

## Ciudades, escuelas y sujeto docente. Su relación y dependencia en América Latina entre los siglos XIX y XX. Algunas claves para la comprensión del presente.

Richard Bravo Piñones

**Resumen:** El presente trabajo busca explorar, a partir de las perspectivas de Angel Rama y José Luis Romero, la relación y dependencia que se va generando entre la conformación de la ciudad moderna -como espacio de la «civilización»- en las sociedades latinoamericanas y el desarrollo de la instrucción pública y los sistemas escolares, y el trabajo que realizaron en ese campo los letrados latinoamericanos. Nos interesa, por lo mismo, examinar la posición hegemónica que éstos ocuparon en la orientación que tomaron las políticas educativas, y a la vez detenernos en el análisis del lugar diferente en que se situó al sujeto pedagógico femenino a partir de su configuración genérica. A modo de hipótesis planteamos que la escuela jugó un papel fundamental en la constitución de las nuevas formas de subjetividad que las recientes formas ciudadinas y de acumulación de la riqueza necesitaban.

**Palabras claves:** Sujeto pedagógico femenino, relación ciudad-escuela, escuela y disciplinamiento civilizatorio, educación pública.

**Abstract:** The present work aims to explore, based on Angel Rama and José Luis Romero's perspectives, the relationship and dependence that is generated between the conformation of the modern city -as a space of "civilization"- in the Latin American societies and the development of the public instruction and the educational systems, besides the work fulfilled in this area by the Latin American scholars. We are interested, for the same reason, to examine the hegemonic role that they played in the course that the educational policies took, at the same time we want to analyse the different position taken by women based on their generic configuration. As a hypothesis we state that the school played a fundamental role in the constitution of the new ways of subjectivity in the recent city conformation and in the accumulation of richness needed.

**Keys words:** Female teaching subject, city school relationship, schooling and civilizing disciplining, public education.

**I**niciamos nuestro trabajo recordando un planteamiento compartido por Romero y Rama que señala que, en el contexto de la expansión de los productos de la modernización, la ideología urbana ganó terreno en casi todos países de América Latina, especialmente cuando se buscaron formulaciones políticas y sociales a fin de encauzar las nuevas formas de convivencia dentro de un sistema institucional. Producto de esa ideología, la ciudad se convirtió en el centro político, administrativo y financiero, lo que permitió su rápido desarrollo. Romero nos dice que paulatinamente, y de modo especial en la segunda mitad del siglo XIX las ciudades latinoamericanas comenzaron a experimentar cambios en todos sus aspectos. En efecto, la ciudad:

“Creció y se diversificó su población, se multiplicó su actividad, se modificó el paisaje urbano y se alteraron las tradicionales costumbres y las maneras de pensar de los distintos grupos de las sociedades urbanas. Ellas mismas tuvieron la magnitud del cambio que promovían, embriagadas por el vértigo de lo que se llamaba el progreso, y los viajeros europeos se sorprendían de esas transformaciones que hacían irreconocible una ciudad en veinte años”. (Romero, 1976: 247)<sup>1</sup>

En una línea de investigación concordante, los historiadores de la educación Martínez y Narodoski, señalan que la institución escolar no es un

---

1. Esta misma idea es tratada por Rama en *La ciudad letrada*, citando al propio Romero. (Véase Rama, 1984: 73)

producto del mundo rural, sino de la ciudad entendida al estilo sarmientino. Será la ciudad, y más aún, la ciudad del siglo XX la que tendrá que hacerse cargo de problemas que antes no eran del todo visibles y que, por lo mismo, pasaban inadvertidos. Nos referimos a situaciones como los desplazamientos campo-ciudad, la pobreza, el hacinamiento, la infancia, el «interés público», el «bien común». Ello indica que en las ciudades se decidía absolutamente todo, incluso las condiciones de vida y el tipo de educación que debían tener los distintos grupos sociales. Lo anterior nos permite afirmar que ciudad y escuela se crean mutuamente.

