

## *Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930)*

**Silvia Cristina Yannoulas**

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Universidade de Brasília  
(FLACSO/UnB)

*Objetiva subsidiar teoricamente o debate sobre o processo de feminização da docência na escola de primeiro grau, na América Latina, entre os anos de 1870 a 1930. Discute a relação entre afeminização da docência, a constituição e expansão dos sistemas educativos nacionais, e a elaboração e difusão de diversos tipos de identidade (especialmente identidades de gênero e identidade nacional). Sua organização está baseada em "palavras-chave" (key-words), vinculadas à problemática da feminização: diferença sexual, divisão sexual do trabalho, público e privado, Estado educador, educação feminina, profissão docente, formação docente e feminização da docência.*

### **Introducción**

La feminización de la profesión docente en la escuela primaria marco un importante hiato en la existencia y representación simbólica de las mujeres. Existen otras profesiones que se feminizaron, però ninguna otra tuvo un valor simbólico y político similar: los nacientes Estados nacionales latinoamericanos depositaron en las manos de un cuerpo docente femenino la tarea de reproducir una nueva identidad, la nacionalidad.

Este texto, producto parcial de la investigación "La feminización de la docência en Brasil y Argentina (1870-1930)", tiene por finalidad aportar elementos teóricos a la Historia Social de la Educación, recuperando la

dimensión genérica y latinoamericana de la problemática educativa<sup>1</sup>. La reflexión sobre *cómo y con qué concepciones* se incorporaron las mujeres a la profesión docente, permitiría comprender mejor el significado de las diferencias y igualdad de hombres y mujeres en la organización de los sistemas nacionales.

## El problema

Si se considera la *profesión docente* en el nivel primario del sistema educativo y desde la perspectiva de género, se observa el hecho de que se ha transformado en una actividad predominantemente femenina. Y decimos *transformado*, porque desde sus orígenes (la figura del pedagogo en la Grecia antigua) y hasta el siglo XIX, se trataba de una actividad exclusiva o predominantemente masculina.

Así, el desarrollo de los sistemas educativos nacionales también puede (y debe) ser observado como parte del proceso histórico de división sexual del trabajo. Llama la atención la escasa consideración hacia los aspectos de género de la profesión docente, apuntada en los estados del arte sobre educación y mujer en América Latina (Rosenberg et alii, 1990; J. Corvalán, 1990), dado que la producción académica europea, canadiense y estadounidense señala insistentemente la importancia del sexo y del género en la investigación sobre la escuela y la profesión docente, y dado que se estima que en más del 85% de los docentes latinoamericanos de escuela primaria son mujeres<sup>2</sup>. Evidentemente, los estudios sobre *la condición femenina*, los estudios sobre *educación* y los estudios sobre *la división del trabajo* no se han beneficiado recíprocamente de los conocimientos acumulados en cada área.

<sup>1</sup> Los resultados finales de esta investigación, orientada por la Dra. Lourdes Maria Bandeira (UnB) y financiada por la CAPES y la Fundación Ford (Cono Sur), serán volcados en una tesis doctoral, a ser defendida en el marco del Programa de Doctorado Conjunto FLACSO/UnB.

<sup>2</sup> En 1980, el 85% del cuerpo docente del nivel primario del sistema educativo brasileño eran mujeres [Fuente: VALDÊS, Teresa y GOMARIZ, Ernesto (ed.) (1993), *Mulheres Latinoamericanas em Dados. Brasil*, FLACSO/Instituto de la Mujer (Español), Santiago de Chile]. En 1981 y para el caso argentino, el porcentaje es de 92% [Fuente: BRASLAVSKY, Cecilia (Comp.) (1984), *Mujer y Educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago de Chile].

^Cómo se produjo la feminización de la profesión docente en el nivel primario del sistema educativo? *iQué* procesos políticos, económicos, culturales y sociales se encuentran ligados a esta transformación? ^Cuáles eran las relaciones entre la feminización del alumnado normalista (de escuela normal) y del cuerpo docente por un lado, y la construcción de los sistemas educativos nacionales por el otro? A continuación, presentamos algunas de las categorías y dimensiones de análisis a ser consideradas para enfrentar estas preguntas.

## Diferencia sexual

La sociedad capitalista industrial no puede existir más que imponiendo un postulado unisexual: los dos sexos están hechos para el mismo trabajo, perciben la misma realidad, y tienen las mismas necesidades. En los mercados capitalistas los seres humanos son, en principio, neutros económicos. Hombres y mujeres no podrían competir en el mismo mercado de trabajo si este no hubiese sido redefinido como una actividad conveniente a los seres humanos sin distinción de sexo (Ilich; 1982).

Desde las revoluciones burguesas y hasta hoy, el postulado de *igualdad* se consolidó gradualmente, pero conviviendo en conflicto con otro postulado: el de la existencia de *una identidad femenina y una masculina*, diferenciadas. La construcción discursiva de estas identidades se relaciona con el establecimiento de nuevas normas de conducta y espacios específicos para cada sexo. Particularmente a partir del siglo XIX y en el mundo Occidental, tuvo lugar una preocupación focalizada por establecer identidades para cada sexo. Ello puede observarse, por ejemplo, a través de la lectura de diccionarios y enciclopedias, bajo los conceptos mujer, hombre, femenino, masculino, macho, hembra, etc; y también en las referencias efectuadas por científicos sociales (como Comte, Marx, Durkheim, Simmel, entre

otros). Son estas identidades las que permitieron, en un contexto de igualdad formal, discriminar en la praxis a los seres humanos en virtud de su sexo.

