

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

¿Por qué somos todas mujeres? Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria. Artículo de Sofía Dueñas Díaz y Juliana Román. Praxis educativa, Vol. 25, No 2 mayo – agosto 2021. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250207>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



***¿Por qué somos todas mujeres?* Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria**

Why are we all women?

An exploratory approach on the incidence of gender mandates in the formative experience of students of a primary education teaching staff

Por que somos todas mulheres? Uma abordagem exploratória sobre a incidência de mandatos de gênero na experiência formativa de alunos de um professorado de educação elementar

Dueñas Díaz, Sofía

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Grupo de Investigaciones Socioculturales en Educación.

duediazsofia@gmail.com

ORCID 0000-0002-4471-2873

Román, Juliana

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Núcleo Regional de Estudios Socioculturales. Grupo de Investigaciones Socioculturales en Educación.

julianaaroman@gmail.com

ORCID 0000-0003-3700-8869

Recibido: 2021-02-12 | **Revisado:** 2021-03-19 | **Aceptado:** 2021-04-25

Resumen

Diversas investigaciones han abordado el proceso histórico de feminización de la docencia, enfatizando en la producción de sentidos hegemónicos o mandatos de género que ha implicado. En el presente artículo, plantaremos reflexiones iniciales sobre las incidencias de dichos sentidos en las experiencias formativas de estudiantes de profesorado de educación primaria. Para ello, analizaremos los discursos a partir de los cuales las estudiantes definen la profesión docente y las formas en que sentidos hegemónicos sobre el género son abordados en determinados contextos de formación. A partir del análisis realizado, planteamos que, si bien existen “huellas” de mandatos de feminización en diversos contextos que hacen a la experiencia formativa de las estudiantes, los mismos se encuentran en tensión con otros planteamientos, produciéndose rupturas. El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico en un Instituto Superior de Formación Docente en una localidad del centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Palabras clave: educación; formación docente; feminización; experiencias formativas; género.

Abstract

Various investigations have addressed the historical process of feminization of teaching, emphasizing the production of hegemonic meanings or gender mandates that it has implied. In this article we will propose initial reflections on the incidence of these senses in the formative experiences of students of primary education teachers. To do this, we will analyze the discourses from which the students define the teaching profession and the ways in which hegemonic senses about gender are approached in certain training contexts. Based on the analysis carried out, we propose that, although there are “traces” of feminization mandates in different contexts that make up the formative experience of the students, they are in tension with other approaches, causing ruptures. The methodological approach was carried out from an ethnographic approach in a Higher Institute of Teacher Training in a town in the center of the Province of Buenos Aires (Argentina).

Keywords: education; teacher training; feminization; formative experiences; gender.

Resumo

Diversas investigações têm abordado o processo histórico de feminização da docência, enfatizando na produção de sentidos hegemônicos ou mandatos de gênero que isso tem comprometido. Neste artigo, proporemos reflexões iniciais sobre a incidência desses sentidos nas experiências formativas de alunos de professorados de ensino fundamental. Para tanto, analisaremos os discursos a partir dos quais os alunos definem a profissão docente e as formas como os sentidos hegemônicos sobre gênero são abordados em determinados contextos de formação. Com base na análise realizada, propomos que, embora existam “vestígios” de mandatos de feminização nos diferentes contextos que constituem a experiência formativa das alunas, estes estão em tensão com outras abordagens, provocando rupturas. A abordagem metodológica foi realizada a partir de um enfoque etnográfico em um Instituto Superior de Formação de Professores de um município do centro da Província de Buenos Aires (Argentina).

Palavras-chave: educação; treinamento de professor; feminização; experiências formativas; gênero.

Introducción

“Pensemos por qué estamos todas acá, ¿por qué somos todas mujeres?”, preguntó una docente en el curso de ingreso al profesorado de educación primaria. En el instituto donde realizamos la investigación, más del 95% de las estudiantes de profesorado de primaria son mujeres, números que coinciden con las estadísticas a nivel nacional (Tenti Fanfani, 2005). Aquella pregunta, registrada durante el trabajo de campo, fue el puntapié para este artículo donde plantaremos reflexiones iniciales en torno a las incidencias de sentidos de género hegemónicos sobre “ser maestra”ⁱ en las experiencias formativas de estudiantes del profesorado de educación primaria. El trabajo se desarrolla dentro de un proyecto más amplio, financiado actualmente por la ANPCyT: *Diversidad Cultural y Formación Docente* (PICT 1508/18). Nuestro artículo se desprende de una de las líneas de dicho proyecto que propone indagar sobre la relación entre la perspectiva de género inscripta en la política educativa de Educación Sexual Integral (ESI) y las experiencias formativas de estudiantes de profesorado de primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires).

