

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Mujer, escuela y autoridad. O de cuando 'La autoridad entra en crisis'. Análisis de un caso particular (1945 - 1983).

Gallo, Andrea Paola (UNCPBA / CONICET).

Cita:

Gallo, Andrea Paola (UNCPBA / CONICET). (2007). *Mujer, escuela y autoridad. O de cuando 'La autoridad entra en crisis'. Análisis de un caso particular (1945 - 1983)*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/73>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Tucumán, 19 al 22 de septiembre de 2007

Título de la ponencia: “*Mujer, escuela y autoridad. O de cuando ‘La autoridad entra en crisis’. Análisis de un caso particular (1945 – 1983)*”

Mesa Temática Abierta: 9. EL ORIGEN HISTÓRICO DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: DISCURSOS, SÍMBOLOS, NORMATIVA JURÍDICA Y REALIDAD COTIDIANA (SIGLOS XVIII AL XXI)

Autora: Andrea Paola Gallo

Pertenencia Institucional: Miembro del Programa “*Actores, sociedad e ideas políticas en la Argentina Contemporánea*”. Instituto de Estudios Histórico-Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Condición Docente: Ayudante Ordinaria (Cátedras de Introducción a la Sociología y Antropología Social y Cultural – UNCPBA – FCH)

Dirección: 9 de Julio 763 – depto. 2 – Tandil – Provincia de Buenos Aires

Teléfono: (02293) 42 – 3239

Correo electrónico: agallo544@yahoo.com.ar / agallo@gmail.com.

Introducción

“La escuela parece un gran palomar. Los niños (...) son sus palomas blancas. Es un hogar donde las maestras, con maternal ternura, forman sus corazones y nutren sus inteligencias, preparándolos para ser mañana más instruidos, virtuosos y felices”

Dora Maimó de Luchía Puig, *Delantales Blancos*, Ed. Luis Lesserre, Buenos Aires, 1942, p.2.

“(...)La maestra, arquetipo, modelo, con su palabra, su gesto, su porte, su dulzura, la agudeza de su pensamiento (...) tiene que hacer vibrar las fibras más íntimas para que todo quieran ser como ellas (...)

trabajen con la dedicación de una maestra, el amor de una madre y la fe de un apóstol (...)”.

“La Educación y el Futuro”. Discurso pronunciado por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ibérico M. Saint Jean, Azul, 1977, p.13.

Tomada de un texto de lectura para segundo grado la primer cita, extraída de un discurso dado en ocasión de la celebración del día del maestro la segunda; la distancia temporal que separa a una de otra no hace más que remarcar la permanencia de sentidos en torno a la figura de la maestra, y la perdurabilidad de un ideal que asoció estrechamente el ejercicio de la función docente con la ternura, el amor, la afabilidad y la temperancia. Todos atributos que, tradicionalmente asociados a la figura femenina, definían la potencialidad formativa de la maestra en los primeros años de la escolarización de los niños.

Profusamente analizada desde diferentes campos disciplinarios (el mismo campo de la historia de la educación, los análisis de género, y la sociología, entre otros), no es el propósito de esta ponencia desandar caminos ya recorridos, sino más bien, proponer – en la medida de lo posible – el abordaje de aspectos menos conocidos sobre esa estrecha relación de la que hablábamos anteriormente.

Para ser más explícitos: Lo que esta ponencia se propone es analizar el papel que han jugado esas imágenes, ideales y representaciones en el ejercicio efectivo de la autoridad docente en el aula. Esto es, intentaremos – dentro los límites que nos imponen nuestras propias capacidades, claro está – atender a la complejidad de las relaciones dadas entre sentidos y prácticas, entre representaciones y experiencias concretas.

Para ello, nos proponemos recuperar sentidos y experiencias que nos hablen de la autoridad – y los supuestos acerca de sus formas legítimas de ejercicio – en la escuela, a partir de los relatos de quienes, entre mediados de los años '40 y principios de los años '60, asistieron como alumnos a dos instituciones escolares de la ciudad de Tandil.

Buscaremos, a través de los relatos, reconstruir la manera en que nuestros actores ordenaban cotidianamente las relaciones de autoridad en el ámbito escolar tratando de ver cómo, en esas relaciones, se intercambiaban sentidos y significados acerca de la autoridad, y se manifestaban una multiplicidad de supuestos y expectativas sobre sus modalidades de desempeño. Entre esos supuestos, y fundamental a nuestro objetivo,

aquellos que remiten a las imágenes y los ideales “consagrados” respecto de la figura de la maestra y el ejercicio “correcto” – esto es, aceptado y reconocido – de su autoridad. Conviene aquí realizar algunas aclaraciones. Lo que aquí se presenta es el resultado – parcial – de un trabajo de investigación más amplio, destinado a analizar los cambios en las relaciones de autoridad en la escuela primaria entre 1945 y 1983¹. Como se ve, el período tomado en esta ponencia es mucho menor, y eso por dos cuestiones: La primera tiene que ver con los límites propios que nos impone un trabajo de las características de una ponencia. En este sentido, muchas problemáticas que merecerían ser destacadas quedarán fuera de análisis, y las voces de muchos de los actores que conforman la institución escolar no aparecerán aquí. Entre ellos, las de las mismas maestras. Hemos privilegiado, en esta ocasión, solo los sentidos de aquellos que pasaron por las escuelas analizadas en calidad de alumnos (somos conscientes aquí de lo mucho que pierde este trabajo al realizar esa elección). La segunda cuestión – y quizás la más importante – tiene que ver con el recorte temporal que nos imponen los mismos relatos. Como veremos más adelante, todos los relatos coinciden en señalar hacia los años '60 un punto de ruptura, de quiebre, en los sentidos – y en el sistema de relaciones que sustentaban – a los que tradicionalmente se asociaba el ejercicio de la autoridad docente. Realizadas estas aclaraciones, pasemos ahora al desarrollo del trabajo.

Escuela (¿o escuelas?) y Autoridad. Algunas breves consideraciones en torno a su análisis

De acuerdo a Max Weber (1983), la autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de aquellos sujetos sobre los cuales esta es reclamada. Ese mínimo de voluntad es lo que legitima la autoridad. Esto es, esa voluntad de obediencia supone el reconocimiento y el consentimiento al mandato reclamado. Según Weber, los sujetos no obedecen a quienes a su juicio no consideran legítimos. De esta forma la autoridad, como creencia en la autoridad es medida por la obediencia voluntaria (Sennett 1982).

