

**CUADERNOS DE INVESTIGACION**

# **EL DETERMINANTE DE GENERO**

**en el Trabajo Docente  
de la Escuela Primaria**

**Graciela Morgade**

**Nº 12 1992**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CS. DE LA EDUCACION  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

■ **MIÑO Y DAVILA EDITORES**

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
CUADERNOS DE INVESTIGACION  
-N° 12-**

**El determinante de género en el trabajo docente  
de la escuela primaria**

Graciela Morgade

**Area: Sujetos y prácticas escolares**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**MIÑO Y DAVILA Editores**

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**DECANO**  
Prof. Luis A. Yanes

**VICEDECANA**  
Lic. Edith Litwin

**SECRETARIO ACADEMICO**  
Lic. Ricardo P. Graziano

**SECRETARIO DE INVESTIGACION Y POSGRADO**  
Dr. Félix Schuster

**SECRETARIA DE EXTENSION UNIVERSITARIA  
Y BIENESTAR ESTUDIANTIL**  
Arq. María Inés Vignoles

**SECRETARIO DE SUPERVISION ADMINISTRATIVA**  
Lic. Gustavo Roux

**PROSECRETARIA DE PUBLICACIONES**  
Prof. Gladys Palau

**DIRECTOR DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
Prof. Ovide Menin

## PRESENTACION

La colección de "Cuadernos de Investigación" que venía publicando desde años anteriores el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación conforman ahora este volumen que introduce no solamente modificaciones de orden formal sino pequeñas transformaciones en el texto. Es un texto donde se dan a conocer los resultados de las investigaciones tal cual fueron escritos por el autor, respetando el diseño como tal. Este tipo de publicaciones son documentos científicos de diversa envergadura antes que ensayos comprometidos con una dinámica del discurso, a veces menos riguroso y documental por la necesidad de facilitar una lectura rápida, realizada sin trabas lexicográficas, conceptuales o metodológicas.

Este cuaderno, se realizó durante el período en el que se desempeñaba como directora del IICE, la señora María Teresa Sirvent. La continuidad de las publicaciones que queremos mantener descansa en dos aspectos a nuestro juicio importantes: la función social que debe cubrir, difundándose, la investigación como trabajo intelectual sostenido y la respuesta positiva que se obtuvo hasta ahora de las publicaciones dadas a conocer con anterioridad.

Agradecemos el esfuerzo de la coordinadora del Programa de Publicaciones, profesora Susana Lamboglia por ampliar y mejorar el citado Programa con una destacable dedicación y trabajo.

Dr. Ovide Menin  
M. A. María Teresa Sirvent  
Prof. Martha Souto  
Consejo Editor del Instituto de  
Investigaciones en  
Ciencias de la Educación

# INDICE

Presentación	3
Presentación del Cuaderno N° 12	5
Introducción	9

## Capítulo primero

A. Presentación	11
B. Objetivos y orientación teórico metodológica del trabajo	12
C. El trabajo de campo. Técnicas y características de las unidades de análisis	15

## Capítulo dos

A. El régimen del sexo económico	17
B. El "género" en la actualidad, igualdad y diferencia	20
C. La mujer y el trabajo	23
D. El trabajo docente	26

## Capítulo tres

A. Un papel exclusivo para la mujer: la madre educadora	29
B. El sentido de los sistemas educativos nacionales. La mujer-maestra en el caso argentino	32

## Capítulo cuatro

Trabajo docente y género en la vida cotidiana escolar	37
A. Un trabajo "femenino" desde la perspectiva de las maestras	37
• ¿Vocación o mandato familiar? ¿"Complemento" del salario masculino o trabajo propio?	37
• ¿Maestra o cuidadora de niños?	39
• ¿Profesión o entrega afectiva?	41
• ¿Sumisión a la jerarquía o poder en el pequeño mundo del aula?	44
• ¿Conocimiento o intuición?	46
• El maestro varón: ¿deseo o competencia?	47
B. El particular espacio de los maestros varones	49

## Capítulo cinco

Conclusiones	53
Líneas de continuidad y fractura en la relación trabajo docente-género	53

## ANEXOS

Reconstrucción de los casos	59
Registro de observación	87
Registro de entrevista	89
Cuadro: planta orgánico funcional docente MCBA	92

Bibliografía citada

## INTRODUCCION(\*)

El trabajo que se presenta a continuación constituye un estudio sobre la articulación entre el trabajo docente y las significaciones de género hegemónicas en nuestra sociedad, en términos del "sistema" de expectativas construidas para cada sexo y de los procesos que tienen lugar en la tarea cotidiana escolar.

