

Pedagogía De La Mirada: Dispositivos, Sustitución Y Vínculos Entre Estudiantes Y Maestros En Las Aulas Canadienses (Montreal, Nivel Primario, En La Actualidad)¹

Pedagogy Of The Look: Devices, Substitutions And Bonds Between Students And Teachers In The Canadian Classrooms. (Montreal, Elementary School, Present Time)

José Goity² y José Tranier³

Resumen

El objetivo del presente trabajo será compartir algunas conceptualizaciones teóricas dadas en el marco de una beca de perfeccionamiento para estudiar el sistema educativo canadiense, a partir de repensar las relaciones entre nivel primario y “multiculturalidad”. En ese contexto, nos fue posible identificar ciertos núcleos socioculturales expresados en fuertes dinámicas y normas institucionales muy distintas a las que tenían lugar en la Argentina y que involucraban, en forma directa, la relación entre docentes y alumnos. En esa relación, observamos que el cuerpo infantil se presentaba formalmente como “exiliado” del universo de representaciones objetivas como condición necesaria para que el maestro llevara adelante su accionar; esto es, el cuerpo entendido como un dispositivo “ajeno” o “externo” al proceso de enseñar y aprender. A partir de aquello, nos interesó develar qué alianzas y qué posición subjetiva se constituyen entre el maestro y el alumno, a partir de aquellas prácticas docentes.

Palabras clave: “Pedagogía de la mirada”; Cuerpo infantil; Alianzas; Dispositivos; Maestros

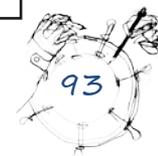
Abstract

The aim of this paper is to share some theoretical conceptualizations rooted in research, in the context of a scholarship granted for the study of the educational system in Canada – particularly concerning the relationship between multiculturalism and primary schooling. In such context, we could identify some social and cultural insights regarding institutional rules and relationships between students and teachers at school, very different from those which actually take place in Argentina. The “infant body” was formally exiled from the teacher’s objective universe of representations; in other words, the body was understood as a “strange” or “foreign” device in regard to the teaching and learning processes. Thus, interest arose in trying to understand the kinds of alliances and subjective stances constructed between the students and teachers in such teaching practices. This article delves into this matter.

Keywords: ‘pedagogy of the look’; Infant body; Alliances; Devices; Teachers.

Para citar este artículo:

Goity, J. y Tranier, J. (2015). Pedagogía De La Mirada: Dispositivos, Sustitución Y Vínculos Entre Estudiantes Y Maestros En Las Aulas Canadienses (Montreal, Nivel Primario, En La Actualidad). En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 93- 105.



Breves consideraciones metodológicas

El presente trabajo ha sido realizado en el marco de la beca FEP (Faculty Enrichment Program –Understanding Canadá-) otorgada por el Gobierno de Canadá a través de sus Centros de Estudios Canadienses en la Argentina y la Universidad Nacional de Rosario. La misma tuvo lugar entre los meses de Noviembre y Diciembre del 2011. En ese contexto, habíamos presentado un proyecto para articular problemáticas relativas con la educación y el multiculturalismo, persiguiendo el objetivo de indagar, conocer y aprender de la experiencia canadiense en aquella temática específica de estudio, con el fin de llevar a cabo un estudio comparado con nuestra realidad educativa en Argentina en los nuevos escenarios contemporáneos.

Con este propósito, habíamos tomado con anterioridad contacto con diversos profesores e investigadores pertenecientes a las facultades de Ciencias de la Educación de las universidades más relevantes de la ciudad de Montreal quienes, plenamente, manifestaron su interés y colaboración para esta tarea y, a su vez, hicieron los contactos pertinentes (relativos a las disposiciones y permisos especiales) para visitar diferentes escuelas públicas y particulares del circuito de la ciudad y alrededores (como fue el caso de Sherbrooke). Así fue entonces que, para la realización del presente trabajo, hemos tenido en cuenta los siguientes instrumentos y registros de análisis:

- Observación participante
- Relatos de vida
- Entrevistas abiertas
- Documentos y leyes vigentes del Sistema Educativo Canadiense
- Notas de campo

A partir de nuestra visita y estadía de investigación, pudimos efectuar el recorrido por diversas instituciones escolares bajo la supervisión y colaboración de un grupo de profesores provenientes de las universidades más importantes de la provincia de Quebec, quienes cooperaron incansablemente para que pudiéramos complimentar nuestra investigación. Las instituciones antes mencionadas son:

- La Universidad de Sherbrooke
- La Universidad de Montreal
- La Universidad de Mc Guill
- La UQAM

Con la ayuda y orientación de las diferentes facultades de Ciencias de la Educación, tuvimos acceso a un circuito de instituciones escolares primarias, tanto públicas como privadas, donde llevar adelante nuestras observaciones y entrevistas. La metodología, en este sentido, ha sido fundamentalmente de carácter cualitativo y hermenéutico, para intentar observar un universo simbólico que acontecía “dentro” del aula. Es decir que el presente trabajo presentaría, a su vez, características de los estudios etnográficos que se proponen “revisar” e identificar realidades sociales que acontecen al interior del salón de clases y en la dinámica “micro” de la organización escolar. Si bien aludiremos a grandes rasgos de los orígenes y consolidación del sistema educativo canadiense y argentino, sólo lo haremos en una dimensión secundaria, para aportar –y fundamentar- el objetivo aquí propuesto. La triangulación de los datos obtenidos nos permitió cruzar un horizonte tendiente a identificar y abordar ciertas problemáticas educacionales vigentes, aprender de aquella realidad, reconocer aciertos, limitaciones, establecer paralelismos, diferencias y semejanzas con nuestro actual sistema de enseñanza en la Argentina. Pero quizás lo más relevante es que nos permitió fundamentalmente orientar y enriquecer la búsqueda de sentido crítico en los dispositivos de enseñanza y aprendizaje vigentes en ambas realidades.

