



## MUJERES Y NOMBRES DE ESCUELAS EN GENERAL PUEYRRREDÓN. DE LA DOCENCIA FEMENINA ROMANTIZADA A LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES EDUCADORAS

### WOMEN AND NAMES OF SCHOOLS IN GENERAL PUEYRRREDÓN. FROM ROMANTIZED FEMALE TEACHING TO INVISIBILIZATION OF WOMEN EDUCATORS

Romina Andrea Carozzo<sup>1</sup>  
Paula Andrea Paonessa<sup>2</sup>

#### **Resumen**

Sostenemos que las escuelas secundarias de General Pueyrredón han sido nombradas, en su mayoría, sin tomar en cuenta a mujeres/mujeres educadoras como posibles candidatas para que sus nombres identifiquen a dichas instituciones. Desde el propio acto de imposición del nombre se han invisibilizado a las agentes participantes y protagonistas del hecho educativo. Nos proponemos elucidar cómo el silenciamiento y la romantización de las mujeres en educación ha funcionado como mecanismo de perpetuación de la opresión y la discriminación operada sobre el colectivo de mujeres en la sociedad en general. Al mismo tiempo, consideramos que dicho ejercicio crítico abre el camino hacia la construcción de otras narrativas constitutivas de nexos de sentido entre el pasado y el presente, que tensionen las relaciones de saber/poder y comiencen a erosionar el andamiaje ideológico que ha impedido nombrar -colectiva e individualmente- a las mujeres educadoras.

**Palabras clave:** nominalismo institucional; mujeres educadoras; docencia romantizada; invisibilización; representaciones

#### **Abstract**

We uphold schools in General Pueyrredón have been named, mostly, omitting women/female teachers, who's names could be taken as possible candidates to nominate those institutions. The protagonists and participating agents in education have been made invisible from the very act of imposing names. We propose to elucidate how silencing women in education has worked as mechanism to perpetuate women's oppression and discrimination in society. At the same time, we consider this critical exercise clears the path to construct other narratives which constitute connexions and meanings between past and present, tensioning knowledge/power relations and starting to erode the ideological framework that has unfit to name -collectively and individually- women in education.

**Keywords:** institutional nominalism, women in education, romanticized teaching, invisibility, representations

Recepción: 30/11/2020

Evaluado: 06/12/2020

Aceptación: 15/12/2020



## **Introducción**

John Austin (1982) propone que enunciar algo implica relacionarnos directamente con nuestro entorno y comprometernos con el acto mismo de la enunciación. Podríamos decir, entonces, que hablar es actuar. Y que nombrar es actuar colectivamente respecto a lo que nos moviliza, interpela, ilusiona. Respecto a *nombrar* afirma Schütz (1995): “cualquier nombre incluye una tipificación y generalización que se refiere al sistema de significatividades predominante en el endogrupo lingüístico que atribuyó a la cosa nombrada importancia suficiente como para establecer un término específico para ella.” En este sentido, el acto de nombrar escuelas sin considerar como posibles candidatas a aquellas mujeres que se han destacado por su acción educativa a nivel nacional y local<sup>3</sup>, revela el lugar de invisibilización al que ellas se han visto condenadas. Nos proponemos, entonces, indagar en las posibilidades resultantes del proceso de deconstrucción y desmontaje de esta lógica nominal e institucional “para encontrar en su núcleo originario los dispositivos de poder que llevaron a la reducción del otro [...] (y ha consumado) un proyecto de homogeneización que suspende la posibilidad del reconocimiento y, por ende, de la justicia” (Forster, 2011, pp. 114-115). Consideramos que contextualizar este ejercicio reflexivo crítico en relación con la crisis epistémica y de los procesos de conocimiento, interpelación y rearticulación de memorias, sentidos y formas de nombrar puede posibilitarnos comenzar a desandar la contradicción entre las palabras y los actos (Rivera Cusicanqui, 2018). Es por ello que planteamos examinar los motivos que han impedido considerar nombres de mujeres para las instituciones educativas en la ciudad, como paso fundamental en la deconstrucción/reconstrucción de sentidos en torno a la mujer educadora.

