

GUÍA DE LA CLASE INTEGRADORA. UNIDADES 2, 3 Y 4

1. Organización de la clase

Esta clase integradora reúne y relaciona los contenidos desarrollados en las unidades 2, 3 y 4.

Los objetivos de esta clase integradora son:

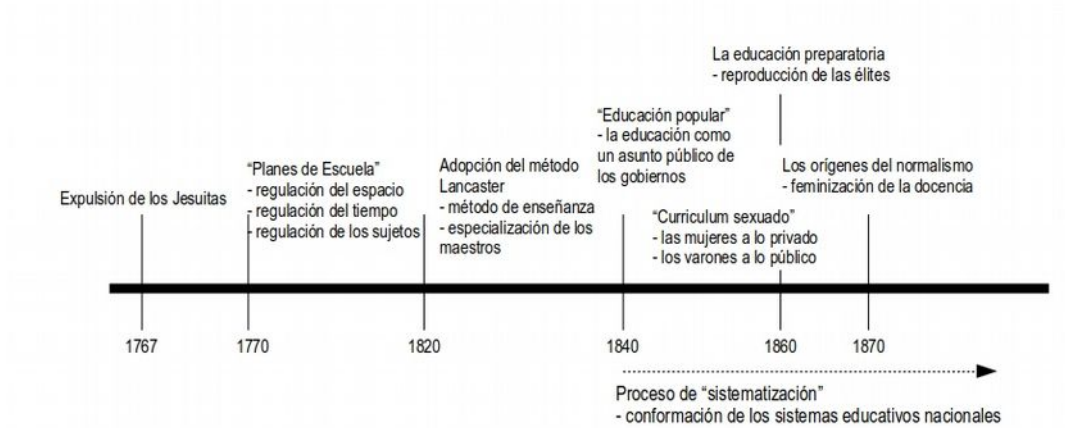
- a) Disponer de más tiempo para adecuar los ritmos de estudio de quienes están cursando
- b) Repasar los temas principales de los contenidos desarrollados en las clases anteriores
- c) Proponer una síntesis de las clases anteriores y sus relaciones
- d) Guiar el estudio para el primer parcial

Las unidades 2, 3 y 4 conforman la Parte 1 del Programa, cuyo tema general es la construcción de los sistemas educativos nacionales en América Latina. Esperamos que al finalizar las lecturas, puedas disponer de un panorama del proceso ocurrido a lo largo del siglo XIX.

El siguiente cuadro resume los contenidos de las unidades 2, 3 y 4 y la bibliografía obligatoria común:

Unidad	Temas	Bibliografía
1	El triunfo de la escuela moderna en América Latina en la etapa tardocolonial	Martínez Boom, Alberto (2014) "Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo", en: Martínez Boom, Alberto y Bustamante Vismara, José M. L. (comps.) (2014) <i>Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX</i> , Buenos Aires: Prometeo (pp. 33-60)
2	La educación como asunto público y responsabilidad política	López Pérez, Oresta (2008) "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", en: <i>Revisa Relaciones. Estudios de historia y sociedad</i> , México: El Colegio de Michoacán
	Los orígenes del normalismo	Morgade, Graciela (1997) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'", en: Morgade, Graciela (comp.) (1997) <i>Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870 – 1930</i> , Buenos Aires: IICE – Miño y Dávila Editores
3	La estructuración de los sistemas educativos y la reproducción educativa de las élites políticas	Tedesco, Juan Carlos (1986) <i>Educación y Sociedad en Argentina (1880 – 1945)</i> . Solar, Bs. As. Capítulos 3 y 4

2. Línea de tiempo



3. Presentación teórica de la clase integradora

La primera parte del programa se enfoca en el proceso de conformación de los sistemas educativos nacionales en América Latina, un proceso que se produjo entre mediados y finales del siglo XIX, aunque tuvo antecedentes que incluimos en la Unidad 2.

Hacia el final del siglo XIX, en la mayor parte de los países de América Latina, se había completado la conformación de los sistemas educativos nacionales: un conjunto muy numeroso de instituciones educativas se extendía por los territorios nacionales, se diferenciaban por funciones, se organizaban por una legislación específica (leyes de educación), sostenían la obligatoriedad de la educación primaria, contaban con cuerpos profesionales de docentes, y disponía de un reconocimiento social creciente sobre la utilidad de la educación.

