

DECONSTRUYENDO AROUETIPOS DOCENTES.

“Las mujeres solamente podemos ayudar a defender la cultura y la libertad intelectual por el medio de defender nuestra propia cultura y nuestra propia libertad intelectual.” V. Woolf

Por ser trabajadora de la educación, me resultó interesante relacionar ambas temáticas: “género” y “educación” y comienzo este análisis, pensando en el momento de transformación por el que atraviesa el sistema educativo nacional, considerando que la docencia ha sido, y es una actividad feminilizada y poco profesionalizada, con el claro objetivo de cuestionar y reflexionar sobre las nociones de *maestra ejemplar* y *docencia como trabajo o vocación*. Intento explicar cómo el discurso sobre la identidad femenina marca su impronta en la constitución del rol y cómo esto sobrevive hasta nuestros días.

Me gustaría compartir con Uds. algunas conclusiones, siempre provisionarias y sujetas a revisión, ampliación y modificación, de una experiencia de campo realizada para un proyecto de investigación desarrollado en UBACyT sobre las AUTOBIOGRAFÍAS DOCENTES.

Trataremos de pensar el alcance del rol docente a la luz de los contextos históricos y del actual, para asumir una particular conciencia de género, filosófica y crítica que ayude a conformar y transformar una comunidad de educadoras en tanto profesionales comprometidas con la enseñanza desde una perspectiva reflexiva de su práctica, ubicando a tal en el concepto de praxis, donde teoría y práctica se reconstruyen continuamente.

Desde la lectura histórico-crítica de la teoría y práctica de la enseñanza, coincido con Carr y Kemmis en que es imprescindible “cuestionar la perspectiva conformista de la educación, por el procedimiento de poner en tela de juicio algunas de las creencias en

que la misma descansa. De entre esas creencias, las más poderosas son las que rodean a las nociones de teoría y práctica¹, entre las cuales siempre encontramos serias contradicciones. Por un lado, la teoría que nos habla de la igualdad de derechos y oportunidades para niños y niñas y por el otro, la práctica pedagógica con fuertes contenidos sexistas. Por ejemplo, cuando en una reunión de personal escuchamos que se refieren a nosotras como “los docentes o el cuerpo docente”, o aparece en el cuaderno de comunicaciones de los/as alumnos/as una invitación dirigida a “los Sres. Padres” para la entrega de boletines y el 90 por ciento de las personas que concurren son las madres o las abuelas, o cuando enseñamos pronombres personales y decimos: “yo, tú, él y ella no aparece y seguimos: nosotros, vosotros y ellos...” Estas dicotomías y conflictos se aclararán con los conceptos de *educación reproductiva* y de *habitus* desarrollados por Bourdieu.

Para pensar el concepto de *educación reproductiva*, debemos recurrir a los orígenes del magisterio y entender cómo y por qué las mujeres fuimos elegidas para cumplir con una función moralizante al servicio del estado-nación y cómo continuamos a través de los *habitus* reproduciendo este esquema. Como firma Andrea Alliaud: “Como toda institución social, el magisterio argentino tiene su historia; construir la génesis y el desarrollo de la profesión docente, puede contribuir a ‘develar’ las características que en la actualidad la constituyen. En este sentido, recuperar la historia colectiva del magisterio argentino representa un gran desafío en el momento de enfrentar procesos de transformación”.² El magisterio, la formación docente también

¹ Carr, W. y Kemmis, S.: “*Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*”. Martínez Roca. Libros Universitarios y profesionales. Barcelona .1988.

² Alliaud, Andrea. “*¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina.*” Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. O.E.A., Año XXXVIII, N° 117, 1994.

tiene su historia, y esto influye en la historia que se hace hoy en día, día a día, que se sigue construyendo, que seguimos construyendo.

“La construcción inicial de la profesión es (...) una de las dinámicas más potentes en la formación de identidades, en tanto va conformando un cuerpo de actitudes y saberes que se transmiten de generación en generación, tanto como parte de la historia escolar de los futuros docentes como de la socialización institucional posterior al pasaje por los profesorados y escuelas normales”. A. Alliaud.

