidad y polifonía que la fenoménica educativa presenta habilitó otros estudios e interpretaciones. Si bien no ocupan un lugar de dominio posibilitan otras formas de apreciar los procesos que acontecen en el espacio escolar, los cuales articulan otras redes de sentido que en el espacio simbólico disputaron las formas de significar la educación.

Es particularmente interesante presentar algunos de los elementos que se plantean en el *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas de contextos sociales desfavorables en el Uruguay*, del año 1999, realizado por el Proyecto Mecaep y que mencionamos con anterioridad. Este texto, sin apartarse sustancialmente del discurso determinista predominante, ofrece ciertos matices.

En el estudio mencionado, como adelantamos, se parte de dos premisas:

- a) Los resultados de las pruebas de aprendizaje se ordenan casi perfectamente en función del contexto sociocultural de la escuela;
- b) Los resultados de los distintos contextos sociales no son homogéneos (ANEP-Mecaep, 1999: 4).

A partir de la segunda de estas aseveraciones se inicia un estudio cualitativo de carácter exploratorio en escuelas “de contexto” a los efectos de determinar la incidencia de los factores institucionales y pedagógicos en los resultados de aprendizaje de los escolares. A partir de este estudio se sostiene que las condiciones para que los niños en situación de pobreza puedan aprender son, básicamente, tres:

a) debe desarrollarse un buen vínculo del niño con la escuela y con los adultos que en ella trabajan:

Solo si la escuela logra producir cierta adhesión, si logra generar en el niño motivación e interés por las actividades escolares, la labor docente podrá tener impacto sustantivo en la personalidad del niño (ANEP-Mecaep, 1999: 14).

b) los maestros deben tener una percepción positiva de los niños de sectores pobres, reconociendo los aspectos positivos de su cultura y teniendo confianza en la capacidad de aprendizaje de los niños:

los maestros que tienen una percepción totalmente negativa de los niños y que no creen que los niños puedan aprender, no logran que aprendan (ANEP-Mecaep, 1999: 14).

c) la escuela debe ofrecer a los niños:

un ambiente cultural rico y variado, que permita múltiples y permanentes contactos con el lenguaje escrito y con manifestaciones culturales y científicas que no existen en sus hogares, de modo que a través de un arduo proceso de años y de contacto cotidiano con dichos elementos el niño pueda ir enriqueciendo su identidad personal y adquiriendo un conjunto de competencias cognitivas y éticas indispensables para participar como ciudadano en una sociedad compleja (ANEP-Mecaep, 1999: 14).

Estos elementos parecerían ser necesarios en toda escuela y en todo proceso educativo. Establecer un buen vínculo, desarrollar expectativas positivas frente a la posibilidad del otro en su relación con el conocimiento y ofrecer un espacio escolar cultural y científicamente “rico” son elementos necesarios en un trabajo de enseñanza y educativo. Quizás el adjetivo “arduo” sea el que denota el rasgo diferencial que se pretende establecer entre aquellos que se hallan en condiciones de pobreza con respecto al conjunto de los sujetos. A pesar de ello, es pertinente puntualizar que todo proceso de aprendizaje, en cierta medida, es *arduo* en tanto exige un trabajo, un cambio y una modificación del sujeto.

En el proceso del trabajo de investigación se identifican dos tipos de instituciones escolares: las efectivas y las bloqueadas, según promuevan o no rendimientos académicos en los alumnos más allá de las condiciones desfavorables del contexto en las que se encuentran. Cuatro son los elementos que se describen como claves para que las escuelas sean efectivas: un particular estilo de dirección: liderazgo institucional; relaciones fluidas entre las escuelas y las familias basadas en la participación, la recíproca valoración positiva y la cooperación; desarrollo de un clima institucional de cooperación y respeto; y “una **visión de escuela** compartida y centrada en un conjunto de objetivos y

expectativas que han sido discutidas y especificadas para ese contexto social por el cuerpo docente” (ANEP-Mecaep, 1999: 104).

A su vez, los factores que podrían explicar los rendimientos de los niños por encima de lo “esperable” según el contexto se relacionan con dos condiciones de los docentes: la actualización pedagógico-didáctica y una actitud crítica y flexible en relación a los dispositivos y estrategias de enseñanza utilizados.

El documento plantea que estas actualizaciones y actitud didáctica implican:

- i. la convicción acerca de la importancia del conocimiento concebido como potenciador de otros nuevos [...] y de los procesos de transposición didáctica [...];
- ii. la confianza en las posibilidades de sus alumnos y un sentimiento de responsabilidad por sus aprendizajes;
- iii. fuertes vínculos con los niños basados en el afecto, unido a firmeza y seguridad en las exigencias;
- iv. intentos sostenidos para atender las diferencias individuales;
- v. un trabajo con las familias, cuyo objetivo principal es de carácter pedagógico y no simplemente asistencial (ANEP-Mecaep, 1999: 126).

Interesa apreciar que dentro los factores que se describen como aspectos claves para potenciar el desarrollo de escuelas efectivas y niveles académicos de los alumnos por encima de lo esperable en relación al contexto de procedencia no se menciona ninguna de índole social o asistencial. Todos ellos se ubican en el plano pedagógico-didáctico. Aunque algunos de ellos parezcan obvios, como por ejemplo el primero –que el maestro tenga convicción acerca de la importancia del conocimiento–, resulta interesante que en el contexto de los discursos deterministas se replantee que es posible la enseñanza. De hecho, este estudio impactó en las autoridades educativas y en los ámbitos sindicales del período.

A su vez, es oportuno señalar la articulación que se establece entre el conocimiento y los aspectos de transposición didáctica. El conocimiento adquiere valor en la medida en que es posible que sea transpuesto, o sea, inscripto en el discurso didáctico y operativice otros conocimientos. Es factible apreciar cierto

empleo instrumental del conocimiento, que distancia de las dimensiones epistémicas relacionadas con las manifestaciones de un saber en falta.

Asimismo, es importante subrayar la jerarquización que se establece de la relación del docente con sus alumnos, la presencia del afecto y la responsabilidad como condiciones para el ejercicio de la docencia.

En el mismo sentido que lo indicado precedentemente, en esta investigación se plantea una conclusión con respecto a la diferencia entre las escuelas efectivas y bloqueadas. Según se sostiene, lograr niveles de “efectividad” en la enseñanza no obedece al desarrollo de un particular “modelo didáctico” empleado sino a una doble convicción de los maestros: a) respecto a la importancia de los aprendizajes curriculares y b) respecto a las posibilidades de aprender de los niños.

La ausencia de un modelo didáctico en el documento es planteada como una falta importante, en tanto se expresa que si existiera un modelo se podría avanzar en prácticas de enseñanza *consistentes y actualizadas*. Nuevamente, se plantea la necesidad no solo de la actualización disciplinar de los maestros sino, fundamentalmente, la actualización en las didácticas de las disciplinas como mecanismos mediadores. El polo instrumental, una vez más, es jerarquizado en los documentos analizados. En términos de los elementos analizados en el capítulo uno, se prioriza el *cómo* por sobre el *qué* de la enseñanza.

5.1.2.1.2 Lo relacional y moral se imponen a lo curricular

Las representaciones dominantes del período sobre los alumnos de las denominadas escuelas “de contexto” se han articulado en relación al significativo *carencia*. Como sostiene Martinis, la condición de *carente* ha permitido establecer “constantes asociaciones entre pobreza y bajo rendimiento académico” (2006: 16). Nombrar al sujeto desde la perspectiva de la carencia ha operado en las construcciones que señalamos precedentemente y que ubican al niño en el lugar

del no aprendizaje o de las dificultades para aprender. Asimismo, es interesante señalar que la escuela y la tarea de los docentes se definen en relación a ellos desde una perspectiva eminentemente pedagógica. La enseñanza propiamente dicha pasa a un segundo lugar. En este sentido la jerarquización que se establece de la tarea educativa es en torno a los temas vinculados con las pautas de convivencia, relacionamiento, disciplina, educación moral, etcétera.

A modo de ejemplo, en los textos de las entrevistas es frecuente apreciar frases como las siguientes:

Igual les das. Yo creo que mucho... Tenés poco tiempo, usás mucho tiempo en charlas, en líos que vienen de afuera, en esa explosión que hay constante para un lado y para otro... (E. 14);

el tratamiento de problemas de convivencia, ya sea en la escuela, en la comunidad, en el barrio. Como que me parece que ellos están acostumbrados a un mundo de violencia, todo lo resuelven por el golpe, son atacados de todos lados, y por lo tanto responden con ataques. Y bueno, eso se trata de limar un poco, de ver las formas alternativas de relacionamiento con los demás [...] Trabajás la parte extracurricular... Ellos en lo curricular no pueden dar avances importantes, o no logran lo que esperamos nosotros que logren, bueno... darles la posibilidad de que puedan tener sus logros. Un poco para elevar la autoestima... (E. 8).

En estos fragmentos discursivos es posible percibir el lugar secundario que se les otorga a los contenidos de enseñanza. Parecería que la clave para los niños en situación de pobreza pasa, fundamentalmente, por las formas de regulación y contención.

En uno de los documentos analizados, es muy significativo lo que una de las autoridades de la educación del período plantea:

El desafío en esta etapa del desarrollo humano [el Ciclo Básico de Enseñanza Media] no pasa por el aparato respiratorio o el número primo, el desafío pasa por construir una cultura institucional que deje de ser caja vacía para los más (Tornaría, ANEP-Codicen, 2000: 204).

Si bien se refiere a otro segmento del sistema educativo, la aseveración es sumamente significativa y permite apreciar el lugar que se les otorga a los conocimientos consignados en los contenidos curriculares particulares de las diferentes disciplinas. En este marco cabe interrogarse qué significa la

construcción de una cultura institucional. Si la especificidad del saber-conocimiento no es lo central, en la lógica de la tradición educativa, lo que se constituiría como central es la dimensión de gobierno y autogobierno de los sujetos.

Si bien las asociaciones discursivas en torno a los *sujetos carentes* se establecen con los elementos vinculares, emocionales y éticos que habiliten la inscripción de los sujetos en los patrones de lo esperable, es posible identificar algunos fragmentos discursivos disonantes:

uno trabaja de acuerdo a esa realidad. Si bien tenemos que cumplir un programa, hay cosas que no las podemos obviar. Pero... se tienen en cuenta, no solo en el rendimiento que se espera de ellos sino en la forma de trabajar en lo escolar (E. 5);

Sí, yo trato de acercar(me) lo más posible a su realidad, pero lo que pasa es que yo también tengo un programa que dar (E. 6);

lo curricular hay que hacerlo, porque hay temas determinados que no los he terminado y mi obligación es seguir dándolos (E. 9).

