

APRENDER A SER MAESTRO/A EN LAS ESCUELAS NORMALES DE BRASIL Y ESPAÑA EN LOS OCHOCIENTOS

Sarah Jane Alves Durães

Resumen

Las escuelas normales, tanto en Brasil como en España, fueron propagadoras de un modelo de mujer y de maestra para las escuelas primarias durante el siglo XIX. Las dos se asemejaron en los objetivos de profesionalizar a partir de los principios científicos, de las teorías pedagógicas y de hacer una asociación entre el trabajo docente primario y los papeles idealizados socialmente para las mujeres. En esta línea, este artículo presenta algunos rasgos históricos y pedagógicos que justifican la denominación y surgimiento de las escuelas normales en Brasil y España y, sobre todo, el reconocimiento de este tipo de escuela como aquella destinada a la formación profesional femenina.

Palabras clave: escuelas normales, profesionalización, feminización

LEARNING HOW TO BE A TEACHER IN NORMAL SCHOOLS IN BRAZIL AND SPAIN DURING THE XIX CENTURY

Abstract:

The so called Normal Schools, both in Brazil and Spain, were the places used to propagate a model of women and teacher for the primary schools during the XIX century. Some similarities between them were their scientific premises on education, on the pedagogical theories and the relationship between teacher work and the idealized roles for women. The present article intends to show some pedagogical and historical characteristics that justify the name and the origin of the Normal School in Brazil and Spain and, specially, how they were recognized as the school for female professionalization.

Key Words: Normal Schools, professionalization, feminization

Diferentes investigaciones se han centrado en el análisis de la formación docente para la escuela primaria. Algunas de ellas señalan los efectos de las políticas públicas en el proceso de profesionalización

docente, otras se restringen a la reflexión de las instituciones de formación. Existen también aquellas que evidencian la historia del trabajo docente o, aun, las que resaltan el estudio de los factores que contribuyeron para que el magisterio primario se transformase en un gueto eminentemente femenino.

Ante estas líneas de investigación, en ese artículo me propongo realizar una discusión sobre los aspectos a los que se refieren en la formación docente de las escuelas normales brasileñas y españolas durante el siglo XIX. Comienzo presentando mis consideraciones acerca del origen de las escuelas normales para a continuación mencionar algunos aspectos sobre el surgimiento y expansión de ese tipo de escuela en Brasil y España. Por último, intento mostrar que la historia de las escuelas normales fue marcada por el proceso de feminización de las escuelas primarias y la profesionalización de las mujeres.

1- Consideraciones sobre el origen de las escuelas normales

Las primeras escuelas destinadas a la formación de maestros tienen su origen en Alemania y la iniciativa es atribuida a Comenius y Ratke, aunque su contribución fue más indirecta que directa. Influenciados por éstos, en la primera mitad del siglo XVII, el duque Ernesto el Piadoso y posteriormente su nieto Duque Federico II realizaron las primeras tentativas, sin embargo, de ellas obtuvieron un éxito moderado. No obstante, en Francia, con la influencia de Ernesto el Piadoso, la Cofradía del Santo Sacramento tuvo la iniciativa de realizar un seminario para la formación y preparación personal cristiana y pedagógica de clérigos y laicos (ÁVILA FERNÁNDEZ, 1986).

Ya en 1696, Francke estableció el *Seminarium Selectum Praeceptorum* para formar maestros para sus propios establecimientos docentes, desde donde se difundió por Alemania. A partir de él dos de sus discípulos intensificaron su propagación. Shiemneyer fue quien en 1732 creó “la primera escuela normal con carácter oficial y Herker, quien en 1748 estableció una en Berlín, que ejerció gran influencia en todas las demás” (ESCOLANO BENITO, 1882; ÁVILA FERNÁNDEZ, 1986).

La primera pregunta que surge con relación a las escuelas normales se refiere a los motivos de atribución de su propia denominación. Fue el pedagogo Messmer el primero en usar el término *escuela normal*, en el año de 1770 (ESCOLANO BENITO, 1982, p.56; ÁVILA FERNÁNDEZ, 1986, p. 2). Pasando de Alemania a Francia, en

1794, el ministro José Lakanal¹ dictó un decreto creando una escuela normal en Paris, designándolas así porque según él “eran las escuelas que daban la ‘norma’ docente” (GUZMÁN, 1986, p.17). O sea, a través de las escuelas normales los maestros/as deberían estudiar las normas didácticas para la enseñanza en las escuelas primarias. En resumen, desde su principio la escuela normal estaba relacionada con los papeles o roles del modelo de maestro que pasó a ser idealizado en la enseñanza primaria.

En este sentido, una *escuela normal* sería aquella que debería ser “dedicada total y únicamente al estudio de la norma, de la guía, de la forma y procedimientos más adecuados para, previo el conocimiento del niño y de la escuela, saber instruir y educar a los niños de la mejor manera (GUZMÁN, 1986, p.18)

Otra definición de escuela normal fue presentada por Carderera² en su diccionario de educación del final del siglo XIX. Según él:

La escuela normal de primera enseñanza es para los aspirantes al magisterio, lo que los seminarios conciliares para los aspirantes al sacerdocio. El magisterio, en efecto, viene a ser un sacerdocio que requiere particular preparación, una especie de noviciado para instruirse (...). No basta ser sabio; es preciso además ser profesor, es decir, se necesita poseer el preciso secreto de transmitir a los demás los preceptos, hasta los más áridos, no solo de modo que los comprenda la inteligencia, sino que cautiven el corazón. (CARDERERA, 1886, p.84).