## **Construcción del campo de la docencia y romantización de la mujer educadora**

El campo de la docencia está signado por una presencia mayoritariamente femenina. El Censo Nacional de Establecimientos Educativos (2014) señala que el 76,5% de lxs docentes activxs en nuestro país son mujeres, mientras que en la provincia de Buenos Aires este número asciende a casi el 78%<sup>4</sup>. Esta característica se encuentra estrechamente ligada con la temprana feminización de la tarea docente, en los orígenes del sistema educativo. Sarmiento concibió la figura de la mujer como un posible sujeto del programa político-pedagógico, defendiendo ideas sobre la educación de la mujer y la coeducación de los sexos, plasmadas en la Ley de Educación Común, de 1884 (Morgade, 1997) e impulsando el traslado de maestras normalistas de EEUU para garantizar la formación del magisterio local. De esta manera, según Yannoulas (1992), el proyecto oligárquico-patriarcal se implantó en América Latina acompañado de un discurso que asignó roles específicos a las mujeres como pedagógicamente “más aptas” para estimular, disciplinar y guiar la socialización de lxs niñxs. Ello fue reelaborando y redefiniendo identidades específicas de género y nuevas figuras tales como la de la “segunda mamá”, reforzando discursos y percepciones de género que ubican a las mujeres como cuidadoras “naturales” de las infancias.

La reproducción de esta concepción se ha entramado, a lo largo del siglo XX, con una pretensión de despolitización y desvaloración de la labor docente y del accionar de las mujeres que la ejercen. Así, en una versión local del “maestra-tía” analizado por Paulo Freire (2008) en Brasil, vemos cómo se han ido configurando dispositivos socio-culturales de construcción de sentidos de la mujer docente como un pariente postizo. Esta “sombra ideológica” pretende cristalizar a las docentes como “madre-educadora”, con las características “femeninas” por excelencia: la obediencia y la sumisión. Con ello, se moldeó la idea de la “docente anónima”, sin nombre que las



destacara del colectivo homogeneizado exigido por los nuevos Estados nacionales a los sistemas educativos. Los debates posteriores, durante la segunda mitad del siglo XX, en torno a la sindicalización y el reconocimiento de lxs docentes de su condición de trabajadores, tampoco alentaron la revisión del lugar de subordinación e invisibilización de las mujeres docentes como sujetxs políticos autónomos.

### **Docencia, trabajo y sexualización de roles**

En este sentido, nuestro análisis del campo de la docencia parte del reconocimiento del carácter sexuado del trabajo (Wajcman, 2005), atendiendo a los procesos sociales que han intervenido en la sexualización e institucionalización de roles y discriminaciones de las mujeres en el mercado laboral. Así, la docencia se ha entendido como una profesión “femenina”, extensión “natural” de la educación en el hogar. Asegurada por las escasas opciones de empleo alternativas para las mujeres en los orígenes del sistema educativo (Morgade, 2007) se garantizó la formación de docentes, manteniendo la jerarquía organizacional escolar para los hombres que minoritariamente han llegado al campo docente. Podemos ver aquí cómo “las relaciones de género son elementos constitutivos de la estructura y de las prácticas de las organizaciones” (Wajcman, 2005, p. 197) que dan forma a imágenes e identidades subjetivas de género, reforzando discursos y mandatos del sistema sexo-género occidental<sup>5</sup>. Según Morgade:

la progresiva institucionalización de concursos derivó en que las mujeres ocuparan los cargos a partir de su formación y experiencia. Pero la dinámica cultural de las escuelas tendió a conservar rasgos de género diferenciales. La ‘autoridad’ parece mantener aún hoy una connotación ‘masculina’, observándose con frecuencia una mejor predisposición de la comunidad educativa e inclusive los equipos docentes frente al ejercicio de los roles directivos por parte de varones. (Morgade, 2007, p.12)