En estos fragmentos es interesante apreciar dos aspectos: la presencia de lo curricular y su carácter normativo. Como desarrollamos en el capítulo primero, en el currículum se consigna el conjunto de conocimientos (en clave de contenidos, o sea, transpuestos) que se han seleccionado –arbitrariamente– para ser enseñados. Pero, a su vez, este se configura como una tecnología que se impone y tiene por objetivo regular las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Las aseveraciones precedentes ponen de manifiesto este carácter normativo y regulador de las conductas de los docentes y de los niños. Asimismo, pone en evidencia el carácter de subordinación funcional de los docentes, que trabajamos en el apartado precedente.

5.1.2.2 El gobierno de los alumnos

En el marco analítico que estamos desarrollando es importante detenernos en los aspectos que podrían visualizarse más directamente vinculados al gobierno de los niños; nos referimos a las normas de disciplina y convivencia escolar y a

las sanciones que se podrían aplicar si los alumnos no se ajustaran a las pautas disciplinarias establecidas por la institución. En este punto, valoramos de importancia apreciar las modificaciones que la normativa ha tenido dentro del sistema de Educación Primaria. Al respecto hay cuatro resoluciones relevantes entre los años 1877, 1903, 1921 y 1998.

Las primeras normas de disciplina escolar que tienen por objetivo la adaptación de los alumnos a las pautas civilizadas de la escuela moderna y los marcos regulatorios de la acción de los maestros se encuentran en el *Reglamento Escolar* de 1877, en el que se estipula un conjunto extenso de disposiciones que tienen por objetivo regular el funcionamiento de la institución escuela y de quienes la integran. En el marco del trabajo nos interesa señalar los contenidos de sus artículos 51 y 52, que preveían castigos para dos tipos de faltas de los alumnos, las primeras de menor gravedad y las segundas consideradas graves. Asimismo, se habilitaba a “detener” a los alumnos que fuera del ámbito escolar cometieran algún tipo de faltas o inconductas, tales como:

- a) no cumplimiento de las normas de disciplina escolar, por ejemplo: “inaplicación, inasistencia, indocilidad, espíritu pendenciero, falta de respeto al maestro, o algún otro defecto grave” (artículo 51);
- b) los incorregibles (artículo 52).

En el artículo 51 se estipulaba las siguientes sanciones: “imposición de multas, privación de recreo, repetición escrita o verbal de ciertas tareas, permanecer de pie, separado, por 15 minutos o 20 minutos” (esta no era aplicable a niñas ni a varones menores de 10 años).

Por su parte, el artículo 52 establecía que aquellos considerados “incorregibles” podrían ser separados de la escuela. Previamente debía efectuarse una intimación al alumno en presencia de la clase. Si estas medidas no eran efectivas el director podía suspender por un plazo máximo de 7 días a estos

alumnos. De acuerdo al sistema piramidal de funcionamiento el director debería notificar oficialmente al inspector inmediato jerárquico.

El 30 de abril de 1903 el Poder Ejecutivo promulga un decreto que extiende las potestades del director al maestro de clase. En el artículo 1° de este decreto se autoriza al maestro a “suspender preventivamente a los niños”, mientras se tramita suspensión o expulsión por las faltas graves previstas en el artículo 52 del *Reglamento Escolar*. A su vez, el artículo 2° facultaba a los maestros a aplicar sanciones de suspensión de hasta 3 días como máximo. El objetivo de esta extensión fue suplir la ausencia de previsiones durante el trámite de la aplicación de la primera medida disciplinaria. Se recomienda a los maestros que su aplicación sea “prudente y discreta”.

Por su parte, el artículo 3° de este decreto establece la prohibición de aplicar castigos corporales a los escolares, bajo amenaza de apercibimiento por medio de “sanciones severas y sin contemplación” a los maestros que no cumplan con esta medida.

Este decreto y los artículos 51 y 52 del *Reglamento* de 1877 son modificados el 16 de enero de 1921 por medio de una Resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal dependiente, en ese momento, del Ministerio de Instrucción Pública. Particularmente se modifica el artículo 51 del *Reglamento* estableciéndose, entre otros asuntos, que las detenciones a escolares fuera del horario de clase solo podrían aplicarse a los varones mayores de 10 años. A su vez, se prohíbe aplicar medidas fuera de horario escolar (cuando el turno finalice a las 12 horas). También se modifica el artículo 52, estableciéndose la siguiente secuencia de actuaciones ante situaciones que ameriten una suspensión:

- a) Primero, aplicar las sanciones previstas en el artículo 51 (modificado);
- b) Si esto no fuera suficiente se deberá comunicar por escrito a los padres, “para que empleen su influencia y autoridad”.

c) En caso de reincidir se les advertirá, en presencia de la clase, que “podrán ser separados de la escuela por incorregible” y se cursará un nuevo aviso a los padres.

d) Si lo precedente no fuera suficiente se lo suspenderá hasta por 7 días.

Como mencionamos, siempre debe comunicarse al inspector inmediato en la estructura jerárquica.

Esta resolución permanece vigente y se complementa con la resolución del 30 de marzo de 1998, en la que el Consejo de Educación Primaria establece que:

Será preocupación permanente de los docentes: a) la creación de un clima favorecedor del aprendizaje, basado en el afecto, el respeto mutuo, libertad, autonomía, tolerancia; b) uso prudente de la autoridad legítima; c) elaboración de códigos compartidos y normas de convivencia deseables (ANEP-CEP, 1998, Circular N° 327).

Es interesante apreciar no solo la evolución de las reglamentaciones sino el grado de permanencia de algunas formas de clasificaciones de las faltas o inconductas de los alumnos así como de las sanciones aplicadas. Si bien los castigos físicos se derogan en 1903, la suspensión de los alumnos continúa hasta la actualidad. Las sanciones por indisciplina o faltas graves son el revés de las expresiones de *amor, entrega y compromiso* de los maestros. O mejor: pueden inscribirse en el mismo registro de amor/odio. A su vez, el ejercicio de poder de la institución sobre los sujetos marca los límites de lo permitido y prohibido. Pueden ser consideradas como formas de guiar la conducta y medidas necesarias cuando los procesos de autogobierno de los sujetos no funcionan.

Otro aspecto interesante a señalar es el hecho de que en las primeras décadas del siglo pasado la escuela extendía *su mirada vigilante* más allá de los límites institucionales. Se preveía sanciones por acciones que los alumnos cometían en el ámbito social general. Este aspecto puede articularse con los elementos trabajados en el capítulo dos en torno a las formas de pedagogización del espacio social. Por el contrario, en el período de los 90 la escuela “cierra” sus fronteras y marcos de influencia. Salvo excepciones o programas posteriores al

período analizado –como el de Maestros Comunitarios–, el afuera escolar y las “familias de los alumnos de contexto” son visualizados como lo perjudicial, lo pernicioso y que ejerce malas influencias sobre los niños¹¹⁷. La separación escuela/familia, más allá de ciertas expresiones de compromiso, marca el período y es una manifestación de las representaciones estigmatizantes que circulan en torno a los niños y las familias que viven en situación de pobreza. Socializar, educar y, finalmente, gobernar a estos niños es el eje semántico del período.

En síntesis, en función de los elementos analizados en este apartado, es posible apreciar, con matices importantes, cuatro aspectos que predominan en las representaciones en torno a los alumnos:

a) la capacidad de aprendizaje de los alumnos que asisten a escuelas “de contexto” es puesta en duda por la determinación social;

b) lo precedente implica, a su vez, desplegar un signo de interrogación sobre la capacidad del maestro de enseñar y de la institución escolar de educar a estos alumnos;

c) los aspectos centrales que se deben promover en los alumnos provenientes de estas escuelas son de carácter asistencial y actitudinal;

d) es posible y necesario sancionar a los alumnos que no se adaptan a las pautas de funcionamiento escolar.

¹¹⁷ La Circular N° 326, Resolución N°4, Acta Extraordinaria N° 4 del CEP, de fecha 20/03/1998 establece las responsabilidades de los Directores y del Inspector de Zona para lograr la asistencia regular de la totalidad de los niños del radio del centro escolar. En caso de inasistencia se debe: citar a los padres, elevar nómina a la Inspección Departamental. Esta circular se enmarca en la Política de lograr el Abatimiento del Ausentismo escolar. Este programa se crea en función del análisis socioeducativo efectuado por los órganos técnicos de la administración, que revelan que las condiciones familiares y sociales en las que viven los niños de las zonas carenciadas no valoran la importancia de la escuela.

5.2 Relación pedagógica / relación de enseñanza

En este apartado deseamos sintetizar las representaciones del período con respecto a la enseñanza, a la educación y a las relaciones operadas en el marco de ellas que hemos ido presentando a lo largo del capítulo. Al respecto es posible apreciar cuatro aspectos significativos.

En primer término es pertinente señalar que no se percibe una distinción clara y expresa, como en el discurso decimonónico, entre los procesos educativos y pedagógicos con respecto a la enseñanza. Ambas conceptualizaciones son presentadas en forma indistinta en relación a las tareas del maestro. Es así como educar y enseñar se inscriben en la misma actividad práctica que efectúa el docente en el marco del espacio escolar. En este sentido, la enseñanza de la escritura o los números primos se presenta en el mismo nivel que la educación de los hábitos, pautas de convivencia o la transmisión de valores. Si bien esta característica se presenta en todo el sistema educativo, en el nivel primario y en el nivel medio básico aparecen en forma particular. Asimismo cuando se mencionan aspectos vinculados específicamente con la enseñanza se centran, fundamentalmente, en la dimensión instrumental y técnica. Esto puede apreciarse en el énfasis otorgado a la práctica y a la dimensión didáctica, así como a la extensión y valor otorgado a las mediciones de los rendimientos escolares. Estas mediciones, escindidas de la secuencia didáctica tradicional, se automatizan tanto de las formas articuladas y graduadas de los conocimientos a enseñar como de la enseñanza misma. Es por ello que estas se tornan sin valor en el circuito del saber operado en el acto de enseñanza. En este sentido, las mediciones adquieren un valor, esencialmente, fiscalizador y de control no solo de los aprendizajes de los alumnos sino también de los docentes. Más aun, estas se transforman en los instrumentos de control político sobre el grado de eficacia de la educación pública.