¿Cómo habían llegado a producirse esta conformación?

a) La expulsión de los Jesuitas

El proceso había comenzado a finales del siglo anterior. En 1767 se produjo la expulsión de los Jesuitas de las colonias españolas, y ya en 1759 se había producido esta expulsión de Portugal y sus colonias. Este es un hecho fundamental para el largo proceso que tratamos en esta clase. Los Jesuitas eran una orden religiosa, fundada en 1534, en el contexto de la Contrarreforma católica, que era la respuesta de la Iglesia frente a la expansión de la Reforma protestante. La orden de los Jesuitas tuvo la misión principal de garantizar la hegemonía católica, sobre todo a través de la influencia sobre la nobleza de las monarquías europeas. Con la conquista de América

producida a lo largo del siglo XVI por parte de la corona española, los Jesuitas desempeñaron también la tarea de garantizar la hegemonía de la ortodoxia católica en las colonias. Para ello, crearon Universidades, colegios preparatorios, escuelas, y también desarrollaron una intensa acción evangelizadora sobre los pueblos guaraníes en la región del Paraguay, el sur del Brasil y el noreste de la Argentina.

En síntesis, para cumplir con esa función de garantizar la hegemonía católica, los Jesuitas habían desempeñado un rol educador fundamental en el mundo colonial. Por eso, su expulsión entre 1759 (del Brasil) y 1767 (de las colonias españolas) resultó un acontecimiento sumamente importante en términos educativos.

La expulsión de los Jesuitas dejó un espacio vacío. La función educativa ya no tenía un actor responsable, y eso se notó en el clima cultural de la década de 1770 en distintas regiones de las colonias. Las Universidades fundadas por los Jesuitas habían quedado en manos del clero secular o de otras órdenes religiosas, que no tenían la fama de grandes educadores e intelectuales que caracterizaba a los Jesuitas. Muchas crónicas de la época nos muestran el desencanto de las familias aristocráticas frente a las Universidades que son vistas como instituciones en decadencia.

Pero la expulsión de los Jesuitas también impactó en el clima cultural referido a la educación elemental en la sociedad colonial. La difusión de las primeras letras (lectura, escritura, cálculo) estuvo asociada (sobre todo a lo largo del siglo XVIII) con la acción catequística de la Iglesia: escuelas pías, escuelas parroquiales, escuelas dominicales, eran todas formas de educación relacionadas con la acción evangelizadora de los curas que, junto con la enseñanza de la liturgia católica, enseñaban a leer y escribir. A su vez, los curas párrocos en muchos casos se formaban con los Jesuitas, por lo que éstos tenían una influencia en el nivel educativo general de la población en el mundo colonial.

Entonces, en la mirada de los funcionarios coloniales, los cronistas y los ilustrados de las últimas décadas del siglo XVIII había una especie de nostalgia por el momento en que los Jesuitas actuaban como agente educativo y cultural en la colonia.

b) Los “planes de escuela”

A partir de la década de 1770, como lo indican las investigaciones de Alberto Martínez Boom, es posible encontrar una serie de fuentes documentales que nos muestran la paulatina pero rápida aparición de un nuevo tipo de trámite: los “planes de escuela”. Martínez Boom estudió este fenómeno en la región de la actual Colombia, pero es posible rastrear procesos similares en otras regiones del mundo colonial.

Si bien podían tomar muchas formas, estos trámites tenían un formato típico. Comenzaban con una solicitud, elevada por un particular, a las autoridades coloniales, para poder abrir una escuela. ¿Quiénes eran los solicitantes? Si bien podían ser diferentes tipos de personas, era habitual que se tratara de ex-Jesuitas, aunque también se registran solicitudes por parte de curas, empleados con el conocimiento de la lectura y la escritura, funcionarios coloniales de rango menor, etc. Estos solicitantes están buscando en general un medio de vida (es decir, un ingreso económico a través

de la escuela) y en muchos casos es una ambición que se combina con algún tipo de sentido filantrópico (por ejemplo, asistir a los niños pobres, abandonados o huérfanos).

Lo que llama la atención a Martínez Boom es que estas solicitudes son atendidas y tramitadas por las autoridades coloniales (esos trámites podían seguir distintos caminos: los cabildos, las intendencias, las gobernaciones y las cortes virreinales podían tener intervención).

Podemos ver en las actas de los cabildos de distintas regiones, que en las últimas décadas del siglo XVIII hay menciones a las ideas educativas de los ministros ilustrados de la corte española. Campomanes, Jovellanos, Floridablanca, son citados como autoridades sobre cómo mejorar la cultura de las poblaciones de la Colonia. Es decir que, incluso entre los vecinos de los pueblos coloniales, circulaban ideas de que la educación podía ser beneficiosa y por lo tanto, debía ser estimulada. De este modo, las solicitudes para abrir escuelas fueron en muchos casos, bien recibidas por las autoridades.

La respuesta de las autoridades a los solicitantes eran positivas, pero estaban cargadas de regulaciones nuevas: se autorizaba a abrir escuelas siempre que se cumpliera con los requisitos de disponer de un espacio y de un tiempo específicos y de que la persona solicitante se dedicara especialmente a la enseñanza.