Es decir, a pesar de comenzar a ocupar cargos jerárquicos y de dirección, las mujeres continuaron siendo percibidas en un segundo plano, con una base de autoridad insuficiente en el ejercicio de sus prácticas. De esta manera, se fue construyendo una cultura escolar en la que las mujeres ocupaban un lugar central -romantizadas como cuidadoras “naturales”- y, a su vez, invisibilizadas como sujetxs activos. En este proceso podemos ver cómo escuela y currículum han colaborado en la construcción de una noción singular de género reproduciendo estereotipos normados a partir de una idea de feminidad que no ponía en tensión las ausencias de historias, prácticas y experiencias. Y que condenó al silencio de la Historia -con H mayúscula- a aquellas quienes han movilizado transformaciones y re significaciones ético-políticas en educación, cuyos nombres nunca llegaron a considerarse para identificar espacios institucionales que las reconocieran como tales y las visibilizaran, nombrándolas.

### **(Des)andar caminos, (de)construir prácticas, (re)pensar narrativas**

Conceptualizar la diferencia como *diversidad experiencial* nos permite vislumbrar las diversas formas en las que las prácticas ideológicas e institucionales marcan nuestra vida cotidiana y actualizan nuestras historias colectivas y personales (Brah, 2011). Y, de esta manera, identificar las prácticas políticas que valoran, moldean y sitúan a mujeres y hombres en las relaciones de poder. En nuestro caso, las prácticas que han legitimado las ausencias nominales en las escuelas de General Pueyrredón y la invisibilización de las principales protagonistas del desarrollo del sistema educativo. Este ejercicio nos permitirá comenzar a desandar la contradicción entre la romantización de las mujeres



educadoras y su invisibilización institucional y nominal en los espacios escolares formales, apelando a la construcción de nuevos sentidos y narrativas respecto de éstas. Estimamos necesario enfatizar las formas en que escuela y currículum aportan al establecimiento de las posiciones que lxs sujetxs ocupan en una cultura (Lopes Louro, 2019) de manera de evitar apelar a la práctica del reconocimiento excepcional, del ejemplo peculiar. Recuperar a esas mujeres en sus contextos de acción en clave de conexión entre la historia pasada y las prácticas actuales (Stolke, 2004) que, como ya señaláramos, continúan legitimando su invisibilización, nos permitirá enfocarnos en la construcción de narrativas críticas respecto de la representación de lxs sujetxs y los discursos productores de saber/poder.

### **Conclusión**

La interpretación de nuestras realidades plurales -sobre la base de una estructura espacio-temporal que entrama presente, pasado y futuro- nos demanda reflexionar críticamente en relación a cómo se han representado dichas mujeres educadoras a través de los actos de nominalización de las instituciones educativas formales en clave ético-narrativa, es decir, enlazando presencias y ausencias que cristalizan lo nuevo y lo legado en las (con)creaciones colectivas (Mélich, 2011). En este sentido, revisar esas representaciones desafiando el andamiaje ideológico que ha fosilizado posiciones y reconocimientos, en un tránsito cultural que enfatice que todas las posiciones pueden moverse, ya que ninguna es "natural" permite escapar de "la cárcel de las cosas-ya-existentes" (Bloch, 1993, en Mélich, 2011) y resulta un primer paso fundamental en la deconstrucción/reconstrucción de dichas representaciones y subjetividades otras, que se expresan en los actos de habla y nominalización desarrollados en especial, en los denominados 'actos de institución del nombre', en las escuelas secundarias: El silenciamiento e invisibilización que han legitimado el borramiento del acto de nombrar a las mujeres educadoras y, en consecuencia, su reconocimiento, puede dejar de reproducirse.

