



**Este artigo** está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 3.0 Unported.

**Você tem direito de:**

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato

Adaptar — remixar, transformar, e criar a partir do material

**De acordo com os termos seguintes:**

**Atribuição** — Você deve dar o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de maneira alguma que sugira ao licenciante a apoiar você ou o seu uso.

**NãoComercial** — Você não pode usar o material para **fins comerciais**.

**Sem restrições adicionais** — Você não pode aplicar termos jurídicos ou **medidas de caráter tecnológico** que restrinjam legalmente outros de fazerem algo que a licença permita.



**This article** is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 Unported License.

**You are free to:**

Share — copy and redistribute the material in any medium or format.

Adapt — remix, transform, and build upon the material.

**Under the following terms:**

**Attribution** — You must give **appropriate credit**, provide a link to the license, and **indicate if changes were made**. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.

**NonCommercial** — You may not use the material for **commercial purposes**.

No additional restrictions — You may not apply legal terms or technological measures that legally restrict others from doing anything the license permits.

*Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930)*

**Pesquisadora.** Silvia Cristina Yannoulas

**Instituição:** Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)/  
Universidade de Brasília (UnB) **Fontes Financiadoras:**

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação  
Ford (Cone Sui)

**E1 problema**

Partimos de la constatacion de que la profesión docente se ha transformado en una actividad predominantemente femenina. Y decimos transformado, porque desde sus orígenes y hasta el siglo XIX, se trataba de una actividad predominantemente masculina.

En este sentido, la comparación acerca de cómo y con qué conceptos fue discutida a partir del siglo XIX la incorporación de las mujeres a la formación y la profesión docente, nos permitiría comprender mejor el significado de las diferencias e igualdades entre hombres y mujeres en el proceso de organización de los sistemas educativos nacionales.

Específicamente, intentamos reflexionar sobre el origen de los procesos de feminización del formalismo y de la docencia de en Brasil y Argentina, entre 1870 y 1930. Para apoyar nuestro análisis, nos hemos concentrado en dos estudios de caso: la antigua Escola Normal, de São Paulo — hoy denominada Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Caetano de Campos", Estado de São Paulo/Brasil —, y a la antiga "Escuela Normal de Paraná — hoy denominada Escuela Normal Superior "José Maria Torres", Provincia de Entre Rios/Argentina<sup>1</sup>.

Las preguntas que nortearon la investigación fueron: Cómo se produjo la feminización de la formación y la profesión docente

en el nivel primario del sistema educativo brasileño y argentino, en sus aspectos cuantitativos (es decir, feminización) y cualitativos (es decir, feminización propiamente dicha)? Cuáles eran las relaciones entre la feminización del alumnado normalista y la del cuerpo docente? Cuáles fueron los argumentos que legitimaron estos procesos de feminización? De qué forma la formación y la profesión docente fueron alteradas por la feminización? Cuál fue el impacto institucional sufrido por la incorporación de alumnas en las escuelas normales? Cuál fue el significado individual y colectivo de la incorporación de alumnas normalista y de maestras? Estas fueron las preguntas que guiaron nuestra investigación.

### **De madre educadora a educadora profesional**

La historia de esta investigación se encuentra marcada desde sus orígenes por la comparación (propiedad intrínseca de los estudios de género) y los sucesivos descen-

das limitaciones de recursos humanos, materiales y temporales, así como la falta y/o desorganización de la información necesaria, nos impedían abarcar un mayor número de casos. Seleccionamos estos dos por ser indicados por la literatura pedagógica de cada país como "modelos" o "parámetros" del formalismo brasileño y argentino.

rajes culturales y temporales derivados de ella. Uno de los impactos iniciales derivados de la comparación fue el constatar que la feminización de la docencia no resultó nada fácil y fue temporalmente posterior en Francia después de la primera guerra mundial) y principalmente en Alemania (después de la segunda guerra mundial).