A partir del análisis planteado es posible establecer un punto de articulación entre el enfoque en torno a la enseñanza que hemos realizado y las

tecnologías de conducción de los sujetos. En tanto el instrumento de medición de los aprendizajes se encuentra vacío de todo sentido educativo, se configura en una tecnología más de control y regulación.

En segundo lugar, con respecto a las representaciones en torno a los maestros es posible apreciar ciertos elementos contradictorios y heterogéneos. No obstante aparecen en forma predominante las representaciones que los ubican en un lugar de subordinación no solo funcional en la relación piramidal del sistema sino con respecto a los técnicos que los observan y estudian, elaboran las pruebas estandarizadas y diseñan los programas para actualizarlos en servicio.

En este sentido, cuando se planifica la actualización de los maestros, se estructura en torno al eje capacitación. La capacitación se basa centralmente en el desarrollo de actividades prácticas y en la ejercitación de habilidades y destrezas así como la incorporación de una serie de “programas” organizados y prontos para aplicar. El objetivo fundamental de este enfoque es lograr los mayores niveles de eficiencia, o sea la optimización del tiempo en la transferencia de un cierto número de destrezas. Es claro que esta perspectiva se distancia de la clásica formación docente de inspiración alemana (*bildung*) así como de toda forma que procure vincular a los docentes con las diversas formas de la dialéctica del saber.

En función de los aspectos señalados es plausible deducir, en términos generales, que la *relación* que los docentes establecen con la *dialéctica del saber* se encuentra orientada desde los modelos rígidos de lo preestablecido que privilegian las formas estables y automatizadas del conocimiento dado.

Asimismo, el *compromiso* de los docentes surge con fuerza en los discursos del período. Puede apreciarse cierta continuidad y actualización de las representaciones decimonónicas del maestro apóstol o misionero. Las siguientes palabras de la Consejera Inspectora Rosa Márquez ilustran con claridad estos aspectos. Al evaluar el Programa “Todos los niños pueden aprender”, sostiene:

El programa está llamado a tener continuidad, básicamente, porque el maestro una vez que se le brindan las herramientas para atacar un

problema, las asume con mucha nobleza y trabaja denodadamente para fortalecer estas instancias (ANEP-Codicen, 2000: 146).

Interesa subrayar la lógica del planteo: al maestro deben brindársele las herramientas (no las genera), las asume (acepta con obediencia) y trabaja con perseverancia y compromiso.

En tercer lugar y en forma particular, interesa apreciar las formas de representar a los alumnos que se encuentran en situación de pobreza. Como vimos, con matices y algunas diferencias, se establecen equivalencias de sentido entre ellos y dificultades de aprendizaje cuando no trastornos de aprendizajes y/o conductuales. En forma recurrente, en la absoluta mayoría de los documentos analizados del período se aprecian los términos: *los niños de contextos desfavorables presentan dificultades escolares* o directamente *no aprenden*.

Finalmente y en cuarto lugar, deseamos llamar la atención sobre el diseño diferencial que se propone para los sujetos que se ubican en los contextos desfavorables. En función del primer aspecto que señalamos en este apartado es posible sostener que el trabajo pedagógico que se propone para los alumnos que asisten a las denominadas escuelas comunes y de práctica se articula en torno a elementos vinculados a la enseñanza y a lo educativo en términos integrales. En el trabajo pedagógico se aprecia una tensión entre aquellos elementos que vinculan a los sujetos con las formas de la dialéctica del saber y aquellos que se estructuran en el marco de la lógica del gobierno de las almas. A su vez, en función de los elementos analizados se visualiza que el dispositivo de trabajo pedagógico para los alumnos que se encuentran en situación de pobreza centra su eje de intervención en lo socioeducativo. Los aspectos sociales adquieren relevancia en el trabajo pedagógico en una doble dimensión: a) como aquellos elementos que es necesario que se brinden porque se hallan en falta (alimentación, libros de texto, etcétera) y b) aquellas normas, valores, pautas y hábitos que hay que transmitir.

5.3 En síntesis: segunda aproximación analítica

En el cuarto apartado del capítulo precedente efectuamos una primera aproximación analítica en torno a los sentidos educativos y de lo escolar. Adelantábamos que se había operado cierto corrimiento de los aspectos vinculados a la tarea pedagógica en aquellas escuelas de Contexto Sociocultural Crítico o Tiempo Completo. Elementos del orden social y asistencial adquirieron progresiva relevancia en estas escuelas desplazando las tareas específicamente educativas y de enseñanza en el trabajo escolar. Estos acontecimientos y la configuración de un universo de sentido en el que se naturaliza este tipo de acciones y significados desarrollados en las escuelas “de contexto” han producido un descentramiento de la tarea específica del maestro.

Asimismo analizamos cómo esta constelación de sentidos se presenta bajo un estatuto de *verdad* apuntalada por las mediciones estadísticas y la exactitud de los guarismos. Estas formas de interpretar ciertos elementos del real sociohistórico en el “ropaje” de los números, gráficas y estadísticas se inscriben en el circuito del sentido común, interrumpiendo un posible entramado analítico que inscriba en el mallado sociohistórico estos acontecimientos. Una vez más, quizás sea necesario subrayar que los señalamientos precedentes parten de reconocer los elementos y los efectos de ese *real* sobre los sujetos y de la necesidad de su no naturalización como forma necesaria de alterar los procesos de exclusión.

A partir de los aspectos abordados en este capítulo es posible apreciar recurrencias y modificaciones en las redes que configuran ciertos sentidos en torno a los maestros, los alumnos y sus relaciones con las formas de circulación del saber-conocimiento así como con las maneras de gobernar las almas infantiles, fundamentalmente en aquellas escuelas denominadas de Contexto Sociocultural Crítico.

Con respecto a los maestros, a través del análisis de documentos, pudimos apreciar ciertas contradicciones a la interna de un discurso que, apelando a la profesionalización de los docentes, planteaba elementos que progresivamente operaban en sentido inverso. Algunos de estos elementos mostraron un punto de continuidad histórica. Una de ellas es la subordinación jerárquica y funcional: técnica al cuerpo inspectivo y político-técnica al Consejo que por medio del conjunto de normativas (ordenanzas, circulares, etcétera) procuran ordenar y reglamentar el conjunto de circunstancias nimias que acontecen en la institución escolar en la que los maestros ejercen su labor.

Las formas de diseñar, pautar y significar la formación docente y la capacitación en servicio de los maestros se consignaron en torno a dos puntos nodales: la práctica y el desarrollo didáctico. Ambos en continuidad con la formación normalista centran la formación y la actualización en el polo tecnológico por sobre el epistemológico de la dialéctica de producción, transmisión y resignificación del saber-conocimiento.

A su vez, el compromiso del maestro aparece bajo dos modalidades: como variable explicativa del éxito o fracaso de los aprendizajes de los alumnos y como ideal hacia la cual el docente, como persona, debe conducirse. El compromiso en su carácter integral que concierne al maestro en su dimensión personal general presenta continuidad con la figura del maestro decimonónico que podía ser cesado ante actitudes impropias al carácter que la investidura de su función poseía. Por su parte, considerarlo como variable explicativa dependiente es propio de los últimos lustros en que las mediciones de resultados han adquirido progresiva centralidad.

La progresiva pérdida de la “palabra” del maestro en los asuntos educativos y la relevancia de los lenguajes técnicos provenientes de otras disciplinas afines al campo educativo puede articularse con las diversas formas de medición. A su vez, este fenómeno puede ser entendido como la instrumentación de tecnologías, cada vez más refinadas, de control sobre los docentes.

Por su parte, los discursos en torno a los alumnos de las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico parecería que circunscriben las posibilidades de los aprendizajes de los mismos a las condiciones materiales del medio despojando –o ubicando en el umbral de una anomalía– sus posibles formas de vinculación con las manifestaciones del saber-conocimiento. Los tiempos vinculados a lo relacional o a los tópicos morales y del buen comportamiento parecerían acercar la escuela y el trabajo pedagógico de los maestros a las esferas de lo socioeducativo y a los ámbitos de la reeducación.

Los aspectos reseñados permitirían apreciar formas de relación pedagógica más cercanas a los elementos que pautan la conducción de la conducta de los sujetos que a aquellos que se enlazan con las formas de circulación del saber.

En la siguiente cita es posible observar las interrelaciones macro que se plantean entre educación, democracia y desarrollo, que se presentan como horizonte de sentido de toda labor y relación pedagógica:

Podemos tener desarrollo e institucionalidad democrática de espaldas a la educación pública y tendremos problemas (crecerán las rejas, las alarmas, los muros, las cárceles); podemos tener educación pública e institucionalidad democrática de espaldas al desarrollo y tendremos problemas (una y otra se volverán endeble en la pobreza); podemos tener educación y desarrollo de espaldas a la democracia y tendremos problemas (exclusión, violencia, intolerancia) (Tornaría, 1998 en ANEP-Codicen, 2000: 47).

La educación se presenta como aquel elemento de regulación social que podría evitar la constitución de alarmas, muros, cárceles y rejas. Resulta innecesario añadir qué tipo de relación pedagógica se espera desde este horizonte de sentido.

CONSIDERACIONES FINALES

Relación pedagógica en contextos de pobreza: sujetos, saber y gobierno de los niños

En el presente trabajo de investigación centramos el punto de indagación en torno a la constitución discursiva de la relación pedagógica en la escuela primaria en el Uruguay en dos momentos históricos particulares: en el período de la reforma varelana y en la denominada “segunda reforma”, en los años 90. El foco analítico se centró en los elementos que la componen así como sus articulaciones y sentidos, especialmente en relación a las particularidades que estos procesos de constitución adquieren en las escuelas que se hallan en contextos de pobreza. En este marco las preguntas rectoras se centraron en las formas de caracterizar y de significar la relación de los sujetos con el saber y con las maneras de gobierno de los niños, especialmente en aquellos sujetos que se hallan en situación de pobreza. Algunas de estas cuestiones se formularon en torno a estas preguntas: ¿cómo se caracteriza y qué sentidos adquiere la relación de los sujetos (maestro, alumnos) con el conocimiento y con las formas de gobierno de las conductas en el discurso normalista?, ¿qué elementos de esta tradición pueden identificarse en los discursos educativos de los 90 con respecto a la relación de los sujetos con el conocimiento y con las formas del gobierno de las conductas?, ¿qué discursos se configuran en torno a la relación pedagógica en las escuelas de contexto sociocultural crítico?