El trabajo se ubica en el campo subdisciplinar de la Antropología y Educación que, desde sus orígenes, brindó explicaciones alternativas a las posturas biologicistas/innatas otorgando un valor sustancial a la incidencia de la trama sociocultural en la constitución de las personas (Bernardi, 2000). A partir de allí es que se formuló un concepto amplio de educación que refiere a un tipo de vínculo que ocurre cuando las personas interactúan con la trama de significados que organizan la vida cotidiana de un grupo. Como desarrollaremos más adelante, el proceso de feminización de la docencia ha contribuido a generar sentidos de género hegemónicos sobre la figura de “las maestras” del nivel primario. Nuestro interés aquí es indagar sobre la incidencia que dichos sentidos tienen en las experiencias formativas de un grupo de estudiantes. Para ello, formulamos una serie de interrogantes que abordamos de manera exploratoria en este trabajo: ¿en qué consiste lo que se denominó proceso de feminización de la docencia en Argentina? ¿Qué mandatos de género fueron cristalizados a partir de este proceso? ¿De qué maneras inciden dichos mandatos sobre las experiencias formativas de las estudiantes? ¿En qué formas se expresa esto en el instituto donde realizamos la investigación?

A continuación, desarrollaremos el artículo en cuatro apartados. En el primero, planteamos el enfoque teórico-metodológico utilizado y describiremos el contexto y la población con la que interactuamos en el campo. En el segundo, contextualizaremos el proceso histórico de feminización de la docencia de nivel primario en Argentina, enfatizando sobre la producción de sentidos de género hegemónicos en torno a la figura de “las maestras”. Posteriormente, indagaremos sobre la incidencia de estos sentidos en las experiencias formativas de estudiantes, analizando los discursos a partir de los cuales definen y valoran la profesión docente así como sobre las formas en que dichos mandatos son abordados en ciertos contextos de formación. Por último, presentamos las consideraciones finales donde planteamos que, a pesar de las continuidades respecto de aquellos sentidos hegemónicos sobre “ser maestra”, existen procesos históricos y cotidianos en los que se

desenvuelven las experiencias formativas de las estudiantes que ponen en cuestión dichos mandatos.

Aspectos teórico-metodológicos

A partir del trabajo de Petrelli (2010), que recupera la discusión de Rockwell y Mercado (1990) sobre la idea del rol docente singular, entendemos que la formación de las y los docentes está definida por las escuelas donde trabajan, sus trayectorias biográficas y la acumulación histórica de prácticas sociales y educativas. Estas dimensiones permiten comprender la docencia como una práctica siempre heterogénea en la que es posible observar “huellas de tradiciones pedagógicas variadas surgidas de diferentes contextos históricos” (Rockwell y Mercado, 1990, p. 70). A esta definición, se vincula la categoría de *experiencia formativa*, inicialmente formulada por Rockwell (1995) y retomada por Achilli (1996), que hace referencia al conjunto de relaciones y prácticas cotidianas en las que los actores se involucran activamente condicionando el sentido de sus aprendizajes, apropiándose de conocimientos, valores y formas de vivir (Rockwell, 1995).

En este sentido, la producción de una “maestra” es un proceso permanente “que comienza mucho antes de tener un título o conseguir un puesto y puede separarse sólo analíticamente de la socialización infantil, la formación en una institución específica o la trayectoria profesional en diversos ámbitos” (Morgade, 2007, p. 402). La formación docente se va produciendo mediante construcciones que involucran aspectos aportados por distintos contextos de experiencia, particular e histórica. Entre los discursos sociales en los que la subjetividad docente se construye “el dispositivo social de control que históricamente ha determinado a lo ‘femenino’ en contraposición a lo ‘masculino’ –es decir, el sistema sexo-género del mundo occidental– constituye uno de los más poderosos, en particular en el nivel primario” (Morgade, 2007, p. 402).

Al referirnos al género, entendemos que las construcciones en torno al mismo no se definen por aspectos innatos, sino a través de la trama sociocultural apropiada por las personas durante su experiencia cotidiana. En este sentido, llegan a convertirse “en un hecho social de tanta fuerza que inclusive se piensa como natural; lo mismo pasa con ciertas capacidades o habilidades supuestamente biológicas, que son construidas y promovidas social y culturalmente” (Lamas, 2013, p. 115). Asimismo, acordamos con investigaciones que dan cuenta cómo la construcción de la diversidad genérica está condicionada por un contexto de desigualdad que opera como marco a partir del cual se construyen formas hegemónicas de representación del mundo (Bilinkis y García Palacios, 2013). Siguiendo a Williams (1977) entendemos que lo hegemónico se constituye como un proceso social vivido, organizado por significados y valores dominantes que, en la medida en que son experimentados como prácticas, parecen confirmarse recíprocamente.