Silvia Ribera Cusicanqui (2018) concibe la dominación como un proceso de silenciamiento, pero también de negociaciones y retóricas de mutuo convencimiento. Haciendo extensiva esta concepción respecto a las relaciones de género -concebidas como relaciones socio-culturales que estructuran la vida humana en sociedad de modo fundamental (Stolke, 2004)- investigamos cómo el silenciamiento y la romantización de las mujeres en educación ha funcionado como mecanismo de perpetuación de la opresión y la discriminación operada sobre el colectivo de mujeres en la sociedad en general. Al mismo tiempo, consideramos que dicho ejercicio crítico abre el camino hacia la construcción de otras narrativas constitutivas de nexos de sentido entre el pasado y el presente, que tensionen las relaciones de saber/poder y comiencen a erosionar el andamiaje ideológico que ha impedido nombrar -colectiva e individualmente- a las mujeres educadoras. Es por ello necesario escudriñar en las razones por las que las escuelas de General Pueyrredón no han incluido nombres de mujeres, cuando se trata de espacios con presencia mayoritariamente femenina. Señalar, poner en palabras estos procesos de invisibilización nos permitirá enunciar líneas de investigación que, con futuros desarrollos, podrán contribuir a acciones no sólo lingüísticas -en un sentido llano- sino de micropolítica fundamentales para la construcción de una memoria colectiva más justa que recupere a las silenciadas por la Historia y atribuya, en términos de Schütz, la importancia suficiente para participar de 'nombrar' los lugares donde está su huella.



### Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Madrid: Paidós Ibérica.
- BRAH, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- FORSTER, Ricardo (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens (pp. 97-120).
- FREIRE, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GUBER, R. (2001). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- MÉLICH, Joan-Carles (2011). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa), en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens (pp. 79-95).
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). Censo Nacional de Docentes. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/censos>
- LOPES LOURO, G. (2019). “Currículo, género y sexualidad. Lo ‘normal’, lo ‘diferente’ y lo ‘excéntrico’”. *Revista Descentrada* 3 (2).
- MORGADE, G. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina: 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORGADE, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo). Género, autoridad y poder en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- PORTA, L. Y YEDAIDE, M. M. (2015) “La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores”. En *Revista Sophia*. Vol (2)1. Pp. 177-191.
- RIVERA CUSICANQUI, S. *Un mundo chi’xi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- SCHÜTZ, A. (1995). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. En *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu. Cap. 1.
- SCOTT, J. (1999). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marysa Navarro y Catarine Stimpson (comp). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: FCE.
- STOLKE, V. (2004). “La mujer es puro cuento: la cultura del género”. *Revista Desarrollo Económico* 45 (80).
- VAIN, P. (2012). “El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas”. En *Revista de Educación*. Vol 4. Pp. 37-45. Disponible en [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83/146](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146)
- VALLES, M. (1999). “Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad”. En Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VASILACHIS, I. y otros (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Barcelona: Gedisa.
- WAJCMAN, J. (2005) “El género en el trabajo” en Laufer, C. Marry y M. Maruani (Eds). *El trabajo del género. Las ciencias sociales ante el reto de las diferencias de sexo*. Valencia: Germania.
- YANNOULAS, S. (1992). “Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1879-1930)”. *Revista Brasileira de Estudios Pedagógicos*, 73 (175). Pp



487-521. Disponible en

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1236/1210>

YANNOULAS, S. (1993). “Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930)”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 74 (178). Pp 713-738. Disponible en <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1189/1163>

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Filosofía, estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación. [fernandezromi@gmail.com](mailto:fernandezromi@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora en Historia, estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación. [anpaonessa@gmail.com](mailto:anpaonessa@gmail.com)

<sup>3</sup> Planteamos este recorte, pero podríamos hacerlo extensivo a casi todas las áreas de la cultura, la ciencia, el sindicalismo y la política, en general, en la que se han desempeñado y destacado numerosas mujeres. Sólo por escasas excepciones –tales como el caso de Alfonsina Storni - y algunas referentes locales -como es el caso de Pascuala Mugaburu- encontramos un ínfimo porcentaje de escuelas con nombres de mujeres en el distrito de General Pueyrredón.

<sup>4</sup> Si bien, lamentablemente, estos números son provisorios, ya que no contamos aún con datos definitivos publicados, todavía nos resultan significativos para poder ofrecer un panorama respecto de la composición por género de la docencia.

<sup>5</sup> Joan Scott ha profundizado en sus análisis respecto de las diferencias de género como forma primaria de relaciones significantes de poder, más allá de las relaciones de parentesco y la familia, profundamente enraizadas y constitutivas del mercado de trabajo, la educación y la política, así como de la percepción y organización concreta y simbólica de toda la vida social (Scott, 1999).