El primer trabajo de indagación y análisis estuvo centrado en la identificación de aquellos elementos que configuran la relación pedagógica en tanto esta no es una relación natural y evidente sino fruto de una articulación histórica y cultural. En este sentido pudimos observar que durante décadas en los estudios sobre educación este significante se presentó como un implícito y, en algunos casos, como un ausente. En los trabajos desarrollados en el campo

didáctico la relación pedagógica se exhibió implícitamente en el análisis de la relación educador-educando y en las perspectivas técnicas del currículum fue negada. En el marco de la unidad didáctica, tanto la perspectiva *magistercéntrica* como *paidocéntrica* articulan la relación en términos binarios entre educador y educando, excluyendo el saber-conocimiento. A su vez, estos abordajes se caracterizan por tres falencias: a) el escaso desarrollo empírico, b) la elaboración de megateorías sin un asiento epistémico sólido y c) el carácter prescriptivo por sobre el descriptivo y analítico.

Asimismo, la circunscripción del significante relación pedagógica en el entramado histórico-cultural nos exigió indagar en torno a las redes de sentido que lo constituyen discursivamente. Esta opción teórico-metodológica nos permitió tomar distancia de las perspectivas técnicas, que ubican la relación, en el mejor de los casos, como un instrumento didáctico más. También nos apartamos de los marcos deterministas que niegan al sujeto y de las visiones interactivas que olvidan las marcas discursivas e históricas.

En este sentido, el trabajo de indagación teórica nos permitió, en primer término, establecer una distinción entre la relación pedagógica y la de enseñanza. Esta última se circunscribe al vínculo del sujeto con la dialéctica del saber, en tanto la primera integra las formas de gobierno y autogobierno de las conductas que la modernidad inscribió en el campo educativo y, en particular, en la acción pedagógica. En segundo lugar, la investigación habilitó la identificación de los elementos que constituyen a una y otra. La primera de estas relaciones se configuró discursivamente como objeto de preocupación no solo educativo sino también científico, político y ético en la modernidad; en tanto la relación de enseñanza tiene su asiento en la antigüedad clásica y en el vínculo epistémico saber-sujeto. Las representaciones constituidas en torno al maestro, al alumno, al pobre así como las vinculadas con el conocimiento, la cultura y el gobierno de los niños se nos presentaron como “pistas” a seguir en la búsqueda de las formas de constitución de la relación pedagógica en las escuelas públicas del Uruguay moderno.

Es pertinente señalar que este trabajo no fue sencillo ni estuvieron ausentes de él dificultades e interrogantes. La elección teórico-conceptual nos exigió no solo una búsqueda sostenida sino análisis y reflexión crítica en los bordes de “incompatibilidad” teórica de las perspectivas seleccionadas. Esta dificultad y tensión no quedó resuelta cabalmente en el desarrollo analítico del trabajo, en tanto excede sus alcances y los de quien escribe. Sin dudas esta es una tarea abierta, que amerita continuar trabajando en esta línea.

También nos demandó especial atención el recorte temporal del trabajo empírico. Como señalamos, la calve de lectura histórica vino *a posteriori*, de la mano de la elección teórico-metodológica. Asimismo, como plantea Barrán (1990) las marcas temporales, en los estudios sobre la cultura, siempre entrañan cierto grado de arbitrariedad. En este sentido, analizar las formas en que se articulan y significan las relaciones en el campo educativo no puede ceñirse exclusivamente a patrones provenientes del *real sociohistórico*. No obstante, estas marcas colaboran en su comprensión simbólica. En este marco, el movimiento diacrónico efectuado no respondió a la búsqueda de “verdades” originarias ni a esencias sino a la necesidad de inscribir, en la trama de las redes de sentidos, aquellos elementos que hacen a la relación pedagógica.

Desde esta perspectiva se recortaron los dos períodos estudiados: el “momento fundante” del sistema educativo centralizado y estatal, y el período de la “reforma” de los 90. En ambos casos nos detuvimos en los años subsiguientes, en tanto requisito necesario para apreciar los procesos de articulación de sentidos.

En los dos segmentos temporales estudiados no se apreciaron construcciones discursivas cerradas exentas de divergencias y contradicciones; algunas de ellas fueron señaladas en el trabajo analítico efectuado, especialmente, en los capítulos 3 y 5. A pesar de ello, el trabajo se centró, fundamentalmente, en la identificación de las construcciones de sentidos predominantes. Desde el particular lugar analítico en que nos posicionamos y por medio del material empírico trabajado fue posible apreciar significados recurrentes –no únicos– que

adquirían ciertos rasgos dominantes y que lograron estabilizarse en el *universo de sentidos* configurado en torno a los elementos de la relación pedagógica, particularmente, los vinculados a los contextos de pobreza.

En el primer momento estudiado –tiempo de constitución y “asentamiento” del sistema educativo–, es interesante apreciar cómo en el espacio pedagógico comienzan a articularse ciertos significantes que, inscriptos originariamente en otros campos de saber, se desplazan y enlazan con los sentidos educativos que la modernidad promueve. Del campo político se deslizan e inscriben en la superficie discursiva de lo pedagógico el ideario igualitarista, que se halla en tensión con las perspectivas segregacionistas. Esto se percibe, por ejemplo, en las formas de nombrar a los sujetos, especialmente a los niños, gauchos y pobres: mientras en un tejido discursivo son ubicados como sujetos iguales en sus oportunidades educativas, en otra red de sentidos son discriminados por su origen social o por padecer alguna “alteración” que los apartan de la normalidad esperada. La arista política que el discurso pedagógico cobija en esta segunda vertiente apelará a la psicología experimental y a la medicina para forjar una base epistémica que le dé sustento. De esta forma, las ciencias positivas decimonónicas ofrecen al discurso pedagógico un sujeto orgánico, social y pragmático o un sujeto en desarrollo, así como los patrones de normalidad en base a los cuales la escuela y el maestro normalista deberán trabajar.

A partir del análisis de fragmentos documentales fue posible percibir cómo las anormalidades sociales y biológicas se constituirán en objetivos prioritarios a trabajar, aunque no exclusivos. Asimismo, interesa recuperar ciertas articulaciones que entre ambas anormalidades se deslizan en los discursos educativos, probablemente inaugurando ciertos enfoques psicopedagógicos y socioeducativos. Este aspecto podría constituirse en una nueva “pista” para futuras indagaciones.

En la superficie discursiva de lo pedagógico los alumnos se constituyen en los sujetos sobre los cuales es necesario intervenir, ya sea para potenciar su desarrollo evolutivo, ya sea para corregir sus “anomalías” sociales o biológicas.

“Conducir”, “moldear” o “corregir”, así como “gobernar” son los términos que, en este particular momento histórico, se asocian a “educar”. Es importante subrayar que, sobre este punto, hemos detectado estabilidad en el universo simbólico; la educación, la escuela primaria y el maestro normalista deben, fundamentalmente y en primera instancia, educar; luego será posible instruir. De esta manera los significantes educación y enseñanza se escinden, adquiriendo independencia semántica. La educación se asocia a las formas de gobierno de los niños y conducción de sus conductas en tanto la enseñanza establece lazos con ciertas formas vinculadas a la instrucción, en tanto algo del conocimiento se pone en juego.

En este universo, las anomalías sociales –por ejemplo, los pobres– no son visualizadas en su relación histórica social. A su vez, desde la *utopía educacionista*, los alumnos provenientes de esos sectores se configuran como potenciales agentes de cambio de su medio familiar y contexto de origen. Educados en la escuela, conducidos y gobernados, “podrán iluminar” su medio. Por su parte, los sentidos segregacionistas articulados también en el espacio de lo educativo depositarán a los *bárbaros etarios y sociales* en el lugar de lo peligroso. Intervenir en términos de corregir y controlar se tornará central.

Los niños, los pobres y los niños pobres no serán los únicos sujetos sobre los cuales el discurso pedagógico intervino. La intervención tuvo como efecto el alumno, sujeto en desarrollo que debió ser gobernado. Los maestros también se configuraron como efectos de este discurso pedagógico y, en consecuencia, también debieron ser moldeados, conducidos y gobernados. De esta forma, el discurso normalista decimonónico delineó la figura del maestro como apóstol, consagrado a su misión, funcionario y técnico del Estado que, por medio de su ejemplo y autogobierno, conduciría a sus alumnos.

En este marco y a partir del trabajo analítico efectuado identificamos las “demandas” que desde el ámbito pedagógico se operaron en el campo de la ética.

Un anclaje valorativo y una direccionalidad en el trabajo educativo fueron necesarios como soporte laico de toda teleología pedagógica.

El discurso pedagógico decimonónico se “apoya” en la cientificidad de la psicología y de la medicina escolar así como en la direccionalidad marcada por los principios morales para brindar al maestro las bases para que desarrolle su labor apostólica. Asimismo, del propio campo de la educación se apelará a las reglas metodológicas así como al sentido práctico para estructurar y desarrollar la instrucción. En los cursos de formación de los maestros normalistas la educación aparece junto con la instrucción, la cual generalmente se presenta sustraída de su relación epistémica y centrada en su dimensión técnica y práctica.

En suma, interesa subrayar que el discurso pedagógico que se desarrolla en el Uruguay moderno está afectado por saberes y técnicas que habilitan que las relaciones que se inscriben en su seno se caractericen por centrarse en las dimensiones técnicas por sobre las epistémicas. La relación pedagógica se configura en base a un predominio de los aspectos prácticos vinculados al gobierno de los sujetos por sobre una posible relación con el saber.

En este universo de sentidos en torno a la educación y lo escolar se inscriben el desarrollo de las escuelas normales y el cuerpo inspectivo, los currícula, los textos escolares, los materiales didácticos, las lecciones modélicas y las prácticas de observación, que pueden ser apreciadas como tecnologías de gobierno destinadas a civilizar a aquellos que se configuran como *bárbaros etarios* y, más aun, si a su vez son *bárbaros sociales*.