Dos cuestiones que nos interesan debemos rescatar de esta definición. Primero, la posibilidad de pensar la autoridad como el resultado de las relaciones que los hombres

¹ Investigación que me encuentro desarrollando actualmente como parte de mi proyecto de tesis doctoral. La misma se inserta en el Programa “Violencia Delictiva, Cultura Política, Sociabilidad y Seguridad Pública en Conglomerados Urbanos”, financiado por la Agencia Nacional, PAV 2003 – 065.

establecen entre sí (desiguales, a veces conflictivas, a veces armónicas). Por lo tanto, si queremos atender a la autoridad – su presencia o su ausencia – debemos hacerlo dentro del marco de una “configuración” específica de relaciones sociales dentro de la cual esta asume su forma de tal (Elías 1993)². Segundo, la necesidad de preguntarnos por las razones o motivos que inducen a los sujetos a obedecer – o no – a la autoridad.

Al sostener desde estas páginas una mirada relacional en torno al análisis de la autoridad intentamos superar tradiciones instaladas en el estudio de la autoridad en la escuela. En este sentido, puede sostenerse que en general, se ha trabajado con enfoques un tanto unilaterales, que no han permitido captar totalmente la complejidad de las relaciones autoridad en la escuela. Estamos hablando aquí del predominio de una concepción verticalista de la autoridad, que niega la posibilidad de pensarla como resultado de las relaciones y las prácticas sociales cotidianas³.

Lo expuesto brevemente hasta aquí nos lleva a plantear la necesidad de análisis empíricos que atiendan a los microcontextos y a las formas en que, en la cotidianeidad de la práctica escolar, la autoridad asume una forma determinada, se construye, consolida, cambia y se transforma. Esto es, de estudios que den cuenta de la escuela como una institución compleja, y de los matices que las relaciones de autoridad alcanzan en su seno.

² En Norbert Elías el concepto de configuración hace referencia al hecho de que los individuos están unidos por lazos – relaciones interdependientes – que dan sentidos a sus acciones, constituyen algo así como “espacios de pertenencia”, siempre cambiantes, que si bien producen efectos sobre los individuos, estos mismos pueden contribuir, mediante sus acciones, a modificar su situación (Elías 1993; 158).

³ Uno podría pensar aquí sobre los efectos que ha tenido para el campo disciplinario de la historia de la educación la influencia de las perspectivas reproductivistas y funcionalistas. La autoridad en la escuela ha sido escasamente analizada, y no porque se la desconociera, sino justamente porque se la ha dado por “hecha”. En este sentido, existen un cúmulo de trabajos centrados en el poder y el disciplinamiento, y sus dispositivos, pero pocos que den cuenta de cómo la autoridad se produce, reproduce, cambia y se transforma en la cotidianeidad de las relaciones sociales. A modo de ejemplo se puede citar el trabajo de Milstein y Mendes (1999), deudor de esta tradición. Trabajos más recientes han buscado superar estos análisis “macro” de la autoridad mediante un abordaje micropolítico de la escuela (Gvirtz 2000). Desde estas nuevas perspectivas lo cotidiano entra así en el campo de análisis de la escuela. Al poner el acento en el acontecer cotidiano de la institución escolar, las prácticas y los significados que las organizan aparecen como una variable de análisis fundamental, en la medida en que nos permiten reelaborar nociones como orden, disciplina, transgresión, autoridad, puestos que éstas adquieren nuevos sentidos en el uso cotidiano que los actores hacen de ellas (Furlan 2000). No podemos tampoco dejar de mencionar los análisis que, sobre todo en los últimos años se han abocado a estudiar la “crisis de la autoridad escolar”, desde una mirada que, sin embargo, no alcanza a superar la tradición que hemos venido reseñando (Narodowski 1999; Carli 2003; Caruso 2001).

⁴ Fundada en 1884, la escuela ocupó varios edificios, hasta que, en 1952, fue trasladada al edificio que aún hoy ocupa. En la investigación que estamos llevando adelante, esta escuela constituye lo que podríamos llamar nuestro “caso testigo”.

Proponemos aquí, entonces, analizar esas dinámicas en torno a la autoridad – y los supuestos que subyacen a esas dinámicas – al interior de dos instituciones escolares de la ciudad de Tandil.

La Escuela y El Colegio

Se trata, en este caso, de una escuela y un colegio, con características bien diferentes entre sí. En el caso de la primera, se trata de una escuela primaria pública (de ahora en más *La Escuela*), de carácter mixto, ubicada en el perímetro urbano de la ciudad y que ha recibido, tradicionalmente, un alumnado perteneciente a estratos medio y medio bajo de la comunidad⁴. Hacia mediados de los años '40 *La Escuela* contaba con un gran prestigio dentro de la comunidad y casi la totalidad del alumnado provenía del barrio cercano de la escuela. Sin embargo, a lo largo del período analizado en nuestra investigación (1945 – 1983), la matrícula de *La Escuela* se vio afectada por varios procesos. En principio, el de industrialización y urbanización que experimenta la ciudad hacia los años '60. Luego, el de crisis y fragmentación social, a partir de los años '70. Durante estas décadas *La Escuela* empezó a recibir alumnos que provenían, básicamente, de los barrios periféricos de la ciudad. Aunque aquí no podemos extendernos al respecto, se hace conveniente señalar que estos procesos habrían tenido sus consecuencias sobre el sistema de relaciones hacia el interior mismo de la institución, y también entre ésta y la comunidad más cercana. Hoy, *La Escuela* aparece registrada en los documentos oficiales – y es percibida por parte de la comunidad – como una “escuela problemática”.

