

**LA INVENCION DE LO EDUCATIVO EN LA ARGENTINA
(O DE CÓMO LA HISTORIA ESCOLAR TRANSFORMÓ
PROGRESIVAMENTE LO SOCIAL HASTA CONVERTIRLO
EN UN RECORTE DE SUJETOS VICTIMIZADOS)**

**THE INVENTION OF THE EDUCATIONAL WORLD IN
ARGENTINA (OR HOW SCHOOL HISTORY PROGRESSIVELY
CHANGED SOCIETY UNTIL MAKING IT A GROUP OF
VICTIMISED SUBJECTS)**

Silvia Finocchio *

Resumo

O artigo apresenta algumas reflexões provenientes de uma leitura sobre a história da educação da Argentina a partir da imprensa educativa. Argumenta-se sobre os modos de invenção do social por parte da educação que vão desde os sentidos associados ao civilizatório e nacional até sua reconfiguração quase completa como um *corpus* de sujeitos vitimizados. Para isso, focaliza-se a análise da transformação dos ordenamentos discursivos que circularam entre o público do mundo educativo. Utilizam-se os conceitos de comunidades de interpretação (Fish) ou comunidades de sentimentos (Appadurai), com os quais são discutidas as mensagens de órgãos de imprensa educacional ligados ao Estado ou a diferentes instituições e movimentos sociais, do século XIX até a atualidade.

Palavras-chave: História da educação. Comunidades de interpretação. Imprensa educativa.

Abstract

This paper presents some thoughts from a reading on the history of education in Argentina based on the country's educational press. It argues about the different ways whereby education invents society, ranging from meanings associated to notions like civilisation and nation to the rearrangement of society as a corpus of victimised subjects. In order to support such arguments, particular attention is devoted to analysing the transformation of discursive orderings that have circulated among the public within the educational world. The concepts of interpretive communities (Fish) and communities of feelings (Appadurai) are used to discuss the messages of educational press bodies related either to the State or to social institutions and movements, from the 19th century until the present time.

Keywords: History of education. Interpretive communities. Educational press.

Resumen

El artículo presenta algunas reflexiones provenientes de una lectura sobre la historia de la educación argentina a partir de la prensa educativa. Se argumenta sobre los modos de invención de lo social por parte de la educación que van desde los sentidos asociados a lo civilizatorio y nacional hasta sus reconfiguraciones casi completa como un *corpus* de sujetos victimizados. Para eso, se focaliza el análisis de la transformación de los ordenamientos discursivos que circularon entre el público del mundo educativo. Se utilizan los conceptos de "comunidades de interpretación" (Fish) o "comunidades de sentimientos" (Appadurai), con los cuales son discutidos los mensajes tanto de órganos de la prensa educativa vinculada al Estado como los de las diferentes instituciones y movimientos sociales, del siglo XIX hasta la actualidad.

Palabras-claves: Historia de la educación. Comunidades de interpretación. Prensa educativa.

* Professora da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, da Universidad de Buenos Aires e da Universidad Nacional de La Plata.
E-mail: silfino@flacso.org.ar

Introducción

Antes de comenzar quisiera realizar algunas aclaraciones. En primer lugar, advertir mi punto de partida. En principio, más allá de reconocer la temprana apropiación de lo educativo por parte del estado nacional en comparación con otros países de América Latina, pondré entre paréntesis la idea de epopeya educativa, eludiendo de este modo el carácter heroico que suele ostentar la historiografía educativa así como el sentido común pedagógico en la Argentina. También quisiera evitar la imagen a veces demasiado modernizadora y disciplinante a través de una vasta — e inexistente— red de panópticos-escuelas, que cierta perspectiva de la historia escolar argentina deja deslizar. Intentaré, asimismo, sortear la tendencia tan extendida a configurar panteones que no sólo pontifican sino sacralizan ideas del mundo educativo. Desde una mirada reflexiva que aborda discursos que no son necesariamente ni los de los pedagogos ni los de los documentos oficiales sino que hacen al imaginario educativo en el día a día, procuraré ahondar en las históricas ambigüedades de la conformación del sistema educativo argentino. Esto supone intentar el ejercicio de eludir la nostalgia que deshistoriza la posibilidad interrogativa al saturar el devenir con emociones presentes, y esforzarme también en esquivar ciertos sentidos teóricos y perspectivas historiográficas que la propia vida escolar pone en cuestión por la complejidad de sus matrices así como por la densidad de sus matices.

En segundo lugar, quisiera señalar a qué me refiero en esta presentación cuando aludo a la invención de lo social desde la educación. La invención de lo social supone, en principio, un lugar para determinadas tecnologías o artefactos. Ellas escriben un papel importante y son indisociables de las líneas del tiempo de lo social. No es posible pensar el mundo educativo sin sus objetos, ya que la cultura material —pupitres, pizarras, plumas, pizarrones, láminas, cartillas, libros, cuadernos, carpetas, lapiceras, televisores, computadoras o laptops— perfilan el hacer activado en el interior de la escuela. La educación necesita de tecnologías específicas que cambian de época en época y éstas traen aparejados no sólo saberes y prácticas sino vínculos entre los sujetos.

