

Ponencia
*Cabezas rapadas
y cintas argentinas*

Beatriz Sarlo

Universidad de Buenos Aires

El título de mi ponencia se refiere a algunos acontecimientos en la vida de una maestra y directora de escuela primaria, en las primeras décadas del siglo XX. Se trata de un texto en primera persona: una mujer cuenta dos acontecimientos que fueron para ella importantes y, para llegar al relato de esos dos acontecimientos, recorre los primeros treinta años de su vida. Nacida en 1883, hacia 1920 llegó a la dirección de una escuela pobre de un barrio pobre de Buenos Aires. Me voy a limitar a algunas de las ideas con las cuales comencé a hacer este trabajo, y a algunas de las dificultades que tuve para realizarlo.

Quisiera aclarar que no se trata de lo que tradicionalmente llamamos "una historia de vida". Frente a las historias de vida siento la desconfianza que produce una construcción demasiado finalista, es decir, la desconfianza que plantea Pierre Bourdieu frente a su teleología implícita. Yo no buscaba la verdad de una trayectoria sino que buscaba explicarme un acontecimiento.

Esta mujer, cuando llega a su primer cargo como directora de una escuela recién fundada, en 1921, en el barrio de Villa Crespo, un barrio con una predominancia inmigratoria, y dentro de la inmigración con una predominancia judía, lleva a cabo en los primeros días de clase de su primer

año allí, un hecho que a mí siempre me asombró por su brutalidad. Ve entrar a los chicos a la escuela, salidos de conventillos que todavía existen hoy, separa a una buena parte de los varones que van entrando, y los deja en el patio. Las clases se inician con el resto de los alumnos. Manda llamar al peluquero del barrio y le encarga que rape las cabezas de todos esos chicos que permanecían en el patio. El peluquero, según su relato, ahí mismo pone una silla y, asistido por el portero, les pasa la máquina cero a estos chicos, de los cuales, comparando algunos de los datos que se tienen sobre esa escuela, por lo menos un diez por ciento eran extranjeros, quizás tuvieran dificultades para hablar el español, y una cantidad importante de ellos posiblemente fueran judíos.

En el curso de una mañana el patio queda cubierto por esa especie de blanda alfombra de pelos de chicos pobres. La explicación que ella da es que la escuela se iba a llenar de piojos si esos chicos conservaban sus cabelleras, y que lo primero que ella debía hacer era dar una lección práctica.

Este relato siempre me impactó, como creo que impacta a cualquiera que viva en los años noventa, por su brutalidad. Pero siempre me impactó también que esa brutalidad fuera ejercida por alguien cuyas prác-

ticas posteriores en esa escuela no podrían ser juzgadas como brutales. Así el relato era enigmático. Y, por la forma en que se reiteraba en los recuerdos de esta maestra, me pareció que para ella también significaba un hecho de una densidad ideológica especial.

Construyendo una estructura significativa con esta mañana de las “cabezas rapadas”, esta mujer, algunas semanas o algunos pocos meses después, decide que esa escuela tiene que caracterizarse por algo, por cierta dignidad en su presentación física. En ese momento (todos los que conocen historia de educación argentina lo saben), las fiestas patrióticas y, especialmente, el 25 de mayo, se celebraban en plazas públicas. Los escolares salían en delegaciones que iban hacia la plaza pública donde desfilaron, a veces frente al ministro de educación y al presidente de la república, como sucedió el año anterior, 1920 –un año en el cual se hacía balance de la gestión irigoyenista–, y celebraban en el espacio público la fiesta patriótica.

Para esta celebración, esta mujer se propone algo especial, algo que debía diferenciar a la escuela pobre, a una de las escuelas más pobres del distrito séptimo que ya era un distrito pobre en el conjunto de las escuelas de Buenos Aires. Compra metros y metros de tafetas blanca y celeste, y los cose formando los colores de la bandera argentina; cortados en cintas, los lleva a la escuela para repartir un moño argentino, para que cada una de las chicas se pusiera en la cabeza, y cada uno de los muchachos llevara como corbata. Así salen decorados estos chicos de origen inmigratorio y un buen porcentaje extranjeros ellos mismos, para celebrar el 25 de mayo o el 9 de julio (es difícil establecer exactamente) de 1921.

Creo que ambos hechos relacionados son intervenciones, una violenta y otra más decorativa, ambas profundamente patrióticas, en las cuales la higiene y la patria pare-

cen unidas. Por eso, el trabajo tiene como título *Cabezas rapadas y cintas argentinas*, y este título es absolutamente fiel a lo que me preguntaba mientras lo escribía: ¿cuáles eran las condiciones culturales de una intervención de este tipo sobre el cuerpo de estos chicos de Buenos Aires?

