

XIII JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Catamarca – 10 a 13 de agosto de 2011.

MESA 83: Género y educación en Argentina, siglos XX y XXI.

COORDINADORAS:

- Prof. Celia Gladys López. Directora Instituto de Historia- F. H. A. y C. S. / Universidad Autónoma de Entre Ríos. E-mail: celialopez50@yahoo.com.ar

Mg. Mariela Coudannes Aguirre. FHyC, Universidad Nacional del Litoral. E-mail: macoudan@fhuc.unl.edu.ar

Título ponencia: La problemática del género: la urdimbre entre Poder y Educación en los siglos XX y XXI en la Argentina.

Autores: Profesoras Amelia Abasto y Graciela Formento de Nader.

Pertenencia institucional: Universidad Autónoma de Entre Ríos

Documento de identidad: DNI N° 4 994 662 – 6 293 198

Correo electrónico: ameliaabasto@hotmail.com- gracielanader@hotmail.com

SE AUTORIZA SU PUBLICACION

“Yo soy aquella mujer que escaló la montaña de la vida
Removiendo piedras y plantando flores”.
Cora Coralina(1889-1985)

Consideramos que la convocatoria de estas Jornadas constituye para nosotros una oportunidad para reflexionar críticamente sobre la problemática del género en la Argentina, posicionándonos en las vinculaciones entre Poder y Educación durante los siglos XX y XXI.

Define a este trabajo el pluralismo y la diversidad, el encuentro de diferentes ángulos de enfoque sobre algunos de los problemas más acuciantes de nuestros tiempos en educación.

El propósito del trabajo es lograr conjugar la información sobre los antecedentes históricos acerca de cómo gestionan las mujeres el poder y los cambios que producen esas presencias en nuestra cultura.

Si efectuamos una mirada macro del siglo XIX podemos afirmar que, en general, la instalación de la mujer en su condición y la del hombre en la suya, así como sus relaciones estaban normalmente claras; los problemas surgían en el contacto personal e individual de

cada uno. En cambio en el siglo XX es diametralmente diferente, ya que se experimenta una doble desorientación: desorientación de la mujer respecto de sí misma y desorientación del hombre respecto de la mujer.

En el siglo XIX se pensaba primariamente en la condición biológica. Hay una diferencia anatómica y fisiológica entre hombres y mujeres. En cambio en el siglo XX la mujer ha cambiado profundamente, desde el punto de vista biológico, sobre todo si se encara desde la disociación entre la sexualidad y la reproducción. El origen del cambio biológico está en la Psicología, en la Sociología, en la Estética, en la Moral, en la Religión, en las Ciencias, ya que la naturaleza no ha sufrido ninguna variación.

Nos posicionamos en el trabajo en la escuela, el cual refleja un espacio de autonomía y de sujeción para las mujeres maestras. El trabajo a ellas les significó un avance en la autonomía económica, les permitió salir del hogar paterno o coyungal para desarrollar una tarea con presencia pública pero, en el aula, pues el sistema educativo con su organización piramidal y burocrática les brindó escasas oportunidades de desarrollo profesional.

Si analizamos cuánto cambió la sociedad, fundamentalmente desde 1880 hasta la primera guerra mundial, concluimos que no todo es avance y retroceso sino que hay una complejidad mayor, que deviene de la modernización del siglo XIX y principios del siglo XX. Si bien éstos van en contra de los intereses de realización personal de las mujeres, de clase alta, y las de clase media que toman a éstas como modelo. Mencionamos como ejemplo a Victoria Ocampo y sus amigas, teniendo a la clase dirigente “criolla” en un nivel de riqueza muy diferente. Destacamos que fueron las primeras egresadas y las primeras feministas.

Las investigaciones demuestran que las mujeres de clase tradicional, no ricas, se refugian en la religión para poder tener una actuación y escriben sobre temas religiosos; se vinculan a la iglesia, ocupando un lugar en la sociedad que de otra manera no podrían lograr. En cambio, la mujer de las zonas rurales se vinculó con las luchas civiles.

Algunas no se desplazan mientras que otras son trashumantes, van de un lado a otro, especialmente con los gauchos.

En el caso de las mujeres originarias, fundamentalmente en las zonas de frontera, se convirtieron en vínculo entre los pueblos originarios y el blanco.

Coincidiendo con María SÁENZ QUESADA(2009) las mujeres, provenientes de la oleada inmigratoria ultramarina, conformaron un mercado de trabajo con participación destacada. Ellas provenían del Sur de Europa y formaban parte de sociedades “machistas”, donde el varón de la familia es el que vale. Destacamos aquí al caso de la Dra. Alicia Moreau de Justo (1885-1986), que ingresó a los estudios secundarios y universitarios y que influyó en la modernización, reclamando el voto femenino y una legislación que proteja a la mujer y al niño, además de derechos civiles y políticos plenos.

Si bien hay mucha influencia del aporte inmigratorio, hay autores que sostienen que las que quieren cursar el bachillerato para luego ingresar a la universidad no son únicamente inmigrantes.

