

Memoria de un (des) encuentro entre mujeres: las maestras y las madres

Graciela Morgade*

Resumo:

O presente artigo parte da afirmação de que a escola, em particular a educação básica, é um dos espaços sociais nos quais se cruzam as mulheres com mais frequência (professoras e diretoras, por um lado, e, por outro, mães). Encarregada de transmitir certo capital cultural à infância, a escola compete com a regulação familiar, quando, por exemplo, particulares versões sobre relações de gênero são constituídas. É uma relação conflituosa. A autora aposta na memória de suas raízes e no desvelamento de suas formas presentes como possibilidade de crítica de seu encontro/desencontro.

Palavras-Chave: educação; escola; feminilidade; história de mulheres

Abstract:

School, specially basic education, is one of the social fields where women intersect the more frequently (teachers and principals on a side, and mothers on the other). The school, whose role is to transmit a certain cultural capital to childhood, competes with familial regulation when, for instance, particular versions about gender relations are built. This makes up a conflictive relationship. The author makes the methodological option of reconstructing her memories and revealing her present state as a possibility of critics of her own (dis)encounter.

Key-words: education; school; feminineness; women's history

* Universidad Nacional de La Pampa - Argentina.
E-mail: academic@humgp.unlpam.edu.ar

“Ellas no olvidarán un momento que, tras los esfuerzos honrados y puros, en persecución de un alto y noble fin, está la recompensa amplia y completa del éxito que se obtiene para bien de la sociedad humana y que hablan con toda elocuencia de la virtud y de la inteligencia, que triunfan en esa lucha abierta contra la barbarie, la ignorancia, el fanatismo y la superstición que a veces oscurecen la vida de los pueblos”.

(Discurso de graduación, Mendoza, 1881)

“Debemos hacer las paces con las mujeres que enseñan a nuestras hijas e hijos y reconocer nuestra solidaridad con las madres de las hijas e hijos de los/as otros/as si vamos a reclamar que el aula sea un espacio de crecimiento para la infancia.”

(Madeleine Grumet, Bitter Milk, 1988)

La escuela, en particular en la educación básica, es uno de los espacios sociales en los que se cruzan las mujeres con mayor frecuencia. Desde que el sistema educativo argentino comenzó a convocar a las familias a fines del siglo XIX, la relación que las personas adultas responsables de los/as niños/as entablan en el contexto escolar generalmente tiene mujeres como protagonistas: maestras o directoras por una parte, madres por la otra. El vínculo abstracto entre comunidad y escuela es, en la mayor parte de sus manifestaciones concretas, una relación entre mujeres.

Esa importante presencia femenina en la docencia de las aulas se mantuvo durante más de un siglo y pervive en la actualidad. Además la posibilidad de hacer carrera en la escuela se fue haciendo real en forma progresiva y poco a poco las mujeres también fueron accediendo a los

cargos de dirección.¹ Por parte de las familias, tradicionalmente los padres varones han participado en las comisiones directivas de las Cooperadoras Escolares - aunque la desocupación de fines del XX habilitó una mayor (y pasajera según los deseos de la mayoría) presencia en la institución escolar - pero han sido y son masivamente las madres quienes han estado poblando la puerta de la escuela a la entrada o la salida, acercando el material olvidado, intercambiando “una palabrita” con la/el docente, dando el último beso, concurriendo a los actos y las reuniones.

La relación entre familias y escuela - es decir, entre madres y maestras - está signada, básicamente, por el conflicto. Una memoria de sus raíces y un repaso de sus formas en el presente permite la crítica de su encuentro/desencuentro.

Escuela obligatoria, maestras y madres: la violencia del estado a fines del XIX

En tanto aparato estatal de transmisión ideológica, la escuela es uno de las más potentes instituciones de “producción” de personas. Entre otras clasificaciones transmitidas, su particular definición de las relaciones de género moldea las identidades de alumnos y alumnas, de las y los docentes; y también, en cierta medida, de las madres y los padres. En este sentido, es una compleja y poderosa tecnología de construcción de femineidades y masculinidades.

En forma paralela, por su carácter de institución encargada de la transmisión de cierto capital cultural a “la infancia”, la escuela compite con otro poderoso ordenamiento de poder: la regulación familiar. Las familias también aportan sus propias historias y tradiciones; sus particulares maneras de valorar el conocimiento y de comprender y aplicar las normas; sus versiones acerca de las relaciones de género. Por ello, la escolarización no consiste solamente en un movimiento unidireccional desde el estado hacia las familias; la escuela es también sede de conflictos y negociaciones entre grupos y entre personas que intentan ejercer el poder estatal, doméstico y parental. En este sentido, es una de las instancias críticas en la articulación entre el estado y la sociedad civil.

El quiebre del orden patriarcal. El proceso de construcción y consolidación de los estados nacionales y, en particular, la organización de los sistemas educativos, implicó, entre muchas otras transformaciones, una inusitada intromisión en la dinámica de las familias.

¹ En la Ciudad de Buenos Aires por ejemplo, en 1998 representaban el 80% en esos puestos mientras que diez años antes eran el 57% y cuarenta años antes una fracción bastante menor.

Siguiendo a Pierre Bourdieu (1996)², entendemos al Estado en tanto “*resultado de un proceso de concentración de diferentes especies de capital, capital de la fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional, capital simbólico; concentración que, en tanto tal, constituye al Estado en una suerte de detentor de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores*”. Y sigue: “*la construcción del Estado va de la mano de la construcción del campo de poder entendido como el espacio de juego en el interior del cual los detentores de capital (de diferentes especies) luchan especialmente por el poder del Estado*”. La escuela es justamente uno de los espacios sociales donde, a pesar de las luchas y contradicciones, el estado tiende a “producir” su poder. Por una parte, a partir de la imposición de un determinado capital cultural; por otra parte, mediante una suerte de “**absorción**” de una **parcela de la autoridad paterna**. En todo caso, mediante el quiebre de su supremacía absoluta.