El interés de la investigación se dirige fundamentalmente hacia la problemática de la docencia como trabajo femenino. No obstante, se ha incluido el estudio de la perspectiva masculina sobre el trabajo con el objetivo de contrastar las hipótesis y evitar la estereotipia de la mirada unilateral.

En el primer capítulo se presenta la "historia natural" de la investigación, tanto en cuanto a la fundamentación y antecedentes conceptuales del tema como en cuanto al enfoque metodológico utilizado.

En el capítulo dos se presentan los desarrollos teóricos centrales que han operado como contexto sustantivo de la investigación. En el mismo sentido, en el capítulo tres se desarrollan las aproximaciones teóricas históricas del problema. En ambos casos, se trata de profundizaciones y elaboraciones construidas en el transcurso del proceso de investigación y conforman sus resultados de la misma manera que los capítulos siguientes.

En el capítulo cuatro entonces presentaremos descripciones de las prácticas y significaciones del trabajo docente de maestras y maestros, en una reconstrucción etnográfica organizada desde algunas "claves" de interpretación. El espacio "masculino" en la escuela se presenta, reiteramos, como un apoyo para la contrastación.

Finalmente, en el capítulo cinco se retoman las hipótesis del trabajo, intentando un proceso de re-construcción teórica (de Tezanos, 1983) a la vez que se plantean nuevas relaciones y preguntas generadas por la misma investigación.

El trabajo se ha basado fundamentalmente en un estudio en casos (Rockwell, 1980), de manera que en el Anexo I incluimos la reconstrucción de los casos que se han trabajado en profundidad. Asimismo, en el Anexo II se presentan ejemplos de los diferentes tipos de registro empleados, y un cuadro que refleja la composición cuantitativa del personal docente de las escuelas municipales de Buenos Aires.

Sin caer en formalismos, quiero agradecer sinceramente a todos aquellos que, en forma directa o indirecta, me ayudaron a concebir y realizar este trabajo, tanto en sus aspectos conceptuales (profesores y compañeros de FLACSO<sup>(1)</sup> dirección y compañeros del Instituto

## D El trabajo docente

Al hablar de "trabajo docente" se alude a una actividad que, en principio, satisface las notas expuestas en las diversas aproximaciones al concepto de "trabajo" presentadas en los anteriores acápite: una transformación de la naturaleza directa o indirecta, intencional, que constituye una de las objetivaciones primarias en que el ser humano se va formando a sí mismo.

Las especificidades del trabajo docente tienen relación básicamente con el tipo de contrato que regula el trabajo, la relación con el conocimiento (que es su razón más aparente y fundamental) y la relación con la infancia. Estas especificidades permiten sendas combinaciones con las connotaciones femeninas del trabajo.

Por una parte, el docente como trabajador tiene una posición particular, caracterizada como la de un "subalterno poderoso" (Batallán y García, 1988). Según los mismos autores,

"los docentes, como agentes de una burocracia que los hace subalternos pero que les entrega relativo poder y autonomía en el aula, están contradictoriamente *sujetados* a una estructura que la sociedad, o más precisamente, la cultura política prevaleciente, les ha asignado tradicionalmente, la transmisión de valores esenciales con el mandato de *educar al soberano*".

Esta posición de mediación combinada con la persistente división social del trabajo agudizada en las burocracias —en que algunos piensan y otros ejecutan—, obtura la posibilidad del docente de construir una identidad laboral definida. La condición subalterna y el fuerte vínculo de dependencia hacia el superior en tanto principal fuente de conocimiento, sitúan al docente en una posición cuyo sentido profesional resulta fugaz. Así, la necesidad de aval y reconocimiento externos, en que la autoridad coincide con el "saber", llevan al docente a definirse en principio "desde la práctica". El trabajo intelectual del docente está interferido por una burocracia que lo convierte en un transmisor de conocimientos que no produce (Batallán, 1983).

"... esa relación con el conocimiento *liga* la objetividad de la escuela con la significación que los docentes tienen de su trabajo. (...) A través de esa condición de *trabajador intelectual interferido* los docentes son el soporte mediante el cual la objetividad de la escuela (esto es, reproducir relaciones de poder independientemente de las intenciones de los docentes) cobra realidad" (Batallán, García, Morgade, 1987).