En tercer lugar, considero conveniente mencionar que entiendo aquí la invención de lo social como un proceso en el que tienen también un lugar central los sujetos, reconociendo por tanto el papel protagónico que ocupan en las elecciones que efectúan y los saberes que producen al expresar creencias, gustos y preferencias sobre materiales y modos de enseñar a partir de contornos recortados, en principio, por género y generación. Puede decirse

que los artefactos apropiados por quienes los usan —u observados en manos de otros que los utilizan— son desplegados y manejados por los individuos de modo tal que les permiten componer una imagen de ellos mismos y del mundo social. Así, en una frontera inestable entre lo público y lo privado y en el marco de una sociabilidad que habilita también la reflexión solitaria, caben considerar las significaciones otorgadas por los sujetos al propio espacio de la educación. Se trata entonces de comprender que, frente a las diversas opciones disponibles que deslindan responsabilidades, no todo lo simbólico-político remite a procesos ligados a la conquista celular de la educación sino también a la producción de los propios sujetos del mundo educativo.

En cuarto lugar y acotando en parte los márgenes del argumento sobre el subjetivismo, quisiera especificar que sugiero pensar lo social como un invento asociado a la idea de comunidad imaginada, esto es, una comunidad que comparte tanto modos de interpretar como sensibilidades y afectos. Si bien la polisemia es una cualidad de los discursos, la estabilidad interpretativa se superimprime. Por eso, los miembros de una comunidad suelen tener una tendencia a interpretar un mismo texto cultural —en este caso el texto de la escuela— de manera similar. Estas comunidades de interpretación (STANLEY FISCH, 1987-1998) también pueden entenderse como comunidades de sentimientos, según las concibió Arjun Appadurai (2001). Para Appadurai las comunidades de sentimiento son el resultado de los lazos tejidos por quienes no sólo comparten lecturas de la realidad sino sensibilidades y afectos. Sostiene Appadurai que es la imaginación colectiva entendida también desde las emociones la que impregna los procesos de interacción, poniendo en juego renovadas lealtades, aspiraciones e intereses individuales y situándola en el plano de la acción, es decir, de lo que las personas realizan en sus actividades cotidianas.

En quinto lugar y por último, quisiera advertir que, a diferencia del campo de la salud, la escuela no es un invento del capitalismo y que no nació dentro de un sistema gobernado por el Estado. En efecto, lo escolar como un espacio-tiempo social autónomo deviene de una mezcla entre religión y ciencia, que los requerimientos de cristianización plantearon en los siglos XVI y XVII. Enseñar todo a todos fue un alegato contundente del protestantismo y de las congregaciones religiosas que conquistaron saberes para la escuela y que se movilizaron en pos de la alfabetización alcanzando tasas no siempre reconocidas que hoy llevan a plantear que en muchos lugares el Estado se apropió de banderas y logros que pertenecían a las iglesias o a educadores independientes. En Francia, por ejemplo, la educación estatal llegó cuando las tasas de alfabetización eran bastante masivas. Esto obliga

a reconocer las experiencias escolares preexistentes al Estado nacional así como la potencia educativa de las corporaciones, con las que se abrió un proceso de puja y negociación alrededor de las definiciones de "escuela pública" y de "libertad de enseñanza". Para el caso argentino esta puja continúa vigente cada vez que nos preguntamos por el destino de la educación estatal u observamos los porcentajes altísimos en comparación con escalas mundiales sobre privatización de la educación, peso del sector privado que por cierto se fue incrementando desde los años sesenta y que llega a rondar hoy entre el 35% y el 50% de matrícula escolarizada por el sector privado en las más grandes ciudades del país.

En síntesis, lo que intento plantear es que lo socio educativo se inventó también en el día a día, en la relación del Estado con las prácticas de los sujetos, produciendo cambios y movimientos en los imaginarios, abriendo un espacio propio en un orden impuesto y haciendo de la práctica cultural cotidiana algo concerniente a las relaciones de fuerza que estructuran el campo educativo.

La educación inventa lo social como civilizatorio

Actuar por puro respeto al deber, cumplir el deber de la sujeción moral y la educación como estrategia privilegiada de regeneración moral fueron los núcleos de los discursos que nutrieron la pedagogía moderna, Comenio, Locke, Kant, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, entre otros. Según esta concepción, la educación debía ejercitar el razonamiento moral y formar el carácter o la personalidad, siendo éstas las tareas fundamentales de quienes enseñaban.

La escuela de hace ciento cincuenta años, cuando el Estado comenzó a impulsar con mayor fuerza la misión de asimilar y homogeneizar culturalmente la sociedad en nuestro país, no procuraba tanto una nación homogénea como una "moral homogénea", que estableciera un único modo de ser varón, mujer, configurar una familia, encontrarse y saludarse en la calle, hablar y jugar con amigos, vestirse y arreglarse. Por eso, la escuela debía enseñar a toda hora deberes morales. Porque se quería un mismo patrón para todos. Y por eso se presentaba como un mundo ordenado según esquemas precisos que relacionaban moralidad, vida práctica y orden público. Una idea de virtud que confundía civilidad con ciudadanía, prometiendo felicidad y progreso para la humanidad toda.