A nuestro juicio, la identidad femenina se construyó discursivamente sobre la base de dos tipos de argumentación:

a) Argumentación ecológica<sup>3</sup>: se refiere a la función reproductiva (biológica y social) que las mujeres deberían desempeñar en relación al hogar y a los hijos;

b) Argumentación esencialista: se refiere a las características atribuidas a las mujeres como parte de una esencia natural femenina (por ejemplo, la debilidad, la afectividad, la irracionalidad, la dependencia, entre otras).

Estas argumentaciones constituyeron una nueva matriz de significado, la noción de identidad femenina del siglo XIX, colocando como ideal femenino por excelencia la maternidad, y como espacio femenino privilegiado el privado. Maternidad y espacio privado que fueron redefinidos en un contexto histórico marcado por la aparición de los Estados nacionales, por la industrialización y la urbanización. Los políticos, los demógrafos, los sociólogos, los pedagogos, los economistas, los sindicalistas, los legisladores y las feministas esencialistas y reformistas construyeron diversos discursos que colocaron a la madre como la principal responsable del bienestar y la educación de sus hijos (futuros ciudadanos). La familia nuclear constituyó un nuevo modelo de familia, adaptado a las necesidades de la urbe, del Estado nacional y a la nueva concepción de maternidad. A partir de esta identidad femenina se legitimó la discriminación de las mujeres en el mercado de trabajo, aún afirmando paralelamente la igualdad de los individuos.

Paralelamente, la identidad masculina se construyó discursivamente sobre la base de otras dos argumentaciones:

<sup>3</sup> La palabra "ecología" deriva del griego *oikos*, que quiere decir casa. En este sentido, la argumentación ecológica se refiere a la posición que debería ocupar la mujer en relación al espacio doméstico y privado.

- a) Argumentación política<sup>4</sup>: se refiere la función productiva y pública que el hombre debería desempeñar en relación a la sociedad;
- b) Argumentación esencialista: se refiere a las características atribuidas a los hombres como esencia natural (por ejemplo: la fuerza física, la agresividad, la racionalidad, la independencia, entre otras).

Si aplicamos estos conceptos de igualdad y de identidad al proceso de feminización de la docencia en América Latina, podríamos decir que la docencia en la escuela primaria fue considerada una actividad a desarrollar por los seres humanos sin distinción de sexo, pero según el argumento naturalista de la identidad femenina, las mujeres podrían realizar mejor esta tarea. A su vez, la escasa remuneración otorgada a las profesionales de la enseñanza se justificaba en gran medida por el argumento ecológico de la identidad femenina: las mujeres solo brindan a la familia un salario complementario, siendo hijas o esposas de un hogar donde un jefe de familia (padre o esposo) desempeña el papel sustentador.

## División sexual del trabajo

La división sexual del trabajo es una categoría utilizada por las Ciencias Sociales para indicar que en cada sociedad, hombres y mujeres realizan tareas diferentes. Si bien el *género*<sup>5</sup> ha sido definido de forma variada a lo largo de la historia y en diferentes culturas, los estudios históricos, antropológicos y sociológicos han demostrado que el *sexo*<sup>6</sup> constituye

<sup>4</sup> La palabra "política" deriva del griego *polis*, y se opone a *oikos*. En este sentido, la argumentación política se refiere a la posición que debería ocupar el hombre en relación al espacio público.

\* La palabra "género" proviene del latín *genus*. En su acepción gramatical, se refiere al accidente (desinencia diferencial) que sirve para indicar el sexo de las personas o de los animales, y el que se le atribuye a las cosas (o bien para indicar que no se les atribuye ninguno a través de la forma neutra de algunas lenguas) (Corominas; 1954 y Larousse; 1867). Según Scott (1983-1988) la categoría género fue tomada en préstamo de la Gramática por las Ciencias Sociales (en particular por la Antropología) para indicar la distinción entre atributos culturales históricamente otorgados a hombres y mujeres (género), y la dimensión biológica de los seres humanos (sexo).

<sup>6</sup> La palabra "sexo" proviene del latín *sexus*, donde la raíz *sec-* indica división (el verbo *secare* significa separar, dividir). Gramaticalmente, la palabra *sexus* se acompaña de *virilis* (masculino) o de *muliebris* (femenino). Así, la palabra sexo se refiere a la condición orgánica que distingue al macho de la hembra.

uno de los criterios básicos, estructurales y constantes de distribución de las potencialidades humanas de cada cultura.

La industrialización y la urbanización occidental del siglo XIX produjeron una nueva división sexual del trabajo, otorgando nuevos significados a los conceptos de trabajo, público y privado, y femenino y masculino; y estableciendo separadamente la esfera del *trabajo doméstico/reproductivo/gratuito/privado/femenino*, y la esfera del *trabajo fuera de la casa/productivo/remunerado/público/masculino* (Hausen; 1976). Comenzó a reconocerse bajo el concepto de trabajo solo a las actividades productivas, siendo excluida cualquier actividad de reproducción. Privado pasó a designar todo lo relativo al espacio intra-muros de la casa, residencia de la familia nuclear. Se asignó a los hombres la tarea de "trabajar" y a las mujeres la de cuidar del hogar y de los hijos. Los discursos de los políticos, los demógrafos, los pedagogos, los economistas, los legisladores, los sindicalistas, algunas feministas y posteriormente de la psicología contribuyeron a montar estos nuevos significados y sus relaciones.

El contenido de la legislación laboral sancionada en América Latina hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX expresa ideas específicas sobre las mujeres, sus características espirituales, emocionales y físicas, y una asignación de roles particulares en el seno de la familia. El trabajo femenino remunerado (en particular, aquel que se desempeñaba en las fábricas) era considerado dañino para la salud biológico-reproductiva de las mujeres (concepción que se comprende a la luz de las condiciones de trabajo que las mujeres sufrían en las fábricas y en el trabajo domiciliario a destajo). Era también considerado dañino para la constitución familiar y la reproducción social (y por ende, para la nación), dado que la familia dependía de las mujeres tanto en su integración como en su "salud moral". Este tipo de concepciones dominó todo el espectro político latinoamericano (incluyendo a los socialistas y a algunas feministas!).