El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico, siguiendo el principio de *extrañamiento* que establece la familiarización de lo exótico y la exotización de lo familiar (Lins Ribeiro, 2004). En este sentido, se buscó *documentar lo no documentado* a partir de la interacción con la población de estudio (Rockwell, 2009). Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista. La primera –técnica que permite establecer vínculos a fin

de relevar información sistemática y no intrusiva (Achilli, 2005) – permitió interactuar con la población estudiantil y docente a fin de registrar situaciones que serán analizadas en este artículo. A través de las entrevistas –definida por Morín (1994) como una comunicación personal suscitada con una finalidad de información– pudimos relevar sentidos de las estudiantes respecto al tema, analizando los discursos a partir de las cuales definen y valoran la profesión docente.

El lugar en el que aún se desarrolla el trabajo de campo es un Instituto Superior de Formación Docente fundado el 16 de diciembre de 1967. Según la información planteada en su página de internet, en ese momento, se denominaba “Escuela Normal Superior” hasta que, en 1978, logró el nombre que tiene en la actualidad. Allí, se dictan: el Profesorado de Educación Primaria –en el que se realizó el trabajo de campo–, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y Profesorado de Inglés. Desde esta institución, se constituye la totalidad de docentes que ingresan a las escuelas primarias de la región. La población estudiantil del profesorado de primaria está conformada en un 95% por mujeres que, en su mayoría, continuaron sus estudios luego de finalizar el secundario.

Dentro de la institución, realizamos observaciones particularmente dentro del Taller de Trayecto Formativo Opcional (TFO) según se denomina en el Diseño Curricular de Inicial y Primaria (2006). El mismo se desarrolla anualmente con una duración de dos horas, habiendo realizado nuestras observaciones en el segundo cuatrimestre del año 2020, por medio de la plataforma virtual “zoom”, al encontrarse las clases presenciales suspendidas debido a la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio dictadas por el gobierno nacional y de la provincia de Buenos Aires, a raíz de la pandemia ocasionada por el virus COVID-19.ⁱⁱ El TFO se brinda en el 3º año de la carrera y, así como se ha definido a nivel institucional, está dedicado al abordaje de la ley y contenidos de Educación Sexual Integral (ESI). La población estudiantil con la que interactuamos durante el trabajo de campo fueron cinco estudiantes (de un total de quince que cursaban la materia, todas ellas autopercebidas como mujeres) con edades que iban desde los 20 a los 31 años. Tres de ellas, a quien llamaremos de manera ficticia Cecilia, Ayelén y Biancaⁱⁱⁱ, vivían junto con sus parejas varones e hijos/as. Todas cursaban el tercer año y, además de estudiar, realizaban otros trabajos vinculados a lo doméstico o al cuidado de niñas/os: “amas de casa”, “niñeras”, “maestras particulares”, producción de masas para el juego.

Todas mujeres. feminización de la docencia del nivel primario

Investigaciones que han abordado el proceso de feminización de la docencia (Yannoulas, 1993; Morgade 1993) establecen una distinción de dos facetas del fenómeno (vinculadas entre sí) y que refieren, por un lado, a la *dimensión cuantitativa* –ingreso y preponderancia numérica de mujeres a la docencia– y, por otro lado, a la *dimensión cualitativa* –proceso de construcción subjetiva de una feminidad bajo preceptos hegemónicos–. La feminización de la docencia en Argentina se promovió junto con la propia creación del sistema escolar a fines del siglo XIX y convergió con el proyecto político de construir una “nación civilizada y moderna”. Con dicho

propósito, el Estado dispuso una serie de iniciativas como la creación de Escuelas Normales para la formación docente junto con el estímulo a las niñas y sus familias para estudiar magisterio (Morgade, 2007). Como afirma Morgade:

Se entendía que la enseñanza era un trabajo “apropiado para su sexo” ya que las mujeres venían educando en el hogar y sería “natural” para ellas seguir haciéndolo en la escuela. Por otra parte, su carácter dependiente desde el punto de vista económico y las escasas opciones alternativas para emplearse hacían de las mujeres una inversión estatal de rédito seguro. (Morgade, 2007, p. 402)

El discurso político pedagógico acerca de la importancia de las “madres biológicas” y “espirituales” en la educación de las infancias tuvo su origen en Europa, en el siglo XVIII, bajo la idea de que las mujeres se encontraban mejor capacitadas para las tareas pedagógicas profesionales (Yanoulas, 1993). En América Latina, estos discursos fueron tomados con base en necesidades e intereses locales, al proponerse expandir la educación y no contar con un cuerpo de profesionales ya formado. Alliaud (2007), al analizar los discursos de funcionarios durante la creación y expansión de las escuelas normales a fines del siglo XIX, da cuenta de cómo en los mismos aparecía la idea de la mujer como “educadora por excelencia”. En documentos de la época, se describían cualidades naturales en las mujeres, acordes con la tarea de enseñar y con los fines de la escuela pública. Se definía a la mujer como mejor “dotada” que los hombres para el trabajo docente, afirmándose:

Felices aquellas naciones que la mujer toma un tan señalado interés y una coparticipación tan activa en todo cuanto se relaciona con la escuela, porque esta se encontrará escudada por nobles sentimientos y abrigada con el manto de ternura que la mujer sabe oponer a las violentas pasiones de los hombres. (Alliaud, 2007, p. 14)

De esta manera, la feminización docente, en este contexto, implicó no solo la incorporación de mujeres en las escuelas normales, sino una particular manera de tratar la identidad femenina en la formación docente. Como señala Caldo (2014), se desplegaron una serie de estrategias que, en el devenir de la carrera, esculpieron la figura de la maestra. Así, por ejemplo, a través de los contenidos en la materia “Economía Doméstica”, se promovían –junto con los saberes específicos vinculados con el cálculo, la lecto-escritura, la didáctica– saberes relativos a la “vida femenina”: “Una vida abocada al cuidado de los otros, cuya síntesis era: hogar-matrimonio-maternidad” (Caldo, 2014, p. 243).

Asimismo, existían indicaciones no prescriptas en los currículums que se “inmiscuyeron” en el sentido común escolar y que definían un modo de ser de las maestras. Una de estas indicaciones refería a regulaciones en la vestimenta y maquillaje. Caldo (2014) releva testimonios de docentes sobre sus primeros años de ejercicio profesional: “sabías cómo tenías que ir vestida”, lo que incluía la prohibición de “blusa que marque el cuerpo” o “escote” o experiencias donde les hacían “lavar la cara” si concurrían con algún maquillaje a realizar sus primeras prácticas. A partir del análisis de estos testimonios, junto con fuentes documentales como revistas y publicidades destinadas a las maestras, se afirma que:

La feminidad de la maestra combinó una rara mezcla de madre asexualizada atravesada por una serie de ambivalencias (...) severa pero con un dejo de dulzura en la mirada y con un aspecto angelical más no licencioso, todo en vista del cuidado de los/as niños/as. (Caldo, 2014, p. 257)

La preocupación por el cuerpo ha estado presente históricamente en las escuelas bajo paradigmas que se han denominado higienistas y morales (Scharagrodsky, 2007). Esto se expresaba en la prescripción de “recato” en las maestras que, a su vez, fue característica de la modernidad al momento de darse las primeras incorporaciones de mujeres al mercado del trabajo en espacios públicos, en la medida que “darles lugar a las mujeres en el campo intelectual, en el espacio público y en el mundo del trabajo podía convertirse en un gesto que operara en detrimento del lugar que las féminas debían ocupar en el hogar” (Caldo, 2014, p. 243). De esta manera, la incorporación de las mujeres en el trabajo docente implicó “tanto un espacio de construcción de posibilidades de desarrollo profesional remunerado como una instancia de reforzamiento de los discursos de género” (Morgade, 2007, p. 403).

Feminización y formación docente: huellas y rupturas

En este apartado, analizaremos, en primer lugar, discursos a partir de los cuales las estudiantes definen y valoran la profesión docente. A partir de ello, reflexionaremos sobre algunas formas en que mandatos asociados a ser “maestras” continúan incidiendo sobre sus experiencias formativas, condicionando sentidos en torno a la enseñanza en el nivel primario. Previo a desarrollar esto, nos interesa destacar que, entre los motivos que llevaron a las estudiantes entrevistadas a ingresar en la docencia, se encuentra la necesidad de tener un trabajo “fijo”. Si bien en el contexto histórico actual las mujeres pueden acceder a una mayor diversidad de empleos—a diferencia de las escasas posibilidades del siglo XIX—, aún persiste una desigualdad en dicho acceso, siendo la docencia una de las mayores fuentes de trabajo registrado.^{iv} Si bien este artículo no profundiza sobre este aspecto, interesa destacar que la preponderancia de mujeres en las tareas de cuidado^v responde tanto a un condicionante económico como al imaginario que plantea que las mismas se encuentran *naturalmente* preparadas para ello (Esquivel *et al.*, 2012). Este último permea los sentidos sobre la docencia.

