

²² En tal sentido, señala Silvina Gvirtz (1999) que los cuadernos escolares de mediados de los 60 y principios de los 70 comienzan a mostrar cambios notables como el uso de la primera persona del singular en la escritura, el empleo de colores variados, la mayor expresividad de las imágenes, etcétera.

²³ Gvirtz (1999: 146) sostiene al respecto que "las ilustraciones de las décadas del 30, del 40 y del 50 presentan, a primera vista, un trazo homogéneo y parecen estar realizadas, en su mayoría, por un adulto (...) Más que ilustraciones espontáneas de los niños se trata de copias hechas a partir de papel de calcar. Se observa en los cuadernos de la época que aquellas que no eran realizadas en función de esos patrones eran evaluadas con baja nota".

²⁴ Juan Ramón Jiménez y su esposa visitan la Escuela Carrasco en agosto de 1948. Durante la misma, presencian una representación de *Platero y yo*. El poeta recuerda esta experiencia en la carta enviada a Fernando Chao, periodista del diario *La Capital*. La carta tiene fecha 3 de septiembre de 1948. Archivo IRICE.

²⁵ Al respecto mencionamos que en 1940 se inauguraba en la Galería de Arte Infantil de Washington una exposición de 56 obras de alumnos de la Escuela, dibujos, acuarelas y témperas que luego fue a Chicago y Filadelfia. Esta muestra fue auspiciada por la Oficina de Cooperación Intelectual de la Unión Panamericana.

²⁶ "Comprender adecuadamente una fotografía no es solamente recuperar las significaciones que proclama, es también descifrar el excedente de significación que revela, en la medida que participa de la simbólica de una época, de una clase, o de un grupo (...) La fotografía no sólo nos informa, también nos conforma y deja huella". Bourdieu, P.: *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona, Nueva Imagen, 1989.

²⁷ Cabe señalar que otro elemento de registro de la tarea cotidiana escolar presente en la Escuela Serena son los diarios de clase, llevados por las maestras que participaron de la experiencia. En una segunda etapa de esta investigación nos ocuparemos de estos documentos, puesto que requieren categorías de análisis específicas.

Normalismo, escuela y educación en *La maestra* rural de Manuel Gálvez¹

Jorge Eduardo Noro

Abstract

La novela de Manuel Gálvez representa una fuente de conocimiento y de análisis de la situación de las escuelas normales y de la presencia de la educación y de las escuelas en la sociedad argentina de principios del siglo xx. Tomando como referencia la historia verosímil creada tomando como escenario una ciudad del interior (La Rioja), el autor se sirve de los amores entre un maestro recién llegado a la ciudad y una maestra de la zona, ambos docentes de la Escuela Normal, para exhibir las intrigas y los conflictos de la institución escolar, su estilo de gobierno, los métodos de enseñanza, la organización y las costumbres normalistas y, sobre todo, los principios laicos (y ajenos a toda religión) que privan a la sociedad, a los alumnos y a los mismos maestros de una moral de referencia. Gálvez no hace más que poner en la boca y en el pensamiento de sus personajes, y en los comentarios que rodean la trama, el debate que ideológicamente enfrentó a la educación argentina a partir de 1880, respaldado por la visión crítica de su catolicismo nacionalista.

Abstract

Manuel Gálvez's novel represents a source of knowledge and analysis of the Escuelas Normales and of the presence of education and schools in Argentine society at the beginning of the 20th Century. Taking as a reference the realistic story he created - in the scene of an inland city (La Rioja) - the author makes use of the liaison between a schoolmaster - just arrived in town - and a local schoolmistress, both teachers at the Escuela Normal, to show the intrigues and conflicts at the school, the management style, the teaching methods, the organization and the typical habits at Normal schools and, above all, the lay principles (not in agreement with any religion) that deprive society, students and even teachers of a guiding moral. Gálvez simply puts on the characters' lips and minds, as well as in the commentaries that surround the plot, the debate that ideologically confronted Argentine education from 1880 onwards; and this debate was supported by the critical vision of Argentine nationalistic Catholicism.

Gálvez y su primera novela

Llama la atención que en 1914 -uno de los años en que la educación argentina estaba en la cumbre de la política nacional y las *Maestras Normales* eran figuras entrañables y profesionalmente acreditadas, que gozaban además del reconocimiento social una retribución económica altamente favorable²-. Manuel Gálvez haya elegido escribir y publicar *La maestra normal* y

someter a crítica el sistema y sus actores, introduciéndose en el interior de las instituciones y merodeando por la vida y las acciones de los directivos y los docentes. Sólo es posible comprenderlo desde un posicionamiento ideológico que pretendía proponer un proyecto alternativo en la educación argentina y que le permitía al escritor no desconocer sino testimoniar los aportes de las escuelas normales, atreviéndose a inspeccionar su interior para marcar los aspectos velados de la vida institucional, el funcionamiento efectivo de sus actores y las proyecciones en la vida de la sociedad. De alguna manera frente a la mitificación positivista y oficial de las escuelas normales, Gálvez opera un *proceso de desacralización* intentando reflejar al mismo tiempo los principios ideológicos que la sustentan, los recursos pedagógicos y organizativos que la sostienen y la prestigian, y el juego de los intereses y de las personalidades que operan –con sus mezquindades y sus pasiones– cotidianamente en el sistema.

Manuel Gálvez nació en Paraná en 1882 y estudió en el Colegio Inmaculada de los Jesuitas de Santa Fe, estaba familiarmente vinculado con caudillos de la ciudad y de la provincia de Santa Fe y acostumbrado a conocer los manejos políticos en las ciudades del interior, se recibió de abogado de la Universidad de Buenos Aires. Lector de los clásicos españoles y de los realistas de fin de siglo, aunque a los 24 años había soñado con ser novelista, recién a los 30 años decidió –después de haber visto, observado, acumulado experiencia y realidad y haber estudiado la técnica novelística– volverse escritor. La primera novela que publicó en 1914 es *La maestra normal*. Lo hace antes de publicar *El mal metafísico* (1916) y *Nacha Regules* (1918)³. Sus raíces literarias lo vinculan con la tradición del realismo⁴ de finales del siglo XIX e ideológicamente con el nacionalismo católico⁵ de principios del siglo XX⁶.

En torno de 1910, Gálvez produce una revolución en sus ideas que testimonia en su libro de ensayos *El Diario de Gabriel Quiroga*⁷: allí se observan rastros de su labor como inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, el intento de recuperar una Argentina mucho más rica que la que podía observarse en Buenos Aires y en la pampa húmeda y su regreso al catolicismo después de haber transitado diversos autores e ideologías. Como inspector de Escuelas⁸ toma conocimiento directo de la problemática educativa, ya que debe viajar por el país, especialmente por las provincias del Norte y de la cordillera descubriendo su veta nacionalista: permanece en el cargo 25 años, hasta jubilarse. Aunque no disponía de una preparación específica manifiesta su repudio por la pedagogía vigente y se opone al empaque cientificista, la filiación liberal, las raíces positivistas del normalismo de nuestro país. (Lafforgue - Rivera, 1981: 211) La veta pedagógica y didáctica asoma permanentemente, al pretender –en sus escritos– explicarlo todo con claridad y

precisión, en el marco de una literatura relacionada con el realismo. Como si fuera un maestro, planifica su exposición, ordena sus desarrollos, no deja ningún cabo suelto, nada librado al azar, limita la espontaneidad o los resquicios de la libertad; en sus obras todo y todos tienen su justificación, algo que se puede reconocer en la organización racional de su trabajo como novelista.

No resulta extraño, por lo tanto, que Manuel Gálvez, aprovechando su experiencia, inicie su carrera formal y continuada como novelista escribiendo una historia relacionada con las escuelas, las ciudades del interior y el universo de los maestros y profesores. Si su concepción de la literatura lo llevaba a la observación y al registro de la realidad, la narración podía partir de algún hecho real o verosímil de los muchos que seguramente había tramitado en su tarea profesional como Inspector. Gálvez conoce puntillosamente el funcionamiento de las escuelas normales⁹ y lo testimonia a través de: los criterios de disciplina, la observación y desarrollo de las clases, los actos escolares, la sala de profesores, los practicantes observando como novatos a los maestros expertos (clase modelo)¹⁰, los criterios y la modalidad de los exámenes, los detalles administrativos, las citaciones del director, la presencia del inspector, los sumarios administrativos, los informes elevados a las autoridades, los comunicados, las materias y asignaturas, la designación de los docentes, el régimen de licencia y la justificación de las inasistencias¹¹, la distribución de roles entre las autoridades, los discursos que circulaban por las escuelas y los ministerios entre 1910 y 1914...