Sintetizando: se podría decir que la participación femenina en el mercado de trabajo formal fue permitida (como desgracia inevitable), pero no promovida (aunque sí controlada), dado que la principal función de las

mujeres era la maternidad y la preservación del núcleo familiar. Sin embargo, hubo una excepción: en América Latina el rol docente fue fomentado y no solo permitido o tolerado. Además, la participación femenina en el mercado de trabajo en algunas ocasiones fue promovida apelando al discurso de la "emergência" (en caso de guerras, por parte del gobierno), al discurso del "neutro económico" (leyes de la oferta y la demanda, por parte de los capitalistas), y al de la "emancipación femenina" (particularmente de las feministas socialistas). Se trata de discursos alternativos, con los cuales el capitalismo convive y manipula. De esta forma, en ciclos de crisis del mercado de trabajo por escasez de mano de obra, las mujeres son llamadas a participar; mientras que en ciclos de crisis del mercado de trabajo por abundancia de mano de obra, las mujeres son excluidas del mercado de trabajo.

## **Público y privado**

Según Arendt (1958), el espacio público estaba originalmente constituido por los hombres que "se aparecían" frente a los otros, y se hablaban en un *interesse* o mundo común. Entre los griegos, el espacio público equivalía a la *polis*, mientras que el espacio privado equivalía a la casa. En el *espacio público*, cada *qui*<sup>1</sup> se presentaba ante los otros, sin fundirse en el anonimato colectivo. El espacio público era el espacio plural y heterogéneo por excelencia, donde lo único igual estaba constituido por el derecho a la palabra y a la acción.

La capacidad humana de organización política se oponía directamente a esa asociación natural cuyo centro estaba constituido por la casa (*ôikia*). El *espacio privado* (que era el espacio de las mujeres y de los esclavos) se encontraba en la esfera de las necesidades, de todo aquello relacionado

<sup>1</sup> *Qui* es una palabra latina, que significa quien. En este contexto, alude a la individualidad de la persona, a sus características y particularidades, que la destacan de otras personas.

con el mantenimiento y la reproducción de la vida. La ley de lo privado era la desigualdad universal, y el espacio privado era el reino de la necesidad.

La *esfera social*, que no es privada ni es pública, es un fenómeno relativamente reciente, cuyo origen coincidió con el surgimiento de la modernidad europea y cuya forma política es el Estado-Nación. Lo social es la forma de colectividad humana en la cual el *qui* pierde su poder de aparecer, de hablar y actuar, en la confusión anónima. En la confusión anónima ya no existe lo público y lo privado (la sociedad de masas es su ápice). En lo social todo se exhibe *pêro* nadie aparece. Todo se dice *pêro* nadie habla. La aparición de lo social implicó la pérdida de la pluralidad pública y de la desigualdad privada, a partir de una ley de *igitaldad* entendida como homogeneización.

La esfera social espera de cada uno de sus miembros un cierto tipo de comportamiento, imponiendo innúmeras y variadas reglas, todas ellas tendientes a "normalizar" la conducta de sus miembros, a destruir la acción espontánea o la palabra inusitada. La aparición del espacio social en el mundo occidental moderno implicó la reducción de lo público en beneficio de lo social, y paralelamente la esfera social se instituyó como espacio de mediación entre lo público y lo privado.

Estos conceptos de esfera pública, social y privada indican caminos interesantes para repensar la feminización de la docência latinoamericana en el nivel primário del sistema educativo nacional. Con la aparición de un "cuerpo docente", cuya construcción fue, en América Latina, paralela a la incorporación de las mujeres, la tarea docente pasó a ser pautada y controlada cada vez más; y los profesionales especializados pasaron a ser intercambiables. Por tanto, se ubican en la esfera social, donde los *qui* no hablan (por sí mismos, ya que no producen o critican el conocimiento a ser transmitido) ni aparecen (en el sentido de que los docentes carecen de singularidades al ser intercambiables). Si la tarea docente se convirtió en extensión de las actividades domésticas, si los alumnos (uniformados) dejaron de tener personalidad propia para pasar a ser pensados como equivalentes, la escuela primaria pública se encuentra en la esfera social.



## Estado educador

El concepto moderno de nación se asocia a fenómenos cohesivos, que intentan integrar las múltiples particularidades regionales (Rivas; 1986). El elemento original dei *Estado nacional moderno* es el de vincular regiones dispares y dispersas simbólicamente (a través de la creación de una comunidad imaginaria, según el concepto de Anderson; 1977) y materialmente (através de la creación dei mercado interno y sus relaciones con el mercado internacional).

Para Calderon (1988), la *modernidad* fue en Europa el resultado de un largo proceso de racionalización y secularización, mientras que en América Latina fue producto de una introducción "forzada" por via de la colonización en primera instancia, y de las elites criollas republicanas dei siglo XIX en segunda instancia. En América Latina, la organización de los Estados nacionales estuvo determinada por la re-definición de las relaciones económicas internacionales, a través de la constitución dei sistema de economía-mundo. La universalización dei capitalismo requería de la formación de Estados nacionales latinoamericanos, que renovasen los pactos coloniales bajo nuevos esquemas (Donghi; 1986).

