

**VII CONGRESO INTEROCEÁNICO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
EL LUGAR DE LA CRÍTICA EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA**

Simposio 14. Estudios y debates por una historia crítica de los saberes en América Latina

De Sara Eccleston a Luz Vieyra: Itinerarios del normalismo en Argentina

Alicia Loforte¹

Introducción

En 1960 Philippe Ariès en su obra *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, enunciará la conocida tesis de que la infancia es una construcción que ocurre entre fines del s. XVII y principios del XVIII.

Posteriormente se han difundido también otras interpretaciones críticas sobre los efectos de la escolarización en la infancia. En este trabajo proponemos revisar algunas de las características que este proceso de escolarización tuvo en nuestro país, de la mano del llamado “normalismo”.

Al hacer esta revisión aparece inmediatamente el relato histórico más conocido, que describe a la pedagogía de la primera etapa de nuestro sistema educativo como “normalismo positivista”, nominación que discutiremos. Esta cuestión ya comenzó a ser planteada por Inés Dussel en un conocido texto² donde se interroga acerca de si hubo realmente una pedagogía positivista en Argentina. Aquí intentamos continuar en esa línea preguntándonos específicamente por el normalismo, como corriente pedagógica fundacional de nuestro sistema educativo.

Elegimos como recorrido para presentar los trazos de esta historia, las trayectorias de dos personajes arquetípicos Sara Eccleston y Luz Vieyra, en tanto entendemos que sus discursos y prácticas condensan algunas de esas

¹ Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: <aliloforte@gmail.com>

² Nos referimos a ¿Existió una Pedagogía positivista? (2001), citado en las referencias de este trabajo.

características y marcos teóricos, que queremos describir de una manera más directa y contrastan con ciertas caracterizaciones y generalizaciones que se han construido a posteriori.

Sara, como figura del primer normalismo, llamado positivista y Luz como representante de la renovación del movimiento, ilustran parte de esta historia que ha sido reconstruida por la tradición en torno a la oposición positivismo-antipositivismo. En el recorrido encontramos que el uso de esas categorías es a menudo confuso, cuando no engañoso. En esta línea interrogamos las supuestas rupturas de los modelos llamado “positivistas”, así como los sentidos de estas clasificaciones.

I- Eccleston, el primer jardín de infantes y la sociedad froebeliana³

Sara Eccleston llega de EE UU, en 1883, contratada por D. F. Sarmiento con la misión de fundar el primer jardín de infantes del país anexo a la Escuela Normal de Paraná, entonces a cargo de J.M. Torres. Las líneas generales de su biografía son bastante conocidas: Como parte de un proyecto personal, que hoy algunos leen como “proto feminismo”, se forma como maestra en Pensilvania, en una de las mejores escuelas para la educación de niños pequeños, a cargo de Elizabeth Peabody, pionera en la educación de la primera infancia. Como ella misma escribió: “En el verano del 76 yo resolví llevar adelante mi deseo de prepararme para ser una maestra de jardín de infantes, a pesar de la amarga oposición de mi madre, hermanos y parientes. No quería más ser sostenida por ellos, no estaba dispuesta a que me mantuvieran a mí y a mis hijos. Yo quería ser independiente” (Eccleston, s/f).

Lo que ingresa, junto con Sara Eccleston, a la Argentina es el método del pedagogo alemán Friedrich Froebel (1782-1852). Froebel se había conectado las ideas de Pestalozzi, también caras a Sarmiento, pero estaba insatisfecho con la poca atención que el suizo le daba a la primera infancia y es en relación con esta

³ Los datos referidos a S. Eccleston provienen sobre todo de su diario personal cuyo original se conserva en la Penn State University Library. Otros datos de las maestras norteamericanas sarmientinas se encuentran en los llamados “Luigi papers”, por Alice Houston Luigi, quien entre 1948 y 1952 realizó una investigación con entrevistas a sobrevivientes y parientes de las maestras sarmientinas, material que se donó a la Universidad de Duke.

inquietud que va a producir su obra. Paré él el jardín de infancia no es originalmente una escuela, sino un lugar donde chicas jóvenes y madres se encuentran con niños pequeños para “vivir” el método con ellos. Froebel fundará a continuación el Jardín de infancia general alemán, que organizará cursos para “maestras de jardín de infancia”, futuras directoras de jardines de infancia, y educadoras de niños que irán a trabajar a familias. El objetivo es que cada madre se haga educadora.