La historia de la *maestra riojana Raselda*¹² y del *maestro entrerriano Solís*¹³ es el soporte narrativo para que Gálvez pueda construir la novela y justificar la presentación de sus ideas. Los creadores de la literatura realista se basaban en la observación detallada, casi fotográfica de la realidad, pero utilizaban la novela como un instrumento para presentar los conflictos o los problemas de todo orden: religiosos, políticos, morales o sociales. En realidad el argumento no hace más que repetir el isotopía (Greimas A., 1974:71) tradicional de la conquista, la atracción, el enamoramiento, el encuentro, el engaño, el abandono y la condena. Gálvez opta por trabajar la figura de los dos maestros que se conocen y se relacionan en sus domicilios particulares ya que ni siquiera comparten la misma escuela (Solís trabaja en el *anexo para varones* de la Escuela Normal, mientras Raselda lo hace en el edificio principal) descartando otras alternativas como la posibilidad (mencionada) de la relación de un educador con una alumna o de dos maestros que construyeran sus encuentros *furtivos e inmorales* en el contexto de la misma escuela. Sin embargo, no se trata de un hecho aislado, de una historia de amor con vida propia, ya que las miradas de toda la sociedad parecen

girar en torno de conquistas, abandonos, amores furtivos, escondidos, condenables, contrariados.

La trama argumental de la novela –en el contexto de la pueblerina ciudad de La Rioja, sumida en la tranquilidad del clima y del paisaje que apenas logran alterar algunos episodios políticos y comentarios sociales– se inicia con la llegada de Julio Solís para desempeñarse como maestro de la Escuela Normal, al tiempo que se presenta la figura de Raselda Gómez –una joven e inexperta maestra– que ve en el forastero un destino para sus sentimientos. El telón de fondo es la dinámica propia de las pequeñas ciudades, sus personajes típicos, sus tertulias y reuniones sociales, la vida que bulle en el interior de cada una de las viviendas. Los encuentros se producen en medio de todas las restricciones sociales del lugar y de la época, pero finalmente ambos logran burlar los controles estableciendo vínculos pasionales y estrechos. Raselda queda embarazada y ante el evidente escándalo de su situación, ayudada por sus amigas se somete a un aborto que pone en peligro su vida y la condena socialmente, mientras Julio Solís, aprovechando diversas situaciones provocadas por los conflictos escolares y políticos, huye de La Rioja y abandona a Raselda. El argumento demasiado previsible, moralizante, aleccionador y lineal es una excusa que utiliza Manuel Gálvez para el desarrollo de sus ideas. La estructura del mismo facilita la presencia del juego de los argumentos, de tal manera que el impulso final responde naturalmente a la dinámica misma de las acciones y el cierre es un desenlace necesario de los planteos enunciados y articulados en las premisas. Si los personajes son lo que son, si las circunstancias operan de un modo predeterminado, si las ideas y los pensamientos atraviesan los discursos, las conversaciones y las motivaciones, las acciones finales –que desatan todos los nudos– se desprenden necesariamente. De alguna manera el juego de las ideas funciona como premisa mayor, las particularidades de los actantes como premisa menor y la arremetida final de la narración como conclusión necesaria del silogismo clásico, instrumento muy eficaz para alimentar los rasgos didácticos y doctrinales en los lectores. La novela termina convirtiendo las denuncias y advertencias en una profecía autocumplida: de tanto anunciarla efectivamente se consuma, obedeciendo al rigor del destino o a las condiciones hereditarias constitutivas de los individuos. (MN: 223) ¹⁴

Ideas, debates, críticas y propuestas en las páginas de *La maestra rural*

01. Autoridades de la Escuela Normal. El director aparece como una figura y una presencia omnipotente y todopoderosa, prototipo de la organización jerárquica y verticalista del normalismo: administra la institución como si se tratara de un feudo (o una estancia) y solamente tienen valor sus determinaciones y criterios, o las intervenciones del poder político local y del Ministerio de Educación del orden nacional. Esa imagen del director refleja una verdadera cultura institucional en el seno de las Escuelas Normales, cuya complejidad en el funcionamiento, asociada con la diversidad de los niveles ofrece caracteres muy específicos; en el cruce de poderes y en la distribución de la vigilancia, solamente el director ejerce el control absoluto que se extiende a todos y a cada uno de los docentes, niveles, turnos y secciones. La concepción del gobierno en estas estructuras educativas siembra en la educación argentina una tradición de manejo arbitrario y discrecional de las decisiones, dejando en manos del director –como si se tratara de una verdadera autoridad política– la suma de los poderes, alejando cualquier tipo de manejo co-responsable y democrático de la gestión escolar. La misma concepción edilicia de las escuelas normales concebía los *despachos de los directores* como si se trataran de despachos *ministeriales*: amplios, confortables, a veces opulentos, rodeados por las oficinas de quienes, desde funciones subordinadas, lo secundaban y respaldaban funcionalmente en su tarea. (MN: 76). De alguna manera la estructura organizativa de la autoridad escolar reproduce la estructura del gobierno al que representa y el mismo control minucioso que las autoridades ministeriales ejercen sobre los directores y las instituciones se reproduce en las miradas, advertencias y comunicados con que el director maneja la escuela a través de la obediente subordinación de cada uno de sus docentes. Como todas las autoridades del Estado, el director es un funcionario del gobierno que se traslada de ciudad en ciudad.¹⁵ Durante el desarrollo de la novela el director, resistido por un importante grupo de sus profesores, clama permanentemente por alcanzar mayor poder y control de la institución. (MN: 87)

“El rector del Colegio, por su sueldo, por su posición intelectual, por la clase y el número de personas sometidas a su autoridad, tiene más volumen y aun más poder, que el propio gobernador. Es un señor feudal”.
(MN: 73 – 74)

[Para el Director], “el ideal era una escuela independiente, con maestros elegidos a su gusto¹⁶, formados por él mismo; una escuela donde su autoridad estuviera robustecida y sostenida por los superiores; una escuela científica, donde se aplicaran las últimas conquistas de la pedagogía que fuese un crisol donde se ensayaran los nuevos métodos y una cuna de hombres libres”. (MN: 29) “Una escuela donde él, todopoderoso, pudiera aplicar ampliamente su pedagogía y los principios del positivismo. (...) Pero conocía la sorda hostilidad que existía hacia él dentro y fuera de la escuela” (MN: 77) “La escuela era una barca combatida por la ola de la ignorancia y de mil intereses mezquinos, barca que podría naufragar si el timonel no poseía un fuerte brazo”. (MN: 84)

[Según Albarenque], “los directores carecían de autoridad para resolver por sí mismos los conflictos que suscitaban diariamente personas díscolas y rebeldes que había en todas las escuelas. Carecían de medios para orientar la enseñanza de acuerdo con los modernos principios pedagógicos. No podían llevar la acción de la escuela hasta el hogar, mejorar las costumbres, evitar que los padres diesen mal ejemplo a sus hijos.” (MN: 87)

02. Positivismo normalista. El director de la Escuela Normal –el reputado pedagogo Ambrosio Albarenque (MN: 27), un catamarqueño egresado en la época de gloria de la Escuela Normal de Paraná¹⁷– es el representante del pensamiento positivista, laico y anticlerical, defensor del poder soberano de las escuelas en la sociedad y del aporte civilizatorio y redentor de las escuelas normales. Obsesivamente preocupado por los métodos de enseñanza (MN: 28) y por la observancia de una moral muy rígida, proclama que la libertad en el pensamiento se debe asociar con la ejemplaridad en las conductas¹⁸. Por ello, los maestros han de ser la encarnación misma de la educación, uniendo a su inobjetable trabajo docente la ejemplaridad en la vida y en las costumbres, funcionando como modelos para la sociedad y los alumnos. En el sagrado ámbito de la escuela no se produce ninguna de las faltas denunciadas, no existen *actos inmorales* entre sus paredes, pero –como en las religiones– los ministros y los fieles asumen sus compromisos más allá de los muros del templo. El medio social, por su parte, supone la profesionalidad de los educadores y exige el cumplimiento de “*las arduas tareas que imponen los sagrados deberes del profesorado*” (MN: 86). Los problemas morales son exclusivamente los vinculados con los amores clandestinos: el amor no formalizado socialmente es un amor indigno que condena a sus actores, los sumerge en situación de inmoralidad y pone en riesgo la continuidad laboral en las escuelas y en la misma sociedad (MN: 186, 207, 217).

