

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIONES



PROGRAMA UNIVERSITARIO DE  
ESTUDIOS DE GÉNERO  
"Centro de Información y Documentación"

# PROPUESTA EDUCATIVA

Nº 176

13.23  
M842  
4643  
2891

4580

003563

## Sumario

Editorial.....	3
<b>Educación cívica e histórica en los libros de texto</b>	
Los factores de desarrollo económico y social en Argentina y su presentación en los libros de texto	
<i>Hans-Joachim König</i> .....	5
Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares	
<i>Hilda Sabato</i> .....	11
Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media argentina	
<i>Eduardo José Míguez</i> .....	15
América Latina desde los textos germanos: una melodía de dos notas y muchos silencios	
<i>Luis Alberto Romero</i> .....	21
El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico.	
<i>Jorn Rusen</i> .....	27
<b>Educación y mujer</b>	
Las carreras profesionales: hombres y mujeres en el mercado de trabajo	
<i>Beatriz Alfai, Graciela Crespo, Victor Sigal</i> .....	37
La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos"	
<i>Graciela Morgade</i> .....	53
<b>Educación y empleo en mujeres de sectores populares</b>	
<i>María Antonia Gallart</i> .....	63
Meninas de / na rua y la socialización en la calle	
<i>Silvia Cristina Yannoulas</i> .....	68
La increíble y triste historia de la naturaleza femenina según la filosofía y la ciencia desalmada	
<i>Diana Helena Maffía</i> .....	73
<b>Entrevista</b>	
Peter Mc Laren. La educación, en los bordes del pensamiento moderno	
<i>Adriana Puiggrós</i> .....	78
<b>Notas críticas</b>	
Comentario sobre el libro <i>Curriculum Presente, Ciencia Ausente. Normas, teorías y críticas</i> , Tomo I.	
<i>Graciela Carbone</i> .....	82
<i>La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy</i> , Elizabeth Liendo, Tomo 2	
<i>Hilda Weissmann</i> .....	85
<b>Reseñas de investigación</b>	
Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el curriculum argentino, 1867-1920	
<i>Lucas Dussel</i> .....	87
"Seño, ¿vió lo que dijo el diario?"	
<i>Roxana Morduchowiz</i> .....	93
El Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Area Educativa	
<i>Gloria Bonder, Graciela Morgade</i> .....	97
El Area Educación en los Planes Nacionales de Desarrollo: 1946-1989	
<i>Susana Novick</i> .....	99

Argentina 1- Profesores/as.  
2- Educadoras mujeres  
3- Niños

# La docencia para las mujeres:

## una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos"

Graciela Morgade\*



*El trabajo docente implicaba la interacción cotidiana con niños que no eran "adultos pequeños" a los que se podía castigar, amenazar o exigir como a un igual. En este sentido, el mundo infantil escolar también se había transformado en un espacio social de escaso valor inmediato... En todo caso, según las fuentes, para los adultos sociales la docencia implicaba "bajarse" un escalón y "sacrificar su dignidad". Las mujeres en cambio estaban naturalmente inmersas en el mundo infantil al que prolongaban al ser ellas mismas consideradas como niños. De manera que el lugar "indigno" para el hombre, precario y desvalorizado en el mundo masculino, se transformaría en el lugar digno por naturaleza para la mujer, su medio natural.*

*"Nadie ha hecho de las madres profesoras de pedagogía y a menos de un apartamiento completo de las reglas de la naturaleza, todas las madres son las mejores maestras de sus hijos. La naturaleza, pues, ha dicho: la mujer enseñe al niño." (Wilde, discurso de cierre del Congreso Pedagógico de 1882).*

*"(Las mujeres) Aprendemos: las quehaceres domésticos y el uso prudente de los recursos económicos. A obedecer y a callar, a limpiar y a ordenar, la sumisión y el silencio. A seducir y a conciliar, adornar y adornarse. A ayudar y a curar, a prever los acontecimientos y a proceder con base en la experiencia adquirida. A rezar y a ejecutar los refinamientos del ritual familiar para conservar los lazos familiares dentro de los límites de la conveniencia aceptada. A copiar recetas de cocina, de salud y de belleza, de limpieza y de cuidado doméstico. A escribir diarios, cuadernos de contar la vida, y desarrollar la introspección despiadada recogiendo y consignando lo más íntimo. A ser so-*

*ciables, a reír y a bailar, a cantar y contar historias. A interesarse apasionadamente por las vidas ajenas, a descifrar los secretos familiares y a elaborar cuidadosas e imaginativas interpretaciones. A no exigir demasiado y a esperar hasta el final de los acontecimientos para recibir la comida, y acostumbrarse a comer menos; a no disfrutar del 'gasto' y otras asignaciones, y a pensar que la diferencia de género supone desigualdad 'natural' para las mujeres. A conocer la fuerza de la belleza física y empeñarnos en su conservación. A recurrir a la seducción; y desconfiar del éxito femenino, más allá de la pareja, para lograr las metas de la vida. A aprovechar las posibilidades de la prudencia; la conveniencia de la 'rebelión de la esfinge' y el deleite de la venganza desaforada. A la desesperación y la locura. Al suicidio. (Graciela Hierro, 1991, "La educación matrilineal").*

La norma que nos fuerza a utilizar el plural masculino cuando nos referimos a un conjunto extenso de cosas, personas o acontecimientos esconde diferencias en su homogeneización ilusoria. La historia de la educación y los estudios pedagógicos en general no han escapado por supuesto de estas trampas y han ocultado durante mucho tiempo que cuando de "los docentes" se trata, estamos hablando, en realidad, de mu-

eres y de hombres que ejercen la docencia.

A fines del siglo pasado por ejemplo "trabajar como maestra" no significaba lo mismo que "trabajar como maestro", y menos aún "ser maestra" que "ser maestro".

Una particular relación con el saber académico y con el mundo del trabajo signaron el ingreso masivo de las mujeres a la docencia. Masivo, porque a diferencia de las lentas y progresivas transformaciones acontecidas en otros países occidentales (Estados Unidos, Canadá, Francia, Gran Bretaña) en nuestros país la feminización de la docencia primaria se produce en forma acelerada a fines del siglo pasado y la primera década del presente.

Una serie de medidas políticas fueron la mediación concreta para la conformación de una "masa crítica" femenina habilitada para educar a los niños en las escuelas de la ley 1420. Transcurrieron sólo 30 años entre la apertura de la primera escuela normal y la conformación de un cuerpo docente femenino en un 85 %, un porcentaje que nunca descendió a lo largo del siglo y llega al 91% de la actualidad.

En muy escasas oportunidades en la historia de la educación argentina, una decisión gubernamental encontró una respuesta positiva por parte de la sociedad civil semejante a la incorporación de la mujer a la docencia.

\* Becaria del CONICET en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente de la Carrera Interdisciplinaria de Especialización en Estudios de la Mujer de la Facultad de Psicología de la UBA. Asistente del Programa de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa del Ministerio de Cultura y Educación.



Intentaremos demostrar que el proyecto político-pedagógico finisecular "necesitaba" de una serie de "cualidades" en los docentes que hacían de las mujeres el sujeto más indicado para el ejercicio del magisterio. Por una parte, las mujeres podrían "naturalmente" satisfacer el proyecto político global: homogeneizar y moralizar a la sociedad y resultaban trabajadoras "baratas" en un contexto altamente deficitario para la economía de la educación pública.