Esta información nos sorprendió porque el discurso político-pedagógico sobre la importancia de las madres biológicas y espirituales en la educación de las crianzas pequeñas se originó en Europa en el siglo XVIII. Asociada a la idea de riqueza de la nación, la maternidad biológica de todas las mujeres asumió un sentido político y público anteriormente desconocido. Paralelamente, algunos pedagogos de origen germánico comenzaron a elaborar un discurso sobre la maternidad espiritual, es decir, a desarrollar la idea de que las mujeres se encontraban mejor capacitadas para las tareas pedagógicas profesionales. Pero, a juzgar por la tardía feminización de la docencia, el discurso sobre la educadora profesional había encontrado fuertes resistencias que nos habían tenido lugar en América. Cuáles eran esas

resistencias y por qué no tuvieron lugar en nuestro continente?

El discurso sobre la importancia de la madre educadora y la educadora profesional emigró a América en el siglo XIX, donde fue readaptado a las necesidades e intereses locales. A diferencia de Alemania, los países latinoamericanos, recientemente independizados, no contaban con un amplio y prestigiado funcionariado masculino que ejerciese la profesión docente. Interesados en expandir la educación popular como garantía de las nuevas instituciones políticas y como base para la homogeneización cultural de poblaciones altamente heterogéneas, carecían de profesionales que pudiesen llevar a cabo esta tarea.

Observando entonces los procesos de feminización de la docencia en diferentes países europeos y americanos, establecimos una primera clasificación de dichos procesos: unos eran conflictivos y los otros no (o, al menos, no tanto). Los ejes de los conflictos se vinculaban con el establecimiento anterior de la obligatoriedad escolar y el consecuente desarrollo de un cuerpo docente masculino, que se opuso explícita e implícitamente al ingreso de mujeres en la profesión.

Las políticas educativas locales y la feminización

El segundo impacto producido por el descentraje cultural se refiere a las semejanzas y diferencias entre las políticas educativas brasilenas y argentinas. Para quien está acostumbrado a políticas históricamente centralistas como las argentinas, fue una inmensa sorpresa descubrir una historia bien diferente en las luchas internas por la centralización y descentralización en el caso brasileno. Tal vez el eje de análisis centralización/descentralización permitiese complejizar nuestra clasificación inicial. De esta manera, analizar Brasil y en Argentina permitiría evaluar el impacto diferenciado de las políticas educativas centralizadas y descentralizadas en los procesos de feminización de la formación y la profesión docente.

Si bien la incorporación y transformación del discurso político-pedagógico sobre la importancia de la actividad pedagógica de las mujeres tuvo lugar tanto en Brasil como en Argentina, la feminización del normalismo y de la docencia asumió características diferentes en ambos países. La descentralización educativa adoptada por el Brasil no constituyó un impedimento a la feminización del normalismo, aunque si limitó (cuanti-

titativa y cualitativamente) la feminización del magisterio, particularmente en lo que se refiere a la ocupación de cargos directivos.

En Argentina, donde las escuelas normales dependían de un gobierno nacional con clara intencionalidad de expandir la educación primaria y de feminizar el magisterio, las egresadas normalistas de aquella época, tuvieron relativamente más oportunidades concretas de incorporarse al magisterio primario, y de fundar y dirigir escuelas primarias y normales públicas en distintos puntos del país. Así, las escuelas normales brasilenas fueron más fácilmente concebidas como opciones educativas para las muchachas ("liceos de señoritas"), mientras que las argentinas fueron, además, pensadas para formar efectivamente un cuerpo docente feminizado.

Constatamos que la feminización del normalismo fue más rápida, tanto en Brasil como en el caso paulista, que en Argentina y Paraná. En este punto surgió claramente otro aspecto de la problemática, la coeducación. En el Brasil se adoptó a la modalidad de establecer dos escuelas normales o secciones separadas de una misma escuela normal según el sexo, lo que habría motivado menos resistencias familiares y Sociales a la feminización

del normalismo. En Argentina hacia el final del siglo pasado y en el caso paranaense durante todo el período, la escuela normal y la escuela primaria fueron coeducativas, lo que habría limitado relativamente la incorporación de muchachas así como su Concepción en tanto "liceo de señoritas".