En Europa occidental, el Estado nacional se constituyó como expresión y resultado dei desarrollo de la sociedad civil. Su sistema de dominación se basó en el consentimiento de las masas, en tanto estas creían ejercitar su auto-gobierno en un Estado que las representaba. Este tipo de Estado nacional burguês se diferencia radicalmente de los *Estados nacionales oligárquicos de América Latina* (Carmagnani; 1984). Las naciones latinoamericanas se originaron y consolidaron a través de y por el Estado, y no a la inversa como ocurrió en Europa occidental. El Estado nacional latinoamericano no se constituyó en representante de la sociedad civil, sino en el encargado de conformarla.

Para integrar una nación en América Latina, era requisito superar el aislamiento, la miséria, y dotar ai país de instituciones y legislación modernas. A juicio de los políticos de la época, se requería de políticas educativas a mediano

y largo plazo, con inversiones significativas para construir edificios, formar un cuerpo docente homogéneo, sancionar legislaciones en materia educativa y cultural, entre otras cosas.

A nuestro juicio, la creación de los *sistemas educativos nacionales latinoamericanos* obedeció al objetivo de construir *identidades nacionales*, y por tanto, a la intención de otorgar un mínimo de homogeneidad a la población a partir de la creación de las nuevas comunidades imaginarias<sup>8</sup>. La construcción de *sub-identidades* (raciales, sexuales, étnicas, religiosas) se aceleró al mismo ritmo en que el principio de igualdad de los ciudadanos de una misma nación ganó terreno. Los constructores de las naciones fueron, paralelamente, constructores de razas, sexos, etnias, clases (Williams; 1989). Es un doble movimiento, que iguala a los seres humanos a partir de la construcción de la identidad nacional, y asimismo los diferencia, a través de la creación de sub-identidades (las mujeres, los indios, los negros, los trabajadores, entre otras), todas ellas englobadas en la identidad nacional. En el reino de la igualdad, son las sub-identidades las que permiten discriminar a los individuos.

La escuela pública se tomó la encargada legal y legítima de transmitir la nueva identidad nacional, a través de tradiciones inventadas (la historia, el folklore, los rituales, etc.) (Hobsbawm y Ranger; 1983), inventadas fuera de la escuela pero re-creadas y re-producidas por ella. Y, paralelamente, el sistema educativo nacional se tornó en uno de los mecanismos privilegiados de clasificación de la población (heterogénea) en sub-identidades (sea por su exclusión total o por su exclusión parcial, es decir, el no acceso de determinados grupos a ciertos niveles y modalidades del sistema educativo).

En América Latina, la educación pública fue pensada para romper con el pasado colonial y construir a la nación y al ciudadano (Zea; 1949). En este

<sup>8</sup> El nuevo modelo agro-exportador no precisaba de calificación de la mano de obra para su implementación. Si precisaba de profesionales y burocratas, que fueron formados en los niveles secundario y superior del sistema educativo. Por tanto, la expansión del nivel primario del sistema educativo en América Latina se vinculó prioritariamente con una función política: transmitir, socializar y disciplinar a la población según los nuevos valores nacionales. Se estableció una nueva paradoja. La función política del nivel primario del sistema educativo, sistema ubicado discursivamente en el espacio público, fue desempeñada por mujeres (que en el mismo discurso debían permanecer fuera de la esfera pública). Esta paradoja fue resuelta por la separación entre producción y transmisión de saberes: las maestras transmitían pero no producían los saberes.

contexto, se necesitaba un número importante de maestros, que llevaran a cabo esta "obra civilizadora" en todos los rincones del país. En el discurso de la época, se asigna gran importancia a la formación de un *corpo docente*, para la implementación del proyecto educativo nacional. Para un proyecto de tal envergadura no era suficiente la acción pedagógica de maestros aislados, que enseñaran a unos pocos lo que ellos mismos sabían. Se necesitaba de un cuerpo de profesionales, que llevara a cabo simultáneamente la misma tarea civilizadora.

Es necesario, sin embargo, establecer algunas diferencias en lo que se refiere a la constitución del Estado nacional en Brasil. La forma federativa y descentralizada que asumió el Estado nacional a partir de 1891 colocó serias limitaciones a su rol de Estado Educador. Sin embargo, podemos encontrar ciertos paralelismos con otras experiencias latinoamericanas. En primer lugar, el proyecto pedagógico de envergadura nacional existió discursivo y materialmente: autores como Veríssimo (1890) representan el aspecto discursivo, mientras que el *Pedagogium* de Benjamin Constant representa su aspecto material. En segundo lugar, la Constitución de la República de 1891 delegó en los estados (ex-provincias) la competencia de legislar y proveer educación primaria. Es decir, la educación primaria pasó a ser materia de las políticas públicas gubernamentales, aún cuando no fuese directamente ingerencia del Estado nacional.

## **Educación femenina**

En el período que transcurre entre 1850 y 1930, la educación femenina y la mujer como educadora se instituyeron como objeto de reflexión político-pedagógica europea y americana. Si bien antes de 1870 se debatió sobre estas problemáticas, el alcance del debate (en términos de cantidad y tipo de actores involucrados) no fue tan amplio ni tan intenso, y no se debatió sobre:

a) el concepto de educación femenina como preparación para la administración científica del hogar y la salvaguarda de los jóvenes (futuros ciudadanos) de la nación;

b) la mujer como trabajadora docente, funcionaria dei sistema educativo nacional (público);

c) la igualdad de los sexos y su coeducación.

La educación femenina previa se dirigia a las muchachas de clases privilegiadas (canto, danza, francês, etc.) y en aulas particulares o en aulas particulares y congregaciones religiosas. En algunos casos, fue implementada formación específica para que las mujeres de sectores desfavorecidos se desempeñasen mejor como empleadas domésticas (en particular las acciones educativas fomentadas por las asociaciones de beneficência, escuelas de artes y ofícios).