En cuanto a la segunda institución analizada, se trata de una de las instituciones escolares más tradicionales de Tandil. *El Colegio* (de ahora en más) se encuentra ubicado en el centro mismo de la ciudad. A una cuadra de la plaza “del centro” y de la Iglesia principal, linda con el edificio municipal. Fundado en 1908 por los Hermanos de la Sagrada Familia (Congregación nacida en Francia en 1824), fue el primer colegio católico, privado de la ciudad, al que acudían solo varones. A diferencia de la escuela, la mayor parte del alumnado provenía de sectores medios y medios altos (hijos de profesionales, comerciantes y propietarios rurales). Además, contaba entre su alumnado con alumnos provenientes de las localidades más cercanas.

Sin embargo, estas no son las únicas diferencias entre una institución y otra. Mientras que *La Escuela* contó – al menos para el período que analizamos – solo con docentes mujeres, en *El Colegio* los hermanos (o los curas, puesto que suelen aparecer de forma indistinta en los relatos) eran quienes llevaban adelante la tarea docente. *El Colegio* no recibió maestras hasta los primeros años de la década del '60. Es esta cuestión la que nos interesa rescatar, porque es a partir de esa diferencia sobre la que pretendemos aquí desentrañar aspectos vinculados al ejercicio de la autoridad docente.

Para poder dar cuenta de ello, nos detendremos en las expresiones y experiencias que nos hablen de la autoridad, a fin de poder rescatar, a través de ellas, los sentidos que se le atribuían.

Entre el 'respeto' y el 'temor'. La autoridad en *La Escuela* y sus modalidades de desempeño.

Dadas las múltiples referencias a la autoridad que surgían en los relatos, consideramos que un camino posible para poder acceder a su análisis podía ser el de centrarnos en las maneras en que nuestros entrevistados caracterizaban a las maestras. Nos llamaba la atención como se repetían en estos relatos las taxonomías utilizadas. Invariablemente, las maestras se dividían entre “buenas”, “rectas” y “malas”.

Sí tenemos en cuenta que la manera en que catalogamos a nuestros pares – amigos, compañeros, maestros – definen, en algún punto, las relaciones que establecemos con ellos; y sí nos permitimos considerar que, por debajo de esas taxonomías, subyacen supuestos y expectativas acerca de lo que consideramos un comportamiento normal o no, aceptable o condenable, puede entonces que el análisis de las formas en que nuestros entrevistados “calificaban” a sus docentes nos ayude a descubrir – y describir – supuestos compartidos acerca de la autoridad (sus fundamentos, sus excesos, su aceptación o su impugnación). Veamos algunos extractos de entrevistas:

E.: ¿Y las maestras mientras daban clases que hacían, estaban paradas?

Laura: No, depende, yo me acuerdo de los años grandes. Se quedaban al frente, explicándonos con el puntero.

E: Antonio también se acuerda del puntero...

Laura: Y, sí, nos daban punterazos a veces también

E.: ¿Y porque les solían dar punterazos?

Laura: Y a lo mejor por que ella estaba explicando algo y vos no entendías y decías “o señorita” y... “no, no tenés que hablar en clase” y pum, punterazo en los dedos (...) Yo me acuerdo de la señora de F., o señorita era, flor de punterazos nos daba...

E: ¿Por interrumpir la clase, entonces...?

Laura: Y sí no... sí había los chicos más traviesos no, como siempre, en toda época... te tiraban, yo usaba trenza, y te tiraban la trenza y no te podías quejar ni nada porque si no venía la maestra y un tirón de orejas al que te hacía algo, o un tirón de pelos.

E.: ¿A vos te pasó eso?

Laura: Si, esto que te cuento

E.: ¿Y todas las maestras hacían eso?

*Laura: Bueno, a esa la recuerdo pero mal, era viste, era muy, muy agresiva... y la señorita C. también. **Eran muy autoritarias. Eran dos o tres que eran muy buenas, muy cariñosas... pero después estaban estas**⁵.*

Laura hizo su escuela primaria en los primeros años de la década del '50. Como en su relato, en muchas de las entrevistas realizadas no eran infrecuentes las menciones a las maestras que propinaban punterazos, “coscorriones”, tiraban del pelo o de la oreja:

Antonio: Yo me acuerdo de una... era la señorita C., o la señora de C., que ella andaba todo el día con el puntero en la mano.

E.: ¿Y que hacía con el puntero?

Antonio. Pegaba, en el pupitre era de punterazos a cada banco... sí, esa fue terrible para mí.

E.: ¿Y que tenías que hacer para ligarte un punterazo?

*Antonio: Bueno, porque charlábamos o porque delectabas mal o porque un día te olvidaste de hacer... o tenías tres o cuatro errores seguidos y **te reprimía enseguida de esa forma. Era violenta...**⁶*

Sospechamos que en ese tiempo no se utilizaría la palabra autoritaria para referirse a la maestra, ni tampoco la de reprimir para dar cuenta lo que se percibe como un maltrato. Aún así, no debemos pasar por alto el hecho de que estas palabras sean tomadas por Laura y Antonio, respectivamente, para expresar los sentidos que hoy atribuyen a este tipo de acciones y conductas. Esas maneras de referirse a las maestras – “autoritaria”, “violenta” – pueden estar señalando el rechazo a lo que se considera exceso o abuso de

⁵ Laura hizo la primaria en *La Escuela* entre los años 1949 y 1955. Entrevista realizada el 12 de junio de 2003.

⁶ Antonio asistió a *La Escuela* entre los años 1948 y 1953. Entrevista realizada el 16 de julio de 2003.

autoridad por parte de quien la detenta. La distinción entre maestras “buenas” y maestras “malas” se acompaña de otra entre “miedo” y “respeto”. Veamos:

Omar: Esa sí era “brava”, la señora de F. que yo tuve en sexto grado.

E.: ¿Por qué?

Omar: Era una señora grande...grandota, como de dos metros. Agarraba el puntero querida...

E.: ¿Y?, ¿Qué pasaba?

Omar: Hasta los bancos temblaban en la escuela. Esa señora era mala, era mala, imponía miedo.

E.: ¿Miedo?

Omar: Miedo, no respeto, porque están las dos cosas⁷.

Si coincidimos con Sennett (2003) en que el respeto se traduce en comportamientos expresivos que vehiculizan el reconocimiento del otro, podemos entonces argumentar que, en el relato de Omar, lo que subyace a esa distinción que establece entre “respeto y miedo” no es más que un reconocimiento – y, complementariamente, una consideración negativa – sobre formas aceptadas y rechazadas del ejercicio de la autoridad.