Por lo expuesto, los orígenes de las escuelas normales deben ser analizados a partir de una complejidad de factores. Entre ellos, en principio, hay que considerar que los cambios sociales - en la iglesia, en la medicina, en la familia y en las relaciones de trabajo - que sucedieron

¹ Según Carderera (1886, p.24), Lakanal “es uno de los hombres que mas contribuyeron a la organización de la instrucción pública en Francia durante la Revolución [...]. Nombrado individuo del comité de Instrucción Pública de la Convención [...] y en nombre del Comité dio cuenta a la Convención del *Proyecto de educación nacional*, en el que se disponía que la primaria estuviera a cargo de la nación, y se dejara la secundaria y superior a la iniciativa privada”.

² Es necesario evidenciar que Carderera fue escritor de un manual de Pedagogía oficial que tubo larga utilización en las escuelas normales de España durante la última década del siglo XIX (cf. CARDERERA, 1886).

entre finales del siglo XVIII e inicios del XIX provocaron las demandas de *escolarización*³ de los ciudadanos en diferentes países (ÁVILA FERNÁNDEZ, 1986; HAMILTON, 1989; FARIA FILHO, 2000; RABAZAS ROMERO, 2001). Por otra parte, considero que la escolarización de la población estuvo *pari passu* lo que designo como difusión de la instrucción. O sea, fue a partir del siglo XIX cuando se empezó a estructurar en diferentes países una red o sistema de instituciones de carácter público con el objetivo de socializar ciertos niveles básicos de conocimiento (GUZMÁN, 1986; HAMILTON, 1989; FARIA FILHO, 2000).

Desde los primeros modelos de escuelas normales implantados en Alemania y Francia ya se identificaba la intención gubernamental en atribuir a la formación docente el papel de difusora de ciertos principios o teorías pedagógicas para las escuelas primarias, en general, de Pestalozzi, Lancaster y Herbart (ÁVILA FERNÁNDEZ, 1986). En otras palabras, los diferentes gobiernos la idealizaron como aquella que llevaría a cabo la reproducción o multiplicación de conocimientos y patrones sociales deseados para todos los ciudadanos.

Acerca de los cambios en la escuela primaria, Hamilton (1989, 1995) comenta que la introducción de las *clases* se dio gradualmente mediante ocurrencia de tres etapas pedagógicas que variaban conforme los métodos de enseñanza. En el inicio de la escolarización la enseñanza se daba a partir del método individualizado⁴; a continuación pasó a tener grupos de aprendices conforme preveía el método mutuo o lancasteriano⁵; y, por último, a través del método simultáneo⁶ las

³ Según Hamilton (1989) el desarrollar del proceso denominado escolarización se dio a partir de dos direcciones no-excluyentes. La primera consistió en la institución de un centro de formación de maestros/as y la segunda dirección fue la constitución de una escuela primaria o elemental.

⁴ En las explicaciones de Carderera (1886, p.113), "consiste substancialmente este método en ir tomando la lección y enseñando a leer, escribir, contar y doctrina cristiana a cada uno de por sí y con separación, por mas que los niños todos de la escuela permanezcan reunidos en un mismo local". En resumen, el método individual ocurre cuando cada alumno o alumna reciben directamente del maestro o maestra las explicaciones.

⁵ El método mutuo o lancasteriano consistía en la utilización por parte de los maestros o maestras de los monitores en las clases. Él o ella identificaba los más *fuertes* y les incumbían de dirigir los ejercicios, recompensar o punir los más *flacos* (MOURÃO, 1959, p.39). Acerca de la utilización del método mutuo o lancasteriano en la escuela elemental en el siglo XIX, consultar la publicación organizada por Bastos e Faria Filho (1999).

diferencias individuales pasaron a tener significado para la práctica pedagógica.

Para finalizar esta temática, Francia fue el país que promovió la mayor creación de escuelas normales en Europa y en otras partes del mundo. Como ejemplo, diferentes países como Brasil o España enviaron a Francia educadores con el objetivo de conocer la estructura de este tipo de enseñanza destinada a la formación de los maestros/as de la escuela primaria y así poder implantarlas en sus países. Tal interés por el conocimiento puede estar justificado, entre otros factores, por el hecho de que “en el siglo XIX se consideraba factible transportar un sistema educativo de un país a otro, instaurándole en bloque en su nueva area de aplicación” (BEREDAY, 1968, p.35).

2- Las escuelas normales en Brasil y España en el siglo XIX

La implantación de las escuelas normales en Brasil y en España se llevó a cabo a lo largo del siglo XIX y, sobre todo, se intensificó a partir de sus tres últimas décadas (VEIGA, 1992; VILLELA, 1992; RABAZAS ROMERO, 2001). Este hecho fue consecuencia del intento, por parte de ambos gobiernos, de controlar las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes de las escuelas primarias, sustituyendo el *saber del oficio*⁷ por una base científica. En este sentido, las escuelas normales pasaron a ser las responsables de la propagación de las teorías pedagógicas y, en consecuencia, de la modificación de esas prácticas (VEIGA, 1992; VILLELA, 1992; RABAZAS ROMERO, 2001; DURÃES, 2002).