En concordancia con Bourdieu: “implica considerar tanto los condicionamientos sociales, propios de un determinado momento histórico pero a su vez productos históricos (historia objetivada) como aquellos condicionamientos incorporados en los sujetos (...) también producidos históricamente (historia incorporada) y a su vez productores de realidad”³. Esto lo comprobamos en el extrañamiento que advierten las docentes al encontrarse reproduciendo prácticas a las que no adhieren pero que han aprendido y son transmitidas no concientemente. Cuando planificamos las clases apelamos a todos los conocimientos que la didáctica, la psicología y otras disciplinas nos aportan pero frente a las situaciones límites en la que juegan cuestiones particularmente emocionales...cuando todas las herramientas conceptuales no alcanzan...cuando nada parece venir a mi encuentro para resolver una situación que se torna inmanejable...aparece mágicamente el recurso. Como una vieja canción que se repite y que no podemos decodificar cuál es su origen pero nos remonta a situaciones pasadas y nos acompaña como un leit-motiv, como un estribillo. Frente a estas situaciones de conflicto que parecerían estar motivadas por la situación presente en el aula, en la escuela, las docentes repetimos situaciones vivenciadas en el pasado sin

³ Bourdieu, Pierre. “*El sentido práctico*”. Taurus. Madrid 1991.

recordar haberlas vivido antes. Implementamos herramientas que están impresas en el cuerpo, guardadas en el inconsciente, grabadas desde la más tierna infancia cuando concurrimos por primera vez a la escuela en calidad de alumnas. Busco allí los modelos de las docentes que me precedieron y que, sellado con afecto, permanece como núcleo sobre el cual se montan los contenidos teóricos que aporta la formación posterior. Cuando no puedo recordar estas improntas y efectuar una elaboración de las mismas aparece la compulsión a la repetición. El no recuerdo me lleva a la actuación.

Por este motivo la propuesta se centra en que las docentes hagamos conscientes nuestros modelos de autoridad y subordinación en el que fuimos formadas, comenzando desde la formación docente integral, figura clave en la que se consolidan o se critican rutinas, creencias y prejuicios. La idea es ofrecer un espacio para cuestionar los modelos de género con los que hemos crecido y en los que hemos sido educadas intentando generar desde la educación, un modelo de interacción humana más equilibrado y respetuoso de la diversidad.

Escuchando una breve historia...

La matriz normalista es la identidad fundante del magisterio argentino. Hacia el S. XIX surge la escuela como espacio de construcción y regulación de la Nación y de la infancia. T. Popkewicz (1994-1996) define a la regulación como la capacidad que tienen los modelos institucionales (normas, leyes) de orientar la construcción de la subjetividad, de generar nuevas conductas, o sea, de gobernar. M. Foucault (1981) alude a estos temas desde la concepción del poder.

Historizando, comprobamos que el magisterio aparece cuando la instrucción primaria se institucionaliza tomando un tinte educativo- moral y **no** instructor. La

docencia deja de ser un trabajo autónomo y pasa a ser dependiente del Estado y el /la docente un/a funcionario/a del Estado. Es notable el énfasis puesto en las cualidades morales que se exigían a las mujeres para acceder al cargo, esto lleva a pensar en una fuerte regulación de la vida privada de las mujeres como condición para el buen desempeño de la función. Se pide que las **docentes** sean también **decentes** como requisito fundamental. Ante esto, me pregunto ¿ a qué se debe esta intromisión del estado en la vida privada de las mujeres; por qué esta fuerte necesidad de control social sobre un grupo que parecía inofensivo, en tanto era equiparado a los niños; por qué las mujeres aceptan este trato?...

A lo largo de la historia del magisterio se considera a la mujer como “LA” mejor dotada para la escuela ya que “educa más aunque instruye menos” pero lo hace utilizando la ternura y el afecto a diferencia de los varones que se desempeñaban hasta el momento en la docencia que usaban la violencia física y verbal. A ellos, se incluía como maestros para los grados superiores donde había que formar al “ciudadano” = hombre de ciudad; era el modelo. Los objetivos educativos eran civilizar al “salvaje”, homogeneizarlo, hacerlo útil, ayudarlo a gobernar sus pasiones, a quitar los malos hábitos que traían, sobre todo, los inmigrantes, enseñarles las buenas costumbres; **gobernar pero gobernar con el sentimiento, gobernar y saber gobernarse.**

A todo lo dicho subyace la idea de *disciplinamiento* desarrollada por M. Foucault. La disciplina aumenta el dominio de cada individuo sobre su propio cuerpo y por extensión aumenta el dominio sobre el cuerpo social. En la escuela se producen las primeras instrumentaciones del poder disciplinario. Se construye, así, la mística del “servidor público” sobre la base de las cualidades típicamente femeninas, surge el sentido vocacional de la docencia. Analizando un contrato para docentes del año 1923, observamos que está cargado de simbolismo religioso y cualidades apostólicas; así

como las religiosas “se casan con Dios”, las maestras debían contraer “nupcias con la vida nacional” lo que implicaba una dedicación exclusiva. La misión de estas docentes era “la inculcación del sentimiento patrio, que es más un sentimiento que una convicción, (...) y tendrá allí (en las docentes) noble asilo” dando predilección más al corazón como “altar” que a la cabeza, expresa Andrea Alliaud. Asimismo, esos rasgos se trasladan desde la escena familiar: **la mujer madre** que educa y cuida a sus hijos e hijas, se ocupará de igual modo para iguales tareas en la escuela.

