

Maestras: feminización, desvalorización y bajos salarios□□

Alejandra Abraham□□



Capítulo 1

Resumen

El presente proyecto aborda el tema de la feminización de la profesión docente en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se entiende por "feminización de la profesión docente" el hecho comprobado estadísticamente de que la docencia es una profesión estudiada y ejercida mayoritariamente por mujeres. El trabajo desarrolla algunas de las posibles causas de la naturalización de los roles de género. En él se realiza un recorrido histórico en el que se pone especial énfasis en el rol que la sociedad le ha otorgado a los hombres y a las mujeres en el ámbito educativo. Además, se indaga sobre la asimetría salarial entre los sueldos que perciben hombres y mujeres en los distintos campos profesionales. Se puede inferir que los bajos sueldos docentes son un reflejo de la feminización de la profesión docente. Si bien actualmente no existe diferencia en las remuneraciones recibidas por hombres y mujeres, las prácticas de enseñanza, históricamente relacionadas con la feminidad, afectan la valoración social y el salario docente.

Capítulo 2

Abstract

This project addresses the issue of the feminization of the teaching profession in primary schools in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA). By "feminization of the teaching profession" is understood the statistically proven fact that teaching is a profession studied and practiced mainly by women. The work develops some of the possible causes of the naturalization of gender roles. A historical tour is carried out in which special emphasis is placed on the role that society has given to men and women in education. In addition, it investigates the salary asymmetry between the salaries received by men and women in the different professional fields. It can be inferred that low teacher salaries are a reflection of the feminization of the teaching profession. Although there is currently no difference in the remuneration received by men and women, teaching practices, historically related to femininity, affect social value and teacher salary.

Capítulo 3

Palabras clave

Feminización, Trabajo docente, Escuelas primarias, Naturalización, Asimetría social.

Capítulo 4

Fundamentación del tema elegido

Llama la atención de los profesionales de la educación el hecho comprobable de que en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la mayoría de los cargos de docentes de grado están cubiertos por mujeres. Es posible encontrar una explicación si nos remontamos a la segunda mitad del siglo XIX, cuando se buscaba forjar las bases para la educación masiva que abarcara a todos los habitantes de la Nación Argentina. A fin de conseguir esto, se implementaron políticas educativas para crear escuelas primarias y normales encargadas de la formación de maestros, pero principalmente de maestras. Este marco inicial es el primer eslabón que conlleva a la feminización de la tarea docente.

La docencia de nivel primario está feminizada desde el principio, ya que ante la mirada de la sociedad, no solo era deber de la maestra enseñar, sino que tenía que brindar amor, cuidado y protección a sus estudiantes. Estas funciones equipararon a la docencia con las funciones maternas.

Las primeras escuelas normales surgieron en una sociedad multicultural inmersa en la Modernidad, donde las mujeres aún no poseían derechos ciudadanos y encontraban en la docencia una posibilidad de ascender en los estratos sociales.

Por el contrario, la visión de los hombres relacionada con el control, el poder y la autoridad, producía que muchos no se interesaran por la profesión docente y que, por otro lado, los maestros ascendiesen más fácilmente que las maestras. Conseguían así, en este contexto histórico, cargos de mayor prestigio social y mejor remunerados.

Si bien las mujeres docentes eran más numerosas que los hombres docentes, ellas permanecían en la base de la pirámide laboral. Mientras que los varones, por su parte, tenían más posibilidades de acceder a cargos directivos y solo ellos podían convertirse en inspectores escolares.

La feminización de la profesión docente era producto de los estereotipos y de los prejuicios sociales que aún están arraigados en nuestra cultura, ya que la sociedad identificaba a las mujeres con las tareas relacionadas al hogar, viendo a la escuela como una extensión del mismo. Esto se naturalizaba y perpetuaba desde la misma institución escolar. Los niños y niñas aprendían en la escuela sobre estereotipos sociales, roles de género y lo que se esperaba de ellos como futuros trabajadores y trabajadoras.

Este hecho puede explicarse con la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis. Para estos autores el mundo escolar no es más que un espejo

que reproduce lo que sucede en el mundo del trabajo. En este sentido, la escuela prepara a los futuros trabajadores y trabajadoras. La teoría establece una relación entre la organización escolar y la organización productiva. Es decir, para ellos, hay relación entre cómo se enseña en la escuela y cómo funciona el sistema productivo.

La escuela repite el modelo o la forma de organización del mundo del trabajo. Algunas de estas características son: la jerarquización, la organización del tiempo, la repetición de tareas, la división del trabajo en manual e intelectual y la selección de algunas prácticas o ciertos contenidos en lugar de otros. Teniendo esto en consideración, se desprende que la escuela produce recursos humanos o capital humano para alimentar el mundo del trabajo.

El Estado progresista de finales del siglo XIX debía formar maestras que estuvieran capacitadas para inculcar sentimientos patrióticos, enseñar las tradiciones y la cultura regional. Utilizó la educación como política de unificación social para que los estudiantes incorporaran a sus vidas normas sociales, que marcarían sus acciones, ajustando a los futuros ciudadanos a un orden político, social y económico.

Según Michael Apple, cuando un sector social se impone sobre otro en los aspectos culturales, hay oculta una dominación, porque al dominar en el campo de las ideas se puede dominar también en otros campos como por ejemplo: el económico o el político. Los valores culturales que el Estado consideró legítimos era lo que los maestros debían enseñar a los alumnos. En este sentido, la escuela sería utilizada como el ámbito donde los estudiantes podían adquirir una estructura normativa y donde las culturas marginadas podían ser reinterpretadas por la cultura dominante. En la escuela, entonces, se imponían ciertos conocimientos, saberes prácticos y aspectos culturales, por lo cual, el estudiante adquiría un modo de pensar institucionalmente adecuado naturalizándose así los límites ideológicos.