En el cuadro siguiente se resumen algunas de las consecuencias de estas regulaciones:

Regulaciones	Consecuencias
Espacio	Las escuelas debían poseer un recinto que sólo debía utilizarse para enseñar (no se podía compartir con otras tareas como las de un taller, una iglesia o una casa). Para eso se emplearon los edificios administrados por la Junta de Temporalidades (los que habían pertenecido a los jesuitas recién expulsados), también casas o habitaciones alquilados para enseñar y en algunas otras ocasiones el domicilio de los maestros autorizados.
Tiempo	Herencia de las regulaciones de las órdenes religiosas, las escuelas debían fijar horarios para cada actividad (parcelación de los ejercicios, rezos, lecturas). Pero también se va fijando un tiempo anual para la escuela, estableciendo fechas de inicio, finalización y recesos, así como los períodos marcados por festividades religiosas o públicas. La regulación sobre el tiempo escolar también contribuyó a su diferenciación como institución especializada. Si al principio estas escuelas podían parecerse a la vida de un convento, eso permitió que se diferenciaran de la vida privada. Como recuerda Martínez Boom, era posible decirle a los niños “ya no estás en tu casa”.
Sujetos	Las autorizaciones establecen quién puede enseñar y quiénes pueden ser sus alumnos. Las escuelas de primeras letras surgen destinadas al confinamiento y el disciplinamiento de niños pobres . El crecimiento de la población urbana en el mundo colonial se convierte en un problema de gobierno. ¿Qué hacer con los niños ociosos? ¿Cómo evitar que sean un factor de desorden para las ciudades? La función de estas escuelas no era tanto transmitir conocimientos sino disciplinar un sujeto social que emerge. En los primeros planes, la escuela se define en torno del maestro . Los maestros son personas autorizadas por los poderes públicos. Se regula cómo se pagará su trabajo: estipendios surgidos de las Temporalidades (nuevamente, los recursos que habían sido dejados por los jesuitas tras su expulsión), cobro a las familias de los alumnos que podían pagar, fondos propios de los Cabildos. Surge así el maestro público.

La principal consecuencia de este proceso (solicitud – autorización – regulación) fue el “triumfo de la escuela moderna”, o también la emancipación de la escuela con relación a las funciones no educativas (como la función religiosa, la función económica, la función de control social).

c) Recepción y circulación del saber pedagógico

Este proceso no fue tan lineal como lo esquematizamos aquí. Estas escuelas que los cabildos autorizaban, todavía mezclaban la enseñanza de la lectura y la escritura con las funciones religiosas, y también con el control de la infancia pobre de las ciudades coloniales.

Además, las personas a cargo de estas escuelas (que podían recibir distintas denominaciones, como tutores, preceptores, maestros, entre otras), no eran al comienzo, personas especialmente preparadas para la tarea que asumían.

La fase siguiente de este proceso impulsó esa especialización. Entre aproximadamente 1810 y 1820 (con límites que podían variar de región en región) el ciclo de las independencias fue el escenario para la consolidación de grupos intelectuales y políticos liberales, que ensayaban el arsenal de técnicas y prácticas de gobierno y reforma social provenientes de distintos modelos europeos. En ese marco, se introdujo en toda América Latina, el “método Lancaster”, un método para la enseñanza de las primeras letras que prometía masividad, rapidez y economía. Algunos detalles del método pueden ser revisados en la guía de la clase 3. Lo que más nos interesa aquí es que este método de enseñanza (que fue adoptado como sistema obligatorio a lo largo de la década de 1820 en gran parte de las nuevas naciones independientes de América Latina) forzó de cierta manera, la especialización de los docentes.

Para decirlo sintéticamente: a partir del método Lancaster quedó claro que no alcanzaba con saber leer y escribir para enseñar a leer y escribir. Además, era necesario dominar un método de enseñanza. Esto quería decir que los maestros ya no podían ser aquellos solicitantes espontáneos que veíamos al comienzo, sino que se necesitaba formar a los docentes, enseñarles a enseñar.

Con este movimiento podríamos decir que se completa el ciclo del triunfo de la escuela moderna.

- La educación pasó de estar mezclada con la función religiosa, y en menor medida con funciones económicas, de control social o de crianza, para convertirse en una función especializada y diferenciada, radicada en la escuela.
- La escuela pasó de ser un espacio combinado con la iglesia, el taller, la habitación del maestro, a ser un espacio especializado cuya función principal (y única) era la educación.
- El maestro dejó de ser el sacerdote, el empleado o el funcionario, que tomaba la enseñanza como segundo oficio, para ser un tipo de persona cuya función

principal era la educación, y que se preparaba para ello aprendiendo un método de enseñanza, y en general, accediendo al saber pedagógico.

De esto hablamos, cuando señalamos el “triumfo de la escuela moderna”.

d) La educación como asunto de gobierno

A partir de la década de 1840 podemos encontrar en distintas regiones de América Latina, la expresión de una idea nueva: la educación debe ser una responsabilidad de los gobiernos.

Si miramos el período anterior, la educación era asumida por los funcionarios porque había particulares que solicitaban su autorización, pero no estaba claro que la educación fuera una función de los gobiernos. Incluso, cuando se produjo la adopción del método Lancaster, todavía no estaba plenamente instalada la idea de que los gobiernos tuvieran que hacerse responsables de la educación.