La exigencia hacia las mujeres se relacionaba directamente con la “misión evangelizadora” a cumplir, la escuela se transforma en el templo del saber y las maestras deberían llevar a cabo el sacerdocio laico al cual estaban llamadas, porque si bien la educación se independizó de la Iglesia en cuanto a sus contenidos, no lo hizo en cuanto sus formas, ya que conserva la sujeción al dogma de la ciencia y de los reglamentos hasta el día de hoy.

Las mujeres aceptaron este reglamento tan severo ya que constituyó para ellas un principio liberador y no sólo represor: “(...) las mujeres percibieron la docencia como camino de ascenso social, de acceso a bienes culturales, de obtención de un salario por vías “decentes y legítimas”, de reconocimiento y de posiciones personales (...)”.⁴

En este sentido, no reproducían el modelo femenino vigente que les marcaba un recorrido circular dentro del espacio doméstico...sino que les aportaba una posibilidad de participar del mundo de la cultura, del mundo de lo social... En este momento, ser meras “reproductoras” de conocimiento no era poca cosa. Tanto debió ser así que, hasta las feministas de la época, tanto de corte liberal como socialista, apoyaron la postura de la imagen femenina altruista y misionera, basándose en una concepción esencialista de la diferencia entre varones y mujeres.

En el momento al que hago referencia, el ideal femenino se construía sobre el ideal maternal, caracterizado por la afectividad y la vocación, remitiendo al mundo de lo doméstico. Enfatizando que el amor iba de la mano de la gratuidad. Esto se inscribe dentro del concepto de femineidad "idealizada" de esposa-madre- perfecta, pertenecientes a las mujeres de clase media. La docencia extendía el papel de **la madre- educadora: “disciplinada-disciplinadora, ordenada-ordenadora, moral-moralizadora”**.

La maestra como segunda madre. El concepto “madre” posee igualmente connotaciones religiosas en tanto que el modelo de madre, no es el de la **mujer sexuada** sino el de la **madre-virgen** del catolicismo. La mujer abnegada dispuesta al sacrificio, capaz de una entrega total e incondicional hacia los suyos, pero dotada de una ternura y paciencia superlativas que contribuirían a la formación del carácter y sentimientos de los futuros ciudadanos. Recordemos también que los modelos de mujer en los discursos de la época lo constituían las mujeres de la “Sociedad de Beneficencia”, caritativas y con un *“corazón conservado en la pureza de nuestras costumbres nacionales y bajo el manto tibio y perfumado de las virtudes cristianas y del santo amor a la patria.”*⁵

El carácter se modificaría a partir de la formación de hábitos morales, lo cual se lograría con ejemplos prácticos, correcciones oportunas y eficaces y, por sobre todo, se educaría con el ejemplo formativo, tal lo deja entrever el famoso contrato laboral. Esta noción de maestro/a-modelo, también remite al cristianismo, aunque la moralización entre los grupos heterogéneos de alumnos/as tenía que ver con imponer el respeto por

⁴ Morgade, Graciela. *“El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria”*. Ed. Muiño y Dávila. Bs. As. Argentina. 1992.

⁵ Alliaud, Andrea. *“Los maestros y sus historia: los orígenes del magisterio argentino”*. C.E.A.L. Bs As.1993.

*“la orden y el orden” como respeto por la distribución vigente del poder y la riqueza y la aceptación del proyecto político modernizador”.*⁶

Autobiografías docentes: escritura de mujeres.

Llegando a este punto podemos pensar qué sucede en la actualidad y nos encontramos con muchas semejanzas. Es hora de preguntarnos a qué se debe que estas prácticas tan antiguas aún persistan. Para ahondar en el tema analizo la noción de HABITUS desarrollada por P. Bourdieu. El autor expresa que *“las prácticas no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden haberlas suscitado, ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus, principio duradero de su producción. Sólo es posible explicarlas, pues, si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las han engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan; es decir si se relacionan, mediante el trabajo científico, estos dos estados de lo social, relación que el habitus efectúa ocultándola en y por la práctica”.*

Comparando con lo sucedido en otros países como EEUU o Inglaterra se refuerza la importancia de volver a rever la genealogía para comprender el habitus. En estos países esta misma situación relatada dio pie a la constitución de un grupo de mujeres que se politizaron y como muchas de las dirigentes de grupos feministas fueron originariamente maestras, se fomentó un progresivo interés por esta temática, se agruparon para sindicalizarse, no se mostraron pasivas, “... desarrollaron prácticas que les concedían mayor control del currículum, lucharon por obtener mucha más autonomía en lo que pensaban, en cómo tenían que enseñarlo y en cómo y quién tenía que evaluar su trabajo....”⁷ M. Apple. En nuestro país parece haber generado otros

⁶ Op. Citada 2.