La Pedagogía de Froebel concibe a la infancia desde un principio de “unidad orgánica”, cuyo centro es la religión y que se debe desplegar en círculos concéntricos hacia el reinado de los cuerpos sólidos, el universo orgánico, las plantas y los animales. El juego y el trabajo posibilitarán el aprendizaje.

Destacamos los principios de educación por la experiencia y el aprendizaje centrado en el juego así como la fuerte impronta religiosa protestante tanto de Pestalozzi y Froebel, como de Sara Eccleston para plantear luego algunas reflexiones en torno a sus prácticas como educadora.

Junto con Rosario Vera Peñaloza y Rita Latallada formara S. E. la sociedad froebeliana argentina. Desde aquí se difundirán ideas en pro de la formación de maestras y el protagonismo de la mujer en la educación de los niños. Parte de esta lucha va a estar asociada a las primeras feministas y las trabajadoras socialistas que pedían jardines de infantes en las fábricas. Lo cierto es que la educación de la primera infancia fue resistida, tanto en Alemania⁴ como en Argentina: En 1902 Eccleston acusó al ministro Joaquín V. González y el inspector Leopoldo Lugones de ser “enemigos del Kindergarten que, (...) con pretexto de hacer economías, buscaban (...) suprimir la única institución de su categoría en toda la República o quizá en todo este continente” (Memoria, 1903, p. 357). Efectivamente, Lugones decía que los Jardines eran “incubadoras de pavipollos (...) [llenas de] majaderías froebelianas” (Lugones, 1903, p. 40).

⁴ Los jardines de infancia se prohíben en toda Prusia se le acusa a Foebel de fomentar la rebelión y destruir la religión. Fröbel considera emigrar a Estados Unidos, pero le falta dinero y ya tiene cierta edad. Falleció el 21 de junio de 1852 en el castillo de Marienthal.

También en su Didáctica, cuyas partes se habían publicado antes en El Monitor, Lugones volvía a afirmar que los Jardines eran instituciones de dudosa eficacia, cuyo objetivo principal era solamente remediar el desamparo (Cf. Anuario de historia de la educación, vol. 21, n.º 1 , 2020, pp. 66-86, 78).

En 1897 la profesora Eccleston fue convocada para dirigir el Profesorado en Capital Federal. El Profesorado de Paraná se cerró aunque continuó el Jardín y en la dirección quedó una egresada de la casa, Macedonia Amavet .Es interesante observar los términos en que el director elogiaba a la nueva directora, dando a entender que estaba más apegada a lo nacional y no a los métodos extranjeros y que era más moderna y menos religiosa que su antecesora. Gracias a Amavet, relataba, el Jardín había sufrido transformaciones de importancia (Memoria, 1899). De acuerdo a su apreciación, “la ortodoxia froebeliana era enemiga intolerante de toda innovación y repetidora sumisa y mecánica del formulismo inicial” (Memoria, 1899, p. 264). En reacción “contra esa aberración”, el Kindergarten había evolucionado “para llegar a lo que debe ser: un sistema de educación genuinamente argentino y no alemán o norteamericano” (Memoria, 1899, p. 265)⁵.

Como puede verse, la crítica a Eccleston es tanto por su extranjería como por cierta inflexibilidad o formulismo, que se le atribuye, creemos que injustamente a la Pedagogía de Froebel, cuando, si uno se atiende a las lecturas de Froebel, es más probable que fuera parte de la estricta disciplina protestante de la maestra.

II- Luz Vieira y el Normal Superior de Córdoba

Luego de esta breve foto de los primeros tiempos del sistema demos un salto cronológico y pasemos a otra imagen, en la que una joven maestra formada en este modelo, se involucra con su crítica y transformación.

