



Batallas identitarias contrafantasmáticas de concepciones esencialistas en la docencia de contexto rural

María de los Ángeles Vergara Aibar

RESUMEN

Partiendo del supuesto de que, a pesar de los cambios advenidos en la educación en las últimas décadas, los docentes primarios de Contexto Rural aún evidencian una fuerte influencia ejercida por la 'identidad dominante' de fin del siglo XIX con modelos educativos normalistas, esencialistas. Estas concepciones, que parecen haber impregnado tanto el discurso científico como de sentido común de la época, son contrastadas no solo con las voces docentes sino también con documentos como La Ley 1420, los Congresos Pedagógicos y el 'Monitor de la Educación Común'. Como estrategia analítica se tomarán a pensadores latinoamericanos en sus batallas identitarias, intentando reflexionar sobre la lógica del conflicto identitario subyacente, sus redes fantasmáticas, su significado, sus 'simbólicas conflictuales'. Este trabajo, lejos de pretender ser exhaustivo, intentará como objetivo principal, contribuir a una inicial comprensión de los procesos identitarios, de raigambre esencialista, hechos cuerpo en las prácticas de docentes primarios de Contexto Rural. Los hallazgos a los que se arriba dan cuenta de una influencia renovada, que rescata valores, actitudes y aptitudes de la formación normalista de los docentes entrevistados pero que a la vez cuestiona y pone en discusión algunas de sus prerrogativas, en vista de una nueva realidad educativa, cultural y social que los interpela.

Palabras clave

Educación – esencialismo - Ruralidad – simbólicas conflictuales –

En 'Combatiendo Fantasmas' (Scribano, 2004) se muestra a pensadores latinoamericanos clásicos que vieron, en la problemática de la identidad, un recurso colectivo y un desafío teórico utilizado en sus batallas contra el colonialismo y la violencia epistémica. José Martí, uno de los pensadores latinoamericanos a través de su análisis de la identidad, propone una 'batalla contra-fantasmática', una batalla de ideas, que se constituye en el proceso de deconstrucción de máscaras. Para Martí, las batallas del pensamiento no son inertes ya que "no hay proa que taje una nube de ideas" (Martí, 1891, 2do párrafo). Cuando las ideas son sólidas, compactas como una nube no hay manera de que sean vencidas. Martí, en su análisis, identifica dos momentos: *la identidad como problema* y *la identidad como solución*, que constituyen la matriz de análisis de pasajes extraídos de documentos oficiales, de previas



investigaciones y de opiniones surgidas del acervo común de los actores involucrados, considerados tan relevantes como los datos propiamente científicos (Gramsci, 1971).

La identidad como problema

En José Martí se presenta la identidad como problema. Esto es, la identidad de la visión, de la máscara, de lo que está enmascarado que debe ser descubierto. El pensamiento crítico consiste en deconstruir esas máscaras que son una invención del *otro*. Sin embargo, esta deconstrucción no significa solo develar algo y encontrar de pronto la identidad. Se trata más bien de combatir *fantasmas* 'con ideas', que, al decir de Martí, no representan algo abstracto.

La visión del docente, estructurada desde la hegemonía, juega con una forma de incorporación porque ha creado y aún crea cuerpos¹. Es el modo vincular en el que el docente era visto por esa identidad hegemónica que lo inventa y a la vez se inventa en esa otra identidad. Es en esta misma batalla contrafantasmática donde se construye.

Así como Dios ha puesto en el alma del hombre una chispa de su inteligencia, de la misma manera ha puesto en el corazón de la madre un relámpago de amor. [...] Solo la madre tiene esa tierna ciencia infusa que ve de una sola mirada lo más oculto del alma y que se llama ternura. Si el hombre no estuviera tan orgulloso de su ciencia, doblaría su cabeza ante tan incomprensible sabiduría (Monitor de la Educación Común, 1887).