⁷ Apple, Michael. *“Maestros y textos”*. Paidós. Barcelona. España. 1989.

efectos, por eso la necesidad de reflexionar sobre estos temas porque en una época en que el Estado y el capital están buscando nuevos modos de racionalizar y controlar aún más el trabajo cotidiano de las docentes, las docentes debemos tomar la palabra ya que... coincido con Rivera Garretas cuando afirma que “en la epistemología corriente, en la organización dominante del conocimiento, las mujeres hemos quedado afuera... tradicionalmente, el sujeto del pensamiento, el sujeto del discurso, el sujeto de la historia, el sujeto del deseo es un ser masculino que se declara universal, que se proclama representante de toda la humanidad...”⁸ Ya no nos alcanza con ser meras reproductoras de conocimiento, ha llegado la hora de decir nuestra palabra...

Por todo lo expuesto considero prioritario comenzar trabajando sobre los hábitos que conforman nuestra práctica. ¿Cómo hacerlo? Proponiendo espacios de reflexión para las docentes en ejercicio e incluyendo la temática de género en la formación docente.

¿Cuál es la herramienta? *La autobiografía docente* como herramienta para el reconocimiento de los hábitos, como técnica para recordar lo que quedó alojado sin elaboración psíquica y su posterior transformación. Repetimos todo lo que hemos incorporado, repetimos en vez de recordarlo y lo que no podemos recordar lo transformamos en acto. Escribir va a ayudar a la transformación desde dos puntos de vista:

1. posicionar a las mujeres en sujeto/as de discurso para que logremos nombrar el mundo desde la primera persona del singular femenino.

⁸ Rivera Garretas, María Milagros. “*Nombrar el mundo en femenino.*” Ed. Icaria. 1998. Barcelona. España.

2. ofrecer un espacio de escucha e intercambio de experiencias similar a los grupos de autoconciencia propuestos por las feministas de los años sesenta y setenta para el análisis de las problemáticas específicas de su estar en el mundo en cuerpo femenino en la institución escolar.

El análisis biográfico es un recurso metodológico y de indagación seleccionado y aplicado a la educación. Esto es, las **biografías docentes**, tema de nuestra investigación, se inscriben dentro de la perspectiva epistemológica apoyada en la hermenéutica. Desde esta perspectiva, está presente la dimensión interpretativa de los hechos humanos donde se observan reglas que determinarán y servirán de referencia a los fenómenos sociales.

Desde la etnometodología se propone dicho análisis para tratar de responder a la cuestión fundamental de cómo los/as seres humanos/as damos sentido a nuestras vidas. Nos servimos así del aporte de los relatos, la narrativa a través de soportes escritos u orales de los/as protagonistas implicados/as en el estudio. Entendemos el análisis biográfico como procedimiento de intervención educativa o social que “(...) permite iluminar la comprensión de la propia vida de los adultos, las condiciones en que eligieron y tomaron sus decisiones, los factores psicológicos y sociales que fueron manipulados en su entorno y cuyas consecuencias y motivaciones desconocían en el momento en que los hechos ocurrieron”. Los significados son psicológicos, contextuales y esenciales en las vidas respectivas. “El lenguaje, obviamente es idóneo para penetrar en el significado, en el interior de la vida de la persona, en los signos y los procesos de significación”⁹

⁹ López-Barajas Zayas, E: “*Las historias de vida. Fundamentos y metodología*”, en: López-Barajas Zayas, E. *Las Historias de vida y la investigación biográfica*.

Así, el interés por las historias de vida permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de los documentos de vida. “Se trata, en síntesis, de entender la realidad social considerando cómo las personas la perciben”.¹⁰

Por medio de la biografía escolar la docente se convierte en narradora para otros/as que escuchan su historia. En esa narración encontrará sus propias huellas porque “... el acto de informar sobre uno mismo... separa al “yo” que está contando del yo o “los yo” pasados acerca de quienes se cuenta...”¹¹ y esto le ofrece al sujeto de enunciación la distancia necesaria para relatar desde lo vivencial y luego poder efectuar el análisis crítico de su producción ya que “... el narrador y su objeto comparten el mismo nombre, pero no el mismo tiempo y espacio...”¹².

Me parece muy llamativo que las docentes que trabajamos tanto con la palabra y el lápiz, con los textos y el diccionario nos pasemos “corrigiendo” producciones ajenas y tratando de estimular la creatividad en la escritura de nuestros/as alumnos/as sin poder sentarnos a producir nuestras propias palabras por este motivo insisto en ponernos a escribir... a decir nuestra propia existencia para, a través de la autobiografía, ubicarnos a nosotras mismas en el mundo simbólico de la cultura.