Luz Vieira Méndez representará un segundo momento del normalismo. Egresada de la Escuela Normal de Paraná en 1931. En 1936 ya es directora de un Jardín de infantes. Se forma como discípula de Sara Ortíz de Montoya quien entre sus tesis

⁵ Citado de Rodríguez Laura Graciela *Los primeros jardines de infantes anexos a las escuelas normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia.*

centrales sostiene una defensa de la Pedagogía de la libertad y el autogobierno del alumno en contra de la Pedagogía de la autoridad, horizonte que se presenta en toda la obra de L. Vieira quien declara luchar contra el modelo “positivista” del normalismo. La Normal de Paraná venía de una historia donde, desde Pedro Scalabrini, se fue transitando de los aportes del positivismo comtiano al espiritualismo krausista. La intersección de algunas tesis de estas teorías, a pesar de sus grandes diferencias, es posible que haya originado muchas confusiones en las lecturas y clasificaciones posteriores de estos ensayos pedagógicos.

Para 1940 Luz Vieira se encuentra leyendo y traduciendo a Dilthey y en esa clave filosófica escribe sus “Fundamentos psico espirituales para una Pedagogía”. Su preocupación es fundar una Pedagogía científica al tiempo que espiritual, fundada en estructuras generales de la psique. En 1941 abandona la dirección de Jardín de Infantes para hacerse cargo de la Vice Dirección del nuevo “Normal Superior de Córdoba” dirigido por Antonio Sobral y bajo el aura de las ideas reformistas, con Saúl Taborda a cargo del Instituto pedagógico de la escuela. La experiencia innovadora del Normal Superior de Córdoba, aunque breve, permite reconocer cómo, las ideas de la “escuela nueva” que se enuncia como enfrentada al positivismo fundacional, se entraman con el normalismo.

En este proyecto, entre otras características se destacan la defensa que hace L. Vieira de una Pedagogía sustentada en la Filosofía, (con una carga horaria importante), los talleres de oficios, los proyectos de arte y el natatorio como indicadores fuertes de la importancia de una formación integral, paidocéntrica que destaca la actividad del alumno, su educación por el trabajo y el arte y la construcción de un sujeto autónomo, desplazando la centralidad del maestro.

Si bien se cita que Vieira en su texto “Notas a una educación de la segunda infancia”⁶ critica la pedagogía froebeliana, en realidad tanto Froebel como Pestalozzi son considerados antecesores de las Pedagogías Nuevas, justamente por coincidir, como antes dijimos, con varios de los puntos de este proyecto: la actividad libre y creadora, el valor del juego, el aprendizaje por la experiencia

⁶ El texto aparece referido y citado en la página de UNIPE, aunque no he podido encontrar la fuente.

entre otras. L.V. aparece influenciada por el pensamiento de Carlos Vergara, quien entre 1887 y 1890 había llevado a cabo un experimento revolucionario en la Escuela Normal de Mercedes, que planteaba a la escuela como un espacio abierto, no de encierro y sin reglamentos. “Propugnaba un sistema que habituara a los niños y hombres desde la escuela a pensar y obrar por sí, gobernándose por sí mismos, tal como exigen las instituciones republicanas” (Roig, 2006, p. 98). Curiosamente, y confirmando lo confuso de estas clasificaciones. Vergara ha sido catalogado por la historiografía de positivista (Solari, 1991), precursor de la escuela nueva (Forgione, 1949) o como krauso positivista (Roig, 2006). Igual que L. V es nombrado también a menudo como “ecléctico” (Terigi y Arata, 2011, p. 17).

¿Por qué entonces, si hay un origen común del normalismo en las pedagogías de Pestalozzi y Froebel aparecerían estas distancias en el ideal de infancia y su relación con la disciplina y la autonomía?

Según S. Carli (2002) en Argentina la articulación de Pestalozzi con el positivismo comtiano redujo las postulaciones más democráticas del primero, lo que no ocurrió al articularse con el espiritualismo (p. 193), pero vamos a detenernos más en esta cuestión.

La infancia del normalismo ¿positivista?