Por otra parte, el desarrollo de las ciencias pedagógicas apuntaba al descubrimiento del niño como categoría social con identidad propia. Los hombres comenzarían a "confesar" su desconocimiento acerca del mundo infantil con el que se habían vinculado como educadores a partir de la violencia física o la amenaza de su uso y la imposición, mientras que las mujeres se movían con naturalidad entre los niños (inclusivo eran consideradas ellas también como menores) y aseguraban una *dulcificación de la enseñanza escolar*

Además, el trabajo docente ya tenía en la época una serie de connotaciones negativas que lo hacían poco atractivo como carrera profesional para los varones con ambiciones.

Las mujeres por su parte comenzaban la búsqueda de un espacio en el mundo público en un contexto de clases en ascenso y en pugna por el poder político. Reivindicando, explícita o implícitamente, mejoras en su condición social, presionando para incorporarse en más y mejores lugares de trabajo y por lo tanto, para recibir mayor instrucción (media y aun universitaria), las mujeres encontraron una oportunidad histórica en el proyecto educativo de la época.

Evidentemente, hubo una gran e inusual "intuición" política para detectar el surgimiento de un cierto "movimiento femenino", darle cabida institucional y canalizarlo, como veremos, en la dirección deseada por los grupos dominantes.

Así, desde hace más de un siglo, cuando se habla de los maestros primarios, se alude en realidad mucho más a las mujeres maestras que a los maestros varones. La práctica docente ha seguido femenina en un período en que las mujeres han cambiado progresivamente su relación con el mundo del trabajo y con el mundo privado mismo, de manera que el "ser maestra" no significa hoy

lo mismo que hace 90 ó 100 años. En ese momento se fijan sin embargo algunas características definitorias en la actividad que mantienen su pervivencia en la actualidad (Morgade, 1990). En tanto "sello originario" vale la pena entonces intentar su reconstrucción(1).

### Las mujeres y el país a fines del siglo pasado:

Durante los siglos XVII y XVIII en las sociedades europeas (proceso del que no escapó nuestro país) se construye el ideal femenino por excelencia: el ideal maternal, caracterizado por la afectividad y el altruismo y ejercido fundamentalmente en el mundo doméstico. Allí, la mujer resultaría dependiente legal y económicamente de un jefe varón, en una subordinación extendida también a la esfera intelectual. Además de la crianza de los recién nacidos (y la lucha por la supervivencia en un mundo sin medicamentos) la mujer tendría adscripta desde entonces una tarea de relevancia para la primera infancia: la inculcación de hábitos y valores que configuraban la educación moral.

El siglo XIX va a resultar crucial para la mujer en otro sentido. En Europa, la revolución industrial generó la decadencia y prácticamente la extinción del trabajo a domicilio. Las mujeres debieron acudir a los puestos de trabajo fabriles en condiciones de trabajo miserables (puestos que sin embargo fueron disputados ferozmente por los hombres desocupados en las épocas de recesión).

En el mismo período, en nuestro país las mujeres transitaban por caminos parecidos aunque no idénticos. Las tareas que encaraban en todas las clases sociales tenían estrecha relación con el género. Desde 1823 un pequeño grupo de mujeres de terratenientes y funcionarios desarrollaba actividades de caridad en la Sociedad de Beneficencia. Sin una capacitación específica, estas mujeres disponían de sus propios medios económicos para ejercer el altruismo y la dedicación a los otros. Niños, enfermos o desamparados, generalmente de sexo femenino, eran objeto de sus actividades. Se ocuparon también de la educación de las niñas hasta la intervención de Sarmiento en 1876 cuando la totalidad de accio-

nes educativas pasó a la jurisdicción del Estado. En este plano, las damas de la Sociedad de Beneficencia montaban y dirigían escuelas que constituían una verdadera instancia paralela de educación.

El grueso de la población femenina se dedicaba a las tareas domésticas aunque las mujeres de las clases bajas desarrollaban una gran cantidad de trabajos no calificados: costureras, sirvientas, lavanderas, cocineiras, planchadoras y bordadoras, en pequeños talleres o en sus propios domicilios. Según el primer censo realizado en el país (1869), el 58.4% de las mujeres pertenecían a la PEA, desarrollando fundamentalmente tareas agrícolas y artesanales, en coincidencia con el escaso desarrollo industrial que en ese entonces presentaba nuestro territorio. Este porcentaje femenino desciende notablemente hacia fines de siglo, en el contexto de los comienzos de la industrialización.

La población trabajadora argentina adquirió desde ese momento características inesperadas para un país agrícola: disminuyeron los trabajadores en el campo a la vez que se incorporaron en masa a las fábricas y al denominado "sector terciario". El transporte, el comercio y los servicios representaban en 1914 un 35.9% de la actividad económica total, con un 26.9 de PEA femenina.

El proceso de terciarización económica incluyó un elemento que resultará central en la construcción de la docencia como alternativa laboral para la mujer: el surgimiento de las capas "medias" de nuestro país. "La noción misma de clase media se convirtió en uno de los mitos impulsores y en algo así como el eje ficticio de la sociedad argentina (...) por sobre todo, traduce bien el apego a un modelo de sociedad abierta, sin clases, así como la importancia subjetiva y real de la movilidad vertical" (Rouquier, 1981). La posibilidad, real o ilusoria, de la movilidad vertical ascendente sería alimentada entre otros por una Escuela Normal que, lejos de poner trabas al ingreso de las mujeres, le estimularía calurosamente.

¿Quiénes componían estas capas medias? Según el mismo autor, las familias antiguas y honorables que sufrieron un descenso en su posición económica pero fundamentalmente los inmigrantes y sus hijos. Los dirigentes argentinos hicieron poco por

facilitar el arraigo económico y social de los recién llegados, de manera que los inmigrantes quedaban librados a sus propias fuerzas para incorporarse a la sociedad tradicional. Un "conformismo ascensional" de adhesión a los valores dominantes, se transformó en estrategia general de acción. El "buen casamiento" para las mujeres configuraba así una acción concreta de ascenso social.

"En la alta burguesía se facilita la obtención de marido por la presencia de la dote y de obsequios considerables con que se compensa la desventaja de ser mujer. Las niñas, conscientes de su propia angustia y de la preocupación paterna, se tornan déspotas exigentes y consagran su existencia a la tarea de agradar, contribuyendo a hacerse, aún más, objeto en este mercado matrimonial, en el que se ofrecen y son ofrecidas" (Sosa de Newton, 1966). El matrimonio era la salida para ocupar un "lugar" de importancia y la soltería, un estado lamentable y temido.

Quienes no lograban concretar ese propósito, comenzaron a volcarse a las actividades remuneradas que se abrían con los servicios. Durante el siglo XIX sin embargo, algunas mujeres intentaron quebrar los estrechos límites de la domesticidad y aventurarse en el mundo político (como María Sánchez o Juana Manso) o el mundo cultural y educativo (como las escritoras y las pintoras sanjuaninas o las primeras universitarias). Pero es recién a comienzos del siglo XX que resulta posible, según Sosa de Newton (1966) comenzar a analizar movimientos de grupos o instituciones creadas con el objetivo de colocar como tema de discusión la situación femenina.