Así, la escuela aparece como una respuesta posible, pero a la vez progresivamente dominante frente a la urgente necesidad de brindar una solución viable de control y gobernabilidad de la población, especialmente de aquella que se ubica en los centros urbanos. Según los autores ya mencionados, la escuela obedece a una táctica de control y disciplinamiento que integra a los habitantes del Estado-nación y a la vez supera el ámbito del espacio privado de la familia. La escuela cumple una función de corte civilizatorio: integra y hegemoniza, garantiza una lengua común, una identidad nacional y una forma de comportarse.

“Estado, ciudad, modernidad van otorgándole -a la escuela- una configuración específica, un topos, una espacialidad propia y un tiempo con ritmos e intervalos particulares. Una regulación *sui generis* de la actividad educativa que traza ciertas formas de comportamiento, que asigna rituales determinados y estereotipados, que concita un orden particular en la actuación de los individuos y en su jerarquización social”. (Martínez Bom y Narodowsky, 1997: 9)

Este sentido es del todo concordante con el dominio que fue adquiriendo la ciudad como ícono de representación de la nación. Rama nos hace notar que *la ciudad letrada*, en tanto manifestación de lo deseable, absorbe toda una serie de materiales diversos con los cuales va constituyendo y administrando un discurso homogéneo que fija la identidad nacional y sus valores. El culto a los héroes sería un ejemplo de ello.

Pero la ciudad no representa sólo un espacio<sup>2</sup> en el que se ordena el territorio nacional, también -y en esto vuelve a coincidir con la escuela y

---

2. Hago referencia a la distinción entre lugar y espacio que Graciela Montaldo, en su texto *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*, toma de Michel de Certeau. Para Certeau, el lugar hace simplemente referencia al territorio; en tanto que el espacio lo hace a los significados que se realizan sobre él, a partir del nombrar, cartografiar y ordenar.

actúa como el modelo cuyas formas de vida se han de imitar. Este modo de vida, propio de las nacientes burguesías nacionales, prácticamente se convirtió en la evidencia incontrovertible de todo el sistema interpretativo y proyectivo de la mentalidad burguesa triunfante.

Dicha concepción de desarrollo irrefrenable propio de la ideología urbana, como la denomina Romero, se expresó en dos concepciones. Por una parte, la que estaba ligada a la expansión de la letra; y la otra, al progreso científico y sus productos técnicos. Dicha situación se reflejó, a la vez, en las dos vertientes que tomarían los proyectos educativos en el continente: el centrado en la enseñanza de cómo debía hablarse y escribirse (Rama) y el que se erigió alrededor del crecimiento económico y la reciente expansión industrial. Con el propósito de profundizar en ambos nos detendremos en cada uno de ellos por separado.

En el primer caso, al decir de Rama, estamos frente a todo el movimiento citadino y escolar por medio del cual la letra se articuló al poder y al papel que los letrados desempeñarían en el nuevo orden postindependentista. Este predominio de la letra fijaría una reverencia por la escritura que terminó por sacralizarla. Como medio no sólo de expresión, sino y principalmente de ordenamiento, la letra contribuyó a la formación de los primeros tipos de subjetividad y de disciplinamiento que se necesitaron. Por ello, la gran producción de leyes, reglamentos, proclamas, manuales, gramáticas, etc., como nos dice Beatriz González, constituyen los centros desde donde se irradia el poder de los incipientes estados nacionales:

“Cada uno [constituciones, gramáticas, manuales] traza desde su ángulo de pertinencia el perfil y requisitos del sujeto deseado que el nuevo espacio jurídico necesitaba. Construyen los marcos del sujeto legal en tanto en su condición para ser reconocido como sujeto, para ser aceptado como sujeto de la ciudad escrituraria, y como agente de las fuerzas productivas y morales del proyecto nacional”. (González Stephan, 1996: 28. Los corchetes son nuestros)