⁶ Según las explicaciones de Mourão (1959, p.19), “no ensino no ensino simultâneo, a classe é dividida em grupos ou divisões e estas vêm completas para ler; todos aproveitam; quando uma divisão não está lendo, está fazendo outra coisa com os seus *decuriões* ou primeiros da mesa; são fáceis as comparações e há emulação para os primeiros lugares” (grifo do autor). Para Faria Filho (2000, p.142) la introducción de este método ocurrió mediante la producción de materiales didáctico-pedagógicos - por ejemplo, libros, cuadernos, la loza y otros.

⁷ Utilizo esta denominación refiriendo a las experiencias y conocimientos que fueron aprendidos a partir del cotidiano vivido dentro de la escuela así como fuera de ella.

En Brasil, en 15 de octubre de 1827, la Asamblea General Imperial decreta una ley que tiene como objetivo la ordenación de la instrucción pública y de los conocimientos necesarios a la formación docente para las escuelas primarias. Entre alguno de sus artículos puede leerse:

Art. 5^o Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiênciã nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6^o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7^o Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. (BRASIL, Decreto-Lei Imperial, 1827).

La Ley Imperial brasileña, además de los aspectos arriba, preveía algunas diferenciaciones entre la formación docente que debería ser destinado a los maestros y la destinada a las maestras de la escuelas primarias. A este respecto se establecía:

as Mestras, além do declarado no Art. 6o, com exclusão das noções de geometria e limitado à instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7o. (BRASIL, Decreto-Lei Imperial, 1827, art.12).

Este artículo demuestra que la legislación era un instrumento utilizado por el poder público para obtener la ordenación de las prácticas sociales. De un modo general la legislación, en especial la de la instrucción pública, se caracterizaba por un discurso que buscaba

garantizar la producción y la reproducción de las prácticas sociales entre los sexos. Dado que en la instrucción pública existían escuelas masculinas y femeninas, la formación destinada a los maestros y a las maestras tendía a reproducir los papeles y roles docentes masculinos y femeninos deseados para cada una de estas escuelas.⁸

Después de la Ley Imperial, el Acto Adicional de 1834 transfirió a las provincias brasileñas la responsabilidad de organizar la instrucción pública primaria y secundaria y la formación de maestros y maestras. Así, a partir de 1830 empezaron a surgir proyectos de escuelas normales en diferentes provincias brasileñas. Entre las primeras están aquellas localizadas en las provincias de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) y São Paulo (1846), como nos presenta Villela (2000).

La escuela normal de Minas Gerais estaba situada en ciudad de Ouro Preto, en aquel momento capital de la provincia, bajo la dirección del maestro Francisco Peregrino⁹, quien le imprimió una orientación metodológica francesa (GOUVEA & ROSA, 2000.). También la de Rio de Janeiro estaba situada en su capital (Niterói), y, según Villela (1992, p.28), ella “não representou, apenas, a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhoril que se encontrava no poder”. La escuela normal del Rio de Janeiro fue considerada como la primera de Brasil ya que la escuela de Ouro Preto se implantó de hecho en 1840, aunque ambos proyectos fueron elaborados simultáneamente.

Las escuelas normales en España fueron creadas al mismo tiempo que las brasileñas. Fue a partir de la Ley Española de 21 de julio de 1838 cuando se inauguró la primera *Escuela Normal de Madrid* o el *Seminario Central de Maestros del Reino* el 8 de mayo de 1839. A pesar de que en España existió el Instituto Militar Pestalozziano, abierto en

⁸ Sobre los estudios brasileños entorno de trabajo docente y género consultar Lopes (1991); Chamon (1996), Durães (2002) y Faria Filho et alii (2005).

⁹ Francisco de Assis Pelegrino juntamente con otro maestro fueron especialmente contratados por el Gobierno de la provincia de Minas Gerais para viajar para Francia y conocer los principios de organización de sus escuelas normales. Ese maestro, durante su dirección en la escuela de esta provincia, fue el propagador de métodos destinados a la enseñanza primaria que aprendieron en el momento de su visita.

1806, y la Escuela de Enseñanza mutua, en 1821, destinadas a la formación docente específica de los métodos de enseñanza (ESCOLANO BENITO, 1982). Cuando se creó la primera escuela normal en España ya existían 75 en Francia y 30 en Alemania (GUZMÁN, 1986, p.38)

Para esa escuela fueron enviados dos alumnos de cada provincia española para que ellos pudiesen posteriormente al termino del curso abrieren normales subalternas en sus respectivos lugares de origen. En la primera escuela normal de Madrid, el currículo se componía de:

[...] dos cursos y en él pesaban fuertemente los componentes culturales (lectura, escritura, lengua, matemáticas, historia natural, física, geografía e historia y religión y moral) imprescindibles dado el bajo nivel con que accedían al centro los alumnos (primeras letras). Los conocimientos pedagógicos se cubrían con dos disciplinas: “Principios generales de educación moral, intelectual y física” y “Métodos de enseñanza y Pedagogía”. A esta formación Teórica se añadían las “prácticas”, que se desarrollaban en una escuela aneja al Seminario (CANO GONZÁLEZ & REVUELTA GUERRERO, 1998, p.52).

