



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089  
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-12 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)  
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),  
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.  
[revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar) / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)  
 Recibido: 23/09/2022 Aceptado: 30/12/2022  
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.071>

# Memorias de infancia: narraciones del disciplinamiento en la escuela primaria<sup>1</sup>

*Childhood memories: narratives of discipline in the elementary school*

**Julia Alcain**

Universidad de la Patagonia Austral,  
 Argentina.

[jalcain@uaco.unpa.edu.ar](mailto:jalcain@uaco.unpa.edu.ar)

**Resumen.** ¿Qué queda de la escuela? La experiencia de la escuela primaria deja huellas que se memoran y narran tiempo después, dando cuenta de lo que ha afectado y atravesado las vidas en el tiempo de la infancia. A partir de la investigación narrativa y mediante entrevistas abiertas nos propusimos recuperar y analizar lo que los adultos memoran de ese tiempo. Sintetizamos los resultados del trabajo de campo, que ubican al disciplinamiento, al miedo y al respeto como los tópicos de mayor recurrencia e intensidad, como asimismo a los sentidos otorgados a estos recuerdos. Esbozamos finalmente lo que se olvida o se silencia. La reflexión a la que invita el artículo enfatiza en los efectos que la escuela y los adultos producen de manera imperceptible o poco tematizada, en la vida de quienes las habitan.

**Palabras clave.** Experiencia, disciplinamiento, respeto, miedo, infancia.

**Abstract.** What's left of school? The elementary school experience leaves traces that are delayed and narrated later. These traces show what has affected and resulted significant in childhood time. Since narrative research and through open interviews we wanted to recover and analyse what adults remember from that time. We synthesize the results of the fieldwork that put discipline, fear and respect as the topics of greatest recurrence and intensity, as well as the meanings given to these memories. We finally rehearse what is forgotten or silenced. The reflection to which the article invites emphasizes the effects that the school and adults produce in an imperceptible or little noticeable way, in the lives of those who inhabit them.

**Keywords.** Experience, discipline, fear, respect, childhood.

<sup>1</sup> El presente artículo se desprende de los resultados de la investigación realizada en el marco de la elaboración de la tesis de mi autoría presentada para la Maestría en Metodologías y Estrategias de Investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. La misma, titulada "Lo que queda de la escuela. Experiencia, memoria y narración de la escuela primaria en ex alumnos de Caleta Olivia" y dirigida por el Dr. Isabelino Siede, fue defendida en diciembre de 2019. El objetivo de la tesis fue examinar la experiencia narrada por adultos que habían asistido a la escuela primaria; describir los modos en que la institución escolar se inscribe en las subjetividades y los efectos de estas inscripciones. ¿Qué recordamos de la escuela primaria? ¿Cómo la recordamos? ¿Qué sentido le atribuimos hoy a lo que recordamos? ¿Qué aspectos de la escuela no memoramos ni narramos?

Las respuestas a las preguntas fueron tejiéndose a partir de las recurrencias y relieves en las narraciones de los entrevistados. En sus relatos predominaron acontecimientos e imágenes que constituyeron experiencias y adquirieron sentido en su narración: el disciplinamiento; el afecto y el reconocimiento; y el juego y los rituales fueron los tres tópicos en los que se organizaron los resultados de la tesis.

Al margen de los propósitos plasmados en documentos oficiales, de los que se evalúan efectos, resultados y reapropiaciones, nos ocupamos de lo que no se escribe ni se prevé, pero queda en la memoria. Tomando la metáfora del iceberg; de las huellas que deja el tiempo que pasamos allí, pero permanecen invisibles cuando nos referimos a la tarea central de la escuela. Indagamos en este escrito por lo que los adultos memoran de la escuela primaria, y puede narrarse muchos años después: ¿Qué queda de la escuela? ¿Qué imágenes, qué situaciones y qué personas memoramos? ¿Qué sentido damos a esas memorias, y cómo se hilvanan con el presente?

Reflexionamos sobre lo que queda del tiempo de la infancia transcurrido en la escuela primaria y es narrado en el presente: sobre lo que –desde la voz de quienes han pasado por ella- ‘pasó’ en la escuela y no ‘pasó de largo’. La idea no es reproducir fielmente hechos del pasado ni narrar la intimidad, sino evocar el sentido de lo que se memora. Las palabras de Larrosa precisan lo dicho:

A veces se trata de hacer memoria. Pero no de lo que pasó sino de la experiencia personal de lo que pasó. Lo que importa no son los hechos, sino su sentido. Lo que pasó nos da a pensar, a escribir. Es la experiencia la que, al recordarla, al escribirla, nos tiene que decir alguna cosa. Y eso es tan poderoso que, a veces, encontramos en los recuerdos dimensiones que nunca habíamos pensado, en las que nunca nos habíamos parado a pensar, que nunca habíamos vivido. (2016, p. 202)

Investigaciones similares (Dubet y Martucceli, 1997; Duschatzky, 1999; Hernández, 2007; Antelo, Redondo y Zanelli, 2012) también parten de las perspectivas de los actores para dar cuenta de lo vivido y apuntan a algún aspecto en particular, orientando así el trabajo de campo. Precisan los términos en los que se significa la escuela, pero siempre en relación con dimensiones que atañen a los objetivos del trabajo, presentados con antelación. Indagamos en este escrito por lo que se presenta en la narración al hacer memoria, no estableciendo previamente categorías que direccionen la búsqueda.