Entre esos grupos, se encuentran las precursoras del feminismo en nuestro país que, si bien se agruparon alrededor de principios divergentes formando instituciones distintas (Consejo Nacional de Mujeres, Centro Feminista Socialista o Centro de Universitarias Argentinas), coincidieron en la tarea de cuestionar la condición subordinada de las mujeres tanto en la esfera doméstica cuanto en el mundo político y las leyes.

Un punto de consenso también era la condena de las deplorables condiciones en que las mujeres trabajaban en las fábricas y el acoso sexual de los capataces y jefes. Si bien

esto se atenuó cuando comenzaron a ocupar puestos en oficinas y servicios varios, las trabajadoras encontraron también en sus nuevas ocupaciones, prolongadas jornadas laborales y bajos salarios (más bajos inclusive que los salarios de los hombres que ocupaban los mismos cargos).

El movimiento feminista se dividió en la primera década del siglo evidenciando la diferencia de perspectivas sobre este cuestionamiento compartido. El Consejo Nacional de Mujeres, "se muestra partidario de mejorar las posibilidades laborales femeninas por medio de una mayor instrucción y de la ocupación de las mujeres en tareas 'apropiadas a su sexo'" mientras que las mujeres vinculadas con el socialismo rechazaban la orientación "benéfica" del trabajo femenino considerando que la emancipación femenina llegaría a partir de la igualdad de tareas y remuneraciones y de la liberación de la clase obrera en su totalidad.

El debate acerca del trabajo de las mujeres a principios de siglo perfiló las posiciones que perdurarían durante varias décadas, oscilando entre lo que hoy se denominaría feminismo "liberal" y el feminismo socialista, o entre lo que según Florence Howe (1984) constituiría la primera y la segunda fase del feminismo. Por una parte entonces, un feminismo que, lejos de cuestionar en su totalidad el orden social vigente, consideraba que bastaba con "hacer ver" a los poderes públicos y a la sociedad en general que las mujeres debían tener derechos y oportunidades de desarrollo. Frente a él, un feminismo socialista que consideraba la subordinación femenina como una injusta profundización de la división de clases perpetuada desde los mismos poderes del Estado. Directamente vinculados con estas tendencias se encuentran los programas de acción propuestos para las mujeres en cuanto a la educación y el trabajo.

Los desarrollos de F. Howe (1984) sobre las feministas europeas permiten también la lectura del movimiento feminista en nuestro país que no obstante conservó ciertas especificidades. Los primeros pasos del feminismo militante fueron en el sentido señalado por la división de género vigente en el siglo XIX: las mujeres son diferentes pero debe permitírseles el desarrollo de esas diferencias en beneficio de la sociedad. Las acti-

vidades caritativas y fundamentalmente la docencia constituyen la opción privilegiada en esa dirección. "Para ellas, la enseñanza era una actividad femenina apropiada, ya que era el reverso, la versión secular del trabajo ministerial del sacerdote. Las mujeres maestras eran el brazo secular de la Iglesia. Las maestras eran misioneras, emisarias de moral, formadoras de las mentes y los destinos jóvenes (...) Las ideas clave para esta generación entera de educadoras feministas eran el sacrificio y el servicio" (Howe, 1984).

El feminismo en su segunda fase (en nuestro país con las feministas socialistas) proclamaba la inexistencia de diferencias esenciales entre los hombres y las mujeres. En consecuencia, sus derechos políticos y sociales y su educación debían ser equiparados, desapareciendo la división sexual de tareas domésticas y ocupaciones remuneradas. No obstante las socialistas en nuestro país mantuvieron una notable continuidad con la imagen femenina altruista y misionera.

Pese a las convergentes preocupaciones de ambas tendencias, las alternativas laborales "decentes" para las mujeres resultaban poco estimulantes. La prostitución por su parte también se ejercía en condiciones deplorables (se reglamenta en 1875 pero su ejercicio no cambia demasiado) y resultaba sólo una opción para aquellas mujeres sumergidas en la miseria (la mayoría) o francamente desafiantes (algunas) y en todos los casos socialmente marginadas.

Una condición cruzaba sin embargo a las mujeres de todas las clases sociales y ocupacionales: el analfabetismo (que obviamente afectaba con mayor crudeza a los estratos más bajos). En 1869 la población femenina de más de 14 años era analfabeta en un 82.1 %, porcentaje que desciende al 59 en 1895. La posibilidad de ir a la escuela primaria de la ley 1420 se fue concretando recién en las primeras décadas del siglo XX, sobre todo en el territorio de la Capital Federal.

Así, la apertura de la Escuela Normal como opción de estudios secundarios y como formación para un campo de trabajo legítimo y protegido, constituyó rápidamente un lugar atrayente para las mujeres y sus familias ya que tendía a responder por diferentes razones a las inquietudes de los distintos grupos de mujeres



convergiendo con la necesidad estatal de brindar educación y la perentoriedad del proyecto político de la época: la pacificación y unificación definitivas del país, el desarrollo económico agroexportador articulado con el comercio internacional y el fomento de la inmigración en las grandes regiones semidesérticas. Y fundamentalmente, la *homogeneización ideológica* en dirección a la construcción de un "orden" y a un sujeto social de la transformación del país (Puiggrós, 1985), necesidad que dio lugar a uno de los proyectos más exitosos del momento local —e internacional— como fuera el de la escuela pública.

La educación escolar brindada por las maestras sería el medio para aplacar las "masas bárbaras vernáculas" y nacionalizar los enormes contingentes de extranjeros inmigrantes que respondían al llamado oficial. (Cf. Romero, 1975; Rouquié, 1981; Puiggrós, (1985, 1989)

### La orientación hegemónica para la docencia femenina

La mujer como posible sujeto del programa político pedagógico de la época fue objeto de discusión para los "fundadores" de la escuela. Sarmiento (Bellucci, 1988) fue tal vez quien más espacio desde el discurso y desde la práctica brindó a las mujeres de su tiempo. Nicolás Avellaneda (González Rivero, 1978) y Carlos O. Bunge (Yannoulas, 1990), desde una diferente perspectiva política, se expidieron sobre el tema de la mujer educadora. También el tema fue tomado en las instancias más importantes de organización del sistema educativo: el Congreso Pedagógico de 1882 y la ley 1420 de educación común. En todos los casos, aparecen puntos de convergencia.

#### a) Enseñar es natural para las mujeres

Las concepciones hegemónicas sobre las capacidades femeninas para la docencia estaban asentadas tanto en el discurso "científico" como en el "sentido común" de la época.

La naturaleza aparece siempre como la fuente originaria: las capacidades educadoras de las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternas. La constitución biológica determina una capaci-

dad física de dar a luz y una facultad "primitiva" para la crianza: *el instinto*. El instinto no se aprende, está dado. No cambia, es eterno e inmutable y parece el instrumento innato de las mujeres para una enseñanza exitosa.

Sin embargo, esta exaltación de la irracionalidad parece contradictoria con el espíritu positivista vigente en la época.