Considero a la biografía escolar en tanto instancia formativa, primera fase de la formación profesional, según afirma Andrea Allaud: ‘(...)los saberes incorporados en la trayectoria escolar previa funcionan a modo de teorías implícitas’ “(...)como

Fundamentos y metodología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid 1996.

¹⁰ Requejo Osorio, A y Cortizas Rodríguez, C.: “*Las historias de vida en la educación de adultos*”. Ed. Universidad de Santiago de Compostela España 1997.

¹¹ Bruner y Weisser. “*La invención del yo: la autobiografía y sus formas*”. en *Cultura escrita y oralidad*.

¹² Op. citada 5.

conocimiento en acción, saber no siempre explicitado o deducible”¹³ por eso apuesto a que en estos espacios se pueda reflexionar sobre la práctica ofreciendo a las docentes la posibilidad de encontrar “...pautas de decibilidad del propio ser y del propio querer ser en femenino fuera del régimen de mediación dominante, fuera del orden simbólico patriarcal...”¹⁴ aunque insertas en él pero ya no trabajando para reproducirlo. Quiero decir, trabajando para el establecimiento de valores diferentes. **Empezar a producir un discurso docente en femenino con autoridad.** Ya sabemos que el lenguaje crea realidades por lo tanto es fundamental que las docentes comencemos a nombrar el mundo con palabras propias.

En la práctica se observa que la subordinación docente se expresa en dos niveles: por un lado, hemos considerado a la docencia, históricamente, como una actividad poco profesionalizada, donde la docente es entendida como ‘maestra ejemplar’ y para la cual se exigían cualidades típicamente femeninas más que formación profesional, donde se privilegiaban la ternura y la docilidad, el manejo de los sentimientos, lo vocacional y apostólico, la moral. Por el otro, siempre fuimos meras ejecutoras de las políticas educativas impuestas por el Estado, que aún elaboradas por mujeres, no siempre eran o son concientes de la cuestión de género. Las docentes somos hoy trabajadoras de la educación, debemos constituirnos en productoras de conocimientos y no sólo en reproductoras de un saber que viene dado desde afuera. Ya es hora de teorizar sobre nuestra práctica y comenzar a expresarnos con voz propia. Resulta particularmente llamativo que en un colectivo social de predominancia femenina no haya habido lugar para el desarrollo de teorías y prácticas feministas.

¹³ Alliaud,A.: “*Las autobiografías escolares como métodos e instrumentos de indagación y transformación de la docencia*”, artículo publicado en la revista Ensayo y Error.¹³

¹⁴ Op. citada 10.

Este sistema educativo en profunda crisis nos ofrece una buena oportunidad para comenzar la ardua tarea de transformarnos en un colectivo auto-conciente y mutuamente reconocible. Ser mujer y docente en el mundo que nos toca vivir implica hablar de un conjunto de restricciones estructurales y de relaciones con objetos y prácticas que condicionan nuestra acción y su significado.

Con todo esto, conocer la biografía escolar redundará en efectos prácticos. Opera en tanto reconstrucción y se dirige hacia el seguimiento de una huella escolar pasada. El punto de llegada es, sin duda, la transformación a partir de la concientización. Coincido con Bruner en que "... al mismo tiempo que nuestros actos autobiográficos nos ubican culturalmente, también sirven para individualizarnos, para definir... la acción. Si la complejidad "interna" de la autobiografía está dada por la disyunción entre el yo como narrador y el yo como sujeto, la complejidad "externa" está causada por este doble requisito de proclamar a la vez nuestra adhesión cultural y nuestra independencia en el acto de la autobiografía." ¹⁵

Como el devenir patriarcal de la cultura se inscribe en la lengua y el discurso es sexuado, comparto con Luce Irigaray que "...la liberación sexual no puede llevarse a cabo sin cambios en las leyes lingüísticas relativas a los géneros..."¹⁶. Escribir, reescribir, reescribimos, nombrarnos, reconocernos y recrear un espacio que nos es propio para rescatar nuestra memoria, nuestra historia, para salir de la invisibilidad. Y hablando de historia, en la escuela, el área de historia es una de las áreas curriculares en las que se nota con mayor énfasis la dimensión androcéntrica de la vida colectiva. Como la historia tiene que ver con el tiempo y el registro de los acontecimientos que en él suceden y pueden explicarse, en el discurso vigente observamos la supremacía del punto

¹⁵ Op. Citada 5.