El trabajo de campo tuvo lugar entre marzo y diciembre de 2017. Realizamos entrevistas en profundidad (Achilli, 2005) abiertas y no direccionadas, para escuchar y desentrañar las vivencias de ese tiempo, decires y sentires que emergieron en la conversación. Los tópicos formulados en la entrevista habilitaron esta libertad.

Entrevistamos a veinticinco jóvenes y adultos -hombres y mujeres entre dieciocho y setenta años de edad, de distintas generaciones y ocupaciones- que habían asistido en diferentes instituciones a la escuela primaria en la ciudad de Caleta Olivia. Mediante la denominada investigación narrativa nos propusimos dar lugar a la experiencia: lo que ha vivido y ha sido relevante para cada sujeto que pasó por la escuela primaria. La investigación narrativa como una forma de comprender, que tiene como eje de análisis la experiencia humana y entiende que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11). El objetivo fue indagar qué se recuerda de la escuela primaria; por qué y qué sentido se atribuye a lo que se memora. El diálogo entre las voces registradas en las entrevistas y la teoría que hizo de marco posibilitó la realización de algunas afirmaciones.

Las nociones de experiencia y de memoria contribuyeron a delinear el problema y a ahondar en el análisis de las narraciones. Siguiendo a Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010), entendemos que sólo podemos comprender la realidad educativa en su alcance pedagógico en cuanto experiencia, “es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, a lo que les da que pensar” (p. 21).

¿Qué pasa y qué memoramos de nuestros días? ¿Qué nos atraviesa, nos interpela, nos moviliza? ¿Qué hace con nosotros ‘eso que pasa’? ¿Qué narramos? La definición de experiencia propuesta por

Larrosa (2016), resultó propicia para reparar en las preguntas planteadas: la experiencia es “‘eso que me pasa’ y lo que me pasa, está atravesado por cuatro principios. El ‘principio de exterioridad’ da cuenta de la experiencia en términos de alteridad; lo que me pasa es un eso que no soy yo, un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo. El segundo principio es el ‘principio de subjetividad’; eso que me pasa me afecta. La experiencia es un movimiento de ida, que da cuenta de un acontecimiento exterior; como asimismo de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, “se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, en sus sentimientos, a sus representaciones, etcétera” (Larrosa, 2016, p. 16). El ‘principio de transformación’ refiere a la experiencia que transforma al sujeto que la padece, en el sentido de habilitarla. Y en esa apertura, el sujeto hace la experiencia de su transformación; el sujeto de la experiencia –que no es el sujeto del saber ni el sujeto del conocer o del poder- es, de este modo, el sujeto de la formación y de la transformación. Y este sujeto de la formación, es el sujeto de la experiencia. Por último, se refiere al ‘principio de pasión’, que es el pasar de eso que me pasa; lo que pasa, al pasar por mí deja una huella, una herida, una marca. No pasa de largo.

Un texto, como la escuela, algo o alguien externo –una decisión, un gesto, algunas palabras, una acción, o una omisión- puede constituir una experiencia. Experiencia que se memora y puede hacerse pública mediante su narración: “la experiencia como la posibilidad de decir algo, aquello que le acontece a un individuo y poder convertirlo en materia lingüística” (Forster, 2016, pp. 123-124).

El trabajo de la memoria, no obstante, no accede nunca a la integridad del pasado, sino solo a algunas huellas de lo que pasó. Nadie puede recordar todo lo que ha vivido. La memoria implica siempre una selección: algunos trazos de lo vivido se conservan y otros son olvidados (Todorov, 2013). Ese decantamiento constituye un proceso de selección que escapa a la voluntad de los sujetos, y entre estas trazas que se preservan, algunas de ellas se entretajan y se presentan en forma de narraciones.

Las narrativas que recuperan memorias individuales y colectivas, inscriptas en el campo de la educación, presentan dos planos de análisis: “Hay una “dimensión objetual - algo que se recuerda-, una dimensión física, cortical –una huella en el cerebro–, y, quizá lo más importante, una huella afectiva, que, como la marca del sello en la cera, queda como su impronta originaria” (Arfuch, 2015, p. 307). Es el recuerdo de la imagen - más su relación con la imaginación y su tensión con la veracidad-, y la afección que conlleva esa imagen. La memoria trabaja entre ese recuerdo y la impronta de ese recuerdo- o, en términos de Larrosa, entre lo que pasa en términos de exterioridad; y lo que me pasa en términos subjetivos o bien en términos de pasión- tendiendo hilos desde el presente. Hay una construcción que realizamos al hacer memoria. Recordamos el pasado, pero ese recuerdo no está en lo acontecido, sino en el enlace que hacemos con el presente, lo que hacemos en y desde el presente con eso que pasó. La memoria se construye (Álvarez Bravo, 2017) y en esa construcción el pasado no importa como acontecimiento aislado, sino que cobra sentido en el acto de narrarlo en el presente.