La naturalización contemporánea de la obligatoriedad escolar resulta sin duda alguna un velo que tiende a mitigar - para el hoy - la virulencia de una medida que, desde fines del siglo XIX, exige la delegación de la autoridad sobre hijos e hijas en el plano intelectual, moral y también físico³. El derecho a la educación se ubicó por sobre la potestad parental⁴, ya que según la Ley 1420 de Educación Común de 1884, no solamente era obligatorio ir a la escuela para todos/as los/as niños/as entre 6 y 14 años sino que el estado podía recurrir a la fuerza pública para garantizar la educación infantil.

Un discurso de despedida a maestras jubiladas publicado en el Monitor de la Educación Común de 1911 lo expresa con elocuencia: “*...y es doblemente de admirar vuestra tenacidad y energía en prol de la educación, porque vuestro apostolado ha tenido la doble misión, no sólo de educar al niño, sino, y esta ha sido la tarea más ardua, habéis tenido que ir al seno de los hogares para arrancar al niño y traerlo a la escuela, luchando contra la ignorancia y bregando por imponer la verdad, sin haberos preocupado por los improperios ni las maledicencias de que fuerais objeto más de una vez por los incrédulos de vuestra benefactora obra, que os miraban como enemigos del hogar porque no creían que íbais*

² Bourdieu, Pierre (1996) “Espíritus de Estado” en Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

³ Donzelot, J.(1990). La policía de las familias. Madrid: Akal.

⁴ En el plano médico, las vacunaciones (aunque también se controlan en la escuela); en el plano legal, la existencia de defensorías de menores o instituciones para la denuncia de violencia familiar, etc. , etc.

en busca del niño para transmitirle la nobleza de vuestra alma y todo el fruto de vuestro saber".⁵

La ampliación de la modernidad mediante la una expansión la ciudadanía hacia "los/as otros/as" del mundo doméstico implicó la dilatación de la esfera de "lo público". Este mundo se atomizó en sujetos individuales con derechos establecidos en forma externa a la autoridad paterna masculina. Como, para la época, el "padre" de la casa era el responsable no sólo de niñas y niños sino también de todas las mujeres del núcleo doméstico, el discurso universalista estatal implicó, entre otros, una fisura en el orden hegemónico patriarcal.

Ahora bien, este principio, que se continuó en numerosas prácticas estatales extraescolares⁶, en el plano educativo (o también en el caso de la salud) tuvo algunas especificidades que lo diferencian de la plena vigencia de otros derechos.

En la ampliación del **derecho al voto** por ejemplo, se habilitó una posibilidad de la que solo algunos gozaban pero que **no constituía una práctica privada anterior a su sanción**. Es decir, la realización completa del derecho a elegir y ser elegido mediante el sufragio constituye básicamente una actividad del mundo público. En el **derecho a la educación**, que también tiene una dimensión pública en la escuela, **se transfirió al estado una práctica que ya venía desarrollándose en el ámbito familiar**: en los hogares ya tenían lugar procesos educativos, aun cuando se tratase de otros contenidos.

La implantación de los mecanismos tendentes a asegurar el ejercicio de este derecho afectó el vínculo con padres y madres en virtud de esa doble manifestación. En su aspecto extradoméstico, implicaba al poder paterno en el hogar. Sobre todo la concentración de su potestad en términos "físicos", materiales, corporales. Fundamentalmente en el "dejar salir" de la casa. O no hacerlo. En este plano, no era la autoridad "educadora" del padre lo que estaba en juego en la obligatoriedad escolar - a lo sumo, sería alguna "marca de origen" nacional en tanto influencia cultural pero de alguna manera

⁵ Monitor de la Educación Común., 1911. Pp.354

⁶ En su trabajo ya clásico sobre "El estado y la institucionalización de las relaciones entre las mujeres y la infancia" (en Dornbusch, S y Strober, M. (1988) *Feminism, children and the new families*, London-New York: The Guilford Press), Meyer, Ramírez, Walker, Langton y O'Connor trazan no obstante algunas variaciones en este principio general, de acuerdo fundamentalmente al sistema político y cultural dominante. Así, encuentran tres formas de modernización: en los países más "liberales" (Estados Unidos por ejemplo) la visibilización de los conflictos familiares y por lo tanto la intervención del estado en los mismos es alta, mientras que aquellos con gestión comunitaria fuerte (como los países escandinavos) generan niveles intermedios de discusión pública y los sistemas denominados "corporativos orgánicos" (los países de América Latina por ejemplo, con fuerte incidencia de la tradición católica o del derecho "natural") tienden a admitir bajos niveles de percepción pública de la vida y conflictos intrafamiliares y, en este sentido, la legitimidad de la acción estatal tiende a construirse más lentamente.

indirecta: la “pobreza” del lenguaje por ejemplo, o las prácticas disciplinarias violentas...

Por otra parte, la dimensión privada, que implicó un ataque contundente sobre las madres. La educación familiar estaba fundamentalmente en sus manos.