¹⁶ Irigaray, Luce. "Y, tú, nosotras". Ed. Cátedra.1992. Madrid. España.

de vista lógico- científico del varón porque el hombre es el eje preponderante de la historia, su evolución y desarrollo. ¿Cómo se hace referencia a la mujer en la historia? ...Omitiéndola, nombrándola sólo en relación al parentesco como “madre de”...”esposa de”...”sobrina de”....”amante de”..., subvalorando la imagen femenina como “auxiliar”de... o remitiéndola a lo doméstico....

El hacer de las mujeres en la historia y para la historia “... nunca fue registrado ni contado y, por ello, se explica que sólo muy entrado el siglo XIX aparezcan los primeros movimientos feministas, reclamando rescatar la participación o las manifestaciones de las mujeres en la historia de la humanidad, junto a otra concepción de la administración del tiempo...”¹⁷ pero este pedido aún no llegó a los textos escolares. Creo que es hora de incluirlo y de mano de las propias protagonistas: las docentes.

Es hora de proponer un nuevo discurso...un nuevo camino...el camino de la trasgresión del orden falogocéntrico... como inicio de construcción de un orden simbólico nuevo, como posibilidad de construcción del orden simbólico de la madre al cual hace referencia Luisa Muraro, como rescate de la autoridad del saber de las mujeres, como restauración de la genealogía femenina...

Hacia el rescate de la autoridad femenina.

En cuanto a la segunda propuesta: **los grupos de autoconciencia** tendrían como objetivo crear un espacio de producción, de escritura, de lectura de la propia producción escrita, para leer y releer nuestra propia obra. Hago referencia aquí a la obra de nuestra propia vida, a la escritura de la biografía como primer paso para la producción teórica. Creo necesario otorgar poder en el sentido de empoderar – empowerment- a mis colegas. Empoderar, autorizándolas a expresar su palabra y

otorgándoles valor a ellas. Cuando hablo de otorgar poder estoy refiriéndome a que cada una descubra su propio potencial, potenciar/la/nos, dar potencia y potenciarme en el mismo acto.

Cuando reconozcamos que podemos escribir nuestra propia historia desde el femenino singular podremos comenzar a escribir sobre la experiencia de ser docente en un cuerpo femenino y teorizar sobre ello....

Para esto necesito compartir con otras mis experiencias de ser docente en cuerpo de mujer... y transformar al grupo en lugar referencial y de contención. Ya que muchas veces... “El autoconocimiento reflexivo... crea desconcierto y colorea crisis identitarias. La experiencia subjetiva estalla internamente...; se produce un extrañamiento y luego una resignificación simbólica... el extrañamiento precede a la autoconciencia y a la aceptación resignificada de lo conocido...”¹⁸ Es en este momento cuando debemos apoyarnos en las otras...en las compañeras de ruta, en las colegas docentes... poder derribar el estereotipo patriarcal de la competencia femenina y otorgar valor al trabajo cooperativo. No será fácil porque quien asume la autoridad asume el conflicto.

Promover la salida del aula como fortaleza donde somos “amas y señoras” y así como salimos de la casa, ocupar el espacio de lo público, de lo compartido, de lo de todas... Destruir el mito de la eterna hostilidad, rivalidad y desconfianza entre mujeres, supuestos que le ha dado buenos réditos al patriarcado, y apostar a construir la autoestima de género. Comencemos para esto por reconocerles autoridad a las otras mujeres que comparten a diario la ardua tarea de enseñar. Reconozcámosles la autoridad que merecen cuando la merecen...

¹⁷ Fainholc, Beatriz. “*Hacia una escuela no sexista*”. Ed. Aique. 1997. Bs. As. Argentina.

Y cuando hablo de **autoridad femenina** no me refiero al concepto tradicional que manejamos habitualmente al que relacionamos con el poder. A lo largo de la historia occidental la autoridad ha sido utilizada por el poder ideológico (iglesias, escuelas, partidos) y por el poder material (propiedad de los medios de producción, comunicación, etc). Luisa Muraro sostiene que “profundizar en este tema nos llevó al descubrimiento de que podemos distinguir entre autoridad y poder y hacer concordar la necesidad simbólica de autoridad con el amor a la libertad” ((Diotima, 1995).

Habitualmente la autoridad es vivida como autoritarismo y como carecemos de experiencia de autoridad no autoritaria cuando algunas mujeres se destacan parece que eclipsaran a otras. Tendríamos que poder avanzar en la **aculturación feminista**, en ella, “la autoridad de unas se traslada a las otras, unas pueden sentirse orgullosas de los logros de otras, hacerlos suyos y elevar la autoestima y conseguir la estima social de las mujeres.”¹⁹ Surge así la idea de un sentido de autoridad libre, no subordinado al poder o al orden social, que puede actuar y existir históricamente. Un orden simbólico, que va configurándose con la práctica de la “autoconciencia”, iniciada en Italia por Carla Lonzi.