"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 su amor (...) entre ese sabio a quien nada se le oculta y la madre que todo lo ignora, educad a un niño que no haya aprendido más lenguaje que el de sus gritos, el de sus lágrimas y el de sus sonrisas. Sólo 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 la cabeza ante tanta incomprensible sabiduría"

La capacidad de *sacrificio*, de *altruismo* y de *abnegación* que era necesaria para la tarea docente (Alliaud, 1988) también aparecen con connotaciones "femeninas" en las distintas fuentes: "La educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo del don de sí mismo. Y este don de sí mismo ¿dónde 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*, 1889-1890).

Esta relación de entrega total se realiza en un clima de alegría y satisfacción. Las mujeres ejercen con gusto aquellas capacidades innatas y resultan en consecuencia, "bondadosas", "pacientes" y "comprensivas". La bondad como "hábito maternal, efluvio de madre que acompaña, prevé, guía, reprime, aconseja, acaricia e ilumina, de esa fuerza todopoderosa hecha de cariño, dulzura e instintiva sabiduría" (Alliaud, 1988).

La paciencia constituirá una cualidad apropiada a la tarea docente ya que "La intemperancia, la dureza, la violencia, no se avienen con nuestro rol y nos hacen incurrir con frecuencia en errores graves" (*Monitor*, 1900-1901).

Ahora bien, aparentemente las

cualidades femeninas hacen que las mujeres sean más "educadoras" que "instructoras" (Alliaud, 1988), remitiéndonos así a la polémica entre la "instrucción" y la "educación" como opciones fundantes para la escuela argentina (y para los sistemas educativos en general) que dio lugar a variados debates en la época y a variadas interpretaciones de los historiadores posteriormente.

Uno de los conceptos de "educación" aparentemente vigentes a fines de siglo parece en estrecha correlación con la función "moralizadora" de inculcación de hábitos y valores, mientras que, desde este punto de vista, la instrucción significaría la enseñanza de saberes académicos.

Una segunda concepción aparece en diversas fuentes de significados tales como la concepción vigente de ignorancia como "miseria moral"; la preocupación de los políticos por la enseñanza de la lengua vernácula, la historia y la geografía locales como medios de nacionalización de los extranjeros y los acápites del *Monitor de la Educación Común* denominados "educación moral" donde se desarrollan aspectos tanto de la enseñanza de normas de conducta como de geografía o historia. En estos casos, la concepción de "educación" incluye fuertemente los contenidos científicos, sobre todo entre los representantes del positivismo.

Sin embargo, la educación familiar en manos femeninas comprendía básicamente la transmisión de los usos de la época correspondientes al grupo social de pertenencia, dato que hizo señalar a Sarmiento: "Las mujeres, en su carácter de madres, esposas o sirvientas, destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas y jamás se podrá alterar la manera de ser de un pueblo sin cambiar primero las ideas y hábitos de vida de las mujeres" (Recalde, 1987).

En este sentido fundamentalmente ético consideramos que puede interpretarse la defensa de la mujer educadora en la Conferencia Doctrinal de 1898: "Por otra parte, es un hecho probado por la experiencia, que las maestras, si bien instruyen menos, educan más, lo que no sucede con los maestros" (Alliaud, 1988).

Y desde el discurso de Wilde se amplía: "La educación es algo diferente de la instrucción" ella se redu-

ce a señalar al hombre los primeros pasos que debe dar en la vida, para no encontrarse en choque con sus semejantes, a fecundar su espíritu, a sugerirle, en fin, inspiraciones sanas”.

Resulta una obviedad señalar que las mujeres no representaban entonces ni el “conocimiento científico” ni el “saber filosófico”. Una “inteligencia dominada por el corazón” (Sarmiento), estaba lejos de la rigurosidad positivista y más aún cuando el conocimiento académico se consideraba hasta poco tiempo antes como un adorno —peligroso o superfluo— para las mujeres.

Sólo hacia 1930, en un artículo sin firma del *Monitor de la Educación Común*, se esboza una nueva orientación en la relación entre la mujer y el saber académico. “Cuando la idiosincracia las impulsa a las profesiones liberales, debe dárseles toda la instrucción que requiera el conocimiento de esas profesiones y todas las garantías de su práctica. Debe pues, permitírsele el estudio y el ejercicio de todas las profesiones”. Así, en los inicios de la cuarta década del siglo aparece por primera vez una postura educativa abarcativa que no obstante culmina con la siguiente reflexión: “El lema sacrosanto de la dama argentina estudiosa debe ser ‘aliud facere et aliud non reliquere’: hacer una cosa pero no dejar de hacer la otra. Es decir, estudiar y no dejar de cultivar la feminidad o recato...”

### b) Enseñar no es dirigir

Así como ser maestra parecía en la época una prolongación natural del contacto maternal con los niños, ocupar posiciones de mayor poder en el sistema educativo no resultaría tan “natural” para las mujeres.

En la serie de artículos publicados en el *Monitor de la Educación Común* bajo el título “Del rol de la mujer en la enseñanza primaria” (Estudios de las cuestiones que forman parte del programa del Congreso Internacional de 1889), aparecen dos interesantes acápites sobre “La mujer directora de un establecimiento” y “La mujer inspectora”.

Una vez desarrollada la defensa de la mujer institutriz, la misma autora (Paulina Kergomard) se pronuncia: “Las cualidades que necesita una directora son ante todo de orden

esencialmente moral: el respeto de sí mismo, el sentimiento de justicia, la misericordia, la bondad. Estas son las cualidades que más aprecian las mujeres y se tendrá que confesar que las consiguen tan bien como el hombre. A la par de estas cualidades, que yo llamaría de buena gana cualidades superiores, están: el sentido de organización, las costumbres de exactitud, de limpieza, de orden, de precaución, de urbanidad, etcétera, que son esencialmente femeninas: son los de la dueña de casa, de madre de familia. Ensanchando su rol, la mujer se hace directora y maestra”. Esta larga cita que corresponde a una congresista francesa tuvo despacho favorable en las conclusiones del congreso.

A lo largo de 60 años de documentos oficiales, son contadas las oportunidades en que se problematiza la participación femenina en la dirección de las escuelas en nuestro país. Además, muchas escuelas fueron confiadas a mujeres directoras. Parece más relevante en nuestro caso la discusión sobre la introducción de la mujer en la inspección escolar.

De la misma manera que en el caso de la dirección, la autora describe las tareas que la mujer inspectora ejecuta diaria y eficientemente: “examina el local, el material desde el punto de vista de la higiene, a las maestras desde el punto de vista de sus cualidades morales, de sus aptitudes y de su talento profesional, a los niños desde el punto de vista de la salud, su desarrollo intelectual y de la cultura de sus facultades morales”. Las inspectoras, a diferencia de sus colegas varones, pondrían más el acento en la educación que en la instrucción.

Sin embargo, en el medio social “esta novedad parece subversiva a un gran número de personas”. El artículo recoge las objeciones más difundidas: a) La posibilidad de que la mujer inspectora se ponga contacto con colegas, rectores, prefectos, ministros, “es muy delicado y hasta inmoral”, b) “es deplorable, por no decir inmoral, que una mujer abandone su hogar para ir a inspeccionar escuelas”, c) “las maestras nunca consentirán ser inspeccionadas por mujeres”, d) “la inspección femenina no está bien vista por la masculina”, e) “La inspección femenina no ha dado el resultado que muchos esperaban”.