Estos mecanismos, de acuerdo a González Stephan, comparten en su espíritu nuclear el ser discursos que en su forma de leyes, reglamentos y normas no sólo previenen de la infracción o el error, del castigo o la culpa, sino que asumidos sistemáticamente a través del ejercicio continuo van formando un cuerpo policial subjetivado, una representación interiorizada en cada individuo, especialmente en las ciudades. No persiguen el castigo, sino la prevención. Se mueven en el campo de las prohibiciones y de las amenazas sistemáticas para infundar la adecuada dosis de temor en cada individuo ante su posible exclusión o marginación de los escenarios

legitimados por la autoridad educativa o social. (Las “tecnologías del yo” en el análisis de Foucault)

Si seguimos la reflexión de Rama, nos podremos dar cuenta que esta situación que describe Beatriz González no fue indiferente a todo el «equipo letrado» de los nuevos estados latinoamericanos que estaban preocupados por la instauración de un principio rector racional-nacional que reglamentara la norma escrituraria, así como de asumir puestos en la organización educativa que se necesitaría en adelante.

No ha de extrañarnos entonces cuando Rama nos informa que antes y después de la independencia la palabra que más se clamoreaba junto a la de libertad era la de educación. Pero como nos advierte el mismo autor, esta demanda fue vinculada inmediatamente al aparato administrativo y a la organización de los sistemas educativos. Martínez y Narodowski lo ven del modo siguiente:

“Durante buena parte del siglo XX, la escuela, y en general todo el proceso de escolarización, van a ser ubicados como los dispositivos más importantes con miras a la formación del ciudadano y de la constitución de la nación, adquiriendo suficiente fuerza como para aglutinar diversos sectores sociales en torno a su importancia [...]” (Martínez y Narodowski, *Op. cit.* 11)

En gran medida, la naciente escuela latinoamericana adhirió a los postulados iluministas de la modernidad que la concebía como el dispositivo privilegiado para terminar con la «barbarie». El mismo Kant en su pedagogía se preocupó de articular ese programa educativo. Para él:

“Por la educación, el hombre ha de ser, pues *disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie”. (Kant, 1991: 38)

A lo que agrega:

“El hombre posee gérmenes de humanidad, a nosotros nos toca desarrollarlos y desplegarlos. La disciplina refrena todo aquello indeseable [pues] la formación dirige, crea y dignifica”. (Kant, *Ibid*)

Tenemos entonces que ciudad y escuela no solamente representan

dos posibilidades de asumir un nuevo estilo de vida y de producción de riqueza, sino que se vienen a instalar como modelos de «verdad», especialmente inspirados por la *europaización* del continente y la posición hegemónica que comenzaban a detentar las clases burguesas.

Beatriz Sarlo en su texto *La máquina cultural* (1998) evidencia la situación antes descrita en el análisis que realiza sobre el trabajo de una maestra normalista en la ciudad de Buenos Aires, al revisar la manera en que la escuela, a nivel simbólico, representaba ese espacio de ostentación de la nueva cultura burguesa. Simbólicamente porque en la escuela pública que iba desarrollando el Estado, los alumnos estaban totalmente marginados de acceder materialmente a los contenidos curriculares que se le mostraban en los libros de textos o en las láminas que se confeccionaban para adornar las aulas. Veamos lo que nos dice la propia Beatriz Sarlo al citar a Juan de Padilla:

“Mueve a compasión saber que nuestra población escolar está totalmente privada de lo bello. No ve otra cosa que las paredes sucias del conventillo [...] Es por eso que la escuela debe hacer obra en este sentido, que si lo hace, trabaja en bien de su patria más de lo que parece y en bien del pueblo que vive sediento de lo bello. [...] El decorado escolar si se inicia ya, y si se le sabe dar el carácter nacionalista artístico que debe caracterizarlo, llevará la primicia, bien honrosa por cierto, de traernos a la vida de las tradiciones que tan olvidadas tenemos.” (Juan R. de Padilla, “Decorado escolar. La educación estética en la escuela”, en Sarlo, 1998:50)

Esta ideología de la superioridad de la letra, tal como ya lo hemos dicho, fue asumido de un modo especial y obsesivo por los letrados varones. Ellos fueron ocupando el lugar que la Iglesia Católica iba despejando con la conformación de los estados nacionales. A medida que se iban expandiendo las ciudades lo hacían también los letrados; así, ciudad, letra y letrados formaban el nuevo «ejército de la civilización».