Por otro lado, algunos investigadores como Graciela Morgade han llegado a la conclusión de que el bajo salario de los y las docentes de nuestro país está íntimamente ligado a la feminización de la profesión. En la República Argentina, las profesiones ocupadas mayoritariamente por mujeres, como por ejemplo: cargos de maestras o de enfermeras, reciben menor remuneración económica.

La feminización de la docencia es un proceso histórico cultural y asumido como hecho natural por las maestras. Mientras que las primeras escuelas normales de finales del siglo XIX aparecieron como una oportunidad para que las mujeres se insertaran en el mundo laboral y pudieran alcanzar mayor prestigio social, para los hombres no eran más que una posibilidad de estudio intermedio antes de entrar a la universidad. En este contexto, los varones ejercían como maestros solo hasta conseguir un trabajo mejor remunerado. Mientras que los pocos que permanecían trabajando en la

escuela ascendían rápidamente.

Capítulo 5

Antecedentes del tema

Es significativo para este proyecto poder entender algunas de las características que pueden adoptar las relaciones de poder, en las que hay una construcción social en donde se perpetúan sistemas de privilegios. Para esto, se analizan algunos de los aportes hechos por Diana Maffia, Dra. en Cs. Soc. de la UBA, sobre el rol de la mujer desde una perspectiva histórica.

Parafraseando a Maffia, es posible afirmar que en la Antigüedad el orden social se fundaba en un orden natural basado en vínculos que establecían jerarquías de poder. Se decía que el amo era superior al esclavo, que el adulto era superior al niño y que el varón era superior a la mujer. Podría pensarse que así como un esclavo negro era un hombre negro en un sistema de esclavitud, una mujer doméstica era una mujer en un sistema de domesticidad. El sistema de géneros producía relaciones arbitrarias de explotación y de poder.

De pensar el orden social como un orden natural, se pasó a pensar que el modo en el que la sociedad se organizaba no dependía de la naturaleza, sino que lo hacía del contrato social. Se ligaba a la idea establecida como consenso de que unos sujetos reconocían a otros como iguales y como sujetos de derechos. En el origen de la ciudadanía moderna, el sujeto de derechos pasa a ser el ciudadano. Según la Dra. Diana Maffia ya no habría amos y esclavos, sino que serían ciudadanos.

En la Modernidad se perciben dos ámbitos separados con lógicas e institucionalidades diferentes. Uno es el ámbito público, en el cual la institucionalidad es la del Estado que organiza a la sociedad, que en un contrato social se ha reconocido como pares que tienen derechos como ciudadanos, y los organiza con sus autoridades y relaciones de poder. El otro es el privado que permanece en un ámbito de naturaleza y en donde la institucionalidad es la familia.

La familia moderna pasó a ser pensada como una relación afectiva, amorosa y de cuidado, pero que permanecía en un orden natural y al permanecer en él, quienes quedaban en esa relación familiar eran los hombres con las mujeres y los niños. Perpetuando así esa relación de poder, de patrimonio, de propiedad, en donde las mujeres y los niños eran considerados propiedad de los varones.

En el orden público, por su parte, dejó de haber esclavitud. Sin embargo, en el ámbito privado las relaciones de poder en las que el adulto era considerado superior al niño y el hombre superior a la mujer continuaron

naturalizadas en las relaciones familiares.

En el siglo XVIII, las feministas de la primera ola destacan que pese a los ideales enarbolados por la Revolución Francesa que sostenían que todos los hombres nacen libres e iguales y que tienen los mismos derechos, la palabra "hombre" no aludía a toda la especie humana, sino que se consideraban "hombres" solamente a los varones, porque las mujeres seguían siendo propiedad de ellos.

Iguales eran los hombres entre sí y, ni siquiera todos los hombres, porque la propia teoría del contrato social decía que los afrodescendientes y los indígenas tenían un razonamiento que no era abstracto, universal y que no eran capaces de conocer derechos. Se creía que tenían un pensamiento mítico, una idea circular del tiempo, una gran relación con la naturaleza, que totemizaban a los árboles y a los animales, y que por ello no eran capaces de comprender el mundo con los ideales positivistas.

El tipo de deidades y las concepciones culturales alejaban así de la ciudadanía, también a muchos varones. Entonces, esa ciudadanía presuntamente universal no era para ninguna mujer, pero tampoco para todo varón, sino que era para algunos varones que tenían una cierta relación de poder. Todos los demás quedaban por fuera del mundo político.

En la Modernidad, los niños no tenían su propia autonomía, ni eran sujetos de derecho, y a las mujeres no se las creía capaces de tener razonamiento abstracto y de comprender los derechos. Por lo tanto, se justificaba que había que decirles lo que tenían que hacer. No podían votar, ni ser votadas, ni tener ningún tipo de contrato social, porque eso implicaría comprender los términos de dicho contrato, al ser estos derechos universales. Por lo tanto, siguiendo esta lógica, si no comprendían lo universal, no podían establecer un contrato.

Las mujeres muy tardíamente, a mediados del siglo XX, empezaron a acceder a los derechos civiles. No podían votar, no podían tener patria potestad sobre sus hijos y no podían administrar su fortuna. Es decir, que la "ciudadanía" del siglo XVIII para las mujeres tardó dos siglos más que para los hombres blancos y propietarios, porque la idea de una ciudadanía universal estaba completamente restringida a unos pocos sujetos poderosos.

Se excluía a los niños, a las mujeres y a los pobres, porque solo podía ser ciudadano aquel que tuviera una propiedad y las mujeres no podían ser propietarias. Incluso hoy, en el siglo XXI, las mujeres solo son propietarias del 1% de los medios de producción en el mundo incluyendo la tierra. El 99% está en manos de varones.

Muchas veces, las mujeres pertenecían a una clase social vicaria. Es decir, dependían de los varones sin tener ellas un ingreso directo al sistema de clases. Además, la sociedad le reservó a la mujer en el ámbito privado la función reproductiva, que se relaciona con el sistema capitalista y con el sistema de clases. La mujer tenía que reproducir biológicamente y de manera legítima a quien iba a heredar. Entonces, encerrar a las mujeres en el ámbito doméstico era asegurarse de que los hijos que ellas estaban destinadas a reproducir iban a ser hijos legítimos.