La única objeción que acepta la autora es la última, que interpreta a partir de la escasa educación profesional brindada a las futuras inspectoras por la desconfianza de que eran objeto. En los otros casos, se dedica prolijamente a refutar los planteos dentro del mismo marco de la “mujer educadora”: los verdaderos inmorales son los “moralistas”, no todas las mujeres están casadas y tienen hijos que abandonar y además hay muchas que tienen que salir a trabajar para no pasar hambre, es falso que las maestras no reconozcan “la superioridad de una sobre las demás” y los hombres inspectores “aceptarían con cortesía a sus colegas femeninas”, para finalizar recomendando fuertemente que las mujeres sean inspectoras de las escuelas de mujeres. Las estadísticas muestran que hasta 1930, en nuestro país no hubo mujeres inspectoras ni, obviamente, miembros del Consejo Nacional de Educación.

Resulta francamente divergente la posición de Leopoldo Lugones (1909) quien, al dedicarse al “Personal Directivo” en su serie de artículos pedagógicos publicados en el *Monitor* (y que pertenecen a la época más crítica del autor), se opone explícitamente al ejercicio femenino de la dirección. Las razones que expone enfatizan la “falta de ecuanimidad” de las mujeres; su proceder “impulsivo”; la “rivalidad” que establecen con las otras por la apariencia física o la elegancia. Lugones se extiende: “Su concepto del deber cristaliza, por decirlo así, en fórmulas rígidas y automáticas. Su moral estriba más bien en un concepto de compostura física que de integridad espiritual (...) Por otra parte, las mujeres pasan su vida intelectual en una semi infancia que perpetuamente las induce a considerar como una demasía el acto de pensar por sí mismas. Necesitan siempre de un director de conciencia, padre, esposo o confesor, resultando así para la escuela meros agentes de direcciones clandestinas”. Así, según el autor, las mismas condiciones que hacen de las mujeres mejores maestras (afectividad, cercanía con la infancia entre otros) las transforman en las peores candidatas para la dirección. Lugones concluye acusando a las directoras de transformar la escuela en un centro de propaganda religiosa para su propio beneficio de “ascenso social”: “... las directoras no



pertenecen como es natural a la clase pudiente. Son casi siempre personas de modesto origen que por mérito propio las más de las veces, han conseguido sobresalir de su profesión, pero que desean por lo mismo elevarse en rango social; y como para ser 'distinguidas' necesitan profesar el culto, exageran su devoción proporcionalmente a la falta de otras condiciones que comunican lustre mundano".

c) "... infinitamente superiores a los hombres para la enseñanza de la terna infancia

La exaltación de las capacidades femeninas para la docencia encierra, como es obvio, una comparación con los atributos que los hombres habían aportado a la misma tarea hasta entonces. "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".

La primera ventaja entonces sería que a las mujeres la docencia les interesa siempre. Además la mujer y el niño tendrían "afinidades que no existen entre el hombre y el niño". Por una parte, como hemos visto, a partir de la bondad y la paciencia femeninas. Por otra parte, porque la mujer siempre es "un poco niño". "El hombre por su naturaleza es rígido, serio, impropio para el comercio y trato con los niños; la mujer es de suyo delicada y sensible, siempre medio infantil, cualquiera sea su edad".

Esta cercanía entre la niñez y las mujeres (convalidada por el status jurídico y político de las mujeres como "menores de edad") hace que las maestras tengan mayor habilidad para conocer "la fisiología del niño" (Wilde, discurso en el Congreso Pedagógico) y los "resortes que mueven esta frágil maquinaria (Sarmiento, en Bellucci, 1988).

Según las fuentes consultadas, los maestros varones, los adultos sociales, eran propensos al uso de los castigos corporales. La entrada de la mujer en la escuela generaría un nuevo escenario: "El maestro que tenía como principio *la letra con sangre entra* ha desaparecido y su faz adusta se ha borrado también. Aho-

ra, el que entra a una escuela en vez de hallar la cara afligida y temerosa de los niños, puede ver fisonomías alegres, afectuosas, cariñosas para los maestros que dirigen su educación" (Wilde)

"(La mujer) domina la escuela en condiciones educativas muy superiores a las del hombre, quien tiene que violentarse y hasta bajarse para convertirse en el dómine de niños pequeños" (Varela, en el *Monitor*, 1882).

También esta idea de "bajarse" o de descender en la escala de los valores sociales está presente en Francisco Berra, cuando dice: "... el hombre preferirá todo a la profesión de maestro porque cualquier otra le ofrece más ventajas en cambio de menos sacrificios de su dignidad. (...) La inteligencia y la ilustración tienen vasto campo en la República Argentina; pero esto no ha impedido que muchos jóvenes se dedicaran a la enseñanza primaria ni que sobresalieran en el ejercicio de su profesión".

Por otra parte, las mujeres eran siempre dependientes económicamente, dato que permitiría al gobierno pagar menores salarios. Resulta interesante que esta ventaja no sea mencionada en la gran mayoría de los artículos que se refieren a la mujer maestra en el *Monitor de la Educación Común* (si bien tenemos noticia de los debates suscitados sobre el tema y de la decisión de pagar a las maestras aproximadamente un 60% de lo abonado a los maestros).

### La escuela primaria: moralismo y formalismo

La posibilidad de ingresar al mundo del trabajo a través de una puerta legítima en la Escuela Normal parecía constituir una instancia progresista para las mujeres de fines del siglo pasado.

Sin embargo, la mayoría de los ingresantes en los primeros años de la escuela eran jóvenes varones provenientes de los estratos medio bajos de la sociedad quienes, excluidos del Colegio Nacional por su pertenencia de clase, aspiraban a la docencia como escalón hacia un cargo de funcionario o hacia la universidad (Tedesco, 1982). Entre 1874 y 1890 la composición por sexo de los graduados maestros sólo reflejaba una leve ma-

yoría femenina (Feldfeber, 1990).

Formar maestros que no ejercieran resultaba demasiado oneroso para el Estado. El problema se agravaba porque los maestros varones que sí lo hacían no podían subsistir con los magros salarios que el gobierno estaba dispuesto a pagar. Además, como hemos visto, razones inversas a las vinculadas con la "madre educadora" reforzaban la necesidad oficial de tomar cartas en el asunto: el supuesto predominante era que a los varones no les interesaba la docencia. Así como desde la creación de la escuela normal se había estimulado el ingreso de los alumnos de bajos recursos mediante becas, se comienza entonces a otorgar becas preferenciales para las niñas (González Rive-ro, 1978).

Según J. C. Tedesco, la carrera del magisterio estaba desprestigiada: su escasa remuneración y la composición social de los aspirantes a la docencia serían las causas fundamentales. Pensamos sin embargo que no es la pertenencia de clase de sus alumnos la que "desprestigiaba" a la escuela normal, sino que el bajo prestigio social de la tarea docente no atraía a los jóvenes de las clases acomodadas o de las incipientes clases medias. Sin embargo, los fundamentos sociales y psicológicos invocados sobre las educadoras sirvieron como sustento para atraer a las mujeres de esos mismos grupos sociales y, fundamentalmente, de los grupos en ascenso. Las teorías en boga sobre el papel *moralizador* de la enseñanza serían el sustento político pedagógico (Alliaud, 1988; Feldfeber, 1990).