Esta nueva élite letrada va asumiendo, por lo general, tareas ligadas a la propagación del Estado, en la política «profesional», el periodismo ligado a la intervención política o bien, en la conducción de políticas educativas. En otras palabras la conducción espiritual y normativa de una nueva sociedad.

La posición hegemónica y hegemónica de la ciudad se reflejará consecuentemente en la voluntad política de absorber el campo. Para la ciudad y su nueva clase habitante, el campo será sinónimo de inseguridad, de paganismo y de barbarie. Había que terminar con él a como diera lugar. La ideología urbana, en la expresión de Romero, caracterizó a la ciudad como proyecto expansivo de racionalización-nacionalización, efectuando una

doble operación. Por un lado intentará eliminar las formas de vida ligada al campo, pero por otra parte, se valdrá de toda su cultura oral para ir constituyendo los tan ambiciosos proyectos de las literaturas nacionales.

La ciudad europeizada y plétórica de ideales de corte positivista aspiraba, en primer lugar, a higienizar y llevar adelante todo un proyecto de eugenzación del campo, especialmente aquel habitado por los pueblos indígenas, ese resabio de *barbarie* con el cual no habían terminado ni españoles ni criollos. Ahora bien, ante la imposibilidad de exterminio, la educación y la inmigración se presentan como los modos de europeización y civilización.

El papel de la escuela, en tanto institución portadora de la ideología urbana, fue fundamental para llevar adelante ese proceso civilizatorio. De hecho, a pesar de las grandes limitaciones del estado oligárquico de gran parte del siglo XIX, la política educativa se constituyó, en una medida, a todas luces modernizadora. Esto consistió, en un primer momento, en la eliminación de toda forma de oposición y en establecer su autoridad sobre los territorios que reclamaba soberanía.

Sarlo nos hace ver que para que ese ideal educativo se cumpliera era necesario toda una serie de dispositivos disciplinarios sobre la racionalidad y el cuerpo. Lograr la unidad de la nación se había convertido en sinónimo de cohesión del cuerpo social:

“La escuela debía enseñar lo que no se aprendía en las familias, y en este caso se trataba de valores igualmente fundamentales para la época, el aseo personal, que se vincula con un ordenamiento programado de los cuerpos y un ideal de respetabilidad cultural y material, por una parte; el patriotismo como núcleo de identificación colectiva, por la otra, que instala a los sujetos en una escena nacional”. (Sarlo, *Ibid.*: 62)

En esta parte queremos detenernos en un aspecto que enunciáramos dentro de nuestros propósitos: el trabajo de las maestras. Si hasta esta parte hemos descrito la imposición del modelo civilizatorio por parte de los letrados, en adelante profundizaremos en la labor diferenciada que cumplieron las maestras normales como sujetos docentes, y que tiene que ver con la división sexual del trabajo. A los hombres letrados les correspondía la enseñanza del saber y las disciplinas; en cambio, a las mujeres que se dedicaban a la docencia, y que utilizaban la labor pedagógica como forma de ascensión social, les correspondía otra labor también necesaria para la patria: moralizar.

Una de las primeras ideas presentes en la construcción del *cuerpo docente*, nos dice que si bien la “mujer puede enseñar menos, puede educar más”.