La expropiación y descalificación de la femineidad de las madres. En el mismo discurso de despedida de 1911 se expresa: “Era preciso llegar al local salvando obstáculos que ahora parecen superiores: persuadir al padre de la importancia de la escuela para decidirlo a que enviara a sus hijos; antes de educar al niño, asearlo, casi vestirlo; desempeñarse en cuartos de madera insalubres, como si fuera aulas; multiplicar los pocos elementos escolares, inventar ilustraciones, ingeniarse en todo y para todo, sin descuidar por cierto la otra gran tarea de atraer al vecindario a la escuela donde se hablaba el idioma nacional, se pronunciaba con respeto el nombre de los prohombres argentinos y se contaba su historia, que el vecindario en su gran mayoría ignoraba”.

Es evidente que las maestras no sólo debían enseñar a leer, escribir y contar, sino también desarrollar otras empresas estrechamente relacionadas con la dinámica doméstica. Estaba de su lado la tarea de convencer a los padres (y a las madres), ignorantes de los beneficios de la educación, de la importancia y a la vez de la obligación de enviar a sus hijos/as a la escuela. Una vez allí, su misión sería enseñar a niños y niñas los conocimientos necesarios para convertirse en ciudadanos/as y trabajadores/as. Pero para lograr ese objetivo, debían completar su obra enseñando hábitos “civilizados” - asumiendo ellas mismas inclusive el aseo infantil cuando era necesario - y transmitiendo a las masas inmigrantes o nativas la noción y el sentimiento de la nacionalidad.

Ahora bien, una de las paradojas estructurales de la relación escuela - familias es que la docencia se constituyó simbólicamente a partir de las características “femeninas” de las mujeres madres.⁷ Desde la perspectiva de los gobernantes de la época, lo “femenino” que las maestras concentraban en tanto mujeres era su aporte principal a la educación pública: dependientes económicamente, por lo que se les podría pagar menos que a un maestro varón; con un escaso espectro de ocupaciones alternativas, lo cual aseguraba su permanencia en el sistema; habilidad en el trato con la infancia por su ejercicio real o potencial de la maternidad - ellas mismas

⁷ En trabajos anteriores nos hemos referido largamente a este proceso Morgade, Graciela (1992) El determinante de género en el trabajo docente, Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila y también, de la misma editorial, Mujeres en la Educación, 1997.

eran percibidas como un poco infantiles y eran menores de edad desde el punto de vista jurídico.⁸

La exaltación de la “naturaleza femenina” en el sector de las maestras no sólo tendió a exacerbar las atribuciones de género en las docentes sino, de alguna manera, a enajenarlas en las madres. En la Argentina, esta suerte de delegación parcial, involuntaria en gran medida, se completó con un conjunto de mensajes implícitos y explícitos acerca de la vida familiar. La misión, denominada “moralizadora” proclamada reiteradamente en el momento constitutivo de la escuela, no solo marca una dirección frente al alumnado; también insinúa una tarea hacia las familias. Para Sarmiento, por ejemplo, **la moral** – que deriva de “moeurs”, “costumbres” en francés y de “mori” en latín, del cual también viene “morada” – **no es otra cosa que una abstracción basada en los hábitos de vida en el hogar.** *“Las buenas costumbres en las clases acomodadas dan la casa en que viven, el aseo a que se habitúan, el sentimiento de la dignidad propia, el fierro de la crítica, el bien parecer y las ideas de moral y decencia, que son comunes a todas las sociedades cristianas.(...)”*⁹.

Pero esas “clases acomodadas” tenían institutrices en casa. El encuentro entre madre y maestra – además de estar mediado por una menor distancia social – se producía en el terreno de la primera, que por añadidura era la patrona. Las familias que poblaban las escuelas provenían de sectores económicos más bajos, inmigrantes recién llegados/as, trabajadores/as de escasa calificación y “educación”. Y entre los políticos de la pedagogía y, probablemente, entre muchas maestras, existía la convicción de que las mujeres-madres de los alumnos y las alumnas criaban y educaban mal a sus hijos/as, en el plano de la salud, de la moral y las costumbres, en la transmisión de modos de vida y saberes cotidianos...

El panorama comienza con una constatación: las madres se dedican poco a la educación infantil. Por momentos, parece que “no se preocupan”; en otros documentos, parece que “no pueden” porque trabajan todo el día para asegurar la reproducción física de las personas a cargo en ambientes hacinados en los que escasea el agua, la energía, el alimento...La educación formal venía a rescatar a los niños y las niñas de esas realidades desesperantes bajo el supuesto de que *“las madres tienen por lo general su tiempo ocupado en cuidar el cuerpo de la prole, y las madres ideales son escasas”*¹⁰.

⁸ Cf. Yannoulas, Silvia (1996) *Educación, una profesión de mujeres?* Buenos Aires: Kapelusz; Di Liscia, M.H. et al. (1994) *Acerca de las mujeres.* Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

⁹ Sarmiento, D.F. en Recalde, H. (1987) *El primer congreso pedagógico.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

¹⁰ *Monitor de la Educación Común*, 1901, pp. 905.

La elevada mortalidad infantil de la época, que por otra parte contaba con una escasa o nula cobertura de la salud pública, era una de las cuestiones a “atacar”, indirectamente, por parte de la escuela. En los debates parlamentarios sobre educación de 1882, el diputado Varela fundamenta su argumento de que hay que enseñar todas las materias a las mujeres en la necesidad de que desarrollen su tarea de madres de una manera verdaderamente científica. “¿Son los hombres o las mujeres los que presiden la crianza hasta los cinco años de edad en que desaparece la fisiología y la higiene, no se echará en brazos, como sucede, de todos los curanderos y empiristas. De seguro que podrían contarse por millares, y los contará el porvenir, los verdaderos crímenes cometidos por la ignorancia de las madres, con la más santa buena fe del mundo, pero que dan por resultado las cifras aterradoras [de mortalidad infantil] de que he hablado”¹¹. Desde su perspectiva, compartida ampliamente en los sectores de gobierno de la época, las madres tienen buena voluntad – por supuesto, porque son buenas – pero se guían por habladurías no sustentadas en los saberes académicos y echan mano de lo que tienen cerca... abuelas, curanderos o comadres de barrio, que antes que evitar incrementan con sus “prejuicios” los trastornos alimentarios, los contagios masivos, las muertes tempranas.