A fines del siglo pasado, frente al fatalismo de los que consideraban a los criollos como raza inferior, algunos pedagogos y algunos políticos en el poder levantaban la bandera de la posibilidad de la transformación de los nativos en ciudadanos con capacidad industrial, intelectual y moral acorde con el proyecto modernizador propuesto para el país. El progreso de la Nación tenía como condición previa la estabilidad política. Además, desde la perspectiva económica, "... no resulta suficiente con la separación entre los instrumentos de producción y los productos directos para generar plusvalía; también es preciso disciplinarlos simultáneamente mediante la aplicación de una variada red de estrategias político-cultu-

rales, o sea superestructurales. Por eso para que la coerción económica funcione 'automáticamente' el capitalismo debe bloquear los senderos que conducen a la revuelta social o a la organización masiva del delito" (Terán, 1987). La educación parecía el mecanismo más eficiente para convertir a los sectores populares a partir de su potencial moralizador.

Este concepto (al igual que el de "educación" o el de "instrucción") no tuvo connotaciones unívocas. En Sarmiento por ejemplo, el significado de la función *moralizadora* tuvo diferentes dimensiones: protección de la propiedad privada (respeto por lo ajeno), resguardo del orden social existente (respeto por los valores hegemónicos), instalación en los sujetos de controles internos individuales, sustitutos de la policía y los controles externos represivos, adquisición de las pautas de vida de las clases hegemónicas.

Dice Sarmiento: "Las buenas costumbres en las clases acomodadas las da la casa en que viven, el aseo a que se habitúan, el sentimiento de la dignidad propia, el fierro de la crítica, el bien parecer y las ideas de moral y decencia, que son comunes a todas las sociedades cristianas (... ) Qué entendemos por moral. Lo que proviene de Mori, les Mœurs, las costumbres... ¿Y qué son las costumbres sino los hábitos? Luego, dando buenos hábitos se arribará a la moral que es el precepto teórico" (Recalde, 1987).

Para otros, como Ricardo Rojas, la crisis moral de la sociedad argentina se refería fundamentalmente a la "desnacionalización y el envilecimiento de la conciencia pública". Moralizar sería en este caso "nacionalizar" a los inmigrantes, desarrollar lazos afectivos con la tierra que los recibiera y propender a la integración ciudadana de sus hijos.

Pero esta moralización como nacionalización también evocaba diferentes connotaciones. Algunos, como Rojas, consideraban que nacionalizar era sinónimo de restaurar el "espíritu indígena", sin renegar del extranjero pero tendiendo al afianzamiento de los valores nacionales tradicionales (idioma, historia y geografía nacionales, religión). Personajes más radicalizados, como Eduardo Wilde, creían que el medio por excelencia para la cruzada moralizadora nacionalista no podía ser otro que la

religión, con sus rituales y formas externas: "algo de tangible, de voluminoso y de concreto" (Recalde, 1987). Otros, sin negar el poder de la educación para integrar a los inmigrantes, proponían la universalización de los contenidos educativos al tiempo que la laicización de la enseñanza (Tedesco, 1982).

La postura predominante a fines de siglo fue finalmente la "normalizadora laica". No obstante, la escuela no escapó a la "canonización" de los héroes civiles ni a la formalización ritualista (cristalizada por Ramos Mejía en 1909) que evocan fuertemente los contenidos y prácticas religiosas rechazados.

En suma, el problema central que enfrentaba la organización nacional no era otro que el del orden social. En este sentido se sintetizan los diferentes significados que tenía la "moralización" entre los grupos hegemónicos de la época. Orden como respeto por la distribución vigente del poder y la riqueza y aceptación del proyecto político modernizador. La Escuela Normal constituiría el eje vertebrador del proyecto educativo y se transformaría entonces en el correlato femenino del colegio nacional, principalmente en las ciudades importantes —ya que en las zonas rurales o los pequeños pueblos del interior la cantidad de varones será muy elevada. Coincidimos con Tedesco en explicar esta alta proporción masculina a partir de las distancias respecto de otros centros de enseñanza superior y la carencia de opciones laborales alternativas.

Por primera vez para la educación media, se ofrecía una orientación laboral específica para un trabajo que sin embargo estaba caracterizado por una extrema precariedad, de la cual la magra retribución era sólo un componente ya que según los informes de la época, ser maestro a fines del siglo pasado implicaba asumir una tarea en condiciones de trabajo extremadamente duras. Hay grandes coincidencias entre los diferentes estudios en señalar la escasa atención económica y pedagógica prestada a las escuelas hacia 1870. H. Recalde, sobre la base de un informe de Paul Groussac, subraya la precariedad edilicia de los establecimientos educativos (ventilación e iluminación insuficientes, servicios sanitarios deficientes, mobiliario inadecuado y escaso) así como la escasa calidad de la

enseñanza impartida por maestro "casi analfabetos".

Las escuelas normales aportarían docentes formados que tenderían a mejorar el panorama educativo del mental. No obstante, hacia fines de siglo, las observaciones críticas continuaban de tal manera que permitieron entrever una escuela memorística repetitiva, exageradamente reglamentada y rígida.

Francisco Berra, en el Congreso Pedagógico de 1882 se preocupa por el formalismo que ha observado en la enseñanza escolar, donde las "descripciones" de los objetos reemplazaron a los objetos reales y concretos: "o menos que eso: el concepto vago de esos objetos, que el maestro transmite todo entero y de golpe a sus alumnos". Berra señala que, a la inversa de la educación familiar en que se allana el camino a los niños para que conozcan el mundo con sus propios medios, en la escuela "se invierten las leyes del conocimiento" y el maestro es el que conoce y luego transmite el "concepto vago" a los alumnos.

Las reminiscencias del catecismo colonial son señaladas en repetidas oportunidades, al describir las respuestas estandarizadas esperadas por parte de los alumnos. El formalismo encontraría su punto culminante en las instrucciones dictadas por Ramos Mejía para la organización de la liturgia patria. La precisión de las pautas comunicadas a las escuelas "para que en ellas se celebre un culto a la patria abstracto y minucioso, de cuya mecanización a Ramos Mejía no se le ocultaban ciertos resultados tal vez grotescos" (Terán, 1987), resultan también evidencias de una escolarización tendiente básicamente a la homogeneización por imposición. Según el mismo Terán, uno de los problemas de la clase dirigente de la época era justamente detectar los métodos más efectivos para introducir a las "multitudes argentinas" en el estado de espíritu necesario para su proyecto político. La solución encontrada por Ramos Mejía por ejemplo, sería la utilización de "símbolos", traducibles en imágenes, ya que creía que lo que verdaderamente impresionaría a la gente no sería el hecho en sí mismo sino la forma en que éste fuera presentado (apoyándose en la psicología de Le Bon vigente en la época). Así, la eficacia simbólica teorizada décadas



más tarde por los antropólogos culturales, ya era reconocida por la escuela en sus primeros tiempos.

En este contexto, el magisterio era "la profesión más penosa, triste y menos retribuida entre las llamadas decentes" (Groussac, en Recalde, 1987), sin seguridad ni estabilidad, estando permanentemente el maestro a merced de "un golpe de autoridad, de una alcaldada". Tampoco gozaba la docencia de un sistema de jubilaciones ni de un escalafón que estableciera las condiciones de la carrera y la promoción profesional.