La reproducción no estaba dada solamente en el sentido biológico, sino también, en un sentido económico y político. El sentido político era el de la reproducción social. Las mujeres, al educar a sus hijos, reproducían el orden social. Les enseñaban cómo ser niñas y cómo ser varones y cómo en el futuro iban a ocupar esos roles de género que el Estado tenía preparado para ellos. Además, las mujeres reproducían la fuerza de trabajo. Es decir, el varón que utilizaba su fuerza en el ámbito del trabajo y volvía a su casa cansado, con la ropa sucia, con hambre y en ocasiones humillado, en su hogar encontraba el modo en el que su ropa era lavada, era alimentado, descansaba y se restauraba su autoridad. Esto implicó que las mujeres fueran destinadas a un orden reproductivo, que incluía que se hicieran cargo sistemáticamente de las tareas domésticas.

El encierro en el orden doméstico para las mujeres y la obligación de hacer las tareas domésticas como algo vinculado al sexo femenino proviene de este origen del capitalismo y de la necesidad de que quien tenía los medios de producción se ahorrara la reproducción de la fuerza de trabajo, porque la hacían gratuitamente las mujeres por amor.

Por otro lado, cuando las mujeres comenzaron a trabajar, lo hicieron en ámbitos relacionados con los cuidados ejerciendo como enfermeras, empleadas domésticas o maestras. Además, reproducían, en general, su propio orden del trabajo, porque nadie hacía por ellas en su hogar lo que ellas hacían por su familia, ya que se suponía que eran tareas femeninas.

Capítulo 6

Estado actual del tema

La problemática de la feminización del trabajo docente ha sido analizada por diferentes autores entre los que se destacan Graciela Morgade, Adriana Alliaud y Viviana Rivero, entre otros. Resulta relevante para entender la situación actual de la docencia de la escuela primaria en CABA, entendida como un trabajo principalmente realizado por mujeres, remontarnos a la fundación de las primeras escuelas normales de nuestro país.

Viviana Rivero hace un recorrido histórico y destaca que la educación inicialmente se encontraba en manos de hombres de la Iglesia Católica. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX, el proyecto de la nueva Nación desarrolló mecanismos para modernizar y extender la educación a todos los habitantes, ya fueran nativos o inmigrantes.

Domingo Faustino Sarmiento fue encomendado a definir cuál sería el mejor sistema de educación. Luego de viajar por el mundo para conocer las políticas educativas de Europa y de los Estados Unidos, regresó con la idea de poner en marcha las escuelas normales de formación de maestros, ideadas en Francia, pero con mayor aplicación en los Estados Unidos.

En un principio, la educación laica era mal vista por los sectores conservadores y desde la Iglesia Católica se exhortaba a no enviar a los niños a escuelas que no pertenecieran a la Iglesia. Pese a esta oposición, entre 1869 y 1898 llegaron al país 65 docentes, entre los cuales solo cuatro eran varones. A partir de ese momento, la educación podía estar en manos femeninas y los hombres de la Iglesia tenían competencia con varones y mujeres con vocación docente.

La disputa entre sectores católicos conservadores y laicos continuó hasta que en 1884 el enviado papal fue expulsado por el presidente Julio Argentino Roca, por oponerse a los colegios normales de formación docente. En el mismo año, la Ley de Educación 1.420 se sancionó después de dos años de discusiones en el Congreso Pedagógico. En ella, se prohibían los castigos corporales y se establecía el carácter obligatorio, laico y gratuito de la educación.

Según Graciela Morgade, las escuelas normales se tornaron muy importantes para preparar a los maestros que iban a enseñar a los nuevos ciudadanos. En 1870 se creó en Paraná la primera escuela normal que convocaba tanto a varones como a mujeres, pero a pesar de las intenciones de formar maestros varones que se dedicaran a la enseñanza, muchos de ellos utilizaban a la escuela normal como un puente para acceder a carreras superiores y solo ejercían como docentes durante

algunos pocos años, hasta conseguir un trabajo de mayor prestigio social y mejor remuneración.

En 1884, se focalizaron las políticas hacia la creación de escuelas normales exclusivas para señoritas. Para que las niñas de escasos recursos pudieran acceder a estos estudios, se les otorgaban becas. Las jóvenes, de esta manera, conseguían ascenso social, ya que era considerado prestigioso ser una mujer docente. Además, la Nación, al invertir en educar a las futuras educadoras, muchas de las cuales permanecerían en sus cargos docentes durante años, lograba su objetivo de tener un amplio plantel docente estable capaz de formar futuros ciudadanos que contribuirían con el progreso nacional.

Por otro lado, la escuela nacional seguía orientada a educar a varones de mayores recursos que continuarían sus estudios en la universidad. Mientras que se consideraba a la escuela normal de menor prestigio social y cultural que la nacional. Sin embargo, los inmigrantes y las clases trabajadoras veían a la escuela normal como una posibilidad superadora para sus hijos e hijas.

Según Graciela Morgade, la docencia nació femenina en la Argentina. La escuela normal era una verdadera escuela de hábitos del ser y del hacer docente. No solo se enseñaba Aritmética, Literatura y Ortografía, además allí se aprendía sobre modales, cómo vestirse y pautas de orden y trabajo.