“Como todo perfecto pedagogo, el director era anticlerical y positivista. Declaraba su indiferencia hacia todas las religiones, pero en el fondo tenía un odio secreto, subterráneo, a la Iglesia Católica. Su positivismo había pasado una época pintoresca. Se decía que al llegar a La Rioja usaba para su correspondencia privada el calendario comtiano (...). El catecismo de Comte¹⁹ y la pedagogía de Torres²⁰ eran para él lo único fundamental en los conocimientos humanos.” (MN: 28)

[El director] “después de citar a Comte, a Pestalozzi y a Torres, terminó con un párrafo dedicado a los niños. Los incitaba a que fuesen aplicados para poder llevar a sus hogares, la luz de ciencia; para que más tarde llegaran a ser ciudadanos modelos; para que, cuando fuesen maestros, transmitiesen la antorcha de la verdad a otros niños y cumpliesen con fe y patriotismo los sagrados deberes del profesorado”. (MN: 87)

[Para Albarenque], “la escuela era todo, absolutamente todo. Así pensaban los más insignes pedagogos. Y con razón. Lo esencial eran los cimientos, el punto de partida. La dirección de una pelota dependía del movimiento del jugador: no se desviaba del camino que aquél había trazado. Y el jugador era aquí la escuela”. (MN: 42)

“[Una niña de cuarto grado que leía el discurso preparado por la profesora de literatura manifestó que] una mujer sin ilustración era una flor sin perfume; predijo que había llegado la hora de la liberación de la mujer, hasta hoy sometida a prejuicios seculares; y concluyó cantando un himno a la escuela, hogar de la ciencia, madre cariñosa que a las mentes infantiles daba amparo y sustento”. (MN: 88)

[El Director] reglamentaba las relaciones entre los profesores y las alumnas. (...) y hasta las relaciones entre los profesores de uno y otro sexo, prohibiendo el hablar entre hombres y mujeres, en los intervalos de las clases no debían festejar a las profesoras solteras sin advertirlo el director. (...) Defensor terrible de la moralidad, que veía atacada por todas partes, había establecido disposiciones que humillaba a las alumnas y a los padres de las alumnas... (...) El Director no sólo trataba de averiguar si conspiraban, la vigilancia se ejercía hasta en los asuntos íntimos. Así los profesores solteros no podían buscar solución a sus problemas sexuales sin que el Director se enterase.” (MN: 77-78)

"El maestro era un sacerdote, un apóstol. Su misión consistía en formar el espíritu de los hombres o sea el espíritu mismo de la sociedad. Pero para cumplir esta misión, la más noble que hubiera, necesitaba enseñar con el ejemplo. Si quería crear una sociedad perfecta debía ser perfecto él mismo. Que escondiera sus vicios si no podía ser perfecto, pero que no los exhibiera, dando a la sociedad, perniciosos ejemplos. [El director termina dirigiéndose a Solís para advertir] "Si usted tiene amores ilícitos con esa mujer, con una maestra indigna, debe retirarse de la escuela. No permitiré jamás, jamás que en esta casa se expongan tales lacras". (MN: 135-136)²¹

[Según el Director], "las escuelas normales son los únicos lugares de enseñanza en todo el país, que merecen respeto, pues sólo en ellas se transmiten los conocimientos según métodos rigurosamente científicos". (MN:205)

03. Escuelas normales y contexto. Tanto la Escuela Normal de La Rioja —fundada en 1884— como su Colegio Nacional representan una verdadera presencia institucional con clara influencia en las costumbres, en la subsistencia, en el movimiento de recursos y en la vida social de las poblaciones del interior. El ejercicio de las cátedras representa un verdadero ejercicio de poder y fuente de recursos, por lo que naturalmente genera todo tipo de disputas y la intervención de los políticos. Las instituciones educativas alimentan los comentarios y las críticas por los problemas que se suscitan en ellas, pero su labor educativa constituye una verdadera promoción para la sociedad y sus fiestas —principalmente la de inicio de clases— representan un acontecimiento social. (MN: 73, 85-87)

"En la soledad y la pobreza de ciertas ciudades provincianas —ciudades muertas, sin comercio, sin industrias— el Colegio y la Escuela Normal son los únicos lugares donde hay vida. Ellos representan la exclusiva riqueza de aquellas ciudades. El Colegio y la Escuela sostienen, con sus sesenta cátedras en conjunto, a muchas familias de la alta clase; ayudan a los pobres con buen número de becas y reparto de víveres en las fiestas patrias; constituyen para ciertos comercios —librería, por ejemplo— la sola razón de ser. En lo moral y lo intelectual, la significación de la Escuela y del Colegio es aún mayor. (...). Ambos suministraban al pueblo sus casi únicas fiestas, surten a los periódicos locales de adecuada literatura y hasta mejoran, con su vasta influencia, la moralidad general". (MN: 73)

"Cada cátedra equivale, lógicamente, a una fortaleza cuya posesión sólo se alcanza mediante formidables batallas. Los políticos de la provincia que, por sus cargos, tienen influencia en Buenos Aires, combaten heroicamente para hacerlas dar a sus amigos; son las mejores posiciones en las repartijas de la política. Todos los intelectuales poseen cátedras; en caso contrario confían obtenerlas apenas haya un cambio de gobierno." (MN: 74)

"Nadie deja la cátedra sino por haber sido elegido gobernador o diputado, haber conseguido un cargo incompatible con ellas, haberse jubilado o muerto. (...) Antes de recomendar a un maestro los políticos meditan el punto concienzudamente, pues los maestros no largan las cátedras sino cuando se mueren. Habiendo otros intelectuales en el partido influyendo, ya pueden esperar los maestros hasta el día del juicio final." (MN: 75)

04. El oficio de enseñar. El trabajo como docente (maestro o profesor) en las diversas escuelas es una ocupación prestigiosa, reconocida por la sociedad y demandada por los interesados. Pero, entre los educadores y las instituciones sobrevuela un enfrentamiento profundo en torno de la función de la educación y la elección de las metodologías, oponiendo a quienes, profesionalmente formados como maestros manejan los principios pedagógicos vigentes, y quienes proviniendo de las profesiones liberales u otros saberes ponen en práctica un tipo de tarea docente basada en el sentido común, la tradición y los métodos específicos de cada una de las disciplinas y profesiones. La *Escuela Normal* representa la organización metódica, positiva y científica de la enseñanza y allí sobreabundan las prescripciones y los controles sobre las actividades de los docentes, asociadas a un orden racional y sistemático sobre las acciones educativas, en tanto que el *Colegio Nacional* refleja la presencia más distendida y creativa de una pedagogía alternativa, y las clases, los programas y las designaciones de los profesores aparecen como espontáneas y hasta arbitrarias.

"Nada existe en los pueblos comparable, en importancia, a las cátedras²². Superan, en ganancia y categoría a las más productivas tareas, salvo a los pocos empleos nacionales. (...) Las profesiones liberales no engañan ni el hambre de un dispéptico. La calma patriarcal de los pueblos no es suelo para pleitos. Tampoco son clima propicio para médicos, la pobreza y la sencillez de la vida. (...) Los desdichados médicos, si no fuera por las cátedras tendrían que huir. Los ingenieros y arquitectos no podrían construir ni ilusiones. En cambio, las cátedras y los varios empleos del Colegio

y la Escuela —los de secretarios, celadores, maestros de grado y otros— satisfacen, suficientemente, las mediocres necesidades de sus poseedores. Un profesor con tres cátedras puede hasta compadecer a un ministro provincial, y el portero de la escuela tiene razones para no creerse inferior a un secretario de juzgado. (MN: 73 — 74)”²³

[El Director se refería despectivamente a los profesores a quienes odiaba pedagógicamente]. “Eran unos ignorantes, unos desaforados. El ministerio no debería oírlos jamás. Los peores eran los abogados sin pleitos, esos médicos sin enfermos, que tomaban las cátedras como vulgares empleos. Carecían de preparación pedagógica, de espíritu profesional; no querían estudiar la metodología, sin la cual es imposible llegar a ser un buen maestro”. (MN: 29) “El Director sentía repugnancia por un establecimiento donde los métodos no se tenían en cuenta. Además, el colegio era un antro de inmoralidad. Los muchachos del Colegio conocían todas las corrupciones”. (MN: 33)

[Según Albarenque], “los profesores debían ser ciudadanos modelos. (...) Si ellos se conducen incorrectamente, los jóvenes, en estos pueblos donde todo se sabe, ampararán sus vicios en los ejemplos que vienen de arriba. (...) Si el Colegio Nacional aparece como una cueva de corrompidos, ¿a qué se debe sino a la inmoralidad de aquellos que debieran ser inmaculados?” (MN: 38)²⁴ “El ejercicio del magisterio es una de las más difíciles labores intelectuales. Porque no basta de ningún modo poseer la ciencia, sino que es preciso conocer profundamente los secretos de la metodología. La ciencia pura es inútil para el maestro, es trabajo perdido si no se la enseña de acuerdo con los principios y las leyes de aquellos métodos que especialmente le convienen”. (MN: 87)