Mientras que el respeto – y sus expresiones – tipifica las relaciones de autoridad, en la medida en que las formaliza, las vuelve visible, las expresa (en suma, supone un reconocimiento y una aceptación de su ejercicio), el miedo da cuenta de lo que provoca un exceso de esa autoridad. La maestra “brava” es aquella que logra imponer la voluntad, pero no porque se la respete como tal, sino porque impone temor. La distancia que separa el “respeto” del “temor” es, justamente, el reconocimiento de la autoridad, no la simple sumisión a la misma (claro está que estas consideraciones no suponen una impugnación de la autoridad, se trata más bien, de un rechazo a sus formas de obtener obediencia).

Tenemos entonces, que la maestra “brava” es aquella que se imponía por acciones y conductas que provocaban el temor. Como hemos visto, algunas de esas acciones tenían que ver con tipos de castigos como el punterazo, pero también se hace importante destacar la preeminencia que adquieren en los relatos el temor al grito. El grito por sí mismo no constituye un castigo, el grito solo se transforma en tal cuando nos pone en evidencia, esto es, cuando nos está mostrando que desagradamos a otro, o que hemos cometido una falta. Ahora bien, para que eso importe – para que nos cause pesar, temor

⁷ Omar asistió a *La Escuela* entre 1950 y 1956. Entrevista realizada el 24 de agosto de 2003.

o rabia que alguien nos grite – se hace necesario que la relación con ese “alguien” o ese “otro” nos sea significativa. Veamos:

E.: ¿Y entre ustedes se pasaban el dato?

Omar: Sí... sí...era como en el ejército, vos ya sabés que éste lo tenés por bueno y a este lo tenés por bravo, y más o menos lo tenías ahí viste?

E.: ¿Cómo lo “teníamos ahí”?

Omar: O sea, nos cuidábamos de no hacer travesuras delante de tales maestras.

E.: ¿Por qué?

*Omar: No con los gritos...que eran gritonas. L (nombra una maestra), y la señora de F. eran... aparte de ser imponente, grandota, era gritona. Pegaba un grito, ¿sabés qué?, saltabas del banco del grito que te pegaban. **Aparte, además, que vos la veías era una persona, que daba terror no miedo. Grandota, gorda como esa puerta (...)** Y así, **caminaba así, tipo militar, caminaba así.***

Es la maestra quien propina el grito, y es el reconocimiento de su autoridad lo que hace que provoque “temor”. Esto es, la relación de autoridad entre el maestro y el alumno no es cuestionada. El malestar que genera al grito como manera de obtener la obediencia – esto es, de ejercer la autoridad – no supone una impugnación de la autoridad del docente, sino una consideración negativa acerca de los excesos en el ejercicio de esa autoridad, máxime si quien nos propina el grito cuenta con unas características físicas como las que relata Omar, las cuales, por sí mismas, ya pueden funcionar como maneras efectivas de lograr la obediencia.

Y aquí debemos detenernos. Invariablemente, y esto en todos los relatos, las menciones a las maestras “bravas” van acompañadas de adjetivaciones tales como “autoritarias” y “violentas”, y junto con ello, de descripciones (físicas sobre todo) en donde sobresalen los rasgos, si se quiere, masculinizados, de estas docentes: “*parecía una sargento*”; “*daba miedo, era grandota, media como dos metros*”; “*caminaba así, parecía un militar*”. Y más claramente aún, en el primero de los relatos presentados, en el de Laura, en donde ella hace una distinción entre “estas maestras ‘autoritarias’” y aquellas otras, que eran más “cariñosas”.

Nos preguntamos aquí: ¿Qué supuestos están subyaciendo en estos relatos acerca de las formas reconocidas y aceptadas como legítimas respecto al ejercicio de la autoridad por parte de la maestra?. O, más explícitamente aún: ¿Qué papel juegan en esos supuestos los sentidos tradicionalmente asignados al rol “maternal” de la autoridad docente?.

Antes de contestarnos estas preguntas, conviene que veamos, de forma más detallada, porque las maestras “buenas” y “rectas” eran calificadas de tal:

Hugo: Y la de quinto era la mejor, la más buena!. Aparte de que en ese tiempo estaba buenísima.

E.: ¿Y por que era la mejor?

Hugo: No!, la relación, si!, la relación con todos viste?

E.: ¿Qué decís, que la relación con ella era diferente?

Hugo: No, era... con ella no había problema, viste?, o sea... estabas tranquilo, aunque no supieras viste?, pero sabías que ella te iba a hablar... era un tipa común...no esas sargentonas(...)⁸.

Las maestras “buenas” eran aquellas que, según los relatos, tenían un trato “diferente” con los alumnos (aunque debemos reconocer que a juzgar por el relato de Hugo, la docente contaba con un plus extra: ella era linda), la maestra no gritaba, les hablaba, les explicaba... como lo expresaba Norma “*con las maestras buenas no existía esa distancia*”⁹. Estas eran las que tenían un trato “amable”, “cariñoso”, las que se relacionaban con los alumnos de tal manera que estrechaban distancias, a tal punto que con ellas, por ejemplo, “*no te daba vergüenza no saber*”:

Laura: Se hacían respetar, pero a la vez eran cariñosas, no es cierto, siempre nos íbamos saludando con un beso y entrábamos dándole un beso a la señorita (...)

Omar: (...) Porque había otras que...ponele, la señora de C...era todo amor...Íbamos a cuarto, ya éramos más grandes...

E.: ¿Y no le hacían lío?

Omar: Pero vos sabés que lograba más cosas que... que la señora de F que andaba con el puntero...

Las maestras calificadas como “rectas” eran aquellas que “*no te dejaban margen para hacer muchas veces lo que vos querías hacer*” (Antonio). Es decir, aquella que imponía los límites – cumplía con su autoridad – pero que no se excedía en esa imposición. Veamos como nos lo cuenta Omar:

⁸ Hugo fue alumno de *La Escuela* entre los años 1952 y 1958. Entrevista realizada el 4 de agosto de 2003.