Durante sus estudios, la maestra se construía en un clima de exigencia, esfuerzo, cuerpo y forma. Ella debía ser un ejemplo de moral, orden, limpieza y trabajo. Se convertía en un ejemplo a seguir, y no solo tenía que ser un ejemplo de conducta, sino que tenía también que parecerlo. En la escuela, la maestra sería la encargada de generar un ámbito de socialización, donde los estudiantes serían introducidos en una estructura normativa que ellos naturalizarían. Les impondría ciertos conocimientos, saberes prácticos y aspectos culturales, inculcándoles así, un modo de razonamiento y de proceder considerado institucionalmente adecuado. Naturalmente establecería límites ideológicos que marcaría la forma de los estudiantes de interactuar con los otros.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, era mal visto que una mujer se trasladara a otros pueblos a estudiar o a trabajar lejos de sus familias, a menos que fuera maestra. Si una mujer era maestra podía ejercer su cargo en otra ciudad y mantenerse a sí misma. Sin embargo, los salarios eran bajos y era difícil conseguir un nombramiento.

Los hombres que se dedicaban a ser maestros eran incentivados para no abandonar la profesión con el rápido ascenso a puestos jerárquicos. Mientras que las mujeres maestras ocupaban la base de una pirámide laboral. Esto continuó hasta 1958 cuando se sancionó el Estatuto del

Docente.

Por otro lado, las escuelas normales de señoritas profundizaban en sus alumnas los rasgos femeninos. Se consideraba que las mujeres eran mejores educadoras, porque la sociedad relacionaba su trabajo de educadoras y de cuidadoras de niños al del rol materno. Esta visión de la “madre educadora” se ha naturalizado en la sociedad y continúa arraigada en nuestra cultura.

El orden social de finales del siglo XIX y principios del siglo XX se fundaba en un orden natural basado en vínculos que establecían jerarquías de poder. Pueden mencionarse los aportes del Dr. Peter McLaren, uno de los fundadores de la Pedagogía Crítica, quien explica que en la actualidad, hay un predominio de una cultura sobre otras ante el avance de ideologías neoconservadoras. El autor toma el concepto de blanquitud, que dice que un sector de la sociedad tiene más derechos, más privilegios o más acceso a servicios que otro sector social, y que esta es una forma de dominación oculta.

Según el autor, puede considerarse a la blanquitud desde el punto de vista sociogénico, que tiene que ver con las fuerzas y las relaciones sociales. Es decir, con relaciones sociales desiguales, diferentes estamentos, clases sociales o grupos dominantes que dominan a otro. Pero también se la puede ver desde el punto de vista filogénico, que se relaciona con el fenotipo, es decir, con los rasgos observables de un individuo. Podría tomarse este sentido de blanquitud desde el punto de vista filogénico para explicar que la mujer era considerada socialmente inferior que el hombre debido a su género. Se consideraba que podía trabajar de maestra solo porque la escuela era como una extensión del rol que ocupaba en el hogar como madre cuidadora y educadora, mientras que los puestos jerárquicos permanecían ocupados mayoritariamente por los hombres.

Ya desde principios del siglo XX, la docencia estaba mal remunerada, porque las mujeres no pretendían altos salarios, sino que buscaban el reconocimiento y el ascenso social. Esta asimetría social relacionada con la brecha de género se puede vincular con la concepción filogénica de blanquitud que utiliza McLaren.

Capítulo 7

Planteamiento del problema

Si bien es un hecho que la feminización de la profesión docente en las escuelas públicas de CABA se puede comprobar estadísticamente, no se ha investigado concienzudamente cuáles son las causas sociohistóricas que llevan a esta situación. En este proyecto se compara la especificidad de la función docente en el momento del surgimiento del sistema educativo nacional y de la consolidación de la sociedad y del Estado moderno con la situación educativa actual. Se hace un recorrido histórico, para buscar semejanzas y diferencias en el ámbito educativo:

A mediados del siglo XIX, el proyecto progresista que llevaría a transformar a la Nación Argentina en un territorio habitado por una heterogeneidad de individuos, provenientes de diferentes naciones y culturas, suponía lograr una integración cultural y moral de todos los habitantes. Este objetivo se implementó para conformar un sistema educativo acorde a las circunstancias.

La implementación de un sistema que garantizara la educación y que logre la homogeneidad de los habitantes, se convirtió en una política de Estado. La formación sistemática de maestros y maestras se concretó con la formación de las escuelas normales. Estas instituciones fueron las encargadas de formar especialistas que pudieran transformar la heterogeneidad cultural y social. Asegurándose así, un proceso unificador de vínculos culturales. El cuerpo de maestros y maestras así formados sería homogéneo e intercambiable.

Si se comparan las prácticas educativas previas a la intervención del Estado que fomentaba la educación masiva, es posible destacar su informalidad y su espontaneidad. Este tipo de educación se desarrollaba principalmente dentro de los hogares y estaba en manos de las madres. Ellas cumplían una función no remunerada de cuidadoras y educadoras y este era un contrato social implícito en la época. Las diferencias sociales entre las clases adineradas y las conformadas por trabajadores ponían en evidencia el privilegio de unos pocos niños varones que podían estudiar para acceder luego a estudios superiores.

Por otro lado, cuando la educación de la ciudadanía quedó en manos del Estado, se formalizó la enseñanza para lograr transformar la heterogeneidad social y cultural. Se construyó así, un modelo de Nación, a través de la implementación de una educación formal, gratuita y obligatoria. A partir de ese momento, pudieron estudiar los niños y las niñas y se formaban tanto maestras como maestros en las escuelas normales. Se privilegió la educación de maestras con la creación de escuelas normales para señoritas, ya que se consideraba que las mujeres

estaban mejor dotadas que los hombres para realizar una tarea eminentemente educadora.

También, se consideraba a la mujer más adecuada para transmitir sentimientos como el amor por la patria y para poder preservar tradiciones culturales. Si bien, se la consideraba más apta emocionalmente, es cierto, que en la Conferencia de graduados de la Escuela Normal de la Capital se destacaban las cualidades femeninas relacionadas con la seguridad emocional, pero, al mismo tiempo, se menospreciaban sus capacidades intelectuales frente a las de los hombres. Pese a ello, se consideraba a las mujeres mejores educadoras.

