CURRICULUM E IDENTIDAD DOCENTE. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO DE 1910 Y 1977 EN EL URUGUAY

***Eloísa Bordoli – Universidad de la República* (UdelaR)**

***Antonio Romano – Universidad de la República* (UdelaR)**

RESUMEN

El presente trabajo es un primer avance de un proyecto de investigación que tiene por objeto el análisis de los procesos de configuración de la identidad docente en el Uruguay. Particularmente, en este artículo exploramos ese proceso desde el punto de vista histórico y pedagógico en sus líneas y rasgos fundamentales. Los hallazgos efectuados marcan las continuidades y rupturas, así como los conflictos y tensiones, en las formas de configurar la identidad de los docentes uruguayos en dos momentos históricos: a) la génesis de la formación docente *normalista*; b) el "quiebre" y reconfiguración del normalismo en el período de la última dictadura cívico-militar con el afianzamiento del *tecnicismo-burocrático* y el control. La hipótesis postula la existencia de rasgos que persisten en el tiempo como "núcleos duros" en la conformación identitaria docente.

PALABRAS CLAVES

Formación docente, identidad, curriculum, historia.

CURRICULUM AND TEACHER'S IDENTITY. AN ANALYSIS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S EDUCATION SYLLABI IN 1910 AND 1970 IN URUGUAY

ABSTRACT

This work is a first product of a research project that aims at an analisys of the processes of conformation of the teacher's identity in Uruguay. It particularly explores this process from a historical and pedagogical point of view in its main features. The results show continuities and ruptures, as well as conflicts and tensions, in the way of constructing the teacher's identity in Uruguay in two milestones: a) the genesis of the *normalism* in teacher's education, b) the break-off and reconfiguration of normalism during the last civic-military dictatorship with a consolidation of the *bureaucratic technicism* and practices of control. The hypothesis puts forward the existance of features that persist throughout time as a "hard core" in the comformation of teacher's identity.

KEY-WORDS

Teacher's education, identity, curriculum, history.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un avance de un trabajo de investigación más amplio[1] que tiene por objeto analizar los procesos de conformación de la identidad de los maestros en el Uruguay moderno. En este artículo efectuamos dos cortes diacrónicos en el proceso de configuración de la identidad de los docentes a los efectos de analizar los rasgos constitutivos, tratando de establecer tanto sus continuidades como rupturas. En la misma ofreceremos un sucinto análisis de dos hitos claves de este proceso: la génesis de la formación docente caracterizada por la formulación de una tradición de larga duración: el "normalismo"; y el "quiebre" y reconfiguración del "normalismo" en el período de la última dictadura cívico-militar con el afianzamiento de una perspectiva "tecnicista-burocrática".

El artículo se estructura en tres apartados. En el primero de ellos presentaremos un breve análisis de las categorías teóricas que habilitarán el trabajo de análisis e interpretación de los documentos curriculares seleccionados. En el segundo apartado se efectuará un análisis de los diseños y contenidos curriculares; y finalmente, en el tercer capítulo se presentarán reflexiones primarias en torno a la hipótesis que guía el trabajo.

La hipótesis central de este trabajo plantea que, bajo el neologismo "innovaciones-tradicionales", es posible identificar la persistencia de algunos rasgos que constituyen lo que definimos como el "núcleo duro" de la identidad magisterial. Estos rasgos serían resistentes al cambio aunque, por la irrupción de determinados acontecimientos, pueden ser re-articulados en un nuevo discurso curricular produciendo modificaciones parciales de esta identidad, pero que no alteran los fundamentos de la tradición sobre la cual se apoya.

Desde el punto de vista metodológico, utilizaremos como fuentes documentales el currículum prescripto de Formación Docente de los momentos seleccionados: el Programa del Instituto Normal de Señoritas (PINS) de 1910 y el Plan de Estudios del Instituto Nacional de Docentes "General Artigas" (INADO) de 1977.

[1] El Proyecto de Investigación e Intervención Educativa "La escuela como proyecto (político) pedagógico" se inscribe en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Montevideo-Uruguay).

2. *CURRICULUM* E IDENTIDAD DOCENTE

El *curriculum* moderno, en tanto discurso[2], funda un entramado simbólico que dota de sentido a la institución educativa en general y de formación docente en particular al tiempo que inscribe una imagen identitaria del *ser docente.* En otros términos, el maestro no se constituye en tanto tal a través de un proceso de auto-reflexión individual ni por medio de un acto volitivo singular. Éste se forma en tanto reconoce una imagen que le permite incluirse en el rol y en la función docente en el marco de una institución (REMEDI, *et al.* 1989, p. 7), concebida esta última como una "red simbólica"[3].

