

# Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)

SILVIA FINOCCHIO \*

## Introducción

El propósito de este artículo es presentar algunas reflexiones que devienen de una lectura de la historia de la educación argentina que vengo realizando desde hace algunos años a partir de la prensa educativa. Por tanto, se trata de una serie de interpretaciones a partir de una fuente de información que no proporciona tasas de escolarización o estadísticas de deserción a partir de las cuales se suelen caracterizar los problemas educativos, sino de palabras e imágenes que al abrigo de un artefacto cultural tan propio de los siglos XIX y XX pusieron en circulación los sentidos políticos y pedagógicos que intentaron pensar, configurar, poner en cuestión, cambiar o transformar de un modo completo a la educación misma.

En las páginas que siguen ofreceré argumentos sobre los modos que adoptó la invención de la docencia en la Argentina, comprendiendo sentidos que abarcan desde lo civilizatorio y nacional hasta su reconfiguración casi completa como un corpus de sujetos resignados. Por tanto, focalizaré en el análisis de la transformación de los ordenamientos discursivos que circularon entre el público 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 de la docencia en la Argentina. 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.

Quisiera señalar también, antes de comenzar, a qué me refiero en esta presentación cuando aludo a las invenciones de la docencia. Entiendo aquí la invención como un proceso en el que tienen 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 a partir de contornos recortados, en principio, por género y generación. La invención de la docencia supone entonces, en ese marco, un lugar para las ideas y las emociones así como para determinadas tecnologías o artefactos. En efecto, estos últimos 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— perfila 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. Puede decirse que los artefactos apropiados por quienes los usan —u observados



Dra. en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Investigadora principal del Área de Educación de FLACSO Argentina; Coordinadora de FLACSO Virtual; Profesora titular de Historia de la Educación General de la Universidad Nacional de La Plata. Email: silfino@flacso.org.ar

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, cabe considerar las significaciones otorgadas por los docentes al propio espacio de la docencia. 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.

Acotando los márgenes del argumento sobre el subjetivismo, quisiera especificar que sugiero pensar la docencia 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 sobreimprime. Por eso, los miembros de una comunidad suelen tener una tendencia a interpretar un mismo texto cultural —en este caso el texto de la docencia— de manera similar. Estas comunidades de interpretación (Stanley Fisch, 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 síntesis, lo que intento plantear es que la docencia se inventó 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 concierne a las relaciones de fuerza que estructuran el campo educativo.



### La invención de los docentes como agentes civilizatorios

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. 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 docencia 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 encarnaba tanto —en los grandes discursos— el propósito de conformar una nación homogénea como de impartir 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, debía enseñar a toda hora deberes morales. Porque se quería un mismo patrón para todos. Y por eso se presentaba como el promotor de un mundo ordenado según esquemas precisos que relacionaban moralidad, vida práctica y orden público. Una idea de virtud que en la persona de quien enseñaba asimilaba civilidad con ciudadanía, prometiendo felicidad y progreso para la humanidad toda.

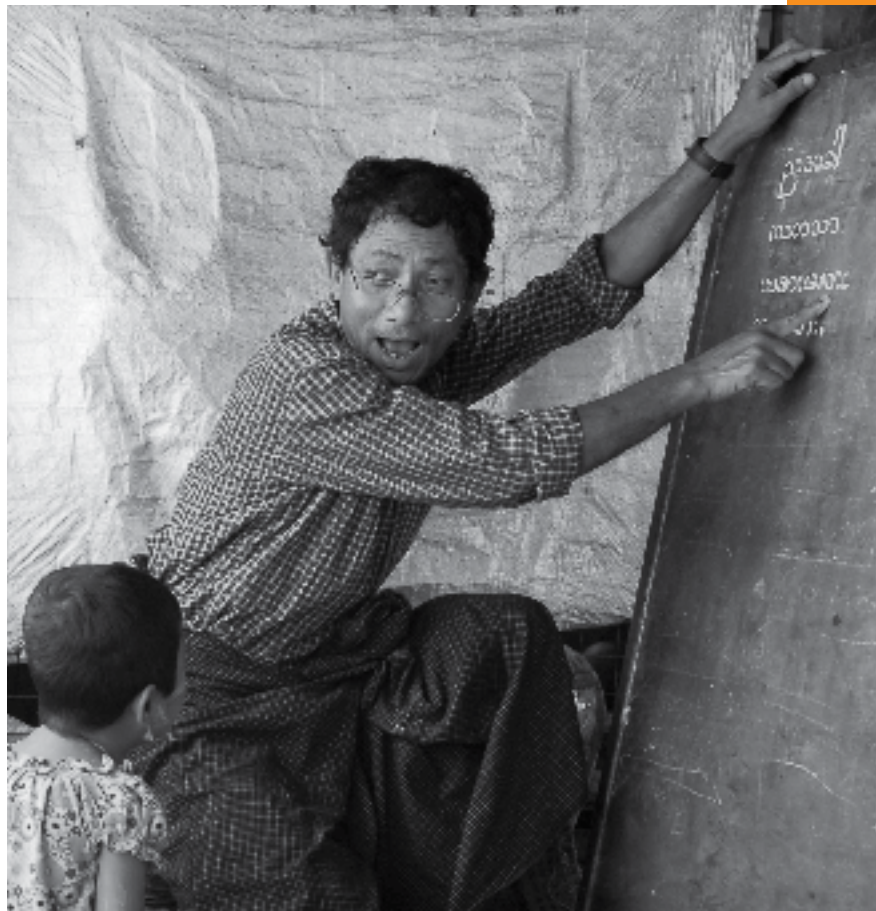
Las políticas estatales constituyeron un espacio de ardua promoción de la responsabilidad de la escuela pública de educar a niños y niñas, así como de persuasión para que las familias enviaran a sus hijos e hijas a ella. Decía Juana Manso, sucesora de Sarmiento, en diversas tareas públicas:

*“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 paria desheredado de la familia argentina, sino el 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” (Anales de la Educación Común, 1867).*

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



Myanmar Red Cross Society, International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies.

y de la justicia. Por tanto, la lectura moralizante a través de libros maestros de la virtud fue un sentido preponderante en la tarea de los enseñantes. Transmitir estos significados 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 docentes que pudieran advertir el valor de los tesoros que se podían hallar en las bibliotecas se convertirían en defensores de la escuela pública.

A los más importantes protagonistas y grandes hacedores del mundo educativo en las últimas décadas del siglo XIX —los inspectores y visitantes 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 inmoralidades 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 porpter hoc”<sup>2</sup> (La Enseñanza Argentina, 1897).*

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 invención de los docentes como hacedores de la 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

la 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 del año 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 estas celebraciones. 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 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” sería no sólo “el mejor seguro contra el vicio” sino “la base del patriotismo”.<sup>3</sup> 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<sup>4</sup>. 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 y las prácticas docentes 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 que transformaron los saberes y las prácticas de la docencia 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, los docentes se convirtieron en grandes promotores de rituales de la vida cotidiana de la escuela 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, los docentes inventaban su propio código cultural para metabolizarla y pausaban el ritmo de un proceso que afectó a las generaciones que pasaron por la escuela entre los años treinta y cincuenta.

### La invención de los docentes como sujetos amorosos

Desde los años veinte diversas publicaciones de circulación masiva entre los docentes fueron 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 benévolo 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<sup>5</sup>. Propusieron a los maestros cambiar el semblante, los gestos, las expresiones, reemplazando los gritos por sonrisas: "Enseñemos con la sonrisa en los labios"<sup>6</sup>.

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"<sup>7</sup> (La Obra, 1933).*

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 omniscientes 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"<sup>8</sup> (La Obra, 1933).*

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.



Trabajo de curación e investigación de imagen: Memorias Reveladas. Narrativas y fotografías de la cultura escolar en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales (1934- 1968).

## La invención de los docentes como sujetos resignados

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 You Tube. En las últimas décadas del siglo algo se quebró: saberes y vínculos 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 de los vínculos. 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 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 mueve a los docentes —sujetos resignados— a visualizar una imposible y descomunal tarea sólo posible de encarar en tanto se convierta en una cuestión de Estado y en políticas activas y sistemáticas que contrarresten la perplejidad y, en ocasiones, amargura que produce en ellos la sensación de ser protagonistas de un proceso concebido como decadente. 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 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 continua, 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 agentes 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.

Las revistas y libros de consejos pedagógicos que hoy proliferan como lectura ofrecen un vocabulario para el yo docente al tiempo que brindan recetas para la práctica diaria del maestro. De este modo, el maestro se comprende a sí mismo, se reanima y se instrumenta. Se trata de una respuesta precisa al *ethos* de autoayuda. Además de la guía personal, en la práctica de los docentes, las ideas que aportan cristalizan en objetos y rituales para llevar a cabo en pos de la autorrealización.

Por otro lado, la proliferación de la lectura de revistas profesionales con recetas didácticas 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<sup>9</sup>.