Destacamos aquí la importancia de las Escuelas Normales, cuya función constituyó un aspecto significativo de la modernización de la sociedad. Sarmiento sostuvo que esto constituía una salida laboral para las mujeres. Consideraba que estaban capacitadas para transmitir la cultura, convirtiéndose en una relevante herramienta del Estado para brindar enseñanza en lugares remotos. Como por ejemplo en las escuelas de frontera, rurales y las que estaban ubicadas en los suburbios de las ciudades. Este proceso se multiplicó en las últimas décadas del siglo XIX cumpliendo un rol fundamental en la Argentina.

Ejemplificamos con la creación de la Escuela Normal de Paraná, creada en 1870, piedra angular del normalismo argentino.

A fines del siglo XIX en el marco del proyecto de construir una nación civilizada y moderna, el nivel primario argentino fue un espacio de trabajo para mujeres especialmente en el aula y en menor número en la dirección de las escuelas primarias. La presencia masculina en el magisterio es minoritaria.

La escuela fue tanto un espacio de construcción de posibilidades de desarrollo profesional remunerado como una instancia de reforzamiento de los discursos de género. La tarea docente es sinónimo de entrega, afectividad, paciencia, aunque también fue un escenario público, fuera del hogar, brindando diferentes oportunidades de desarrollo para las mujeres maestras.

Se destaca que todavía a fines del siglo XIX se sostenía que “...enseñar no es dirigir...”, las mujeres llegaban a ser directoras sólo cuando no había un maestro varón disponible en la escuela y quedaban totalmente excluidas de la inspección escolar, más ligada a lealtades políticas que a las estrictamente técnicas.

En la etapa peronista de la década del 40, la mujer era la responsable de guardar la moral de la sociedad y esa responsabilidad empezaba por casa, al decir de Jorge HALPERIN (2009)¹ “...La mujer no era, entonces un sujeto político independiente, sino una persona que se ocupaba del hogar, de las buenas costumbres y de la asistencia social.” Dice Eva Perón en la Razón de mi vida “...*no podemos trabajar nada más que para ganar un sueldo como los hombres. Nacimos para constituir hogares...*” Consideraba que la asistencia social es algo que las mujeres llevamos en la sangre.

El logro del voto femenino no cambiaba esto pues, decían que para las mujeres era “la voluntad de vigilar, desde el sagrado recinto de su hogar, la marcha maravillosa del país.”Eva PERÓN (1996)².

Así, durante años, quienes ocuparon altos cargos, lo hicieron desde las aulas, sin una preparación científica, fruto de sus experiencias docentes y de sus contactos políticos. La institucionalización de concursos movió a que las mujeres progresivamente fueran ocupando esos cargos, fruto de su formación y experiencia. Pero, la escuela conservó rasgos de género diferenciales y la autoridad parece mantener connotaciones masculinas. Aún hoy, las significaciones de género inciden en los cargos directivos y de la supervisión.

Las distintas situaciones, especialmente las socioeconómicas, por las que ha atravesado nuestro país, han movido a las directoras, ha hacerse cargo de cuestiones básicas de supervivencia, alimentación, vestimenta, seguridad, salud primaria, entre otras. Un matiz de “justicia social” puede llegar a politizar estas preocupaciones y hacerse cargo la escuela, como un compromiso con las condiciones mínimas de existencia, necesarias para aprender. Ejercen el poder, al decir de Graciela MORGADE (2010), “poniendo el cuerpo”.

Dejar el aula implica asumir mayor poder y autoridad. En el desempeño, maestras y maestros se consideran como iguales; al ascender comienzan a representar al sistema frente

¹ Halperin, Jorge, Las muchachas peronistas, Buenos Aires, Aguilar, 2009.

² Perón, Eva, La razón de mi vida y otros escritos, Buenos Aires, Planeta, 1996.

a sus colegas, esto por ejemplo se puede ver en “las tomas de decisiones”. Además, las urgencias, las presiones o las emergencias tienden a reducir las incidencias de la supervisión.

En las instituciones educativas, la alianza con la política y la lucha en el terreno del Estado, sigue siendo una apuesta clave, en la transformación feminista de las relaciones de poder.

El nivel primario argentino fue un espacio de trabajo para mujeres. Esto tuvo mucho que ver con la creación de las escuelas normales para la formación docente. En ese entonces se consideraba al magisterio como “apropiado para su sexo”. Todo esto más la posibilidad de educar a las hijas en el mercado matrimonial hizo de la Escuela Normal una gran oportunidad de promoción social. Aquí tuvo mucho que ver la intervención privada en la formación docente, en las Escuelas Normales que dependían de la Iglesia Católica.

Más tarde y más precisamente en los dos gobiernos de Perón, las maestras se diferenciaron de la clase obrera.

A principios de los 70 aparece el movimiento de los *trabajadores de la educación*. Reducía los contenidos feminizantes del trabajo. Este movimiento destinaba tiempos de labor fuera del horario escolar, definía la tarea como *vocación*. Profundizaba los contenidos gremiales, tal como lo refleja la denominación de *trabajador de la educación*, en estrecha relación con el sector socio-económico, las particulares situaciones de empleo y de costo del nivel de vida de las familias de las maestras.