Las políticas estatales constituyeron un espacio de ardua promoción de la responsabilidad de la escuela pública de educar a niños y niñas, así como de persuasión para que las familias enviaran

a sus hijos e hijas a ella. Decía Juana Manso, sucesora de Sarmiento, en diversas tareas públicas: "Nosotros no vamos a hacer escuelas, para continuar las tradiciones de la barbarie, sino para demoler el rancho y desterrar el chiripá, vamos a plantear escuelas, para que el hombre del campo no sea de hoy en adelante el pária desheredado de la familia argentina, sino es ciudadano apto a dejar el arado, para empuñar el bastón del mando; para que deje de ser la maza ciega de la culpable ambición de los caudillos, y sea antes el celoso guardián de las leyes de su país."¹. Se aludía al niño como a un adulto en potencia. De allí, la capacidad civilizatoria que se le asignaba a la educación, en el futuro del progreso social, a través de un niño que al asistir a la escuela primaria se convertiría en agente civilizador de la familia y de la sociedad.

La tarea educativa sería llevada a cabo por los maestros, esos artífices oscuros de las sociedades modernas a quienes les era confiado el trabajo más grande que los hombres podían ejecutar, según Sarmiento, que era terminar la obra de la civilización del género humano que se suponía iniciada en la Antigüedad. Sarmiento igualaba la tarea del maestro a la del sacerdote, ya que ambos promovían el ingreso de nuevos miembros a una comunidad al tiempo que la hacían crecer. De la metáfora del maestro/sacerdote se desprendían otras dos que convertían a la herencia en traición educativa: la que asimilaba el agua bendita al silabario y la que equiparaba al pecador con el salvaje. Así, por medio de claras alegorías para el público en general, Sarmiento intentaba transmitir el sentido del magisterio y de la tarea escolar.

Si bien se impondrían los saberes consagrados como elementales por la institución escolar desde mucho atrás, esto es, la lectura y la escritura, ellos estarían fuertemente asociados a la iniciación a la moral, la formación del carácter, la pulidez de las maneras y la enseñanza de la verdad y de la justicia. Por tanto, lectura moralizante a través de libros maestros de la virtud fue el propósito de la educación que se fue imponiendo. Transmitir significados acerca de lo escolar implicaba también aludir a los libros como artefactos de la vida moderna y a una institución a la que se consideró socia de la escuela. Por ello, un tema recurrente fueron también las bibliotecas populares. De hecho, se asignaba un papel estratégico a las bibliotecas populares en términos de formación de una opinión pública favorable a la escuela: los vecinos que pudieran advertir el valor de los tesoros que se podían hallar en las bibliotecas se convertirían luego en defensores de la escuela pública.

¹ Anales de la Educación Común, 1867, p. 290.

A los más importantes protagonistas y grandes hacedores del mundo educativo en las últimas décadas del siglo XIX — los inspectores y visitadores escolares—, el Estado nacional les exigía hacer foco en el control de la materialidad de la escuela —edificios, equipamiento, libros y útiles— así como en la presencia de los alumnos. En ese marco, muchos maestros idóneos dominaban un valioso saber práctico. Al privilegiar el saber de la práctica, desconocían el saber científico y filosófico por enmarañado y distante de la realidad, generando una fórmula de transmisión del saber de prolongada vigencia: de colega a colega. Por otro lado, las políticas estatales consideraban que para que la escuela cumpliera su misión era necesario que ingresara la cultura pedagógica del normalismo —signada por los valores de disciplina, moral, higienismo, homogenización cultural, conciencia de nación y vocación de apostolado— a través de docentes especialmente formados por las escuelas normales en la carrera del magisterio.

En la batalla, muchos discursos docentes tenían un sesgo defensivo, porque la escuela no estaba libre de ataques ni todo era complacencia con la educación de la época: “El criminalista busca en los índices de la estadística el acusador del aumento de la criminalidad infantil y lo encuentra en los bancos de la escuela. El sectario religioso les achaca las inmundicias que se ven sobre la tierra. El socialista la moteja de cruel con los desheredados de la fortuna y la señala como autora del proletariado y de la carencia del pan. Y en resumen: ya como amiga ya como enemiga de la humanidad, la enseñanza es pasto del comentario universal, y de cada fenómeno que se produce en el mundo ella es la causa: post hoc, ergo propter hoc.”²

Sin embargo, proclamaba, con optimismo positivista, Andrés Ferreira —inspector y autor de uno de los libros más usados en la escuela primaria, *El Nene*, publicado en 1890— que el maestro argentino estaba plenamente convencido de su augusta misión apostólica sobre la tierra y que actuaba en función de una consigna sagrada: coronar los ideales de la revolución democrática instruyendo y educando al pueblo para el propio gobierno. Frente a críticas que se solían escuchar por entonces como que en la educación todo era un engaño o una comedia en el que los maestros hacían el papel de payasos y que incluso transmitían vicios a los niños, sostenía que el entusiasmo del maestro se fundaba en una idea nueva en el mundo, transformar la barbarie primitiva en cultura y civilización, y que por eso no lo amedrentaban los temores de un fracaso ni la lentitud de sus obras.