Durante las entrevistas, al indagar sobre las motivaciones que llevaron a las estudiantes a elegir la carrera, aparecían recurrentemente una serie de cualidades entre las cuales se destacaban el “gusto por enseñar” y “estar con los chicos” así como tener mucha “paciencia”. El relato de Bianca sintetizaba esta cuestión:

Creo que es algo que lo vengo teniendo latente hace bastantes años, o se puede decir desde que era muy chica (...) Mi mamá siempre me dijo que yo estaba para enseñar, que a ella le gustaba mucho cómo le explicaba, la paciencia que le tenía para explicarle, no sé, cómo usar el celu, cómo entrar a Facebook, cosas así que uno lleva en su familia. (B. López, comunicación personal, 3 de noviembre de 2020)

Distintas estudiantes destacaron que “siempre” o “desde chicas” les habían dicho en sus familias que iban a ser “buenas maestras”. Algunas de ellas, incluso, evocaron experiencias de su niñez en el espacio doméstico donde “jugaban” a ser maestras, así como situaciones donde asumían el rol de enseñar a otros niños más pequeños de sus grupos familiares:

Yo siempre quise estudiar algo relacionado con los nenes (...) Yo de chiquita por ejemplo jugaba a ser maestra (...) siempre tuve esa intención de enseñar también. Porque tengo primos chiquitos y qué se yo, siempre estuve dispuesta a enseñarles. Entonces creo que eso es lo que me mandó a estudiar profesorado de educación primaria. (C. Alvarado, comunicación personal, 6 de noviembre de 2020)

En los casos de Cecilia (31 años) y Denis (27 años), el “gusto por estar con los niños” las había llevado a cambiar la carrera que habían elegido anteriormente. Cecilia comentaba que, al estar realizando las prácticas del profesorado de filosofía (destinado al nivel secundario), tuvo un taller con niños y ahí sintió que “le tiraban más los más chiquitos”, siendo motivada a volcarse al profesorado de primaria por una amiga, también maestra, que destacaba en ella cualidades tales como el “cariño” y la “paciencia” que tenía con las/os niñas/os. Denis también señalaba que el “gusto por los más chicos” la había llevado a abandonar el profesorado de música, afirmando que ser maestra en primaria le permitía generar un mayor vínculo al permanecer más tiempo con el grupo en el aula. La importancia de generar un vínculo con las/os niñas/os era destacado también por Clara, incorporando una cualidad que tenía que ver con brindar afecto o amor: “Siempre tuve ese deseo de, qué se yo, además de enseñanza transmitir otra cosa. Qué se yo, poder brindar a los chicos el amor que quizás no encuentran en la casa, eh... y esas cosas. Como otro tipo de afecto” (C. Alvarado, comunicación personal, 6 de noviembre de 2020). Ayelén recuperaba esta idea de “vínculo con amor” para definir el trabajo docente, cuestión que se relacionaba con la enseñanza, pero también se diferenciaba, destacándose el primero por sobre el segundo:

Uno siempre cae en el enseñar pero no es lo fundamental porque yo creo que la base, no sé si sería digamos el objetivo del profesor de primaria, pero lo más importante es hacer un vínculo con los chicos (...) si no está el vínculo yo no puedo ofrecerle a los chicos esas puertas que me van a permitir tanto enseñarle lo pedagógico como enseñarle eh... lo, lo moral, lo ético, todo lo referido a la ESI, eh...creo que lo fundamental es el vínculo desde el amor (...) creo que si no hay un vínculo de respeto y amor todo el resto son puras palabras, es puro vocabulario técnico. (A. Muñoz, comunicación personal, 15 de octubre de 2020)

En las entrevistas realizadas, ya sea para expresar las motivaciones que las llevaron a elegir la carrera, así como para definir el trabajo docente, las estudiantes ponderaban ciertas cualidades como: el gusto por los chicos, ser pacientes, con capacidad de brindar amor. Dichas cualidades coinciden con una definición hegemónica de la tarea docente en el nivel primario vinculada con el imaginario de la *entrega, la afectividad, la paciencia y el cuidado* (Morgade, 2007). Como vimos en el apartado anterior, históricamente se construyó la idea de que son las mujeres quienes poseen esas cualidades por naturaleza, extendiéndose la idea de la enseñanza como una actividad *femenina* (Fischman, 2007), definiéndose a la maestra como una “segunda madre” y pensándose

así el trabajo docente como una extensión de las tareas que las mujeres ya realizaban en la esfera doméstica. La atribución de estas cualidades *femeninas* y su asociación con la enseñanza son construidas y promovidas culturalmente (Lamas, 2013); las estudiantes entrevistadas han interactuado con estos sentidos en diversos contextos que hacen a sus experiencias formativas durante la niñez, en el ámbito familiar o grupo de amistades.