Esta red simbólica que se articula históricamente marca la imagen del docente. Éste construye su *identidad* en tanto se refleja y sujeta en esa imagen, sujetamiento que lo habilita en la función docente al tiempo que lo aliena en la misma. Esta alienación se produce en tanto la imagen es una representación que sintetiza una concepción del hacer docente y de las condiciones institucionales para hacerlo.

> Es en el acceso a esta imagen que definimos como identificación, que el docente se apropia de una representación que le permite actuar con las condiciones de existencia que se le presentan (condiciones institucionales para el desarrollo del hacer). [...] la institución como configuración de relaciones simbólicas otorga al maestro la posibilidad de inscripción en un sistema de relaciones que le permiten la legitimación de una función. (REMEDI, *et al* 1989, p. 8).

En esta línea conceptual, en cada momento histórico, el *curriculum* de formación docente, en tanto sistema simbólico, condensa determinados puntos nodales que fijan parcialmente ciertos significantes para posibilitar e imponer una representación del *ser y hacer docente.* Representación que aliena al docente en su posición de enseñante en tanto que como sujeto-en-falta (LACLAU, 2003) "necesita" configurar su identidad profesional en la imagen discursiva que sobre su función se

[2] Empleamos el concepto de discurso de Laclau que siguiendo a Lacan plantea: "El discurso es constituido como un intento de dominar el campo de la discursividad, de detener el flujo de las diferencias, de construir un centro. Denominaremos puntos nodales a los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial (Lacan ha insistido en las fijaciones parciales en su concepto de *points de capiton*, es decir, de ciertos significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena significante)" (LACLAU, 1987, p. 112).

[3] Según Castoriadis: "Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un orden simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica" (CASTORIADIS, 1983, p. 201)

articula. "El maestro conforma así su función en tanto opera con este doble juego: imagen de lo que él cree que es e identidad en el enunciado que de su función realiza la institución" (REMEDI, *et al*, 1989, p. 8).

De esta forma, el *curriculum* en tanto constructo regulador y entidad de sentido se torna en el instrumento que anuda los objetivos, contenidos y metodologías en una matriz significante del ser docente.

> El curriculum en tanto configuración discursiva se presenta como estructura de conocimientos que reproduce circularmente lo históricamente configurado, pero, a su vez, entraña el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto. (BORDOLI, 2007, p. 45).

Desde esta perspectiva, el *curriculum* desempeña una función estructural y estructurante (FRIGERIO, 1991, p. 24) no sólo en el proceso formativo de los sujetos sino en la propia articulación de los procesos de construcción identitaria de los sujetos.

En base a este posicionamiento teórico, sucintamente enunciado, proponemos analizar los documentos curriculares de los cursos de formación docente para rastrear las marcas constitutivas e identitarias del ser docente.

3. ANÁLISIS DE DOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN MAGISTERIAL

3.1 La identidad normalista a fines del siglo XIX

La mayoría de los investigadores señalan que el sistema educativo uruguayo se ha constituido en el segundo tercio del siglo XIX y que este proceso ha coadyuvado a la consolidación del Estado-nación, al punto de que algunos historiadores mencionan que no es posible separar el destino de la República de los avatares del sistema educativo[4] (RUIZ, 1997; ROMANO, 2010). Un rasgo particular

[4] "Si bien –plantea Ruiz- 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 abriga la convicción de que no solo era un valor fundamental, sino que también la preocupación constante y prioritaria que trasuntaba la

de esta génesis es que la educación se constituyó en un terreno "neutral" en torno al cual los constructores de la naciente República acordaron que debían dejar a un lado las pertenencias político-partidarias, causante principal de las guerras civiles que desgarraban al país e impedían su consolidación[5] (SANZ, 1965). Si la política separaba, la educación podía convertirse en el cemento que galvanizara la adscripción de los ciudadanos a un proyecto unificado de nación. Por esta razón, tempranamente, el Estado necesitó sujetos especializados para su funcionamiento; es decir, formar una nueva burocracia técnica que pudiera situarse por encima de las disputas de poder coyuntural[6].

Ahora, sobre los hombros de la educación recaía la importante tarea de destruir "los males de la ignorancia, males que han causado pesares y desgracias sin cuento a la familia humana." (VARELA, 1974, p. 29). En el mismo sentido se pregunta Almada[7]:

> 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*. (citado por ARAUJO, 1911, p. 559)

Pero, según el Inspector Nacional Jacobo Adrián Varela "la educación moderna no es posible sin el *maestro moderno*, adaptado y con una personalidad definida y propia de su misión." (citado por PALOMEQUE, *et. al.*, 2011, p. 494). Por eso la formación docente en primaria surge paralelamente a la articulación del sistema educativo como proyecto.