En nuestro período de análisis, la preocupación específica por la educación de las mujeres se relacionaba basicamente con el nuevo concepto de *maternidad* (Badinter; 1980). La mayoría de los pensadores latinoamericanos de la época sostenían el siguiente principio político-pedagógico: la más importante función de los educadores es instruir a las mujeres, para que se conviertan en "verdaderas madres", y eduquen correctamente a sus hijos desde su más tierna infancia. El concepto de maternidad fue de esta forma ampliado más allá de lo doméstico: tenía una función pública, formar a los nuevos ciudadanos, dentro de las expectativas dei Estado-Nación. Se pensaba que los avances educativos logrados por el Estado nacional estarían en peligro frente a "una ambiente hogareno retrasado".

Los cursos de economía doméstica se convirtieron en regia general en las escuelas para ninas y muchachas. Pretendían elevar la atención dei hogar y de los hijos ai nivel de una ciência. Se alentaba a las alumnas a ejercer más influencia en el manejo dei hogar. Se les enseñaba como organizar las tareas domésticas, como administrar los ingresos y los gastos, como ahorrar dinero, como pedir prestamos para necesidades especiales. Muchos programas comprendían cursos científicos sobre la crianza de los hijos y la higiene personal.

En cuanto a la mujer docente, el trabajo remunerado de la misma 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 mujeres pasaron a ser consideradas "educadoras por excelência". La maestra tenía ventajas comparativas frente al maestro, dado que para los políticos y pensadores de la época "las mujeres instruyen menos pero educan más". Además, si la mujer había sido definida como la encargada de los niños en el hogar, parecía razonable que continuase con su labor pedagógica en el ámbito escolar del nivel primario.

## **Profesión docente**

Se denomina profesión a toda actividad laboral o tipo de ocupación habitual que requiere de una preparación o calificación específica. En el caso de la profesión docente, la preparación específica se relaciona con la formación académica y la formación pedagógica, generalmente impartida por instituciones creadas a tal efecto (Debesse y Mialaret; 1978). La especificidad de la profesión docente se define sobre cuatro criterios diferentes:

- a) El tipo de contrato que regula el ejercicio de su profesión. El docente es un profesional subalterno, al cual se le asigna la tarea de transmitir saberes de diferente tipo (valores, saberes instrumentales, normas de conducta, etc).
- b) La relación con el conocimiento o formación académica: el docente es un profesional que domina ciertas áreas de conocimiento, a ser transmitidos. Capacitados fundamentalmente para transmitir, los docentes no fueron pensados como productores o críticos del conocimiento que ellos mismos transmiten.
- c) La relación con la infancia o formación pedagógica: el docente es un profesional que trabaja con la infancia (y debe tener la capacidad y las metodologías específicas para ello).

d) La relación simbólica dei docente con la sociedad: el docente se habria convertido en el "sacerdote" indiscutible dei saber legitimado.

El reclutamiento y formación dei personal adecuado constituyó una de las premisas fundamentales para la empresa de construcción de los sistemas educativos de alcance nacional en América Latina. La práctica de enseñar, que hasta ese momento se había realizado de manera mas o menos espontânea, requerirá por parte de aquellos que la desempeñen la posesión de ciertas destrezas y habilidades, certificadas por un título de maestro. La constitución de un *corpo docente o magistério* homogéneo aseguraría un proceso relativamente unificado de inculcación cultural. El desempeño de la práctica pedagógica ya no quedo librada a la subjetividad de personas individuales (según maneras y hasta incluso formaciones previas desiguales), sino que presentó un carácter tipificado, pautado. Implico que aquellos que la realizasen, estuviesen provistos de un *corpus* de conocimiento específico y compartido. El requisito formativo posibilitaba *intercambiar* individuos (los maestros de escuela primaria), sin que sufriera alteraciones la función social desempeñada (práctica pedagógica).

El cuerpo docente o magistério, como todo grupo social, tiene una doble existência. Por un lado, la existência material objetiva, que puede ser cuantificada según una serie de propiedades (sexo, edad, origen social, etc). Por otro lado, y en relación con esa existência material, el magistério puede ser analizado como representación cultural o matriz de significado (Feldfeber; 1990). Esta doble existência dei magistério, *material y simbólica*, tiene consecuencias en relación ai sexo y ai género: su existência material objetiva en cuanto a la composición dei alumnado normalista según el sexo; y las representaciones acerca dei magistério, que prescriben el deber ser dei docente en una forma genericamente discursiva.

La mayor parte de la literatura específica presenta la particularidad de considerar a la docência como una profesión asexualada. Se ha llegado ai extremo de afirmar que "los estúdios normalistas ayudan a *los alumnos* a desempeñar

mejor sus roles de *esposa y madre*" (Rosemberg; 1990). Esta frase resulta ejemplar, en el sentido de revelar las paradojas de la lógica patriarcal que permanece aún en el reino de la igualdad, donde el Sujeto o el individuo siempre es enunciado en su forma gramatical masculina.

## Formación docente

Hacia finales del siglo XVII surgió la preocupación por la formación docente en los estados territoriales del ámbito germánico. Se inauguraron en diferentes ciudades y vinculados a diferentes tipos de instituciones (escuelas primarias, orfanatos, etc.) los *seminarios de formación de maestros (Lehrerseminaren)*, básicamente a cargo de teólogos. Hacia mediados del siglo XVIII surgió y se expandió en el contexto del Imperio Austro-Húngaro la *escuela normal (Normalschule)*, también a cargo de teólogos (Engelbrecht; 1984 y O'Brien; 1970)<sup>9</sup>. Con la Revolución, se incorporó en Francia el modelo institucional de las escuelas normales (*écoles normales*), pero en un contexto básicamente laico.