⁹ Norma asistió a *La Escuela* entre los años 1958 y 1964. Entrevista realizada el 7 de septiembre de 2003.

Omar: Y ella... le gustaba enseñarte y que vos aprendas... que hagas las cosas bien.

E.: ¿Y como hacía eso?

Omar: Porque si vos dejás que el chico haga lo que quiera, no va a aprender lo que tiene que aprender...entonces, cuando ella te castigaba, era porque estaba bien, porque algo habías hecho.

E.: ¿Por ejemplo?

Omar: copiarte, pegarle a alguien, que se yo...

E.: ¿Y ahí que hacía esta maestra?

Omar: Y, te retaba, o te paraba al frente, así... para que todos te vean, o te mandaba a dirección... y ahí flor de vergüenza te hacían pasar, pasaba los otros y vos ahí, de florero... se te reían todos.

Destaquemos que en su relato, Omar cuenta que esta maestra “a veces también gritaba”, sin embargo, no la califica de “brava” o “mala”, la diferencia se encuentra, justamente, en las formas de lograr obediencia, y en lo oportuno del castigo. El recurrir “a veces” al grito supone que no era frecuente que utilizara ese recurso. Otras formas de lograr la obediencia parecen ser puestas en juego: el reto o pasar al frente.

Maestras “buenas” y “rectas”. Tanto unas como otras son reconocidas como tales porque responden a un ideal de autoridad docente que excluía del trato con los alumnos el castigo físico pero que, sobre todo se correspondía con la imagen de la maestra como la “segunda mamá”. Claro está que, aunque la exigencia era la característica distintiva de las maestras “rectas”, esta exigencia no contaba con una consideración negativa, puesto que, fundada sobre la autoridad del saber y su capacidad de transmisión, la misma no ponía en juego formas de ejercicio de la autoridad consideradas inapropiadas para su rol de docentes... mujeres. Vale destacar aquí, por ejemplo, como ante la pregunta de por qué las maestras “bravas” propinaban punterazos, las primeras respuestas eran “*que se yo...porque sería soltera*”, o “*porque sería muy nerviosa*”¹⁰. Mostrando estas respuestas los sentidos que en ellas subyacían respecto del papel de las mujeres en la sociedad, y mucho más, en su rol de docentes: Solteronas y nerviosas, sí éstas maestras no habían podido desarrollar sus cualidades maternas en su vida privada, no las podían desplegar en el aula¹¹.

¹⁰ Un ejemplo, además, de cómo una pregunta muy mal formulada (en tanto y en cuanto lo que estábamos buscando en las respuestas eran las formas de trasgresión que merecieran ese tipo de castigo) puede terminar aportando datos de sumo interés.

¹¹ Agradezco esta sugerencia a Lucía Lionetti.

Una consideración más al respecto. Debemos destacar que el castigo físico no estaba ausente en el trato entre padres e hijos al menos por lo que nos cuentan nuestros entrevistados. Y él mismo no solo era ejercido por los padres, sino que también las madres solía hacer uso de él. Sin embargo, en el caso de los padres esto no conlleva una consideración negativa por parte de los entrevistados. Nuevamente, puede que estén subyaciendo aquí supuestos referidos a lo que se percibe como comportamientos propios de ambos tipos de autoridades: aceptado en el caso de los padres, rechazado – aunque no por ello impugnada la autoridad – en el caso de las maestras.

En síntesis, lo que intentamos mostrar aquí es la manera en que construcciones – sociales y culturales, y por ello mismo arbitrarias – acerca del modelo ideal de “la maestra” han jugado un rol importante en las formas en que la autoridad ha sido reconocida y aceptada – o rechazada – en la experiencia cotidiana de la escuela. Pero veamos que más nos puede decir, respecto de esta cuestión, el análisis de una institución en donde las maestras “brillaban por su ausencia”.

La autoridad en *El Colegio*: de curas ‘buenos’ y ‘exigentes’

Al igual que como hicimos para el caso de la escuela, decidimos partir de la manera en que los alumnos de *El Colegio* catalogaba a sus maestros intentando aprehender en estas formas supuestos compartidos acerca de la autoridad y sus modalidades de desempeño. Veamos algunos fragmentos de entrevistas:

Horacio: Los hermanos eran... mantenían bien la disciplina, ellos imponían su respeto, no?

E.: ¿Y como lo hacían?

Horacio: No, normal, como tienen que hacer, o sea, no pegando, te retaban, te ponían en penitencia... te ponían contra la pared...

E.: ¿Por qué cosas?

Horacio: Y, por alguna travesura, hablar o... no estar cuando empezaba una clase, o en el recreo por ahí por pelearse, tener una discusión con alguien...

E.: ¿Y que pasaba cuando te ponían en penitencia?

Horacio: Y nada, había que aguantársela. Y algunos eran más bravos que otros...

E.: ¿Por qué eran más bravos?

Horacio: En el sentido de más exigentes, te exigían más¹².

¹² Horacio culminó su escuela primaria en *El Colegio* en 1953. Entrevista realizada el 11 de noviembre de 2003.

Martín: Y estaba el hermano E., que se imponía porque era muy rígido, a ese uno ni se le ocurría... pero insinuarle que conversó con el de al lado

E.: ¿Y por qué?

Martín: Porque enseguida te retaba, delante de todos, te ponía en penitencia, te hacía venir el sábado o te dejaba en la séptima, era terrible. Pero ese era donde se le podía hacer ... la, la, la, digamos, donde uno podía hacer le podía hacer la trastada, se la hacía...

E.: ¿Y que le hacían?

Martín: Y, que se yo, le hacíamos burla... así, por atrás... en el recreo nos íbamos abajo, viste, la galería, que no nos viera...

E.: ¿Y a todos les hacían eso?