La educación inventa lo social como nación

En un marco no tan compacto como el que se suele pintar, durante la primera mitad del siglo XX el oficio de maestro se redefinió y la cultura escolar, también. Desplazados del primer plano los inspectores, los docentes se convirtieron en las figuras centrales para el propio Estado educador. Igualmente lo fueron para el recién nacido mundo académico de la educación que, preocupado por la cuestión de los métodos, investigó principalmente sobre las prácticas docentes. Asimismo, el desarrollo de una pedagogía práctica con toda su parafernalia alrededor del sostenimiento de la tarea diaria nació para indicarle a los docentes qué hacer y qué materiales usar en el aula, acompañándose esta iniciativa con artefactos como las revistas *La Obra* y *Billiken*, las cuales desde los años veinte fueron también artífices de la masificación del sistema educativo. Por su parte, las propias asociaciones de los docentes que arrastraban una conflictiva historia desde el siglo XIX profundizaron los debates entre diversos grupos y facciones, dando cuenta de la heterogeneidad de intereses entre los propios docentes. Por otro lado, la escuela libertaria de la prensa anarquista hizo foco en el docente a la hora de sus consideraciones político-educativas, en un intento por promover un magisterio diferente al que por entonces existía. Finalmente, la Iglesia, golpeada en sus atribuciones educativas por la Ley 1420 de 1884, salió a la palestra con fuerza a partir de los años treinta intentando la consagración de la educación católica a través del llamado “buen maestro”, según su propia radiografía.

Probablemente lo más sabido sobre la educación de las primeras décadas del siglo XX es que apuntó a un nacionalismo que la cultura escolar se encargó de codificar. En realidad, fue poco a poco que la formación moral del carácter y los rituales fueron connotando la preparación de las almas nacionales. Bajo la aspiración de que los niños que asistían a las escuelas se interesaran y participaran en las dos grandes fiestas patrias, hacia 1891 el Consejo Nacional de Educación estableció las primeras pautas relacionadas con la celebración de las fiestas patrias. Desde entonces se sucedieron regulaciones que dispusieron que los niños concurrieran obligatoriamente a las escuelas en esos días, que llevaran una pequeña insignia con los colores de la bandera nacional o un pequeño escudo con la armas de la República, que en todas las escuelas y todos los niños cantaran el Himno Nacional, que los maestros explicaran los sucesos históricos y que se trataran los temas históricos en composiciones orales y escritas durante las celebraciones. Sin embargo, en revistas y libros escolares se habilitó un tibio espacio donde apenas se desplegaba el debate alrededor del cosmopolitismo o

² La Enseñanza Argentina, 1897, (2) 6, p. 113.

del nacionalismo. Siguiendo los pasos de la tradición pedagógica que apostaba a la regeneración moral a través de la educación, se creía que la formación de “corazones altruistas” y “caracteres bien templados” serían no sólo “el mejor seguro contra el vicio” sino “la base del patriotismo”.³ Y si bien la enseñanza de la historia patria se fue instalando progresivamente como contenido nacional, la importancia de la formación moral perduraría y a ella se asociarían los sentimientos nacionales que irían impregnando prácticas y rituales. Recién en torno al Centenario y en tiempos en los que el Consejo Nacional de Educación encargaría a Ricardo Rojas el informe del que resultaría su renombrada obra, *La Restauración Nacionalista*, se comenzaron a establecer rituales nacionales claramente dirigidos al trabajo de la escuela: leer diariamente algún episodio o anécdota histórica de carácter nacional; hacer visible las efemérides del día con un comentario; iniciar las clases con un canto patriótico; conmemorar con actos “sencillos” —poesías, cantos, composiciones— las fechas importantes de la historia argentina; visitar un museo histórico; visitar monumentos, tumbas y edificios antiguos; disponer y colgar en la escuela retratos de “prohombres” así como cuadros que representen hechos históricos importantes; organizar concursos de composición sobre temas patrióticos entre grados y entre escuelas; leer y recitar trozos escogidos de autores nacionales referidos a temas patrios.⁴ En los años veinte todavía la cuestión de la formación patria o nacional no era un tema dominante, siendo más relevante en cambio la llamada “moral en acción” como práctica escolar cotidiana tanto en *El Monitor de la Educación*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, como en la revista *La Obra*, en la cual se promovía la escuela activa y se advertía sobre los peligros de la promoción del sentimiento patriótico por sugestión o imitación colectiva.

En realidad, fue en los años treinta y cuarenta que la escuela hizo de los rituales y ciertos contenidos escolares asociados a la formación nacional su principal razón de ser cuando una parafernalia de artefactos comenzaron a vincular el día a día de la escuela a las efemérides, con sus liturgias y símbolos nacionales. De hecho, las efemérides patrias se fueron imponiendo en detrimento de la educación moral o de la educación del carácter, tal como solía entenderse anteriormente. Desde entonces los materiales educativos incluyeron de modo prolífico poemas y versos para los actos escolares; antologías poética para el calendario escolar; prosas para los actos escolares; biografías para la evocación según el calendario escolar; monólogos para las fiestas; relatos dialogados de la historia nacional para representar; retablo escolar o teatro de efemérides; relatos, glosas y

apostillas para la evocación; ideas para discursos, monografías y fiestas teatrales; información sobre los símbolos nacionales para que usen los maestros en sus relatos y conversaciones; sugerencias de láminas para acompañar relatos dramáticos nacionales; sugerencias para la confección de escarapelas nacionales; “desarrollos gráficos” para que los alumnos realicen en los cuadernos símbolos, guardas, palmas, objetos históricos y fachadas de edificios históricos; preguntas para conversar sobre los momentos culminantes de la historia nacional; textos o fragmentos para leer y comentar en clase; cuadernos de efemérides; calendario escolar; banderines y señaladores para obsequiar, entre otras propuestas para la escuela que transformaron a la educación de modo notorio.