En principio hablamos de normalismo como la corriente pedagógica surgida en Francia a fines del s. XVIII, conjuntamente con el surgimiento de los Estados nacionales y la necesidad de formar maestros para la educación primaria. La nominación de “normales” proviene del francés y refiere a norma o método, asociado al saber didáctico. En Argentina las escuelas normales fueron parte del proyecto sarmientino, donde se combinaron el objetivo de formación de maestros con el de la educación primaria como “departamento de aplicación”. En este proceso la niñez y la infancia son a su vez producidas y objeto de un nuevo campo disciplinar: La Pedagogía.

La tradición local le atribuye a esta corriente sus bases en el positivismo, asociado a ciertas características e idearios bastante heterogéneos y azarosos.

Como un ejemplo de estas descripciones, tan vagas como repetidas en los textos de difusión, encontramos la siguiente cita: “Esta forma de pensamiento confiaba en las ideas del progreso científicista, adhería a un enciclopedismo en el terreno pedagógico, consideraba a la docencia como un sacerdocio laico y conllevaba un fuerte sentido de autoridad junto con una sacralización de los símbolos patrios”⁷.

Tenemos aquí en principio: progreso, científicismo, enciclopedismo, además de la docencia como sacerdocio y el nacionalismo. Otro eje, no presente en la cita anterior, sobre el que recae la caracterización más difundida de “positivista” es la cuestión de la “naturaleza” del niño. La asimilación de las etapas evolutivas de la vida del individuo con la de los pueblos primitivos pareciera ser la que da por resultado la representación del niño como el bárbaro que debía ser civilizado. Sarmiento insiste en el niño como un ser sin derechos y sin “razón”, que debe estar totalmente bajo los designios de sus padres o maestros. Es para él un “menor” en sentido jurídico y también respecto de su capacidad de razonar (Carli, 2002, pp. 42,45).

Por fuera de esta primera enumeración de algunas de las representaciones sobre el carácter positivista de la corriente normalista se suman otros planteos en los 70, a partir por ejemplo de la obra de J C. Tedesco. Aquí se va a reforzar la asociación del positivismo con el proyecto de estado liberal de la generación del 80 y se caracterizará a la didáctica positivista, como “ideológica”, señalando que su carácter “formalmente técnico” le ha dado cierta neutralidad aunque destacando la pasividad del alumno y la autoridad del maestro, como una “práctica coherente con el tipo de relación humana que concibe la ideología dominante” (1973, p. 31).

Sintetizando podríamos sostener que los caracteres distintivos más difundidos atribuidos a la Pedagogía positivista son: Heteronomía y disciplinamiento, preocupación por el método, centralismo del docente, enciclopedismo, reducción

⁷ Cf. Turiacci, Mariana (2021). Página de Billiken para educadores: <https://billiken.lat/educadores/el-normalismo-la-corriente-pedagogica-surgida-a-partir-del-magisterio/#:~:text=El%20normalismo%20fue%20clave%20en,la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20pa%C3%ADs.>

de la psicología a la biología y la infancia como etapa bárbara, previa a la civilización.

Queremos introducir aquí la pregunta acerca de la relación específica entre estas caracterizaciones, su adjudicación al “positivismo” y las prácticas (y discursos) de aquellas primeras maestras protestantes, formadas bajo las ideas de Pestalozzi y Froebel. Sosteniendo la hipótesis de que estas características, dentro del contexto en que ocurrieron, no tienen que ver con la matriz teórica del positivismo, sino con otros discursos.

Si nos atenemos a los relatos y documentos de época, el fuerte *carácter disciplinario* que se atribuye a estas primeras prácticas era mayormente un disciplinamiento moral. Froebel, era protestante y sus ideas fuertemente religiosas, el eje de su pedagogía era la religión, igualmente que el de su maestro Pestalozzi. Sara E. y todas las maestras norteamericanas que llegaron a Argentina eran de un protestantismo practicante. Muchas veces en sus escritos se lamentan de no tener sus servicios religiosos y se congregan para celebrarlos.

Así este sesgo de las rígidas morales protestantes presentes tanto en Froebel y Pestalozzi como en Sara Eccleston y el resto de las maestras norteamericanas, se interpretan como devenidos las filosofías recibidas de Comte o Spencer, representativas del positivismo y principales referentes del mismo en nuestra historia. No obstante no parece ésta la rigurosidad que deviene del método científico, característica más probable de una pedagogía de corte positivista, sino una devenida del rigor moral.