Martín: No... había otros que siendo... buenísimos, no se les hacía nada... había hermanos que uno... lo respetaba porque lo quería... uno lo veía que era... de una dulzura, una persona que... trataba de, de enseñar, que más allá, un poco de la rigidez, él...¹³

En principio, debemos destacar la expresión de Horacio acerca del respeto como algo que se impone, y que no todas las formas en que éste busca ser ganado pueden ser reconocidas como válidas: “*como tiene que ser*”, nos dice Horacio, excluyendo de éstas el golpe o el castigo físico (aunque como veremos, esto no estaba ausente en el trato entre hermanos y alumnos). Luego, la distinción que realizan ambos relatos entre los hermanos ‘bravos’ y hermanos ‘buenos’. Aquí, sin embargo, la distinción entre unos y otros no está asociada a la imposición de la autoridad mediante el castigo – recordemos como los ex – alumnos de la escuela denominaban a las maestras que pegaban punterazos – sino a la exigencia y la rigidez, esto es, al grado de tolerancia con respecto a las trasgresión: Los hermanos ‘buenos’, son aquellos que equilibran, en el trato con los alumnos, afecto y disciplina. En este sentido, la consideración negativa hacia los hermanos ‘bravos’ se expresa en formas de ‘insubordinación ritual’ (Goffman 1998: 310) que, si bien no suponen una impugnación a la misma autoridad – de hecho estas tratan de realizarse evitando ser vistos o descubiertos, la autoridad en sí misma no es enfrentada – sí manifiestan maneras de posicionarse frente a esa manera de demandar autoridad: una ‘insolencia’ – breve, pasajera – que se calcula, a fin de evitar la sanción o el castigo.

¹³ Martín realizó su primaria en *El Colegio* entre 1954 y 1961. Entrevista realizada el 2 de diciembre de 2004.

Asimismo, el relato de Luis nos acerca una consideración más respecto de la autoridad.

Veamos:

E.: ¿Y cómo era el trato con los hermanos?

Luis: Había hermanos de más carácter que otros, más... presencia que otros y ahí era más fácil poner orden... hablaban una sola vez y sobraba. Y otros tenían que hablar dos veces o tres.

E.: ¿Y porque cosas los retaban?

Luis: Y, sí alguien hacía alguna macana, o no estudiaba... entonces te ponían en penitencia... en el rincón, de que no hay recreo; “no van a la quinta”... que era sagrado, los miércoles a la tarde íbamos a la quinta¹⁴.

Luis habla de ‘presencia’ y ‘carácter’, en tanto ‘maneras de ser’, condición de algunos, pero no de todos. Vale recordar que en estas distinciones no se está poniendo en duda la posesión misma de la autoridad, sino las distintas capacidades para ejercerla. Algunos contaban con un ‘plus extra’, como el carácter, lo que volvía más efectivo su ejercicio. Luego, estos relatos también nos muestran el tipo de sanciones y los recursos utilizados frente a la trasgresión, tales como la penitencia o la privación que, a juzgar por algunas experiencias, convivían con otro tipo de sanciones. Nos detendremos aquí sobre dos relatos que nos parecen significativos:

E.: ¿Y en el salón como se organizaban?

Alberto: El cura nos decía donde sentarnos...

E.: ¿Y le costaba mucho organizarlos?

Alberto: No, no, no; había mucho respeto.

E.: Ahá... cuando decís ‘mucho respeto’, ¿a que te referís?

Alberto: Y, le teníamos, que se yo, respeto al... cura, o sea, sí hacíamos líos, como todos, pero...

E.: ¿Y qué cosas hacían, qué tipos de líos?

Alberto: Lío, no sé, no le dábamos bolilla o... no lo atendíamos a él, y el venía y por ahí te pegaba un coscorrón

E.: ¿Y vos te pegaron alguna vez un coscorrón?

Alberto: Sí, por hablar...

E.: ¿Y les dijiste a tu papá que en colegio te habían pegado un coscorrón?

¹⁴ Luis realizó su primaria en *El Colegio* entre 1947 y 1953. Entrevista realizada el 2 de diciembre de 2003.

Alberto: Sí, pero no pasaba nada... porque... lo hacían por nosotros... porque... la ofensa más grande que los otros, todos los otros chicos vieran que nos pegaban un coscorrón a nosotros, entonces...

E.: ¿Qué te pasaba ahí?

Alberto: Y, te daba vergüenza y la próxima vez no lo hacías (...)

Héctor: Siempre en fila, cada uno tenía su lugar en la fila, no se cambiaba nadie; era una disciplina y un orden... Yo te digo, no se hablaba en clase!, vos querías pedirle algo a un compañero, lo tenías acá al lado y le tenías que pedir permiso. Había una disciplina, tal vez los curas eran un poquito más estrictos...

E.: ¿Y si alguien se salía del orden de la fila, o hablaba en el salón?

Héctor: Y, te podías recibir un borradarazo en la cabeza... que tenían una puntería los curas!... te apuntaban desde el frente...

E.: ¿Alguna vez te pasó?

Héctor: El José, por ejemplo, lo tuve en tercer grado, me sentó de un, de una piña un día...

E.: ¿Y por qué?

Héctor: Le clavé la lapicera a uno... habíamos estado haciendo unos ejercicios de matemáticas y cuatro y veinte suena el timbre... entonces yo le decía, él tenía que juntar los cuadernos... y como yo le decía que se apurara, el otro en vez de apurarse... cosas de chicos, el otro hacía cada vez más despacio (...) cuando llegó con la fila de cuadernos pasó el mío y cuando se dio vuelta ¡pum! le clavé la lapicera esa de plumas, viste... pero así nomás eh!, y se le cayeron todos los cuadernos... y entonces el cura... “A. (su apellido) se queda aquí”, me quedé. Salieron todos los demás... cuando vino el cura, solos en el coso (hace referencia al salón)... me hace parar y me dice “¿Por qué, qué le hizo a C?.”, y cuando le iba a explicar no me acuerdo más nada, me metió una piña en el estómago, no sabés... me sentó en el suelo.

E.: ¿Y les contaste a tus papás?

Héctor: No!, nunca supieron, no, no.

E.: ¿Por qué?

Héctor: ¡Porque me iban a matar!... A mí me parece que los curas... uno ya lo tenía... tenía asumida la disciplina... no te podías salir de la raya... porque, te podían dejar después de hora... que se yo¹⁵.