Esta idea comenzó a circular firmemente entre distintos grupos políticos e intelectuales latinoamericanos a partir de la década de 1840. El argumento principal fue expuesto por Domingo F. Sarmiento en su libro “Educación Popular”, publicado en 1849. Allí, Sarmiento sostenía que como las sociedades estaban participando cada vez más en el gobierno y en la política, era necesario educarlas para ello. Por lo tanto, los gobiernos debían tomar la responsabilidad de educar a los pueblos para que gobernaran correctamente.

Esta idea tuvo matices, pero circuló por gran parte de América Latina: Sarmiento la enunció en Chile en 1849 pero no solo pensaba en Chile, sino también en la Argentina. En la década siguiente, Benito Juárez y los liberales mexicanos sostuvieron un principio similar en México. En la década de 1860 es posible leer estas mismas ideas en Venezuela, durante el gobierno de Guzmán Blanco. Durante todo este período, los liberales brasileños también plasmaron en leyes y decretos este principio. En la década de 1870, José Pedro Varela tradujo esta idea de la educación popular en la legislación educativa uruguaya.

Entonces, primero se produjo el triunfo de la escuela, un triunfo que la convirtió en un dispositivo (como sostenía Alberto Martínez Boom), y recién después, la escuela fue puesta al servicio de la política. A partir del movimiento de la educación popular, la escuela fue un dispositivo al servicio de los gobiernos para cumplir una función política: preparar a los nuevos sujetos para la participación en el gobierno, a través de la política de partidos, las elecciones y el acceso a cargos públicos.

La escuela enseñaba a leer, escribir y contar, pero también debía formar a los ciudadanos de los nuevos sistemas políticos (por lo general, repúblicas liberales) de acuerdo con el molde postulado por los gobiernos.

e) El currículum sexuado

A medida que la educación se fue convirtiendo en un asunto de los gobiernos, también se fue convirtiendo en objeto de regulaciones. Las leyes educativas que se

comenzaron a sancionar con la inspiración del movimiento de la educación popular establecieron la obligatoriedad, la gratuidad, la gradualidad, y definieron un currículum.

Tal como señala Oresta López Pérez para el caso mexicano, este currículum de la escuela primaria era un currículum sexuado. En primer lugar, esto quería decir que el currículum se conformaba sobre una diferenciación sistemática en relación con los contenidos establecidos para la educación de los niños y las niñas. En segundo lugar, esta diferenciación respondía a imágenes construidas sobre relaciones de desigualdad de género que permitían a los hombres el acceso al espacio público (y al poder político) y confinaban a las mujeres al espacio privado (y las sometían a las relaciones de dependencia doméstica).

El currículum sexuado fue producto y productor de la desigualdad de género, y de su correspondencia con un sistema de diferencias y desigualdades sociales entre lo público y lo privado, entre lo político y lo doméstico.

El telón de fondo de este proceso fue el de la conformación de los Estados nacionales. Las relaciones de dominación política, económica y social que se reestructuran después del ciclo de las independencias, van cobrando paulatina estabilidad a medida que se consolidan ciertas instituciones que cristalizan esas relaciones. El proceso de consolidación de estas instituciones ha sido denominado por Oscar Oszlak como “adquisición de la estatidad”. La estatidad sería el conjunto de cualidades o atributos que fueron conquistando esas instituciones de dominación: (a) ser reconocidas por otros Estados como un Estado soberano en un territorio, (b) poder ejercer el monopolio de la violencia dentro del territorio, (c) especializar sus funciones para poder recaudar impuestos de manera legítima, y (d) disponer de un sistema que permita crear y difundir símbolos de pertenencia a una comunidad nacional. Este proceso se produjo entre las décadas de 1830 y 1880¹.

Es posible ver en la definición de Oszlak un énfasis en la idea de que el Estado es, en última instancia, un conjunto de instituciones que fija relaciones de dominación social y política. En el caso que señalamos, esta dominación incluye la dominación de género. Los nuevos Estados conformaron una esfera pública, la esfera de las prácticas y los conflictos políticos (que es la que ha sido más estudiada por la historia política), la de los partidos, las elecciones, la prensa, los debates sobre las reglas de funcionamiento del sistema político de cada país.

Pero este proceso tuvo un reverso invisibilizado: la conformación de una esfera pública trajo aparejada la conformación de una esfera privada: el espacio del “hogar”, de la “familia” y la estructuración de sus roles, funciones y relaciones.

1 En 1833 se sancionó la primera constitución de Chile, dando inicio al ciclo de formación de los Estados nacionales en América Latina, mientras que en 1880 se produjo la victoria de las fuerzas federales contra la milicia de la provincia de Buenos Aires en la Argentina, o el triunfo del movimiento republicano en 1889 en Brasil, como punto de cierre provisorio de este mismo proceso. Por supuesto, en relación con una definición de Estado (o de “estatidad”) tan compleja como la que plantea Oszlak, es muy difícil encontrar fechas precisas y comunes para toda la región.