A fines del siglo XX se ve a los docentes en lucha permanente por el sostén de la educación pública, la limitación de los derechos sociales (neoliberalismo), situación que lleva a intensificar el trabajo docente con más horas de clase, más tareas a desarrollar y en muchos casos, con escasa coordinación. La situación descripta muestra a las mujeres en las organizaciones sindicales docentes librando una suerte de *lucha ideológica interna* frente a la madre educadora.

Acordando con MORGADE (1989)³ la descripción de la profesión docente centrada en la vocación natural y en el amor a los niños y a la patria tuvo un fuerte arraigo en la sociedad argentina. Aún hoy, las docentes son percibidas y se perciben en función de estas

³ MORGADE, Graciela, el determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria, Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989

cualidades. El estereotipo de maestra, basado en la vocación/naturaleza y en el amor/dar, construido paulatinamente en un período de grandes transformaciones políticas y socio-económicas, de alteraciones substantivas en el mercado de trabajo y en la vida urbana, de acciones de los movimientos feministas, producto de las pretensiones educativas femeninas y la feminilización del normalismo y del magisterio, pero también de la asignación de un papel general, social y cultural a las mujeres, sobrevivió y se fortaleció a lo largo del siglo XX, no exento de contradicciones.

Por ejemplo, a pesar que se defendía la incorporación de las mujeres a la docencia, algunos autores se refieren a las penurias de la profesión, describiendo el desgaste físico y emocional derivado de las horas de estudios (como normalistas) y de trabajo (como maestras). Asimismo, en algunas investigaciones se han encontrado indicaciones dispersas sobre el estado civil de las maestras, indicando un alto porcentaje de solteras.

La identidad de la docencia aún se encuentra en proceso de definición. Así se rechaza tanto los contenidos *vocacionistas* y *tecnicistas* como las categorías de *trabajador de la educación* y la de *profesional*. Como categoría laboral se autodefinen *docentes o enseñantes*.

Si efectuamos una *mirada* en la práctica de las docentes visualizamos que conviven aportes provenientes de diferentes propuestas pedagógicas desarrolladas en nuestro país. La tradición normalista contribuyó a imprimir una matriz de docente apóstol, naturalmente vocacionado y funcionario del Estado, en el marco de un proyecto educativo coincidente con la conformación del estado nacional. Sobre esta matriz básica, que explica el talante misional de la tarea docente, se fueron depositando múltiples demandas de diversos sectores de la sociedad a la escuela, las cuales confluyen en el rol que cumple hoy el docente.

El estereotipo de género femenino tradicional resultó funcional al modelo de docente transmisor. La optimización de este modelo tecnicista llevó al reforzamiento de los aspectos que consolidaron la figura del docente como *autoridad pedagógica delegada* por políticas exteriores, *masculinas*, con poder de decisión, gestoras de la cosa pública.

A la vez, desde sus ámbitos laborales las docentes en particular ejercen un rol construido sobre matrices de género que resultaron eficaces para asegurar ese lugar relativamente autónomo y protegido, interiorizado en la estructura jerárquica del sistema

educativo para el ejercicio de una cultura disciplinadora de los sujetos. Dicha estructura y dicho rol docente tradicional obstaculizan en mayor o menor grado la realización de los docentes como sujetos sociales plenos. La mujer se traslada de un ámbito interior de la familia a otro ámbito interior: la escuela y el sistema educativo, cuestión que invisibiliza su tarea como actividad pública, social, y dificulta su profesionalización. Esto nos permite la reflexión crítica sobre las matrices culturales como *constructos de una subjetividad femenina subordinada* con fuertes componentes *naturales* y escasa trascendencia social.

Para FOUCAULT (1996) el género es el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, por el despliegue de una tecnología política compleja.

El género es aquel saber que establece significados para las diferencias en los cuerpos sexuados. Es en y por esas significaciones sociales que las relaciones de poder son construídas por discursos, instituciones y marcos epistémicos que varían cultural e históricamente.

BOURDIEU(1985) considera que el género es un campo primario, entre otros, en los cuales se articula el poder. Éste se entiende como el poder de establecer las prácticas significantes legítimas codificadas y jerarquizadas por las prácticas socioculturales dominantes, que luego se presentan naturalizadas como sentido común.

Realizada la mirada desde un análisis sociológico y cultural y desde una perspectiva que integra la cuestión de la orientación sexual de las maestras, investigaciones realizadas han abordado la relación heterosexualidad/homosexualidad en las prácticas escolares y en las representaciones de mujeres docentes.

Con respecto a la identidad lésbica la investigación muestra que en la escuela opera lo que podría llamarse una *política de silenciamiento*, produciendo ocultamiento de la identidad. Acordando con BIGIN (1999)⁴ la estructuración ideológica y material del trabajo docente es un producto histórico de larga data. En la últimas décadas algunas maestras lograron culminar estudios superiores que les permitió una labor docente con un bagaje académico adicional que les posibilitó incrementar su puntaje y lograr *oportunidades de ascenso*.

⁴ BIGIN en YANNOULAS, Silvia Cristina, *Educación una profesión de mujeres?* Buenos Aires, Kapelusz, 1994.