Tomemos ahora la idea *del niño como bárbaro*. Si nos atenemos a la tradición pedagógica y a los relatos de las prácticas escolares y enseñanzas de que tenemos noticias, estas parecen más cercanas a algunas de las ideas de la Pedagogía de Kant, vía Pestalozzi, que al positivismo. Kant en su Pedagogía sostuvo que el niño estaba en estado de naturaleza y debía ser “humanizado”. El fin de la pedagogía es procurar el pasaje de la animalidad a la humanidad y libertad a partir de una enseñanza que habilite a usar la razón y dominar los instintos, por medio de la ilustración.

Como bien señala Dussel (2001), Comte no refiere en su obra a la cuestión de la naturaleza del niño y tampoco Spencer. Sí en cambio ambos, sobre todo Spencer, hacen referencia a *los contenidos* (curriculum) que deberían enseñarse y se quejan de los contenidos literarios, el catecismo y otras cuestiones que están vinculadas más a la especulación que al trabajo (que es lo opuesto a su propuesta), por otra parte Spencer señala el predominio de lo agradable sobre lo útil en la enseñanza, a diferencia de lo que debería ser, según su entender. En este sentido el humanismo espiritualista, conservador y enciclopedista dista mucho del ideal científicista del positivismo.

Respecto de otros caracteres distintivos como la *preocupación por el cuerpo*, es difícil atribuirlo sin más al biologismo positivista toda vez que fue mayormente introducido a través de la escuela de Pestalozzi y Froebel, quienes insistieron en la vida activa y el aprendizaje por la experiencia, el juego y la actividad física. En el instituto que dirigió Froebel los jóvenes practicaban deportes y realizaban tareas agrícolas. En nuestro país las primeras clases de educación física, que dieron lugar a escándalo por impartirse a alumnas mujeres, las promovieron maestras protestantes, no específicamente de raigambre positivista.

La preocupación por el método fue común y fundante de la Pedagogía como campo, desde los inicios del cartesiano Comenio hasta Pestalozzi y Froebel, y los maestros krausistas. Asimismo el culto del progreso y las ciencias estaba presente en el espiritualismo de Cousin, el krausismo y el marxismo. Sí hay una preocupación de la Pedagogía por su status científico, que puede verse claramente en los esfuerzos de Luz Vieyra pero no desde una mirada positivista sino a través de estructuras universales que desde la filosofía de Dilthey le permitieran construir una Pedagogía al tiempo espiritual y científica.

Sobre clasificar, dividir y cómo contamos la historia

El ya viejo precepto foucaultiano nos indica que a través de los discursos circula poder y que clasificar y dividir es una de las formas en que esto sucede. No podemos dejar de preguntarnos qué operaciones se hacen cuando se clasifica y

divide a ciertos modelos pedagógicos en positivistas y antipositivistas toda vez que se recurre a unos para legitimar a otros o viceversa.

Según se intenta reseñar en este breve recorrido la mayoría de los principios pedagógicos del primer normalismo permanecen intactos en el “segundo”. ¿A qué atribuir las diferencias en las prácticas que se señalan reiteradamente en algunos relatos?

Los cambios se orientan sobre todo al giro hacia la autonomía, un modelo menos disciplinario y un avance de la psicología como fundamento de una pedagogía.

¿Es la Filosofía positivista el fundamento de estas prácticas del primer normalismo y el abandono del positivismo lo que nos introduce en la Escuela Nueva y su modelo de infancia? Nuestra hipótesis es que no. En todo caso ambos se enfrentaron con el catolicismo y podría decirse que ambos perdieron la batalla, En el caso del normalismo sarmientino es posible que la rígida moral protestante fuera más armónica con el espíritu conservador y católico de la sociedad argentina, que cualquier idea de educación laica, .basta recordar que Sarmiento ponía entre sus requisitos para la contratación de maestras su moral personal “intachable”, rasgo siempre admirado por la sociedad local en las maestras americanas.