Así como en Brasil, las escuelas normales españolas fueron introducidas a través de los contactos que los maestros mantuvieron con las experiencias en Francia. También hay que considerar las experiencias en Inglaterra, toda vez que Pablo Montesino, uno de los responsables por la difusión de las escuelas normales en España, importó el modo de organización de las mismas.

En 1843 Gil de Zárate¹⁰ publicó el primer Reglamento orgánico de las escuelas normales españolas. Ya en 1845, funcionaban 42 de estas escuelas en toda la España, a partir de este momento el Gobierno empezó a exigir a todas las personas que desearan realizar la carrera docente primaria el realizar sus estudios en las escuelas normales (GUZMÁN, 1986; MÉLCON BELTRÁN, 1992). Con el Gobierno

¹⁰ Gil de Zárate fue Director General de Instrucción Pública en España entre 1846 y 1851 (BALLARÍN DOMINGO, 2001, p.46).

Narváz, en 1849, las escuelas normales fueron reducidas a 32, 10 superiores¹¹ y 22 elementares.

La *Ley Moyano* o *Ley de la Instrucción Pública*, de 9 de septiembre de 1857, estableció en España una política de creación de escuelas de niños y, sobre todo, de niñas. La ley prescribía algunas recomendaciones en cuanto a la educación de las niñas, una de las cuales era que el currículo en las escuelas femeninas debía contemplar las asignaturas de dibujo e higiene domestica, ya que estas eran *propias del sexo femenino*. Por contra, en las escuelas masculinas, los niños aprendían nociones de agricultura, agrimensura o física, por ejemplo.

Además, la Ley Moyano obligaba a la creación de escuelas normales de maestros y recomendaba especialmente la creación de una para maestras; aunque mucho antes de esta ley ya era posible identificar algunas escuelas femeninas para la formación de las maestras como, por ejemplo, la de Logroño (1851) o la de Cáceres (1856) (ESCOLANO BENITO, 1982). Cabe señalar que la ley no establecía las mismas exigencias de preparación para maestros, ni la misma retribución ya que el sueldo destinado a ellas debería ser un tercio menor que el destinado a los maestros (BALLARÍN DOMINGO, 2001).

Como consecuencia de dicha ley, en 1858 se creó la Escuela Normal Central de Maestras, ubicada en Madrid, y con los supuestos pedagógicos lancastrianos. En resumen, esta escuela favoreció el acceso a muchas mujeres a la formación científica y, en particular, al proceso de profesionalización (ESCOLANO BENITO, 1982; GUZMÁN, 1986; BALLARÍN DOMINGO, 2001).

Posteriormente a la creación de la escuela de maestras de Madrid, según Guzmán (1986, p.42),

[...] en el año 1864 ya existían en toda España unas veinte normales de maestras, aunque no se dispuso su creación en las provincias de manera oficial hasta 1868. Señalamos como dato curioso que en 1862 se ampliaron por Decreto las enseñanzas de esta primera Escuela Normal de Central de Maestras, limitando el número de alumnas y sustituyendo los

¹¹ Las escuelas normales superiores ofrecían un curso de tres años, estaban situadas en los distritos universitarios, eran inspeccionadas por los rectores, preveían un régimen de internado y estaban destinadas a los alumnos más destacados (ESCOLANO BENITO, 1982; GUSMÁN, 1986).

exámenes por calificaciones de la junta de profesores, con arreglo a los trabajos realizados por las alumnas durante el curso, lo cual suponía un verdadero adelanto para aquella época.

Mientras en Brasil, según Tanuri¹² (apud KULESZA, 1998), el número de escuelas normales crecía, pasando de 4 escuelas en 1867 a 22 en 1883.¹³ Entre los años 1860 y 1880 muchas escuelas normales fueron creadas o puestas en funcionamiento en diferentes provincias brasileñas como, por ejemplo, en Sergipe (1871), Rio Grande do Sul (1869) o Pará (1871), aunque algunas de estas se abrieron y cerraron varias veces (KULESZA, 1998).

A partir de los años 60 se intensificó la exigencia gubernamental brasileña en cuanto a la formación pedagógica de maestros y maestras. Como consecuencia en diferentes provincias se potencia la ubicación de los estudios y en cuanto la estructuración o metodología de estos. Hasta este momento y después en algunas de estas implantaciones, la tendencia fue que las escuelas normales brasileñas *nacieran* junto a la enseñanza secundaria en los liceos, como pasó con Piauí en 1882. La formación docente se impartió de diferentes maneras, unas veces en *escuelas normales* y otras a través de *cursos normales* .

Ya, en España, en el período entre 1860 y 1880 se produjo un abandono de las escuelas normales o intentos de supresión de las mismas, principalmente en el año 1868. Las escuelas normales apenas volvieron a ser objeto de la política educativa española, salvo en los congresos nacionales de 1882 y 1888 donde se discutió el tema de la formación de los maestros, así como durante el Congreso Hispánico-

¹² Cf. TANURI, Leonor. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1979.

¹³ Pero ante estos datos, es necesario decir que hasta el presente momento desconozco la existencia en Brasil de una serie estadística de las escuelas normales en este período y pienso ser necesario dudar de los datos existentes ante la fragilidad de control del gobierno brasileño y de los registros estadísticos del siglo XIX.

¹⁴ Según Kulesza (1998), "antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública".