Un aspecto que emergió vinculado al desarrollo modélico, la promoción de hábitos y el manejo instrumental del maestro fue el afecto, a la *misión de educar* y al *sujeto* al cual esta misión estaba destinada; afecto que aparece por momentos en un marco de devoción y por otros adquiere un carácter utilitario, en tanto se presenta como el instrumento más eficaz para educar. Este aspecto aparece con recurrencia y se configura como un punto interesante para profundizar en futuras investigaciones.

Un saber práctico ligado a un hacer, una técnica de intervención y el afecto utilitario o devoto son los tres imperativos que marcan al maestro normalista y a la relación pedagógica que se establece entre él, los alumnos y el gobierno de estos, así como con ciertas formas del saber-conocimiento que se pone en juego.

Interesa subrayar que la relación de los maestros normalistas con el saber-conocimiento se presenta atravesada por una “urgencia” práctica de intervención. Gobernar las almas infantiles tiene dos prerequisites: el autogobierno y disciplinamiento del maestro, y una relación particular de éste con el conocimiento, que se configura en forma pasiva, es de aceptación y sumisión. En tanto el maestro es construido como *misionero* deberá transmitir una “buena nueva” que le es dada, que no le pertenece totalmente sino que recibe y transmite. Los saberes-conocimientos que se generan y circulan en el ámbito de la cultura, la intelectualidad, el sistema político o en el círculo médico se transponen al maestro como contenidos y/o instrumentos ya fijos y estimados como valiosos y legítimos. Por su parte, el maestro en tanto *funcionario* tiene la obligación contractual y funcional de transmitirlos. Asimismo, en su calidad de *técnico* deberá aplicar los instrumentos y procedimientos para que, efectivamente, esto acontezca. Ciertas formas ritualizadas y estructuradas de organizar las lecciones, de repetir y ejercitar los contenidos a enseñar serán ejemplos que ilustran esta relación de exterioridad mediante la cual el maestro se vincula con el conocimiento que le es dado.

En este universo de sentidos y en el ámbito escolar el currículum se presenta como el reservorio de los contenidos que representan aquellos conocimientos que deben ser enseñados en la escuela por los maestros normalistas (quienes deben adquirirlos con anterioridad). En él se inscriben las disciplinas y los conceptos, las habilidades y técnicas a ser enseñadas así como las intencionalidades educativas, los hábitos y los valores sobre los cuales se debe educar al niño. También se desarrollan las indicaciones y recomendaciones didácticas para el docente. De esta forma, el currículum prescribe y constriñe los *qué* de los conocimientos que se deben poner en juego y los *cómo*; en definitiva, marca, en el espacio escolar, los territorios permitidos que maestros y niños

pueden y deben transitar en su relación con el saber. En este sentido, es posible apreciar que los conocimientos, consignados en contenidos curriculares, se presentan *cosificados* y con un carácter *utilitario*, desligándose de las formas heurísticas que el saber alberga. La operación curricular afecta a la relación pedagógica en tanto es marcada por aquella dimensión del saber estabilizado, representado, que se prefigura en forma de totalidad plena.

En síntesis, la relación pedagógica (maestro – alumno – gobierno de los niños – saber-conocimiento) en las escuelas públicas, en este momento fundacional, está caracterizada en forma hegemónica por un predominio de las formas de gobierno de los sujetos; en definitiva, hay una subordinación de la enseñanza a la acción de educar.

En el segundo momento estudiado –el período de la reforma de los 90–, como señalamos, no se apreciaron construcciones discursivas cerradas exentas de divergencias y contradicciones. No obstante, es posible señalar ciertos significantes recurrentes que buscan estabilizarse en el universo de sentidos configurado en torno a los elementos que componen la relación pedagógica, particularmente los vinculados a los contextos de pobreza.

Un elemento significativo que emerge del trabajo analítico efectuado refiere a una alteración en el proceso de configuración epistémica del campo pedagógico: en tanto en el discurso decimonónico se presentaba como un espacio de articulación, integración y resignificación de saberes provenientes de otros campos de conocimiento, en este período aparece con signos de fragmentación. Si afirmáramos que una “fuerza centrípeta” caracterizó la conformación del campo pedagógico a fines del siglo XIX, en los 90 se da una “fuerza centrífuga”. Las preocupaciones políticas, científicas y morales se articulaban en el suelo educativo para otorgar mayor envergadura a un saber pedagógico. En los 90 el centro está ubicado en los conocimientos que sobre lo educativo se elaboran a partir de su cruce con lo social. Estos conocimientos están asociados a las evaluaciones y mediciones de los rendimientos escolares en su dependencia con las

características socioculturales y económicas de los sujetos. Los potentes dispositivos de medición de resultados se imponen como las verdades científicas, únicas y absolutas, y se elaboran desde marcos disciplinares extranjeros al terreno pedagógico. Los conocimientos que de este último emergen se circunscriben fundamentalmente a aspectos técnicos. De esta forma, se aprecia una acentuada restricción de lo pedagógico a aquellos elementos instrumentales concernientes al *saber hacer* y a un hacer utilitario de aplicación inmediato.

La dimensión moral del educar sigue asociada al campo pedagógico en tanto la arista política se asienta en los espacios propiamente políticos y técnicos externos que pasarán a controlar el grado de eficacia que los dispositivos pedagógicos desarrollan.

En síntesis, en la superficie discursiva en torno a lo educativo, a la escuela y al maestro se aprecia un predominio de aquellos aspectos socioeducativos por sobre los pedagógicos. Estos aspectos se hacen más evidentes cuando se alude a los sujetos que se hallan en situación de pobreza y a las escuelas de contexto sociocultural crítico. En referencia a estos sujetos y escuelas es el propio discurso pedagógico, en su dimensión técnica, el que se presenta constreñido en tanto las prioridades se inscriben fundamentalmente en los aspectos sociales y asistenciales. Asistencia y control moral adquieren mayor relevancia en estos sujetos y escuelas.

En otro nivel, se observan dos aspectos que operan como elementos de dispersión en el discurso de la reforma educativa. El primero de ellos refiere a las formas de significar la escuela y su labor educativa. En ciertos recorridos discursivos se apela a la escuela como espacio integrador en lo social y transmisor de los valores culturales actualizando el legado de la utopía educacionista, mientras que en otros se enfatiza el carácter reproductor de la escuela y generador de nuevas inequidades. Estas formas discursivas refieren a las dificultades de los aprendizajes de los alumnos en función de su *origen social*.

Con respecto a este aspecto, y en función del estudio comparativo de los documentos del período, es posible apreciar que en los enunciados de los primeros años de la reforma se desarrolla un discurso que establece mayor énfasis en las posibilidades de la escuela siempre y cuando se transforme y “actualice”. Las construcciones discursivas posteriores, elaboradas en los órganos centrales de la administración, por los técnicos especializados en la medición y evaluación de los aprendizajes, acentúan el perfil reproductor de inequidades escolares.

El segundo elemento que altera la homogeneidad discursiva en este período refiere a las “discrepancias” entre los enunciados de los docentes y los técnicos. En los documentos oficiales elaborados por maestros es posible identificar una postura de interrogación frente al progresivo tecnicismo que presenta los *datos educativos* como verdades absolutas en tanto perciben el riesgo latente a toda política de discriminación positiva, que segmenta y estigmatiza desde su formulación misma.

A pesar de estas divergencias, hay ciertas estabilidades en el universo de sentido en relación a los sujetos que se encuentran en situación de pobreza y que generalmente asisten a las escuelas de contexto sociocultural crítico. Con respecto a estos alumnos es “esperable” que presenten *dificultades*, *retrasos* y hasta *trastornos* en los aprendizajes a causa de su origen social. Esto se presenta en las superficies discursivas de los documentos oficiales analizados así como en los informes técnicos de evaluación y en los fragmentos de entrevistas efectuados a los maestros. En este sentido es posible apreciar que la operación de *naturalización* de estas proposiciones ha tenido como efecto la construcción de dos sujetos de la educación diferentes: aquellos que asisten a las escuelas “comunes” o de práctica son representados bajo los parámetros de la psicología evolutiva o del aprendizaje como sujetos en potencia, en desarrollo, que bajo la influencia de la acción pedagógica desenvuelven sus potencialidades y acceden a los niveles de aprendizaje que el currículum escolar espera de ellos; por otro lado, se construye al sujeto que se encuentra en situación de pobreza y asiste a las escuelas de “contexto” o tiempo completo en función de su condición social por

sobre la etapa evolutiva. En este sentido, se inscribe en el lugar de la *carencia*, para el cual es necesario compensar en lo social en primera instancia. Asimismo, se asocian a las condiciones de pobreza valoraciones morales negativas y perjudiciales para los niños y, en algunas oportunidades, se asocian predicciones en torno al grado de peligrosidad de estas familias y de los niños.

Al igual que en el discurso decimonónico, se omiten las razones sociohistóricas que provocan las situaciones de pobreza, desplazando la responsabilidad a los sujetos y sus familias. Este elemento coadyuva con el proceso de naturalización de estas construcciones discursivas. A pesar de este punto de contacto o continuidad es posible observar dos diferencias importantes con respecto al discurso fundacional.

En el discurso decimonónico, con matices, se ubicaba en la *ignorancia* la causa del atraso y la pobreza social e individual y se “apostaba” al poder transformador de la escuela. Mientras en estas representaciones de sentido la *ignorancia* se presentaba como “causa primaria”, en tanto no había existido una escuela que en forma sistemática educara a los *bárbaros etarios y sociales*, en los discursos de los 90 se representa la escuela sobre la base de su “fracaso” y, como afirmamos, a los pobres como responsables de su situación y de su fracaso social y educativo. Estos aspectos ubican la escuela y la acción educadora en puntos diferentes.

Asimismo, en el período fundante se representaba al alumno de familias desposeídas en un lugar de posibilidad y potencia. En este sentido, se sostenía que una vez educado en el espacio escolar este podría regresar al seno de su familia para iniciar una acción transformadora. Esta escuela representaba su acción más allá de sus límites geográficos. Por el contrario, el acento puesto en los discursos de los 90 extrae esta posibilidad del sujeto y “repliega” la acción de la escuela dentro de sus espacios físicos. El afuera escolar, especialmente el de contexto sociocultural crítico, es el ámbito pernicioso, lo peligroso que pone en riesgo el educar.