En el trabajo de Myriam Feldfeber (1990), se recogen los reglamentos que normativizaron la práctica docente desde sus inicios: obediencia a las autoridades, puntualidad y asistencia regular, cumplimiento fiel al plan de estudios, uso de los textos permitidos únicamente, consignación por escrito de la temática de cada clase y aun de las "ilustraciones", control del orden y la disciplina de los alumnos y de la documentación y mobiliario escolares... Por otra parte, además de las autoridades pedagógicas, también los higienistas y médicos se referían con asiduidad a las formas de la actividad en la escuela y aportaban, desde la perspectiva "neutra" de la salud pública, a la regulación aun de los mínimos detalles (la enseñanza de la higiene corporal, limpieza y "decencia", hasta la "supresión del beso entre las alumnas y entre las maestras" por considerarlo no inocente desde el punto de vista médico -en el temor a los contagios infantiles y al despertar de "un sentimiento anormal adormecido" entre las maestras-. *Monitor de la Educación Común*-1905)

Esta situación se contrasta con las abundantes "retribuciones simbólicas" del discurso pedagógico que exaltaba la fortaleza, entereza y capacidad de sacrificio de la docencia.

Según A. Alliaud (1988) "En ellos (los maestros desconocidos) la consagración, la entrega, con el renunciamiento que ello implica, aparece como la nota fundamental de la tarea desempeñada. Así, es caracterizado como "obrero abnegado", "servidores humildes y silenciosos de la evolución nacional", cuya "heroicidad es una misma e igual como soldado de la paz y de la libertad". En el mismo trabajo se subraya que se exaltaba la capacidad de "lucha" del maestro a la par que su lealtad y obediencia a

la autoridad. Sencillo como un sacerdote, el maestro debería recibir poco más que las retribuciones "morales" que implicaba su tarea, de manera que no resultara tampoco una carga en el presupuesto oficial.

El tono moralizador y formalista parece imperar con gran fuerza hasta mediados de la segunda década del siglo, a pesar de las presiones de los grupos no hegemónicos (fundamentalmente los socialistas). Hacia 1916 comienzan las demandas de participación directa en las acciones educativas y la formulación de políticas por parte de los grupos en ascenso a la par que reclamamos por "la modernización, nacionalización y desburocratización del sistema" (Puiggrós, 1989).

Sin embargo, la escuela como institución se opuso a los avances "destabilizadores", neutralizó a los diversos grupos que la interpelaban (incorporando parcialmente sus demandas en algunos casos, ignorándolos en otros) y, levemente afectada, enfrentó a una nueva oleada conservadora que se abre en 1931.

### **Mija la maestra no es m'hijo el doctor: algunas conclusiones:**

La "naturalización" de las capacidades femeninas para el ejercicio de la docencia constituye el nudo central en la orientación hacia la feminización cuantitativa y cualitativa de la escuela primaria en nuestro país. En términos numéricos, la feminización significa la irrupción de una enorme cantidad de mujeres en puestos de trabajo generados en las escuelas públicas que debían ofrecer una educación "obligatoria, gratuita y graduada, y dada conforme a los preceptos de la higiene" (Ley 1420, art. 2).

Estos puestos de trabajo sufrían de una extrema precariedad: estaban mal remunerados, no tenían estabilidad ni tampoco regulación escalafonaria, aunque estaban altamente reglamentados en sus formas y sus contenidos. Con estas características resultaban poco atractivos para los varones de la época, aunque, pensamos, no sólo por ellas.

El trabajo docente implicaba la interacción cotidiana con niños que no eran "adultos pequeños" a los que se podía castigar, amenazar o exigir como a un igual. En este sentido, el mundo infantil escolar también se

había transformado en un espacio social de escaso valor inmediato... En todo caso, según las fuentes, para los adultos sociales, la docencia implicaba "bajarse" un escalón y "sacrificar su dignidad". Las mujeres en cambio estaban naturalmente inmersas en el mundo infantil al que prolongaban al ser ellas mismas consideradas como niños. De manera que el lugar "indigno" para el hombre, precario y desvalorizado en el mundo masculino, se transformaría en el lugar digno por naturaleza para la mujer, su medio natural.

Así, la incorporación masiva de las mujeres a la escuela significaría, en su dimensión cualitativa, una "feminización" de la cotidianeidad escolar. Fundamentalmente, una transformación de la violencia masculina en la perspectiva de un clima más cálido y de una mayor comprensión. El "uso" oficial de esa dulcificación tendería nuevamente al control de los sectores educandos: esta vez, a través de los afectos, más "civilizadamente".

Pero el magisterio no resultaba solamente un lugar digno para las mujeres sino también un espacio laboral "decente". El contexto sexualmente acechante de los trabajos a los que éstas comenzaban a acceder, sumado a la proliferación de las casas de citas y la prostitución femenina en un marco de "ascenso" de las mujeres que no se volverían tan fácilmente al mundo doméstico, resultaban seguramente preocupantes para los gobernantes. Reglamentar la prostitución (1875) y estimular el ingreso de las mujeres a la docencia (donde serían mujeres "públicas" por el mundo público pero controladas) son medidas sugerentemente próximas en el tiempo... En todo caso, son producto de un período de institucionalización y centralización en que el Estado coloca bajo su jurisdicción y pretende controlar la pluralidad de actividades sociales que se producían en el territorio otrora fragmentado por las luchas civiles y los conflictos políticos. Si la mujer que trabajaba corría el riesgo de prostituirse desde el imaginario social de entonces (¿sólo de entonces?) la escuela sería un ámbito protegido y organizado jerárquicamente que no ofrecería demasiadas amenazas.

Las condiciones estaban dadas, evidentemente, para que las mujeres de algunos grupos sociales desarro-

llaran la "vocación" docente que, en cierto sentido, era la única vocación secular posible. Elegir la docencia para convertirse en una "madre educadora", disciplinada y disciplinadora, ordenada y ordenadora, moral y moralizadora, transmisora de algunos conocimientos a través de la inculcación. El moralismo y el formalismo parecen "calzar" con el papel educador femenino y la condición de las mujeres de fines de siglo...

Además, el indiscutible peso de la escuela en un contexto de analfabetismo y desintegración social, y la oportunidad que parecía brindar la docencia para "participar" –ilusoriamente– de la cultura oficial, no podían menos que resultar atractivos para las jóvenes de las clases en ascenso. En este sentido, la docencia en nuestro país parece caracterizarse en el período en estudio por una contradicción profunda: las maestras tienden a negar su condición social de origen a través de un trabajo (escasa o nulumamente concebido como tal) que las hace participar, en el terreno de las representaciones –ya que no en el terreno material o económico– de la cultura "tradicional". ¿El "olvido" de las culturas subalternas en la escuela tendrá que ver también con esta negación de las maestras de su propio origen? Y si esta interpretación fuera acertada, ¿hasta qué punto las mujeres maestras se prestaban voluntariamente a este juego?

Resulta difícil captar la magnitud de la adhesión al proyecto. De todas maneras, a partir de algunos avances de la investigación se podría pensar que, bajo la apariencia de sumisión y homogeneidad formal, se escondía una amplia gama de "deseos" personales realizados en el trabajo escolar: algunas, convencidas de su papel de "civilizadoras", otras, obsesionadas por el cumplimiento del deber y de las formas; otras, madres frustradas dadoras de afecto o de torturas afectivas; otras, aspirantes a "dama" o cazadoras de marido; otras, ansiosas por transformar la escuela y la sociedad. La oportunidad abierta en la escuela normal fue sin duda resignificada por las muje-

res protagonistas.