Introducción: “Je me souviens” (Yo me acuerdo)

Aquello primero que uno puede percibir cuando arriba a Canadá, al menos procediendo de un país latinoamericano como es el caso de Argentina, es una suerte de “shock” geográfico: verdaderamente uno se encuentra a una distancia considerable que demanda, del pasajero, transitar tres husos horarios diferentes. Una vez que las fuerzas se recuperan, sobreviene entonces otro tipo de shock con un matiz completamente distinto del anterior. Hacemos así referencia al impacto social, cultural y simbólico de vivenciar el funcionamiento y las dinámicas de relacionamiento entre sus habitantes. Canadá necesariamente debe habitarse a través de los cinco sentidos: no alcanzan las miradas ante tantos colores,



vestimentas, señales, etnias coexistiendo y conviviendo -que no es lo mismo- juntas en comunidad. De la misma manera sucedió con el oído, con el olfato y el gusto: fue como transitar, percibir o imaginar, metafóricamente, las huellas del relato acerca de la “Torre de Babel”. Allí la realidad se presentaba como una suerte de mosaico constituido a través de aromas y olores provenientes de los condimentos culinarios de diferentes partes del mundo, con los idiomas, los dialectos, las costumbres, las músicas y las etnias que conforman el significativo identitario de Montreal: la diversidad condensada o expresada institucionalmente a través de políticas lingüísticas y culturales.

Durante los primeros tres días posteriores a nuestra llegada, fuimos invitados a conocer la realidad “urbano-canadiense” desde la mirada de una familia originaria de la Provincia de Quebec. Esta familia estaba constituida por un padre que había ejercido la docencia en escuelas durante toda su vida, su madre, enfermera y su hija, estudiante de Doctorado en Argentina y graduada en la Universidad de Montreal⁴. Esta experiencia fue muy positiva para comprender, a modo de “introducción cultural”, ciertas cuestiones ligadas con una importante parte de la historia e identidad de Canadá. Cuando uno transita las largas rutas que van uniendo las poblaciones urbanas y rurales, puede observarse en todas las placas de los automóviles la leyenda “Je me souviens” (Yo me acuerdo). Así fue como pudimos interiorizarnos de que esta puesta en juego en circulación de la frase anterior, en forma constante a través de los autos, tenía que ver con la puesta en práctica, en realidad, de un recurso simbólico que operaba como una suerte de apelación continua a la memoria e historia de la ciudad: <Je me souviens>; es decir, yo recuerdo que, parte de <mi> identidad, está irremediamente ligada con la cultura <francófona>; y este recurso simple pero efectivo, obliga de cierta manera a mantener vigente la vida cotidiana con la historia- la cual es ofrecida a la comunidad toda a través de esas placas.

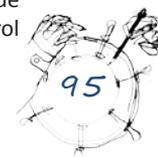
Es sumamente asombroso experimentar la ductilidad con la cual la mayoría de los habitantes se manejan entre ambos idiomas (francés e inglés). Y más aún, comprobar que ciertas cuestiones ideológicas deben ser comprendidas en el interior de su propia historia: los diferentes usos del lenguaje tienen su correlato lógico en los principios de multiculturalidad pregonados por

Canadá y, a su vez, también ciertas diferencias políticas e históricas suelen dirimirse o expresarse a través del lenguaje. En otras palabras, el idioma como vehículo de expresión de cuestiones identitarias ofrece al visitante la oportunidad para apreciar cómo aquello que entendemos por “realidad” es construido a través de dichos usos del lenguaje.

Nuestro recorrido incluyó la visita de varias escuelas tanto francófonas como anglófonas. La ley indica que allí los hijos de inmigrantes, o de aquellos que deseen la residencia permanente, deberán aprender el idioma francés. Incluso el gobierno paga las clases y ofrece posibilidades para el asentamiento de las familias. Las escuelas de habla inglesa son para aquellos hijos de un padre o madre que hayan cumplido, alguno de los dos, su escolaridad en una de esas escuelas anglófonas. Las escuelas primarias (parte del objeto de interés en el marco de nuestra investigación) difieren muchas unas de otras, al igual que las universidades- a pesar de que rige en todas ellas una suerte de currículum general, delineado por el gobierno en forma conjunta con algunas universidades. Quizás esto tenga que ver con el correlato de la diversidad que constituye y atraviesa toda la historia de este país. No hay un principio totalmente unificador; en todo caso, las Comisiones Escolares custodian (o regulan) que ciertos principios fundamentales en cuanto al currículum y a cuestiones administrativo-legales sean cumplidas, pero respetando las singularidades de los relatos fundacionales de cada establecimiento educativo.

Al principio fue un tanto complicado estar en calidad de “investigador-observador” visitante. Si bien nuestra llegada había sido anunciada con anterioridad -ya que debe ser aprobada por las instancias de control institucional- podríamos decir que en Canadá, como quizás también en cualquier parte del mundo, a los maestros les suele costar aceptar la idea de ser observado por un “extraño” visitante en la escuela. No obstante, todos se mostraron muy amables con nosotros y fueron extremadamente colaborativos.

A partir de nuestra primera visita a una escuela primaria situada en las afueras del centro de la ciudad de Montreal, comenzamos la aventura pedagógica que nos permitió reflexionar y profundizar acerca del rol



docente, los vínculos y los dispositivos vigentes relativos para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en aquel lejano país del Norte.

Sujetos, normas y control

“You are not allowed to touch any children at school” (“No le está permitido tocar a ningún niño en la escuela”).

Primeras palabras de advertencia recibidas en el marco de las visitas a las instituciones primarias de la Provincia de Quebec

La frase anterior –repetida una y otra vez en cada establecimiento escolar antes de ingresar a observar– se constituyó quizás en lo más significativo al momento de situar nuestra tarea de investigación. Las leyes canadienses acerca de la protección de la infancia son muy estrictas al respecto, y fue necesario cumplimentar un rígido protocolo de ingreso para asegurar que nuestras visitas a dichos establecimientos estuvieran sujetas al marco de la ley y de cada comunidad escolar. Dicha rigurosidad tiene que ser comprendida como parte de un conjunto de medidas formales –sancionadas e informales –es decir, preventivas y no sancionadas “formalmente”– que coexisten en la comunidad y en el código penal, pero que impactan en forma directa en relación al contexto escolar. Es decir, más allá de su inclusión o no en el registro de la Ley, conforman un corpus de disposiciones construidas colectivamente en referencia a estrategias de defensa asumidas por la comunidad docente –y por la población civil– como parte de una lógica y habitus de trabajo tendientes a erradicar los abusos infantiles que han tenido lugar, recurrentemente, en la sociedad canadiense⁵. Tomando conceptos desarrollados por Foucault (2010) para comprender la historia de las relaciones entre el cuerpo y los mecanismos de poder que lo invisten, quizás pueda ser interesante plantear aquí a modo introductorio una suerte de inversión histórica en relación a la escuela y los contextos contemporáneos que tienen al maestro de escuela como principal protagonista.