En los Estados Unidos de América, la escuela normal surge en la primera mitad del siglo XIX, y crece paralelamente con la escuela primaria. Concomitantemente, entre 1820 y 1860 tuvo lugar la transición hacia la feminización (predominancia relativa de mujeres) de la profesión docente (Apple; 1987). En América Latina, en la segunda mitad del siglo XIX comenzaron a fundarse escuelas normales con el fin de expandir la educación popular (Weinberg; 1984). Sin embargo, poco sabemos aún acerca de la *génesis* de la incorporación de las mujeres tanto en las Escuelas Normales (como alumnas) como en las escuelas primarias (como docentes).

<sup>9</sup> En los libros contemporáneos sobre Historia de la Educación, generalmente se identifica el origen de la escuela normal con la Francia pos-revolucionaria (y particularmente con la figura de Lakanal), sin reconocer sus antecedentes prusiano y austro-húngaro. Sin embargo, la primera vez que se utilizó la expresión escuela normal (*Normalschule*) fue en 1763, cuando el sacerdote católico Von Felbiger fundó en Sagan (ciudad que pertenecía a Prusia en ese momento) una escuela modelo para la formación de maestros que enseñaban lecto-escritura y cálculo. La primera institución de formación de maestras fue el curso normal (*Normalkvrse*) para señoritas, fundado en 1783 en la ciudad de Múnster (Westfalia).

El *título docente* se convirtió en garantía de competencia más allá de las propiedades de los sujetos portadores. El título docente, en tanto credencial de competencia cultural, confino a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente en relación con la cultura. Es precisamente la titulación la que instituyó al grupo como realidad trascendente a los individuos, mediante una forma jurídica y valores del grupo (Bourdieu; 1989), y la que permitió la intercambiabilidad de los profesionales. La concepción que dio origen al cuerpo docente es el resultado de un proceso de re-definición del campo de la *circulación y reproducción de saberes*. Institucionalizar prácticas pedagógicas significó trazar límites precisos entre saberes socialmente válidos y no válidos, entre inculcadores legítimos e inculcadores no legítimos. Y también significó excluir de la escuela y de la formación de los maestros la *producción de los saberes* socialmente válidos.

## **Feminización de la docencia**

La bibliografía consultada nos permitiría postular *dos tipos de feminización de la profesión docente*, según la relación establecida entre la incorporación de mujeres al cuerpo docente, la obligatoriedad escolar y la pre-existencia de un cuerpo docente masculino:

a) *Proceso básicamente conflictivo*: cuando la obligatoriedad escolar y la formación de un cuerpo docente masculino antecedieron al proceso de feminización, y el conjunto de los actores masculinos involucrados se oponía firmemente al ingreso de las mujeres a la actividad de enseñanza (implicando en contrapartida y en algunos países, acciones de movimientos feministas). En estos casos, el proceso de feminización de la docencia tuvo lugar más tardíamente, y generalmente estuvo asociado **a la salida** de los hombres de sus puestos de trabajo a raíz de guerras.

b) *Proceso sin conflictos*: cuando la obligatoriedad escolar y la formación



de un cuerpo docente tuvieron lugar paralelamente o incluso con posterioridad a la fundación de instituciones destinadas a la formación de personal, y los actores masculinos involucrados concordaban y apelaban al ingreso de las mujeres en la actividad de enseñanza. En estos casos, el proceso de feminización de la docência se desarrolló más rápidamente.

Estos procesos de feminización sin conflictos difieren radicalmente de los procesos conflictivos en cuanto a la construcción discursiva, por parte del Estado, de la profesión docente: las mujeres fueron llamadas a participar activamente en el proceso de consolidación de un sistema educativo nacional en aquellos países donde el peso de la tradición de un cuerpo docente masculino no existía. En América Latina el discurso sobre el sistema educativo nacional re-definió el significado de la tarea docente y lo vinculó a una nueva identidad femenina. En los países europeos, la construcción del sistema educativo nacional excluyó discursiva y materialmente a las mujeres.

En la literatura especializada, se reflejan asimismo *dos significados de feminización de las profesiones*, que se corresponden con metodologías diferenciales para su tratamiento:

- a) Significado cuantitativo (feminización): en este sentido se refiere al aumento del peso relativo del sexo femenino en la composición de la mano de obra en un determinado tipo de ocupación.
- b) Significado cualitativo (feminización propiamente dicha): se refiere a las transformaciones en un determinado tipo de ocupación, originadas a partir de la feminización y en relación a la imagen de lo femenino predominante en la época, que implican un cambio en el significado de la profesión.

Existe una relación intensa entre el acceso masivo de mano de obra femenina en una determinada profesión (feminización) y la progresiva transformación cualitativa de la misma (feminización). Con el ingreso

masivo de mujeres a una profesión, disminuyen las remuneraciones y el trabajo pasa a ser considerado poco calificado. Por otro lado, cuando las profesiones se feminilizan, comienzan a ser concebidas como extensión en el espacio público de la función privada de reproducción social (v.g.: las maestras, las enfermeras, se conciben en relación a la función de "cuidar") (Novaes; 1987 y Louro; 1989). Finalmente, al considerar el proceso de transformación de una profesión, habría que considerar como se ha producido el cambio y por qué.

¿Por qué fue fácilmente admitido que las mujeres ingresen por la puerta de la escuela normal a la vida pública? Diversos factores actuaron en este sentido: además del discurso oficial (que fomentaba la incorporación de las mujeres al sistema educativo nacional como mano de obra barata y disponible), pedagógicamente se creía que las mujeres estaban en mejores condiciones de estimular en los niños y en las niñas diversas capacidades centrales para la pedagogía científica de la época, que ya no se basaba más en el lema "la letra con sangre entra". Las mujeres "suavizarían" las técnicas pedagógicas, disciplinarían sin castigar. Socialmente, era más fácil admitir que los niños quedasen en manos de mujeres dentro de la escuela (al fin y al cabo, ¿no eran socializados en las casas por las mujeres?), que admitir que los hombres pasasen a educar a las niñas. Por otro lado, las mujeres en la escuela se encontraban en un espacio público pero sin demasiados riesgos de "corrupción moral" (Morgade; 1990).