Cabe destacar, que la mujer inicialmente era la principal encargada de la educación de los niños en el ámbito familiar, mientras que la maestra asumía esta tarea en el ámbito escolar, porque socialmente se la consideraba más apta para el contacto con los niños.

Una sustancial diferencia entre la sociedad actual y la de finales del siglo XIX y principios del siglo XX es que las mujeres se incorporaron a las fuerzas de trabajo. Tanto las madres como los padres son los que trabajan fuera del hogar, pero es un hecho que las madres suelen ser las que acompañan la educación de sus hijos. La pandemia del 2020, dejó en evidencia que, en la mayoría de los hogares de CABA, son las madres las que se conectan junto con sus hijos para ayudarlos en sus tareas escolares y los acompañan en sus clases virtuales.

La brecha de género colocó desde un principio a la mujer en la base de una pirámide salarial jerárquica, ya que muchos hombres que estudiaban en las escuelas normales dejarían la profesión docente, para continuar sus estudios superiores o buscar mejores empleos. Por lo cual, aquellos que permanecían en sus puestos de maestros eran promovidos a posiciones jerárquicas con mejores salarios y mayor prestigio social. Nuevamente, se puede comparar la disparidad laboral entre hombres y mujeres que mantenía la naturalización de la idea de que el hombre era superior a la mujer.

En la actualidad, el mundo del trabajo muestra un panorama de desigualdad de género. Para un mismo puesto de trabajo, los profesionales hombres suelen ganar hasta un 30% más que sus colegas femeninas y la riqueza productiva está mayoritariamente en manos masculinas.

El Estatuto del Docente logró equiparar la diferencia de género, con lo cual se lograron ascensos por méritos y los salarios de las mujeres se equipararon a los de los hombres al ocupar un mismo puesto en educación. Se puede inferir, que el piso salarial docente es el mismo para hombres y mujeres, pero se mantuvo bajo por ser la docencia un trabajo

predominantemente ejercido por mujeres.

Por otro lado, la brecha de género convierte a la profesión docente en menos atractiva para los hombres, ya que otras profesiones les ofrecen mayores salarios y no ocurre lo mismo con las mujeres. Esto puede explicar por qué la mujer para un mismo puesto consigue un salario menor que el del hombre.

Capítulo 8

Alcances y limitaciones de la propuesta

El presente proyecto no pretende abarcar en su totalidad el complejo problema de la feminización de la profesión docente. Sino que intenta buscar a través de un recorrido sociohistórico las posibles causas que dan lugar a que la mayoría de los docentes del nivel primario de CABA sean del sexo femenino.

Se comparan los diferentes períodos sociohistóricos que están vinculados con la educación en la República Argentina, para comprender la íntima correspondencia entre el esquema jerárquico doméstico y el escolar. Además, se exponen distintos enfoques de autores que explican por qué las mujeres se inclinan más que los hombres por la profesión de docentes de primaria.

Capítulo 9

Aportes teóricos y/o prácticos del campo disciplinar

El proyecto contribuye fundamentalmente a obtener una mayor claridad de los motivos por los cuales la feminización de la profesión docente en CABA se ha convertido en un hecho. La mujer ha luchado intensamente a partir del siglo XIX para poder equiparar sus derechos civiles a los del hombre.

Si se compara la sociedad de la segunda mitad del siglo XIX con la actual, se evidencian diferencias y similitudes. En primer lugar, en la sociedad patriarcal en la cual surgieron las primeras escuelas normales, la mujer ocupaba un lugar subalterno por debajo de su esposo en el seno familiar. El orden natural imperante basado en vínculos familiares y afectivos la colocaba en una posición de dependencia económica. Por otro lado, con los avances del feminismo, la mujer ha obtenido derechos civiles y laborales que la incorporan al mundo del trabajo y adquirió así la posibilidad de tener independencia económica.

Sin embargo, pese a adquirir estos derechos y que las instituciones del Estado, a través de numerosas leyes, han reducido la brecha de género, en lo privado, aún hoy en día, la mujer tiene ciertas restricciones en su libertad. En el mundo laboral, suele ser superior el salario del hombre al de la mujer para un mismo puesto de trabajo y sigue naturalizada la idea de que a pesar de trabajar fuera del hogar, hay roles domésticos que le son asignados a las mujeres.

A finales del siglo XIX, la mujer tenía entre otras tareas asignadas el cuidado y la educación de los niños. Si bien, en la actualidad las madres trabajadoras delegan la educación de sus hijos a las instituciones educativas, son ellas las que principalmente continúan haciendo un acompañamiento en las tareas escolares y son las que principalmente acuden a las reuniones de padres, actos escolares, entre otros requerimientos de las instituciones educativas.

El rol de cuidadora y educadora desempeñado por las madres, ahora es en parte delegado a los docentes. La sociedad, que asignaba a las mujeres este rol por su condición femenina, sin considerar su capacidad intelectual, se lo asignó también a las docentes que pasaron a ser vistas por su naturaleza femenina como madres maestras. Mientras que la escuela empezó a considerarse como un segundo hogar o, más bien, como una extensión del mismo.

Se puede resignificar la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis, para explicar la feminización de la profesión docente. Si se compara la organización de la vida escolar con la familiar, se encuentra una innegable

correspondencia entre ambas. Hay un correlato con la situación que ocupa la madre en la familia y la maestra en la escuela.

La maestra tiene en la escuela un rol de cuidadora y educadora, y transmite la cultura y la tradición a sus estudiantes. Esto se corresponde con el rol de la madre en el hogar. Los cargos directivos de la educación escolar, que antiguamente eran ocupados casi exclusivamente por hombres, hoy en día son ocupados por ambos géneros. Este rol de autoridad antes se creía que debía ser masculino, porque los hombres eran considerados más capaces para gestionar, dirigir y tomar decisiones, así como lo hacía el padre en los hogares, reproduciéndose en la escuela el mismo orden jerárquico que en la familia.