Si el espacio público era el espacio de los hombres, el espacio privado era el espacio de las mujeres. Confinadas al espacio privado, a la esfera doméstica, las mujeres tenían vedado habitar el espacio público. Una de las consecuencias más evidentes de esto era que no gozaban de derechos políticos (las mujeres no podían votar ni ser candidatas en las elecciones, y en general, estaban impedidas del acceso a cargos públicos de alto rango).

Es importante ver cómo en la medida en que los Estados en formación fijaban y cristalizaban un sistema de relaciones de dominación, conformaban y diferenciaban lo público de lo privado, esto se vio reflejado en la distinción en el currículum sexuado, en el que los contenidos establecidos para los varones, tenían que ver con su desempeño en el espacio público (y con su formación como futuros ciudadanos), mientras que los contenidos para las mujeres, tenían que ver con lo que se suponía que se adecuaba a la esfera privada.

A esto se debe agregar la estructuración de esa esfera privada en torno de la idea de la “familia” y sus roles desiguales. El rol materno o la función materna, como núcleo organizador de la familia (y por lo tanto, de la vida privada), correspondía “naturalmente” a la mujer. Como ha señalado Silvina Federici, la idea de la maternidad como una función natural de la mujer, remite a la expropiación del control de la función de reproducción biológica de la fuerza de trabajo, sobre la que se basa la desigualdad de género en las sociedades capitalistas.

Ahora bien, Oresta López Pérez advierte otra cuestión relevante: las mujeres no se plegaron dócilmente a estas relaciones de desigualdad. En su estudio sobre el currículum sexuado en México, la autora nos muestra: (a) que las mujeres se apropiaron del campo de la producción curricular, para mostrar que las mujeres podían protagonizar la historia (por ejemplo, los libros de texto para los contenidos femeninos podían contener relatos biográficos de mujeres célebres o heroicas), (b) que las mujeres utilizaron esos contenidos curriculares diseñados para la “vida privada” pero los llevaron a la esfera pública, a través de exposiciones, concursos, noticias en la prensa, (c) que las mujeres emplearon el espacio del currículum sexuado para desarrollar prácticas de sociabilidad diferentes del aislamiento que suponía su confinamiento en la esfera privada.

Por supuesto, estas acciones opusieron una resistencia limitada a la arrolladora acción de los Estados en conformación. En parte, el “éxito” de los Estados en su intención de cristalizar las relaciones de dominación también puede verse en el modo en que las fuentes históricas que nos hablan del papel de las mujeres, sus ideas y sus prácticas, han sido sistemáticamente ignoradas u ocultadas por la historiografía. Pero también podemos sospechar que ese “éxito” tuvo sus matices, porque este período es, también, el de la irrupción de algunas de las primeras feministas, que tuvieron además en la educación uno de sus ámbitos de acción privilegiado.

f) El origen del normalismo

En paralelo, la acción de los Estados en conformación, también tuvo consecuencias sobre la conformación de los cuerpos de docentes. Como vimos antes, la introducción

del método Lancaster en la década de 1820 tuvo como consecuencia la especialización de los docentes respecto de otros roles: ya no alcanzaba con saber leer y escribir para poder enseñar, sino que se requería conocer también el método de enseñanza.

Esta exigencia se volvió mucho más firme a medida que la educación se convertía en un asunto público. Si las autoridades coloniales controlaban lo que sabían los maestros a medida que los autorizaban a abrir escuelas a finales del siglo XVIII, no tenían muy claro qué controlar. Los informes de los funcionarios de los cabildos nos muestran algunas consideraciones caprichosas, en las que se fijan si los maestros escriben correctamente o resuelven operaciones aritméticas básicas. Pero no se preocupan por cómo enseñan.

Esto comienza a cambiar en la década de 1820, pero se vuelve un problema crítico a partir de la década de 1850 cuando los gobiernos asumen cada vez más decididamente la responsabilidad sobre la educación e impulsan la escolarización (con la creación de escuelas primarias, la sanción de leyes de educación, la obligatoriedad escolar, la fijación de fuentes de financiamiento estables para las escuelas). A medida que las escuelas se multiplicaban, se requerían más docentes. Y si esos docentes debían conocer un método de enseñanza, era necesario formarlos en grandes cantidades.

Junto con el dispositivo de la escuela primaria (que se había formado a finales del siglo XVIII) los Estados en formación echaron mano de otro dispositivo: las Escuelas Normales. El modelo de estas instituciones había tomado forma a lo largo del siglo XVIII en Prusia, Francia, y desde fines de ese siglo, también había sido copiado y amoldado a los Estados Unidos, España y una amplia región.