Coincidiendo con YANNOULAS (1994)⁵ el análisis en torno a los interrogantes de cómo y con qué conceptos fue discutida la incorporación de las mujeres a la profesión docente permite comprender mejor el significado de las diferencias e igualdades de hombres y mujeres en el proceso de organización de los Estados nacionales y sus respectivos sistemas educativos.

Los estudios del género constituyen un corpus de saberes científicos, que tiene la intencionalidad de proporcionar categorías y metodologías para el análisis de las representaciones y las condiciones de existencia de hombres y mujeres en sociedades del siglo XX y XXI en la Argentina y las relaciones que entre ellos y ellas se establecieron. Asimismo, es interesante destacar que a pesar de las diferencias y controversias que aparecen en su seno, es posible identificar algunos de los propósitos y las características más generales.

No se trata en esta ponencia de construir una historia de la mujer, una antropología de la mujer, una sociología de la mujer y una nueva epistemología, pensadas de una forma genéricamente equitativa. En este sentido, la revitalización del concepto de género, no sólo cuestionó los saberes legitimados, sino que también desmitificó el carácter objetivo y neutro del sujeto de conocimiento, devolviéndole su identidad de género.

Según SPENDER (1982)⁶ las mujeres han quedado al margen en la mayoría, si no en todas las ramas del conocimiento mediante el simple proceso por el que los hombres nombran el mundo a medida que éste se descubre ante ellos. Se han tomado a sí mismos como el punto de partida, se han definido a sí mismos como el centro, y entonces han procedido a describir el resto del mundo en relación a ellos mismos. Han dado por sentado que su experiencia es universal, que es representativa de la humanidad, y que constituye la base para la generalización de todos los seres humanos. Por tanto, siempre que la experiencia de la mujer difiere de la del hombre, permanece *al margen*, pues cuando la experiencia no es compartida por los hombres ya no hay modo de introducirla como dato, y son ellos quienes escriben estos datos.

⁵ YANNOULAS, Silvia Cristina, *Educar una profesión de mujeres?* Buenos Aires, Kapelusz, 1994.

⁶ En ACKER, Sandra, *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Nacirsa, 1995

Según Simpson y Simpson (1969)⁷ la vocación primaria de la mujer es función familiar; por tanto, la mujer está intrínsecamente menos comprometida con el trabajo que el hombre y tiene menos probabilidades de mantener un alto nivel de conocimientos especializados. Debido a que sus motivos de trabajo son más utilitarios e intrínsecamente menos orientados hacia la tarea que el de los hombres, *requiere un mayor control*.

Coincidiendo con AMOROS (1985) e IRIGARAY (1991) las genealogías dominantes en las Ciencias Sociales son principalmente masculinas, con poco o ningún espacio para el pensamiento desarrollado por mujeres. Este olvido o el ocultamiento ha permitido la discriminación de las mujeres, dejándolas marginadas del mundo académico.

El género se construye social y culturalmente. Se trata de un fenómeno temporalmente mutable, dado que somos sujetos históricos situados en un tiempo y un espacio que es dinámico, cambiante y lleno de incertezas.

Compartimos con LÉVIS-STRAUSS(1956) que los estudios históricos, antropológicos y sociológicos han demostrado que el sexo constituye uno de los criterios básicos, estructurales y constantes de distribución de las potencialidades humanas de cada cultura.

Asimismo, es interesante destacar, que la participación femenina en el mercado del trabajo formal fue permitida, pero no promovida dado que la función fundamental, desde los comienzos, para las mujeres era la maternidad y la preservación del núcleo familiar.

Cabe destacar que en América Latina el rol docente fue fomentado y no sólo permitido o tolerado.

En la Argentina, coincidiendo con MALGESINI (1993) se ve el aumento en la categoría ocupación de maestras y profesoras y constituyó una excepción respecto a la evolución de las demás categorías ocupacionales.

Según MORGADE (1992) en relación a los aspectos simbólicos del magisterio, destaca que los discursos sobre el mismo prescriben el deber ser del docente según su sexo, atribuyendo a la relación maestra/alumnado un sustento afectivo.

Es interesante destacar que la mística del profesionalismo ligada a lo masculino oscurece el status de las docentes en relación con sus colegas.

⁷ En ACKER, Sandra, Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Madrid, Nacirsa, 1995

La mayor parte de la literatura específica presenta la particularidad de considerar a la docencia como una profesión asexualada.

Cabe destacar, que aumenta la presencia de mujeres en una profesión, disminuyen las remuneraciones, y la tarea pasa a ser considerada poco calificada y una extensión de la función privada de reproducción social (NOVAES, 1987) y (LOURO, 1989).

El desarrollo de los sistemas educativos nacionales puede ser observado como parte del proceso histórico de división sexual del trabajo. La comparación acerca de cómo y con qué conceptos fue discutida la incorporación de las mujeres a la formación y la profesión docente permite comprender mejor el significado de las diferencias e igualdades de hombres y mujeres en el proceso de organización de los Estados nacionales y sus respectivos sistemas educativos.

En América Latina se visualiza una alta proporción de mujeres en las escuelas primarias, siendo muy pocos los maestros varones.⁸ Ellos ocupan frecuentemente cargos de conducción, mientras que las mujeres están al frente de las aulas. Los pocos maestros que continúan dando clase, se concentran en los últimos grados.