Portugués-Americano¹⁵ en 1892 (ESCOLANO BENITO, 1982). En 1882, se produjeron reformas curriculares, por ejemplo, en la Escuela Normal Central de Maestros con el objetivo de obtener un nuevo modelo de formación docente. También en el mismo año fue creado El Museo de Instrucción Primaria.

En la última década del siglo XIX, mas concretamente en 1898 con la Ley Gamazo, se produjo la reforma española que “redujo a dos cursillos, de cinco meses cada uno, el tiempo de formación de los maestros elementales, a dos cursos de nueve meses el de los superiores y a uno más el de los maestros normales” (ESCOLANO BENITO, 1982, p.66). Hay que decir que durante los últimos veinticinco años del siglo XIX, a través de la Restauración Borbónica¹⁶, España vivió un período de alternancia política entre conservadores y liberales, condición en la que concurrían diferentes supuestos sobre la instrucción. Ante de este hecho, según Rabazas Romero (2001, p.46), en este período existió la controversia:

De un lado, los conservadores reclamarán un mayor control para uniformar y extender una enseñanza, de carácter conservador, confesional, valores tradicionales... En cambio, los liberales lucharán para que, desde el Estado, se garantice la libertad de enseñanza llegando a sus más extremas consecuencias – libertad de culto, de cátedra, libros de texto...

Por lo tanto, sobre la situación de las escuelas normales a finales del siglo XIX, Cano González y Revuelta Guerrero (1998, p.54) transcribieron el siguiente testimonio:

Las escuelas normales aparecieron en escena con escasos medios de vida. Empezaron a funcionar con personal muy

¹⁵ En este congreso fue ampliamente discutido por los liberales la necesidad de la educación de las mujeres mientras los conservadores la creían como una posibilidad de poner la familia en peligro (ESCOLANO BENITO, 1982).

¹⁶ La Restauración Borbónica corresponde al período de 1875 a 1901 y constituyó en un período de alternancia entre conservadores y liberales. Durante el primero decenio los conservadores ocuparon durante siete años el gobierno, mientras que los liberales ocuparon mayoritariamente el resto de este período (RABAZAS ROMERO, 2001).

reducido, que esta hace poco estuvo malísimamente remunerado; se instalaron en locales inadecuados, donde continúan todavía; carecieron siempre del indispensable material de enseñanza; en sus estudios no se ha introducido ni una sola de las innovaciones demandadas por las exigencias del tiempo. Y por último, los grandes claros ocurridos en el profesorado se han llenado sin sujeción a la ley, ni más regla que el capricho.

Cuanto a los aspirantes a las escuelas normales de España también en el mismo periodo, en su manual de estudios pedagógicos, Sardá y Llabería (1892, p.104) relata la siguiente condición:

En España adolecemos de un mal análogo, hace mucho tiempo. No faltan aspirantes al magisterio; al contrario, sobran, especialmente maestras. En las últimas oposiciones para las escuelas de niñas de Madrid hubo 57 opositoras para 12 plazas, y otras tantas de Barcelona solicitaron la oposición mas de 100, actuaron 89 y solo 47 alcanzaron la aprobación de los ejercicios. En otras oposiciones hechas recientemente en la provincia de Cáceres han sido reprobados todos los opositores, que fueron 59, para un número insignificante de escuelas. Alabo la severidad de los tribunales, pero deploro una enseñanza que da tan flojos resultados.

Mientras en Brasil, tras la instalación de la República en el año de 1889, los principios positivistas - advenidos de Comte y Spencer - empezaron a ser ampliamente propagados a través de la primera reforma de la enseñanza. Los principios positivistas pueden ser confirmados en el plan organizado por Benjamim Constant, bajo la condición de Ministro brasileño de Educación, cuando estableció la libertad, laicidad y publicidad de la enseñanza. Además, su reforma objetivaba:

[...] no ensino normal e secundário toda a série hierárquica das ciências abstratas, segundo a classificação de Comte, e sobrecarregando com a matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, rompeu o reformador com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas (AZEVEDO, 1996, p.609).

Como en España, en el mismo tiempo, las escuelas normales brasileñas de algunas de las provincias se asemejaban en sus condiciones. Como ejemplo, dos testimonios de presidentes de la provincia de Minas Gerais relatan los siguientes escenarios:

As escolas normais, como estão organizadas, não garantem a habilitação dos respectivos professores. É insuficiente o curso de dois anos; o ensino deve ser mais desenvolvido, e as matérias melhor distribuídas. Também parece-me pequena a idade de 16 anos para a matrícula dos homens; o que, porém sobretudo merece vossa atenção, é a inspeção e direção das quatro escolas de fora da capital, cuja fiscalização imediata está entregue aos inspetores de círculos. Igualmente chamo vossa atenção para a maneira defeituosa e ineficaz, porque são prestadas as provas de habilitação nos exames dos respectivos cursos (MINAS GERAIS, Relatório do Presidente, 1881, p.38).

É providência indispensável reduzir a quatro o número das escolas criadas, e confiá-las a pessoas estranhas ao corpo docente, mas convenientemente habilitadas e retribuídas. Deste modo, e devidamente retribuídas os respectivos professores, talvez não se possa, tratando delas, dizer como disse um dos inspetores gerais, que - o ensino é estéril, as despesas improdutivas, as provas de habilitação tumultuárias e relaxadas, ou mentirosas e falsificadas (MINAS GERAIS, Relatório do Presidente, 1886, p.113).