Otra similitud que se puede encontrar entre la escuela y el hogar se visibiliza en el currículum oculto, ya que los niños aprenden hábitos como el manejo del tiempo, obedecer órdenes y cumplir con obligaciones asignadas. En la escuela se genera un ámbito de socialización en donde los alumnos se introducen en una estructura normativa que se presenta naturalizada. Se le imponen conocimientos, saberes y prácticas culturales.

Por otro lado, la enseñanza en la escuela se encubre en una ética del rendimiento, donde el estudiante tiene que progresar y hay una sustitución de un sistema de valores. Muchas veces se saca al estudiante de los valores que trae de su contexto y le imponen valores y significados de la clase dominante. Todo esto, como señala Michael Apple se relaciona con el currículum oculto y refuerza las normas básicas. El estudiante aprende tácitamente determinadas normas sociales que se encuentran en las tareas y dificultades cotidianas dentro del aula. Estas normas penetran en áreas posteriores de la vida, ajustando al individuo a un orden político, económico y social.

En la escuela, los niños no controlan los contenidos que van a aprender y por sus esfuerzos son premiados o castigados con buenas o malas calificaciones respectivamente. Mientras que en los hogares, deben acatar ciertas órdenes que limitan sus acciones y de no hacerlo, se los suele reprender.

Cabe destacar, que así como es clara la similitud entre la escuela y el hogar, también hay una relación entre la escuela, el hogar y el mundo del trabajo. Puesto que la institución educativa forma futuros trabajadores capaces de manejar los tiempos, seguir órdenes e instrucciones y aceptar un orden jerárquico, entre otras aptitudes.

Capítulo 10

Objetivos e Hipótesis

La feminización de la profesión docente en las escuelas primarias públicas de CABA es una consecuencia de la naturalización del rol femenino en la sociedad a lo largo de la historia.

A través de un análisis comparativo de distintos momentos históricos del sistema educativo nacional y el análisis de fuentes históricas y bibliográficas, se fundamenta sobre las razones por las cuales la feminización de la profesión docente en las escuelas públicas primarias de CABA es un hecho.

Capítulo 11

Metodología y plan de actividades

La investigación se circunscribe al marco comparativo y explicativo. Así, el análisis de las fuentes y la lectura de numerosa bibliografía sobre el tema elegido, es fundamental para comprender la feminización de la profesión docente en las escuelas primarias públicas de CABA.

Se recurre a la teoría de la correspondencia y a la metodología propia de la Educación Comparada, para encontrar similitudes y diferencias tanto en los roles de género como en eventos sociales e históricos enmarcados en las instituciones educativas públicas argentinas.

Capítulo 12

Anexo

Como se ha mencionado anteriormente, la profesión docente está feminizada desde el comienzo. Cabe preguntarse entonces, cuáles son las similitudes y las diferencias en la profesión docente y en el rol de las maestras egresadas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX con las maestras contemporáneas. En esta comparación se puede comprobar la influencia del rol del Estado en la valorización de la imagen de las maestras.

Los aportes de Graciela Morgade permiten dilucidar que luego de los procesos independentistas de Argentina, se comenzó el proceso de conformación de un Estado nacional que debía sembrar las bases para organizar el poder a través de instituciones específicas. Una de estas instituciones fue la educativa, que se encargaría del proceso de transmisión de tradiciones y saberes relevantes para los individuos. La necesidad de la conformación de los docentes especializados quedó a cargo de instituciones oficiales llamadas escuelas normales que otorgaban títulos habilitantes de nivel medio y cuyos egresados y egresadas eran portadores de un gran prestigio social. Es decir, eran ejemplos a seguir.

La educación, transformada en una política de Estado, pretendía ser una estrategia de integración nacional y debía ser capaz, entre otras cosas, de permitir que los individuos formados pudieran incorporarse al mundo del trabajo y a la sociedad, construyendo una identidad nacional. La heterogeneidad de los habitantes, muchos de los cuales inmigraban de diferentes países, exigía una estrategia unificadora, que estaría en manos, principalmente de las instituciones educativas.

Casi cien años después, en 1968, durante un gobierno dictatorial, por un decreto, se terminó con la escuela normal de nivel medio que había comenzado en 1870. Desde entonces, la carrera docente se transformó en un estudio de nivel terciario o superior. Paradójicamente, las maestras del siglo XIX y principios del siglo XX eran respetadas socialmente y vistas como un ejemplo a seguir, mientras que a partir de la década del 90, cuando las educadoras ya eran profesionales y poseían un título superior en comparación al del título secundario de sus colegas del siglo anterior, se han visto desvalorizadas, ya que el Estado las culpó por los fracasos de la educación. Para el Estado neoliberal, no era necesaria una imagen valorizada de las maestras especialmente si pertenecían al plantel estatal. “Eso le restó identidad a su valor social. No se le reconoce su autoridad y nadie puede tenerla si no se plantea que es un necesario aporte a la transformación de la realidad”, dijo Mary Sánchez en una entrevista

realizada por "Ser docente en el siglo XXI".

Myriam Southwell en la misma entrevista, sostuvo que los docentes se construyeron como profesionales del Estado y que los cambios políticos influyeron en su identidad. Pasaron de ser figuras prestigiosas a "trabajadores baratos". "La idea de ser trabajadores baratos está presente en varias citas de la historia, así como también la de abnegación, la de incomodidad para esa tarea civilizadora, antes que el reclamo por condiciones laborales". Parafraseando a la autora, el trabajo docente fue desvalorizado, ya que dejaron atrás su postura apostólica para pasar a ser trabajadores de la educación. Hay una desautorización proveniente del Estado, puesto que en sus palabras en "la reforma de los 90 se instaló un discurso público de que los docentes no sabían, lejos de reconocer los saberes que tienen por su conocimiento del sistema y experiencia".