Es significativo destacar que en el siglo XX es indiscutible que el acceso al conocimiento y a nuevas oportunidades de profesionalización y laborales en el mercado de trabajo, constituyó una innovación. Sin embargo, es indiscutible que ese acceso estuvo marcado por concepciones de género que, si por un lado lo posibilitaron, también lo delimitaron; las mujeres accedieron masivamente a la distribución y la reproducción del conocimiento, pero en menor medida, a su producción; asimismo, accedieron masivamente a puestos escolares de ejecución pero, en menor medida, a puestos directivos en gran escala.

Las mujeres latinoamericanas se vieron transformadas en educadoras en dos ámbitos: en el familiar, en tanto madres; y en el educativo formal, en tanto maestras.

En cuanto a la maestra este trabajo remunerado fue concebido como una ampliación de sus nuevas tareas en el hogar: la formación de las jóvenes generaciones. Se necesitaba un cuerpo docente de bajo costo que llevase a cabo la “gran cruzada pedagógica”. Baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales decentes y atractivas, las

⁸ En 1981, el 92 % del cuerpo docente del nivel primario del sistema educativo estaba constituido por mujeres (BRASLAVSKY, 1984)

mujeres pasaron a ser consideradas “educadoras por excelencia”. La maestra tenía ventajas comparativas frente al maestro, dado que para los políticos y pedagogos *las mujeres instruyen menos pero, educan más*⁹

Coincidiendo con ROSEMBERG y AMADO (1992)¹⁰ investigaciones recientes han probado innumerables semejanzas entre el trabajo doméstico y la tarea docente, desempeñada por -

mujeres: son actividades que requieren, entre otras cosas, dispersión de la atención en varias ta-

reas simultáneas, acumulación de distintas funciones y capacidad de desenvolverse frente a lo -

imprevisto.

Dice Graciela MORGADE en *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*¹¹ que “...las mujeres hicieron carrera dentro de la escuela pero, su creciente participación en los cargos de conducción cambia de tendencia al salir de los muros escolares...”

Así en los 80 se acostumbraba al “tres por uno” para la cobertura de cargos. Cada tres mujeres que accedían a un puesto lo hacía un varón, independientemente de su puntaje. Esta también era una manera de atraer a los hombres al ejercicio del magisterio. Ellos lograban su primer cargo titular a edad muy temprana y concretaban una carrera más acelerada que las mujeres. El sistema educativo legitimaba su orden sobre la base de formas patriarcales de ejercicio del poder. Esto hacía de los hombres sujetos más prácticos y más resolutivos. Las mujeres en cambio construyen su legitimidad del poder a partir de las formas en que ejercen el cargo; no tienen tanta libertad para poner en juego sus resignificaciones, cuentan con la normativa como sustento, lo cual hace también que sean más reglamentaristas, menos simpáticas y más resistentes.

Dejar el aula implica también mayor poder y autoridad; cuando son maestras y maestros son iguales, al ascender comienzan a representar al sistema frente a sus colegas, lo que implica, tomar decisiones, riesgos y palabras, con contenidos muy pocos presentes en los discursos que constituyen al magisterio de base. En todo esto al hombre se le presenta esta situación como *libre de las responsabilidades domésticas*.

⁹ Educar e instruir tenían significado diferente: instruir aludía a la transmisión de saberes instrumentales e información. Educar se refería a la transmisión de valores y normas de conducta. (Comte 1856)

¹⁰ En YANNOULAS, IBIDEM.

¹¹ MORGADE, Graciela, *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*, Buenos Aires, Noveduc, 2010.

Una buena parte de la actividad feminista está encausada hacia los procesos sociales dentro de la escuela y comienza a percibirse las formas en que la escolarización contribuye a la reproducción de las relaciones de género. MacDonald (1980) sugiere que las escuelas transmiten un código de género normalmente con una resistente clasificación que reproduce las relaciones de poder de la jerarquía masculino-femenino en la que el Profesorado tiene un papel importante en la determinación de las definiciones y el control del género. Un tema central que ha de surgir del trabajo feminista en este nivel cuando se aplica a la educación es que la división sexual del trabajo en el Sistema Educativo contribuye a la reproducción del orden social. Lo hace ofreciendo modelos de relaciones de poder hombre-mujer y responsabilidades sexualmente diferenciadas que refuerzan la conexión de feminidad con cuidados, servicios, conformismo y maternidad. También está la posibilidad de que una vez que las mujeres se abrieron camino dentro del área educación, se mantuvieron como una de las pocas áreas en las que podrían ejercer algún tipo de poder, incluso a expensas de reforzar más aún los estereotipos sobre la esfera de la mujer.

Apoyándonos en MORGADE (2010)¹² ratificamos que la estructura de clase de las semiprofesionales y del sector público no sólo proveyeron masivamente de trabajos para las mujeres sino que lograron caminos de movilidad social y autoridad experta para las “educadas”, pero con el mantenimiento de los significados masculinos en los puestos de poder. El discurso de la *igualdad* puede implicar el silencio de la experiencia de las mujeres, el de la *diferencia* puede entrañar consecuencias que refuercen el dualismo: racionalidad-emocionalidad. Así considerado, el movimiento de mujeres ha generado dos tipos de propuestas frente al imaginario hegemónico, la propuesta del feminismo de raíz liberal y el de fuente cultural.