[Según el director] la enseñanza debía ser más racional, más científica. Y si bien se había adelantado muchísimo en tal sentido, aún dominaba un memorismo perjudicial. [Para el médico] eso del memorismo, como decían los pedagogos, era una pamplina. Antes se estudiaba todo de memoria y al pie de la letra. Costaba trabajo, pero pasaban cincuenta años y uno no se olvidaba de lo aprendido. Además, tal procedimiento desarrollaba la memoria, facultad sin la cual no existe la inteligencia. Las generaciones actuales estudiaban racionalmente, pero salían de los colegios sin saber nada. Ideas generales. Palabras vacías, frases huecas” (MN: 81)

[Según los adversarios del Director] “los profesores normales más que maestros, son algo pedantes. Creían ser sacerdotes de la ciencia, pensaban que sólo ellos eran capaces de enseñar, como si el enseñar fuese otra cosa que un don, una aptitud personal. Atribuyen demasiada importancia a la escuela en la formación de nuestro espíritu: es la vida, la vida múltiple y compleja lo que en realidad forma el carácter y el espíritu”. (MN: 41 — 42) “La escuela normal era la encarnación de la ciencia dogmatizada y pedagogizada” (MN: 33)

[Para el Doctor Nilamón Arroyo, partidario de una pedagogía más espiritualista] “La literatura de los normalistas, desde el punto de vista estético significaba la orgía del mal gusto, la apoteosis de la pedantería, el lugar común convertido en sistema. (...) En ciencia, el normalismo conducía a la pseudociencias, a las ciencias ‘del macaneo’: la sociología y la psicología experimental”. (...) (MN: 41)

05. Maestros y profesores. Se observa una clara diferencia entre el oficio de maestro y la profesión de profesor a cargo de una cátedra. Frente al pesado trabajo del maestro —con una labor diaria abundante y tareas asociadas de corrección y de preparación de las clases— las cátedras del nivel medio o secundario, tanto en la Escuela Normal como en el Colegio Nacional, “ofrecía mayor libertad, no excedía las seis horas semanales y el sueldo y la consideración eran mayores”. (MN: 119) Se observa una cuestión de género, ya que las mujeres parecen naturalmente destinadas a desempeñarse como maestras y manteniéndose en esa función toda su vida profesional, en tanto que los hombres aspiraban a las cátedras como procedimiento salvador para poder subsistir y ascender socialmente. (“Yo no puedo casarme, Raselda. —afirma Julio Solís— Soy un pobre maestro, por ahora al menos”. MN: 110, 202, 46). Mientras las mujeres encuentran en su trabajo como maestras el lugar definitivo, los hombres están habilitados para producir en el mismo campo de la educación la movilidad social: la mayoría de las cátedras y las funciones de director, inspector o ministro son ocupadas naturalmente por hombres. Aunque las escuelas normales tenían un número similar de alumnos y de alumnas, las mujeres eran las que en definitiva asumían los cargos de maestras. (Yannoulas S., 1996: 45, 72, 79, 83).

“Solís —que recurre a sus contactos políticos en Buenos Aires y a sus conocidos en las tertulias locales para tramitar la designación— se veía en la posesión de su cátedra de Filosofía, dictando un curso de Filosofía espiritualista, algo muy novedoso, muy interesante. Con-

cluía con el positivismo que dominaba en la enseñanza, mostraba otras corrientes del pensamiento moderno. Los alumnos le seguían con inusitado interés, se comentaba en todas partes la orientación que daba a la Filosofía, su nombre llegaba hasta Buenos Aires. Y un día el ministro, el propio ministro de Instrucción pública, le llamaba a la Capital para darle varias cátedras.” (MN: 120)

“Nombraban a Solís profesor de Matemáticas, la cátedra por la cual se había producido el incidente. Solís se arrojó a su lecho para calmar su excitación y contemplar a su gusto el telegrama. ¡Profesor! Todo lo que deseaba por ahora” (MN: 192, 165)

06. Conflictos ideológicos. El enfrentamiento fundamental que recorre el relato se juega en el campo de las ideas. La educación recibida por los maestros –especialmente en la mítica Escuela Normal de Paraná– responde a un paradigma de formación positivista: científica, laica, anticlerical, irreligiosa y, en consecuencia, desprovista de los principios de la sana moral, y sustituida por la funcionalidad de una moral laica²⁵. La sociedad riojana –como todas las tradicionales sociedades del interior– justiprecia el aporte educativo de la escuela, pero mantiene vigentes y defiende las ideas y los valores religiosos como sostén de los principios morales y de las conductas honestas, expresadas en convenciones y formalidades establecidas. Sus voceros condenan los postulados ateos del director y lamentan las consecuencias de una educación que pretende erigir una moral sin fundamentos religiosos y trascendentes. (MN: 268) No se mencionan a los representantes o ministros de la Iglesia²⁶, pero el rechazo permanente de sus mensajes es considerado la causa directa de los males de la sociedad, condenando principalmente la liberación de la mujer de sus pensamientos tradicionales y la incorporación de un cúmulo de saberes que le han hecho perder sus antiguas virtudes y condiciones.

(Según el doctor Nilamón), *“en lo moral ocurría algo peor. Como el normalismo era laico, anticlerical y dogmático, no admitía la moral basada en principios religiosos. ¿Con qué reemplazarla? Más o menos con las mismas reglas morales, pues no las había mejores, pero basadas en nada, en el criterio de los hombres. Edificio sin cimientos, se derrumbaba fácilmente. Las muchachas a las que en diez años no se les había inculcado los principios religiosos, se encontraban indefensas. La pedantería normalista hablaba de educar la voluntad frente al catolicismo que, según ellos, sólo cultivaba el sentimiento. (...) Las pobrecitas muchachas, tan tiernas,*

tan buenas, tan débiles, creían que podían confiar en sí misma, según la doctrina de la escuela. Y si alguna vez se hallaban en un momento difícil, no contaban con un Dios a quien temer, ni siquiera con un infierno que les evitara la caída.” (MN: 40)

“Sin llegar a la incredulidad Raselda era como casi todas las normalistas, un tanto liberal. Las maestras no practicaban la religión porque creían que a ello los obligaba la laicidad de la escuela. El Director, naturalmente, pensaba lo mismo y hasta amenazaba con la destitución a las maestras devotas. Mientras él dirigió la escuela en La Rioja, profesores y maestros creyentes tuvieron que reducir al mínimo el cumplimiento de sus prácticas religiosas.” (MN: 94)

[Raselda] *“recordando algunas frases que oyera a don Nilamón, imaginó otro culpable: la clase de enseñanza que había recibido en la escuela. Aquella tarde que se confesó, vio el poder de la religión. Ahora pensaba que si ella hubiese sido una verdadera creyente, se habría quizá salvado. Acordábase de haber oído sermones y en conversaciones, y también haber leído en libros de devoción, que existía en los sacramentos una fuerza invisible y poderosa que rechaza el mal y es la mejor defensa contra el pecado. Pero a ella no le habían inculcado la enseñanza religiosa. (...) En la escuela nunca le hablaron de Dios, y algunos profesores hasta le enseñaron a despreciar la religión. Ahora creía que esa enseñanza, en vez de darle fuerza para vencer los instintos, la habían predispuesto para el mal, al quitarle el apoyo de las eficaces defensas que tiene la religión contra el pecado. Y en cuanto a su fe de ahora, renacida a causa de su sufrimiento, comprendía que estaba muy lejos de lo que hubiera sido su fe en la infancia, fortalecida por largos años de disciplina religiosa y moral”.* (MN: 260)

07. Institución fragmentada. La cara oculta del funcionamiento de las escuelas normales la constituyen las intrigas palaciegas que enfrentan a los actores. Así lo expresa el tenaz y continuado enfrentamiento entre el Director –con su reducido séquito²⁷– y el resto de los maestros y profesores. Toda la institución se sacude con las arbitrariedades y las provocaciones, con las persecuciones y las condenas, las designaciones y los traslados. Algunos episodios de descontrol disciplinario y de enfrentamiento público entre los docentes son los más ilustrativos, ya que provocan un malestar contagioso que termina con la intervención de un inspector del Ministerio. (MN: 169 – 170)²⁸

"Los profesores odiaban al director. Casi no había día que no recibieran de él alguna nota. El director jamás se dirigía a los subordinados verbalmente, porque eso sería disminuir su autoridad, sería una llaneza perjudicial a la buena marcha de la escuela. Era preciso alejar toda sospecha de camaradería, para lo cual enviaba solemnes notas a los profesores, largas notas en las que no dejaban de ser recordados los sagrados deberes del maestro, las altas enseñanzas de la pedagogía y otras frases muy caras al director". (MN: 76)

"La escuela padecía como un flagelo la autoridad de Albarenque. No había disciplina ni moralidad. Los profesores le odiaban. El director pretendía poner toda la autoridad en manos de la señorita regente. Los maestros del departamento de varones nada tenían que ver con la regente; sin embargo, debían soportar su autoridad." (MN: 192)

08. Política y educación. Las deficiencias en el funcionamiento de la educación y en el desempeño de los docentes responde a la intervención permanente de los gobernantes y a los vaivenes de las determinaciones y de las arbitrariedades de la política que dictamina sobre la continuidad o los cambios de los planes de estudios y la designación de los directores y de los maestros. Las cuestiones se suscitan en cada una de las escuelas distribuidas en todas las provincias pero las soluciones llegan o bajan, siempre, desde Buenos Aires, al calor de las influencias y de los contactos políticos que tienen los diversos actores. El sistema educativo se muestra centralizado, sometido al poder normalizador (Marengo R 1991: 72), burocratizado y sometido a las presiones políticas. (MN: 210, 233) Al concluir la obra, el mismo sistema tratará de lavar el honor de las escuelas normales trasladando y reubicando a todos los actores involucrados en la historia y los conflictos²⁹.