En la coyuntura abordada por Foucault, la escuela representaría parte de los mecanismos –o dispositivo de “capturación”– de la infancia, para efectuar una ope-

ración –o transacción– simbólica en donde el cuerpo infantil pasará a ser la moneda de cambio que escinde al sujeto en dos esferas o dimensiones bien diferenciadas: como cuerpo de aprendizaje “cooptado” por la institución escolar; y como cuerpo de la sexualidad (o el cuerpo deseante, nos dirá luego el discurso del psicoanálisis) que le corresponderá a los padres y a las madres. Si bien luego Foucault señala que aquel fallo distó de ser “Salomónico” –ya que en términos históricos no siempre se cumplió de aquella manera– (más bien resultó como parte de una estrategia u operación ideológica-política para legitimar a través de diferentes discursos, entre ellos el discurso médico) la obligatoriedad de asistencia de los niños a la escuela y las dinámicas de control familiar– en la actualidad el sujeto de control “a corregir”– no tendrá que ver tanto con el alumno sino con los mecanismos de coacción del adulto– fundamentalmente, del maestro por sobre los alumnos. En forma breve, sintetizaremos que para Foucault la familia relacional en un contexto de transición de un modo de producción a otro representaba un peligro para las incipientes nuevas relaciones de producción que ameritaban su reconversión anulando los intermediarios, por representar estos una suerte de cadena “interminable” que impedía ejercer el adecuado control sobre la misma y, fundamentalmente, sobre la infancia como nueva categoría para incluir en los sistemas capitalistas por medio de la educación estatal. Es por eso que las nuevas necesidades sistémicas (de los nacientes aparatos administrativos e ideológicos del Estado) requirieron de una transformación del concepto de familia. Dicha transformación implicaba migrar de una concepción de familia poblada de intermediarios a la constitución de la familia nuclear moderna. Y para que dicho pasaje pudiera estar legitimado, Foucault sostiene, en el proceso de cambio histórico se presentan –y construyen– los fundamentos “racionales” de “veracidad” para invertir –y sustituir– las viejas pero latentes condiciones de “incesto” inminente que habitaban en la familia relacional a una nueva categoría. Esta categoría propuesta por Foucault es la “de incesto epistemofílico”, como metáfora sustituyente y como fundamento racional de contacto, de la vigilancia y mirada permanente, pero ahora extendida por los padres para asegurar (se), por un lado, que impedirán el avance de “anormalidades” en el desarrollo de la vida sexual y biológica de los hijos, a la vez que



el Estado, por el otro, se asegurará la supervivencia de las futuras generaciones que ocuparán un nuevo rol en las diferentes divisiones sociales del trabajo. Se trata, entonces, de una suerte de doble re-aseguro a través del pasaje obligatorio por diversas instituciones que tienen como principal protagonista al Estado, los mecanismos de control, la escuela y la familia.

Retomando nuestro punto de análisis en relación con la realidad educacional canadiense y la advertencia que da comienzo a este primer punto del trabajo, podría plantearse entonces esta analogía señalando que la sanción de fuertes leyes que castigan el contacto de docentes y alumnos reeditarían, entonces, el peligro en términos históricos y fantasmáticos de los viejos intermediarios, ahora encubiertos en ropajes de modernos maestros de escuelas como el potencial peligro a erradicar. Es decir, los maestros se asumen como “futuros” o potenciales victimarios de los niños y niñas. Se reeditaría, en cierto sentido, el viejo fantasma que dio sustento a la configuración de las nuevas relaciones familiares, asignadas –y requeridas– por el nuevo sistema de producción. Mediante la identificación de una racionalidad histórica que acontecía, se pudo construir, posibilitar y legitimar una fuerza discursiva y de acción capaz de hacer cambiar el “eje” histórico de gravedad hasta aquel momento en cuestión.

De esta manera, y por medio –y miedo– a la “sospecha”, se avanzaba en la necesidad de resocializar e invertir el orden socialmente consagrado en relación con ambas conceptualizaciones de familias (la relacional y la nuclear). ¿Cuál era esta sospecha?; ¿de qué peligro o “amenaza” estamos hablando? Pues de aquella expresada en el deseo de los adultos sobre los niños. Y a través de esta nueva alianza que articulaban diversos actores provenientes de las esferas y dimensiones “médico-jurídica- relaciones de producción y universo familiar”, se invierten el universo de representaciones vigentes hasta aquel momento y se convence acerca de la necesidad de dicho desplazamiento.

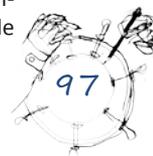
Pero en esta realidad contemporánea a la que aquí hacemos mención, parecería la figura del maestro de escuela simbolizando a aquel “intermediario” relacional de antaño que articula significantes como “escuela”, “aprendizaje”, “niñez” y “familia” que hay que- sino

anular- al menos limitar y controlar en su poder para que aquel “deseo” no pueda darse –y mucho menos concretarse- en ningún ámbito pedagógico, dentro de las fronteras escolares ni en ningún circuito de enseñanza y de aprendizaje. Y al hablar de poder, nos referimos explícitamente al “poder” del adulto que podría expresarse asimétricamente en relaciones de abuso, concretamente, de índole sexual. Reaparecerían entonces, pasada más de una década del nuevo milenio, algunas problemáticas de antaño ligadas a una fuerte necesidad de control y “emparentada” con ciertos núcleos fundacionales aún latentes en la conformación de los orígenes del magisterio.