Un aspecto que se presenta con elementos de continuidad refiere a los parámetros *normalidad/anormalidad* con los que se significan a aquellos sujetos que no responden cabalmente a las exigencias curriculares y a las normas de lo escolar. Los sujetos caracterizados como *anormales sociales o biológicos* de los primeros discursos analizados reaparecen bajo otras denominaciones como “síndrome de carencia sociocultural” o con expresiones menos patologizantes como “pobrecitos, dan lo que pueden”. Asimismo, interesa subrayar que a la búsqueda de apoyo externo en los ámbitos médico o psicológico se anexarán otros campos como la sociología y el trabajo social.

A pesar de lo señalado precedentemente, un aspecto que emerge diferencial en uno y otro de los momentos analizados refiere a la escisión con respecto a las expectativas de los aprendizajes de los alumnos. Mientras que en los primeros discursos estudiados no se marcaban en forma sobresaliente las diferencias en los resultados de aprendizajes en los discursos de la reforma y posreforma este es el eje sobre el cual se enlazan todas las prescripciones, recomendaciones y controles sobre el dispositivo pedagógico.

En la doble expectativa o expectativa diferencial con respecto a los resultados de aprendizajes de los alumnos de escuelas comunes y de contexto se reflejan diferentes prescripciones didácticas y funciones de lo escolar. Sobre el primer grupo las posibilidades de la instrucción se presentan factibles en tanto en el último se proyectan tareas asistenciales, compensatorias y en segundo plano instructivas. En los términos analíticos de este trabajo de investigación lo precedente podría sintetizarse en un afianzamiento de los mecanismos de gobierno de los sujetos más acentuado en los que se encuentran en situación de pobreza. Si bien la dimensión moralizante y de disciplinamiento atraviesa al conjunto de las escuelas y de los sujetos que asisten a ellas es posible apreciar un mayor acento de estas dimensiones en las escuelas de contexto en tanto los sujetos que asisten son potencialmente peligrosos.

Los maestros son representados como funcionarios del Estado y profesionales. No obstante, esta última dimensión se presenta con elementos de contradicción en tanto no se observan rasgos de una autonomía profesional. No solo por la sujeción jerárquica y la prescripción curricular sino también porque los dispositivos de evaluación y medición les “extrae” un cierto saber técnico que en su *metier* poseían. Estos elementos acentúan un rol técnico y de “subordinación” al conocimiento elaborado por otros en ámbitos externos.

En las superficies discursivas que nombran a los maestros que trabajan en las denominadas escuelas “de contexto” se aprecian que se les delega tareas asistenciales que exceden su especificidad técnica y que, como efecto, producen tensiones con su saber hacer.

El valor en torno al compromiso de los maestros aparece bajo dos modalidades: como variable explicativa del éxito o fracaso de los aprendizajes de los alumnos y como ideal hacia el cual el docente, como persona, debe conducirse. El *compromiso*, en su carácter integral que concierne al maestro en su dimensión personal plena, presenta continuidad con la figura del maestro decimonónico que podía ser cesado ante actitudes impropias al carácter que la investidura de su función poseía. Por su parte, considerarlo como variable explicativa dependiente es propio de los últimos lustros en que las mediciones de resultados han adquirido progresiva centralidad.

En suma, la retracción del campo de saber pedagógico y la sustracción de técnicas propias del dispositivo pedagógico y del saber práctico del maestro así como la centralidad de los lenguajes técnicos provenientes de otras disciplinas ubican al docente en una magra relación con los saberes-conocimientos y en un lugar progresivo de control y gobierno de estos.

Un aspecto interesante a señalar es la forma indiscriminada en que los significantes educación y enseñanza se presentan en los discursos de los 90. La claridad que se podía apreciar en torno a la distinción semántica de estos términos en los primeros discursos analizados se pierde en los posteriores. Este aspecto

aparece en un grado mayor de indiscriminación cuando se añade el elemento social y la tarea pedagógica pasa a denominarse “socioeducativa”. Estos elementos podrían ser analizados como efectos del mayor desplazamiento que los aspectos epistémicos vinculados a la enseñanza han tenido y el incremento de las tecnologías de control.

Claro está que con matices, como hemos ido señalando, la relación pedagógica que se inscribe en las superficies discursivas de los 90 acentúa los aspectos de asistencia social y los elementos morales así como la intervención por sobre las formas de circulación y relación con el saber, especialmente en aquellas escuelas en zonas de pobreza.

En síntesis, en función de los aspectos estudiados y analizados desde un particular lugar teórico es posible señalar que la relación pedagógica en escuelas “de contexto” es construida, en forma primordial, en torno a los elementos que tejen las formas de gobierno de los niños; a su vez, a los aspectos de control educativo se integran los aspectos de control social. En este sentido, es interesante apreciar la relación inversa que se establece entre los aspectos vinculados al saber y a la conducción de las conductas que se produce en el marco de la relación pedagógica. Cuando se acentúa el polo epistémico de la relación se aprecia una menor incidencia de los mecanismos de control y conducción, y estos deben incrementarse cuando la relación con el saber-conocimiento se presenta en forma ritualizada y mecánica. En una dimensión fenoménica esto se presenta cuando en las escuelas de contexto –y en la relación pedagógica que acontece en ellas– se acentúan los rasgos disciplinarios, de control así como los sociales y asistenciales, y la relación que los sujetos establecen con las formas en que se presenta el saber es débil.

El trabajo que hemos efectuado, como toda labor de investigación, es parcial y se presenta inacabado. Por ello está abierto a nuevas investigaciones sobre los ejes conceptuales expuestos o que los pongan en tensión. Han quedado planteadas interrogantes y zonas de opacidad, tanto en los aspectos teóricos como

empíricos abordados. Las limitaciones también se ubican en relación al abordaje del material empírico, que no se ha agotado.

Con este trabajo hemos intentado aportar, desde un particular abordaje analítico, al desarrollo académico del campo educativo, particularmente a las formas de circulación del saber y de conducción acaecidas en los espacios escolares; en definitiva, a los aspectos vinculados a la *enseñanza* y a la *educación* en los contextos de pobreza.

Asimismo, hemos procurado aportar elementos analíticos en torno a los riesgos que los procesos de *naturalización* de ciertos aspectos educativos y sociales provocan así como las maneras perjudiciales que toda forma de *discriminación* posee.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1988) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión (1970).
- Althusser, L. y E. Balibar (2004) *Para leer El Capital*, México, Siglo XXI (1967).
- Araújo, O. (1911) *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- Ardao, A. (1950) *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*, México, Tierra Firme-FCE.
- Ardao, A. (1978) *Estudios latinoamericanos de historia de las ideas*, Caracas, Monte Ávila.
- Ariès, Ph. (1979) “La infancia”, *Enciclopedia Einaudi*, Vol. VI. Editado por *Revista Estudio*. Disponible en: <http://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/03/la-infancia-aries.pdf> (consultado: 20/10/09).
- Ariès, Ph. (1987) “El descubrimiento de la infancia”, en *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus; pp. 58-69.
- Ariès, Ph. y G. Duby (1992) *Historia de la vida privada. Poder privado y poder público en la Europa feudal*, Madrid, Taurus (1985).
- Arocena, R. (1995) *La cuestión del desarrollo vista desde América Latina*, Montevideo, EUDECI.
- Barrán, J. P. (1968) “Latorre y el Estado uruguayo”, en *Enciclopedia uruguaya* N° 22, Montevideo.

- Barrán, J. P. (1990) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2: *El disciplinamiento (1860-1920)* Montevideo, Banda Oriental-FHCE.
- Baudelot, Ch. y R. Establet (1976) *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- Behares, L. E. (2004) “Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía’ didáctica”, Behares (dir.) (2004) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*, Montevideo, FHCE; pp. 11-30.
- Behares, L. E. (2004b) “Materialidades del saber en Didáctica, a partir del concepto de ‘transposición’”, Behares (dir.) (2004) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*, Montevideo, FHCE; pp. 31-64.
- Behares, L. E. (2008) “Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación *après-coup*”, en Leite y Trocoli (orgs.) (2008) *Um retorno a Freud*, Campinas, Mercado de Letras, pp. 307-324.
- Behares, L. E. (dir.) (2004) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*, Montevideo, FHCE.
- Behares, L. E. y S. Colombo de Corsaro (comps.) (2005) *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*, Montevideo, FHCE.
- Bentancur, N. (2008) *Las reformas educativas de los años 90 en Argentina, Chile y Uruguay*, Montevideo, Banda Oriental.
- Benveniste, É. (1974) *Problemas de lingüística general 2*, México, Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Blanchard Laville, C. (1996) *Saber y relación pedagógica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras.
- Bordoli, E. (2003) “Encuentros y desencuentros entre lo que la escuela ofrece y lo que la sociedad y los sujetos esperan”, en Martinis (comp.) (2003) *Innovaciones educativas en contextos de pobreza*, Montevideo, FHCE.

- Bordoli, E. (2004a) “Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática”; en Behares (dir.) (2004) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*, Montevideo, FHCE; pp. 65-84.
- Bordoli, E. (2004b) “Crisis de la educación y reformas. Los discursos didácticos actuales”, en Memorias del Primer Congreso Nacional: La enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos; debates actuales. Org. SIGNO, IMM, octubre de 2004. (En prensa)
- Bordoli, E. (2004c) “Apuntes sobre el problema del tiempo en la Didáctica y en lo didáctico”, ponencia presentada en el Foro Permanente de Psicología de la Educación y Didáctica, FHCE, Montevideo, diciembre de 2004 (en prensa).
- Bordoli, E. (2005) “La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo”, en Behares y Colombo de Corsaro (comps.) (2005) *Enseñanza del Saber- Saber de la Enseñanza*, Montevideo, FHCE; pp. 17-25.
- Bordoli, E. (2006) “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo”, en Martinis y Redondo (comps.) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante; pp. 185-204.
- Bordoli, E. (2011) “Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas”, *Didáskomai*, N° 2, Montevideo, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (FHCE, UdelaR) Montevideo; pp. 93-105.
- Bordoli, E. y C. Blezio (comps.) (2007) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*, Montevideo, FHCE.
- Bordoli, E. y A. Romano (2009) “Introducción”. En: Bordoli, E. y A. Romano (orgs.) (2009) *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*, Montevideo, PsicoLibros Waslala.