En el curso del relato que hace esta mujer de su formación como maestra, se podría decir que ninguno de los elementos por sí solo conduce necesariamente al día de las cabezas rapadas. No hay nada que lo anuncie, no hay ninguna necesidad en cada uno de los elementos y, sin embargo, el día de las cabezas rapadas no puede ser explicado sin la suma muy articulada y muy matizada de los datos de su vida anterior.

Esta mujer cuenta, en realidad, una historia de éxito. Hija ella misma de inmigrantes, de una madre analfabeta, criada en una casa donde los únicos libros que entraban eran los libros de la escuela, donde los únicos impresos que existían eran los de la escuela, encuentra, primero en la primaria y luego en el colegio normal, la posibilidad de recorrer un camino que la libere de su destino de costurera, de su destino de obrera manual. Encontrado ese camino que es exitoso –ustedes saben que había pocas escuelas normales hacia fines del siglo XIX en la Argentina y que no eran muchos sus estudiantes, es decir, que quienes asistían a ellas encontraban rápidamente una ubicación dentro del sistema educativo–, esta mujer se confirma y confirma el paradigma del normalismo, que funcionó en las últimas dos décadas del siglo XIX y en las dos primeras del XX muy acentuadamente.

Entonces, no hay ninguna necesidad en cada uno de los hechos pero, al mismo tiempo, su articulación reafirma un paradigma que, de alguna manera, arroja su sombra sobre la mañana en que esos chicos son sometidos a esta operación compulsiva de peluquería escolar.

Se trata de un acontecimiento que opera como una compensación simbólica. Primero, por exageración o por hipérbole. El carácter hiperbólico de la intervención no proviene de las instrucciones que dan los libros de lecturas a los niños para que se laven las manos o para que se higienicen, no responde a las indicaciones que los maestros reciben a través de *El monitor* para que implanten hábitos de higiene en la escuela, sino que de esas intervenciones discursivas, de esos consejos, se pasa a una práctica material. Las palabras se convierten en actos y estos actos tienen mucho de desmesurado.

Es una condensación simbólica, también, porque funciona como símbolo de todo lo que hemos aprendido del maridaje de higienismo, positivismo y nacionalismo en los últimos años del XIX y en las primeras décadas del XX en la escuela argentina, y no sólo en ella. Y es una condensación simbólica porque funciona por metonimia: hay un desplazamiento del discurso patriótico a las cabezas de las personas, hay un desplazamiento de las cabezas, consideradas conceptualmente como el lugar que la escuela tiene que modificar, enriquecer, estructurar y preparar, a las cabezas consideradas físicamente. Nos desplazamos de cómo se forma (idealmente) una buena cabeza a cómo se forma (materialmente) una buena cabeza, y en ese pasaje aparecen las tijeras del peluquero.

Una serie de figuras del discurso acenúan el carácter de condensación que tiene este acontecimiento, y la hipérbole, el símbolo y la metonimia funcionan en un acto que podría ser leído como una alegoría de la intervención de la escuela pública sobre los sujetos educativos.

Hoy es extremadamente sencillo condenar el acontecimiento narrado desde posiciones "ideológicamente correctas". Es muy sencillo decir que esta señorita era brutal, había internalizado el discurso regu-

larizador y homogeneizador del estado y no podía sino encaminarse a realizar este acto en esa mañana de 1921. Quise no ir tan rápido ni hacer que las cosas fueran tan fáciles. No sé si lo he logrado, pero traté de no tener sobre este hecho de 1921 una perspectiva anacrónica, quise no juzgarlo como lo juzgaría si hubiera sucedido en la Argentina de estos años. Quise, más bien, entender las condiciones de posibilidad del hecho.

La otra cuestión que me propuse fue no leerlo privilegiando la cuestión de género. Parecía un hecho como preparado para aplicar las teorías de género (una maestra exitosa que logra su independencia a través del normalismo, que le proporciona un paradigma educativo de funcionamiento en la sociedad). No quise hacerlo por varias razones; una de ellas fue porque me pareció que cruzar algo que estaba próximo a la historia de vida con una perspectiva de género iba a resultar en un texto ejemplarizador del tipo *Domitila o Rigoberta* de los cuales quería mantener separada a esta maestra. No quería ni presentarla foucaultianamente como un personaje brutal, ni hacer la epopeya de la mujer y su historia de vida que terminara iluminándola como una heroína de un capítulo más o menos trabajoso y olvidado.

El perfil que fue apareciendo de esta mujer, después de que traté de evitar estos dos peligros, fue el de una especie de robot estatal, y ahí se abre otra avenida para este trabajo, avenida que no he recorrido del todo pero que me parece que es uno de los grandes temas de la Argentina de las tres primeras décadas de este siglo, que tiene que ver con la eficacia del estado en la formación de sus servidores públicos.