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”<sup>10</sup>; “Ganaron un libro de Pancho Aquino”<sup>11</sup>, “¡Ganaron una mochila con regalos!”<sup>12</sup>, “¡Ganaron un pin y un libro!”<sup>13</sup>.

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, pág. 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 particular, “una isla de cálida y doméstica tranquilidad en medio de un mar inhóspito y turbulento” (Bauman, 2003, pág. 192).

Esa comunidad-refugio también es construida por los maestros. 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 intenta 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 y Goodson, 2000; Meirieu y Le Bars, 2001; Meirieu y Liesenborgs, 2005; Zuluaga Garcés y Ossenbach Sauter, 2004).



Trabajo de curación e investigación de imagen: Memorias Reveladas.

Narrativas y fotografías de la cultura escolar en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales (1934- 1968).

En su trabajo de investigación, 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, pág. 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, pág. 12). Los docentes, en su mayoría mujeres atravesadas por ambas perspectivas al mismo tiempo, se encuentran en el corazón del dilema que ellas plantean.

Dije en el inicio que importaba el patrón cultural compartido desde el que se interpreta y se siente. También resulta relevante ubicar las lecturas de los docentes en la escena política, lo cual implica asignar un papel a las instituciones de formación docente, a las propias escuelas, a los gremios, a las familias, a los medios de comunicación, a las empresas editoras, a las instancias de supervisión y al propio Estado educador. ¿Se trata de buscar entonces sólo referencias en el Estado y lo público para poder interpretar una serie de evidencias? No, más bien resuena la inquietud por los modos en que la situación presente convoca, moviliza o despierta a las experiencias pasadas y desencadena acciones (o inacciones) con posibles campos de efectos.

En el desencadenamiento de las acciones están las disposiciones. Sostiene Lahire (2004a) que si bien las disposiciones son inobservables, se pueden reconstruir en tanto están en el principio de las prácticas observadas. ¿Por qué aludir a las instituciones y ponerlas en la escena entonces? Porque ellas forman parte de las situaciones en las que se despliegan las prácticas y porque la disposición supone siempre interacciones del presente. Sobre la relación pasado-presente que impregna las disposiciones, afirma Lahire que:

*"normalmente —y a veces científicamente— tenemos la tentación de reificar y tomar por rasgos de personalidad los comportamientos o las actitudes de un actor que son producto de una socialización pasada y de la situación en la que el pasado incorporado se actualiza"* (Lahire, 2004b, pág. 85).

Tanto el pasado como el presente inciden en las disposiciones que activan las prácticas y en todo individuo las disposiciones asociadas a la actividad profesional están en relación con el medio social, con el género, con la escolarización, con la situación conyugal, con los grupos de amigos, con el momento vital y con las instituciones sociales, políticas, religiosas y culturales.

El componente político asociado a los procesos interpretativos de los docentes supone entonces reconocer que la disposición está en estrecha relación con el contexto y con las situaciones que las diversas instituciones alientan en el presente. De este modo llega la pregunta por el posicionamiento político de las instituciones en relación con la configuración de las comunidades de interpretación o sensibilidad en la actualidad, y por las condiciones de posibilidad que la propia escena política habilita a la libertad de los sujetos en el marco de la lucha por la hegemonía entre las diversas instituciones en esa escena (o la simple prescindencia que lleva a que algunos ocupen espacios que quedaron vacíos).



Trabajo de curación e investigación de imagen: Memorias Reveladas. Narrativas y fotografías de la cultura escolar en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales (1934- 1968).

En este sentido, puede sostenerse que 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. En efecto, en conexión con la vieja comunidad nacional re-imaginada en el actual contexto los docentes hacen de la escuela una nueva “comunidad-refugio”, probablemente 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 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. Esta trilogía pedagógica, al tiempo que sostiene a los docentes y atiende a los alumnos, se convierte en el soporte de una nueva sociabilidad que inventan los docentes y que intenta articular la imagen, la velocidad y la cohesión a la práctica diaria del quehacer escolar.

En el marco de estas mezclas y al mismo tiempo que los temores frenan el ingreso a diferentes contenidos culturales y 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.