Sintetizando: creemos que la implantación del proyecto oligárquico y patriarcal en América Latina, estuvo acompañada del desarrollo de un discurso nuevo, que asignó lugares y roles específicos a las mujeres, porque:

- a) debía liberar fuentes de trabajo para los hombres (inmigrantes, ex-esclavos, criollos que ya no guerreaban, etc), y eliminar la competencia femenina era un camino;
- b) debía asegurar la constitución y consolidación del nuevo tipo de familia moderna, la familia nuclear (censable, cadastrable, controlable, célula básica

de los modernos estados nacionales); para ello asignaba a las mujeres la función de reproducir (biológica y socialmente) a la fuerza de trabajo, a través de la re-definición de los roles de esposa y madre;

c) debía expandir la educación primaria y esta expansión era muy costosa: edificios, cuerpo docente, libros, etc; las mujeres resultaban la menor inversión y la más segura: sus saláridos podían ser menores a los masculinos y permanecían en sus puestos de trabajo por falta de otras oportunidades mejores. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que las maestras casadas generalmente trabajaban media jornada, restándoles la otra mitad para desenvolverse como madres y esposas.

En este sentido, la conformación de un cuerpo docente predominantemente femenino se relaciono directamente con la voluntad política, con las políticas públicas implementadas, y con las acciones de ellas derivadas. Indirectamente, se relaciono con la redefinición de las esferas pública, privada y social; con la elaboración de identidades específicas de género, étnicas y nacionales; y con la redefinición del concepto de maternidad. Todos estos fenómenos, interconectados, crearon un nuevo personaje: "la querida maestra" o la "segunda mama".

## **Bibliografía**<sup>10</sup>

ALBISETTI, James C. (1988), *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*, Princeton University Press, Princeton.

ALLIAUD, Andrea (1989), *El maestro como categoria social: génesis y desarrollo Argentina (1880-1915)*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Junio (mimeo).

ANDERSON, Benedict (1977), *Nação e consciência nacional*, Atiça, São Paulo, 1989.

El año de edición original figura entre paréntesis.

- APPLE, Michael (1987), "Ensenanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado", *Revista de Educación*, n.283, Mayo/Agosto, p.79-99.
- ARAÚJO, Helena C. (1990), "As mulheres professoras e o ensino estatal", *Educação e Realidade*, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, v. 16, n.2,jul./dez., p.45-57.
- ARENDT, Hannah (1958), *A condição humana*, Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1983.
- BADINTER, Elisabeth (1980), *L 'amour en plus. Histoire de l 'amour maternel*, Flammarion, Paris.
- BENDIX, Reinhard (1964), *Nation-Building and Citizenship*, University of California Press.
- BERNARDES, Maria T. C. C. (1989), *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro ~ Século XIX*, T. A. Queiroz, São Paulo.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *La noblesse d'état. Grandes Ecoles et esprit de corps*, Les Editions de Minuit, Paris.
- BREHMER, Use (Hrsg.) (1980), *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. Texte aus dem Lehrerinnenalltag*, Urban & Schwarzenberg, Munchen.
- CALDERON, Fernando (Org.) (1988), *Imágenes Desconocidas: La modernidad en la encrucijada Post-Moderna*, CLACSO, Buenos Aires.
- CARMAGNANI, Marcelo (1984), *Estadoy sociedad en América Latina (1850-1930)*, Grijalbo/Crítica, Barcelona.
- COLLIN, Françoise (1986), "Du prive et du public", *Les Cahiers du Grif*, n.33, Printemps, p.47-68.

- COMTE, Auguste (1830-1842), *Cours de Philosophie Positive. Discours sur l'esprit positif*, Editions Garnier Frères, Paris, 1934.
- COROMINAS, Joan (1954), *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, Gredos, Madrid.
- CORVALAN, Graciela (1990), *Mujery Educación en América Latina*, Grupo de Estudios de la Mujer Paraguaya (GEMPA), Asunción (mimco).
- DEBESSE, M. et MIALARET, G. (1978), *Traité des Sciences Pédagogiques. VII: Fonction et Formation des Enseignants*, Presses Universitaires de France, Paris.
- DONGHI, Túlio Halperín (1986), *Historia contemporânea de América Latina*, Alianza, Buenos Aires.
- DURKHEIM, Emile (1893), *La división dei trabajo social*, Akal Editor, 1982.
- ENGELBRECHT, H. (1984), *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, Wien.
- FELDFEBER, Miriam, *Génesis de las representaciones acerca dei maestro. Argentina, 1870-1930*, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Ciências de Ia Educación, Buenos Aires, Octubre de 1990 (mimco).
- FOSTER, Robert (1991), "Making National Cultures in the Global Ecumene", *Annual Review of Anthropology*, n.20, p.235-260.
- GLAZER, P.M. and SLATER, M. (1986), *Unequal Colleagues: the Entrance of Women into the Professions*, New Brunswick, New Jersey.
- HAUSEN, Karin (1976), "Die Polarisierung der 'Geschlechtscharak-tere' — Eine Spiegclung der Dissoziatin von Erwerbs — und Familienleben", in: Conze, W. (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in derNeuzeit Europas*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, S. 363-393.
- HOBSBAWN, Eric & RANGER, T. (Ed.) (1983), *The invention oftradition*, Cambridge University Press, Cambridge.