En relación con el conocimiento del país y el fortalecimiento de la nacionalidad, durante los años treinta y cuarenta resultaron también importantes ciertas tradiciones rurales asociadas al folklore, planteándose la necesidad de modificar la tarea de los maestros en relación con la promoción de bailes, danzas, músicas y canciones.

Así, la escuela llenó de rituales su vida cotidiana no sólo con la referencia a símbolos sino con una gran acción simbólica, imbricando de un modo magistral acción, pensamiento y afectos. Esto implica que, más allá de la repetición y familiaridad, los rituales producían nuevas acciones y significados en la cultura escolar, ofreciendo además ciertos marcos de expectación. La capacidad del ritual escolar fue muy alta en su intento de alentar significados, de forjar estructuras individuales y comunitarias y de posibilitar ciertas aperturas a otras concepciones y tiempos, convirtiéndose en una poderosa práctica que no sólo señalaba una transición cultural sino que la efectuaba. Los rituales sostuvieron la ambigüedad entre estabilidad y cambio —ya que en ellos el tiempo se desintegraba y reintegraba procesando tradiciones pasadas y definiendo relaciones futuras— y su capacidad fue enorme para constituirse en un medio de apoyo y contención para las emociones intensas así como para facilitar la coordinación entre quienes experimentaban esa transición.

En síntesis, mientras el Estado promovía la cultura nacional, la escuela y los docentes inventaban su propio código cultural para metabolizarla y pautaban el ritmo de un proceso que afectó a las generaciones que pasaron por la escuela entre los años treinta y cincuenta.

La educación inventa lo social como un espacio amoroso

Desde los años veinte diversas publicaciones de circulación masiva entre los docentes fueron

³ Revista de Educación, 1915 (41) 3, p. 770.

⁴ El Monitor de la Educación, 1908 (26) 421, p. 235-245.

pactando con sus lectores cambios en la educación. Siguiendo la vía que prestaba atención a “lo natural” en los niños, apelaban a la posibilidad que tenían en sus manos los propios docentes para resolver los problemas del campo educacional. Por tanto, diferenciando a sus lectores de los docentes rutinarios, les proponían y ofrecían pistas para la realización de transformaciones en aulas impregnadas de pedagogía tradicional, a la vez que reconocían en ellos inteligencia y capacidad para discernir e introducir contenidos y modos novedosos de enseñar.

Estas revistas que militaron por el afecto de los maestros hacia los niños procedían de diversas canteras afines al escolanovismo: del movimiento anarquista, de la órbita católica, del campo académico, del movimiento asociativo y gremial o del ámbito de la formación docente. Por cierto, desde *El Monitor de la Educación*, pasando por *La Obra*, ciertas revistas académicas que se hicieron eco de los postulados de la Escuela Nueva, la revista de tendencia anarquista titulada *La Escuela Popular* hasta el órgano oficial de la jerarquía de la Iglesia, *La Educación Católica*, fueron sensibles al paidocentrismo que se fue imponiendo. Ellas requerían que los docentes se dispusieran a ser comprensivos, indulgentes y benévolos con sus alumnos: “Seamos maestros, no seamos vigilantes; hagámonos amigos del niño, ganemos su corazón empleando una buena dosis de paciencia y tolerancia y una más grande de amor.⁵ Propusieron a los maestros cambiar el semblante, los gestos, las expresiones, reemplazando los gritos por sonrisas: “Enseñemos con la sonrisa en los labios”⁶. Y afirmaban que el trato a los niños debía asentarse en la dulzura de los adultos: “Lo que ha cambiado la escuela en el sentido de la renovación de sus métodos y procedimientos, a estos maestros se lo debe; ellos recorren la senda que al mismo tiempo conduce a la dulzura en el trato de los niños y a la escuela renovada. Tal vez no falte quien piense que esta identificación de la dulzura en el trato de los niños con la escuela renovada sea aquí traída de los cabellos, pero estamos tan convencidos de esa identidad que nos parece la misma evidencia.”⁷

La humildad, modestia y sencillez eran cualidades también asociadas al respeto y cariño a los niños, y, por tanto, el maestro debía dejar de ser como “Júpiter, esgrimiendo el rayo vengador” y tenía que sacarse el “ropaje de dómynes infalibles y omnisapientes que se pavonean delante de las pobres criaturas que no pueden llamarlos por sus nombres”. Se señalaba, además, que dejar de ser el centro enseñador del aula y adoptar una disposición

más expectable y abierta al pedido de consejo por parte de los alumnos sólo se lograría por medio de la humildad: “Y, ¿cómo se consigue este desideratum, mi querido amigo? Sencillamente a fuerza de humildad; aprendiendo a esperar, aprendiendo a ver (...) La escuela nueva exige una gran humildad en el maestro, el maestro debe ser el centro de la vida escolar, pero debe pasar inadvertido; debe ser algo así como el punto central del eje de una gran rueda, que permanece invisible, que permanece inmóvil, pero que es el punto de apoyo indispensable para que todo mecanismo que gira en torno suyo, se mueva nuevamente, armoniosamente.”⁸