## Bibliografía

- APPADURAI, Arjun, *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BAUMAN, Zigman, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. y GOODSON, Ivor F., *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós, 2000.
- BRITO, Andrea, “Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue”, Tesis de maestría, FLACSO Argentina, 2008.
- CARBONELL, Jaume y TORT, Antoni, *La educación y su representación en los medios*, Madrid, Morata, 2006.
- CUESTA, Raimundo, *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005.
- DE CERTEAU, Michel, *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- FISH, Stanley, “¿Hay algún texto en esta clase?”, en PALTÍ, Elías, *Giro lingüístico e historia intelectual*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1998, pág. 217-235.
- HALPERIN DONGHI, Tulio, “Prólogo”, en NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente, *Historia Argentina. La dictadura militar. 1976/1983*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- LAHIRE, Bernard, *L’Invention de l’illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, París, La Découverte, 1999.
- \_\_\_\_\_, *La culture des individus. Dissonances culturelles e distinction soi*, París, Éditions La Découverte, 2004a.
- \_\_\_\_\_, *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Edicions Bellaterra, 2004b.
- MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouvea*, París, ESF éditeur, 1992.
- MEIRIEU, Philippe y LE BARS, Stephanie, *La machina-école*, París, Gallimard, 2001.
- MEIRIEU, Philippe y LIESENBORGS, Jacques, *L’enfant, l’éducateur et le télécommande*, Bruxelles, Editions Labor, 2005.
- NÓVOA, Antonio, “Os profesores. Um “novo” objecto da investigação educacional?”, en NÓVOA, Antonio, (org.), *Vidas de profesores*, Porto, Porto Editora, 1992, pág. 11-30.

- \_\_\_\_\_, *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, ASA Edições, 2005.
- RUIZ BERRIO, Julio, *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación – Universidad Complutense de Madrid, 2005.
- SENNETT, Richard, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*, Barcelona, Anagrama, 2003.
- \_\_\_\_\_, *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2006.
- ZULUAGA Garcés, Olga y OSSENBACH SAUTER, Gabriela (comps.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos*, Bogotá, Magisterio, 2004.

## Notas

<sup>1</sup> Ver *Anales de la Educación Común*, 1867 (10) 47, pág. 290.

<sup>2</sup> Ver *La Enseñanza Argentina*, 1897 (2) 6, pág. 113.

<sup>3</sup> Ver *Revista de Educación*, 1915 (41) 3, pág. 770.

<sup>4</sup> Ver *El Monitor de la Educación*, 1908 (26) 421, pág. 235-245.

<sup>5</sup> Ver *La Obra*, 1921, (1) 18, pág. 12.

<sup>6</sup> Ver *La Obra*, 1921, (1) 18, pág. 11.

<sup>7</sup> Ver *La Obra*, 1933 (13) 235, pág. 531.

<sup>8</sup> Ver *La Obra*, 1933 (13) 234.

<sup>9</sup> Ver *Maestra Jardinera*, 2003 (7) 78, pág. 29.

<sup>10</sup> Ver *Maestra de Segundo Ciclo*, 2002 (5) 48, pág. 3.

<sup>11</sup> Ver *Maestra de Segundo Ciclo*, 2003 (6) 58, pág. 2.

<sup>12</sup> Ver *Maestra de Primer Ciclo*, 2004 (7) 85, pág. 2.

<sup>13</sup> Ver *Maestra de Primer Ciclo*, 2004 (7) 81, pág. 2.

### Resumen

Desde una mirada que enfatiza la perspectiva de la historia cultural y la articula con algunos aspectos sociales y políticos de la Argentina, el artículo reflexiona sobre los modos de invención de la docencia en este país. El esfuerzo interpretativo parte del tratamiento de una fuente de información escasamente trabajada por el campo de la historia de la educación en la Argentina: la prensa educativa. Concebida como un artefacto cultural que pone en circulación sentidos políticos y pedagógicos, el artículo rastrea a partir de ella diversos modos de pensar, sentir, poner en cuestión y recrear la docencia a lo largo del tiempo. Así, un recorrido histórico ofrece pistas para pensar la invención de los docentes como agentes civilizatorios, como hacedores de la nación, como personas amorosas y como sujetos resignados.

### Palabras clave

Docencia - Prensa educativa - Historia de la educación - Cultura escolar

### Abstract

*From a view that emphasizes the perspective of cultural history, and articulates it with some social and political aspects of Argentina, the paper reflects on the ways in which teaching was invented in this country. The interpretative effort starts off from the treatment of a source of information poorly worked by the field of educational history in Argentina: the educational press. Conceived as a cultural artifact that puts in circulation political and pedagogical senses, the paper tracks from it several ways of thinking, feeling, questioning and recreating teaching against time. Thereby, a historical tour offers tracks to think in the creation of teachers as civilizing agents, as makers of the nation, as loving people and resigned individuals.*

### Key words

Teaching - Educational press - Educational history - Academic culture