Sin embargo, podrían señalarse algunas semejanzas y diferencias en los dispositivos de enseñanza actuales del caso que nos ocupa. Haciendo entonces un recorte histórico para simplemente señalar un paralelismo, nos remitiremos en forma exclusiva exactamente un siglo atrás, en donde para nosotros podría observarse una suerte de “enroque” o, en mejores términos académicos, una suerte de inversión de fuerzas en la economía de aquellos presupuestos: ejercer control sobre el Magisterio significaba en términos histórico-políticos, asegurarse un mundo de sentido político y de ciudadanía transmitida, fundamentalmente, hacia la configuración social y política del alumno. En esta inversión aquí dada, el control va a estar especialmente dirigido –o se ejerce y recaerá sobremanera– sobre el docente para proteger y no dañar el cuerpo del alumno.

Es decir, la categoría para pensar en términos contemporáneos el/los destinatarios del “control”, la “vigilancia” y sobre quién o quiénes recaerán la “desconfianza” en las escuelas canadienses no será el niño inmigrante (y mucho menos en Canadá) ni tampoco sus familias, sino el propio maestro en situación de enseñanza, enfrentando dichos procesos de aprendizaje con la prohibición explícita de “no tocarlos” en sus aulas.

Ahora bien, en relación a la configuración del sistema educativo de aquel país, sólo nos limitaremos a efectuar una breve alusión a la periodización propuesta por el investigador Thomas Fleming (2002) Prof. de Historia y Política Educativa de la Universidad de Victoria (British Columbia) para quien, tras una primera etapa de



“educación colonial”:

(...) le sucedería otra de la ‘escuela común’, desde mediados a fines del siglo XIX. Un período que se corresponde con la configuración del sistema educativo (en el sentido más frecuente dado a este término), en paralelo al proceso de conformación de los estados nacionales. En esta fase sería posible identificar un ‘movimiento por la escuela pública’ donde convergen los intereses y expectativas de diferentes sectores sociales: las Iglesias, los trabajadores, los empresarios. Por diferentes motivos todos encuentran la escuela pública como una institución ‘común’ capaz de atender a sus expectativas y por lo tanto, en términos agregados, a propósitos muy diferentes. En este sentido (...) la divergencia y, a veces, contradicción de estos propósitos hace que la escuela pública esté condenada desde su nacimiento a no poder satisfacerlos y por lo tanto a su potencial ‘fracaso’. Una cuestión que emergerá muy posteriormente, en nuevos términos, sobre finales del siglo XX. 7

Como bien expresa la cita anterior –y más allá de las singularidades propias de cada proceso histórico- podríamos observar una cierta línea de convergencia dada entre los procesos de configuración de los Estados Nacionales y el señalamiento de la instrucción pública para satisfacer demandas y expectativas que no siempre pudieron llevarse a cabo. Más allá de aquellos delineamientos “similares”, cada país, por su parte, ha tenido su propio desarrollo político, social, económico, cultural e institucional que ha tenido incidencia específica en la relación docente-alumno. Lo anterior atañe entonces, específicamente, a la actividad de la enseñanza y a los modos de vinculación con los niños en contexto escolar que operan en forma distinta.

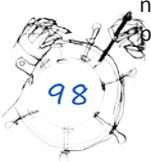
En nuestro país, Argentina, la identidad docente nace, se constituye y consolida como metáfora capaz de “irradiar” (a través de la figura del maestro) un conjunto de significaciones trascendentales que remiten a un anclaje patriótico y civilizatorio en el contexto del normalismo. La feminización del Magisterio haría lo propio, por otra parte, llevando a cabo así un proceso

identitario que presentaba la escuela como un “segundo hogar” y a la maestra como una “segunda” mamá. Esto condujo a que, con el paso del tiempo, las relaciones entre alumnos y docentes estuvieran signadas o marcadas por la presencia de un fuerte elemento afectivo-relacional (inicialmente funcionales a una necesidad lógica de subordinación psíquico-física y disciplinar, análoga con el espacio familiar).

En forma posterior, influenciadas por las modernas corrientes pedagógicas que comenzaban a impactar en el pensamiento educacional moderno, se trataba de limitar aquel registro en cuestión, tratando de generar otro universo de significación para la práctica docente más ligada con el reconocimiento del Otro. Un cuarto componente o variable que a su vez incidió para menguar el efecto – o para alejar- la tarea docente como mera metáfora del espacio “hogareño”, emergió a principios del siglo XX cuando se comenzaron a valorar los aportes y visualizaciones de la escuela como “organización” subordinada (en términos de “gestión”) a las teorías de la administración –y que, en términos generales, proponían una lectura tecnocrática y “aséptica” del espacio escolar como ámbito de legitimación del sistema de reproducción del orden social vigente.

Recapitulando los factores que permitirían comprender e identificar (sólo a grandes rasgos y más allá de particularidades locales) parte de las matrices en común o simplemente algunas características compartidas en relación a los procesos de conformación, origen e incidencia del Magisterio y el mundo relacional entre alumnos y docentes a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, podríamos decir que han sido cuatro las variables que han intervenido para que el ejercicio de la docencia pudiera evidenciar (en términos generales) ciertas características y diferencias que, en forma posterior, habremos de señalar e intentar fundamentar para el objetivo propuesto para nuestro trabajo (el de analizar los dispositivos, sustitución y vínculos entre alumnos y docentes en las escuelas Canadienses) :

- 1) La figura y rol docente como portador de verdades trascendentales en un proceso civilizatorio
- 2) La feminización del Magisterio y su analogía con la maestra como la segunda mamá y la escuela como el segundo hogar
- 3) El impacto de las nuevas corrientes pedagógi-



cas del Siglo XX

4) El efecto e incidencia de las Teorías de la Administración para elevar el status organizacional en torno a “lo escolar”.⁹

Sin embargo, como el objetivo propuesto es -tal como ya hemos hecho referencia- intentar analizar la sustitución de dispositivos clásicos que aparecen en el ejercicio de la docencia escolar, en el caso que nos ocupa habremos de desarrollar de manera más extensa los dos primeros puntos, por aportar específicamente a los objetivos aquí trazados (Puntos 1 y 2); y dejar los otros restantes para otra ocasión y labor investigativa.