Por otra parte, el ascendente pensamiento pedagógico contrario a los métodos disciplinarios apoyados en la violencia física también llevó a cuestionar las costumbres populares de disciplinamiento infantil. “Nuestros alumnos malos, brutales, hipócritas, groseros, son el triste producto de una educación dada por padres malos, brutales, que no tienen cuidado de las palabras que emplean en presencia de sus hijos. ¿Se cree acaso curar un niño aumentando la dosis de palos, de groserías que recibe en su casa? Desechad el sistema de las familias que crían mal a sus hijos”.¹²

Este genérico “padre” habla por cierto de los varones progenitores. Pero también en cierta medida de las mujeres... “Quién no ha oído a alguna madre cuando levanta bruscamente del suelo a un pobre niño llamarle ‘tonto’ con un tono de irascibilidad que presagia para toda su niñez una continuación no interrumpida de agrias reprimendas? (...) Cualquiera que eduque niños debe estar pues iniciado en las irregularidades posibles de esta primera educación, a fin de subsanarlas tanto como sea posible, y para no caer él mismo en irregularidades sino iguales, al menos análogas”¹³.

¹¹ Monitor de la Educación Común, Debates parlamentarios, 1882, pp. 538.

¹² Monitor de la Educación Común, 1888, pp. 811.

¹³ Monitor de la Educación Común, 1884, pp. 600.

Supersticiosas y sucias, violentas, indiferentes o sobreocupadas, se consideraba que las mujeres de los sectores populares tampoco “sabían”, en términos de conocimientos concretos, el cómo y el por qué de los quehaceres domésticos. La oposición saber popular - saber experto que signó la creación de la escuela tuvo su expresión particular de género con **la introducción de la “economía doméstica” como materia para las niñas.**

Según Marcela Nari (1995), el interés de esta inclusión estaba centrado en que las mujeres construyeran un “determinado tipo de estructura y relaciones familiares que convirtieran la vida familiar de los hombres (maridos e hijos), después de cumplidas sus jornadas laborales, en el ámbito preferencial de retiro/ocio/descanso.”¹⁴ Para ello, el ahorro y el aseo debían ser los pilares fundamentales de esa organización doméstica a través del correcto planchado, la cocina adecuada y la higiene de la casa y las personas.

Evidentemente ello no ocurría, al menos desde la perspectiva de pedagogos y maestras, en las casas de sus alumnos/as. “Podría objetarse que la madre es la mejor maestra de economía doméstica, y que todos esos cursos especiales deben perjudicar a los estudios esenciales. Pero la asistencia obligatoria de la escuela deja muy poco tiempo a los niños para cualquier trabajo un poco asiduo de la casa; y pocas mujeres del pueblo conocen realmente ‘el arte de arreglar una casa’”¹⁵ Pero no sólo se pensaba al sujeto “niña” en tanto futura madre sino también en tanto difusora, en su propia familia de origen, de los preceptos de la higiene, la economía doméstica y la correcta educación infantil.

Clase social y género van a la par porque la cosmovisión y los hábitos de “las clases acomodadas” no se transmitían solamente con la lectura y la escritura (y el derecho ciudadano a la instrucción). Una y otra vez se repiten testimonios - críticos - de las formas en que esos saberes adoptan en la vida cotidiana de las escuelas: se trata de versiones propias de esas mismas clases.¹⁶ Bordados deslumbrantes, finísimos encajes, magníficas tapicerías pasaban frente a los ojos de las niñas pobres que se esforzaban en largas jornadas de trabajo, antes gestando deseos de ascenso social que apropiándose de conocimientos relevantes para su vida real, dejando de lado “el respunte, el dobladillo, el zurcido y el corte de vestidos.”

¹⁴ Nari, Marcela (1995) “La educación de la mujer” en Revista Mora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

¹⁵ Monitor de la Educación Común, 1901. Pp 998.

¹⁶ En numerosas ocasiones aparecen artículos con preocupaciones en este sentido: cf. Monitor de la Educación Común, 1882, pp. 217, 1903, pp. 1081. También en la Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1883, pp. 5; 1884, pp. 489.

Estas significaciones y prácticas fueron configurando una forma de estructuración del vínculo escuela - familia. Cien años más tarde, las relaciones entre maestras y madres guardan fuertes reminiscencias de estos contenidos originarios.

Maestras y madres un largo siglo después

Después de la oclusión escolar de la dictadura iniciada en 1976 en la Argentina, el retorno de la democracia tuvo, entre otros, un discurso hacia las familias. La escuela reconoció que las madres y los padres tenían derecho a una mayor injerencia en los asuntos relacionados con la educación infantil y “abrió” sus (com)puertas a una participación que resultó incontrolable para muchos/as docentes, e invasiva para la mayoría. Las exiguas experiencias previas de ambos sectores derivaron en conflictos y descalificaciones mutuas, que tendieron a reforzar los prejuicios y la ruptura.

La hegemonía neoliberal de los noventa introdujo nuevos conceptos en la relación educación formal y familias. La idea de que las escuelas debían mejorar su calidad a través de “proyectos institucionales” que recuperasen las necesidades de la comunidad – impulsada en los documentos oficiales - se contrapuso a la cruda “competencia por el cliente” a la que se expusieron muchas escuelas, en las que la atención familiar enmascaró el objetivo de conservar la matrícula.