[Los contertulios] *"hablaron de los rumores que traían los diarios sobre un cambio de plan. Don Nilamón no aprobaba los cambios. Era una inestabilidad excesiva. El plan peor sería preferible al más admirable con tal que durase veinte años. Pero era imposible pretender tal cosa. Los ministros se sucedían con rara facilidad y cada uno modificaba los planes a su antojo"*. (MN: 81)

[Frente a los posibles cambios en el gobierno y la renuncia del Ministro de Instrucción pública, los políticos] *"veían cátedras por todos lados; los más reputados como intelectuales se sonreían de esperan-*

za, y los profesores que ya dictaban cátedras se imaginaban trasladados a Buenos Aires. En cambio los que militaban en el partido opuesto quedaban derrotados con la noticia. Escribían a Buenos Aires, celebraban reuniones secretas..." (MN: 51)

09. Normalismo y educación. Lo que en definitiva se discute —desde la perspectiva ideológica del autor— es la situación de la educación argentina, la universalidad y la obligatoriedad de la enseñanza, el sentido y la presencia creciente de las escuelas y del Estado en la modernidad y el valor que se le asigna a las Escuelas Normales. Después del período fundacional y de expansión normalista (siglo XIX), creció el antagonismo en las ideas y en los proyectos educativos, y el relato le permite a Gálvez expresar en el discurso, y testimoniar en las acciones, los efectos nocivos de las determinaciones políticas y educativas producidas al calor de la Generación del 80 y la Ley 1420³⁰. La obra asume una perspectiva crítica asociada con el desenvolvimiento de la historia y de la presentación de las miserias que acompañan a una práctica educativa sin verdaderos principios. Gálvez postula los fundamentos de la moral y de la religión tradicional y concluye que, sin ellos, las escuelas no pueden funcionar como centro de formación y moralidad. Pero además, considera que la sociedad crece al amparo de la escuela, y reproduce y multiplica los mismos defectos y las mezquindades que recorren a la institución formadora. Cambiar la escuela restituyéndole otros fundamentos no es sólo un remedio para la educación, sino una tabla de salvación para el naufragio incuestionable de toda la sociedad. Condenar el *normalismo* implicaba, al mismo tiempo, recuperar sus estructuras para brindar la verdadera educación que el país históricamente había reclamado.

[Según don Nilamón], *"la escuela no debe invadir el hogar, señor Director; es el hogar, en todo caso, lo que podría invadir la escuela. Antes, los directores de colegios jamás pretendieron reglar la conducta privada de los maestros. Todas estas novedades las ha traído el normalismo"* (MN: 38). *"En el orden de las instituciones, el normalismo llevaba a la anarquía. Enemigo de la familia, por idiosincrasia y rivalidad de predominio, prescindía por completo de la autoridad paterna. Todo era el maestro, "la señorita"*. *Había libros de lectura para los niños, escritos por pedagogos, donde en trescientas páginas no se nombraba una sola vez ni el hogar ni a los padres. En su pedantería cientificista, los pedagogos eran enemigos de la libertad de enseñanza. Si por ellos fuese, se llegaría al monopolio por el Estado. Ellos quisieran que el Estado se apoderara de los niños en cuanto salen del vientre de la madre. ¡Iniquidad más grande! ¡Privar a un padre*

del derecho de inculcarle las ideas y creencias que él cree mejores y que considera lo único fundamental de la vida!" (MN: 39)³¹

[Finalmente para el médico]: "¡el normalismo es la peor plaga que puede invadir a un pueblo joven! En el orden de la cultura el normalismo significaba el predominio de la enseñanza primaria sobre la universitaria. (...) ¡Escuelas y más escuelas! pedían los bárbaros en coro y combatían la creación de las universidades. Lo que interesaba a los políticos, a los mediocres, al periodismo, era que todas las gentes del país supiesen leer: hasta el indio de ojotas. ¡Enseñar a leer a gentes que no han de leer en su vida! ¿Para qué les servirá eso? (...) La gloria de un pueblo no depende de que el rebaño supiese leer, sino del valimiento de algunos de sus hijos. (...) El normalismo propendía a la más pretenciosa forma de cultura. Un poquito de todo, pero, eso sí, todo muy bien ordenado y encajado en la cabeza" (MN: 39)³²

También Hugo Wast, en su novela *Los ojos vendados*³³ (1921), juzga el normalismo vigente y las consecuencias de un nivel educativo que asegura el ascenso cultural y social de las mujeres liberadas y convertidas en maestras, pero que no puede sostenerlas con recursos y trabajo seguro.

"Matilde (...) se había recibido ya de maestra y su hermoso diploma nacional pendía en un cuadro de la pared del comedor. (...) Todavía le faltaba lo más difícil ganarse la vida con aquel diploma, que la hacía mas exigente, pero no menos necesitada. Otras que no eran maestras podían aceptar empleos inferiores en tiendas o en oficinas. Ella lo tenía que esperar todo del Estado, que le había puesto su sello, como un señor feudal a sus siervos; que le había infundido la ilusión de aquella carrera, y que tenía obligación de emplearla... Fue mil veces al Ministerio y oyó mil veces la excusa con que la despedían para otra oportunidad: ¡Hay tantas maestras! Y esa era la verdadera causa de su mal. Antes, el magisterio era un apostolado, al cual se iba sólo por vocación, porque es un sacrificio. El maestro creía en Dios y amaba de veras a los niños, aunque no lo pregonasen, y aunque castigara con dureza; y si no trabajaba por gusto, trabajaba con gusto. Pero entró en el mundo el fetichismo de la instrucción: nada había más grande y digno de gratitud y de la admiración que el maestro moderno. En los altares vacíos de la imagen de Dios se puso al maestro, y millares de jóvenes creyeron que ésa era la llave de oro que abría las puertas de la fortuna y de la gloria, y cada familia obrera o burguesa quiso tener un hijo diplomado, como antiguamente querían tener un hijo sacer-

dote o una hija monja. Así se creó la nueva esclavitud. Por un diploma, un joven o una niña vendían al Estado su cerebro, su juventud, su libertad. (...) Como una golondrina con las alas quebradas, Matilde sentíase prisionera de su título que no había hecho más que suscitar en ella la ansiedad de la altura y de la libertad. Entonces comprendió que también el magisterio serviría para mucho, a condición de saber abandonarlo a tiempo". (1955: 20-23) "En otros siglos, los hombres vendían el alma al diablo. Ahora se hace un tráfico parecido: una maestra es una niña que vende su alma al Estado, y de todos los modos de ganarse la vida que han dejado los hombres para uso de las mujeres ése es el más mezquino y el más fatigoso. (1955: 81-82).³⁴

10. Hombres y mujeres. Reflejo del pensamiento de su tiempo, las figuras masculinas aparecen reforzadas en cada uno de los personajes y caracterizadas por la libertad, la seguridad, la falta de compromisos, la infidelidad tolerada, el protagonismo en la vida pública y la total posibilidad de decidir sobre sus vidas: saben jugar con sus afectos y dilatar cualquier responsabilidad que pueda atar su libertad y su desenvolvimiento profesional. (MN: 148, 245)³⁵ Por su parte el universo femenino se exhibe más sometido a la vigilancia y el control, y a diversas imposiciones según el tipo de vida y conducta elegido. Generalmente las mujeres se muestran encerradas en sus hogares y en sus quehaceres, sometidas a observación y comentarios, pasivas y receptoras en las determinaciones, imposibilitadas de revertir situaciones heredadas, poco agraciadas³⁶ y en la mayoría de los casos condenadas a engaños, solterías, esperas eternas o abandonos.³⁷ Las mujeres provincianas, preocupadas también por lograr una ubicación laboral en las escuelas, se muestran envueltas en la necesidad de encontrar quien les asegure—a través del matrimonio (MN: 108)—un futuro seguro y compartido. La profesión y el trabajo en la escuela son una oportunidad única: perderlo por incapacidad o por otras razones representa una verdadera condena social. (MN: 71, 93) Las mujeres que han tenido problemas morales y que pretenden reingresar de alguna manera al sistema, deben soportar el acoso de los diversos funcionarios que exigen alguna compensación y pago por el trámite y la concesión. (MN: 252, 295, 299)