La figura y rol docente como portador de verdades trascendentales en un proceso civilizatorio

Siguiendo los aportes de Alliaud, coincidimos con que: “(...) el proceso de conformación nacional no hubiera podido lograrse sin una tarea integral de unificación económica, política y también ideológica” (Alliaud, 1993, p. 46). En esa suerte de “tríptico” o alianza unificadora, uno de los principales objetivos en el plano ideológico educativo tenía que ver con un trabajo de “desactivación” de los múltiples núcleos de procedencia y origen de poblaciones de inmigrantes que habitaban el suelo en nuestro país. Si lo anterior ya representaba una ardua tarea para el ejercicio de inclusión y re-socialización con significantes plenamente “argentinos” a esas poblaciones, pues entonces los máximos esfuerzos habrían de estar destinados a las próximas generaciones siguientes o consecutivas de éstas: sus hijos.

De esta manera, la escuela nacerá o será definida como espacio o dispositivo construido en la modernidad encargada de “encerrar a la niñez” con el fin de que aquella diáspora inmigratoria pudiera ser “re-compensada” -y re-ideologizada- y a su vez migrar hacia otra configuración, plenamente atenta al servicio de la construcción de una “argentinidad” urgente. Es por ello, entonces, que la escuela se extiende fundamentalmente como aquel brazo del Estado tendiente a forjar esa identidad ideológica, política y educativa “propia” del país en construcción que los invitó y recibió. Citando nuevamente el clásico texto de Alliaud, en ese

contexto: “(...) la instrucción general, destinada a las clases más bajas de la población, tuvo un objetivo claro: transformar, convertir, antes que formar; moralizar, antes que a instruir” (Alliaud, 1993, p. 52).

El fundamento laicista en aquel contexto fragmentaba el poder de la Iglesia “conquistadora” para quien siempre la educación fue un arma de evangelización y de manipulación de conciencias, sobre todo de los sectores oprimidos en nuestros territorios Latinoamericanos. Y he aquí una aclaración: no nos estamos involucrando con la relación sujeto-fe o experiencia de fe, sino con lo concerniente a la instalación de la fe Cristiano-Católica como dispositivo moral dominante y disciplinario en el devenir histórico-político y en relación con un país que se estaba constituyendo y construyendo. De ahí que la posición subjetiva en cuanto a la fe debía dar cuenta de aquella sumisión y garantía de “moralidad”, en un contexto de diversidad(es) que el Estado necesitaba silenciar a la vez que procuraba asegurar(se) las estrategias de reproducción que así pudieran lograr lo anterior a través de la institución escolar.

Siguiendo los aportes de Muscará (1988) para re pensar el contexto educacional bajo aquella coyuntura política, debido a que una de las máximas preocupaciones de los sectores populares y bajos residía en la necesidad y en la urgencia de tener que lograr su propio sustento- es decir, el hecho de tener que “ganarse” cada día el pan diario- esa inmediatez de la necesidad constante llevaba a proclamar la inutilidad del padre, y mucho más de la madre por estar recluida a la esfera doméstica, para hacerse cargo de la moral. Por eso, la Iglesia, en aquel contexto de discusión política que tomaba a la educación como principal pulseada, articulará que ciertos argumentos históricos y filosófico-políticos le pertenecían: la idea que el hombre está antes del ciudadano, reconstruyendo así una suerte de génesis de autoridad y la lucha por el monopolio de esa autoridad. También promovería un argumento de clase, pues si los padres de las clases bajas debían salir a trabajar y las madres representaban la reclusión a lo “doméstico”, ninguno de los dos podía hacerse cargo de la “verdadera” educación y moral que un país deudor de la corona, la cruz y la conquista necesitaba.



Retornando al eje de gravedad de nuestro trabajo, de alguna manera podrían establecerse o señalarse –aun que sea mínimamente– algunas diferencias en cuanto a cómo operó o se articuló entonces lo “diferente”, cómo se tejieron las formas de cristalización e interiorización de los imperativos para naturalizar la “realidad” argentina y la canadiense. En la introducción del presente trabajo, habíamos hecho mención al mundo de significaciones superpuestas que circulaban, constantemente, en el contexto urbano-canadiense con su correlato lógico también en sus aulas. Más allá de las propias constituciones y necesidades históricas en relación a las estrategias que cada país necesitó y llevó adelante para configurar sus territorios, políticas e ideas de Nación, tal como dijimos con anterioridad, el signifiante “diversidad” inherente a lo “multicultural” circula constantemente en el relato fundacional de aquella nación del Norte. No es de extrañar entonces que, más allá de las lógicas diferencias y condiciones de contextos, la mejor estrategia para educar en uno y otro extremo fuera la autoridad adulto-céntrica docente como metáfora de transmisión de los valores y portadoras de ideas de “verdad” que cada sociedad necesitaba. El docente, desde el punto de vista sociológico, era el actor clave que representaba la puerta de entrada para la civilización y la puesta en práctica de las políticas y de ese puñado de verdades “eternas” y “eternizantes” diseñadas por otros e implementadas por el Magisterio, (casi) sin discusión alguna.

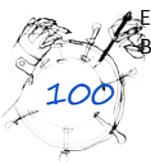
La feminización del Magisterio y su analogía con la maestra como la segunda mamá y la escuela como el segundo hogar

Del punto anterior se desprenden las causas acerca de por qué entonces será la figura de la “mujer” la que mejor se adecuaba a las nuevas exigencias del proceso civilizatorio. En un contexto donde la “moral” del sujeto estaba íntimamente ligada a los dispositivos de normalización y disciplinamiento, la moneda de cambio para alentar las significaciones antes aludidas en el apartado anterior vendría de la mano de la “maestra” como metáfora de “extensión” y figura “ampliada” del hogar protegido a la escuela, pero por medio de la re-socialización profesional en las Escuelas Normales. En una conversación con Michael Apple en la ciudad de Buenos Aires, Argentina en 2013 tuvimos la suerte de

cotejar en forma exacta la (re) traducción de un contrato docente que circulaba en los EEUU y en la República Argentina, allá por el año 1923. Aun haciendo la advertencia epistemológico-histórica acerca de que, seguramente, aquello que habremos ahora de compartir no se seguía al “pie de la letra” (al menos con rigurosidad extrema a pesar de que, efectivamente, circulaba entre los docentes) sin embargo nos habla por cierto de las significaciones ideológicas en torno a la labor docente y el lugar de la mujer durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Reproducimos de esta manera el contenido de aquel contrato para “Maestras” –mujeres- que circulaba en el Consejo Nacional de Educación. Dicho contrato (2010)¹⁰, dado entre el Consejo, la “Señorita” y la Escuela, la “Señorita” “acordaba” con cumplir una serie de puntos entre los que subrayamos:

- No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa
- No andar en compañía de hombres
- Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar
- No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad
- No fumar cigarrillos
- No beber cerveza, vino ni otras bebidas espirituosas
- No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre
- No vestir ropas de colores brillantes
- No teñirse el pelo
- Usar al menos dos enaguas
- No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos
- Mantener limpia el aula
- No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios
- (Si se comprobara el no cumplimiento de alguno de estos puntos el contrato quedará anulado en forma automática)

Como aquí observamos, la dimensión –y constitución– que más se niega y silencia en términos de significación política y subjetiva es la dimensión del cuerpo deseante de la mujer, junto con su propia sexualidad. Detrás de este contrato, aquello que se busca negar, al



igual que ocurre con la pulsión política, son los motores de cambio y de las fuerzas instituyentes que son las que más necesitan acallarse para que el sujeto pueda ser dominado, oprimido, silenciado, sometido, abatido. No es casual que en pleno siglo XXI, el lugar de la mujer siga siendo negado, mutilado, ensangrentado; en la escuela estas problemáticas de género necesitan y exigen ser continuamente abordadas. Si en el primer punto las discusiones en torno al rechazo de la laicidad estaban centradas en que primero estaba el “hombre” antes que el ciudadano; para este contrato primero está la “mamá” como figura retórica dominante para habitar el lugar o para pensar(se) como maestra, y jamás la mujer- al menos para ese contexto institucional. Luego de la breve exposición y desarrollo de aquellos dos primeros puntos en cuestión, habremos ahora de incluir también otra variable que “impugnaría” el recorrido de las demás antes señaladas, al menos en una instancia de estudio comparado entre la realidad argentina y la canadiense: la estadística sobre los abusos sexuales por parte de los adultos hacia la infancia se retraducirían en formas de control –por parte de la sociedad- hacia los docentes en situación de escolaridad. Lo anterior, según nuestro punto de vista, genera una suerte de maximización de los mecanismos de control con algunas características particulares: lo ejerce la comunidad y la población civil a través de un doble proceso (o un proceso con un doble efecto)- control y (auto) prevención. Es decir, por un lado tendríamos un conjunto de leyes formalmente sancionadas pero específicamente en relación con los derechos del niño y el cuidado de la infancia. Estas, no obstante, no sostienen, o al menos nosotros no hemos podido hallar en términos de Derecho, ninguna prohibición o normativa formal restricta acerca de que los niños no puedan ser “tocados” en las escuelas.

Como hemos dicho anteriormente, aquella advertencia “formal” recibida en cada institución escolar y por parte del Board of Education obedecería más bien a una lógica de prevención, a una estrategia de auto-conservación y defensa por parte de los docentes ante un conjunto rígido y severo de medidas de protección hacia la infancia de la cual quedarían, lógicamente, en situación de desventaja ante la más mínima sospecha. Dicha severidad en términos de “castigos y penas” realmente existente llevaría a que, ante una

hipotética situación o insinuación de “abuso”, la ley estuviera –debido al exceso de aquellas problemáticas- en forma inmediata del lado del alumno, alentando un mecanismo de protección en los docentes para implementar e incorporar estrategias defensivas capaces de reducir a la mínima expresión posible el coeficiente de posibilidad de ser acusados de algún tipo de abuso. Es por ello que lo primero que suprimen “a priori”, en las relaciones de aprendizaje y enseñanza canadiense, es la expresión de contacto como metáfora de “corporeidad” física capaz de oficiar de elemento o “prueba” jurídica –también “física- para “autoincriminar” al docente en una ecuación donde siempre saldrá desfavorecido. En la circulación de significaciones sociales en contexto educativo, aquello del principio de “inocencia” hasta probar lo contrario parecería operar en forma inversa cuando de casos de sospecha de abusos se trata. Consideramos que esta problemática, a diferencia con nuestro país, ha modificado no sólo el universo de sentidos y de representación colectiva en torno a la niñez sino, a su vez, en forma radical las prácticas escolares y la suspensión de los dispositivos históricos en relación a los vínculos y enseñanza.

Hasta aquí, hemos expuesto a grandes rasgos algunas particularidades históricas referidas a ciertas características de la identidad docente y los modos de configuración del vínculo pedagógico entre maestros y alumnos. A su vez, hemos tratado de señalar, en forma constante, una suerte de paralelismo –o de instancia de situación comparada- entre la realidad Argentina y los mecanismos de control institucionales advertidos al visitar el sistema de educación primaria canadiense en la Provincia de Quebec.

A partir de ahora, y ya ingresando en la recta final de nuestro trabajo, quisiéramos poner mayor énfasis en la estructura de los vínculos entre docentes y alumnos, a la luz de aquello que para nosotros, en aquel momento, se tornó como algo indescifrable en nuestra estadía: ¿Qué tipo de vínculos se potenciaban o favorecían sin la mediación del contacto corporal? ¿Cómo enseñaban los docentes canadienses con la prohibición tácita de “no tocar” jamás a los niños? ¿Cómo respondían ante la demanda afectiva de la infancia? ¿Cómo se regulaba, en el campo afectivo, aquello que desde nuestro punto de vista inicial se constituía como una carencia? Final-

mente: ¿Qué estrategias de conversión o sustitución simbólica reemplazarían —u operaban— en función de la ausencia anterior?

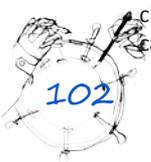
Esta serie de interrogantes constituyeron un núcleo fuerte de pre-juicios al momento de realizar observaciones, ya que nuestra cultura hispánica está más ligada al contacto corporal entre los sujetos y este modo de vinculación suele retraducirse, a su vez, en los contextos escolares. De lo anterior se sigue que nosotros, en una primera instancia, no podíamos comprender cómo se articulaban las relaciones interpersonales entre el campo de la infancia y el mundo adulto. Propondremos a continuación, brevemente, una aproximación para intentar dar respuesta a parte de nuestros interrogantes y concluir al menos, en esta instancia, el presente trabajo en cuestión.