En la actualidad la escuela manifiesta transformaciones sociales y políticas que son expresión tanto de los intentos de implantación del nuevo orden neo - liberal como de la resistencia al mismo en la conservación y ampliación de la promesa democrática que orienta la vida social, en particular en el campo de las relaciones de género.

A más de un siglo de la creación del sistema, la escuela sigue manteniendo los valores del orden y la matriz moralizadora aún pervive en el ethos profesional de muchas maestras, pero quedó atrás el discurso civilizatorio explícito. No obstante, las “madres” y las familias siguen siendo para la escuela antes un supuesto que una realidad y la definición de su identidad que persiste mantiene, de alguna manera, el sello de la descalificación y/o los valores de género tradicionales.

En una investigación realizada en sectores populares de la Provincia de Buenos Aires, Beatriz Schmukler¹⁷ señala la doble sujeción que implica para las madres su lugar de intermediación entre la escuela y la familia. “*La idea, sustentada tanto por las propias madres como por las docentes, es que*

¹⁷ Schmukler, Beatriz (1990) La mujer y la democratización de la vida cotidiana: relaciones familia-escuela. Documento de Trabajo No. 1. GEST: Buenos Aires.

la madre debe completar la tarea de control y supervisión de la tarea en el hogar, sin que preocupen sus posibilidades reales, sus horarios de trabajo, sus intereses específicos como principal socializadora de los hijos y sin preguntarse en qué áreas ella podría contribuir, a través precisamente de su experiencia como criadora y educadora en el ámbito privado". La investigación muestra que **el modelo de madre que funciona en la escuela, en diferentes sectores socioeconómicos y culturales, es la de total disponibilidad para la atención de los/as hijos/as** y la colaboración en los momentos que la institución determine convenientes.

La **regulación del tiempo escolar** (el horario de clases, reuniones y actos escolares o la duración de las vacaciones) **sigue suponiendo de las/os adultas/os una dedicación exclusiva de la atención de la infancia**, un trabajo con una flexibilidad poco usual o la falta de trabajo.

La conceptualización y atención del "fracaso" muestra un patrón similar. La diferencia social aparece en las expectativas sobre los resultados de esa tarea: en general se supone que las familias de sectores pobres o empobrecidos ("*desorganizadas*", "*de divorciados/as*" o ausentes por sobrecarga de trabajo) no son capaces de contener el fracaso o los problemas menos graves. En los sectores medios la desconfianza se vuelca a la posibilidad material de hacerse cargo de la situación: en particular, las madres profesionales que están muchas horas fuera de casa. En todas las clases sociales, quienes no cuentan con el tiempo para concurrir a las citas o tienen poco éxito en la solución de los problemas de los/as hijos/as, son consideradas/os como abandonicos. Desde la perspectiva de los/as docentes, para estas familias, "*la escuela se transforma en un comedor con anexo educativo*", un "*depósito*" infantil.

Por otra parte, la clasificación de los/as alumnos/as mediante la evaluación, también tiene un impacto mediato en las familias y es una fuente permanente de conflictos. En este sentido "*la escuela no sólo tiene la posibilidad de disciplinar y formar a los alumnos, sino también de juzgar a los padres acerca de su capacidad de educar.*" **El "éxito", la "inteligencia", la "dedicación" y "buen comportamiento" como categorías de ordenamiento para el rendimiento infantil constituyen un parámetro a partir del cual también se mide la labor materna y/o paterna.** Para muchas/os, el fracaso se transforma en culpa propia; para otras/as sin embargo, se trata de la incapacidad de las maestras para atender las necesidades de sus hijos/as, sus reiteradas inasistencias o, sencillamente, su "desequilibrio" mental.

También **el ejercicio de la autoridad es un punto de tensión** en el vínculo. La autoridad pedagógica tiende a ser considerada potestad exclusiva de la escuela, en un discurso que "*profundiza, mediante*

mecanismos ideológicos implícitos en el mensaje, la fragmentación del grupo de padres y madres y el alejamiento de los más necesitados". La autoridad disciplinaria aparece más compartida: la heterogeneidad en las formas de vida de las familias hace que exista un mutuo reclamo tanto por el "exceso de límites" como la "falta de límites" a niños/as y jóvenes.

A estos ejes de conflicto se agrega la lógica predominante en ambos sectores. **Las madres piensan "en términos de intereses particularistas y privados" mientras que las escuelas tienen una misión universalista** y una incapacidad estructural de atender debidamente los casos puntuales. Además, si bien las/os docentes actúan de modo individual en los grupos, la respuesta frente a la demanda de la familia suele realizarse desde la institución en tanto sujeto colectivo, mientras que las madres (o los padres) suelen vincularse con la escuela en forma fragmentaria, dispersa y, en este sentido, en una configuración despareja en la relación de poder.

Schmukler matiza por ciclo escolar el papel de las madres en relación a la educación formal infantil. *"De la fuente principal de transmisión de representaciones sociales y valores en la socialización pre-escolar se transforma en intérprete o evaluadora para los hijos de las representaciones de la escuela en la escolaridad primaria, para luego reducirse aún más los límites de su lugar en relación a la escuela, convirtiéndose en acompañante del hijo para asegurar su rendimiento y evitar el fracaso escolar"*.

Según Birgin y Dussel, en una investigación desarrollada en la Provincia de Mendoza (1994)¹⁸, varios años de democracia hicieron poco en la modificación de esta relación. El paradigma del "déficit" sigue vigente: en los sectores medio-bajos y bajos, se enfatizan los problemas socioeconómicos y culturales; en los sectores medios, los problemas de límites y de autoridad sobre los/as niños/as y jóvenes.