Reflexión final

Sin pretender una innecesaria justificación, el análisis de la obra nos permite concluir que Gálvez, a pesar del rigor de su crítica, no procura atacar

al proyecto normalista en sí mismo, sino a un cierto tipo de normalismo instalado en el sistema educativo argentino a quien califica como dogmáticamente laico y exageradamente estatal (*la casta normalista*), convirtiendo a las escuelas normales en un territorio sagrado en el que se consagra el concepto y el poder de la educación escolar, se multiplican principios, saberes e ideas positivistas y laicas detrás de cierta insufrible pedantería, impidiendo conocer e integrar concepciones alternativas. Para Gálvez el mal de las Escuelas normales radica en su origen y su expansión al amparo del laicismo anticlerical y positivista, lo que no implica discutir la necesidad de su presencia o disminuir los reconocidos méritos de su organización. Las escuelas normales son instituciones educativas ineludibles, pero sus ideas rectoras deben ser otras: no puede haber educación sin moral, ni moral sin religión. Una escuela y un maestro no pueden respaldarse sólo en la ciencia y en el rigor del método³⁸, sino que la sagrada tarea de educar debe alimentarse con sólidos principios morales y religiosos. Algunas de las páginas de la novela ofrecen un testimonio de admiración³⁹ a la labor normalizadora y al riguroso proceso formativo y de control que se opera sobre las nuevas generaciones de maestros, sin embargo, todo el desarrollo argumental, que toma cuerpo en su novela, intenta rescatar la estructura de las Escuelas Normales, para reconquistarla y recolonizarla a través de los proyectos defendidos por el catolicismo⁴⁰, cuyo propósito exige reingresar en el sistema educativo, multiplicar la fuerza de las Escuelas y los Colegios existentes, liberarse de la tutela y del control monopólico del Estado, para crear Colegios y Escuelas Normales Libres y Gratuitos.⁴¹ Más allá de la necesaria autonomía que debe reconocerse en una obra literaria, Gálvez responde plenamente a sus convicciones y a la matriz ideológica que lo identifica. Y esta novela inicial es una expresión cabal de ello.

Bibliografía

- Caminha, Adolfo (1893), *A normalista*. São Paulo. Atico. 1985. A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.
- Chavarría, Juan Manuel (1946), *La escuela normal y la cultura argentina*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Fernández Lamarra, Norberto (2002), *La educación superior en la Argentina*. www.unesco.org.

- Flecha García, Consuelo (1997), *La vida de las maestras en España*. Historia de la educación. *Revista Interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca. N° 16. 1997.
- Galdulfo, Alberto, (1992) "Apéndice I: Expansión del sistema escolar argentino", en Puiggrós Adriana (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Gálvez, Manuel (1950), *El novelista y las novelas*. Buenos Aires. Editorial Emecé.
- Gálvez Manuel (1962), *El mal metafísico. Vida Romántica*. Buenos Aires. Espasa-Calpe.
- Gálvez, Manuel (1935), *La maestra normal*. Buenos Aires. Editorial TOR. Buenos Aires.
- Greimas A. J. (1974), *Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico*, en Barthes R. (1974), *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.
- Iglesia A Ricardo H., (1991) "Los católicos liberales durante la década del 80", en Puiggrós Adriana (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Lafforgue Jorge - Rivera Jorge (1981), "Manuel Gálvez y la tradición realista" en AA.VV, *Historia de la literatura Argentina*. 3. *Las primeras décadas*. Buenos Aires. Centro editor de América Latina.
- Llach Juan José (1999), *Escuelas ricas para los pobres*. Buenos Aires. Academia de Educación. www.acaedu.edu.ar.
- Llach Juan José, Montoya Silvia, Roldán Flavio (1999), *Educación para todos*. Córdoba. Editorial IERAL.
- Macchi Manuel E. (1974), *Normalismo argentino*. Santa Fe. Castelví.
- Marengo Roberto (1991), "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el consejo nacional de educación", en PUIGGROS Adriana (dirección), *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Martínez Paz Fernando, (1971), *La educación argentina*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Dirección General de Publicaciones.
- Mercante Víctor (1929), *Pedagogía. Primer curso*. Buenos Aires Kapelusz.
- Mercante Víctor (1961), *Los estudiantes*. Buenos Aires. Hachette.
- Puiggrós Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Rabazas Romero Teresa (1998), *El pensamiento pedagógico normalista durante la primera restauración borbónica*. En *Revista Interuniversitaria. Historia de la educación*. Valencia N° 17. 1998. pp. 251-288.

- Roig Arturo Andrés (1969), *Los krausistas argentinos*. Edit. José M. Cajica. México. Edición actualizada a cargo del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del CONICET. Mendoza.
- Ruiz Rodrigo Cándido (1997), *Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República)*. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca. Nº 16. 1997.
- Torres José María (1888), *Curso de Pedagogía. Primeros elementos de educación*. Buenos Aires. Imp. De M. Biedma.
- Unamuno Miguel de (1981), *Amor y pedagogía*. Madrid. Espasa-Calpe (1902)
- Unamuno Miguel de (1980), *Niebla*. Madrid. Santillana.
- Wast Hugo (1955), *Los ojos vendados*. Thau ediciones. Buenos Aires. 12ª edición.
- Yannoulas Silvia C. (1996), *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires. Kapelusz.

Notas

¹ Trabajamos con la edición de la obra: Gálvez Manuel, *La maestra normal*. Buenos Aires. Editorial Tor. Buenos Aires. 1935 (10º millar). Para referencia de los textos, citamos MN.

² Llach Juan José, Montoya Silvia, Roldan Flavio (1999: 219): "En aquellos tiempos (1914) el salario de los docentes relativo al de otras profesiones era considerablemente más alto que en la actualidad. (...) Las directoras y maestras nacionales ganaban \$ 270 y \$ 200 mensuales respectivamente. (...) Los salarios de las maestras nacionales eran un 163 % mas altos que los de los asalariados urbanos no calificados". Véase también LLACH Juan José (1999) y Chavarría Juan Manuel (1946).

³ Planifica su producción como novelista proponiéndose la escritura de novelas agrupadas en trilogías: (1) la vida provinciana, la vida porteña, la vida en el campo; (2) el mundo político, intelectual y social; (3) los negocios, las oficinas y la realidad obrera; (4) el heroísmo en la lucha en la guerra, contra el indio y contra la naturaleza. Tiene interés en imitar la producción de Galdós, Balzac, Baroja, Dickens, Tolstoi. (Lafforgue J. - Rivera J., 1981, III: 213).

⁴ Gálvez fue considerado, en su tiempo, el Pérez Galdós de Hispanoamérica y el gran narrador de la vida nacional, muy leído y respetado por quienes defendía una literatura de corte social (Grupo de Boedo), tuvo amplia aceptación entre los lectores, aunque fue casi despreciado y motivo de burlas por parte de los vanguardistas del 20 (martinierristas).

⁵ Su ideología nacionalista, clerical, patricia y decididamente anti izquierda marcó la orientación de sus obras y delimitó al público lector. En 1934 publica *Este pueblo necesita...* desarrollando sus ideas políticas, influidas por el fascismo y el falangismo español (juventud, patriotismo, heroicidad, reforma moral, idealismo, jerarquía, orden y disciplina, autoridad). En la década del 40 respaldó transitoriamente la figura de Perón y el nacimiento del justicialismo, pero el eje de sus ideas fue el *nacionalismo católico*, que pretendía rescatar la tradición religiosa e hispana y oponerse a un tipo de progreso necesariamente unido a una sociedad y a una educación laicas, fieles al positivismo.

⁶ También Hugo Wast (Gustavo Adolfo Martínez Zuviría) nacido en 1883, estuvo vinculado con Santa Fe y estudió en el Colegio de la Inmaculada de los Jesuitas. Es contempo-

ráneo de Gálvez y comparten las mismas ideas. En 1916 fue diputado nacional por Santa Fe. Publica primera novela en 1905 y muere en 1962.