3- Las escuelas normales y la feminización de las escuelas primarias

Tal vez las más significativas polémicas ocurridas en Brasil y España durante la expansión de las escuelas normales en el siglo XIX hayan sido la discusión sobre la presencia de las mujeres como alumnas en las escuelas normales, la necesidad o no de una formación específica a su sexo y la relación de esta formación con las enseñanzas de niños y niñas. Cabe señalar por ejemplo que en España, cuando a ley Moyano hizo la recomendación de una escuela normal de Maestras resaltó la diferencia de formación docente entre sexos prescrita en la legislación educativa. De aquí puede concluirse que hasta este período cuando la legislación se refería a la *escuela normal de maestros* no se la denominaba en su sentido genérico, mas resaltaba su destino a los maestros del sexo masculino.

Así, mientras en España se hace una diferencia entre escuelas normales destinadas a un y otro sexo, en Brasil existía la tendencia a no hacer diferencias entre escuelas normales masculinas y femeninas, a pesar de que inicialmente en sus clases la presencia masculina fuese predominante. Aún así, en la ciudad de São Paulo, en 1875, fue creada una Escuela Normal masculina (KULESZA, 1998, p. 3).

En cuanto a legislación de las escuelas normales, en ocasiones, existía una tendencia a la diferenciación de algunas disciplinas y ciertas recomendaciones con relación a que hombres y mujeres ocupasen una misma clase. En 1862, cierto reglamento de la provincia de Minas Gerais decía que las escuelas normales podrían ser instituciones mixtas siempre que los hombres y mujeres realizasen las lecciones en horarios alternados o lugares diferentes (DURÃES, 2002). Ese hecho se dio también en las provincias de Espírito Santo, Rio Grande do Sul y São Paulo (CAMPOS, 1990; LOURO, 1997).

Fue, sobre todo en las dos últimas décadas del siglo XIX, con el progresivo aumento del número de mujeres en las clases, como profesoras y como alumnas, que las polémicas sobre la coeducación de los sexos fueron adquiriendo vigor. Dos ejemplos del proceso de coeducación, ocurridos dentro de las escuelas normales brasileñas, son particularmente ilustrativos. El primero sucedió en la Provincia de Pernambuco en 1875 y es relatado por el inspector de instrucción. En sus palabras:

A freqüência é comum e simultânea aos alunos mestres quer de um quer de outro sexo, sendo os assentos dispostos nas aulas em duas seções, uma ao lado da outra, para cada sexo, ficando em frente a do professor. Os pais das alunas ou pessoas que as conduzem podem assistir as aulas, independente de licença e com estes quaisquer pessoas morigeradas e decentemente vestidas (Inspector de instrucción apud KULESZA, 1998).

El otro episodio transcurrió en 1880 en la Escuela Normal de Niteroi (Provincia de Rio de Janeiro) cuando su director, preocupado con la presencia de hombres y mujeres conviviendo en un mismo espacio, construyó una pared en el centro de la clase delante de la silla del maestro para que ellos y ellas no se comunicasen (VILLELA, 1992).

Con relación a esto diferentes autores/as brasileños y españoles, como Enguita (1991), Román (1998) o Durães (2002), han señalado que durante el siglo XIX, simultáneamente a la progresiva entrada de

mujeres en los cursos de formación docente en las escuelas normales, se produjo la entrada de las mujeres como maestras en las escuelas primarias. No obstante, sea a partir de las escuelas normales o de las escuelas primarias, estas entradas forman parte de un mismo proceso que ha sido denominado como *feminización docente o del magisterio*.

Así, el proceso de feminización del magisterio primario constituye una vigorosa corriente dentro del análisis del trabajo docente. Diversos estudios han indicado que el trabajo docente, en especial el de la enseñanza primaria, fue muy ejercitado por los hombres entre tanto que, a partir del siglo XIX ellos abandonaron cada vez más este espacio que fue ocupado por las mujeres. Desde entonces, la educación ha sido una carrera femenina y aun hoy en día tiende a ser, básicamente, un *trabajo de mujer* (ENGUIA, 1991; APPLE, 1987, 1988, 1995).

No obstante, la feminización debe ser reconocida más que como un fenómeno estadístico o como la progresiva entrada de mujeres como maestras en el magisterio, como resultado de los cambios de papeles y roles que pasaron a formar parte del modelo ideal de maestro (*¡maestra!*) en la enseñanza. Así pues, en el siglo XIX se pasó a valorar el rol femenino de cariño, cuidado y atención a los niños/as por parte del maestro o maestra. De esta manera, “o termo feminização não só expressa um ponto de chegada, como também é fundamentalmente um processo” (ENGUIA, 1991, p.52).

Existen en la literatura educativa confirmaciones de la ocurrencia del proceso de feminización en ciertos países como, por ejemplo, en Inglaterra, País de Gales, Estados Unidos, España, Portugal o Brasil. Sin embargo, tal proceso se manifestó en ritmos diferentes y con peculiaridades respectivas, propias de las condiciones históricas de cada uno de los países mencionados (cf. APPLE, 1987, 1988, 1995; ENGUIA, 1991, SAN ROMAN, 1998).