A este panorama podríamos agregar la **violencia simbólica de los contenidos escolares, que con frecuencia hablan de familias que no existen en la realidad** y omiten la complejidad de la vida cotidiana de madres y padres. Si bien la "economía doméstica" fue suprimida con instancia curricular específica para las niñas, todavía persisten en el currículum escolar real mensajes tradicionales acerca de las familias. Calvo, Serulnicoff y Siede (1998)¹⁹ encuentran tres modos básicos en los que la temática es encarada en la escuela que, en todos los casos, aparece como una cuestión de abordaje conflictivo para las/os docentes. La forma más

¹⁸ Birgin, A et alii. Análisis curricular del nivel primario y ciclo básico de la enseñanza media – Provincia de Mendoza -. Informe Final. FLACSO: Buenos Aires.

¹⁹ Calvo, Silvia, Serulnicoff, Adriana y Siede, Isabelino (1998) Retratos de familia...en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

usual de encarar el tema durante décadas, aunque en vías de desaparición en forma creciente – como enfoque para el tratamiento y también como realidad – , remite al modelo tradicional de familia: una estructura homogénea entre clases y regiones, en la que el padre trabaja fuera del hogar, la madre se ocupa de los quehaceres domésticos y los/as hijos/as – por lo general dos – obedecen y van a la escuela. Durante décadas también los libros escolares reflejaron esta imagen²⁰. Una estrategia más actual es la de “construir una definición entre todos/as”; es decir abarcar las realidades de los alumnos y las alumnas de la escuela. Las limitaciones de esta solución de compromiso reside en que sería poco probable que en un universo limitado como el del grupo clase estuvieran representadas todas las opciones que las configuraciones familiares adoptan en la actualidad. Por último, pero no menos importante por su recurrencia y también por sus implicancias es la evitación sistemática del tratamiento del tema, o bien en virtud de una mirada prejuiciosa acerca de la “la familia – en especial la de los/as otros/as – no existe” ò fuertes trabas individuales por tampoco cumplir con los cánones establecidos.

Madeleine Grumet²¹ desarrolla otras perspectivas sobre la exclusión - o la forma particular de inclusión - que en la vida escolar han tenido las madres. *“Lo que sugiere una mirada rápida de la escuela contemporánea es que la feminización de la enseñanza y el culto a la crianza materna hizo poco para introducir la atmósfera del hogar o la integralidad y especificidad de la relación madre-hijo/a en las escuelas. (...)crecientemente mecanizada e impersonal, la mayor parte de nuestras aulas no puede sostener relaciones humanas con la suficiente intimidad como para apoyar los riesgos, la confianza y la expresividad que el aprendizaje requiere.”*

La tesis de Grumet es que la fuente de la tensión entre maestras y madres no tiene que ver con el discurso familiarista escolar sino más bien reside en que la escuela, en tanto institución de la ley patriarcal, ha alienado de las maestras la posibilidad de recrear la experiencia privada de la intimidad y la confianza mutua, exacerbando los valores del orden y los límites violentos, de la competencia y el academicismo. *“Hemos llenado la profesión de enseñar con contradicciones y traiciones que han alienado a las maestras de nuestra propia experiencia, de nuestros cuerpos, nuestros recuerdos, nuestros sueños, de sí mismas, de los/as niños/as, y de nuestras hermanas que son madres de esos niños”*. *“(la escuela) ataca a la familia, a la crianza, a la temporalidad doméstica (...). Su misoginia aflora cuando*

²⁰ Wainerman, Catalina y Barck de Raijman, Rebeca (1984) La imagen de la mujer en los libros de texto: un caso de inmutabilidad secular. Buenos Aires: CENEP.

²¹ Grumet, Madeleine (1988) Bitter Milk. University of Massachusetts Press: Massachusetts.

el fracaso es atribuido a la tasa de divorcios, a las madres que trabajan, a las familias monoparentales”.

En forma y contenidos, la escuela ha tendido a alejar a estas mujeres. No obstante, también existen algunos modos de acercamiento entre madres y maestras – u otras integrantes del personal escolar - ..

Por una parte, **el “ser madre” por parte de una docente abre un horizonte de posibilidad en la comprensión hacia otras madres.** “Ahora que soy madre entiendo...” dicen algunas maestras. Por otra parte, **existen redes solidarias generalmente no formalizadas ni conocidas por las autoridades de la institución** que en su mayor parte están formadas por mujeres: madres coordinadas con la asistente educacional y la cocinera de la escuela para que un/a chico/a que recurre a atención médica hospitalaria tenga asegurada su comida; hermanas mayores (alumnas también) que cuentan con las bibliotecarias para resolver la atención de sus hermanos menores mientras se encargan de los quehaceres domésticos...

No obstante, **el contacto social o la orientación sobre problemas personales aparece como el espacio de mayor acercamiento.** Las madres recurren a las maestras a buscar un consejo sobre cuestiones ajenas a la escolarización infantil; temáticas que no “se animarían” a plantear en el vínculo con los maestros varones. Si establecen una buena relación, para la maestra son “mis madres” y colaboran en forma prácticamente incondicional, a través de la Asociación Cooperadora o por fuera de esa estructura.

En un grado más profundo de esta conexión, las maestras y las directoras apoyan y, a veces, protegen a madres golpeadas o víctimas, junto con sus hijos/as, de violencia familiar. Si bien existe muy poco apoyo oficial para quienes encaran denuncias y se prestan al largo proceso de la intervención judicial, muchas docentes se involucran en estos casos.