Según Romina Altamirano (2018), "en el período comprendido entre 1880 y 1916, se llevó a cabo en nuestro país un modelo denominado Estado Oligárquico Liberal caracterizado por ser una organización política de poder centralizado". Es en este período donde se desarrolló el modelo agro-exportador. En sus palabras "al tratarse de un modelo sociopolítico que respaldaba las libertades civiles y limitaba las libertades políticas, se promovió la integración y modernización social creando un sistema educativo organizado y monopolizado por el Estado, y se sancionó la Ley de Educación N° 1.420 que explicitó el carácter obligatorio, gratuito, gradual y laico de la educación primaria". En la actualidad, el Estado también provee educación gratuita, gradual, laica y obligatoria y esto está contemplado en la Ley de Educación N° 26.206.

En el proceso de formación de maestras y maestros se optó por utilizar un sistema educativo ampliamente aplicado en Estados Unidos, que empleaba una pedagogía positivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le daba un carácter enciclopedista al conocimiento. Los estudiantes debían ser considerados como receptores pasivos de la información y el docente como el portador del conocimiento.

Según Andrea Alliaud (2007), "el maestro legítimo es, en este contexto, aquel que fue formado. El que, por lo tanto, asegura estar provisto de las herramientas necesarias para que la acción pedagógica resulte efectiva". Los egresados de las escuelas normales de principios del siglo XX tenían una credencial para poder transmitir los saberes culturales legítimos y podían establecer el orden y homogeneizar a la población escolar en un sistema de reproducción simbólica.

En el siglo XIX se le exigía al maestro ser una persona instruida, culta y capacitada profesionalmente y la educación que impartía estaba basada en el autoritarismo, la memorización y la competencia. En la actualidad, parafraseando al Dr. Eudaldo Enrique Espinoza-Freire (2017), el rol del docente pasa a ser el de facilitador del proceso de enseñanza y se

redimensiona la relación de maestro alumno. El profesor ya no es dueño de la verdad ni del saber absoluto y con la introducción de las TICs, el proceso educativo ha vuelto a revolucionar las maneras de enseñar y de aprender. Esto exige que el docente domine las herramientas didácticas para utilizarlas como un proceso de aprendizaje, enseñanza y superación.

Podría decirse, que las maestras normales fueron formadas para ajustarse al sistema y transmitir lo que el Estado quería que fuera transmitido. En palabras de Andrea Alliaud (2007), "un buen maestro era aquel que ejercía la función reproductora del mandato establecido". En la actualidad, según Eudaldo Enrique Espinoza-Freire (2017) quien toma a diferentes autores entre los que se destacan Pablo Freire, un buen docente es caracterizado por su función metodológica (planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de aprendizaje), su función investigativa (actividades encaminadas al análisis crítico y construcción de teorías, entre otras) y su función orientadora en la tarea educativa. También destaca la relación con los estudiantes que se debe caracterizar por ser liberadora y no únicamente disciplinaria. El docente debe generar un proceso de construcción del conocimiento y ser una herramienta útil y trascendente para la vida, que instale una relación de respeto mutuo. Se podría mencionar que los docentes ya no son herramientas ideológicas del Estado, sino profesionales capaces de desplegar estrategias de enseñanza flexibles, que demuestren un pensamiento crítico y reflexivo.

Según Graciela Morgade, las primeras escuelas normales surgieron en una sociedad multicultural inmersa en la Modernidad, donde las mujeres aún no poseían derechos ciudadanos y encontraban en la docencia una posibilidad de ascender en los estratos sociales.

Parafraseando a Romina Altamirano (2018), la escuela normal tenía como objetivo la formación de maestras que pudieran transmitir buenas costumbres, que disminuyeran el analfabetismo y reprodujeran el orden social. La formación de maestras estuvo marcada por fuertes rasgos enciclopedistas y por la inculcación en la práctica del método, la organización, la evolución y la disciplina escolar.

Sin embargo, las docentes en la actualidad no cuentan con el prestigio que ostentaban las del siglo pasado, pese a que son portadoras de una preparación superior acorde a la época. Según la página oficial del Gobierno de CABA las futuras maestras en su perfil como egresadas:

"Contarán con conceptos disciplinares y destrezas que les permitirán comprender, crear, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculados con contenidos curriculares para la educación primaria. Tendrán una perspectiva innovadora, con una visión de problematización y articulación de los contenidos para entornos presenciales mediados con tecnología y en entornos virtuales. A lo largo

de la carrera habrán adquirido las competencias profesionales que les permitirán abordar la actividad docente de nivel primario, evitando la fragmentación de los contenidos y a través de metodologías innovadoras. Podrán, también, participar de equipos de trabajo y de investigación con miras a mejorar los contextos de enseñanza en el nivel, a través del diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos en las instituciones educativas en las que vayan a desarrollar su labor”.

Siguiendo con la comparación entre el rol de las docentes de ambos períodos históricos, se pueden mencionar varias diferencias pedagógicas. Los objetivos en la actualidad son los de formar un ser humano integral. Se busca intervenir en los conocimientos, los valores, las habilidades y destrezas motoras, y se busca el desarrollo de pensamientos sistemáticos y abstractos. Así como, se fomenta el trabajo en equipos y la experimentación. Parafraseando a Silvina Gvirtz (2014), la tarea docente ya no se basa en el rol de almacenador de saberes como previamente ocurría y el docente enciclopedia y el docente custodio, rol que ocupaban los maestros del siglo XIX, se ha ido para siempre. “El docente no sabe todo ni puede saberlo (...) Precisa estudiar, reflexionar y revisar sus prácticas”. (Gvirtz, S. 2014)

Antiguamente, los docentes seguían un currículum diseñado por otros académicos y administradores, tenía un currículum lineal y aplicaban prácticas positivistas. Parafraseando a Silvina Gvirtz (2014), desde el siglo XIX el currículum educativo se convirtió en una cuestión de Estado y hasta la década de 1960 el Consejo Nacional de Educación establecía planes generales que debían ser adaptados para cada provincia. Cabe aclarar que no se hablaba de currículum propiamente dicho, sino de planes de estudio o programas, que seguían un guión bastante cerrado. El maestro aparecía como un funcionario que aplicaba las directivas oficiales. Mientras que en la actualidad, Sandra H. Dezmtz (2014) sostiene que el currículum está diseñado por académicos, administradores, diseñadores, tecnólogos, educativos y expertos, siendo este transversal, flexible y rizomático.