La analogía de la *ternura*, el *amor*, la *dedicación de una madre*, con la tarea docente muestra, a manera de redes conceptuales conflictuales, como estas fuerzas hegemónicas inducían, con palabras halagadoras, a la estructuración de la identidad docente desde esta fantasía. Esta construcción identitaria, sin embargo, no incluyó al colectivo docente como su único referente sino que se fosilizó en el imaginario colectivo respecto a qué es 'un maestro' (Yuni, 2005).

La dominación no aparece en los cuerpos en todos los tiempo - espacios de la misma manera. Las marcas que se anclan en la corporeidad, son sellos socialmente establecidos por el proceso de dominación en la que está sumida una sociedad determinada. La geometría corporal se inscribe así, en una geocultura y en una geopolítica de la dominación (Scribano, 2007).

¹ 'Es el límite más cultural de la naturaleza y lo más natural que tiene la cultura'. Es una construcción que, a su vez, construye. Este juego cuerpo-naturaleza y la construcción de la naturaleza constituyen una disponibilidad social de ese cuerpo. Aunque el cuerpo tiene mandatos el individuo anida y decide sobre el mismo (Scribano, 2005).



Para intervenir las fantasías, Scribano recurre a tres procedimientos teóricos fundados a partir de los aportes de Žizka cerca de la fantasía. Así, en primer lugar, se tiene que ‘des-invertir’ lo particular oculto en lo universal; luego, ‘des-ocultar’ los procesos de dominación que la fantasía oculta mostrando; y por último, ‘re-vincular’ los fragmentos que generó, incluyendo lo que invierte y oculta (Scribano, 2004). La fantasía de la docencia como *sacerdocio* o *apostolado* invierte la intención de un particular, las intenciones coloniales, en un universal, el conjunto de los docentes y la sociedad. Tomamos por ejemplo esta cita del Monitor de la Educación de 1889-1990 (en Morgade, 1997), respecto del maestro o maestra caracterizado por su “*entrega total en un marco de satisfacción y alegría*” (p. 76). Se esperaba que las mujeres que decidieran formarse y dedicarse a enseñar fueran ““bondadosas”, “pacientes” y “comprensivas”” (Morgade, 1997, p. 76). ¿Quién habla en estos discursos? ¿Cuál es el particular que intenta volverse universal? La mujer, en nuestro país como en Latinoamérica, era central para el proyecto político educativo que se iniciaba en Argentina. Esto se refrenda en la documentación de la época como la Ley 1420 o el Primer Congreso Pedagógico o en el discurso de personalidades como Sarmiento, Avellaneda y Bunge. De allí que la inclusión deliberada de las mujeres en el Sistema Educativo Nacional haya sido y aún sigue siendo un enorme campo de discusión teórica. A partir de una mirada oblicua podríamos de-ocultar aquellos presupuestos que la fantasía colonial visibiliza mediante mecanismos declusión.

¿Qué intereses ocultaba el preferir mujeres para la tarea docente? Alliaud (1992) revela esta aceptación naturalizada que puede recuperarse de textos como el siguiente:

La educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo el don de sí mismo. Y este don de sí mismo, ¿adónde encontrarlo más grande y más completo que en la mujer? La mujer se sacrifica por naturaleza, ha nacido para sacrificarse. Es lo que hace su fuerza al mismo tiempo que su gracia, es el secreto de su felicidad. (Monitor de la Educación, 1889, 1890; en Morgade, 1997, p. 76).

Lo que se ve al descubrirse lo fantasmal es la verdad de los intereses de los otros. Žizek (1999, p. 12) nos señala que “la verdad esta afuera” como objeto concreto exterior y haciendo evidente los antagonismos. La fantasía de la maestra que felizmente se sacrifica, una “entrega total [que] se realiza en un clima de alegría y satisfacción” (Morgade, 1997, p. 76), ‘la segunda mamá’ que cumple con el ‘apostolado’ de enseñar ‘alegremente’, muestra ocluyendo los intereses tanto de las entidades dominantes como las exigencias de la sociedad que proyecta en el docente su fantasmática social. Al desmontar la fantasía se visibilizan los mecanismos de dominación, crear la fantasía de un gran desempeño y trabajo esforzado que no requiere de otra recompensa que la satisfacción de ver a sus alumnos aprender.