⁷ Gabriel Quiroga es además uno de los personajes de esta novela. (MN: 176, 204-205) En una discusión literaria con Solís, Quiroga (¿Gálvez?) menciona la posibilidad de crear una novela *auténticamente argentina* tomando como escenario la ciudad de La Rioja y como historia la de una pobre muchacha abandonada por su novio. (MN: 189)

⁸ Los inspectores -directamente conectados con el Consejo Nacional de Educación- representaban el poder disciplinador y normalizador del sistema. Cumplían una amplia función de control tanto en lo legal y administrativo como en lo pedagógico, interviniendo en la resolución de los conflictos y aportando puntuales observaciones y sugerencias (informes escritos) en la organización y gobierno de las escuelas y en los métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo cumplimiento quedaba en manos del Director. En la misma novela se muestra la llegada de un inspector, las diversas entrevistas e interrogatorios y la confección del informe sumario. (MN: 178, 180). Solían reunir la documentación probatoria, pero las decisiones finales "bajaban" desde el Ministerio de Buenos Aires, marcando el centralismo de la organización y del funcionamiento del sistema. (MN: 210)

⁹ Gálvez testimonia eficazmente la tarea de formación que realizaban las Escuelas Normales con sus futuros maestros y con los maestros que se iniciaban en su profesión. (MN: 91-95) El *Departamento de Aplicación y la Regente* tenían como funciones específicas: la observación de las clases, la confección de informes, la corrección de los docentes y la presentación de Clases Modelos. El relato permite reconocer los aportes del normalismo al control del tiempo y del espacio, el aprovechamiento de las clases, la autoridad de los maestros y el manejo de la disciplina, la participación de los alumnos, etc. Raselda, una novata en la tarea, debe padecer la presencia insistente de las autoridades y cuando aparecen los problemas morales, sus dificultades en el desempeño constituyen una de las causas de su destitución. (MN: 122, 279) Pero más allá de las cuestiones personales, Gálvez exhibe el aceitado engranaje de la preparación y el necesario acompañamiento de los nuevos maestros.

¹⁰ El Director lamenta que Raselda, con tan escasa preparación, haya podido ser designada en el puesto de maestra de la Escuela Normal: "*La maestra que aceptaba un puesto sin la preparación suficiente, hacía un gran daño a la escuela, a sus alumnas, a ella misma. En fin, el mal estaba hecho. Para remediarlo debía estudiar con verdadero celo, con la conciencia de su deber. La señorita Regente iría diariamente a la clase de Raselda, la observaría y, una vez por semana, le daría una clase modelo*". (MN: 95)

¹¹ El autor refiere y testimonia, utilizando la historia de Raselda, el régimen de licencia de la época, las inasistencias, las certificaciones necesarias y el marco reglamentario vigente, distinguiendo las licencias concedidas por el director de las autorizadas por el Ministerio. (MN: 158, 160, 166).

¹² Raselda María Gómez vive con su abuela, ya que su madre Zenaida había llevado una vida descontrolada, dándola a luz en un hospital de Córdoba antes de morir. Crece en un clima de tristeza y malestar familiar, ingresa a los ocho años a la escuela normal de La Rioja y logra alcanzar el título de Maestra, respaldada en el esfuerzo de familiares y amigos. (MN: 60-61). A la descripción exterior (MN: 57) se le suman los caracteres psicológicos. (MN: 67) En ambos se preanuncia y determina el desarrollo de los futuros acontecimientos.

¹³ Julio Solís había nacido en Paraná, en el barrio de San Miguel, fruto también de relaciones fugaces entre su madre (humilde) y un joven de una familia tradicional. Su padre no lo había reconocido, pero había prometido costearle su educación. Queda huérfano y, en medio de una extrema pobreza, logra alcanzar el título de maestro normal. Se emplea rápidamente como maestro, pero a los cinco años un político lo lleva a Buenos Aires. Una vida descontrolada afecta su salud y su moral. y sus amigos influyentes le

consiguen un puesto en La Rioja para reponerse. Llega a la ciudad en un caluroso febrero y la abandona un años después, cuando la aventura con Raselda le trae enemistades y comentarios. Tanto Raselda como Solís provienen de familias irregulares, exhiben una infancia infeliz, han tenido dificultades económicas para poder completar sus estudios y se han podido emplear como docentes en la Escuela Normal.

¹⁴ La insistencia en mostrar el origen de las mujeres (orfandad, abandono, pobreza) se convierte en anticipo de la vida que deben llevar: con el pasado y la herencia que tienen, naturalmente les aguarda un destino conflictivo. Galvez que insiste en criticar una y otra vez los males del positivismo, sin embargo fiel al realismo literario termina asumiendo criterios deterministas positivistas.

¹⁵ "Raselda leyó el decreto. El Director era trasladado a Río Cuarto. La Vice a San Luis. La Regente a Mendoza, Solís a Salta. Solamente ella era destituida". (MN: 279)

¹⁶ Uno de los motivos de los conflictos que sacuden a la escuela y la sociedad es la arbitraria designación de profesores y el desplazamiento de otros por parte del Director. (MN: 161, 166)

¹⁷ "Luego se habló del Paraná, en cuya escuela normal habían estudiado Solís y el Director, aunque en épocas distintas. (...) El Director (...) tuvo frases de veneración para Torres, su viejo maestro, suspiró y dijo: De la escuela del Paraná salían en aquellos tiempos verdaderos educacionistas. No como los de ahora..." (MN: 30)

¹⁸ Gálvez no deja, sin embargo, de asignarle una dudosa relación con la Regente de la Escuela Normal, que comparte la misma casa del Director y su familia. (MN: 80)

¹⁹ En 1852 apareció su *Catecismo positivista, o sumaria exposición de la religión universal*. Comte llegó a practicar la religión que había ideado, adjudicándose el título de pontífice de su propia religión. Martínez Paz F., 1971: 115.

²⁰ Torres José María (1888), *Curso de Pedagogía*.

²¹ El Director se hace eco de los comentarios sobre los amores entre Solís y Raselda, e interviene para imponer su autoridad y control, en una acalorada entrevista con el maestro entrerriano. (MN: 136) Sobre el final de la obra, los espías del Director son los que constatan los hechos ilícitos cometidos por Solís y Raselda, en sus domicilios privados. (MN: 239, 242)

²² En 1903 se ponen en funcionamiento los *Seminarios Pedagógicos para la formación de Profesores*. Y a partir de 1904, Joaquín V. González que estaba a cargo del ministerio de Justicia e Instrucción Pública, creó el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Buenos Aires, que tuvo como plantel docente inicial a una veintena de profesores contratados en el extranjero, casi todos alemanes, ya que se tomaba como base la experiencia alemana. En 1914, Pablo Puzurno le dio forma a los planes de los Profesorados creando dos orientaciones (Ciencias y Letras) constituyendo la base para la formación docente en gran parte del siglo xx. Fernández Lamarra Norberto (2002), PUIGGROS Adriana (1990: 155).

²³ "Los tres o cuatro médicos enseñan física y ciencias naturales; la química suelen dejarla, como de lástima, al boticario. Los abogados, más audaces, apencan con casi todas las asignaturas restantes. El dibujo y las matemáticas pertenecen, por tradición, al único ingeniero o agrimensor. Los politiqueros de más muñeca hacen dar a sus hijas o a sus consortes las cátedras de labores y de economía doméstica. (...) La literatura y el castellano suelen estar a cargo del periodista semi-literato, autor de siluetas y acrósticos, (...) o si no, de la maestra que declama versos de Manuel Flores y recita a Bécquer acompañándose en el piano, romántica anacrónica, solteronas de cantos percutidos. Ninguna dificultad ofrece proveer la cátedra de música: corresponde por derecho a Fulana porque canta muy bien; o al director de banda, cuando hay banda. Las cátedras de francés se dan al único francés decente que existe en el pueblo. (...) La única cátedra que no se sabe a quién dar (...) es la de inglés. A veces no hay otra solución que importar de Córdoba o de Tucumán, cualquier inglés mas o menos auténtico". (MN: 74) En 1915, en La Rioja, sobre un total de 220 docentes, solamente 76 tienen título docente (El Monitor, citado por Gandulfo Alberto, 1992:334)

²⁴ El periódico local había denunciado como escandalosos, algunos episodios producidos - fuera de la escuela - entre un profesor y una alumna en la escuela Normal: la alumna había sido expulsada y el docente apercibido. (MN: 35-37). El Director debía garantizar que nada ni nadie pudiera - con su conducta - crear una situación de escándalo que manchara la pureza y el honor de la Escuela Normal. La condena social se multiplica por tratarse de la relación ilícita entre dos maestros (MN: 250, 266): "¿Pensar que esas mujeres son las educadoras de nuestros tiernos hijos!". La aplicación de la moral laica garantizaba el orden en las instituciones, pero eliminaba conceptos tales como: conciencia, culpa, arrepentimiento, confesión y el perdón. Los condenados debían sobrevivir sin posibilidad alguna de redención.