En la actualidad aparecen nuevas paradojas para las mujeres maestras y en puestos de conducción. Los 90 reemplazaron los discursos de Justicia social por el de la productividad y las llamadas capacidades femeninas pasan a ser funcionales a nuevas formas de una sociedad desigual.

Las feministas culturales proveyeron una ética alternativa a la hegemonía dominante. El feminismo cultural es valioso en distinguir entre las actividades prescriptas para las mujeres y las que emergen de las vidas de ellas.

¹² MORGADE, Graciela, IBIDEM

En puestos de mayor jerarquía se encuentran prácticas más sutiles y a la vez más violentas, como, retacear información sobre la escuela o el sistema obtenida en reuniones informales realizadas antes de las reuniones formales. Esto coloca a las mujeres como desinformadas, mal informadas o que hacen perder el tiempo (violencia simbólica).

Las mujeres que se encuentran en cargos de poder pueden enmascarar su género y sexualidad a través del modo en que se visten, caminan y hablan como para minimizar su presencia femenina. Las mujeres solteras, son consideradas como diferentes y peligrosas; ser gorda parece ser indeseable pero, ser alta parece ser ventajoso. La vestimenta indica conformismo u oposición, algunas con ropas femeninas para desmentir los prejuicios sobre las feministas o sobre las mujeres que ocupan cargos de poder. El cuerpo también tiene emociones e indica estado de ánimo.

Ser mujer no es neutral, el cuerpo es objeto de miradas, generalmente evaluativas. La producción cotidiana, vestimenta, maquillaje, gestos y el estado general, peso y estado de salud provocan juicios acerca de la vida personal y la posición relativa en la gestión.

Existe una convergencia de factores desestimulantes para las mujeres. Configuran una red de significados que intervienen en la exclusión femenina de los cargos de conducción en el sistema educativo.

Este proceso se va multiplicando en los dos últimos siglos y cumple un rol fundamental en la Argentina. La fabulosa transformación de la mujer, acontecida en el plazo de la vida de los que todavía no somos viejos... nos hace confiar que muy pronto la mujer recuperará la realidad superior que había conquistado y volverá a ser el gran motor de perfección. Tomará posesión de la realidad, desde su perspectiva original, desde su condición irrenunciable, única... de persona femenina. A pesar de que nunca se sabe dónde y cómo debería empezar y dónde debería terminar pero, con la firme convicción de rastrear otros caminos que nos permitan destacar la relación de la mujer con el tiempo.

Hoy en los comienzos del siglo veintiuno, según investigaciones realizadas recientemente, se observa un cierto deterioro en la relación educación–mujer; enfatizando que la condición de ser mujer, por un lado y de un nivel socio-económico bajo, por el otro discrimina y coarta posibilidades para acceder a cargos de conducción en el sistema educativo.

Se hace necesaria la búsqueda de una educación que construya relaciones de respeto, igualdad y cooperación entre los géneros, que afiance una cultura de los Derechos Humanos y que no valide ni reproduzca estereotipos, prejuicios e iniquidades.

Dejamos constancia que: “... ni adelante ni atrás, a la par...pero, hoy en pleno 2011 todavía vemos diferencias en aproximadamente, un 24 % en los sueldos por igual trabajo” (El Tribuno de Salta)¹³.

Si no confiáramos en la mujer no podríamos imaginar el futuro, buscando un mundo mejor que comienza en la familia.

El siglo XXI tiene el signo distintivo de la mujer en todos los órdenes de la vida.

Si bien las mujeres hemos conseguido el derecho al voto, a elegir y ser elegida, a desempeñar cargos públicos y a ejercer una profesión, no se ha conseguido aún el total respeto y cumplimiento de los derechos.

Graciela MORGADE en Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo (2010)¹⁴ dice que avanzado el siglo XX todavía persiste el concepto de “recién llegadas” (BORDIEU), las mujeres deben aprender y aplicar las reglas de modo dedicado, prolijo y sistemático para sobrevivir en el cargo. Opina que el Estado no es neutral desde el punto de vista del género, sino un espacio de lucha discursiva en la cual las políticas de género son centrales. El Estado tiende a institucionalizar a la masculinidad hegemónica.

Conjugando los conceptos básicos que son el eje de nuestro análisis:

Mujer – educación – poder, analizamos los datos recabados por el Censo Nacional de docentes del año 2004. En nuestro país se desempeñaban 269 supervisores en las escuelas secundarias del país, de gestión privada y pública. Su distribución por provincia era irregular y dependía de las estructuras que adoptaba cada una de ellas en ese año.

- El 65 % de los supervisores tenían más de 50 años.
- El 30 % entre 40 y 49 años.
- El 6% menos de 40 años.