---

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, p. 16).

[5] "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, p. 10-11).

[6] Una prueba de la incompatibilidad entre estas dos "vocaciones" -de político y de educador-, se expresa en una 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 *dejare 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 ultima contienda civil" (VILA citado por REPETTO; SCHIMDT, 2009, p. 302-3-4).

[7] Según las referencias de Araujo, 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"* (ARAUJO, 1911, p. 560).

En particular, la iniciativa de formación de maestros se remontan a la sanción del Proyecto de Ley de Educación Común del 24 de agoto de 1877 impulsado por José Pedro Varela, donde se establece la creación de una Comisión Directiva de la Escuela Normal del Estado con este fin[8]; 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 (PALOMEQUE, *et. al.*, 2011, p. 493).

Analicemos sucintamente cuales eran las representaciones asociadas a la imagen del maestro en las palabras del Inspector Nacional J. A. Varela, en ocasión de colocarse la piedra fundamental del edificio del Internato Normal de Señoritas:

> El maestro de hoy es un filósofo y un artista. Debe conocer el diagnóstico del mal y a la vez colocar la compresa y aplicar la venda con su propia mano. Compositor y músico, complica y crea sus armonías, y en el más difícil de los teclados, en el cerebro humano, ejecuta su obra con las modulaciones propias de cada temperamento. (citado por PALOMEQUE, *et. al.*, 2011, p. 494)

La imagen del maestro normalista se articuló discursivamente con los significantes difusor de cultura ("filosofo" y "artista") y, a su vez, la cultura se asoció a un combate al mal (la ignorancia) a través de la trasmisión de pautas de comportamiento ("reformar las costumbres, crear hábitos de orden y de trabajo") y de conocimientos ("esparcir la luz") para las nuevas generaciones. Las "normalistas", como se denominaba a las maestras egresadas del Instituto Normal de Señoritas, visualizaban su labor como una misión, la cual consistía en:

> hacer, por medio de los niños, un pueblo moral, culto, limpio y despabilado. [...] Si son más generosos, más sufrientes, más constantes para el trabajo, más amables, más aseados [...] y saben hacer cosas útiles que antes ignoraban, nuestra obra habrá sido buena. (MALHARRO, citado por ROBREDO, 1966, p. 44).

La "misión" civilizadora del maestro consistió, según Aillaud, en difundir el:

[8] 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." (ARAUJO, 1911, p. 682)

> nuevo mensaje tendiente a realizar la asimilación simbólica de las nuevas clases populares y la integración de la moral contra las diferencias regionales o familiares [...]. Por lo tanto, el maestro al igual que el sacerdote, necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia (…) en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje (ALLIAUD, 1993, p. 136)

Pero existe un aspecto complementario a la creencia en esa misión que haría posible que esta se vuelva realizable. Esta dimensión está relacionada con la formación o profesionalización del oficio de enseñante. También esto aparece en el discurso fundacional del Inspector J. A. Varela, quien luego de comparar la figura del maestro con un filósofo y un músico plantea: "¡Y bien! En la vida real ni el buen artista ni el filósofo provechoso se crean y se forman sin la especialización de todas sus facultades, sin hacer de ello como una profesión o hábito" (citado PALOMEQUE, *et. al.,* 2011, p. 493). Creencia en el mensaje civilizatorio del cual eran portadoras y formación técnica profesional, constituyeron dos aspectos indisociables de la identidad de las normalistas.

3.2 El Programa del Instituto Normal de Señoritas (PINS) de 1910[9]

Inicialmente el *curriculum* de formación de maestros duraba tres años y la edad mínima de ingreso era de quince años cumplidos. En el programa de 1910 se aumentó la cantidad de años y se estableció una base cultural de 4 años de estudios generales posteriores a Primaria.