Como se ve, el ejercicio de la autoridad – y por lo tanto, el pedido de obediencia que esta demanda o, su contraparte, la sanción por no obedecer ese pedido – podía hacerse

¹⁵ Héctor realizó su primaria en *El Colegio* entre 1956 y 1961. Entrevista realizada el 15 de diciembre de 2004.

efectivo tanto a través de una referencia a una norma abstracta, y a una sanción que implique vergüenza; como a través del castigo físico. Dos cuestiones desearíamos rescatar aquí: La primera, aquella que tiene que ver con el tipo de sanciones y su eficacia. Queda claro en los relatos, que lo ‘peor’ era la exposición – ante pares, sobre todo –, la vergüenza y penitencias como el dejarlos después de hora. Segundo, y a diferencia de los relatos de los ex – alumnos de la escuela, aquellos que recurren al castigo físico como manera de imponer autoridad no son considerados de forma negativa – no aparecen en estos relatos referencias a hermanos ‘violentos’, ‘autoritarios’ o ‘agresivos’, esto es, no son consideradas como prácticas excesivas o de abuso de la autoridad –. En el relato de Héctor el límite que no se puede pasar no es la ‘trompada’ del hermano, es el ‘dejarte después de hora’.

Puede que esta ausencia de consideración negativa pudiera explicarse por el hecho de que, quienes nos cuentan, estuvieran familiarizados con ese tipo de ejercicio de la autoridad, por ejemplo al experimentarla también en el seno del hogar. Sin embargo, como vimos, la existencia de esa continuidad entre formas de ejercer la autoridad de los adultos sobre los niños también se daba entre familia y *Escuela*, y esto no eximía de un rechazo o una apreciación negativa sobre lo que se consideraba un exceso.

En *El Colegio*, el castigo físico – la práctica agresiva – parece estar mas aceptado, ‘naturalizado’, que en la escuela. Es que también lo está en el trato entre hombres. Niños y niñas experimentan una socialización diferenciada en cuanto a la forma de exteriorizar emociones. Las prácticas violentas, agresivas, entre los niños no son raras, y forman parte de su experiencia cotidiana. Y en el colegio, todos eran varones: “... y en el colegio, durante el recreo también, era muy común... una pelea que se podía suscitar... o era consecuencia del juego, a veces, la violencia...” (Martín). Los hermanos que imponen el orden mediante la agresión, entonces, ponen en juego recursos aceptados y legitimados como tales para el trato entre varones. Claro está que en *La Escuela* las peleas no eran raras – como tampoco lo eran las prácticas agresivas entre los alumnos fuera de ella –, sin embargo, en la escuela quienes propinaban los punterazos eran ‘las maestras’, mujeres. Se deslegitima en este caso esa práctica, porque no se condice con las conductas propias, esperadas y atribuidas a las mujeres, y quizás mucho menos, en su rol de maestras.

Además, merece destacarse otro aspecto. Los alumnos del *Colegio* pasaban la mayor parte de su tiempo en él. *El Colegio* tenía un régimen de doble escolaridad – mañana y tarde asistían los alumnos –. Los domingos debían ir a misa, y los miércoles, ‘salían’

del colegio, y compartían otras instancias de socialización – más ‘relajadas’ si se quiere, pero no por ello menos ‘institucionales’ – con los hermanos, como era el ir a la quinta. La ‘vida’ del *Colegio* abarcaba casi todos los aspectos de los alumnos, generando relaciones de confianza y proximidad entre ellos y los hermanos, relaciones que, sin embargo, no atentaban contra un ejercicio válido y efectivo de la autoridad:

E.: ¿Por qué decís que ‘el orden se cumplía’?

Guillermo: No, porque nunca, yo digo, porque... nunca hicimos... así... digamos, hasta medio compañeros de los curas.

E.: ¿Cómo compañeros, en que sentido lo decís?

Guillermo: Preguntarles cosas, contaban cosas... porque ellos eran los hermanos y nosotros los alumnos, nosotros no nos desubicábamos... entonces, sí por ahí... como en tu casa, viste?... jodés a tu viejo, le hacés de todo, pero vos agarrás y le decís “¡Ché!...”, punto, se termina¹⁶.

Quizás estemos pecando, a lo largo de esta ponencia, de demasiados simplistas. Sin embargo, esa ‘naturalización’ de formas consideradas propias del ejercicio de la autoridad, en tanto se es ‘mujer’ (maestra) o se es ‘hombre’ (hermano / cura) no parecen haber sido ajenas a las formas en que, cotidianamente los agentes escolares ordenaban sus relaciones de autoridad.

Un ejemplo más de la perdurabilidad de estas imágenes, y de la influencia que pueden tener en la interpretación que los sujetos hacen de su propia experiencia.

Decíamos en la Introducción que este trabajo forma parte de uno más amplio, destinado a analizar los cambios en las relaciones de autoridad en la escuela primaria. Pues bien, cuando a los ex – alumnos del *Colegio* se les preguntaba por el ‘momento’ y punto de quiebre en las relaciones de autoridad (lo que en los relatos se expresa gráficamente desde el “antes” y del “después”), todos, invariablemente, remitían a la “*llegada de las maestras*”¹⁷. Esto es, cuando parte del plantel docente – tradicionalmente conformado por hermanos o ‘curas’ – empezó a ser reemplazado por maestras laicas. ¿Por qué es este proceso el que señalan y destacan todos los relatos como aquel que señala el punto de quiebre entre un ‘antes’ y ‘después’?. Para poder contestarnos eso, debemos antes

¹⁶ Guillermo culminó su escuela primaria en *El Colegio* en 1961. Entrevista realizada el 4 de marzo de 2004.

¹⁷ Desde fines de los años ’60, en todos los colegios religiosos del país hay un reemplazo del personal eclesial por laicos, por el vaciamiento que se produce en las filas de la Iglesia. Agradezco este comentario a Susana Bianchi.

atender a otra cuestión, que también aparece de forma reiterada en los relatos: Las razones por las cuales todos los entrevistados asistieron a ese colegio.

Aquellos que asistieron al colegio entre mediados de la década del '40 y mediados de la del '60, eran – y esto en todas las entrevistas realizadas – hijos y nietos de ex –alumnos del colegio. Esto es, pertenecían a la segunda o tercera – y a veces cuarta – generación de ex – alumnos: “*era tradición que los varones de la familia fuéramos al colegio*” es una frase que se reitera en todos los relatos. Junto con ello, se señala también la importancia de la formación en valores, que parecía solo el colegio podía dar. Veamos:

E.: ¿Y por qué fuiste al colegio?