Dentro del instituto, también pudimos observar instancias donde se reproducían estos discursos respecto a la docencia. Por ejemplo, una docente con amplia trayectoria en la institución, al momento de ser homenajeadada en el curso de ingreso por su reciente jubilación, expresó luego de recibir un aplauso y un ramo de flores que: “esta es una carrera para la cual hace falta mucho amor”. Junto con ello, en diferentes situaciones cotidianas, se hacía referencia a las estudiantes practicantes como “seño” o “señorita”, término que remite al ideario fundante impartido en las escuelas normales y en los discursos político-pedagógicos de la época, donde se representaba a la maestra como una mujer joven, soltera y heterosexual (Caldo, 2013). Asimismo, observamos expresiones que se vinculan con la representación de la maestra como “segunda madre”, por ejemplo, cuando las estudiantes hacían referencia a las/os niñas/os con los que interactuaban durante sus prácticas llamándolos “mis chanchis”, “mis chiquitos” o “mis bebés”. Estos discursos que circulan entre las estudiantes y en el instituto condensan sentidos atribuidos a la docencia del nivel primario, pudiendo observarse, de esta manera, “huellas” de los mandatos históricos de feminización.

Si bien existen estas continuidades, al indagar sobre la manera en que cuestiones de género son abordadas en los espacios curriculares del instituto, pudimos relevar la presencia de discursos y prácticas que tensionan los sentidos hegemónicos. En este artículo, haremos referencia a lo observado en el TFO, donde se trabajan contenidos vinculados a la ESI. De acuerdo con lo que plantea la docente de este espacio, uno de los objetivos del taller es “problematizar desde la perspectiva de género”, nociones que atraviesan a las estudiantes, abordando sus “biografías escolares” e “historias personales”, al reconocerse que las mismas inciden sobre el enfoque que las futuras docentes darán al tratamiento de la ESI. Una de estas propuestas, por ejemplo, consistió en plantear a las estudiantes la revisión de la manera en que habían recibido educación sexual en la escuela cuando eran niñas, apelando para el análisis a textos y material audiovisual brindado por la docente. A continuación, transcribimos algunos fragmentos del intercambio registrado entre estudiantes y docente en dicho taller luego de la consigna dada:

Al momento de socializar la actividad, una estudiante (Clara) expresó refiriendo a la lectura del material de clase: “me reía sola hoy cuando leía lo del clítoris que no se menciona porque no es algo que sirva para la reproducción” (C. Alvarado, registrado en la clase, 20 de noviembre de 2020). Y recordó una anécdota donde una docente de salud y adolescencia –que destacaba como “la única” que le había hablado sobre el tema en la escuela secundaria– comentó que las mujeres “teníamos tres orificios” (se ríe) y exclamó “y yo digo ¿qué? cómo que tres?(...) es chocante porque nunca lo viste y de pronto decís, es mi cuerpo, cómo no lo voy a conocer?” luego agregó una reflexión sobre por qué sucedía esto

expresando que en las escuelas comúnmente “tocan temas que solo tienen que ver con la sexualidad como el sistema reproductor”. Otra estudiante, agregó respecto a su experiencia: “me acuerdo que te hacían ver informes sobre el embarazo adolescente y todas las enfermedades, fue el susto de mi vida entrar a la secundaria cuando escuché eso” (L. Méndia, registrado en la clase, 20 de noviembre de 2020). Luego de estas intervenciones, la docente retomó la palabra para afirmar: “nosotras, a nuestros genitales, no los podemos conocer. ‘Eso que vos decías, ¿cómo hay más cosas ahí? no tenía idea’. Incluso sigue siendo un tema enorme de desconocimiento de la mujer que aprende con el tiempo, sola incluso, a veces como decisión política de vivir su sexualidad deseante a partir de haber accedido al conocimiento por otro lugar, termina siendo hasta como una militancia. (...) no la sexualidad como deseo, sino como reproducción y biologicista y como prevención asustando” (F. López, registrado en la clase, 20 de noviembre de 2020).

Este fragmento de registro muestra cómo, a medida que se problematizaban las formas de abordar la educación sexual, se producían cuestionamientos hacia el tratamiento del cuerpo de las mujeres: su reducción a la función reproductiva, tabúes y la negación del deseo sexual. Esta propuesta de abordaje de la ESI llevaba también a cuestionar sentidos implicados en el mandato de feminización docente que produjo una determinada *pedagogización del cuerpo de las maestras* conformándose tanto la idea de la “señorita maestra” heterosexual como una represión de lo vinculado con la sexualidad (Alonso *et al.*, 2008). Junto con ello, también relevamos la puesta en tensión de la idea de preponderancia natural de las mujeres para el cuidado. En un curso de ingreso, por ejemplo, una docente –al estar tratando el tema de los estereotipos de género– preguntó: “Pensemos por qué estamos todas acá, por qué somos todas mujeres”, para luego, ante la mirada de las estudiantes, afirmar: “empezó por ser una tarea de cuidado, por ser mujer naturalmente sabemos cuidar, por eso también el sueldo bajo”. Luego, ante la intervención de estudiantes que enumeraban frases que habían escuchado previo a ingresar a la carrera–tales como “estudié para maestra que para médica no te dá”– la docente retomó la palabra para invitar a las estudiantes a “seguir pensando para conformarse como mujeres, como personas problematizando”.