²⁵ El concepto de *moral laica o moral científica* aparece vinculado con las ideas de los laicistas franceses, para quienes la moral era solo una técnica para ordenar la acción humana en sociedad, con principios necesariamente relativos y dependientes de los diversos contextos. La nueva escuela argentina, que toma como estructura de normalización y homogeneización las escuelas normales, a partir de la vigencia del "credo laico" difunde, enseña y exige la "moral laica", una moral sin dogmas, para facilitar la integración, la convivencia y la unión de los miembros de la comunidad en torno a un ideal común. (MARTÍNEZ PAZ Fernando, 1971: 119-120).

²⁶ En las animadas reuniones de la Confitería (el alma de la ciudad) (MN: 49), se hace referencia "al cura Cardone que tenía pleitos con todo el mundo y hacía el amor a las muchachas" (MN: 53) Por su parte, cuando los conflictos con el Director se agudizan y se organiza una manifestación, uno de los oradores vocifera a favor de la Escuela Libre y en contra de cualquier forma de clericalismo, repitiendo conocidas consignas: "¡Viva la escuela libre! ¡Abajo el clero!" (MN: 178)

²⁷ El profesor Urtubey, la regente encargada de los cursos de aplicación, una Celadora dócil a la regente. (MN: 77-78)

²⁸ El 1° de octubre se produce, frente a las alumnas de tercer año, el desmayo de la vicedirectora que había tenido discusiones con la regente. (MN: 168- 169) Diversos problemas de disciplina permiten diferenciar los distintos tipos de alumnas que concurrían a la Escuela Normal: las que realmente deseaban ser maestras y las que sólo cursaban hasta segundo año.

²⁹ Todos son separados y trasladados. Raselda -después de un tiempo- consigue un puesto en Chamental y, debido al hostigamiento de la población, termina como maestra en un pueblito de los Andes. (MN: 279, 302)

³⁰ La Escuela Normal de Paraná fue el eje alrededor del cual comenzaron a estructurarse las ideas pedagógicas de la política educativa nacional en ese momento. (Martínez Paz F., 1979: 114; Chavarria J. M., 1946). Primero fue el genio práctico y sistemático de las maestras norteamericanas; luego, los aportes de las ideas pedagógicas de Tolstoi y del krausismo; y finalmente la etapa propiamente positiva, en las que las ideas de Comte se asociaban al evolucionismo de Spencer. Con respecto al krausismo véase Roig Arturo Andrés (1969) y Puiggros Adriana (1990).

³¹ Estas ideas formaban parte del debate político del momento, enfrentando a quienes depositaban todo los derechos en el Estado y quienes lo asociaban como responsabilidad exclusiva de la familia. (Iglesia Ricardo H., 1991: 260, 267). (Martínez Paz F., 1971: 122) Sin embargo, en los hechos, un sistema de normalización y control organizó la presencia del Estado como el gran educador de la nación. El estado "imponía programas oficiales, reglamentaba los horarios, exigía calificación oficial a los maestros, intervenía en los exámenes parciales, indirectamente obligaba a utilizar los textos establecidos para poder aprobar las pruebas finales." (Martínez Paz F., 1971: 138. Marengo Roberto, 1991: 71-175),

³² Los ataques a la escuela, la educación y el normalismo provienen del médico don Nilamón Arroyo que es presentado como un hombre virtuoso y como un católico que cumplía sin ostentaciones los deberes de la religión. (MN:31) Gálvez no hace más que

expresar a través de él una serie de ideas que habían sido desarrollados por el pensamiento católico desde finales del siglo XIX. (Iglesias Ricardo (1992: 271)

³³ El título tiene su justificación en las palabras que Matilde –la maestra frustrada– pronuncia casi al finalizar la novela: “¿Qué sabe una mujer como yo cuándo es tiempo y cuándo deja de ser? En estos caminos se va con los ojos vendados. Si yo fuese una obrera de gustos simples, no habría caído. Pero me han educado: me han infundido ambiciones; me han hecho concebir esperanzas; me han quitado las fuerzas. ¿Qué culpa tengo yo, si todo lo que he aprendido no me sirve para ganarme honradamente la vida? (Wast Hugo, 1955: 261) Véase también Carminha Adolfo (1893), *A normalista*.

³⁴ Entre 1906 y 1915, de la totalidad de las Escuelas Normales del país egresan 9681 docentes, pero total del personal docente de todo el país asciende a 5807. Alrededor del 40 % de los egresados normalistas no son absorbidos por el sistema: 3874 (Galdulfo Alberto, 1992: 333).

³⁵ Los hombres se muestran como *seductores impasibles*: enamoran a las ingenuas y soñadoras mujeres, entran a las casas como novios, hacen crecer el amor y la confianza, “*llegan a todo engañando a sus víctimas*”, completan su obra en alguna casa o habitación alquilada, viene el embarazo inevitable y el novio las abandona. Algunas, por temor a sus padres o a la sociedad, huyen y terminan como prostitutas. (MN: 148)

³⁶ Véase la caracterización –entre otras– de Maria Ramona, la profesora de Economía doméstica y de la salteña Matilde Arana, la vicedirectora. (MN: 82)

³⁷ Gálvez –como lo hace también Hugo Wast con su Matilde– reparte a sus personajes femeninos entre las que quedan condenadas a la soltería o a la pobreza con engaño y el abandono, y las que burladas y abandonadas deben soportar embarazos, abortos o hijos no deseados. El extremo de esta alternativa lo constituye Amelia Cárdena (una compañera y amiga de Raselda) “*caída para no levantarse nunca más*”, y dedicada a la prostitución en Buenos Aires. (MN: 258, 302)

³⁸ Gálvez compartió algunas de las ideas educativas de Unamuno, que se oponía a toda forma de pedagogía (asociada al cientificismo) y que las expresó en sus novelas *Amor y Pedagogía* (1902) y *Niebla* (1914), mantuvieron relación epistolar y Unamuno publicó en 1915 – en el diario *La Nación* – un comentario sobre la novela de Gálvez bajo el título *La plaga del normalismo*. Sin embargo la perspectiva de abordaje de ambos responde a diversas orientaciones y fuentes de pensamiento.

³⁹ Cfr. al respecto lo presentado en nota n° 9.

⁴⁰ Cfr. Chavarría J.M. (1946: 76, 87, 102) sobre la situación en la Argentina y Rabazas Moreno, (1998: 258) sobre el panorama en España.

⁴¹ Martínez Paz Fernando (1979:134 y 135) cita diversos documentos eclesiales, asambleas y movimientos católicos que se produjeron en el primer cuarto del siglo XX. De hecho las escuelas y los colegios de gestión privada –especialmente los religiosos– constituían también *unidades académicas* que reunían todos los niveles y concentraban en un solo proyecto y bajo una dirección central el funcionamiento integral.

Voces litoraleñas. Protagonismo y ausencias en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)

Dra. Carolina G. Kaufmann¹

Resumen

Este trabajo se focaliza durante el gobierno alfonsinista (1983-1989). El objetivo central del artículo será mostrar la participación de distintos actores sociales durante el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (II CPN 1984-1988), limitándose este estudio a un análisis de lo ocurrido en dos ciudades litoraleñas: Santa Fe y Paraná. Prioritariamente, la participación de los actores será indagada en dos periódicos regionales: *El Litoral* de Santa Fe y *El Diario* de Paraná; completándose el corpus empírico con materiales provenientes de boletines, documentación oficial y de la Iglesia Católica, Memorias, Informes Preliminares y Finales del II CPN e informaciones provenientes de fuentes orales. El artículo se estructura en cuatro ejes analíticos: la organización del IICPN, las voces de la Iglesia Católica, de los docentes y de los partidos políticos.

Abstract

This work is situated during the government of Alfonsín (1983-1989) in Argentina. The main objective of this paper is to show the participation of different social actors during the Second National Pedagogy Congress (II CPN 1984-1988). This study is limited to the analysis of what happened in two “litoraleñas” cities: Santa Fe and Paraná. Mainly, it will be investigated the participation of social actors in two regional newspapers: *El Litoral* from Santa Fe and *El Diario* from Paraná. Then, the empiric corpus will be completed with material coming from the bulletins, official sources, documents from the Roman Catholic Church, memories, preliminary and final reports about the II CPN and information coming from oral sources. The paper is structure in four analytic sections: the organization of the Second National Pedagogy Congress, the voices of the Roman Catholic Church, teachers and political parties.

Introducción

Este trabajo se focaliza durante el lapso histórico del gobierno alfonsinista (1983-1989) y el objetivo central del mismo será abordar diferentes voces involucradas con el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1989) (IICPN), limitándose esta investigación a un análisis centrado en dos ciudades litoraleñas: Santa Fe y Paraná. Prioritariamente, esas voces serán