¿No importan acaso, las noches interminables en el campo, en una habitación improvisada en una escuela precaria, alejada del resto de las casas



de la comunidad Rural? ¿No importan acaso los meses larguísimos en los que no se recibía salario por ser recién nombrado o por la falta de transporte al lugar? ¿No importa acaso el miedo a la soledad, a la oscuridad, a la lejanía, a la distancia que los separaba de sus raíces, de su seguridad?

Quizás lo que más cuesta entender es la naturalización aceptada que la dominación imponía ocultando. Una naturalización de ser y hacer que no permitía ni siquiera plantearse la situación conflictual que los acosaba. Develar(las/se) implicaba un acto contrario a lo esperado, lo heroico; se parecía más bien a lo vergonzoso, a lo cobarde, a un desertar de la misión que se eligió. En el Contexto Rural no todos los maestros y en especial las maestras recién llegadas, decidieron continuar allí, pero en sus voces aparecen cuajadas las intenciones que llevaban como estandarte y la realidad develadora, descarnada, que no podían soportar más. Esto no fue diferente de lo que seguramente sucedió con las maestras norteamericanas que Sarmiento trajo a la Argentina. Duro fue convencerlas de llegar a estas tierras y mucho más duro fue enviarlas al interior, a la barbarie y lo salvaje (Puiggrós, 2002).

Es esta 'sinceridad puramente material' del ritual ideológico externo, y no la profundidad de las convicciones y los deseos del individuo, lo que constituye el verdadero locus de la fantasía que sostiene la construcción ideológica (Žižek, 1999, p. 15).

Contraria a las retribuciones simbólicas del discurso pedagógico que concebía la docencia como *consagración, entrega, renunciamento*, el docente aparecía como "obrero abnegado", "servidor humilde y silencioso de la evolución nacional" (Alliaud, 1988, en Morgade, 1997). Con ello, el docente debía percibir poco más de salario que de la recompensa 'moral' de su tarea. La fantasía oculta 'amabilizando' lo desagradable mientras crea lo que intenta ocluir. Y lo que la fantasía ocluye es siempre un conflicto y lo ocluye porque tiene la facilidad de invertir (Scribano, 2005).

La noción estándar con respecto al funcionamiento de la fantasía en el contexto de la ideología es la de un escenario fantástico que opaca el verdadero horror de la situación [...] la fantasía oculta este horror, pero al mismo tiempo crea aquello que pretende ocultar [...] (Žižek, 1999, p. 15).

Con la metáfora del *sacerdote, humilde y abnegado*, el movimiento político de la época se aseguraba con los docentes una carga presupuestaria estatal reducida. Esta concepción estaba más enraizada en las mujeres por ser consideradas dependientes económicamente. Así, el Estado les otorgaría salarios mínimos, ventaja no mencionada en los documentos oficiales (Felfeber, 1990).

Estas prerrogativas hegemónicas, ¿a quienes beneficiaban? ¿En favor de que ideales o intereses se encubrían? Y finalmente, en busca de un horizonte de comprensión nos podemos ¿desde qué momento surgen estas características adosadas a los docentes? Pensar en estos interrogantes nos



presenta un contexto de interpretación complejo que nos re-conecta y vincula con la historia de nuestro país y de Latinoamérica, a las épocas pre-colombinas y coloniales.

Puiggrós (2002) nos describe cómo ya en las culturas precolombinas la educación era una práctica que se diferenciaba de la política y la religión. La educación estaba ligada a los sacerdotes aunque “los contenidos que se programan trascienden la formación religiosa para internarse en la política, el arte de la guerra, la ciencia y la tecnología” (p. 24). Sostiene además, que los rituales y los mitos fueron un medio de transmisión de la cultura, generalmente de ancianos a jóvenes, preparándolos para el servicio comunitario.

Con la llegada de los europeos al continente americano, como lo resalta Puiggrós (2002), no hubo una fusión de culturas sino un gran genocidio.