Esta propuesta de problematización de las docentes del instituto llevaba a abordar, en las clases, cuestiones de la vida doméstica. En el último encuentro del TFO, la docente, queriendo indagar sobre qué “se llevaban” las estudiantes del taller, propuso compartir reflexiones sobre cómo la materia atravesaba cuestiones “de la vida familiar y personal”. Entonces, expresó: “esta cuestión que seamos todas mujeres, que muchas de ustedes tienen familia y atraviesan una historia singular que muchas veces después de haberse juntado y tener hijos deciden hacer una carrera” (F. López, registrado en la clase, 20 de noviembre de 2020). Afirmó que, en su experiencia y la de estudiantes de años anteriores, la carrera les había permitido “salir de la casa” y “ser algo para mí”, pero también plantearse o recibir planteamientos respecto a dejar por ello de ser “buenas madres”. La docente preguntó a las estudiantes si habían vivido experiencias similares y en qué medida sentían que el taller las había ayudado a procesarlo. Al compartir su experiencia, Ayelén afirmó: “con mi marido somos bastante equitativos y si no me paro de manos” (generando la risa en el resto del grupo).

Luego, agregó: “tengo muchas mujeres en la familia que hacen cosas para que el hombre no se enoje (...) el taller me ayudó a ver que no siempre la mujer tiene que hacer todo en la casa” (A. Muñoz, registrado en la clase, 20 de noviembre de 2020). La docente tomó este relato para expresar: “la ESI genera un cambio en nosotras”, lo que involucraba también “una tarea docente de acompañar a los que nos rodean y nos quieren a que comprendan que hay que desnaturalizar ciertas cosas, que no alcanza con que lo hagamos solas” (F. López, registrado en la clase, 20 de noviembre de 2020). Luego, terminó la clase leyendo un texto de Silvia Federici (escritora y activista feminista), dedicándoselo a las estudiantes como “un regalo para las mujeres maestras”.

Si bien consideramos necesario profundizar el análisis sobre lo registrado en el campo, a los fines de este artículo, resulta relevante incorporar estas situaciones como ejemplos significativos de tensiones que se están produciendo en la formación docente respecto a los mandatos de feminización. Como vimos en el apartado anterior, en su surgimiento, las escuelas normales enseñaban “economía doméstica” como un espacio curricular tendiente a reforzar los estereotipos de género y el rol de las mujeres en el hogar. Asimismo, existían otras prescripciones más o menos explícitas que conformaban un deber ser de “las maestras”. Las propuestas formativas como el TFO que apuntan a problematizar mandatos vinculados a ser maestras/ser mujeres ponen en tensión aquellos sentidos que históricamente conformaron la feminización de la docencia en el nivel primario. A partir de ello, consideramos que, si bien las estudiantes interactúan con significados de género hegemónicos, “también se producen discontinuidades, rupturas, cambios y nuevas configuraciones vinculados con los diferentes ámbitos de experiencia y también con los procesos sociales más amplios ligados con lógicas económicas y políticas, así como en los procesos familiares e individuales” (Morgade, 2007, p. 403).

Consideraciones finales

En este artículo, presentamos un acercamiento exploratorio al estudio de las incidencias de sentidos de género hegemónicos en las experiencias formativas de estudiantes del profesorado de educación primaria de la ciudad de Olavarría. A través de ello, se visualizó, en discursos de las estudiantes, la existencia de huellas de mandatos de feminización que circulan dentro y fuera del instituto. En este sentido, si bien el modelo educativo de las escuelas normales para la formación docente ha sido redefinido y se han cuestionado ciertas representaciones construidas en ese proceso –maestra como segunda madre, asexualada–, no debe subestimarse la importancia de estos sentidos “como parte de una red simbólica que ha probado ser, incluso en la actualidad, muy complicada de desmontar y todavía más difícil de resistir o transformar” (Fischman, 2007, p. 54).

Sin embargo, esta primera aproximación también reveló que, en diferentes instancias de la formación, dichos mandatos están siendo discutidos, haciendo hincapié en lo acontecido en un espacio como el TFO. Un aspecto para profundizar es la indagación sobre cómo esta cuestión atraviesa otros espacios institucionales que no trabajan explícitamente sobre contenidos de ESI. Lo que hemos registrado en el campo hasta el momento, así como otras investigaciones sobre la temática (Lavigne y Gonzalez Martin, 2013), dan cuenta de la necesidad de implementar la ESI y la

perspectiva de género en la formación docente, implementación que, hasta el momento, ha encontrado sus limitaciones. Esto no solo posibilitaría o potenciaría el trabajo con la ESI en las escuelas del nivel primario, sino la transformación de sentidos hegemónicos que atraviesan la formación de las/os docentes.