Para Campos (1990), el hecho de la entrada de las mujeres en las escuelas normales puede ser explicado a partir de dos factores. En primer lugar, debido a la transformación de los valores en la sociedad, las mujeres ganaron nuevos espacios; en segundo, ciertos patrones intensificaron la imagen del trabajo docente como una ocupación de segundo nivel o complementaria. Además, los cambios sociales y económicos en el siglo XIX propiciaron la reconstrucción de la idea que la sociedad tenía sobre lo que significaba ser maestro. En este contexto de cambios y de permanencias de las relaciones sociales, diferentes sectores sociales contribuyeron a redefinir el modelo ideal de maestro en las escuelas primarias.

Así, para entender este proceso hay que considerar factores que resultan de las dinámicas de clase y de género. En palabras de Apple (1995, p.56), “a atividade docente foi progressivamente passando de trabalho de homem a trabalho de mulher”, y mas aún, “é preciso verificar como se deu essa mudança e as condições econômicas e de gênero em torno disso”. En resumen, la feminización del magisterio se consolidó porque los hombres lo abandonaron debido a su desvalorización social. Según este autor “os homens começaram a - e quase sempre conseguiram - procurar trabalho em outro lugar” (op.cit, p.59).

Entre los factores, los cambios sociales favorecieron a la escolarización de las mujeres en el siglo XIX. En España, la Ley Moyano (1857) y las iniciativas que fueron llevadas a cabo por los krausistas representó medios de acceso de las mujeres a los estudios profesionales, inclusive en el comercio y la enseñanza (ESCOLANO BENITO, 1982). En Brasil, en diferentes provincias las escuelas femeninas de primera enseñanza crecieron en número, sobre todo en la segunda mitad.

Relacionado con el abandono del magisterio primario por parte de los hombres, la proliferación a lo largo del siglo XIX de puestos de trabajo para hombres y mujeres debido al capitalismo introducía modificaciones substanciales dentro de las familias. Especialmente con relación a las mujeres, la salida de casa consistió tanto en adquisición de nuevos conocimientos - a través de la escolarización y/o la ocupación de un trabajo formal -, mas, también provocó la necesidad de producir nuevas prácticas en el interior de la familia. A partir de este momento, se establecieron nuevas relaciones sociales entre los cónyuges y, principalmente, en su relación con los niños y niñas.

Concretamente, en el proceso de escolarización de Brasil y España los atributos que pasaron a ser exigidos por las teorías pedagógicas y, consecuentemente, por los respectivos gobiernos, sustituyeron gradualmente el trabajo masculino por el femenino y el trabajo de hombres por el de mujeres. La introducción de los principios de la Psicología y de la Pedagogía influenció los cambios en la concepción de niño/a que existía hasta aquel momento. Algunas de las

¹⁷ Escolano Benito (1982) y Rabazas Romero explican que el movimiento krausista se dio a partir del alemán Christian F. Krause (1781-1832) y consistió en una pedagogía laica, que fue importada a España y que resaltaba la educación de las mujeres.

teorías pasaron a defender que ellos y ellas no deberían ser mas considerados como pequeños adultos, que su desarrollo era diferente y que debería ser considerada por la escuela (DONZELOT, 1990).

Junto a la proliferación de los puestos de trabajo credos por el sistema productivo capitalista, los supuestos de la medicina higienista¹⁸ y del movimiento de Reforma de la Iglesia Católica¹⁹ empezaron a considerar las mujeres-madres como uno de sus aliados en la construcción de la nueva sociedad y como las principales responsables de la educación de los niños y niñas. La medicina higienista prefería que la figura del maestro incorporase las cualidades de mujer. De esta manera, aquellas madres-mujeres, responsables de la educación de los niños y niñas en el interior de la familia, pasaron a ser también responsables de la construcción de la sociedad higiénica - sin enfermedad, civilizada y dedicada al trabajo. A pesar de la polémica sobre si las mujeres eran o no las personas más idóneas para tal responsabilidad, la sociedad las reconoció como adecuadas para instruir y educar a los niños/as, futuros ciudadanos, conforme a los criterios de la sociedad proyectada.

4- Consideraciones finales

Como resumen final de lo expuesto, las escuelas normales brasileñas y españolas fueron proyectadas como lugares que deberían aportar conocimientos científicos y pedagógicos para los maestros y maestras de las escuelas primarias. Por un lado, el poder público buscaba instituir una *cultura profesional* a través de la enseñanza de las teorías pedagógicas y/o de la legislación educativa; por otro, en el día a día de las escuelas primarias contradecían el proyecto *moderno* de

¹⁸ Esta medicina propuso una política sanitaria, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX. Para ella, la salud de los individuos dependía de las condiciones de aseo, iluminación, aire, de ubicación, de la técnica de construcción y del número personas que ocupaban el espacio. Su preocupación se centraba en diferentes espacios urbanos como las calles, los edificios públicos y el espacio domestico (DONZELOT, 1990).

¹⁹ El movimiento de la Iglesia Católica puede ser caracterizado con el momento que ocurrió la ruptura de la Iglesia con el Estado y, simultáneamente, la reafirmación de los lazos con Roma, así, pues, el movimiento fue denominado de *romanización*. Dentro de los cambios, la Iglesia pasó a llamar a mujer a la difusión de los preceptos católicos y, sobre todo, de los principios molares y sociales. Sin embargo, tal apertura fue favorable a las mujeres, pero en el interior de catolicismo ellas aun deberían estar subordinada a los poderes masculinos (SOUZA, 2000).

enseñanza. Con tales intenciones, la formación docente en las escuelas normales tenía estrecha relación con los cambios que fueron sucediendo en las formas de organización de alumnos así como en los modos de enseñanza en las escuelas primarias.