En este programa se pueden agrupar tres conjuntos de materias que reflejan la diferencia entre a) *instrucción*, b) *educación*[10] y c) formación docente. a) El primer conjunto abarca disciplinas que apuntan a poner en contacto al estudiante con el desarrollo de contenidos específicos a ser enseñados como: "Gramática, "Lecturas", "Composición", "Francés", "Matemáticas", "Aritmética" y Geometría" , "Historia", "Historia Natural", "Cosmografía", "Geografía", "Física", "Química y Mineralogía", "Anatomía y Fisiología", "Solfeo". b) Este segundo grupo incluye las materias que tienen como objeto desarrollar actitudes en los estudiantes: "Moral", "Economía doméstica", "Higiene", "Maternología", "Labores del Hogar", "Agricultura y Ganadería", "Industrias", "Corte y

[9] PINS elaborado por la Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP).
[10] Esta diferencia se establece en el Programa de Pedagogía de Segundo año en el punto 1°: "Concepto de la enseñanza.- Partes que la comprende.- Qué se entiende por *educación*.-Qué se entiende por *instrucción"* (DGIP, 1910, p. 36)

Costura", "Ejercicios físicos", "Caligrafía", "Dibujo"[11], "Canto", "Composición", y "Constitución" . c) por último, materias relacionadas con la formación para el oficio de enseñar: "Pedagogía", "Historia de la Pedagogía". En estas materias se pretende reflexionar sobre "la pedagogía y sus principios científicos" (DGIP, 1910, p. 36), estableciendo una diferencia entre dos tipos de formación que reproduce la clasificación anterior; por un lado, educación física, educación moral, educación de los sentimientos, educación de la voluntad, educación intelectual general y educación de los sentidos (DGIP, 1910, p. 36-38); por otro lado, aparecen las enseñanzas ligadas a la disciplinas específicas: enseñanza de la gramática, enseñanza de la aritmética, enseñanza de la geometría, enseñanza de la geografía y "lecciones de cosas[12]" (DGIP, 1910, p. 40-42).

En un trabajo anterior (BORDOLI; ROMANO, 2009) efectuamos un análisis de la malla curricular y de la secuenciación de los contenidos de enseñanza que se articulan en el PINS de 1910. En el mencionado estudio surge una particular interrelación entre los contenidos de las asignaturas del grupo (b) y (c) en particular, entre los contenidos de las materias "Pedagogía" y Moral", donde la moral se incluye en ambas sin que aparezcan diferencias significativas en su abordaje. Incluso, en el último punto del programa de Pedagogía de 4° año referido a la forma de enseñar las "Ciencias Naturales" se plantea: "Futura educación científica.-Correlación de los estudios.- Lecciones morales y disciplina escolar.-*Enseñanza moral unida a otras lecciones*." (DGIP, 1910, p.82).

Es importante destacar que los programas de "Pedagogía" y de "Moral" atraviesan cuatro y tres años de formación, respectivamente. Para analizar la imbricación de estas materias podemos comparar los programas de ambas materias de 2° año. En el programa de "Moral", ésta se asocia al desarrollo de la *civilización*. Según este programa, la civilización no sería el resultado necesario de una evolución histórica, puesto que en los contenidos se establece una equivalencia entre los hombres prehistóricos y los salvajes actuales, sino que ésta sería una consecuencia de la *moral* (=educación).

[11] Hay materias como Dibujo, Composición y Canto que tienen un carácter híbrido. Si bien se pretende a través de su enseñanza desarrollar el sentido estético, estas pretenden ser enseñadas mediante el recurso a la aplicación. A modo de ejemplo, en el programa de esta Dibujo de 2° año aparecen indicaciones como la siguiente: "Aplicaciones de este estudio al dibujo de taburetes, cajas, sombreros, columnas, canastas, ruedas, muelas, brocales, etc., etc." (DGIP, 1910, p. 53) En el Programa de Pedagogía de 1er. Año aparece en el último punto (12) bajo el subtitulo: *"El canto en la escuela"* establece su sentido: "Educar el oído, la atención, el sentimiento estético y contribuye favorablemente a la modificación del carácter.- El canto y la disciplina" (DGIP, 1910, p. 42).

[12] Ese parece ser un punto clave acerca de la forma en que este programa interpreta e incluye una innovación didáctica como las lecciones de cosas. Si bien es posible encontrar la influencia de esta concepción pedagógica atravesando todo el programa, se establecen estas lecciones como diferenciadas del resto. Esto aparece en el *Programa de la Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas* de 1897 de 1° a 5° grado. (DGIP, 1907, p. 9, 17, 25, 34, 43).

Desde el punto de vista de la moral, la línea divisoria que separa a la civilización de la barbarie, es la "cooperación" (DGIP, 1910, p.31).

Este programa de "Moral" está estructurado en base al estudio de los deberes que impone la civilización: "deberes para consigo mismo", "deberes para con el cuerpo", "deberes para con la inteligencia", "deberes para con la voluntad" " (DGIP, 1910, p.31). Y en consonancia con estos deberes en el programa de "Pedagogía" del mismo año, en el punto referido a la "Educación Moral", se plantea estudiar las: "*Facultades* que intervienen en la conducta moral.- Estúdiese la razón como fuerza directiva, lo sentimientos como fuerza impulsiva y la voluntad como fuerza determinativa.- La preparación moral comprende la educación de estas aptitudes." (DGIP, 1910, p.37).