Los grupos de autoconciencia fueron grupos voluntariamente pequeños, formados exclusivamente por mujeres, las que se reunían para hablar de sí o de cualquier otra cosa con tal que tuviera como eje la propia experiencia personal. La importancia de estos grupos consistía en que lo narrado por las mujeres adquiría un valor reconocido socialmente. Se crea orden simbólico cuando somos capaces de hacer significativas cualquiera de las más variadas tareas, es decir “hacer visible lo invisible” con lo cual

¹⁸ Lagarde, Marcela. “*Aculturación feminista*”. Centro de Documentación sobre al Mujer. 2000. Bs. As. Argentina.

¹⁹ Op. Citada 13.

estos grupos podrían asegurar un bienestar colectivo basado en la revalorización de la subjetividad.

Si consideramos la importancia capital que tiene la escuela para la formación de la subjetividad podríamos ofrecerle a nuestros/as educandos/as una educación basada en la equidad de los géneros. Una educación que no continúe repitiendo los estereotipos androcéntricos. “...La escuela y el currículo son, en la intersección entre poder y saber, locales de producción de identidades. La producción de la identidad hegemónica, del sujeto racional, educado, moderno, quedó paradójicamente a cargo de aquella otra subjetividad, la de la mujer, sin cuya interiorización la identidad dominante no tendría sentido...”²⁰ Tomaz Tadeo Da Silva.

Para pensar en un nuevo escenario y desde un nuevo escenario en la conformación de identidades en la escuela es necesario que nos conectemos con nosotras y con el ejercicio de nuestro rol porque quienes llevaremos adelante el cambio somos nosotras, las mujeres-docentes que a diario nos enfrentamos con la difícil tarea de educar a mujeres y a varones en equidad. Sólo partiendo del análisis de nuestra propia experiencia y teorizando sobre ella podremos modificar esquemas y transmitir a nuestros/as alumnos/as nuevos modelos de relación entre los géneros.

¿Cómo transformar la pedagógica docente-alumna y docente-alumno para generar una escuela más democrática y pluralista? Recurriendo al complejo concepto de *affidamento* desarrollado por las feministas italianas. Palabra de difícil traducción y más difícil aplicación. Concepto que las docentes deberíamos poder experimentar antes de llevar a la práctica. *Affidamento* que implica una relación de mutua confianza, de poder

²⁰ Da Silva, Tomaz Tadeo. Prólogo a Morgade, Graciela. “*El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*”. Ed. Muiño y Dávila. Bs. As. Argentina. 1992.

“confiar en” y “contar con”...en boca de María Milagros Rivera Garretas “tener quien te custodie” en el difícil camino de la construcción del ser mujer y su puesta en acción en un medio no siempre favorable para tu desarrollo.

Las escritoras italianas afirman que, antes de las prácticas feministas muchas mujeres ignoraban que entre ellas y el mundo había una estructura mediadora, aún en el caso de haber visto y rechazado la mediación masculina. El haber descubierto la necesidad y posibilidad de una mediación femenina fue un paso importante en la política feminista y más importante aún para la formulación de contenidos de un proyecto político. Lo que todavía es escaso en el ámbito educativo.

Por cada mujer que viene al mundo, la primera y natural mediadora debería ser de hecho la madre, cosa que en muchos casos no sucede debido a la influencia de la autoridad paterna. No sucede, además, por una serie de dificultades de construcción en la relación entre las madres y las hijas y por la dedicación exclusiva que implica el amor hacia el hijo varón. Tendencia sostenida desde muchas teorías psicológicas.

Escribiendo el futuro ...

Si pensamos desde dónde hemos partido, si podemos reconstruir nuestra historia, la historia del magisterio argentino y la historia de las mujeres dentro de él, podremos comenzar a construir un futuro. A construir, conscientemente, un futuro en el que nos sintamos protagonistas, en el que decidamos qué queremos, hacia dónde vamos y cómo lo hacemos.

Es fundamental rescatar la genealogía femenina dentro del magisterio, conocer el camino de las que nos precedieron y comenzar a festejar sus logros, descubrir sus apuestas para continuarlas...Retomar esas postas que nos legaron para partir desde allí a escribir la futura historia de las mujeres docentes...No se trata, sólo, de recuperar una tradición femenina para preparar un libro de historia y ponerlo al lado del que nos han

enseñado en la escuela. Es importante encontrar en estas mujeres pautas de decibilidad que sirvan a nuestra experiencia presente, que nos ayuden a interpretar nuestra vida hoy, en el aquí y el ahora de nuestra tarea cotidiana de educar. Sólo si logramos revivirlas podremos continuar sus huellas... Debemos poder encontrar en esas palabras perdidas y recuperadas las voces que nos reúnen en la tarea docente, como un entramado sutil en el que las lectoras y las escritoras nos reconozcamos mutuamente cantando la misma canción, siempre igual, siempre distinta. De este modo autoridad y la autoría se entrelazan...siendo una, generadora de la otra y propiciando la segunda a la primera como un circuito que se retroalimenta.