Las Escuelas Normales fueron instituciones creadas y puestas en marcha desde las décadas de 1840 y 1850 en distintas regiones de América Latina y tenían la función de formar docentes. Esta función se vio reforzada por el reconocimiento oficial de los títulos que ofrecían: en casi todos los países de América Latina se fue imponiendo la obligación de tener un título de maestro normal para poder enseñar en las escuelas primarias oficiales.

Por lo general, las Escuelas Normales se sumaban a la expansión de las escuelas primarias. Las escuelas primarias se iban haciendo obligatorias (a medida que se sancionaban las leyes de educación de cada país), y para enseñar en estas escuelas, era necesario contar con un título de maestro normal, que concedían las Escuelas Normales. Estas últimas, eran escuelas de nivel secundario (es decir que para ingresar en ellas había que haber completado primero la escuela primaria), y sus planes de estudio podían durar entre 3 y 5 años. Se estudiaba en ellas en primer lugar, una profundización de los contenidos de la escuela primaria (aquellos contenidos del currículum sexuado de los que nos hablaba Oresta López Pérez se continuaban en la Escuela Normal), en segundo lugar, se aprendían contenidos sobre el método de enseñanza (se había abandonado ya en gran parte el método Lancaster, pero aparecían otros en circulación en América Latina: las lecciones de objetos, los

principios de Pestalozzi, más tarde la educación progresiva, entre otros), y finalmente, se agregaba a esos dos componentes, la práctica de la enseñanza.

Las Escuelas Normales fueron una pieza clave en la feminización de la enseñanza. Si bien desde el triunfo de la escuela moderna, la docencia fue quedando cada vez más frecuentemente en manos de las mujeres, este proceso se acentuó y se cristalizó a partir del ciclo normalista. Este proceso tuvo varios componentes:

- La feminización de la docencia se apoyó en la desigualdad salarial: las mujeres cobraban menos (y más precariamente) que los varones por el mismo trabajo. Por lo tanto, los gobiernos preferían contratar mujeres como maestras.
- La feminización de la docencia se apoyó en la dominación cultural sobre las mujeres: por la acción de los Estados (como ha sido descrita más arriba) se había construido la expectativa de que las regulaciones y controles sobre el comportamiento de las mujeres podía ser más intenso que sobre los varones (por ejemplo, se podía controlar su vestimenta, su comportamiento privado, sus relaciones, sus prácticas públicas, etc.)
- La feminización de la docencia se justificó además con la “naturalización” del carácter femenino de la enseñanza. Distintos ensayos pedagógicos y sociales sostenían que la enseñanza podía ser vista como una extensión de las funciones maternas, por la afinidad que la enseñanza tenía con la crianza. Por lo tanto, las mujeres eran vistas como mejores docentes que los varones (por supuesto, este es un argumento elaborado para justificar relaciones de desigualdad y dominación)

Ahora bien, así como Oresta López Pérez nos muestra las resistencias de las mujeres a las relaciones de opresión a que se las sometía a través del currículum sexuado, Graciela Morgade nos ofrece una lectura de la acción de las mujeres en relación con ese proceso de feminización.

La estructura de oportunidades sociales para las mujeres en las décadas finales del siglo XIX eran limitadas. Cursar estudios en una Escuela Normal y luego acceder a un cargo de maestra podía significar un ascenso social para mujeres de sectores populares y medios. También podía implicar un mecanismo de reconocimiento ya que implicaba acceder a un título y a un trabajo estable, reconocido por el Estado. Pero además, esto se combinaba con que no existían muchas alternativas para emanciparse de las relaciones de dependencia doméstica, lo que impulsó también por el lado de las sujetas, el proceso de feminización.

Por otra parte, las mujeres no fueron sujetas dóciles frente a este proceso. Desde comienzos del siglo XX este telón de fondo del proceso de feminización también hizo de la docencia, un espacio para el ejercicio de formas de militancia y prácticas políticas de las mujeres en búsqueda de reconocimiento de sus posiciones y expectativas.

g) La reproducción educativa de las élites políticas

Entonces: triunfo de la escuela, la educación como responsabilidad de los gobiernos y la formación de las maestras le fueron dando forma a una parte de los sistemas educativos nacionales. Pero falta otra vertiente en esta conformación, y es la que proviene de los procesos de reproducción de las élites políticas.

Volviendo al inicio de esta clase, recordemos que desde los comienzos de la ocupación colonial, los Jesuitas se habían propuesto la tarea de mantener la hegemonía de la Iglesia católica, en parte a través de su influencia sobre la nobleza y los sectores dominantes de la sociedad colonial. La institución más importante de que dispusieron para esta tarea fue la Universidad. En las colonias españolas en América, se fundan universidades desde muy temprano. En México y Lima, pocas décadas después de la ocupación española. Más tarde en Guatemala, Charcas (actualmente Bolivia), Córdoba, entre otras.