Reflexiones finales. Pedagogía de la prevención: sustitución, alianzas y dispositivos

A medida que transcurría el tiempo de observación, aquellas preguntas continuaban sin hallar respuesta y calando hondo en nuestros prejuicios iniciales. No podíamos “ajustar” la lente de observación en el punto preciso de análisis para significar las dinámicas institucionales a pesar que todos nuestros esfuerzos habían estado, desde el comienzo, destinados a intentar comprenderlas —y “descubrir”— si había algún tipo de sustitución vincular con el cual los maestros cumplían sus tareas de enseñanza, pero a partir de otra metáfora o relación diferente con la corporeidad infantil como en el caso de Argentina. Así fue entonces que, tras indagar, observar e intentar asimilar dichas dinámicas desde la misma cotidianeidad escolar, casi en los últimos días de nuestra estadía y con una fuerte sensación de “derrotero” a cuestas por no haber podido develar esas incógnitas, finalmente, y en forma casual, como suelen ocurrir con los analizadores en este tipo de prácticas institucionales, pudimos presenciar una puntual conversación entre una docente y una pequeña alumna quien regresó en sus propios pasos para contar algo a su maestra antes de salir definitivamente de la escuela. Allí se “reveló” ante nosotros, aquello que siempre estuvo expuesto pero no habíamos sido capaces de apreciar desde el primer día que ingresamos a las escuelas canadienses: al escuchar aquel diálogo entre la niña y

su maestra, pudimos sentir una suerte de exclusión de nosotros en aquella conversación. Podría decirse que la misma cobró, quizás, hasta una “densidad” material que pudo ser claramente percibida. Esto es, en aquella ecuación, a pesar que oficiábamos de testigos, de “terceridad”, estábamos —formal y simbólicamente— excluidos. ¿Y a través de qué dispositivos o mecanismos se dio aquella exclusión? A partir de una fuerza de la mirada la cual, parafraseando a Sartre (1966) se anclaba (o nos clavaba) como mariposas en un tablero. Pudimos percibir un proceso de fundación del campo de la ética y del reconocimiento del otro en aquel contexto, por medio de la mirada como un dispositivo de sustitución que redefinía, en forma constante, procesos de subjetividad y de subjetivación entre docentes y alumnos. La mirada, o mejor dicho, la “pedagogía de la mirada”, se llevaba a cabo desde un lugar absolutamente asimétrico en relación al tercero. Los niños miran a sus maestros con una profundidad exacerbada, se comunican y comunican, “sociabilizan” aquello que están vivenciando de una manera —al menos para nosotros— extraordinaria. Una mirada de absoluto reconocimiento del otro en donde la corporeidad queda suspendida o pareciera que diera paso a otro universo de representaciones. Una mirada en donde los ojos reemplazarían las manos y los brazos con una fuerza equivalente o hasta superadora del mundo de lo táctil. En ese especial momento, debemos confesar que nos sentimos como parte —o testigos— de un episodio de “epifanía”, despoblado, claro está, de su concepción religiosa y más ligada al mundo de la revelación o de lo “algo” revelado.

Esa mirada era la puerta de entrada al mundo de la otredad y de la vinculación pedagógica. No eran cuerpos ausentes ni tampoco había ausencia de vínculos, como creíamos nosotros desde el principio al arribar y comenzar nuestra tarea investigativa en las aulas canadienses. Por el contrario, era la puesta en práctica de un proceso de re-significación subjetiva e institucional como modo de sustitución y reparación producto de la anulación preventiva de la corporeidad, ahora puesta al servicio de la mirada que permitía —o conformaba— una nueva y especial alianza entre docentes y alumnos para contrarrestar una determinada situación que afecta en forma directa la cultura escolar canadiense. Una mirada ética y de responsabilidad encarnada en otros modos de vinculación con el otro. Como afirma Bauman siguiendo a Levinas:



(...) el vínculo con el Otro queda anudado sólo como responsabilidad. (...) el rostro ordena y me ordena a mí. Su significación es una orden que significa. Para ser preciso, si la cara significa una orden para mí, no es en la forma en que un signo normal significa su significante. Esta orden es la significación misma del rostro. (...) La responsabilidad es la estructura esencial, primaria y fundamental de la subjetividad. Responsabilidad que significa responsabilidad por el Otro.... (Levinas, en Bauman, 2006, p. 214).

Aquello que, en forma errónea, habíamos simbolizado inicialmente como una falta o ausencia de vínculo —dejando en evidencia quizás, en una primera instancia, poca capacidad para percibir y resocializar(nos) en una cultura absolutamente diferente en relación al menos a lo vincular en el contexto escolar— ahora se presentaba —o se (re) descubría— como una alianza de sustitución que promovía una fuerte proximidad del otro a través de la pedagogía del rostro, de la mirada. La puesta en escena —o la “escenificación” escolar-articulada y puesta al servicio de una búsqueda y de un equilibrio “docente-decente” en torno a la tensión entre la veridicción (la palabra de la verdad) y la jurisdicción (las leyes y la justicia)— condujeron a que los principales actores escolares (docentes y alumnos) hallaran dispositivos de sustitución para poder sobrellevar los avatares de la vida escolar e institucional de la mejor manera posible.

A partir de lo aquí trabajado quizás estemos entonces en condiciones de señalar que en Canadá, el control del cuerpo infantil en situación de aprendizaje está sometido a rigurosas leyes (auto) impuestas y socialmente sancionadas desde distintas esferas y es proporcionalmente absoluto en la escuela, pero inversamente concebido por fuera del aula. Esto es, control absoluto en las aulas pero necesidad de menos control del sujeto por fuera de las mismas. En Argentina, paradójicamente, el control del cuerpo infantil está escasamente sometido en las aulas pero el sujeto es controlado en forma absoluta por fuera de ellas. Dos modos de operar diferentes, dos realidades político-gubernamentales diferentes. Dos tecnologías de control política también diferentes que, en términos sociológicos y educativos,

retraducen prácticas interesantes para visualizar y continuar investigando.