Si comparamos el PINS de Pedagogía, con el Programa de Escuelas Urbanas vigente en ese momento, nos encontramos con que las "lecciones de moral[13]" abarcan tres aspectos a desarrollar: Moral, Hábitos y Urbanidad. En los contenidos referidos a 3° año de Moral se plantea:

> Insístase en lo mandado en años anteriores y complétese el conocimiento de los deberes para consigo mismo con los relativos al alma sintetizados en las siguientes máximas: 'libra tus *facultades* de todo aquello que pueda debilitarlas o desviarlas del verdadero fin'- 'Perfecciónalas por todos los medios adecuados' (DIGP, 1907, p. 26).

En los contenidos relacionados con Hábitos del curso de 4° año se sugiere:

> Continúese cultivando los hábitos adquiridos durante los cursos anteriores y explíquese detenidamente el alcance moral de las máximas siguientes: 'La ociosidad es la madre de todos los vicios'. 'El *trabajo* es fuente de salud, alegría y bienestar' (DIGP, 1907, p. 36).

Entonces, podemos decir que existe una correspondencia importante entre los Programas de Pedagogía y de Moral de INS, pero también con la forma en que se plantean abordar la Moral, Hábitos y Urbanidad en el Programa de Escuelas Urbanas. En ambos casos se menciona la importancia de: "El *trabajo* como educador; como fuente de alegría y de libertad; como escuela de orden, de método y de previsión" (DGIP, 1910). Como se puede ver también se menciona a la "libertad" pero ligada al "trabajo". En el *curriculum* normalista el significante "trabajo" aparece

[13] Según el programa además de reservarse el tiempo para su enseñanza "se deben aprovechar *siempre* los incidentes de la escuela o de la localidad que puedan servir para motivar una lección de moral" (DGIP, 1907, p. 10)

asociado a la virtud y en oposición a las "enfermedades de la voluntad" u otras formas de desviación de la moral.

El trabajo se opone a las enfermedades de la voluntad, del mismo modo que la higiene se opone al vicio. El higienismo no solo está presente en los Programas de Moral sino que constituye también un aspecto central del programa de Pedagogía. Esta conexión tan estrecha entre "Pedagogía", "Higiene" y "Fisiología", está reforzada por la situación particular de que estas materias fueron dictadas desde su comienzos por la misma persona: la Directora del INS, María Stagnero de Munar (PALOMEQUE, *et. al.*, 2011, p. 495).

Desde nuestra perspectiva esto habilita al menos dos consideraciones: i) la estrecha relación entre educación, los hábitos y los "ejercicios físicos"[14] como una condición que asegura el "bien del cuerpo"; ii) la importancia de desarrollar los modales (urbanidad) y el trabajo para el "bien del espíritu", como una forma de un higienismo moral.

La identidad normalista, representada como aquella vocación que es capaz de llevar a todos los niños este sagrado mensaje civilizatorio, se subraya en el programa de Pedagogía cuando se define el perfil de este maestro. En el mismo, entre las "Condiciones requeridas para el ejercer el magisterio", se plantean en primer lugar a las "condiciones morales". Esta selección aparece justificada por el "Valor que representan en su relación con tan *sagrado ministerio*." (DGIP, 1910, p. 56). Y se insiste: "El maestro no debe ser ni aún sospechado", puesto que la docencia es "una profesión que debe garantizar un derecho contra cualquier objeción"[15] (DGIP, 1910, p. 79).

4. LA IDENTIDAD TÉCNICO-BUROCRÁTICA DURANTE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR

Esta articulación identitaria normalista se "fisura" hacia fines de los años 60 con la emergencia del autoritarismo. Este proceso tiene un punto de inflexión con la promulgación de la Ley de Educación 14.101 en enero de 1973 (previo al golpe de Estado del 27 de junio de 1973) pero

[14] Los "Ejercicios Físicos" atraviesan los cuatro años de formación del INS. Tanto estos ejercicios como las materias Higiene, Higiene Escolar y Fisiología, tal como lo plantea el programa están inspirados en "conocimientos de medicina aplicada" (DGIP, 1910, p. 45).

[15] Esto aparece con recurrencia. En otras partes del programa se detallan las "condiciones que debe reunir un buen maestro para hacer efectiva la buena enseñanza: condiciones físicas, morales e intelectuales" (DGIP, 1910, p. 40).

que se profundiza con tres acontecimientos pedagógicos ocurridos durante la dictadura cívico-militar: la reformulación de los *curriculum* de magisterio en 1974, los de toda formación docente en 1977 y la reforma del Plan para las Escuelas Urbanas y Rurales de Primaria en 1979.