Si pensamos que el Normal Superior de Córdoba, primero en sostener la necesidad de la educación laica en la jurisdicción, su programa se tuvo que abandonar a muy poco de haber nacido, con las reformas del gobierno peronista. No habría habido un normalismo positivista ni uno antipositivista, en todo caso el relato histórico al traspolar teorías de la Filosofía para la descripción del campo pedagógico, sin registrar su especificidad y autonomía genera confusiones. El discurso Pedagógico se construye en relación con preocupaciones específicas y entramado de otros discursos y variables, por lo que no se corresponde en forma directa con una teoría filosófica.

La curiosa paradoja es que el positivismo acusado de ser la pedagogía “liberal” refiere a las prácticas en general conservadoras, disciplinarias, eventualmente nacionalistas con acento en la heteronomía del niño, y son las escuelas nuevas las que defenderán la autonomía del individuo en un tono que podríamos llamar

más liberal, en términos filosóficos. En ninguno de los dos casos nuestro currículum se centró en la enseñanza de las ciencias y dominó en la formación de maestros el humanismo espiritualista⁸.

Más allá de la enseñanza o no del catecismo, que permaneció en muchas jurisdicciones pese a la ley 1420, el espiritualismo, tanto en su versión conservadora como en las nuevas pedagogías dominó el terreno pedagógico⁹.

Nos permitimos concluir que nunca hubo estrictamente un “normalismo positivista” sino más bien variaciones en torno al espiritualismo. Carli sostiene que en los nuevos discursos pedagógicos se construyeron una serie de antinomias que reforzaron la oposición entre escolanovismo y normalismo positivista en torno a algunos de los ejes de discusión ya desarrollados, no obstante “el trabajo de diferenciación operado por el discurso de la escuela nueva respecto de la tradición normalista-positivista no redundó en la construcción de una nueva hegemonía política educativa que modificara los cimientos del sistema escolar” (Carli, 2002, p. 189).

Entendemos entonces que escolanovismo y normalismo se articularon en formas más o menos complejas, pero en base a elementos comunes tanto pedagógicos (preocupación por el método y la actividad del niño) como filosóficos (espiritualismo), lo que quizás explique al menos en parte la ausencia de una nueva hegemonía. En todo caso se registran movimientos y alternancias entre posiciones más conservadoras y defensoras de la heteronomía, y prácticas más paidocéntricas que promueven la autonomía. Queda como interrogación cuánto se ha logrado transformar, o no, en la construcción de autonomía en la educación de la infancia.

⁸ Cf. Dussel, *Humanismo y Currículum*. También se pueden encontrar todos los planes de estudio en la Biblioteca Nacional del Maestro.

⁹ Esto puede seguirse tanto desde el currículum prescripto como desde la bibliografía y los manuales utilizados. Ver Loforte 2016 *La Filosofía en el currículum de la escuela media argentina*. Alción Editora.

Referencias bibliográficas

Carli, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Dussel, Inés (2001) *¿Existió una Pedagogía positivista?* En: Pineau, Dussel, Caruso “La escuela como máquina de educar”. Buenos Aires: Paidós

Eccleston, Sarah (s/f). *Diarios íntimos*. Penn State University Library, Digital Collection. Recuperado de: <https://digital.libraries.psu.edu/digital/collection/pccolls/id/12178/>

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (distintos años). *Memorias presentadas al Congreso Nacional*.

Pulfer, Darío (2021). Juan Carlos Tedesco y la historia de la educación en la Revista de Ciencias de la Educación. En: Sebastián Gómez y Victoria Orce (comps.) *La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): una revista crítica, pionera y juvenil*.

Ramos, Laura (2021). *Las Señoritas*. Buenos Aires: Lumen.

Roig, Arturo (2006). *Los krausistas argentinos*. Buenos Aires: El Andariego.

Tedesco, J. Carlos (1973). El positivismo pedagógico argentino. *RCE*, n° 9, mayo, 23-34.

Vieira Méndez (1940). *Luz, Fundamentos psico espirituales de una Pedagogía*. Recuperado de: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/3299/RU007_11_A009.pdf?sequence=1&isAllowed=y