Este educar estará ligado a la función *maternal* de las mujeres, y al doble código moral con que se ha erigido toda la filosofía occidental en el sentido hegeliano: la mujer tiene una moral inmediata, por lo tanto, no entra en la racionalidad mediata de los *varones*, y sin embargo, frente a las crisis morales de *la patria* se puede convertir en modelo de *virtuosidad*.

Andrea Alliaud observa esta situación en el documento “Conferencia doctrinal de maestros de la capital” del Instituto de Didáctica de la ciudad de Buenos Aires en 1848. Según esta investigadora en el proceso de consolidación del Estado-Nación, se pensaba que:

“Para la inculcación del «patriotismo», considerado «más un sentimiento que una convicción, porque se siente y no se discute, la mujer parecía más apta: tendrá allí noble asilo, así como entre la cabeza y el corazón, sitio de predilección el segundo...» Estas cualidades, relacionadas con la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos, fueron tradicionalmente asignadas a la esfera femenina. [...] La formación primaria, en su dimensión socializadora, requerirá de las mujeres: «maestras que eduquen» o «madres educadoras», antes que instructoras o enseñantes”. (en Alliaud, 2005:5)

Sarlo repara precisamente en esta tarea que van asumiendo las maestras normalistas. Todo el conocimiento que reciben en su formación está destinado no a la entrega del saber mismo, sino a la búsqueda de la *normalización* (de ahí el nombre de Escuela Normal) de sus educandos, de la corrección de sus comportamientos, vicios y defectos. (Esto nos recuerda la reflexión de Foucault sobre las instituciones de encierro como ortopedia social). Como lo recoge Sarlo en el “Informe de la Escuela Normal de Maestras de la Capital al Ministro de Justicia e Instrucción Pública”, la maestra debía educar al sujeto nacional para el fin superior del progreso humano. La escuela normal no sólo buscaba disciplinar al sujeto receptor de la enseñanza y los procedimientos, sino también a quien la impartía. Por eso se necesitaba de niños dóciles y buenos, y de una maestra «de verdad»:

“[...] que sienta en su alma vibrar un ideal; una maestra que, poseída del sentido de la propia nacionalidad [...], que haga resplandecer en el corazón de aquel muchacho la sagrada llama del patrio amor, de ese patriotismo amplio, sereno y generoso que se hermana con el amor santo de la humanidad, para engendrar con él, el indisoluble y eterno vínculo de paz”. (en Sarlo, *Op. cit.* 41)

Esta cohesión social y nacional, ejercida por los grandes centros urbanos y por las clases económicas y dirigentes, aceleró la transformación de las formas culturales que arraigaban a los países latinoamericanos a su pasado colonial, para instalarlos en pleno proceso de modernización. Dicha coyuntura ubica a la escuela y a la ciudad en un segundo momento: el de la mundialización que ya no se reconocerá por el privilegio de la letra, sino por el de la instrumentalización del saber al servicio de la producción: ya se había formado al sujeto ciudadano, ahora había que formar al sujeto productor. De acuerdo a Romero, este proceso se sustentaba en una convicción, en una *idea-fuerza*: la de que el progreso *material de los pueblos «atrasados»* no sólo era correcto o necesario, sino obligatorio. A ella se suman los motivos morales del hombre blanco, inventor de la ciencia y la técnica, cuyos beneficios debían llegar a todos a cualquier precio. En este nuevo período de expansión urbana y escolar se pliegan formas concretas de subjetivación, de disciplinamiento y de moralización.

En el ámbito de los sistemas educativos, Martínez y Narodowski señalan que la instrucción comienza a volverse una necesidad de primer orden, aumentado con ello la demanda por la cobertura de la escuela pública, por lo que los estados nacionales -ahora de corte populista- reorientarán sus recursos para cumplir con dicha demanda, en la medida en que ésta se convierte en sinónimo de progreso y movilidad social (mito propio de la ideología urbana según Romero), superándose, al mismo tiempo por esta vía, la pobreza y el atraso propios de sociedades subdesarrolladas. Fijémonos bien como el discurso escolar se desplaza de la letra, como sinónimo de civilización, al saber técnico como homologación del desarrollo:

“Este proceso de escolarización no sólo implicó crecimiento de las inversiones sociales sino que además requirió de la transformación en la concepción tradicional de la enseñanza, colocando nuevos énfasis e introduciendo transformaciones en los objetivos, procedimientos y estilos educativos que posibilitarán convertir la educación en una empresa de rendimiento que, por medio de esa lógica, racionalizará la acción de los individuos”. (Martínez y Narodowski, *Op. cit.* 12-13)

Ahora los sistemas escolares comienzan a responder a requerimientos internacionales dictados desde el primer mundo para los países de la región. Esto último tiene directa relación con el modo en cómo comienzan a desarrollarse las pujantes ciudades, especialmente las ligadas a la industria portuaria. Ellas potenciaban este proceso de *integración económica* que el sistema de producción exigía. Esta ideología del desarrollo trajo aparejada,

además ideas *renovadoras* en las teorías educativas, las que permitirían fundamentar científicamente los procesos pedagógicos de *educación para el trabajo*.

Bajo estas nuevas demandas se fue requiriendo también otra forma de comprender el trabajo docente, y para ello, se hipervaloraba aquella concepción moderna positivista que consideraba que los maestros eran los encargados de insertar a los individuos como eslabones de la continuidad del progreso.

En Chile, este giro ciudadano y educativo se observó principalmente en las escuelas de formación técnica que, de acuerdo a la investigación de Lorena Godoy (1995), respondían a la necesidad de brindar una instrucción que sirviera a quienes vivían del trabajo de sus manos. A lo anterior debemos agregar el hecho de que la modernidad, en su fase instrumental, ya había definido que la expansión escolar debía servir a los propósitos del desarrollo económico y para ello se hacía indispensable que la escuela no sólo ofreciera la posibilidad de formar en un oficio -como lo observa Lorena Godoy- sino que ese oficio fuese capaz de insertarse en la cadena productiva.

En varios países, el Estado por intermedio de algún organismo burocrático-administrativo o en conjunto con sectores empresariales, empujó esta mundialización y modernización de la escuela. En nuestro país este papel lo desempeñó principalmente la Sociedad de Fomento Fabril. En palabras de Godoy:

“Las políticas de fomento de a la industria señalaron en repetidas oportunidades la urgencia de preparar la mano de obra nacional para el trabajo industrial. La Sociedad de Fomento Fabril (Sofofa) y el Ministerio de Industria y Obras Públicas afirmaron que la carencia de trabajadores calificados era uno de los obstáculos más serios que enfrentaba el sector industrial”. (Godoy, 1995: 72)

Godoy coincide, en su reflexión, con lo que hemos venido sosteniendo hasta ahora en tres sentidos: 1) La tensión que se produce entre la educación humanista que integraba a la barbarie por la *letra* y la educación tecnológica que regeneraba por medio del trabajo, 2) que el cambio de contenidos no significó que la educación dejara de ejercer como dispositivo disciplinador, y 3) la confrontación de la ciudad con el campo, ya que por medio de la nueva educación que brindaba la ciudad, se podría convertir en obrero al peón gañán (Salazar en Godoy).

El nuevo tipo de educación que entregaba la ciudad, al igual que el trabajo que realizaban maestras y maestros, estuvo segregada por las relaciones de dominancia y subalternidad propio de los sistemas de sexo/

género (Gayle Rubin), estableciéndose un currículo moralizante y diferenciado que, en el caso de los varones perseguía la formación de la responsabilidad en el mantenimiento del hogar (padres-proveedores), la constancia en el ahorro y la extirpación de vicios como el alcohol, y en el de las alumnas una preparación para la maternidad y para el hogar.