Analizamos las narraciones que memoran escenas de disciplinamiento que, por su recurrencia e intensidad, ofrecieron hebras para delinear respuestas a la pregunta por lo que queda de la escuela. El disciplinamiento como el recuerdo de mayor presencia y relevancia en las entrevistas y como forma institucional que ha atravesado la vida, la experiencia, y los cuerpos de los niños. Parafraseando a flores (2015) como una pedagogía institucionalizada que produce cuerpos dañados de niñas, niños y niñas al promover y legitimar un modo de estar en el mundo regido por el adultocentrismo.

Presentamos en los apartados que siguen en primer lugar a las voces que dan cuenta del lugar otorgado al disciplinamiento, el respeto y el miedo en las narraciones. Las escenas son memoradas con precisión tanto por jóvenes y adultos. Nos ocupamos luego de los sentidos otorgados a esos recuerdos, y distinguimos las narraciones que los legitiman, de otras que los memoran con indignación. Proponemos al final algunas consideraciones y preguntas no previstas, que irrumpieron en el recorrido.

## Narraciones del disciplinamiento, el respeto y el miedo

En la indagación aparece de manera persistente lo que denominaremos disciplinamiento que se expresa en algunas voces como respeto o miedo. Si la experiencia es aquello que –retomando los principios presentados por Larrosa (2016)- pasa y no pasa desapercibido, le pasa a un sujeto abierto, que percibe y es permeado por lo que viene de afuera; lo narrado por los entrevistados como disciplinamiento puede entenderse en estos términos.

El poder disciplinario –descrito en su funcionamiento mediante el conocido panóptico- se introduce en los cuerpos de manera no ostensible, silenciosa, invisible y efectiva. En la escuela opera mediante el uso de instrumentos simples como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 2002), que encuentran referencias concretas en los relatos examinados.

Analizamos acontecimientos pintorescos y humillantes; testimonios relatados en primera y tercera persona de episodios que se evocan con detalle en las narraciones. Se recuerda con nombre y apellido a quienes infligieron castigos, los modos de ejercerlos, las circunstancias, las zonas del cuerpo vejadas. Tanto en las voces proferidas desde la nostalgia y la legitimación, o bien desde la extrañeza y resistencia; el respeto y el miedo componen esta memoria. El respeto como sustrato material y simbólico de la vida institucional y alusión reiterada al recordar qué les habían enseñado en su escuela primaria. Y asimismo, el respeto equiparado al miedo; como el respeto – y el miedo- a la autoridad, a los adultos, a los maestros y a los padres.

Ana y Daniel al memorar la escuela describen con detalle escenas similares. No mencionan la palabra disciplina y ambos transmiten en sus narraciones un halo de añoranza:

A la entrada, era indispensable; se saludaba a la bandera, nos teníamos que presentar, la señorita antes de entrar al curso nos hacía poner un pañuelo entre las manos, que nos vean las uñas limpias y cortadas, que teníamos (sic) pañuelo y los zapatos lustrados. Vos tenías que ir sí o sí así. Si tenías los zapatos medio sin lustrar, tenías que buscar un trapito y limpiártelos antes de entrar porque si no te sacaban de la fila y te obligaban a limpiar los zapatos. Esa era la consigna. Y después, nos hacían la revisadita, en el curso ya, con dos lápices, la cabeza. (Ana, 61 años, abril de 2017)

Poníamos el pañuelo abajo de las manos y te revisaban que llevaras el pañuelo limpio y las uñas limpias. Y si había una uña negra, te decía: -¿está de luto usted? (Risas). Nos hacía pasar vergüenza. (Su esposa: -y el cepillo que tenía que estar en el baño, con el jabón blanco'). Claro, y zapatos bien lustrados. (Su esposa: -Y no con olor eh? El que tenía olor, ¡a su casa a bañarse!). Te revisaban todo, ¡nos tenían zumbando!. O Parra, que cuando te portabas mal te agarraba de la patilla así y te levantaba, ¡miércoles que te vas a quejar a la casa! (Su esposa: - 'O Salas cuando te pegaba con el puntero en la cabeza'). (Daniel, 64 años, abril de 2017)

Los episodios –hoy imposibles- se presentan como característicos de la escuela. Hay en las anécdotas relatadas una superposición de violencia física, higienismo y control de los cuerpos que

da cuenta de la efectividad de la norma, interiorizada y legitimada por los mismos sujetos sesenta años después.