En ese contexto el maestro insospechado comienza ser acusado de haberse transformado en uno de los principales responsable de la "infiltración comunista"[16] (FFAA, 1978). Las acciones represivas que abarcan destituciones masivas, encarcelamientos de docentes, censura de libros[17], entre otras, también fueron acompañadas por modificaciones curriculares.

Las modificaciones que se plantean a nivel de la educación obedecen a un plan general que las Fuerzas Armadas se trazaron, expresado en la Constitución de la República en el "Acto Institucional Nº 7", donde se define que "se estructurará el régimen educativo a fin de adecuarlo a las exigencias del momento histórico dentro del tradicional estilo de vida oriental" (citado por CANTARELLI; D'AVENIA, 2008, p.58). Se trataría entonces de un modelo de "modernización conservadora": adecuar la educación a las "exigencias del momento" pero, dentro del "tradicional estilo de vida oriental".

Este carácter bicéfalo de los cambios que se proponen se traducen en la creación de nuevos dispositivos pedagógicos y lleva al extremo esta idea de la "innovación- tradicional": cuando se habla de tradición durante este período no se remite a las tradiciones institucionales sino a la ficción de una identidad nacional que se habría mancillado por efecto del accionar subversivo, del cual los docentes se constituyeron, para las FFAA, en uno de los actores centrales a través del cual ésta operó; y cuando se habla de cambio se plantea la necesidad de ajuste de los programas a los tiempos que se viven, pero que dicha modificación debe realizarse teniendo en cuenta de no alterar, en su esencia, las "tradiciones nacionales" mencionadas. En ambas dimensiones la educación como actividad se desdibuja en su especificidad y aparece directamente subordinada a los planes del gobierno de las FFAA.

[16] El capitulo IX de "Testimonio de una Nación Agredida" publicación oficial del Comando General del Ejercito se titula: "Infiltración en la Enseñanza" p. 215- 253. Allí se detalla cual habría sido el plan de infiltración de la subversión en la enseñanza: "1. Penetración ideológica a través de los programas. 2. Adoctrinamiento del personal docente. 3. Dominio gremial y gravitación en las decisiones del Estado. 4. Concurso digitado para seleccionar el personal. 5. Formación y dominio de los mandos intermedios" (FFAA, 1978, p. 218).

[17] Existen un trabajo monográfico que rastrea las censuras de libro y destituciones de docentes en Enseñanza Secundaria de Natalia Vitalis (2007), pero aun no existen trabajos similares para los otros subsistemas.

Estos dos movimientos desarticulan la tradición normalista, aunque la reformulan profundizando dos de sus dimensiones constitutivas: por un lado, la dimensión técnica a través de la incorporación de la tecnología educativa; y por otro lado la dimensión del control ideológico sobre la formación de maestros que implicaba la creación de un ciclo básico común para toda la formación docente. Lo moral en el proyecto de las FFAA aparece ligado a lo ideológico.

4.1 El Ciclo Básico Común de 1977

Una de las innovaciones que impulso la dictadura fue la introducción de un ciclo común de materias para la formación de maestros y docentes de enseñanza media (secundaria y maestros técnicos). Este tronco común atraviesa los tres años a los que se redujo la formación docente.

Las materias que componen el tronco se pueden dividir también en tres grupos. a) Materias relacionadas con contenidos específicos a ser enseñados: "Idioma Español" (antes correspondían a lo que se denominaba la *instrucción*); b) materias que tienen como objeto desarrollar actitudes en los estudiantes: "Ciencias Sociales de Formación"; c) por último, materias que abordan contenidos relacionados con la formación docente: "Introducción a la Teoría de la Educación", "Psicología del Aprendizaje", "Psicología de las Edades", "Didáctica General", "Evaluación" y "Legislación del Sistema Educativo".

La tensión entre innovación y tradición en este caso se traduce en la introducción de la tecnología educativa que se realiza a través de las materias "Introducción a la Teoría de la Educación", "Psicología del Aprendizaje" y "Evaluación", donde aparecen como bibliografía Skinner, la Enseñanza Programada y el "Personalismo" de García de Hoz, entre otros.

Esta innovación se contrabalancea con la materia "Ciencias Sociales de Formación". Si las materias señaladas en el párrafo anterior, tienen como objetivo ajustar la educación a las corrientes pedagógicas hegemónicas de tradición anglosajona, la segunda materia constituye una invención pedagógica que apunta a reafirmar el valor de la tradición hispánica. En el punto 3 de este programa se define cual es el lugar de la educación y como se ubica la política educativa actual frente a lo que se define como "la acción deformadora de las ideas disolventes".