- Bordoli, E. y A. Romano (2011) "Currículum e identidad docente en Uruguay", *Revista de Políticas Educativas de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM)* <http://seer.ufrgs.br/Poled/index>.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1981) *La reproducción*, Barcelona, Laia (1970).
- Bowles, S. y H. Gintis (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI (1976).
- Bralich, J. (1989) *Varela*, Montevideo, Nuevo Mundo.
- Buenfil, R. (1993) *Análisis de discurso y educación*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Documento 26 del DIE).
- Butler (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós (1993).
- Camilloni, A. (1997) "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En Camilloni (comp.) (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós; pp. 17-40.
- Camilloni, A. (comp.) (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Cardoso, F. H. y E. Falleto (1978) *Desarrollo y dependencia en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*, México, Siglo XXI.
- Caruso, Marcelo (2005) *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)* Buenos Aires, Prometeo.
- Castel, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social*, Buenos Aires, Manantial.
- Charaudeau, P. y D. Maingueneau (2005) *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique (1991).
- Coll, C. (1989) *Conocimiento psicológico y prácticas educativas. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcelona, Barcanova.
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículum*, México, Paidós.
- Comenio, J. A. (1632) *La Didáctica Magna*, Madrid, Editorial Reus, 1922.
- Coraggio, J. L. (1995) *Desarrollo humano, economía popular y educación*, Buenos Aires, Aique.
- Coraggio, J. L. (1999) *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Coraggio, J. L. y R. Torres (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Darwin, Ch. y R. Wallace (2009) *La teoría de la evolución de las especies*, Barcelona, Egedsa.
- Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M. C. (1997) “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”. En Camilloni (comp.) (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós; pp. 41-74.
- de Marinis P. (1999) “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)” en Ramos Torre, R. y F. García Selgas (1999) *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid, CIS, pp. 9-26.

- de Marinis, P. (2002) “Ciudad, cuestión criminal y gobierno de poblaciones”.
Revista Política y Sociedad, v. 39, N° 2, Madrid; pp. 319-338.
- de Miguel, A. (1997) “La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1996)”, en Puiggrós (1997) *Historia de la educación en la Argentina VII. La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galena; pp. 97-165.
- de Miguel, A. (1998) “Historia de la educación en Entre Ríos. Período 1919-1976”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, N°17, Año IX, noviembre de 1998, UNER; pp. 31-57.
- de Miguel, A. (2000) “Tiempo de clausura. Consideraciones conceptuales sobre el discurso educativo normalista argentino”, *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, N° 17, Rosario, Bordes; pp. 79-114.
- de Saussure, F. (1916) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1967.
- de Sierra, G. (1979) “Consolidación y crisis del capitalismo democrático en Uruguay”, s/d.
- Delio Machado, L. M. (2009) *Historia de la formación docente. La enseñanza normal nacional*, tomo I, Montevideo, Cruz del Sur.
- Descartes, R. (1998) *El discurso del método*, Barcelona, Edicomunicación, (1641).
- Díaz Barriga, Á. (1994) *El curriculum escolar. Surgimiento y perspectiva*, Buenos Aires, Aique.
- Díaz Barriga, Á. (1995) *Curriculum y evaluación escolar*, Buenos Aires, Aique.
- Díaz Barriga, Á. (1997) *Didáctica y curriculum*, México, Paidós.
- Dilthey, W. (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

- Dilthey, W. (1969) *Historia de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Dogliotti Moro, P. (2007) “La imposible enseñanza del cuerpo”, en Bordoli y Blezio (comps.) (2007) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*, Montevideo, FHCE; pp. xx-xy.
- Dogliotti Moro, P. (2012) *Cuerpo y curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría, Área Social, FHCE, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo (inédito).
- Dor, Joel (1989) Introducción a la lectura de Lacan I. El inconsciente estructurado como lenguaje, México, Gedisa (1985).
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Duhau, E. (2001) “Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación”, en Ziccardi (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, Buenos Aires, Clacso.
- Durkheim, E. (1974) *Educación y sociología*. Buenos Aires, Schapire (1922).
- Dussel I. (2003) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina. Una perspectiva posestructuralista”, *Papeles de la Universidad de Granada*. Año 1, N° 1.
- Dussel I. y M. Caruso (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. (2003) “La escuela y la crisis de las ilusiones”. En Dussel y Finocchio (comps.) (2003) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, FCE.
- Dussel, I. (2001) *Currículum, humanismo y democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*, Buenos Aires, CBC-Universidad de Buenos Aires-Flacso.

- Dussel, I. (2009) “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”. En Tiramonti y Montes (comps.) (2009) *La escuela media en debate*, Buenos Aires, Manantial-Flacso; pp. 39-52.
- Edelstein, G. (1997) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en Camilloni (comp.) (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós; pp. 75-89.
- Evans, D. (1997) *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, Ana María (2004) “Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica”, en Behares (dir.) (2004) *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*, Montevideo, Psicolibros-Waslala; pp. 85-121.
- Ferrando, F. et al (1984) *Los marginados uruguayos*, Montevideo, Banda Oriental.
- Ferrando, F. et al (1985) *Psicología del marginado*, Montevideo, IPRU.
- Foucault, M (1979) “Los intelectuales y el poder”, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta; pp. 77-86.
- Foucault, M. (1993) *¿Qué es la ilustración? (1983-1984)*, disponible en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/mari/Archivos/HTML/Foucault_ilustracion.htm; consultado: 15/11/12.
- Foucault, M. (1977) *Historia de la sexualidad. Volumen I. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI (1975).
- Foucault, M. (1991) “La gubernamentalidad”, en AA.VV. (1991) *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta; pp. 9-25.

- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, FCE.
- Foucault, M. (2008 b) “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la ‘razón política’”, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Buenos Aires, Paidós (1979); pp. 95-140.
- Foucault, M. (2008) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI (1969).
- Freud, S. (1982) “Análisis terminable e interminable”. En: Strachey (comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu, Tomo XXIII, 1937; pp. 211-254.
- Frigerio, G. (1992) “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina”, *Propuesta Educativa*, Año 4, N° 6, Buenos Aires, marzo de 1992.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIEP (Grupo Interdisciplinario de Estudio Psicosociales) (1996) *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños pre-escolares en familias pobres de Uruguay*, Montevideo, Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina de la UdelaR.
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*, Méjico, SXXI.
- Goodson, I. (2003) *Estudio del curriculum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gregolin, M. R. (2007) *Foucault y Pêcheux na Analise do Discurso. Diálogos e Duelos*, São Carlos, Claraluz.
- Herbart, J. F. (1835) *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, Madrid, de la Lectura, 1935.

- Hunter, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Jacob, R. (1969) *Consecuencias sociales del alambramiento (1872-1880)*, Montevideo, Banda Oriental.
- Kant, I. (1803) *Sobre Pedagogía*, Madrid, Akal, 1991.
- Lacan, J. (1974-1975) *Una versión crítica del seminario R.S.I.*, de Ricardo E. Rodríguez Ponte, Buenos Aires, EFBA (material de circulación interna), 1989.
- Lacan, J. (1987) “El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”, *Escritos I*, México, Siglo XXI (1949); pp. 86-93.
- Lacan, J. (1987) “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”, *Escritos I*, México, Siglo XXI (1966), pp. 227- 310.
- Lacan, J. (1995) *El Seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós (1964).
- Laclau, E. (1998) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laclau, E. (1993) “La imposibilidad de la sociedad”, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión; pp. 103-106.
- Laclau, E. (1994) “Poder y representación”, *Revista Sociedad*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales (UBA) mayo de 1994; pp. 5-23.
- Laclau, E. y Ch. Mouffe (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, FCE.
- Lanzaro, J. (2004) *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000) virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Laplanche, J. y J. B. Pontalis (1981) *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor (1968).

- Lauraga M^a E. (1995) *Uruguay adolescente: maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza*, Montevideo, Instituto Nacional de la Familia y de la Mujer, Montevideo, Trilce.
- Leite, N. (1994) *Psicanálise e Análise do Discurso. O acontecimento na estrutura*, Rio de Janeiro, Campo Matémico.
- Lemos, M. T. G. (1995) “A fala da criança como interpretação”, *Cadernos de Estudos Linguísticos* 17-16, Campinas, julio/diciembre de 1995.
- Luzuriaga, L. (1966) *Historia de la educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Maldidier, D. (2003) *A inquietação do discurso. (Re)ler Michel Pêcheux hoje*, Campinas, Pontes.
- Martinis, P. (2006) “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto”, en Martinis, P. (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*, Montevideo, Psicolibros-Waslala.
- Martinis, P. (2013) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de 1990*, CSIC (UdelaR) (en prensa).
- Martinis, P. (comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*, Psicolibros – Waslala, Montevideo.
- Martinis, P. y P. Redondo (comps.) (2006) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante.
- Mazzotti, M., Tricotti, L. (1993) *Las familias, las mujeres y los niños: un camino a recorrer*, Montevideo, FICONG y CIEDUR.
- Mazzotti, M., Rodríguez, C. (1994) *Transgresión y salida a la calle*, Montevideo, CLAEH.

- Mena Segarra, E., A. Palomeque y L. Delio (2011) *Historia de la educación uruguaya*, tomo 2. *La educación uruguaya 1830-1886*, Montevideo, de la Plaza.
- Miller, J. A. (1977) *La sutura. Elementos de la lógica del significante*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Mouffe, Ch. (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires, FCE.
- Nun, J. (2001) *Marginalidad y exclusión social*, Buenos Aires, FCE.
- Nun, J. (2000) *Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?*, Buenos Aires, FCE.
- Pêcheux, M. (1990) *O Discurso. Estructura ou acontecimento*. Pontes, Campinas, 1988.
- Pêcheux, M. (1981) “El extraño espejo del análisis del discurso”, *Langages*, 62 (junio de 1981); pp. 5-8. Disponible en: <http://www.centro-de-semiotica.com.ar/courtine.html> (consultado: 20/12/12).
- Pêcheux, M. (1988) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Unicamp.
- Pêcheux, M. (1990) *O Discurso. Estructura ou acontecimento*, Campinas, Pontes, 1988.
- Pineau, P. (2001) *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930)*, Buenos Aires, CBC-Universidad de Buenos Aires-Flacso.
- Pulcinelli Orlandi, E. (1990) “Prólogo”, en Pêcheux (1990) *O Discurso. Estructura ou acontecimento*, Pontes, Campinas (1988); pp. 6-9.
- Popkewitz, Th. (2002) “Discurso pedagógico y poder: la producción de la niñez normalizada”, en *Prácticas escolares y currículum en contexto*, Posgrado Flacso, Buenos Aires (material de circulación interna).