Pablo recuerda cómo la gramática escolar de órdenes y prescripciones tensionaba lo cotidiano:

Se insistía mucho en ser prolijo. El cuaderno que no era prolijo no era bien visto, ni por la seño y sobre todo por los compañeros, existía una cosa así, el mirar al que hacía bien para imitarlo '¿no?' Me acuerdo de la letra imprenta pero bien prolijita, que sea bien chiquitita, menos de la mitad del renglón. Después todo un acontecimiento era escribir en lapicera que no era birrome, era lapicera de tinta a partir de segundo grado, pero no usar corrector, el que usaba corrector era síntoma de que no eras prolijo. Siempre como que la prolijidad estuvo, venir bien peinado, cuidar los modos. Pegar con plasticola: no era lo mismo pegar con plasticola que pegar con Voligoma. Y después todo un trabajo de dividir la estepa de la meseta, la cordillera en café, yerba, polenta, brillantina, entonces eso de querer resolverlo bien, siempre estuvo esa tensión. (Pablo, 30 años, mayo de 2017)

El respeto, como el sustrato de la vida escolar aparece con regularidad en las voces de los entrevistados. Los mayores de treinta años mencionan que lo que la escuela les enseñó fue "el respeto" y el tono para evocarlo oscila entre el halago y la nostalgia:

El respeto, los valores, la familia, los símbolos patrios. Eso te lo marcaban porque había, inclusive, los manuales tenían en la parte final decían las cosas que había que hacer: no interrumpir si estaba hablando un mayor, ceder el lugar a una persona con discapacidad, ayudar a una persona a cruzar la calle. (Norma, 65 años, abril de 2017)

Aprendí a respetar a la gente grande, a no faltarle el respeto. (Alberto, 63 años, abril de 2017)

Sí, a respetar, primeramente, a los docentes que eran lo máximo. Era como decir, ahora en este momento, bueno ahora en este momento nadie respeta a nadie. Pero era como, qué sé yo, como la investidura de un doctor que ha hecho cosas gigantescas. Entonces, el respeto hacia los mayores, el cuidar las cosas, las uñas fijate cómo me quedaron a mí. El respeto, era terrible, era un respeto que teníamos a las señoritas. (Ana, 61 años, abril de 2017)

A mí la primaria lo que me dejó fue el respetar, más allá del contenido, el respetar al otro, a un superior, a tu profesora, a tu compañero, pero el respeto; y eso yo veo que hoy no está. El recuerdo que a mí me queda de la escuela es lindo, lindo en el sentido del respeto, de ver al profesor como alguien grande, ¿me entendés? Pero hoy me parece que hoy no se lo ve así al profesor. Yo la veo a mi hija Agustina y lo trata como amigo al profesor, ¡no..., pará! ¡Vos tenés que mostrarle respeto al profesor! Se sienta con una nena que se sienta toda torcida. (Nancy, 39 años, agosto de 2017)

Éramos muchos en el aula, el aula era chiquita; era una sensación de estar todos apretados y como que a veces se daba de que alguno salga corriendo o que quiera andar y la profe decía 'volvó a tu lugar'. Porque también se insistía mucho el respeto por las normas de convivencia dentro del aula. Es como la primera imagen que me viene. (Pablo, 30 años, mayo de 2017)

En las narraciones citadas el respeto se presenta como obediencia y veneración a la autoridad, que en su carácter relacional se cristaliza en la figura del adulto: la señorita, la maestra, el directivo. La base de la autoridad aquí es el reconocimiento; la autoridad es legítima porque está amparada por una tradición que la justifica (Kojève, 2006). Parte de una asimetría, se asienta en una estructura jerarquizada y se constituye en un respeto incondicional hacia la instancia reconocida como superior que no se basa ni en la coerción ni en el consenso (Diker, 2008). No hay en los relatos cuestionamientos ni sospechas en torno a la manera de ejercerla.

En las escenas que siguen, no obstante, se revisa ese halo immaculado puesto en la figura de la autoridad. Matías y Florencia hacen memoria y recuerdan algunos episodios traumáticos provocados por decisiones de los adultos. No dejarlos salir del aula para ir al baño ocasionó que se orinaran, y ninguno de ellos –de distintas escuelas y distintos tiempos- olvida esa humillación.

Yo me acuerdo que a mí me había pasado dos o tres veces que en clase yo me había orinado encima pero por qué. Porque los profesores, las señas, nos decían, incluso la directora en la entrada, nos decía que solamente podíamos ir al baño cuando era recreo. (Matías, 25 años, mayo de 2017)

Siempre recuerdo el tema de que siempre nos decían que teníamos que esperar para ir al baño. En el recreo no me daban ganas de ir al baño, entonces era como que tenía que aguantarme porque, justo cuando estaba en clases, me daban ganas. Un día me aguanté todo el día, no sé si estaba en primero o segundo grado. Me aguanté tanto que llegué a la salida del colegio cuando estábamos haciendo la fila y me hice pis encima, y lloraba. (Florencia, 29 años, mayo de 2017)

Se recuerdan situaciones de padecimiento y de pasividad ante un poder que ordenaba el tiempo, los cuerpos y ofrecía castigos corporales a quienes se desviaran de lo normado. Los relatos dan cuenta de las huellas que dejan algunas decisiones aparentemente inocuas.