Décadas después ya no fue preciso seguir difundiendo cómo debían comportarse las maestras con los niños. El estereotipo sobre el afecto magisterial se estableció en la cultura y el sentido de dulzura, cariño y calidez alcanzaron su punto máximo como cualidades de la buena docente cuando Abel Santa Cruz estrenó en 1966, en la pantalla del canal 9, *Jacinta Pichimahuida*, el famoso programa de la maestra de guardapolvo blanco y gesto angelical protagonizado por Evangelina Salazar.

La educación inventa lo social como un corpus de sujetos victimizados

Hoy la imagen del docente en la televisión es la de la profesora a la que los alumnos agreden o queman el cabello. Imagen que se resignifica al saber que no constituye la denuncia de un documental sobre un hecho violento sino la consagración de los alumnos/protagonistas que decidieron no sólo filmar la escena sino exhibirla al público subiéndola al sitio de Youtube. En las últimas décadas del siglo algo se quebró: saberes y vínculos sociales se fracturaron en el interior de la escuela (DE CERTEAU, 1999). Por cierto, se trata de una tendencia que es posible rastrear con anterioridad. Pero lo que ocurre es que desde entonces el Estado la legitima e institucionaliza. Se concibe un maestro o profesor dedicado a instruir mientras gabinetes, orientadores, tutores y profesionales o expertos de la (psico) pedagogía rodean a la escuela y comienzan a ocuparse del vínculo con los alumnos. Se trata de unas tecnologías que conquistaron el campo de la educación, fragmentando el fenómeno educativo con consecuencias complejas, en el marco de una cultura escolar persuadida por saberes psicológicos tendientes a promover la individuación y autonomía de niños y jóvenes. Así, la experiencia educativa y el saber dejaron de tener un sentido vinculante, esto es, dejaron de atar, reunir, ligar, juntar. Y con ello, con la pérdida de la idea de lazo, se abandonó progresivamente la pretensión de transformación

⁵ La Obra, 1921, (1) 18, p. 12.

⁶ La Obra, 1921, (1) 18, p. 11.

⁷ La Obra, 1933 (13) 235, p. 531.

⁸ La Obra, 1933 (13) 234.

a partir de la enseñanza, a partir del saber que se ofrece.

En este sentido, puede decirse que la soledad del docente deviene no sólo del distanciamiento que supuestamente implican los reclamos que giran a su alrededor procedentes de las políticas públicas, de diversos sectores sociales, de las familias y del propio campo de las ciencias de la educación que —por cierto— se ensancharon enormemente en las últimas décadas, sino también de los efectos de la progresiva psicologización de la cultura escolar.

Por otra parte, en el relato de los maestros, la agenda de los medios de comunicación pareciera constituir una referencia para la construcción de cierta imagen de la escuela. Se trata de una agenda de cuestiones centradas en las noticias desfavorables, catastróficas, excepcionales, que forman parte de una lógica más general de construcción del discurso educativo por parte de los medios de comunicación (LAHIRE, 1999; CUESTA, 2005; CARBONELL y TORT, 2006). En la Argentina sobresalen las cuestiones referidas a las condiciones de infraestructura, a la violencia escolar y a los magros resultados en términos académicos. En este punto, la retórica de los discursos mediáticos plantea un diagnóstico tan catastrófico que incita a los docentes —sujetos victimizados— a requerir que esos problemas educativos se conviertan en una cuestión de Estado y que se lleven a cabo políticas activas y sistemáticas que contrarresten la amargura que produce en ellos la incertidumbre. Pero, el malestar vinculado a un reclamo de acción política en un contexto de desconfianza política genera en el relato de muchos maestros una encerrona que desemboca en una profunda sensación de aislamiento.

Cuando se escucha la voz de los maestros también aparecen múltiples alusiones a las cualidades de los alumnos que parecieran poner en tensión el proceso de transmisión de una generación a otra. La mirada se presenta afectada por variadas sensaciones que van desde la perplejidad, la incompreensión y la vacilación hasta la rigidez, la tirantez y el desprecio de los mayores hacia los que recién llegan y a la nueva cultura que portan. Desde una perspectiva histórico-cultural, los modos de construir la confianza tendrían múltiples aristas y, entre ellas, un complejo trabajo subjetivo —y de largo aliento—. Sin embargo, hoy se expresa mayoritariamente entre el magisterio su antítesis, esto es, la sospecha.