Así fue entonces como fuimos testigos de un nuevo proceso de búsqueda de sentido de verdad del sujeto en relación a los vínculos entre estudiantes y docentes; y así fue entonces que pudimos también regresar al menos con la satisfacción de haber aprendido “algo” muy importante en nuestro viaje. Habíamos regresado no con respuestas, sino con nuevas búsquedas y con nuevos interrogantes: ¿No es acaso enseñar también (re) aprender a mirarse uno desde los ojos del otro? ¿Es igual a meramente repetir, o a seguir modelos y configuraciones o dispositivos históricos clásicos? A partir de los aportes de la pedagogía, desde hace largo tiempo que sabemos que enseñar (al igual que interpretar) nunca es igual a repetir. Es la posibilidad de existir en otra recepción y de animarse a re-definir —y a redefinirse— desde nuevas búsquedas, alianzas y re-significaciones. Como afirmaba también Keats (2003) en relación a la poesía: “A thing of beauty is a joy for ever” (Bordelois, 2003, p.85). La relación intrínseca entre la “pedagogía de la mirada” y sus posibilidades reales de encuentro con el otro se fundían en una voz de esperanza y resistencia. La mirada que propone, inicialmente, esta pedagogía de la “prevención”, no era la mirada histórica normativa, vigilante, sancionadora, que creímos al principio como preámbulo del castigo que recaía sobre la corporeidad. Por el contrario, es la mirada que, posteriormente, habilita el vínculo prescindiendo del cuerpo pero para hacerlo funcionar en un dispositivo de relaciones completamente diferentes. Aquello que se nos escapaba, precisamente, era aquello por lo que no se debe preguntar sino contemplar: ¿No es la inclusión de este nuevo sujeto a través de esta nueva alianza, sustitución y dispositivo en la historia? Y todavía algunas interrogaciones más: ¿por qué a pesar de todo lo descrito en la realidad canadiense, el hecho de enseñar afrontando un “potencial” peligro sigue convocando a las personas en la escuela? ¿No será que al hacerlo, al re-interpretar colectivamente aquella especial realidad les —y nos— da algo? Si todavía hay que resistir preguntar qué da para no caer en una reduccionismo, es de todas maneras lícito arriesgar a quién da: al hombre en la búsqueda de sus propios procesos de verdad en la historia y a la historia como producción de aquellos procesos y acciones del hombre, también, en la escuela.

Referencias

- Alliaud, A. (1993). Los Maestros y su Historia. Los orígenes del Magisterio Argentino/1. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Bauman, Z. (2006). Modernidad y Holocausto. Madrid, Sequitur.
- Bordelois, I. (2003). La palabra amenazada. Buenos Aires, El Zorzal.
- Foucault, M. (2011). Los Anormales. Buenos Aires, FCE.
- Foucault, M. (2014). Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lorenz, F; Adamoli, M.C. (2010). (Compi). Efemérides 2010. Los Derechos Humanos en el Bicentenario. Cuadernillo de actividades para el Nivel Secundario. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Muscará, F. (1988). Las raíces culturales de nuestro pueblo. Buenos Aires, Guadalupe.
- Sartre, J.P. (1966). El Ser y la nada. Buenos Aires, Losada.

Documentos de Internet:

- Fleming, T. (2002). "La Educación Superior en Canadá". Síntesis de la conferencia sobre Evolución del Sistema Educativo en Canadá y su situación actual. Centro Cultural Borges, 5 de julio de 2002. Disponible en <http://www.oei.es/edytrabajo2/Fleming.pdf>.
- "Orientaciones gubernamentales en materia de agresión sexual". Gobierno de Quebec. Disponible en <http://www.agressions-sexuelles.gouv.qc.ca/en/links-references.php>.

Notas:

(Endnotes)

- 1 El presente trabajo forma parte de la producción llevada a cabo por la labor de Investigación del Centro Internacional de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas Michael y Rima Apple de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.
- 2 Prof. en Cs. de la Educación, Docente e Investigador de la UNR; Decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Prof. de Política Educativa en las Carreras de Ciencias de la Educación y en el Profesorado de Portugués de la misma Casa de Estudios. Coordinador, junto a José Tranier, del Centro Internacional de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas "Michael y Rima Apple". Email: jgoity@yahoo.com
- 3 Doctor en Cs. de la Educación. Docente e Investigador de la UNR; Secretario Académico del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, Prof. de Pedagogía y de Historia Social y Política del Sistema Educativo Argentino de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR; Coordinador, junto a José Goity, del C.I.I.P.E.C. Email: jtranier@gmail.com
- 4 Agradecemos la inestimable ayuda y colaboración permanente recibida por parte de la familia Marsolais en nuestra estadía en Canadá como a su vez también por referencias específicas compartidas para este trabajo, por la Lic. Melanie Marsolais.
- 5 En relación a los abusos sexuales, problemática de la niñez y sus estadísticas, confrontar los enlaces de referencia y los documentos de trabajo realizados en la Provincia de Quebec. Disponibles en: <http://www.agressions-sexuelles.gouv.qc.ca/en/understanding/statistics.php>;



6 En este sentido, es interesante señalar que en las aulas canadienses no pueden quedarse a solas nunca un estudiante y un/a profesor/a. Siempre debe estar asegurada la existencia (la presencia) de una terceridad en la relación de enseñanza y de aprendizaje, sin importar excusas, excepciones ni situaciones.

7 Thomas Fleming. La Educación Superior en Canadá. Síntesis de su Seminario de Posgrado en Buenos Aires. Disponible en: <http://www.oei.es/edytrabajo2/Fleming.pdf>

8 En Brasil, podríamos decir que la mayoría de estas relaciones continúan vigentes y “domesticadas”; es decir, remitiéndonos al espacio escolar aún como espacio de socialización de “familiaridad”, en donde la los estudiantes de escuela primaria llaman “tía” a la maestra.

9 Agradecemos los aportes teóricos del Dr. Adrián Ascolani (CONICET-UNR) que nos posibilitaron pensar estos factores de articulación.

10 Confrontar: Efemérides 2010. Los Derechos Humanos en el Bicentenario. Cuadernillo de actividades para el Nivel Secundario. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: 2010.