La memoria del miedo a la autoridad compone también lo que se recupera de la escuela. Se recuerda el miedo enhebrado con imágenes de parálisis y de silencio. Se recuerda al educador como una amenaza, un adulto que dispone de los cuerpos y voluntades de los sujetos. Elsa narra la tirada de patillas, Estela las penitencias, Fernando castigos originales, y Luis los gritos, que en todos los casos aluden al miedo.

Yo me acuerdo así, como anécdota, que había una maestra que cuando nos portábamos mal nos tiraba de las patillas, y le teníamos miedo. Realmente me parece que fuimos una generación que funcionábamos así. Digo, no sé, era la época y era lo que en ese momento, por ahí estaba bien. No lo vivo como un trauma, pero nosotros teníamos temor; me acuerdo que teníamos miedo. (Elsa, 57 años, mayo de 2017)

La penitencia era que te mandaban al rincón, tenías que estar mirando a la pared. No, no tenías que reírte nada. Todos teníamos miedo. Si no te mandan a vos también. (Estela, 69 años, noviembre de 2017)

Me acuerdo del director del colegio, te adoctrinaba con el grito o con la regla de madera. Si no ibas en la fila agarrado con la manito, '¡tic!' te pegaba en la mano. Una vez nos encontraron en falta, y yo me la había mandado feo. El cura me tuvo una semana en la oficina de él haciendo letra gótica. Cuando me descubrieron me tuvo abrazado a un pilar. Estuve abrazado una tarde mirando la pared. Tremendo respeto le teníamos a ese viejo. Después las patillas te las arrancaba. No le podías decir ni 'mu'. (Fernando, 42 años, agosto de 2017)

Normas de convivencia. Formar fila, entrar al aula, salir. Respetar horarios. Eso creo que me enseñó. Igual eran otras épocas. Ibas como con respeto, con miedo al docente. Eso es lo que yo siento. Había docentes que por ahí pegaban unos gritos y vos te quedabas tranquilito, nadie decía nada, nadie andaba protestando. (Luis, 50 años, junio de 2017)

La vergüenza y la impotencia ante figuras representadas como intocables y temidas, el mutismo que generaban algunos adultos aparecen en las palabras de Isabel y Horacio. La nimiedad de poder preguntar la hora por no saber leer el reloj, o la razonable reacción ante un manifiesto acto de cobardía ejercido por un director, eran decisiones posibles, pero reprimidas en el escenario escolar memorado. "Me daba vergüenza decirle a la maestra que no sabía la hora y le decía que no, que

estaba cerrada la dirección” (Isabel, 68 años, mayo de 2017). “Ver a un cura que le pegaba un piñón a un compañero mío, en primer año o segundo y nadie decir nada, ni el chico que recibió ni nosotros” (Horacio, 49 años, junio de 2017).

Matías recuerda que no pedía permiso para ir al baño por miedo a que le dijeran que no y que lo retaran. Otra vez el padecimiento y la impotencia. En este caso, la evocación del miedo a preguntar se enlaza con el recuerdo de la humillación cuando cuenta que se orinó encima de sus pantalones.

Seguramente habré visto compañeros que habían pedido permiso y les hayan dicho que no, a mí me quedó, ¿no? Entonces yo no quería decirle a mi maestra: ‘Seño, ¿puedo ir al baño?’ Y que te diga que no. Porque yo tenía que hacerle caso a la seño. Mis padres también: - ‘hacele caso a tu seño’. Todo ese mandato, entonces yo me encontré con ganas de ir al baño, que no me dieron en el recreo sino en momento de clases. Y con el miedo de pedirle permiso de ir al baño y que me diga que no. Y que me rete. (Matías, 25 años, mayo de 2017)

Antelo (2007) hace referencia a un miedo típicamente escolar, que se suma a la larga lista de miedos que puede escuchar un psicoanalista; es un miedo que atraviesa la vida y no se reduce a lo experimentado en la escuela: miedo en general móvil y tramitable que es relativamente sencillo localizar junto a la larga y sofisticada lista de humillaciones, vergüenzas, goces y padecimientos escolares.

La siguiente anécdota ilustra el alcance del poder de la palabra del docente y la impotencia de los niños para expresar sus temores o preguntas. En esta escena, que a la distancia resulta pintoresca, se recuerda la obediencia y el miedo. Estela y Ana cuentan que al finalizar cada jornada, para salir de la escuela la orden era que se tomaran de la mano con un compañero. Pero lo que sucedía era que acatando las órdenes de la maestra –quien no había aclarado que debían soltarse en la vereda– los niños continuaban por las calles aledañas tomados de la mano. Al llegar a un punto que los obligaba a separarse para poder seguir el camino a sus respectivos hogares, no lo hacían; pues la orden había sido no soltarse. Y ahí se quedaban, tomados de la mano hasta que los buscara algún adulto que había notado su falta.