¹³ El tribuno de Salta, martes 08.03.2011

¹⁴ MORGADE, Graciela, Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo, Buenos Aires, Noveduc, 2010

- Esto demuestra que el cargo de supervisor es el cargo jerárquico más alto de la carrera docente. Acceden al mismo los de mayor puntaje y mayor permanencia en el sistema.
- Algo más del 70 % eran mujeres.
- Siendo los supervisores los docentes con mayor antigüedad en el sistema provenían de familias con menos años de escolaridad que los profesores.
- El 91 % de los supervisores que trabajaban en el nivel medio poseían título docente.
- Solamente un 3 % no lo tenía.
- El 26.4 % tiene título de nivel superior exclusivamente.
- El 13.3 % universitario exclusivamente.
- El 4 % tiene el título de Maestro Normal Nacional exclusivamente.
- Los que no tenían título docentes son técnicos o profesionales con estudios superiores o universitarios.
- El 70 % de los supervisores del nivel medio no cursaban ninguna carrera de nivel superior.
- El 12 % manifestó estar cursando una carrera universitaria.
- El 8.5 % un posgrado.

El 90 % de los supervisores asistieron a cursos de capacitación, de 40 hs. o más en los últimos 5 años.

- Amplia experiencia frente a alumnos :
 - El 50 % más de 20 años
 - El 20 % entre 21 y 30 años
 - 7 % más de 30 años
- Experiencia en cargos directivos o de gestión
 - 65 % hasta 15 años
 - 20 % superó los 15 años

- Sólo el 30.7 % señaló disponer de tiempo para trabajar con colegas cuestiones vinculadas al cargo.

- Cuestión de género:

En los 80 se reflató el 3 x 1 aunque no tuviera título.

- Estabilidad:
- Se advierte que el 33.8 % eran titulares.

El 58.6 % eran interinos o suplentes. Lo que implica un alto grado de inestabilidad.

Es significativo analizar las percepciones que manifestaron los supervisores sobre sus tres principales tareas, las cuales se relacionan con:

1. Asesorar y orientar el trabajo pedagógico del docente.
2. Resolver conflictos institucionales
3. Mejorar la calidad educativa en los establecimientos.

Necesitan reforzar sus conocimientos para abordar la tarea relacionada con la resolución de los conflictos institucionales.

La mayoría de los supervisores manifestaron haber elegido su profesión porque:

- Les gusta enseñar.
- Es una profesión de calidad para mejorar la sociedad.
- Les interesa que otros aprendan.

En relación con los supervisores de la provincia de Entre Ríos, del total de los 269, sólo 5 se desempeñaban en el Nivel Medio de la Provincia de Entre Ríos. Sólo uno era varón.¹⁵

Todos tenían estudios superiores completos y habían recibido capacitación en los últimos cinco años. En cuanto a las percepciones sobre sus tareas, sus respuestas no se diferenciaron de las de sus colegas de otras provincias.

Se aclara que el relevamiento descrito se ha realizado únicamente en el sector de gestión estatal.

¹⁵ República Argentina, Censo Nacional de Docentes año 2004.-

Intentamos a través de esta producción develar la problemática del género en la urdimbre entre poder y educación en los siglos XX y XXI en la Argentina.

Género, poder y educación constituyeron un triángulo que brindó la posibilidad de análisis y comprensión de la problemática. Quedan abiertas nuevas perspectivas para la indagación permanente.

CONCLUSIÓN

El desarrollo del trabajo permite concluir que la escuela fue a través del tiempo, tanto un espacio de construcción de posibilidades de desarrollo profesional remunerado como una instancia de reforzamiento de los discursos de género.

La escuela conservó rasgos de género diferenciales y la autoridad parece mantener connotaciones masculinas. Aún hoy, las significaciones de género inciden en los cargos directivos y de la supervisión.

Las genealogías dominantes en las Ciencias Sociales son principalmente masculinas, con poco o ningún espacio para el pensamiento desarrollado por mujeres. Este olvido o el ocultamiento ha permitido la discriminación de las mujeres, dejándolas marginadas del mundo académico.

El género se construye social y culturalmente. Se trata de un fenómeno temporalmente mutable, dado que somos sujetos históricos situados en un tiempo y un espacio que es dinámico, cambiante y lleno de incertezas.

Es indiscutible que ese acceso estuvo marcado por concepciones de género que, si por un lado lo posibilitaron, también lo delimitaron; las mujeres accedieron masivamente a la distribución y la reproducción del conocimiento, pero en menor medida, a su producción; asimismo, accedieron masivamente a puestos escolares de ejecución pero, en menor medida, a puestos directivos en gran escala.

Las escuelas transmiten un código de género normalmente con una resistente clasificación que reproduce las relaciones de poder de la jerarquía masculino-femenino, contribuyendo a la reproducción del orden social.

En la actualidad aparecen nuevas paradojas para las mujeres maestras y en puestos de conducción. Los 90 reemplazaron los discursos de Justicia social por el de la

productividad y las llamadas capacidades femeninas pasan a ser funcionales a nuevas formas de una sociedad desigual.

Confiamos que muy pronto la mujer del siglo XXI recupere la realidad superior que había conquistado, vuelva a ser el gran motor de perfección del mundo, tome posesión de la realidad, desde su perspectiva original, desde su condición irrenunciable, única de persona femenina.