Esas universidades (algunas en manos de los Jesuitas y otras bajo otras órdenes religiosas) cumplían una función principal: la reproducción del poder simbólico de las familias aristocráticas y de la burocracia colonial. Si miramos los estatutos y constituciones de esas universidades, queda claro que su preocupación más importante era la puesta en escena de símbolos de prestigio social: se regulaban los actos, las vestimentas, los títulos, los honores que había que rendir a cada funcionario y a cada rol de la Universidad.

Tras la expulsión de los Jesuitas, estas universidades pasaron a manos de otras órdenes religiosas, y en general entraron en un ciclo de decadencia. Pocas décadas más tarde, los nuevos gobiernos independientes, se dieron la tarea de capturar aquella función de formar a los grupos dominantes. Para ello desarrollaron dos estrategias: por un lado, trataron de ejercer influencia sobre las viejas universidades (cosa que resultó difícil en aquellos lugares como México, Lima o Charcas donde las universidades eran instituciones muy poderosas), y por el otro, se propusieron crear nuevas universidades (ese fue el caso de la Universidad de Buenos Aires o la Universidad de Chile, entre otras).

Este recorrido fue relativamente independiente del relatado en los puntos anteriores, lo que se debe a que la educación de las élites (de los hijos de las familias poderosas primero del mundo colonial y luego de las repúblicas independientes) no era visto como un fenómeno conectado con la educación del pueblo.

Desde el pasado colonial, además, las universidades habían sido la base de conformación de un tipo de escuelas con una función muy especializada: para que las universidades pudieran cumplir su función de dadoras de prestigio y legitimidad, era necesario que reclutaran a jóvenes especialmente preparados para los estudios universitarios. Entonces, las universidades contaban en todos los casos, con colegios preparatorios, que eran aquellos que ofrecían a los jóvenes aspirantes a los estudios universitarios, una formación previa, justamente “preparatoria”, de conocimientos generales que luego serían desarrollados y especializados en la Universidad.

Estos colegios preparatorios tenían entonces una función muy especial: desde el punto de vista educativo, debían preparar para la Universidad, pero desde el punto de vista social, debían asegurar la selección de los sectores sociales más poderosos. Estos colegios preparatorios fueron además, objeto de disputa política especializada: los gobiernos independientes encontraron en este tipo de colegio, una herramienta fundamental para moldear la clase política de cada país.

Juan Carlos Tedesco nos muestra para el caso argentino, la política que adoptó el gobierno de Bartolomé Mitre (1862-1868) al respecto. La creación en 1863 del Colegio Nacional de Buenos Aires puso en marcha un modelo de organización institucional que en las tres décadas siguientes se difundió por todo el país, con la creación de colegios nacionales en todas las capitales de provincia y las ciudades de cierto tamaño.

Su función pedagógica era preparar para la Universidad, pero su función más importante era política: formar a la clase dirigente que desempeñaría en los años siguientes los cargos públicos más importantes: presidentes y gobernadores, senadores y diputados, ministros y funcionarios saldrían de sus aulas. Allí también se produciría la unificación de esa clase dirigente: a pesar de sus diferencias ideológicas y políticas, todos los jóvenes formados en estos colegios, se prepararían en las mismas coordenadas simbólicas, leerían a los mismos autores y “hablarían el mismo idioma”.

En la Argentina, fue clave la diseminación territorial de estos colegios, es decir, el hecho de que se fundaran colegios nacionales no solo en Buenos Aires sino también en Córdoba, Tucumán, La Rioja, Catamarca, La Plata, Santa Fe, Rosario, Corrientes, etc. En otros países, un modelo pedagógico similar se concretó en formato institucional diferente: el de los grandes institutos centralizados. Ese fue el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, fundada en 1867 en México.

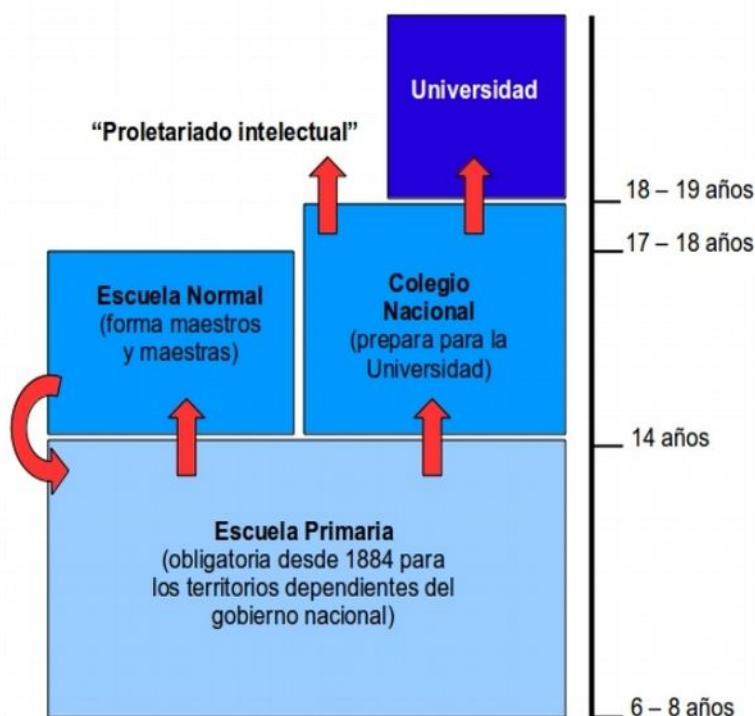
Si componemos este proceso con el que se produjo en la expansión de las escuelas primarias y las escuelas normales, llegamos a la conformación de los sistemas educativos nacionales.