En ocasiones, **la escuela pasa a ser un espacio extradoméstico de pertenencia,** donde se desarrolla alguna tarea considerada de relevancia que suele apuntalar la autoestima de las madres. Este lugar va desde la presencia permanente en el establecimiento, inclusive sin que desde la institución se lo requiera explícitamente, hasta la elección de ese ámbito como espacio del trabajo correspondiente a proyectos extensivos de empleo público. Estas madres llegan más temprano a la escuela y establecen un vínculo cercano con la maestra, un contacto, que es, sobre todo, de tipo social; es un contacto que se mueve en otro terreno de relaciones, que no es particularmente significativo para la educación infantil sino más bien para ellas mismas. En términos generales, **estas redes o espacios de encuentro, además de infrecuentes, no se relacionan directamente con la educación de los/as hijos/as propios/as.**

Esta forma de construir el vínculo fortalece indirectamente su participación en la escuela y mejora inclusive su posición en el reclamo particular. De alguna manera, en algunas oportunidades, las madres se transforman en “sujetos políticos” contruidos por contenidos de género diferentes a los estrictamente relativos a su calidad de “madres de familia”.

¿Hermanas? ¿extrañas? ¿aliadas? ¿socias?

El proceso es similar en diferentes países en los que la docencia se feminizó a partir de una voluntad política²². Desde la perspectiva de Madeleine Grumet, que estudió el proceso en los Estados Unidos: “(...) *las contradicciones de género, la simultánea confirmación y negación de la femineidad, han servido para alejar a las maestras de los/as niños/as de las madres de esos/as niños/as. En lugar de ser aliadas, maestras y madres desconfían entre sí. Portando las credenciales de una profesión que clamaba por los “colores” de la maternidad y luego, sistemáticamente introducía a los/as niños/as en el lenguaje, reglas y relaciones del patriarcado, las maestras - comprensiblemente - se sienten incómodas; las madres, incómodas también*”²³. La diferencia entre estas mujeres tiende a prevalecer por sobre sus comuniones posibles.

Tematizar la diferencia no es ajeno al movimiento de mujeres. Las relaciones entre mujeres han sido un tema más bien soslayado en los desarrollos feministas igualitaristas de los '60 y los '70s. Fue el feminismo de la diferencia el encargado de colocar la cuestión en el centro del análisis, afirmando que “*No son las leyes ni tampoco los derechos lo que dará a una mujer la seguridad que le falta. Una mujer sólo puede adquirir la inviolabilidad con una existencia proyectada a partir de sí misma y garantizada por una sociedad femenina*”²⁴. La relación de confianza, de fidelidad, de fe - el “*affidamento*” - que habilita ese desarrollo y que proponen como proyecto político parte del supuesto de que el *affidarse* surge espontáneamente entre mujeres. Las teorías de la diferencia sexual enfatizaron las marcas compartidas por las mujeres; es decir, la experiencia femenina, en un evidente esfuerzo por proveer la base para comprender la lucha del movimiento social y también para consolidar, a través de su formulación teórica, al sujeto colectivo feminista.

²² Prentice, A. and Theobald, M. (1991) *Women who taught*. Universitu of Toronto Press: Toronto.; Acker, S. (1994) *Engendered Education*. Routledge: New York.; Lopes Louro, G. (1997) “Mulheres na sala de aula” en *Historia das mulheres no Brasil*. UNESP-Contexto: Sao Paulo.

²³ Op.Cit.

²⁴ Librería de Mujeres de Milán (1991) *No creas tener derechos*. Ed. Horas y Horas: Barcelona.

Más recientemente, y básicamente como resultado de los conflictos experimentados en el nivel de las prácticas y también de la discusión postestructuralista, son las diferencias entre las mujeres (por ejemplo, la diferencia de raza, clase, práctica sexual, edad, etc.) las que se transforman en el foco de la discusión. La discusión postmoderna hizo estallar entonces el postulado de que el mero “ser mujer” fuese condición suficiente para el encuentro y el reconocimiento entre mujeres, señalando la multiplicidad y dispersión de otros discursos que, en forma paralela a las relaciones de género, implican también una multiplicidad y dispersión en la construcción de las subjetividades.

A los interrogantes de las feministas marxistas - que ya habían reconocido el significado de las diferencias de clase entre las mujeres - se agregan otros: ¿que sucede cuando un/a individuo/a se identifica con múltiples categorías de diferencia?; las diferencias y las separaciones potenciales entre mujeres ¿constituyen una amenaza seria para la acción política efectiva y la posibilidad de teorización?; ¿cómo explicar que el movimiento feminista sí ha producido y produce hechos políticos?.(Elam, 1997; Butler, 1992). Desde esta perspectiva, el desafío teórico y político que enfrenta el feminismo es detectar (y someter a la crítica) las tecnologías de género (de Lauretis, 1996)²⁵ que podrían construir, por efecto de hegemonía, un sustrato común - aunque provisorio - y la posibilidad de una causa colectiva. Es decir que potencialmente dan cabida a una política de la identidad: el reconocimiento entre las mujeres y la lucha compartida.

El sujeto es siempre, necesariamente, un sujeto político. Al decir de Judith Butler “...es una concreción regulada y producida de antemano. Y es como tal, absolutamente político; de hecho, quizás lo más político, al punto que se lo reivindica como anterior a la política misma”²⁶. Sin embargo, no “se introduce” en la arena política desde una existencia apriorística: no es una categoría natural sino que es producido por y dentro de la polis. En este sentido, las mujeres no son una categoría social anterior a la multiplicidad de experiencias de su estar en el mundo como hijas, estudiantes, pobres, blancas, empleadas, madres, etc., etc. en una trama discursiva marcada por una multiplicidad de relaciones recíprocas y con fuertes desigualdades internas.