Este proceso se va multiplicando en los dos últimos siglos y cumple un rol fundamental en la Argentina.

Se hace necesaria la búsqueda de una educación que construya relaciones de respeto, igualdad y cooperación entre los géneros, que afiance una cultura de los Derechos Humanos y que no valide ni reproduzca estereotipos, prejuicios e iniquidades.

Consideramos que ésta es una importante oportunidad para, además de cuestionar el proceso de construcción del conocimiento y la exclusión de las mujeres como sujeto y objeto del mismo, irán contribuyendo a una progresiva transformación de la condición femenina.

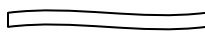
El sujeto de la democracia es un incansable productor de alternativas. Algunas nobles y humanitarias, otras egoístas y hasta perversas. Estas intenciones diferentes y contradictorias, también forman parte de la condición humana. No existe en el mundo pasado y presente la arquitectura capaz de vaciar esa tensión en una comunidad perfecta pero, la legitimidad de las instituciones democráticas puede trazar el camino para aproximarse a los ideales que nos proponen la libertad, la igualdad y la justicia, de una manera pacífica y tolerante. BOTANA (2001)¹⁶

Intentamos a través de esta producción develar la problemática del género en la urdimbre entre poder y educación en los siglos XX y XXI en la Argentina.

Género, poder y educación constituyeron un triángulo que brindó la posibilidad de análisis y mayor comprensión de la problemática. Quedan abiertas nuevas perspectivas para la indagación permanente.

¹⁶ BOTANA, Natalio, El siglo de la libertad y el miedo, Buenos Aires, Sudamericana, 2001.

La mujer, como sujeto histórico está influida por las prácticas sociales de su tiempo, caracterizada en este momento por lo azaroso; anticipándose a escenarios posibles. De allí la necesidad de desentrañar lo obvio y el enigma de las demandas desde lo explícito y desde lo implícito, logrando una apertura a un conocimiento que favorezca el análisis reflexivo sobre el género, el poder y la educación en esta encrucijada social.



Las profesoras comprometidas en este trabajo dedican el mismo, a todas las mujeres que se desempeñaron o desempeñan en la docencia, a manera de profundo reconocimiento.

A la maestra de campo, que muy solita se encuentra,

Esa que llega a caballo, cruzando arroyos y puentes;
Es la que estudia en las noches, la forma más conveniente
De dirigir, coordinar y enseñar, siete grados al mismo tiempo
Y es la que nadie consulta por no tener la experiencia
Que adquieren en las ciudades las “peritas” en docencia.

A la maestra llamada con el nombre de “suplente”
Que sólo es ave de paso e ignora por cuánto tiempo
Esa que llegó contenta un día cualquiera a la escuela
Sin saber que una noticia la sorprende y entristece
-noticia que se trasluce, en veinte ojitos traviosos
Porque informaron de “arriba” comunicando su cese.
A la maestra de pobres, a la que – por su humildad-
Le ofrecieron los chiquitos más difíciles,
-que repiten año a año, privados de inteligencia-
Es la que estira su sueldo para comprar un cuaderno
Y el día del maestro...nadie...nadie le regaló un beso,
Porque sus chicos no saben, que un beso es todo su anhelo.

A la maestra del norte, del sur, del este y oeste,

Esa que cuida el idioma y protege nuestra enseña,
Es quien dejó su familia- sólo por un corto tiempo-
Buscando abrirse camino, y echó raíces tan pronto
Los chicos de la frontera, le hicieron sentir la falta
De una maestra como ella...

A la maestra de campo,
A la llamada suplente,
A la maestra de pobres,
A la que está en la frontera,
A vos maestra olvidada,
Dios te bendice en silencio...

María Mercedes HAIDAR¹⁷

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, Sandra (1995): Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Narcisa, S.A. Ediciones. Madrid.
- APPLE, M. (1989): Maestro y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación, Paidós, Barcelona.
- BIRGIN, Haydeé (2000): El derecho en el género y el género en el derecho. Biblos. Buenos Aires.
- BOTANA, Natalio(2001), El siglo de la libertad y el miedo, Buenos Aires, Sudamericana.
- BOURDIEU, Pierre (1985), Espacio social y génesis de las clases en Espacios N°2 Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

¹⁷ HAIDAR, María Mercedes, El amor en 40 poemas, Paraná, MC ediciones,1992

- CHÁNETON, July (2007): Género, poder y discursos sociales, Eudeba, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1980): Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid.
- GOMEZ DE ERICE, María Victoria (Compiladora)(1998). A propósito de los viejos y nuevos problemas educativos. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- HAIDAR, María Mercedes, El amor en 40 poemas, Paraná, MC ediciones,1992
- HALPERIN, Jorge (2009), Las muchachas peronistas, Buenos Aires, Aguilar.
- MORGADE, Graciela (2010): Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Editorial Noveduc, Buenos Aires.
- MORGADE, Graciela, El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria, Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989
- PERÓN, Eva, La razón de mi vida y otros escritos, Buenos Aires, Planeta,1996
- YANNOULAS, Silvia Cristina (1984), Educar: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del Normalismo y la Docencia (1870-1930), Buenos Aires, Kapelusz.