Uno de los principales desafíos que tienen los docentes hoy en día es integrar las nuevas tecnologías en sus clases. Para que la tecnología pueda aplicarse al aula desde lo que Mariana Maggio (2012) denomina como inclusión genuina, los docentes deben reconocer su gran valor. Es necesario que los profesionales de la educación se formen tanto en didáctica, como en tecnología y que además, dominen el contenido que enseñan y de esta forma integren estos saberes y logren una inclusión genuina de la tecnología en sus clases. Se debe tener en cuenta que las TICs atraviesan las formas en las que se construye el conocimiento y por ello, es necesario una inclusión genuina que los integre al momento de elaborar propuestas didácticas.

Cabe destacar, que los estudiantes se relacionan con las nuevas tecnologías desde edades muy tempranas y que estas constituyen, en

parte, su forma de entender el mundo. Las TICs atraviesan sus formas de conocer, pensar y aprender diversos temas. Cobra especial necesidad, crear propuestas pedagógicas que incluyan tanto lo epistemológico, como lo cultural. Esto es uno de los mayores desafíos para los docentes del siglo XXI. Parafraseando a Maggio, es posible afirmar que las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los estudiantes y desde una perspectiva epistemológica a las disciplinas que se enseñan. Al incorporar las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza, debe considerarse tanto el sentido didáctico con el que se utilizan, como el valor que tienen en la construcción del campo disciplinar.

Por otro lado, Sandra H. Dezmtz señala que en el siglo XIX, la educación era más rígida y su principal desafío era homogeneizar a la sociedad y brindar conocimientos básicos de matemática y de lectoescritura. A través del currículum oculto las docentes transmitían ciertos modales y al momento de evaluar privilegiaban la retención de conocimientos memorísticos por encima de la creatividad o el razonamiento (como sucede ahora). Las clases eran el principal medio para acceder a los contenidos y, por lo general, se seguía un currículum rígido. No se contemplaba como sucede hoy en día, la posibilidad de recurrir al conocimiento anterior, ni de recuperar los conocimientos previos de los alumnos. La maestra era dueña del saber, mientras que los alumnos eran considerados recipientes vacíos que debían ser llenados de conocimiento.

Capítulo 13

Bibliografía

Alliaud, A., Estudios sobre la educación. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio/1. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, Argentina, 1993.

Altamirano, R. (2018). El proceso de oficialización de la docencia: Escuela Normal Argentina. Sociales y Virtuales, 5(5). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/el-proceso-de-oficialización-de-la-docencia> (página consultada el 3 de noviembre de 2020)

Apple, M. W., Ideología y currículum, Routledge & Kegan Paul, 1979, Ediciones Akal, S. A.1986, para lengua española, Impreso en Fotocomposición, Madrid, España, 2008.

Bórquez Bustos, R. Pedagogía crítica. Editorial Trillas, México D. F., México, 2006.

Bowles, S. y Gintis, H. La instrucción escolar en la América capitalista. Traducción castellana Editores Siglo XXI, Madrid, España, 1985.

Dezmtz, S. H., Educación del siglo XX y siglo XXI, 2014,

<https://educablogti.wordpress.com/2014/07/25/educacion-del-siglo-xx-y-siglo-xxi/> (Página consultada el 3 de noviembre de 2020).

Espinoza-Freire, E.E. y otros, Características del docente del siglo XXI, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210816.pdf>, 2017 (Página consultada el 3 de noviembre de 2020).

Gvirtz, S. y Palamidessi, M., El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, Aique Grupo Editor, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2014.

Ley N° 1.420 Ley de Educación Común.

Ley N° 14.473 Estatuto del Docente. Buenos Aires 12 de septiembre de 1958. Boletín oficial, 27 de septiembre de 1958.

Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional.

Locke, J. Segundo ensayo sobre el gobierno civil, en J.L., Dos ensayos sobre el gobierno civil. Traducción castellana de Espasa-Calpe. Madrid,

España, 1991.

Maggio, M. Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2012.

Maffía, D. Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica. Seminario de epistemología feminista, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2008.

McLaren, P. y Farahmandpur, R. La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una Pedagogía crítica. Editorial Popular, Madrid, España, 2006.

Morgade, G. Trabajo docente, perspectiva de género y educación : la perspectiva de género en la educación, coordinado por Man, L. y Dávila, P., dirigido por Felman, F. - 1ra Ed. Confederación de Educadores Argentinos, Buenos Aires, Argentina, 2009.

Perfil del/a egresado/a, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <https://www.buenosaires.gob.ar/universidad/educacion-y-desarrollo-humano/profesorado-universitario-de-educacion-primaria/perfil-del-a-egresado-a> (Página consultada el 3 de noviembre de 2020).

Pescarmona, V., Día de las maestras: 8 de cada 10 docentes son mujeres, Mundo obrero, 11 de septiembre de 2018, <http://www.laizquierdadiario.com/Trabajadoras-de-la-educacion-un-lugar-en-la-primera-linea-de-lucha-ante-las-crisis>, (Página consultada el 3 de noviembre de 2020)

Rivero, V. Mujer y maestra, Emecé Editores, Buenos Aires, Argentina, 2016.

Rousseau, J. J. (1762). El contrato social o principios de Derecho Político. Traducción castellana Halperín Donghi, L. Editorial La Página S.A. Buenos Aires, Argentina, 2003.

Ser docente en el siglo XXI, entrevista a diversos autores, http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/ser_docente_en_el_siglo_21.pdf (Página consultada el 3 de noviembre de 2020).