h) La conformación de los sistemas educativos: el punto de llegada

Hacia finales del siglo XIX, la mayoría de los países de América Latina contaba con sistemas educativos nacionales. Esos sistemas se habían conformado por la sumatoria de dos vertientes: (a) la vertiente de la educación popular y el normalismo, y (b) la vertiente de las universidades y colegios preparatorios.

Sin embargo, la simple suma de instituciones preexistentes no da como resultado automático la conformación de un sistema educativo. Detlef Müller señala que los sistemas son el resultado de un “proceso de sistematización”, que podría ser descrito como una sucesión de momentos: (i) una educación crecientemente organizada bajo formas escolares, (ii) una expansión de la escolarización que conforma proto-sistemas educativos como redes precarias de instituciones, (iii) la organización de las instituciones en niveles educativos, internamente homogéneos y externamente diferenciados.

En la figura siguiente podemos ver el resultado de este proceso para el caso argentino, alrededor del año 1900:



Podemos ver en la base del gráfico a las escuelas primarias. En su gran mayoría estaban en manos de los gobiernos provinciales, pero el gobierno nacional funcionaba periódicamente como motor impulsor de la escolarización, a través del financiamiento (desde 1871 una ley le permitía al gobierno nacional subsidiar a los gobiernos provinciales para que sostuvieran y expandieran la educación primaria). La expectativa de los gobiernos (plasmada en la Constitución de 1853, en las leyes de educación provinciales y en la ley 1420) era que lo antes posible, esas escuelas abarcaran a toda la población infantil (niñas y niños), entre los 6 y las 14 años de edad (por eso la obligatoriedad).

En el siguiente escalón podemos ver dos recuadros. Hacia la izquierda, las escuelas normales, destinadas a formar maestras que, una vez graduadas, debían trabajar en las escuelas primarias. Entre unas y otras conformaban un circuito de escolarización: las mujeres de sectores populares y medios, accedían a las escuelas primarias (obligatorias), continuaban sus estudios en las escuelas normales y una vez graduadas, volvían a las escuelas primarias a trabajar como maestras. El camino hacia los estudios superiores estaba impedido por este circuito.

Hacia la derecha, podemos ver el recuadro que agrupa a los colegios nacionales. Estos formaban a jóvenes varones, en colegios que tendían a reclutar a hijos de familias privilegiadas, y los dotaban de un símbolo adicional de prestigio social. Estos jóvenes se formaban para el ejercicio de una función política dirigente, y continuaban

sus estudios en la Universidad. Allí se conformaba otro circuito: para llegar a la vida política, era importante haberse graduado de una Universidad, y para ello, a su vez, era necesario haber pasado por un Colegio Nacional.

Cuando este sistema, con todas sus claves de desigualdad social, cultural y de género, completó su estructuración, como veremos en la segunda parte de la materia, la sociedad para la que se había conformado ya no era la misma.

Lo que tenés que saber

La presentación que acabamos de exponer, sintetiza los contenidos de las unidades 2, 3 y 4 y los presenta relacionados.

Para estudiar para el primer parcial que tomaremos la semana próxima, te recomendamos:

a) Leer atentamente los textos de la bibliografía obligatoria de las Unidades 2, 3 y 4:

Martínez Boom, Alberto (2014) "Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo", en: Martínez Boom, Alberto y Bustamante Vismara, José M. L. (comps.) (2014) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires: Prometeo (pp. 33-60)

López Pérez, Oresta (2008) "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", en: *Revisa Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, México: El Colegio de Michoacán

Morgade, Graciela (1997) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'", en: Morgade, Graciela (comp.) (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870 – 1930*, Buenos Aires: IICE – Miño y Dávila Editores

Tedesco, Juan Carlos (1986) *Educación y Sociedad en Argentina (1880 – 1945)*. Solar, Bs. As. Capítulos 3 y 4

b) Te recomendamos que tengas presente las guías de lectura de cada texto que están en las clases anteriores. EN ESTE CASO, NO TENÉS QUE ENTREGAR LAS GUÍAS, son preguntas que te sirven para tener apuntes de cada texto.

c) Relacioná y ubicá cada texto en la presentación teórica que te proponemos en esta clase integradora.