- Popkewitz, Th. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, Th. y M. Brennan (comps.) (2000) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Madrid, Pomares-Corredor.
- Programa de Inversión Social (1994) *Diagnóstico del Sector Educación*, Montevideo, OPP.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a fines del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.
- Rama, C. (1957) *José Pedro Varela sociólogo*, Montevideo, Medina.
- Remedi, E. et al. (1989) *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez Giménez, R. (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría, Área Social, FHCE, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo (inédito).
- Rodríguez, Jiménez, R. (2008) “Cuerpo, conocimiento y políticas educativas: una indagación a partir del sistema educativo uruguayo”, *Políticas Educativas (PolEd)* Campinas, V 2, N° 1, Campinas, Dez. 2008; pp. 134-142. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/18358>.
- Romano, A. (2006) “Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación”, en Martinis y Redondo (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante; pp. 141-162.

- Romano, A. (2010) *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*, Montevideo, Trilce.
- Ruiz, Esther (1998) *Escuela y dictadura 1933-1938*, Montevideo, FHCE.
- Santos, L. (2007) “La matriz legitimante de las políticas educativas en la última década. Usos y abusos del discurso determinista”, en, Martinis (comp.) *Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis*, Montevideo, FHCE; pp. 40-52.
- Sanz, V. (1965) *La labor cultural de la Cámara del 73*, Montevideo, FHCE.
- Saviani, D. (1988) *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto.
- Saviani, D. (1990) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina” en *Marginalidad y educación*. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/05/vinculo03.htm>
Visitado: 15 de diciembre de 2012. (Traducción: Susana Vior, revista Argentina de Educación y en Diálogo).
- Schmitt, J. C. (1997) “La moral de los gestos”, en Feher (ed.) (1990) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*, Madrid, Taurus; pp. 129-146.
- Serna, M. (2012) “Exclusión y vulnerabilidad social: qué hay de nuevo en los debates contemporáneos”, en Mides-Universidad de la República (2012) *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales. Uruguay Social*, Volumen 5, Montevideo; pp. 7-19.
- Sosa, J. (1958) *Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela*, Montevideo, Universidad de la República.
- Southwell, M. (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis y Redondo (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante; pp. 47-80.

- Tedesco, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo*, Buenos Aires, Anaya.
- Terra, J.P. et all (1989). *Los niños pobres en el Uruguay actual: condiciones de vida, desnutrición y retraso psicomotor*, Tomo II., Montevideo, CLAEH.
- Terra, C. (1994). *La pobreza desafío de todos*. En Aportes para la participación democrática, Montevideo, SERPAJ.
- Terigi, F. y G. Diker (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Tilly, Ch. (2000) *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Manantial.
- Tizio, H. (2005) “La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma”, en Tizio, H. (coord.) (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Psicología Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.
- Tricotti, L. (1995) *La situación de calle: ¿abandono o solidaridad familiar?* Montevideo, CLAEH-Gurises Unidos.
- Tucker, N. (1980) *¿Qué es un niño?*, Madrid, Bruner.
- Tyler, Ralph (1973) *Principios básicos del curriculum*, Buenos Aires, Troquel, 1949.
- Varela, J. P. (1910a) *La legislación escolar*, Montevideo, El siglo Ilustrado (1874).
- Varela, J. P. (1910b) *La educación del pueblo*, Montevideo, El siglo Ilustrado (1876).
- Varela, J. y F. Álvarez-Uría (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Woods, P. (1989) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Buenos Aires, Paidós.
- Žižek, S. (2003) “El espectro de la ideología”, en Žižek (comp.) (2003) *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, FCE.

FUENTES CONSULTADAS

- ANEP- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente *Planes y Programas para Magisterio en*
http://www.dfpd.edu.uy/web_08/estudiantes/planes_program/magisterio/program20_08_magisterio.html
- ANEP – CODICEN (1995). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del CODICEN de la ANEP* (Tomos I y II), Montevideo.
- ANEP - CODICEN (1996). *Objetivos y metas cumplidos en el período julio 1996-junio 1997 y propuestas para 1998*. Extraído del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, Montevideo.
- ANEP-MECAEP (1997) *Propuesta pedagógica para las escuelas de Tiempo Completo*. Montevideo: UMRE - ANEP/BIRF - Proyecto MECAEP, Montevideo.
- ANEP-MECAEP (1997b), *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática, 6to año Enseñanza Primaria - 1996, Segundo informe de difusión pública de resultados (marzo)*. Montevideo: UMRE - ANEP/BIRF – Proyecto MECAEP, Montevideo
- ANEP-MECAEP (1998), *Segunda Evaluación Nacional de Aprendizaje, 3er. Año Enseñanza Primaria 1998. Primer informe*, Montevideo.
- ANEP – CODICEN (febrero de 1998). *La “reforma educativa” en Uruguay. Presentación por el Director Nacional de Educación Pública Profesor Germán W. Rama*, Montevideo.
- ANEP – CODICEN (1999a). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de*

contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay, Montevideo, ANEP – MECAEP, Montevideo.

ANEP-MECAEP (1999b). *Evaluación nacional de aprendizajes en Lengua y Matemática, 6to. año de Enseñanza Primaria - 1999. Primer informe*. Montevideo: UMRE - ANEP/BIRF – Proyecto MECAEP, Montevideo.

ANEP-MECAEP (1999c). *Evaluación nacional de aprendizajes en Lengua y Matemática, 6to. año de Enseñanza Primaria - 1999. Segundo informe*. Montevideo: UMRE - ANEP/BIRF – Proyecto MECAEP, Montevideo.

ANEP – CODICEN (2000). *Una visión integral del proceso de “reforma educativa” en Uruguay 1995 – 1999*, Montevideo.

ANEP-MECAEP (2000a) *Evaluaciones Nacionales de Aprendizajes en Educación Primaria en el Uruguay (1995-1999)*. Montevideo: UMRE - ANEP/BIRF - Proyecto MECAEP, Montevideo.

ANEP-MECAEP (2001) *Estudio de evaluación de impacto de la educación inicial en Uruguay*. Montevideo.

ANEP-MECAEP (2002) *Escuelas de Tiempo Completo: una “performance” alentadora*. Proyecto MECAEP, Programación y Monitoreo. Documento de Trabajo Número 2, Montevideo.

ANEP - Gerencia de Investigación y Evaluación (2002b), *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática, 6º año Enseñanza Primaria 2002, Primer informe*, Montevideo.

ANEP - Gerencia de Investigación y Evaluación - MECAEP (2002c) *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática – 6to año enseñanza primaria/2002. Primer informe devolución de resultados de la muestra nacional, noviembre 2002*. Montevideo.

ANEP – CODICEN (2004). *Monitor Educativo de Educación Primaria (Escuelas Públicas 2002). Segunda comunicación de resultados: Tipos de*

escuela, contexto socio-cultural escolar y resultados educativos,
Montevideo.

ANEP - Gerencia de Investigación y Evaluación (2005), *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones. 1992 -2004,* Montevideo.

Consejo de Educación Primaria Circular. (1990). *Circular N° 657* del 5 de diciembre de 1990, Montevideo.

Consejo de Educación Primaria (1999). *Circular N° 441* de Resolución N°1 (Acta N° 392) del 17 de noviembre de 1999, Montevideo.

Consejo de Educación Primaria (2004). *Pautas y Sugerencias N° 1.* Inspección Nacional de Educación Inicial, marzo, 2004, CEP; Montevideo.

CEPAL (1990). *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en Uruguay,* Montevideo, Oficina de CEPAL.

CEPAL – UNESCO (1990). *Transformación productiva con equidad,* Santiago de Chile.

CEPAL (1990) *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay,* Montevideo.

CEPAL (1991) *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos,* Montevideo.

CEPAL – UNESCO (1992) *Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad,* Santiago de Chile.

CEPAL (1993) *Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables,* Montevideo, Oficina de CEPAL.

Dirección General de Instrucción Primaria (1907). *Programas escolares.* Aprobado por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección General de Instrucción Primaria. (1910). *Programa para los exámenes de fin de curso del Internato Normal de varones*. Montevideo: El siglo Ilustrado.

Dirección General de Instrucción Primaria. (1910). *Programas del Instituto Normal de Señoritas*. Montevideo: El siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1903). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo I, N° 3 -4. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1904). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo II, N° 1 – 2. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1905). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo II, N° 3 – 4. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1906). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo III, N° 1 – 2. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1907). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo IV, N° 3 - 4. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1908). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo V, N° 1 – 2. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1909). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo VI, N° 1 - 3. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (junio de 1910). *Anales de Instrucción Primaria*, Año VIII, Tomo VIII, Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (junio de 1911). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo IX. N° 3. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1920). *Anales de Instrucción Primaria*. Año XVI-XVII. Tomo XVI, N° 7, 8 y 9. Montevideo. El Siglo Ilustrado.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (diciembre de 1923). *Anales de Instrucción Primaria*, Año XX – XXI, N° 1 al 12, Tomo XX, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (octubre de 1927). *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXII, N° 2, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (febrero de 1928). *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXIII, N° 1, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (abril de 1928). *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXIII, N° 2, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (junio de 1928). *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXIII, N° 3, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (octubre de 1928). *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXIV, N° 2, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (diciembre de 1928). *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXXI, N° 3, Montevideo.

Programa de Inversión Social (1994) *Diagnóstico del Sector Educación*, Montevideo, OPP.

Varela, J. P. (1910a) *La legislación escolar*, Montevideo, El siglo Ilustrado (1874).

Varela, J. P. (1910b) *La educación del pueblo*, Montevideo, El siglo Ilustrado (1876).

ANEXOS

Pauta de entrevista a Maestros

I) Datos generales de la escuela y del docente

1. Barrio en el que se halla la escuela.
2. Desde que año la escuela es de “contexto”.
3. En qué año se recibió.
4. ¿Cuánto tiempo hace que trabaja en la escuela?
5. El trabajo en ella ¿es una opción?

II) Caracterización

6. ¿Qué características presenta el entorno?
7. ¿Qué características presenta la escuela?
8. ¿Qué características presentan los niños?

III) En relación a la enseñanza

9. Con relación a los procesos de aprendizaje ¿hay algún elemento particular que desee resaltar?
10. Estas características ¿influyen en la tarea de enseñanza? ¿Cómo?
11. Estas características que usted ha reseñado, influyen en su planificación y en su propuesta de trabajo didáctico?