Recuperando el concepto de experiencia formativa (Rockwell, 1995), las estudiantes se han apropiado determinados sentidos sobre ser “maestras” en diferentes contextos a lo largo de sus vidas que involucran a las familias, su paso por la escuela primaria, grupos de amistades, etc. Dichos sentidos interactúan con lo que se propone desde el TFO. De esta forma, consideramos necesario ahondar la investigación sobre las maneras en que los sentidos hegemónicos del género atraviesan contextos que no necesariamente son escolares. Es decir, considerar la interacción de aspectos que exceden lo que sucede en el marco del instituto y que inciden sobre la formación de las docentes. Este punto es relevante ya que, como planteamos en un trabajo anterior (Tevez *et al.*, 2020), uno de los dispositivos que posee la cultura hegemónica para obstaculizar la implementación de políticas interculturales (contemplando a las de género como una de ellas) consiste en crear rispideces entre las estudiantes respecto al pensamiento del grupo de pertenencia, generando riesgos de perder la posibilidad de identificarse con ellos/as, principalmente si son del círculo familiar.

Finalmente, planteamos un último aspecto referido a cómo el actual contexto histórico-político atraviesa las experiencias formativas de las estudiantes. La relevancia que han adquirido los movimientos feministas en el debate público, la promoción de políticas de ESI, propuestas docentes que incluyen la perspectiva de género, entre otras, conviven en tensión con aquellos mandatos que –aunque discutidos– continúan presentes en los institutos de formación, las familias, escuelas primarias, medios de comunicación, etc. Las maneras en que las estudiantes experimentan estas transformaciones del contexto, así como las formas en que se apropian de las propuestas vinculadas a la perspectiva de género, son aspectos para continuar profundizando en la investigación.



ST, lápices sobre hojas. **Romina Solange Finks**

ⁱ El término “maestra” es una categoría nativa actualmente utilizada para referir a quien ejerce la docencia en los niveles inicial y primario.

ⁱⁱ Es necesario mencionar que el grupo de investigación al que pertenecemos viene realizando trabajo de campo en el Instituto desde hace varios años, cuestión que facilitó la continuidad del mismo en este contexto de aislamiento.

ⁱⁱⁱ Los nombres de las personas involucradas (estudiantes y docente) han sido modificados para preservar su identidad.

^{iv} Datos estadísticos recientes reflejan esto en el informe “Las mujeres en el mundo del trabajo” del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2018).

^v Como lo señala el informe antes citado, las principales fuentes de empleo para las mujeres siguen siendo el trabajo en casas particulares, la enseñanza y los servicios sociales y de salud.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens Ediciones.
- Alliaud, A (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América.
- Alonso, G., Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2008). Entrar enteras/os/xs a las aulas. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 59-78.
- Bernardi, G. (2000). De las sociedades exóticas a la “exotización” del aula: una aproximación a la problemática educativa dentro de la antropología. *IV Jornadas Rosarinas de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Bilinkis, M. y García Palacios, M. (2013). Antropología, educación y género en la capacitación docente. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(6), 13-18.
- Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Revista Historia y Sociedad*, 26, 237-265.
- Caldo, P. (2013). El “hábito” hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943. *Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 10, 1-30. <http://revistas.um.es/navegamerica>
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (Eds.). (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES.
- Fischman, G. (2007). Entre segundas madres y trabajadoras “ajustadas”: Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras en la Argentina. *Cadernos de Educação*, 28, 41 – 83.
- Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría “género”. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 95-125). Programa Universitario de estudios de género.
- Lavigne, L. y González Martín, M. (2015). Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Una propuesta para el abordaje de la diversidad sexual humana. *Revista Temas de Educación*, 27(1), 183-200.
- Lins Ribeiro, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En V. Arribas, M. Boivin y A. Rosato (Eds.), *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (pp. 194-198). Antropofagia.

- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. (2018). *Las mujeres en el mundo del trabajo*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_ctio_documento_trabajo.pdf
- Morgade, M. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo". *Educação y sociedade*, 28(99), 400-425.
- Morgade, M. (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2, 52-60.
- Morin, E. (1994). *Sociología*. Tecnos.
- Petrelli, L. (2010). *Maestros y profesores haciendo institución. Sujetos, instituciones y experiencia. Una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell y R. Mercado (Coords.), *La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE CINVESTAV.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Memoria Académica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1-16. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- Tevez, E., Dueñas Díaz S. y Román, J. (2020). La "perspectiva intercultural" en la formación docente: implementaciones, apropiaciones, límites y tensiones en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) en un contexto de desfinanciamiento educativo. Panel: Las instituciones de formación docente en América Latina en contextos de globalización neoconservadora. *VI Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología*. 24 al 27 de noviembre de 2020. Montevideo, Uruguay.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y literatura*. Península.
- 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), 713-738.