Luis: Mi papá fue al colegio San José. Mis tíos fueron al colegio. Mis primos fueron al colegio... y yo fui al colegio.

E.: ¿Una cuestión de familia?

Luis: No, aparte estaba la educación religiosa, viste... la formación, los valores.

E.: ¿Y en la decisión de tus padres de mandarte el colegio que...?

Martín: Fui al colegio... donde estaba mi hermano mayor, incluso donde se había educado mi padre, o sea que ya son varias generaciones las que hemos pasado por el colegio.

E.: ¿Cómo una tradición?

Martín: No, fundamentalmente yo... había una convicción ideológica. En este caso la educación católica... los valores, las reglas, las normas, viste, y estaban los curas.

Recurrentemente, es la presencia de los curas en el colegio lo que se destaca, estrechamente asociada a la formación en valores, reglas y normas como la característica que distinguía al colegio del resto de las instituciones educativas de la ciudad. Ella parece haber sido una razón de peso en la elección de los padres para enviarlos al colegio, y parece tener la misma importancia en la imagen que construyen del colegio, no ya ahora como alumnos, sino como padres. Veamos:

Héctor: Yo te digo, antes la disciplina era... yo lo vi, yo viví lo de mi hijo, no es cierto?

E.: ¿Tu hijo fue al San José?

Héctor: Sí. Pero te digo... yo el primer tiempo, después te acostumbrás, pero el primer tiempo me asombraba yo escuchaba, decía, que hablaba en el aula, porque le preguntaban nosotros no podíamos ni hablar... era una disciplina...

E.: ¿Y por qué cambió eso en el colegio?

Héctor: Curas!... sí se fueron casi todos!

Normas, valores, reglas, disciplina. Virtudes que se asocian estrechamente a la figura masculina, asociación que permite entender porque, para estos actores, la irrupción del mundo femenino – tradicionalmente vinculado al predominio de las emociones y los sentimientos – en el colegio atentaba y ponía de manifiesto la crisis en el sistema de autoridad tradicional.

Conclusiones

Esta ponencia se inicia con un par de citas que exponían, a nuestro entender, la continuidad de un imaginario en torno a la maestra como “segunda mamá”. Imaginario que fundaba la autoridad de la misma en virtudes – propias de las mujeres – como la bondad, el cariño, el trato amable y la temperancia. Nuestro objetivo no era poner en duda ese imaginario, sino más bien intentar dilucidar el papel que este ha desempeñado en las formas en que en la escuela se ordenaban las relaciones de autoridad.

Asociada desde el discurso la cuestión de la autoridad de la maestra a su condición “maternal”, la misma no parece haber estado ausente en los supuestos a partir de los cuales nuestros actores consensuaban o rechazaban la autoridad docente. Ahora bien, estos supuestos no funcionaban de la misma manera para todos. Mientras que en el caso de *La Escuela*, este imaginario subyacía en las consideraciones negativas acerca de cierto tipo de ejercicio de la autoridad, en el caso del *Colegio*, era justamente ese estereotipo el que se encuentra en la base de los sentidos que dan cuenta de una ‘crisis’ en la autoridad.

Pero también se hace necesario destacar ese desplazamiento – o esa discontinuidad – entre el discurso y las prácticas. Entre la imagen que busca reproducir ese discurso (ilustrado en las citas que abren estas ponencias), y prácticas que revelan ciertos rasgos viriles en la conducta de algunas docentes. Desplazamiento o discontinuidad que muestra las complejidades que asumen las relaciones de autoridad en la escuela, y las tensiones entre formas aceptadas y legitimadas del ejercicio de la autoridad (aquellas maestra que reproducen el modelo de “segunda madre”) y formas rechazadas o consideradas de forma negativa (aquellas maestras que muestran formas y maneras “masculinas” de ejercer la autoridad).

Quizás por ello – entre otras muchas razones – los años ’60 aparecen como un quiebre, tanto en el caso de la *Escuela* como en el caso del *Colegio*. Aunque escape a los límites

de esta ponencia, no deberíamos dejar de preguntarnos de que manera las transformaciones en los sistemas de relaciones intergeneracionales y en las relaciones entre género, afectaron este imaginario instalado en la escuela de la maestra como “segunda mamá”.

Bibliografía

Carli, Sandra (2003) “La Educación Pública en la Argentina. Sentidos Fundantes y Transformaciones Recientes”, en Sandra Carli (comp.) **Estudios Sobre Comunicación, Educación y Cultura. Una Mirada a las Transformaciones Recientes de la Argentina**, Buenos Aires: La Crujía / Stella.

Caruso, Marcelo (2001) “Autoridad, Gramática del Cristianismo y Escuela”, en **Cuadernos de Pedagogía**, Rosario, año IV, n° 9: Laborde.

Furlán, Alfredo (2003) “La Cuestión de la Disciplina. Los Recovecos de la Experiencia Escolar”, en Silvina Gvirtz (comp.) **Textos para Repensar el Día a Día Escolar. Sobre Cuerpos, Vestuarios, Espacios, Lenguajes, Ritos y Modos de Convivencia en Nuestra Escuela**, Buenos Aires: Santillana.

Gvirtz, Silvina (comp.) (2000) **Textos para Repensar el Día a Día Escolar. Sobre Cuerpos, Vestuarios, Espacios, Lenguajes, Ritos y Modos de Convivencia en Nuestra Escuela**, Buenos Aires: Santillana.

Elías, Norbert (1993) **El Proceso de Civilización**, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Milstein, Diana y Héctor Mendes (1999) **La Escuela en el Cuerpo. Estudios sobre el Orden Escolar y la Construcción Social de los Alumnos en Escuelas Primarias**, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Narodowski, Mariano (1999) **Después de Clase. Desencantos y Desafíos de la Escuela Actual**, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sennett, Richard (1982) **La Autoridad**, Madrid: Alianza.

Sennett, Richard (2003) **El Respeto. Sobre la Dignidad del Hombre en un Mundo de Desigualdad**, Barcelona: Anagrama.

Weber, Max (1983) **Economía y Sociedad**, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.