En medio de estas concepciones curriculares, las mujeres que ejercían como maestras estaban especialmente preocupadas de transmitir la enseñanza de oficios *femeninos* adecuados a la *condición de mujer*. En las mismas escuelas técnicas se formó a maestras para que impartieran docencia tanto en las Escuelas Profesionales, Primarias como en las Normales en la asignatura de Trabajos Manuales. Esta orientación no estuvo exenta de la función moralizante. Las mismas profesoras que ejercían en estas escuelas asumían para sí ese papel disciplinador:

“Desde el profesorado de la Escuela, formado mayoritariamente por mujeres, y también desde fuera del establecimiento, se sostuvo que la formación del trabajo no debía descuidar los aspectos morales, sobre todo tratándose de mujeres. Y esto se traducía en la preparación de las dueñas de casa de hogares obreros, que, instruidas en las artes domésticas, sabrían administrar convenientemente el presupuesto familiar, cuidar de sus hijos y suavizar las asperezas de la vida al lado de sus esposos obreros”. (Godoy, *Ibid.*: 99-100)

Lorena Godoy destaca en su investigación que esta tendencia no sólo se presentó en establecimientos en que estudiaban hijas de familias obreras, sino también en aquéllas que recibían hijas de clases acomodadas que buscaban mejorar sus hogares *con el trabajo más inteligente y perfecto de la mujer*. El ejemplo que pone al respecto es evidenciador: en 1912, la Inspectora General de la Escuela de Valdivia, señalaba al Ministro de Industrias y Obras Públicas la necesidad de incorporar en todos los programas la asignatura de Economía Doméstica. En esta línea cabe mencionar el trabajo de Mercedes Valdivieso quien destaca que la misma Gabriela Mistral, siendo vicepresidente del Club Social de Profesoras en 1924, consideraba como necesario en el trabajo docente el impartir charlas de Economía Doméstica. (Valdivieso, 1995)

La situación que hemos venido describiendo se va acentuar hacia la segunda mitad del siglo XX con el surgimiento del estado desarrollista. En esa línea, la relación de la instrucción pública con la coyuntura económica resultó tremendamente significativa, especialmente a partir de la Primera Guerra Mundial que acentuó el nacionalismo económico en las décadas de los años 50 al 70. Paradójicamente, según Rama, este nacionalismo, por

una parte, muestra cierta integración económica; y por otra, agudiza las contradicciones del cuerpo social y la debilidad de su integración al crecer la distancia entre centro y periferia en la economía del capitalismo.

Ossenbach observa el mismo conflicto en los sistemas de educación pública del siguiente modo:

“Dentro de esta nueva concepción de la política, las decisiones educativas fueron entendidas como decisiones de inversión de capital (teoría del capital humano). Ello trajo consigo un creciente interés por la extensión de la educación, no sólo de la educación profesional más directamente relacionada con las cualificaciones requeridas por el mercado de trabajo, sino también un incremento general de la educación primaria, así como importantes medidas para la erradicación del analfabetismo” (Ossenbach, 1997: 145).

Frente a la exigencia de las ciudades de intensificar la economía y la eficiencia de la enseñanza y garantizar la reproducción del orden y la jerarquía social, y a la vez formar individuos capaces y autogobernados, lo colectivo pasa a borrar el proceso de individuación, y a la vez se convierte en la medida (la media normal) del individuo. Así, la institución escolar termina por alienar a los alumnos, transformándolos en sujetos dóciles y competitivos, en un mundo caracterizado, cada vez más, por una alta demanda laboral de eficiencia y obediencia.

Esta reflexión también nos conduce, según Alliaud, a comprender por qué fueron las mujeres quienes se ajustaron más «modestamente» a la enseñanza. Ellas engrosaban más fácilmente las filas de una «ocupación» escasamente remunerada y poco reconocida. Se pensaba de ellas que no podían *“optar por una profesión mejor; el hombre, en cambio, preferirá cualquier otra que le ofrezca más ventajas con menos trabajo y menos sacrificio de su dignidad”*. (Alliaud, *op. cit.*)

El análisis precedente permite identificar las características ocupacionales socialmente asignadas según el sexo. Basta por el momento con señalar las consecuencias que dichas asignaciones aportan en la definición de un nuevo puesto: el de maestro. Intentamos mostrar que así como las mujeres se ajustaban mejor a las exigencias de una nueva actividad, del mismo modo fueron las características consideradas «naturalmente femeninas» las que definieron de forma predominante la profesión docente.