Los europeos no incorporaron ni el arte, ni la axiología, ni los conocimientos científicos, ni las costumbres de los americanos. Las etnias que sobrevivieron se adaptaron parcialmente a la cultura hispánica, mientras sus chamanes y sus amautas seguían enseñando sus conocimientos medicinales, lo bueno y lo malo, los oficios artesanales y algunos restos de sus derrotadas religiones (Puiggrós, 2002, p. 26).

Es interesante tomar como analizable los inicios de la educación en nuestro país y Latinoamérica en relación con las marcas identitarias de-veladas en los docentes participantes. Históricamente, la intención de la población siempre estuvo a favor de una enseñanza masiva. Sin embargo, muchos han sido los impedimentos, no solo de orden operativos, económicos o políticos, sino más bien ideológicos.

En cambio en la América hispánica en los siglos XVI y XVII establecieron las bases de un sistema bifurcado que llevó a la educación las diferencias entre salvajes y civilizados, siguiendo con la ideología educativa inaugurada en la escena de los requerimientos (Puiggrós, 2002, p. 33).

La fantasía social en relación a la educación instaurada por la hegemonía española era que los únicos con derecho a enseñar eran ellos mismos y no diferenciaban esta tarea con la evangelización. De acuerdo con este pensamiento, “Sentían que era un deber imponerse a los indígenas, como habían hecho con los moros y los judíos” (Puiggrós, 2002, p. 27). La desigualdad partió de considerar a los pueblos originarios como bárbaros, salvajes e ignorantes, creando una situación de desigualdad social cuyas marcas aun hoy están latentes. No tuvieron en cuenta su historia, su cultura, sus producciones. Para Puiggrós (Id.) “La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales” (p. 27).

La concepción cultural sexista también estaba fuertemente presente. Se enaltecía a la mujer como ‘naturalmente’ predispuesta al sacrificio, el altruismo



y la abnegación. Por el contrario se mostraba la imagen de los hombres docentes, como descendiendo en la escala social y eran inducidos a lograr iguales aptitudes que las maestras. Por ello, “El hombre preferirá todo a la profesión de maestro porque cualquier otra le ofrece más ventajas en cambio de menos sacrificios de su dignidad” (Monitor, 1889; Morgade, 1997, p. 83).

La mujer, para ser institutriz, no necesita salir de sus atribuciones naturales; le basta con extender su esfera de acción, mientras que el hombre, para ser maestro, tiene que entrar en un orden de ideas y ocupaciones que no son interesantes a su sexo (Monitor de la Educación, 1910; en Morgade, 1997, p. 82).

Hubo en esa época una inusual intuición política que ayudó a las mujeres a canalizar sus deseos aunque hacia los intereses de los sectores dominantes. A pesar de los cambios en el mundo del trabajo al igual que en mundo privado, en aquel momento se establecieron características muy definidas que aún hoy se develan en los docentes en general (Morgade, 1997).

El problema de la identidad es el enmascaramiento, la solución que Martí plantea está en “la raíz”, o sea la construcción de una nueva identidad. Esto a través de “un conocimiento que encuentre en lo que oculta la fantasía colonial su potencial liberador” (Scribano, 2004).

La deconstrucción de la fantasía, la que muestra los cuerpos como son, es el modo de estructuración de la identidad. Martí propone como primera instancia aceptar la fantasía, la visión y la máscara. La educación en Ruralidad tantas veces receptora de modos y procederes pensados para contextos de origen no debería obnubilarse en espejos de ribetes extraños e intentar la hazaña innovadora de reconocerse a la intemperie, y encontrar, en la crudeza de su realidad, “su potencial liberador”. “No hay elementos, no podemos ir a la esquina y comprarlos”, no podemos organizar fiestas como en la ciudad”, tampoco se pueden, en contextos geográficos inhóspitos, alejados, de difícil acceso, cumplir con los horarios, las rutinas y los “hábitos” que logran más que insertar, excluir. La prefiguración del horror de verse solos y alejados se invierte, en este desenmascaramiento, en su virtud y su fuerza. Un “dejar de mirar al Norte” como lo propone Martí, para (re)encontrarse en la paradójica encrucijada del develamiento de las fantasías, de las máscaras prestadas. El darnos cuenta de nuestra mirada puesta en “el Norte” que nos marcaron, es que logramos re-hacernos, naciendo a un nuevo pensamiento, a una nueva subjetividad agenciada en el discurrir descarnado de verse a la intemperie.