En ese tiempo yo lo que me acuerdo, ¿viste que nos hacían dar la mano cuando salíamos del colegio? todas las que veníamos para acá veníamos de la mano, y los otros chicos seguían para allá ¡y nosotros no queríamos largarnos la mano! (Entrevistadora: ‘¿Y por qué no se querían largar de la mano?’) ¡Y no sé! Porque nos decían ‘¡vayan de la mano!’ Nosotros le teníamos respeto, miedo uno tenía. (Estela, 69 años, noviembre de 2017)

La misma anécdota, pero relatada por Ana, refiriéndose a un compañero:

Bueno, los chicos y las chicas van de la mano, y no se sueltan hasta que la señorita les dice. Tenían que salir del colegio de la mano con la compañerita. Y bueno, la señorita no dijo que se suelten, o no escuchó. Siguieron de la mano hasta la esquina esa que bifurca, habían hecho dos cuadras casi de la mano, y tiraban uno de un lado y otro para el otro porque la señorita había dicho. Porque iba a primer grado, y estaban ahí en la esquina uno para un lado que tenía que ir y otro para el otro pero no se soltaban. Ellos tenían esa premisa. No soltarse, pero a la señorita se le olvidó decir que se soltaran. Era muy impresionante la figura de la maestra. (Ana, 61 años, abril de 2017)

La figura de la maestra y sus órdenes interiorizadas en el cuerpo les impedía decidir soltarse de la mano e ir a sus casas. El silencio, la parálisis y la sumisión ante órdenes de adultos, o ante prácticas de maltrato son reiteradas en las narraciones que evocan la escuela.

## Los sentidos de la memoria: legitimaciones y resistencias

Las narraciones despliegan argumentos y juicios de valor que varían sensiblemente, justificando y añorando, o bien reflexionando y denunciando la arbitrariedad e injusticia de los episodios evocados. Alrededor del recuerdo se construye una trama discursiva que otorga sentido y da cuenta de la impronta de lo memorado.

Algunas de las evocaciones reposan en la creencia en la legitimidad e incontestabilidad de las prácticas ejercidas por las autoridades escolares. En esos relatos el respeto –como un modo de vinculación con otros- reposa en el convencimiento y en la confianza depositada en la institución y en sus actores, como así también en el elogio de sus efectos en la propia subjetividad. Las legitimaciones como una racionalización y aceptación de prácticas violentas de parte de quienes las padecieron. Las narraciones que evocan episodios de castigos físicos no los nombran como tales ni son percibidos como abusivos. Parecieran referir a un tiempo de instituciones irreprochables, a un mundo ordenado y categórico que no ofrecía fisuras ni atisbos de resistencia, y que encontraba en la escuela su materialización más palpable.

Los mayores de sesenta años narran episodios dolorosos y degradantes que se trasmutan en el presente como valiosos. Mostrar un pañuelo en la entrada de la escuela, enseñar la uñas cortas y limpias y zapatos lustrados so pena de volver a casa, prestar la cabeza para que se realice la ‘revisadita’, ser levantados de la patilla o sufrir el golpe de puntero forman parte de lo que se trae a la memoria después de más de sesenta años, con tono de ‘todo tiempo pasado fue mejor’. Las palabras de Daniel ejemplifican lo dicho:

Deberes... ¡Ay! ¡Por Dios! ¡Qué hermoso! Repetir las palabras que hacías mal. Para nosotros fue lo mejor, no se repite aparte que uno venía inculcado de la casa que lo que te enseñaban los maestros era por tu bien, no por capricho (voz de su esposa: -‘Vas a ir de basurero. No estudiás; ¡vas a ir de basurero!’). Pero bien, no es que la maestra fuera mala. Cumplía su labor y te das cuenta que era lo que tenía que hacer. Cuando uno es chico es rebelde, pero uno ahora con el tiempo evalúa todas esas cosas. Lástima que no se continúe, no se puede pedir que sea igual, pero ¿que no se continúe? (Daniel, 64 años, abril de 2017)

El entrevistado elogia las órdenes recibidas, y hace énfasis en la intención: lo que te enseñaban los maestros ‘era por tu bien’ y no importaban los medios. El relato de Alberto también tiene un tono de reivindicación. Venera a sus docentes por haber enseñado el respeto. Afirma que en la adultez uno se da cuenta de las cosas:

Ellos te hablaban mucho. Te ponían lo que yo creo que hoy no hay, que es el respeto. Ellos te respetaban mucho pero querían que los respetes. En algunas cosas eran muy rudos si se quiere. Pero son cosas que hacen bien. Son cosas que cuando uno es grande se da cuenta de las cosas. El respeto no se tiene que perder nunca por nadie. (Alberto, 63 años, abril del 2017)

La gramática escolar memorada anhela una escuela que desapareció. Miller hace referencia a la ‘pedagogía negra’; una forma de crueldad espiritual que en los tiempos modernos ha podido ser mitificada tras el benévolo término de ‘educación’ (1998, p. 18) cuyo rasgo distintivo es su racionalización. Los niños intentan convencerse de que la crueldad que le infligen es por su propio bien: la justificación de los maltratos en la escuela desde la voz de quienes la padecieron remite a discursos que maquillan episodios de abuso de autoridad e ilustran un tiempo idealizado. No existe en esas rememoraciones ni enojo ni crítica al ejercicio violento de la autoridad.