En este marco emerge también entre quienes enseñan la sensación de necesidad. Se trata de cierta percepción de los docentes que se traduce requiriendo “algo de donde agarrarse”, porque no está cerca ni el directivo, ni la formación continúa, ni las políticas públicas, ni las familias, ni la pedagogía. El matiz victimizante del pensamiento docente

remite al reino de las propias necesidades y de las responsabilidades de otros actores en el marco de un imaginario educativo que se ha ido redefiniendo históricamente y que presenta al maestro como un sujeto despolitizado, inerte y desinstrumentado, que busca protección. La impresión que asumen los propios docentes como sujetos privados de ciertas herramientas para enfrentar las diversas situaciones que atraviesan a las escuelas resulta recurrente. Y frente a la inquietud, la lectura de revistas y manuales de autoayuda —la lectura más extendida entre los docentes— pareciera tornarse en un sostén que viene a suplir una profunda ausencia.

Por otro lado, la proliferación de la lectura de revistas profesionales con recetas didácticas —*Maestra Jardinera*, *Maestra del Primer Ciclo*, *Maestra del Segundo Ciclo*, *La revista del Tercer Ciclo*, *La revista del Polimodal*, *Magazine teacher's* no se vincula al progreso social o cultural de las mujeres docentes sino a una mayor exigencia en un marco de crisis y empobrecimiento, ya que además de trabajar para traer los mayores ingresos al hogar se encuentran obligadas a asumir el cuidado y la crianza de los hijos así como otras obligaciones del ámbito doméstico. Lectura percibida como la posibilidad de aproximarse a un material ideal para la mujer-sostén, pues aporta “recetas mágicas” al menú escolar o se convierte en una solución rápida, algo así como el *delivery educativo*.

Es significativo también en relación con las culturas docentes que, en los últimos años, la causa docente se traduzca en una actitud defensiva con referencias reducidas al tratamiento de la responsabilidad civil, penal y administrativa como aquellas que generan la aplicación de sanciones, el castigo de la cárcel o la obligación de pagar el daño causado, respectivamente.⁹

Por último, la referencia a ese tipo de cambios en las profesiones que resultan casi imperceptibles. En relación con el mercado de los artefactos culturales que consumen los docentes, apañarlos a través de sorteos y compensar sus dificultades a través del éxito que proporciona el azar, en el marco de un consumo cultural superficial y de abandono de la valoración del talento, puede considerarse como una forma degradante de compasión. Por ejemplo, cuando se informa a las ganadoras: “Ganaron una lapicera”¹⁰; “Ganaron un libro de Pancho Aquino”¹¹, “¡Ganaron una mochila con regalos!”¹², “¡Ganaron un pin y un libro!”¹³.

⁹ *Maestra Jardinera*, 2003 (7) 78, p. 29.

¹⁰ *Maestra de Segundo Ciclo*, 2002 (5) 48, p. 3.

¹¹ *Maestra de Segundo Ciclo*, 2003 (6) 58, p. 2.

¹² *Maestra de Primer Ciclo*, 2004 (7) 85, p. 2.

¹³ *Maestra de Primer Ciclo*, 2004 (7) 81, p. 2.

Frente a la desigualdad, la fragmentación y la ausencia de políticas que promuevan el progreso social, la incitación al éxito personal (o a la fortuna) parece una constante (SENNETT, 2003). Sostiene Richard Sennett en uno de sus últimos libros sobre la cultura del capitalismo que “puesto que la gente sólo puede afirmarse en la vida tratando de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien, el triunfo de la superficialidad en el trabajo, en las escuelas y en la política” (SENNETT, 2006, p. 167) resulta algo frágil del mundo de hoy. Siguiendo esta perspectiva, podría considerarse que estos pequeños detalles sobre “los modos de recompensar algo bien hecho” constituyen “algo” poco consistente que ensombrece la dignificación del trabajo de los docentes.

Jock Young (1999) sostiene que “mientras la comunidad colapsa, la identidad se inventa” (citado en BAUMAN, 2003). Esto supone que mientras en el mundo todo se mueve y se desplaza, se invita a cada sujeto a elegir y construir su diferencia pudiendo elegir el grupo específico al que pertenece. Sin embargo, la “profana trinidad” (BAUMAN, 2000), integrada por la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección, genera angustias, ansiedades y dolores que conducen a la búsqueda de una comunidad, “una isla de cálida y doméstica tranquilidad en medio de un mar inhóspito y turbulento” (BAUMAN, 2003, p. 192).

Esa comunidad-refugio parece no lograr armarse productivamente en el mundo educativo. Frente al temor a la muerte, al mal o a lo inmanejable, viejos rituales y prácticas escolares retornan, pero no promovidos por el Estado sino como una táctica inadvertida que vuelven a potenciar los propios docentes en un intento por dar batalla a peligros más o menos genuinos y por reinstalar alguna expectativa que acorrale por un tiempo a los miedos. Esto supone que ante un futuro confuso y que obsesiona, el pasado se recompone en las prácticas escolares para transmitir su energía y para engullir adversidades a las que el discurso social intentan otorgar vida. Ante la aflicción, suprimir consecuencias, restaurar el viejo orden de cosas serían algunos de los significados que parecieran rebasar hoy el síntoma en la experiencia cultural en la escuela.

Como intentando contrarrestar la dirección de la fuerza anímica signada por el desborde de problemas de la escuela que muchos docentes enuncian y describen en sus más mínimos detalles, se potencia el anhelo de una escuela idealizada. La cartografía del deseo de muchos maestros pareciera intentar desatarse del discurso actual de los medios de comunicación sobre el deterioro de la infraestructura y la falta de equipamiento escolar; aunque no sólo eso, también amarrarse a los viejos sueños de la educación igualitaria.