- ILLICH, Ivan (1982), *Le genre vemaculaire*, Editions du Seuil, Paris, 1983.
- JACOBI, Juliane (1990), "Geistige Mtitterlichkeit", *Die deutsche Schule*, 1.Beiheft, Weinheim, S. 204-224.
- KELLEHER, F.A. (1988), *Gender, state policy andprofessionalpolitics: Primary school teachers in France 1880-1920*, New York University, New York.
- KOVEN, Seth and MICHEL, Sonya (1990), "Womanly Duties: Matemalist Politics and the Origins of Welfare States in France, Germany, Great Britain, and the United States 1880-1920", *The American Historical Review*, v.95,n.4,p. 1076-1108.
- LAROUSSE, P. (1867), *Nouveau Dictionnaire Etimologique et Historique*, Larousse, Paris, 1971.
- LAVRIN, Asunción (Comp.) (1985), *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- LOURO, Guacira L. (1989), "Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher", *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n.2, jul./dez., p. 31-39.
- MARX, Karl (1867), *Das Kapital. Khtik der politischen Òkonomie*, Erster Band, Dietz Ve Verlag Berlin (MEW 23), 1984.
- MORGADE, Graciela (1990), *El determinante de género en el trabajo docente de la escuelaprimaria*, FLACSO/Programa Argentina, Buenos Aires, Tesis de Maestria, Área Educación y Sociedad.
- NOVAES, Maria E. (1987), *Professora primária: mestra ou tia*, Cortez Editora, São Paulo.
- O'BRIEN, George (1970), "Maria Theresa's attempt to educate an Empire", *Paedagogica Histórica*, v.10, n.3, p.542-565.
- RIVAS, E. Torres, "La Nación: problemas teóricos e históricos", en: Lechner, Norbert (ed), *Estado y Política en América Latina*, Siglo XXI, México, 1986, 4. edición.

- ROSEMBERG, Fulvia et alii (1990), *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*, REDUC/INEP, Brasília.
- SAMARA, Eni de M. (1989), *As mulheres, o poder e a família*. Paulo, século XIX, Marco Zero/Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.
- SCOTT, Joan W. (1983-1988), *Gender and the politics ofHistory*, Columbia University Press, New York, 1988.
- SHORTER, Edward (1975), *Naissance de la famille moderne*, Seuil, Paris, 1977.
- SIMMEL, Georg (1911), *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*, Ediciones Península, Barcelona, 1988.
- STODOLSKY, C. E. (1987), *Missionary of the feminine mystique: the female teacher in Prússia aa and Bavaria: 1880-1920*, State University of New
- URBAN, Wayne (1990), "Historical Studies on Teacher Education", in: Houston, R. (Ed.) (1990), *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan Publishing Company, New York/London, p.59-71.
- WAINERMANN, Catalina y NAVARRO-ARANGUREN, Marysa, *El trabajo de la mujer en la Argentina: un análisis preliminar de las ideas dominantes en lasprimeras décadas dei siglo XX*, CENEP, Buenos Aires, 1979, mimeo.
- WEINBERG, Gregório (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Kapelusz, Buenos Aires.
- WILKING, Susanne (1990), "Die Berufsausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer in Italien von 1860 bis 1900", *Paedagogica Histórica. InternationalJournal ofthe History of Education*, XXVI, 3, Gent, S. 47-
- WILLIAMS, Brackette (1989), "A class act. Anthropology and the race to nation across ethnic terrain", *Annual Review of Anthropology*, n.18, p.401-444.

ZEA, Leopoldo (1949), *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Del romanticismo al positivismo*, El Colegio de México, México.

ZEA, Leopoldo (1986), *América Latina en sus ideas*, Siglo XXI, México.

Recebido em 14 de Janeiro de 1994.

Silvia Cristina Yannoulas, mestre em Ciências Sociais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Programa Argentina, é doutoranda em Sociologia pelo Programa de Doutorado Conjunto FLACSO/UnB em Estudos Comparativos sobre a América Latina e o Caribe.

*This paper analyses the process of teaching force's feminization, in Latin-America (1870—1930). We discuss the relationship between the feminization of this profession, the building and expansion of national education systems, and the elaboration and diffusion of different kinds of identity (especially gender and national identities). This article is organized around "Key-words", so as: sexual difference, sexual division of labor, public and private, educator State, feminine education, teaching profession, teacher's education and feminization of the teaching profession.*

*Cet article se propose de contribuer avec certains apports théoriques aux débats sur le procès de féminisation de la profession enseignante dans l'école primaire des pays latino-américains entre 1870 et 1930. On discute les relations entre la féminisation du corps enseignant, la constitution et l'expansion des systèmes de l'éducation nationale et l'élaboration et diffusion de différentes identités (en particulier des identités de genre*



*et de nationalite). Le texte est organisé autour de "mots-clef" directement liés à la problématique de la féminisation, tels que différence sexuelle, division sexuelle du travail, public et privé, État enseignant, éducation féminine, profession enseignante, formation des maîtres et féminisation du corps enseignant.*

*Este artículo tiene por objetivo aportar elementos teóricos al debate sobre el proceso de feminización de la docencia en la escuela primaria, en el contexto latinoamericano, entre los años 1870 y 1930. Discute la relación entre la feminización de la docencia, la constitución y expansión de los sistemas educativos nacionales, y la elaboración de distintos tipos de identidades (particularmente identidades de género y nacionales). Se organiza alrededor de "palabras-clave" (key-words), vinculadas a la problemática de la feminización: diferencia sexual, división sexual del trabajo, público y privado, Estado educador, educación femenina, profesión docente, formación docente y feminización de la docencia.*