No obstante, la metabolización y aceptación de prácticas abusivas es variable y el tono de crítica es elocuente en los más jóvenes. Recuerdan a adultos ejerciendo su poder, que en la narración es resignificado y devaluado en su sentido y legitimidad. Intervenciones arbitrarias o violentas, órdenes inflexibles, o neutralidad en situaciones de injusticia, son evocados con una mezcla de tristeza y retrospectiva indignación. Los episodios relatados se memoran como despóticos, humillantes o injustos. Y la autoridad otrora referida como inmaculada se descubre en sus contradicciones, iniquidades y yerros. Desaparece la referencia irrefutable a los docentes.

Norma se suma a este tono de denuncia que es expresado por los entrevistados más jóvenes. Memora una forma de violencia sutil, que no remite a una acción deliberada, sino a la imposibilidad de ver una situación concreta, imperceptible para la maestra pero inolvidable para ella.

De mi primaria me acuerdo cuando llegaba la hora de merendar en el aula, y mis compañeras ricas llevaban galletitas Merengadas, y yo un pancito con un poco de sal que me hacía mi mamá. Yo quería comer esas galletitas, pero no podía. Cada una tenía que comer lo suyo. ¡No te imaginas como las deseaba! Nunca mi vieja nos dio plata para golosinas, porque era muy justo. Pero ahí la culpa era de las maestras. Porque si veías a un grupo, podrían decirle: bueno, compartan, dale un pedacito! (Norma, 65 años, abril de 2017)

Javier y Matías reflexionan en torno a la arbitrariedad de las normas escolares y el sentido de la rigidez:

Otro que me marcó mucho es el trato con el sexo femenino, no podía haber mucho contacto, es como una regla de contacto solamente visual y un poco de charla en la primaria y parte de la secundaria. Ellos nos recalaban, por ahí estábamos muy cerca charlando, entonces entraba un profesor y te decía: -¡guarda!, ¡estás muy cerca!. Eso me quedó mucho. Yo no lo veía correcto, porque no te dejaban hacer amistades con nenas. El grupo de las nenas por un lado y los varones por el otro y no dejaban que tengas contacto, no podías crear amistad con ellas, ¡cualquiera! (Javier, 32 años, septiembre de 2017)

También me acuerdo la entrada. Los que llegaban tarde quedaban afuera, hasta que se terminara de cantar el himno. Vivían lejos, o se habían quedado dormidos. Esa rigidez podría reverse. (Matías, 25 años, mayo de 2017).

Carolina recuerda episodios en los que los adultos ocupan un lugar poco digno. Describe con detalle las equivocaciones de sus maestros y evalúa sus acciones como caprichosas e injustas.

Igual, otra cosa que hacían, que para mí era como una discriminación: a los chicos que llegaban muy temprano a la escuela, porque el colectivo los llevaba temprano, se ponían a jugar en el gimnasio a la pelota y la directora no los dejaba. Cuando llegábamos todos, nos hacían formar y a ellos los ponían al frente de todo, como diciendo 'ellos se portaron mal'. Era como que los retaban al frente de todos.

Otra cosa que me acuerdo es que yo corría por los pasillos y una vuelta pasé corriendo y una preceptora me gritó en el oído; me dijo: -¡No corras!. Yo le dije a mi viejo y fue y le dijo: '¿Vos quién sos para gritarle a mi hija?'. ¡No sé por qué no nos dejaban correr! Es increíble eso, pero hasta ahora no dejan correr, en general. Supuestamente para que no se golpeen, pero pobrecitos los chicos; están seis horas sentados ahí. (Carolina, 19 años, octubre de 2017)

En los últimos fragmentos no se escatiman críticas a esos modos de ejercer la autoridad docente, no hay reverencia ni ingenuidad, sino una lúcida evaluación de modos arbitrarios de proceder.

Martuccelli (2009) expone un análisis sobre los diagnósticos con respecto a los problemas que enfrenta la autoridad docente. Uno de ellos aborda el cambio en las relaciones de poder entre las

generaciones vinculadas con la inédita legitimidad que ha adquirido la cultura adolescente y juvenil de consumo de masas. Javier (32), Matías (25), Diego (22), y Carolina (19) dan cuenta de este cambio.

## Lo que queda, y lo que no

Al indagar sobre lo que se memora de la escuela primaria, los entrevistados narran situaciones o imágenes donde el disciplinamiento, la idea de respeto y el miedo ocupan el lugar central. La relevancia de los gestos, acciones, omisiones, palabras o silencios constituyen episodios quizás imperceptibles para los adultos que las produjeron pero inolvidables para quienes los recibieron. Un repertorio de experiencias vinculadas al control del cuerpo y de los movimientos, a la violencia física o simbólica y a las órdenes que constituían universos morales de obediencia y docilidad (Scharagrodsky, 2007) persisten en la memoria, como efectos materiales de poder (Foucault, 1992). Las narraciones recuperan el modo en el que se inscribió la escuela en el cuerpo y dan cuenta que lo que ha pasado, pasó por allí.