Aunque esta presentación sobre las escuelas normales en Brasil y en España haya sido breve, es posible identificar que sus procesos de formación docente en el siglo XIX estuvieron marcados por similares rasgos y diferentes polémicas. En los dos países las escuelas normales vivieron períodos de olvido, de tentativas y efectivas supresiones, transferencia de responsabilidades de mantenimiento. También bajo polémicas, tentativas de restricción de los espacios, vindicaciones de las mujeres las escuelas normales de Brasil y España fueron progresivamente dejando de ser un espacio para profesionalización de hombres para profesionalización de mujeres.

En este contexto, tanto Brasil como España pasaron a propagar el modelo ideal de trabajo docente para las escuelas primarias a través de, por ejemplo, la legislación, las revistas pedagógicas o los manuales de Pedagogía. En el caso de los dos últimos, estos funcionaron como instrumentos de circulación de modelos, desde Alemania hacia Francia y desde Francia para el resto del mundo, incluyendo España y Brasil.

REFERENCIAS

APPLE, Michel. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Caderno de Pesquisa*. n° 60. São Paulo: Cortez, 1987. p. 3-14.

_____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Caderno de Pesquisa*. n° 64. São Paulo: Cortez, 1988. p. 14-23.

_____. *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro. *Escuela Normal de maestros de Sevilla en la segunda mitad del siglo XIX*. Sevilla: Ediciones Alfár, 1986.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 6.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar. La construcción educativa de las diferencias en el siglo XIX. En: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Barcelona: Síntesis, 2001. p. 33-57.

BEREDAY, George. Teoría y método. En: *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Editorial Herder, 1968.

BRASIL. Decreto-Lei Imperial de 15 de outubro de 1927. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm> Acesso em: 25 out. 2006.

CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. *Caderno de Pesquisa*. nº 72. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990. p. 5-16.

CANO GONZALEZ, Rufino; REVUELTA GUERRERO, r. Clara. La formación del maestro de primeras letras en la provincia de Valladolid- los primeros años de su historia. En: *De escuela normal a facultad de Educación – 150 años de innovaciones educativas en Valladolid*. Valladolid: Secretaria de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p. 51-59.

CARDERERA, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. 3.ed. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, 1886. (4 tomos).

CHAMON, Magda Lúcia. *Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)*. 1996. Tese - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DONZELOT, Jacques. *La policía de las familias*. Valencia: Artes Gráficas Soler, 1990.

DURÃES, Sarah Jane Alves. *Escolarização das diferenças: Qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1905)*. 2002. Tese - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da Docência: Entre o Profissionalismo e a Proletarização. *Teoria e Educação*. nº 04, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 41-61.

ESCOLANO BENITO, Augustin. Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*. Madrid: MEC. no.269, 1982. p. 55-76.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

_____. et alii. A história da feminização no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. En: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus autores – educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-88.

GOUVEA, Maria Cristina, ROSA, Walquíria Miranda. A escola normal em Minas Gerais. In: *Lições de Minas – 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação/Governo de Minas, 2000. p. 19-31.

GUZMÁN, Manuel de. *Vida y muerte de las escuelas normales. – historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: PPU, 1986.

HAMILTON, David. *Towards of theory of schooling*. Philadelphia: The Falmer Press, 1989.

_____. *Learning about education – an unfinished curriculum*. Philadelphia: The Falmer Press, 1995.

KULESZA, Wojciech Andrezej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.79, n.193, set-dez., 1998. p. 63-71.

Disponível em: <<http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br>> Acesso em: 15. ago. 2006.

LOPES, Eliane Marta. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, nº 04, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 22-40.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: UNESP, Contexto, 1997. p. 443-481.

MÉLCON BELTRÁN, Julia. *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

MINAS GERAIS. RELATÓRIO do Presidente João Florentino Meira de Vasconcelos, 1881. (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. RELATÓRIO do Presidente da Província Manoel do Nascimento Machado Portella, 1886. (Arquivo Público Mineiro).

MOURÃO, Paulo Krüger. *O ensino em Minas Gerais no tempo do império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

RABAZAS ROMERO, Teresa. *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas Normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

SAN ROMAN, Sonsoles. *Las primeras maestras – los orígenes Del proceso de feminización en España*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

SARDÁ Y LLABERÍA, Agustín. *Estudios Pedagógicos*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando, 1892.

SOUZA, João Valdir. *A pedagogia do medo: Igreja, educação e práticas culturais na região do vale do Araçuaí/MG*. 2000. Tese – Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VEIGA, Cynthia Greive. A formação dos educadores: entre os mitos e a história. *Educação em Revista*. nº 15. Belo Horizonte: UFMG, 1992. p. 14-20.

VILLELA, Heloisa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

VILELA, HELOISA. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-150.

Sarah Jane Alves Durães - Doctora en Educación por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo y profesora de la Universidade Estadual de Montes Claros (MG-Brasil).

E-mail: sj-duraes@uol.com.br

Submetido em: fevereiro de 2008 | Aceito em: julho de 2009