Realizando el trabajo me vi obligada a leer y a citar largamente los materiales discursivos, desde libros de lecturas a instrucciones para maestros preparados desde 1880 hasta 1921. Cuando se recorren esos materiales y, específicamente, *El monitor*

de la educación, se tiene la impresión de estar frente a un estado que en la Argentina se ha desvanecido, que no se ha desvanecido con Menem sino bastante antes. Un estado, en principio, que sabía todo respecto de la sociedad—esto es una exageración, nunca se sabe todo respecto de nada, pero admitamos la frase— que estaba educando; muy notablemente quedan resguardados hasta los programas de estudio con los cuales esta maestra había cursado la escuela normal, cuántas horas le habían enseñado castellano, literatura, matemática, pedagogía; los informes de cada uno de los rectores de las escuelas normales, que eran poco más de una decena en el momento en que ella se forma, son una especie de registro impresionante donde se cruza el día a día de la escuela con los ideales educativos que están conformando ese día a día. Las estadísticas que se publican en *El monitor* (hay dos o tres estadígrafos trabajando permanentemente para *El monitor*) informan de manera muy exacta sobre la composición social, demográfica, de cada una de las escuelas de los distritos de Buenos Aires. Se puede saber cuándo, qué día de qué mes de qué año, esta y otras maestras realizaron ciertas acciones.

Es decir, un estado que, a juzgar por los documentos, era extremadamente eficaz en la construcción de un saber sobre sus propias prácticas y, al parecer, extremadamente eficaz en la transmisión de la disciplina y de los conocimientos desde la estructura burocrática hasta la cotidianeidad de la escuela.

La otra cuestión a la que traté de acercarme es la de lo que sucede con la cultura de los sectores populares, inmigratorios, de donde viene esta maestra, cuando esta cultura se construye en ausencia de los medios de comunicación a distancia, que son los medios de comunicación característicos a partir de 1929 en la Argentina. A partir de 1929, como todos ustedes saben, comienza

la radio en la Argentina y ya en la década siguiente se implanta de una manera extremadamente sólida, persistente y persuasiva.

La formación de esta mujer y el acto de ella en su escuela en 1921 son anteriores a este momento, en el cual se podría decir que la educación de los sectores populares pasa a resultar de un cruce de medios de comunicación de masas y escuela.

En este trabajo traté de ver qué pasaba antes de que esta educación se implantara. ¿Cuál es la importancia que lo escrito tenía en la configuración del cotidiano de estos sectores pobres, trabajadores y urbanos—otra cuestión sería si pensáramos en sectores rurales— y recientemente alfabetizados? Cuando esta maestra narra su formación, los pocos libros, las láminas, las lecturas ocupan un lugar no sólo en su vida sino, a través de ella, en la de su familia y en la de sus padres analfabetos.

Finalmente, para no hacerlo demasiado extenso, el problema a que me enfrenté fue el de la construcción de una voz. Desde un punto de vista metodológico era lo que verdaderamente me fascinaba del trabajo que había encarado. Cómo librar a esta mujer del pintoresquismo costumbrista de las historias de vida, esos textos que están empedrados de lexicografía regionalista y costumbrista; cómo restituirle a esa voz su dignidad, su personalidad. No era una voz de intelectual pero sí de alguien que había pasado por la experiencia de la letra y para quien la experiencia de la letra había sido fundamental; una voz cultivada no como si perteneciera a la élite sino como la de alguien que viene de abajo pero que aprecia y valoriza un tono cultivado.

No sé si lo he logrado en el trabajo, pero éste fue uno de los problemas enfrentados. Tenía horas y horas de discurso oral emitido por esta mujer y el discurso oral, como ustedes saben, es lo más traicionero del mundo, su transcripción fiel le es abso-

lutamente infiel. La transcripción del discurso oral difícilmente representa aquello que la voz ha dicho. El discurso oral está fraccionado y desarticulado sintácticamente, está más marcado por la clase, por la costumbre, por el cotidiano, y esa marca se exagera cuando pasa a ser discurso escrito.

Busqué, entonces, una voz que no sonara costumbrista aunque fuera una voz porteña; que no fuera una voz arcaica, aunque se

tratara de una voz de alguien nacido en 1883; que no fuera una voz aventurera, es decir, que nadie podía contar eso como si se estuviera contando una aventura, sino, más bien, que conservara cierto rasgo de la monotonía del cotidiano; una voz que transmitiera la repetición porque la escuela era, muy fuertemente, repetición. La cuestión de la voz fue la cuestión verdaderamente histórica, si se entiende bien, de este trabajo. □