Desde la perspectiva de esta materia "Ciencias Sociales de Formación" la educación cumpliría una función de profilaxis ideológica, tratando de combatir lo que se denomina en el punto 5 del programa como "Patología político-social". En el contenido de este punto se menciona:

> 5.3. Praxis revolucionaria. Formas sublimadas de penetración comunista de las masas: la psicopolítica. Destrucción del sentimiento nacional: la familia, la tradición, los credos, los valores estéticos y culturales. Penetración en la educación y forma de explotación de la rebeldía estudiantil. (CONAE, 1977).

La penetración comunista en las masas tendría como uno de sus capítulos a la educación, donde a través de la "psicopolítica" se explotaría "la rebeldía estudiantil" con fines de "destruir el sentimiento nacional". De ahí que la educación cumpla un papel fundamental desde el punto de vista ideológico y moral, en la medida que a través de esta es posible reforzar el "sentimiento de nacionalidad". Para las FFAA la acción comunista no solo actúa en el plano ideológico, sino que este sería uno de los que contribuiría al "contagio" subversivo, siendo la moral finalmente el campo donde se libra la batalla principal. Esto aparece en el punto 5.4. donde se define la "Patología del comportamiento social" de "la acción comunista" como "la pérdida de la conciencia moral." (CONAE, 1977).

5. REFLEXIONES FINALES

El Programa del Instituto Normal de Señoritas (PINS) de 1910 presenta características particulares que pueden percibirse como puntos nodales que fijan una representación del ser y hacer docente y por ende aportan elementos para la configuración de una identidad del maestro. En el proyecto se puede apreciar como la formación de los maestros se matrizaba en torno al disciplinamiento de los sujetos y a la importancia de la profesionalización de la enseñanza; esta combinación de moral y ciencia en la definición de la identidad magisterial ha sido caracterizada como "tradición normalista" (DAVINI, 1995, p.21).

Si comparamos los programas del Núcleo Común del plan de 1977 con el PINS de 1910 nos encontramos con una idéntica relevancia otorgada a la enseñanza de la lengua. Como podemos ver

este sería uno de los rasgos que han permanecido en el tiempo estructurando la identidad del docente. En cuanto a la formación legal, la incorporación de "Legislación del Sistema Educativo" no resultaba particularmente relevante en 1910, puesto que no existían antecedentes significativos en esta materia, si comparamos este momento con el desarrollo de la legislación durante la segunda mitad del siglo XX. No obstante, en el caso del programa de 1910 la formación cívica del futuro maestro incluía una materia como "Constitución" con un alcance más amplio que abarcaba dos años. La formación cívica del maestro, en el caso del plan de 1977, se abordaría en la materia "Ciencias Sociales de Formación".

Nos encontramos que los cambios más significativos radican en la concepción de lo que se entiende por introducción del pensamiento científico y como este se incorpora en la educación. El plan de 1977 refleja cabalmente el predominio de la tecnología educativa; es decir una concepción de la educación que adquiere legitimidad científica por la traducción de sus procedimientos en modos de acción estandarizados y sujetos a evaluación.

En este sentido podríamos encontrar una diferencia importante que introdujo el plan del 1977 si lo comparamos con el de 1910. En este último las materias que vertebran la formación del *ser docente*, están organizadas en base a un núcleo que incluye la pedagogía, moral e higienismo, donde la presencia de lo científico está fuertemente mediatizado por el saber médico y el moral. Desarrollado el siglo XX se produce el desplazamiento del saber médico por el saber psicológico, aunque la subordinación de la pedagogía se mantiene. (Este desplazamiento lo vemos en la sustitución de "Pedagogía" e "Historia de la Pedagogía" por "Teoría de la Enseñanza", "Evaluación" ", "Psicología del Aprendizaje" y "Psicología de las Edades", aunque se mantiene una "Didáctica General".)

En el caso de la reforma de 1977, la introducción de la "tecnología educativa" va a coexistir con la primacía de lo moral, pero este discurso va a estar sobredeterminado por el discurso ideológico. Como mencionamos, los puntos nodales del entramado curricular de los Programas de Formación Docente de 1977 se fijan por un lado en la defensa de la tradición nacional y en el orden (frente a la amenaza del enemigo interno y el caos) y por otro en la necesidad de innovación técnica a través de la introducción de las nuevas corrientes tecnicistas del aprendizaje y la enseñanza. De esta manera, la representación identitaria del docente se configura sobre dos núcleos de significación. En un nivel se produce una operación que tiende a "actualizar" una imagen del docente insospechado

(ética e ideológicamente) que trasmite las pautas de convivencia-seguridad nacional como forma de ejercer el control y el disciplinamiento. A su vez, se inscribe un *hacer docente* tecnocrático y eficientista fundado en las corrientes "cientificistas" sajonas.