La escuela constituyó a las maestras y a las madres, entre otros, en oposición mutua mediante la legitimación de las unas y la descalificación de las otras: en forma enmascarada, la escuela emitía una crítica a la educación inicial del hogar, en general a cargo de las madres. El discurso constitutivo

²⁵ De Lauretis, Teresa.(1996) Tecnologías de género. Revista Mora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

²⁶ Butler, Judith (1996) en Butler, J. y Scott, J. Feminists theorize the political. New York: Routledge

del/a sujeto/a “madre de escuela” - en particular en los sectores populares - fue construido por la labor compensatoria escolar a partir del refuerzo de su rol femenino, pero leído a partir de sus “carencias”. Si las mujeres no son una categoría a priori, tampoco podemos esperar, en este contexto, que “maestras” y “madres” se comporten como “hermanas” o iguales. Y de hecho no lo han hecho hasta ahora. Con algunas excepciones.

Ahora bien, entendemos que el poder es ejercido por una institución o un/a sujeto/a en cierta medida porque es “otorgado” en virtud de algún mecanismo de coerción o consenso que legitima esa alienación. ¿Por qué funcionó la escuela?. A fines del siglo pasado, la amenaza del uso de la violencia que siempre connota al poder (Arendt, 1991)²⁷, y más al estatal, se combinó con una cierta legitimidad de la escuela originada en el respeto frente al saber docente y la distancia social (real o ficticia) entre maestras/os y familias; en esta dimensión, la disparidad evidente en términos de saber y poder no pudo más que suscitar acatamiento reverencial.

No obstante, también es posible identificar el reconocimiento de una significatividad la experiencia escolar producida en los/as alumnos/as. El interés de ascenso social aparece como una posible explicación. Otras respuestas para esta pregunta hablan de un gran acuerdo dirigido a controlar a la infancia. Según Michel Foucault (1984), se trata del encauzamiento de una sexualidad que perturba. *“Los padres y los cónyuges llegaron a ser en la familia los principales agentes de un dispositivo de sexualidad que, en el exterior, se apoya en los médicos, los pedagogos, más tarde en los psiquiatras, y que en el interior llega a acompañar y pronto a ‘psicologizar’ o ‘psiquiatrizar’ los vínculos de alianza. Entonces aparecen estos nuevos personajes: la mujer nerviosa, la esposa frígida(...), el marido impotente, sádico, perverso, la hija histérica o neurasténica, el niño precoz y ya agotado, el joven homosexual que rechaza el matrimonio o descuida a su mujer”*²⁸.

No obstante, también es posible identificar el reconocimiento de una significatividad la experiencia escolar producida en los/as alumnos/as. El interés de ascenso social aparece como una posible explicación. Sin desechar por completo la sugerente afirmación de Foucault, parecería más apropiado hablar de “complicidad compulsiva” más que de “alianza”. Una complicidad que hoy se resquebraja en la descalificación general que sufre la escuela pública, pero que aún no ha logrado construir una interlocución fluida.

Las diferentes tradiciones que conforman el campo y que han sido permeables en cierta medida a la discusión sobre el fundamento de la

²⁷ Arendt, Hannah (1991) Sobre la violencia. Ed. Península: Barcelona.

²⁸ Foucault, M. (1984) Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Siglo XXI: México.

política identitaria desde una perspectiva no biologicista ni esencialista han producido teoría en la que se esbozan algunas respuestas. Nos interesan las pistas del feminismo angloamericano postestructuralista (Sawicki, 1991; Butler, 1994; de Lauretis, 1996)²⁹ y, paradójicamente tal vez, los desarrollos del feminismo de la "diferencia", en particular en la tradición italiana.³⁰ Desde estas perspectivas, **la diferencia puede entenderse como "recurso"** y las implicaciones para la política pueden **virar el discurso desde "la identidad" hacia la "política de la diferencia"**. Sabemos que "ser mujer" es la condición necesaria aunque no suficiente para el encuentro "entre mujeres". El problema de la conciencia probablemente comience a jugar un papel relevante en este punto: "saberse mujer" aparece como otra condición para el encuentro. Aunque tampoco es suficiente. Esta "identidad" inestable debería sobre-ponerse a otras identidades estructurales, poderosas, entramadas en discursos institucionales frecuentemente antagónicos. En el caso de la escuela, maestras versus madres. El "encuentro" entre mujeres en la comunidad escolar ha estado mediado por las dinámicas propias de cada una de las instituciones de origen en un proceso que se ha caracterizado antes por la sumisión o el conflicto que por la cooperación intragénero.

No obstante, pensamos, nuevamente con Grumet, que la alianza es pensable desde una crítica del género. "Su extrañamiento (entre madres y maestras) deja una brecha en el manejo de la escuela que los/as directivos/as, el estado y las editoriales corren a rellenar. Mientras las maestras y las madres no reconozcan las formas en que las escuelas perpetúan la asimetría en el privilegio de clase y género que está presente tanto en casa como en el lugar de trabajo escolar, no interrumpirán la pauta de su complicidad." Además de "saber" qué significa ser mujer, ambas "saben" cómo la infancia padece a la escuela; tal vez el camino sea poder contárselo mutuamente.

²⁹ Sawicki, J.(1991) *Disciplining Foucault*. Routledge: New York; Butler, J. *Bodies that matter*(1994) Hutchison:London; de Lauretis, T. (1996) "Tecnologías de género" en *Revista Mora del Area Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA*.

³⁰ Librería de Mujeres de Milán. Op. Cit..