Escribir para transmitir mi historia, reescribirme, teorizar sobre mi experiencia de aula, compartirla con mis colegas, me aporta autoridad. Tomar contacto con la palabra escrita ayuda a desarrollar mi yo-sujeta-pensante-conciente-crítica. La inscripción de mi palabra se vuelve sinónimo de la autonomía. Porque como dice Ricoeur "...texto significa discurso, tanto inscrito como elaborado..."²¹

Necesitamos aprehender a reescribir la realidad, porque "...la inscripción del discurso es la transcripción del mundo, y la transcripción no es duplicación, sino metamorfosis..."²². Esta modificación, este cambio está dado por cómo se posiciona el sujeto de la enunciación. Se nombra, en femenino, sujeta de discurso...Comienza a decir el mundo desde su propio ser mujer y a ejercer su tarea de educar desde su propia corporeidad femenina.

Busquemos una fuerte apropiación del pasado para la construcción de un futuro donde la equidad de los géneros no sea una utopía. Donde educar para la real igualdad de oportunidades entre mujeres y varones sea una realidad porque nuestras alumnas son nombradas, reconocidas y productoras de conocimientos socialmente válidos... Donde

²¹ Ricoeur, Paul. *"Teoría de la interpretación."* Ed. Siglo XXI. México. 1999.

la transmisión de una cultura, de unas creencias, de una filiación, de una historia pueda darse en femenino. Que en cada una de nosotras palpite la necesidad de transmitir íntegramente a nuestras descendientes aquello que hemos recibido.

“¿De dónde vienes, a dónde vas, quién eres? Esta interrogación no concierne obviamente a un recorrido geográfico determinado sino a un itinerario personal, interior, que permite que cada uno sitúe su recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido...”²³ ¿Por qué para qué reconstruir el itinerario personal y de las profesionales de la educación si no es para transmitirlo a las futuras generaciones?... Transmitir la palabra femenina como un legado que no implica que las generaciones venideras no tendrán que enfrentar obstáculos ni seguir trabajando por la equidad, significa ofrecerles una plataforma que de cuenta del trayecto recorrido por las mujeres y del presente y las prepare para tomar la palabra en el futuro, para comprometerse en relación a su historia, a su manera de concebir su propia vida, su propio trabajo.

“Toda transmisión es retransmisión” como expresa Hassoun porque apunta a la recreación, a la elaboración que cada una pueda hacer de las palabras recibidas pero constituirá un puente, un andamio, un soporte sobre el cual anclarse para despegar con alas propias. Ya es hora de comenzar a trabajar en las escuelas para formar niñas que puedan salir de la invisibilidad a la que estuvimos las mujeres muchas veces expuestas... Es nuestra tarea, la de las docentes, comenzar a mostrarnos porque al decir de J. Butler “...la capacidad de actuar es siempre y solamente una prerrogativa política...”

²² op citada 20.

²³ Hassoun, Jacques. “*Los contrabandistas de la memoria.*” Ed. de la Flor. Bs. As. 1998.

Escribir la historia en femenino para que partiendo de este texto que nos legaron las predecesoras las próximas generaciones encuentren más sencillo el desovillar los hilos de su propia historia.

“...Por que si la repetición inerte implica con frecuencia una narración sin ficción, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos/as estemos convocados a efectuar...”²⁴

Me autoricé a enhebrar mis palabras para conformar este texto, espero que, ahora Uds. puedan continuarlo... tomar este texto para desarmarlo, cuestionarlo, reelaborarlo, apropiárselo y/o destruirlo por completo pero siempre con la convicción de saber que estamos comenzando a ejecutar nuestras propias melodías.

GABRIELA A. RAMOS

Lic. en Ciencias de la Educación-Psicopedagoga-Psicóloga Social.

Coordinadora de las Acciones de puesta en marcha del Plan de Igualdad Real de Oportunidades de trato entre mujeres y varones -Ley 474 -Secretaría de Educación Superior- Gobierno Autónomo de la Ciudad de Bs. As.

Integrante de la Comisión de Publicaciones y Comunicación de la Secretaría de Género e Igualdad de Oportunidades de la C.T.A.

Dirección postal: Avellaneda 364-Dto "8". Ciudad Autónoma de Bs. As. C.P.

CNQ 1405.

Dirección electrónica: ramos_g_a@fibertel.com.ar

ramos_g_a@hotmail.com.ar

²⁴ Op citada 22.