Puede postularse entonces que la descentralización educativa tendió a profundizar el proceso por el cual, a pesar de la feminización del alumnado normalista e inclusive del magisterio público, las maestras brasileras ocuparon cargos de menor jerarquía y autonomía en el ejercicio Profesional. Por otro lado, la implantación de la coeducación en la formación docente argentina habría demorado la feminización del normalismo, mientras que la implantación de la coeducación en las escuelas primarias aceleró la feminización del magisterio primario

#### Tradicionales y/o modernas?

Habíamos partido de la hipótesis de que las brasileras y argentinas se incorporaron masivamente al normalismo y al magisterio bajo los preceptos del discurso sobre una identidad femenina hegemónica,

construida alrededor de la idea de "madre educadora". Sin embargo, a través del trabajo de campo y del análisis de los datos, percibimos que esta identidad femenina no fue la pura y simple repetición de valores y concepciones extranjeras o tradicionales sobre las mujeres.

Respecto a las ideas extranjeras, la identidad femenina se amplió, otorgando a las mujeres el *status* de educadoras profesionales de crianzas de ambos sexos. Este *status*, si bien las excluyó del ámbito de la producción del conocimiento, las incorporó a la distribución del mismo. En este sentido, las primeras normalistas y maestras de nuestros países no estaban respondiendo a un mandato tradicional, porque su relación con el conocimiento distaba de aquél de sus antepasadas.

Es cierto que el *status* legítimo de normalistas y maestras no eliminó sino que trazó nuevos rumbos a la discriminación sexual en las instituciones educativas y en el mercado de trabajo. Pero también propició fenómenos de otro signo, muchos de ellos claramente emancipadores. Además de acceder a más y mejores conocimientos, las normalistas y maestras circularon libremente por las calles e instituciones urbanas y, osadía total para la época, algunas viajaban sin la

compañía de familiares. Las maestras obtuvieron dinero y posiciones propias, ampliaron sus espacios de ejercicio del poder, muchas se vincularon al feminismo y al gremialismo docente, vivieron aventuras y enfrentaron peligros innumerables, inventaron técnicas pedagógicas, tradujeron muchos libros y escribieron otros, recibieron homenajes de las comunidades locales y de los gobiernos.

En este sentido puede decirse que las normalistas y las maestras constituyeron un grupo que, en comparación con otras mujeres y también con muchos hombres, sabían y podían más. Con el correr del tiempo, la formación docente y la docencia femenina se tornaron factores más tradicionales que emancipadores, a medida que las mujeres accedieron más democráticamente a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, y a medida que el sistema educativo desplazó los estudios pedagógicos de más alta calidad hacia el ámbito universitario. El desafío y la emancipación ya no se vinculaba al área de la circulación del saber, sino al de la producción del conocimiento, en las universidades y centros de investigación tecnológica y científica.

### **La escuela primaria como espacio social**

Con la expansión del nivel primario del sistema educativo y la feminización del magisterio, las escuelas primarias se ubicaron en un espacio social anónimo y masivo, pero organizado, jerarquizado y burocratizado en función de relaciones Sociales de género. La escuela primaria se tornó un lugar de circulación, produciendo y asumiendo en su interior una serie de pasajes para los actores y actrices involucrados: del espacio privado al público para docentes y discentes; del sentimiento a la razón y de la educación a la instrucción para discentes; del amor a la profesión y del trabajo gratuito al trabajo pago para las docentes.

Para los alumnos y alumnas del nivel primario, la escuela se transformó en un lugar de homogeneización, en donde los contenidos expresamente transmitidos tendieron a igualarse, otorgándoles un pasado supuestamente común y un futuro que idealmente otorgaría iguales oportunidades para todos ellos. Pero al mismo tiempo, los contenidos del *currículum* oculto permite y legitima en su práctica cotidiana diferenciar entre la masa anónima del cuerpo

dicente, y orientar a los alumnos y a las alumnas de diferentes formas dentro del sistema educativo, tornando el pasaje por la escuela y el futuro de las crianzas de ambos sexos bien diferentes.

En los libros de historia de la educación, las maestras se ven retratadas como un ejército de soldaderas anónimas, sin clase, sin raza, sin sexualidad y sin emociones,

simplemente misioneras de una identidad nacional que también sumergió a los ciudadanos en el anonimato de lo homogéneo. El anonimato heroico de las maestras primarias no tiene solo una faceta: las anónimas educadoras quedaron fuera de las responsabilidades frente al fracaso de las políticas educativas; y su individualidad o personalidad, al no ser recordada, tampoco es atacada.