El entramado de experiencias memoradas se hilvana con el presente cuando la narración no refiere a hechos desnudos, sino inscriptos en una trama simbólica de quien los pronuncia. La 'la tirada de patilla', 'las revisaditas', los gritos, los silencios, las penitencias, la insistencia en la prolijidad son escenas que irrumpen anudadas a palabras de legitimación o de denuncia proferidas desde la mirada del mundo del entrevistado. Inscriptas en un marco social que otorga sentidos, las memorias individuales se reúnen en una memoria colectiva -o compartida- (Jelin, 2002) que hace visible esos puntos de contacto. Hay una impronta generacional que compone el lugar de enunciación y diferencia a la mayoría de los adultos de los entrevistados más jóvenes. Quienes han vivido un tiempo de instituciones fuertes memoran la escuela como un espacio y tiempo de sentidos incuestionables y de legitimidad de lo instituido. Los más jóvenes, en cambio, leen la escuela oscilando entre la denuncia y la crítica, por un lado, y la indiferencia y la distancia, por otro. No hay nostalgia en esos testimonios, ni interés en lo evocado.

Si la maquinaria escolar moderna productora de cuerpos dóciles, higiénicos, silentes pareciera menguar, resulta relevante subrayar el impacto en la subjetividad y en la memoria de quienes la han habitado. Damos cuenta en este sentido, de la dimensión de la afectividad y del lugar otorgado al cuerpo en espacios educativos, que sigue estando presente, aunque regulado en otros registros.

Subrayamos asimismo, la potencia de la idea de experiencia para comprender la realidad educativa. Noción que nos invita a visibilizar los efectos de nuestras prácticas en dimensiones situadas en los bordes de lo escolar; a pensar esos bordes como centrales a la experiencia de los sujetos que habitan la escuela y discutir sus implicancias.

Señalamos para finalizar, lo que no se narra. La memoria selecciona qué traer al presente y en ese acto selecciona también qué experiencias hacer narración y a cuáles dejarlas sin palabras. En los relatos de los entrevistados, no se nombran situaciones de enseñanza áulica. Licuadas en el tiempo, han sedimentado –o no- en quienes memoran la escuela, pero no son recuperadas como recuerdos. Nos queda pendiente explorar el significado de ese silencio.

Entonces, ¿qué queda de la escuela? Quedan nítidas marcas del disciplinamiento los sentidos otorgados a las prácticas autoritarias y civilizatorias y el respeto y el miedo como una trama simbólica ineludible que permea en el presente las concepciones de mundo. Aunque no se analizaron en este artículo, quedan también las huellas del afecto y del reconocimiento de adultos disponibles;

y los rituales y los juegos, como mojones que abrieron la vivencia de experiencias diferentes a las habituales en la escuela.

## Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Álvarez Bravo, P. (2017). La historia oral es un arte de la escucha. Entrevista a Alessandro Portelli, *Kamchatka* 9, 543-552. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6091761>
- Antelo, E. (2007). Alarma en las escuelas. Miedo, seguridad y pedagogía. *Propuesta educativa*, 27(14), 7-17. [http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier\\_Antelo\\_PE27.pdf](http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Antelo_PE27.pdf)
- Antelo, E., Redondo, P. y Zanelli, M. (2012). *Lo que queda de la infancia: recuerdos del Jardín*. Homosapiens.
- Arfuch, L. (2015). Espacio biográfico, memoria y narración. En Murillo Gabriel Arango (comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial de la FFyL UBA. pp. 297-309. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, et. al. (Ed.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes. pp.11-59
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras Domingo, J.; Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Morata. pp. 21 -86
- Diker, G. (2008). Autoridad y transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación, *Revista Educación y Humanismo*, 10(15), 58-69. [www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo](http://www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo)
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- flores, v. (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. Ponencia presentada al XX Congreso Pedagógico de UTE. <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Forster, R. (2016). Los tejidos de la experiencia. En J. Larrosa, C. Skliar (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo sapiens. pp. 121-141
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.

- Foucault, M. (2002). Los medios del buen encauzamiento. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores. pp. 175-198
- Hernández, F. (2007). Narrativas de todo en las subjetividades en la Escuela Primaria. *Perspectiva*, 1(25), pp.71-206.
- Jelin, E. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?. En *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores. pp. 17-37
- Kojève, A. (2006). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Editorial Leviatán.
- Larrosa, J. (2016). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa, C. Skliar (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo sapiens. pp. 13-45.
- Larrosa, J. (2016). Palabras para una educación otra. En Larrosa, J.; Skliar, C. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo sapiens. pp. 189-203.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase: problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, 1, pp. 99-128.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquets Editores.
- Scharagrodsky, P. (2007) Pedagogía. El cuerpo en la escuela. En M. Southwell (coord.) *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Todorov, T. (2013). Los usos de la memoria, *Memoria. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos* 10, 2-17 <https://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/09/Todorov.pdf>