En efecto, la comunidad imaginada de muchos maestros sigue siendo la comunidad de la nación según lo demuestran trabajos publicados en diferentes países (NÓVOA, 1987; MEIRIEU, 1993; NÓVOA, 2005; RUIZ BERRIO, 2005), más allá de —o mezclado con— los discursos de las últimas décadas referidos a la profesionalización, la eficiencia y la autonomía de las instituciones educativas y de los enseñantes (BIDDLE; GOOD; GOODSON, 2000; MEIRIEU; LE BARS, 2001; MEIRIEU; LIESENBORGS, 2005; ZULUAGA GARCÉS; OSSENBACH SAUTER, 2004).

En una interesantísima tesis, Andrea Brito (2008) conceptualiza para el caso de los profesores de escuela secundaria argentina el proceso que denomina repliegue identitario. Entre la contención afectiva y la contención del desborde, entre el desorden cultural y el orden moral, observa: “la puesta en acto de ciertos atributos propios de la identidad docente que hoy ya no responden a aquello requerido por la escena escolar. Su baja eficacia es, probablemente, conocida de antemano por los profesores. Sin embargo, eso no debilita sino que, por el contrario, refuerza la convicción sobre su necesidad. De algún modo, aún en un suelo de imposibilidad y de incomodidad, es el autosostenimiento lo que está en juego.” (BRITO, 2008, p. 26).

La historia de la escuela se encuentra ligada a la memoria del ascenso social de diversos grupos en la Argentina, mientras que la visión decadentista tiñe la mirada histórica de los argentinos (HALPERIN DONGHI, 2003, p. 12). Los docentes, en su mayoría mujeres atravesadas por ambas perspectivas al mismo tiempo, se encuentran en el corazón del dilema que ellas plantean.

Frente a la dispersión, el miedo y cierta soledad, los docentes se refugian en unas lecturas “ligeras”, apelan a la tradicional cultura escolar, la vinculan con la cultura popular y la cultura masiva así como con la cultura femenina, produciendo no sólo hibridaciones sino configurando desde su sensibilidad algo nuevo. Más allá de la comunidad nacional imaginada —o en relación con ella— hacen de la escuela una “comunidad-refugio”, probablemente muy pobre para muchas de nuestras aspiraciones. Para ello, consagran una “trinidad pedagógica” que llega a las paredes, a los cuadernos y a las fiestas, disponiendo un nuevo telón de fondo para la “obra” de las culturas escolares y para la “actuación” de las nuevas generaciones. Se trata de la proliferación de láminas estereotipadas que apuntan a la socialización visual de los niños, de la reproducción masiva de actividades fotocopiables que engordan cuadernos y carpetas rompiendo su continuidad con los libros, y de la reactualización de los rituales nacionales que asocian el 25 de mayo con antorchas y los problemas de la inseguridad en la Argentina. En el marco

de estas mezclas y al mismo tiempo que los temores frenan el ingreso de nuevos artefactos tecnológicos, la idealización romántica de la vieja escuela puede considerarse como una estrategia inconsciente —y limitada— frente a un proceso de flujo y de transformaciones intensas.

ZULUAGA GARCÉS, O.; OSSENBACH SAUTER, G. (Comp.). **Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos**. Bogotá: Magisterio, 2004.

Recebido em 17/08/2009

Aceito em 10/12/2009

Referências

APPADURAI, A. **La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidad líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BIDDLE, B.; GOOD, T. ; GOODSON, I. **La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, 2000. v. 1.

BRITO, A. **Los profesores y la escuela secundaria, hoy: notas sobre una identidad en repliegue**. Tesis de maestría. FLACSO, 2008.

CARBONELL, J.; TORT, A. **La educación y su representación en los medios**. Madrid: Morata, 2006.

CUESTA, R. **Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo**. Barcelona: Octaedro-EUB, 2005.

DE CERTEAU, M. (1974). **La cultura en plural**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

FISCH, S. ¿Hay algún texto en esta clase? En: PALTÍ, E. **Giro lingüístico e historia intelectual**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1998. p. 217-235.

HALPERIN DONGHI, T. Prólogo. En: NOVARO, M; PALERMO, V. **Historia Argentina: la dictadura militar. 1976/1983**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

LAHIRE, B. **L'Invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates**. París: La Découverte, 1999.

MEIRIEU, P. **Enseigner, scénario pour un métier nouveau**. Paris: ESF éditeur, 1992.

MEIRIEU, P.; LE BARS, S. **La machina-école**. Paris: Gallimard, 2001.

MEIRIEU, P. ; LIESENBORGES, J. **L'enfant, l'éducateur et le télécommande**. Bruxelles: Editions Labor, 2005.

NÓVOA, A. Os professores: um "novo" objecto da investigação educacional? En: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

NÓVOA, A. **E vid ente mente: histórias da Educação**. Porto: ASA Edições, 2005.

RUIZ BERRIO, J. **Pedagogía y educación ante el siglo XXI**. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación – Universidad Complutense de Madrid, 2005.

SENNETT, R. **El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual**. Barcelona: Anagrama, 2003.

_____. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2006.