Para concluir, podemos plantear que a pesar de la "ruptura" que implicó la dictadura y plan de 1977 en la formación docente, los núcleos sobre los cuales se reconfiguró la identidad docente fueron los mismos sobre los cuales se construyó la matriz normalista: la combinación del discurso científico y el discurso moral.

REFERENCIAS

ALLIAUD, A. **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

ARAUJO, O. **Historia de la Escuela Uruguaya**. Montevideo: Imp. El Siglo Ilustrado, 1911.

BORDOLI, E. La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para pensar una teoría de la enseñanza. In: **El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza.** BORDOLI, E.; BLEZIO, C.(comps.). Montevideo: Edición Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 27 – 65, 2007.

BORDOLI, E.; ROMANO, A. Tres momentos en la conformación de la identidad de los docentes en Uruguay. Mito, crisis y reconfiguración. Ponencia presentada al **IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, Universidade Estadual de Rio de Janeiro, 16 al 19 de noviembre, 2009.

CANTARELLI, A.; D'AVENIA, L. La formación del hombre uruguayo en dictadura. Breve análisis del Núcleo Común del Plan 77 para la formación docente. In: **Educación y dictaduras en el Uruguay**, ROMANO, A (comp.). Montevideo: Papeles de Trabajo FHUCE, 2008, pp. 56 – 68.

CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad**, dos tomos. Barcelona: Tusquets, 1983.

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

FFAA, **Testimonio de una Nación Agredida**. Montevideo: Ediciones de la Universidad de la República, 1978.

FRIGERIO, G. Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos. In **Curriculum presente. Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas.** FRIGERIO, G. (comp.) Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, pp. 17 – 53, 1991.

LACLAU, E. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Madrid: Siglo XXI editores. 1987

LACLAU, E. Estructura, historia y lo político. In: **Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda.** BUTLER, J.; LACLAU, E.; ŽIŽEK, S. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2003.

PALOMEQUE, A.; SEGARRA, M.; DELIO, L. **Historia de la educación uruguaya. Tomo II *(1830-1886)*.** Montevideo: Ediciones De La Plaza, 2011.

REMEDI, E. Supuestos teóricos: discurso-contenido-saber en el quehacer docente. In: **Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión.** REMEDI, E.; LANDESMANN, M.; ARISTI, P.; CASTAÑEDA, A.; EDWARDS, V. México: DIE – CINVESTAV-IPN, p 7 – 18, 1989.

REPETTO, L.; SCHIMDT, N. La escuela como problema. Educación y política. In: **Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico,** ROMANO, A. y BORDOLI, E. (comps.). Montevideo: Ed. Piscolibros Waslala, 2009.

ROBREDO, M.E. **El pensamiento vivo de una maestra**. Buenos Aires: s/editora., 1966.

ROMANO, A. **De la Reforma al Proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977).** Montevideo: Editorial Trilce, 2010.

RUIZ, E. **Escuela y dictadura**. Montevideo: FHCE, 1997.

SANZ, V. **La labor cultural de las cámaras del 73.** Montevideo: FHC, 1965.

VARELA, J. P. **La educación del pueblo**. Selección a cargo de DEMARCHI, M. Montevideo: Fundación editorial unión del magisterio, 1974.

VITALIS, N. **Educación Secundaria, censura cultural y dictadura. La expulsión de los enemigos: docentes y textos**. Monografía, Instituto de Educación, Universidad de la República, 2007

Programas

DGIP - DIRECCCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. **Programas escolares (aprobados por resolución gubernativa de 1897). Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas. Montevideo:** Imprenta "El Siglo Ilustrado", 1907.

DGIP - DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. **Programas del Instituto Normal de Señoritas.** Montevideo: El siglo ilustrado, 1910.

CONAE - CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **Planes y Programas para la Formación Docente.** Montevideo: Ordenanza Nº29, 1977

ELOÍSA BORDOLI
Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo-Uruguay. Coordinadora de la línea de investigación. Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza. La misma integra los programas de investigación del Núcleo Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).
E-mail: eloisabordoli@gmail.com

ANTONIO ROMANO
Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo-Uruguay. Coordinador de la línea de investigación. Educación y Dictaduras. La misma integra los programas de investigación del Núcleo Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).
E-mail: antoromano@gmail.com