Como tercera acción teórica para la intervención de la fantasía, Scribano (2004) propone *re-vincular*, conectar la fantasía con la fragmentación y la emancipación; “Volver el alma al cuerpo, esa es la tarea; refractar las fantasías y ajustar la libertad a un cuerpo por conocer” (p. 22). Sin embargo, la construcción identitaria deriva en varias preguntas sustantivas respecto al tipo de planteo, instrumentos metodológicos desde donde se la enfoque, porque esta identidad ya no es una máscara, ahora se trata de actitudes, de acción.



La crítica inmanente es el camino de disolución fantasmática, de develamiento metafórico, el camino del desplazamiento del adentro-afuera que hay que hacer para vivirse idéntico. La crítica es un arma, la crítica es la salud que comienza con un remedio: ir al pie, comenzar la creación identitaria desde abajo (Scribano, 2004).

Arribando a un cierre

Por todo ello se plantea la búsqueda de un hombre real surgido de la crisis identitaria que vea más allá de las máscaras; que logre conocerse, aceptarse y transformar la naturaleza. Scribano (2005), reconociendo la lógica central del pensamiento martiniano, argumenta que hay un sujeto que no es esencial, que hay que buscarlo, que hay que crearlo. Desde esta perspectiva, la identidad se plantea no como sustancial sino como contingente ya que no se da de una vez y para siempre.

Podemos entonces establecer una relación entre máscara, el desenmascaramiento y la lógica de la estructura porque no hay esencia, no existe, está por hacerse, es una acción. La identidad docente entonces es un proceso práxico, una tarea que se da por batalla de ideas para reconstruir la 'fuerza' una vez disuelta la melancolía de la visión.

Bibliografía

- Alliaud, A. (1992). Los Maestros y su Historia: apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación*, N^o 18, Año X.
- Felfeber, M. (1990). *Génesis de las Representaciones acerca del Maestro en la Argentina 1870-1930*. Mimeo. Informe Avance CONICET.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. Quintin Hoare and Geoffrey Nowel (eds. y trans.). New York: International Publishers.
- Martí, J. (1891). Nuestra América. Fundación Biblioteca Ayacucho. www.bibliotecayacucho.info/downloads/dscript.php?fname=Nuestra_America.pdf 20 Agosto 2013.
- Morgade, G. (1992). La Docencia para las Mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'. *Propuesta Educativa*, N^o: 7, year 4. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Morgade, G. (1997). "La docencia en las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos", en Morgade, G. (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Puigros, A. (2002). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.
- Scribano, A. Los Otros, Nosotros y Ellos. Hacia una Caracterización de las Prácticas Políticas en Contextos de Exclusión. En Molina, F., Yuni, J.



(coordinadores). *Reforma Educativa Cultura y Política. El Proyecto 'Inacabado' de la Modernidad*. Temas Grupo Editorial.

Scribano, A. (2004). *Combatiendo Fantasmas*. Santiago de Chile: Ediciones MAD.

Scribano, A. (2005). *Seminario: Procesos de Cambio Social y Político*. Doctorado en Ciencias Humana. UNCA, Catamarca.

Scribano, A. (2007). (Comp.). *Policromía corporal. Cuerpos, grafías y sociedad*. Colección Acción Social. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor. Recuperado de: <http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/libros/policromia.pdf> (Junio, 2013).

Yuni, J. (2005). *Conversaciones y aportes para los trabajos del Doctorado en Ciencias Humanas*. Catamarca: UNCA.

Žižek, S. (1999). *El acoso de las fantasías*. México: Ed. Siglo XXI.