Durante el proceso de expansión de las ciudades, la presencia mayoritaria de mujeres en el magisterio fue tanto la causa como el efecto de las características mediante las cuales se origina y consolida la profesión de maestro. Algunos autores hacen referencia a la «semiprofesionalidad» y tal

denominación se basa en el alejamiento de la docencia respecto de otras actividades profesionales. Si se considera la enseñanza en su doble peculiaridad de trabajo femenino y escasamente profesionalizado, se comprenderá la dependencia recíproca entre ambos factores. Sin embargo, las características que hacen de la docencia una cuasiprofesión y que hoy aparecen «naturalmente» ligadas a esta actividad, fueron *social e históricamente constituidas*. El carácter arbitrario de estos procesos nos impulsa a tratar de comprenderlos y explicarlos, con vistas a su modificación.

En términos de Alliaud, recuperar la *historia colectiva del magisterio*, especialmente aquella que se relaciona con los procesos de feminización de la enseñanza, constituye un desafío importante en el momento de enfrentar procesos de transformación. El análisis y reflexión de los «núcleos constitutivos» de la docencia puede ser una contribución relevante para desprendernos del pasado como fijación y alentar a porvenir acorde con los desafíos del presente. En tanto puedan revisarse y cuestionarse los componentes que definen un «modelo de maestro» y «maestro modelo» la tendencia a modelizar —todavía presente en la práctica docente más actual— puede comenzar a transformarse.

## Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. *¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina*, [en línea], [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_117/articulo5/modo.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_117/articulo5/modo.aspx?culture=es&navid=201), [recuperado el día 2 de mayo de 2005]
- Avanzini, G. (1985) *Inmovilismo e innovación en la escuela*. Oikos-tau, Barcelona.
- Ball, S.J. (2001) *Foucault y la educación*. Ediciones Morata, Madrid.
- Casullo, F. et al. *La escuela, ¿Operador de vigilancia?* En Revista *Cuaderno de Materiales* N° 13.
- Foucault, M. (1987a) *El orden del discurso*. Tusquets Editores, Barcelona.
- Foucault, M. (1987b) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, México D.F.
- Foucault, M. (1996) *Hermenéutica del sujeto*. Edic. Altamira, La Plata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata, Madrid.
- Godoy, L. “Armas ansiosas de triunfo: dedal, agujas, tijeras... La educación profesional femenina en Chile, 1888-1912”. En Lorena Godoy et al. (1995) *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Ediciones SUR/CEDEM, Santiago de Chile.
- González Stephan, B. (compiladora) (1996) *Nuevas identidades y ciudadanías*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.

- Larraín, J. (1996) *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Kant, E. *Educación* (1991) Editorial Anthropos, Madrid.
- Martínez Boom, A. y Narodowsky, M. (compiladores) (1997) *Historia, escuela y poder. Miradas desde América Latina*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Ossenbach, G. "Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX". En Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (compiladores) (1997) *Historia, escuela y poder. Miradas desde América Latina*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Popkewitz, Th. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Ediciones Morata, Madrid.
- Rama, A. (1984) *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte, Hanover.
- Romero, J.L. (1976) *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Ediciones Siglo XXI, Buenos Aires.
- Sarlo, B. (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Ariel, Buenos Aires.
- Valdivieso, M. (1995) *De madres a maestras: Tránsito de un saber*. Ediciones del SERNAM, Santiago de Chile.
- Varela, J. (1995) "El estatuto del saber pedagógico". En *Volver a pensar la educación*, Volumen II. Ediciones Morata, Madrid.