El pensamiento naturalista con respecto al papel educador de la mujer presenta tal fuerza que aun en los discursos críticos encontramos una importante serie de continuidades. No obstante, si bien no cuestionaron la posición femenina biológicamente determinada ni pusieron en tela de juicio su papel de "madre educadora", su práctica crítica de la escuela oficial y el sesgo iluminista de su discurso constituyeron a las socialistas en "modelos" alternativos al paradigma oficial y normalizador para las mujeres en la educación (Morgade, 1989).

Ahora bien, en este "uso" que hicieron los políticos laicos de las disposiciones femeninas es posible detectar por lo menos dos "derrotas" históricas: una sólo aparente, la otra, prácticamente invisible. Por una parte, la Iglesia Católica como institución parece la gran derrotada con la convocatoria a las maestras norteamericanas protestantes y la no inclusión de la enseñanza de la religión en los programas de las escuelas normales. Los gobernantes no querían como maestras a las monjas ni a las militantes católicas que, aunque en pequeña medida, habían estado ya a cargo de la educación de las niñas. Tampoco convocaron a la Sociedad de Beneficencia y más aún, sacaron de su jurisdicción a las escuelas femeninas. No obstante, los sectores católicos irán ganando terreno progresivamente, por ejemplo, con la inclusión de la enseñanza de la religión en la formación docente. (González Rivero, 1978). La "victoria" sin embargo, se producirá en varios sentidos con las significaciones que acompañarán al trabajo docente desde su génesis: la escuela como "templo del saber"; la docencia como "apostolado" o "sacerdocio" y finalmente, la maestra como "madre educadora", que connota fuertemente los rasgos de la moral cristiana.

La segunda "derrota" fue sufrida por los pedagogos positivistas como producto de una combinación de fuerzas convergentes. Los políticos "normalizadores" impusieron un sesgo formalista y rígido a la educación

que las maestras, lejos de combatir, aceptaron activamente (o resistieron en forma aislada). Evidentemente, las mujeres, excluidas por siglos de la producción –y aun de la transmisión– de saberes "científicos" no iban a transformarse en unos pocos años en maestras rigurosas y científicas (desde las definiciones del positivismo). Por otra parte, los saberes secularmente creados y transmitidos por las mujeres (como pinta poéticamente Graciela Hierro en la cita inicial) no constituían contenidos del currículo oficial y legítimo. Y además, ¿cómo podrían las "menores de edad" actuar con autonomía intelectual frente a un sistema donde se reglamentaban hasta las más mínimas actividades y donde el "cumplimiento" y las formalidades eran criterios de evaluación? (Cf. Batallán-García, 1988, 1990).

En fin, podemos concluir provisoriamente coincidiendo con la mayoría de los autores en que el acceso a la Escuela Normal y al trabajo docente implicó una oportunidad importante para las mujeres de fines del siglo pasado. Importante porque no existían alternativas para los estudios medios. Sin embargo, tanto desde el punto de vista de las propias mujeres como desde la perspectiva de la misma escuela, el entusiasmo en la interpretación debe ser moderado. En la escuela se abre un espacio de sujeción más que de liberación, de repetición más que de creación, de dependencia más que de autonomía. Las mujeres lo usaron como única opción pero, como sabemos, tardaron un siglo en reconocerlo como trabajo y aún sostienen en cierta medida el peso de la "madre educadora".







#### NOTA

1. El presente trabajo recoge las hipótesis centrales del primer producto de la investigación. "La feminización de la escuela primaria argentina: políticas educativas y significación del trabajo" en curso en la actualidad. Abarca el período 1870-1930 y comprende centralmente el análisis de la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, el monitor de la Educación Común. Se han recopilado además algunos estudios sobre la temática realizados sobre otras fuentes primarias y se han consultado fuentes variadas que permitieron colocar el problema en la serie de la condición femenina y el trabajo a fines de siglo pasado; las políticas estatales, principalmente las educativas, y la constitución de la sociedad civil argentina; las concepciones sobre la educación y la infancia y (aunque no se incluye en este caso) el pensamiento sobre la temática de los grupos no hegemónicos en el momento inicial en la construcción social de la docencia.

#### BIBLIOGRAFIA CITADA

ALLIAUD, A. 1988. *El magisterio como categoría social* (mimeo) Informe de avance UBA.  
 BELLIUCI, M. 1988. *Sarmiento y la problemática de las mujeres*. (mimeo). Subsecre-

taría de la Mujer. Ministerio de Salud y Acción social.

BATALLAN, G. y García, F. 1988. *Trabajo docente. Democratización y conocimiento*. Cuadernos de Antropología Social. Vol 1, N° 2. Facultad de Filosofía y Letras,  
 BATALLAN, G. y García, F. 1990. *La construcción social del trabajo docente*. (mimeo) Informe Final UBACYT  
 BERRA, Francisco  
 FELDFEBER, M. 1990. *Génesis de las representaciones acerca del maestro en la Argentina 1870-1930* (mimeo) Informe Avance CONICET.  
 GONZALEZ RIVERO, J. 1978. "Formación docente en la República Argentina". *Revista del IIE*, N° 16, Mayo.  
 HOWE, F. 1978. *Myths of coeducation*. Harvard University Press, Harvard.  
 MORGADE, G. 1989. *La "madre educadora" en el pensamiento de las mujeres socialistas de principios de siglo*. (mimeo) ICE.  
 MORGADE, G. 1990. *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Tesis de Maestría, FLACSO. En prensa cuaderno N° 12 Instituto de Ciencias de la Educación.  
 PUIGROSS, A. 1985. *Del liberalismo al positivismismo en la pedagogía argentina*. (mimeo) Cátedra Historia de la Educación Argentina.  
 PUIGROSS, A. 1989. "Tendencias pedagógi-

cas en la historia de la educación argentina" Ficha de la cátedra.

RECALDE, H. 1987. *El primer congreso pedagógico*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.  
 RECALDE, H. 1989. *Mujer: condiciones de vida, trabajo y salud*. Tomos 1 y 2. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.  
 RECALDE, H. 1991. "Prostitutas reglamentadas: Buenos Aires, 1875-1934" en prensa para *Todo es historia* N° 285.  
 ROJAS, R. 1989. *La restauración nacionalista*. Ficha cátedra Historia de la Educación Argentina.  
 ROMERO, J. 1975. *Las ideas políticas en la Argentina*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.  
 ROUQUIÉ, A. 1981. *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Emecé, Buenos Aires.  
 SOSA DE NEWTON, L. 1966. *Las argentinas. De ayer a hoy*. Ed. Zanetti. Buenos Aires.  
 TEDESCO, J. 1982. *Educación y Sociedad en la Argentina. (1880-1900)*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.  
 TERAN, O. 1987. *Positivismismo y Nación*. Puntillo Sur, Buenos Aires.  
 YANNOULIAS, S. 1990. *La educación de la mujer y la mujer educadora en la construcción del Estado nacional*. (mimeo) FLACSO-UNB.