Es posible en este punto establecer una primera relación con la especificidad "femenina" del trabajo, en un doble sentido. Por una parte, el reconocimiento del "poder" que las maestras manejan dentro del aula paralelo a la sujeción a una estructura que condiciona su tarea. Por otra parte, el reconocimiento de la prolongación del proceso de exclusión que las mujeres han pasado en relación con la producción de conocimiento, y que se encuentra en transformación en nuestro siglo. No me refiero con esto a aquellos saberes de la vida cotidiana que se van transmitiendo informal y espontáneamente, sino de los saberes dignos de ser transmitidos", el conocimiento acumulado por la humanidad, fundamentalmente a través de la actividad académica. En la condición de "trabajador intelectual interferido" reconocemos a una maestra que detenta un poder restringido para repetir más que para producir.

Sin embargo, esta relación entre el docente y el sistema tienen una nota más. Al mis-

mo tiempo que la burocracia escolar aliena al docente la posibilidad de constituirse en sujeto de la relación pedagógica, en el sentido creativo, le exige el ejercicio de su poder en su dimensión positiva: el disciplinamiento. (Batallán, 1982). En este sentido, la imago del docente se aproxima a la del escriba, el lacayo, el tundidor (Adomo, 1973).

Delegada en parte por la familia, exigida por el sistema, la disciplina es el lugar de mayor control del trabajo docente, tan importante como el quantum de aprendizaje de los alumnos. La primacía de los aspectos disciplinadores y el autoritarismo evidente y oculto que aun perviven en la vida cotidiana escolar resultan procesos derivados de esta relación alienada del docente con el conocimiento. Porque si bien la relación adulto—niño es asimétrica por definición, el mundo infantil de conocimientos e intereses es ignorado en la escuela, descalificado en favor de "el conocimiento" que se debe transmitir (Batallán y Morgade, 1987). Como el docente da un conocimiento a otros que no lo tienen y evalúa su aprendizaje,

"la identidad de los alumnos es reforzada o amenazada en esta forma vincular primaria que se traduce en la frase maestra segunda—mamá" (Batallán, Saleme, García, 1986).

En este punto es posible relacionar la especificidad del género femenino con el mandato social entregado al trabajo docente en su dimensión más relevante. El vínculo que establece la maestra con los alumnos apoyado en la fuerte afectividad por sobre la tarea intelectual (vínculo dador, Batallán, 1983) asocia al trabajo docente con el papel femenino de "madre educadora" (5). La relación enajenada con el conocimiento que caracteriza a la función transmisora y el sentido disciplinador escolar, son reforzados por la maestra—madre educadora. Las mujeres son transmisoras de valores, socializadoras "por naturaleza" y esta condición "naturaliza" por su parte la transmisión en la escuela.

Este vínculo dador oscila entre la entrega afectiva y la transmisión de contenidos pero siempre refuerza la natural dependencia del niño en la primera infancia.

Por otra parte, esta afectividad que entrega el docente debe hacer una severa ascesis del erotismo. La moral y la pureza fueron desde el inicio los símbolos de la docencia femenina: controles en la forma de vestir y de vivir así como sobre la moral pública y privada (Apple, 1987). Una deserotización congruente con el infantilismo presunto o real del docente: "inserto en un mundo infantil que no es el suyo, o al que por lo menos se adapta, no se lo considera totalmente un adulto..." (Adomo, 1973). La equiparación de la mujer al niño por "débil, emotiva, irritable" (Snyders, 1981) se prolonga en las relaciones cotidianas escolares, sobre todo en los vínculos con la superioridad.

Para sintetizar, la hipótesis que guía el estudio es que el trabajo docente tiende a la reproducción de los modelos de género aún dominantes a través de una serie de procesos cotidianos construidos en la apropiación que los docentes efectúan de los sistemas de usos y expectativas constitutivos de la institución escolar.

(5) Describiremos la construcción social de este papel en el próximo capítulo.

Diseño de tapa  
Carolina Schavelzon  
El cuidado de la edición estuvo a cargo de  
Claudio Daniel Mignini y Claudia Guidi

Impreso en GRAFICA GUADALUPE  
Av. San Martín 3773 (1847) Rafael Calzada  
en el mes de **NOVIEMBRE** de 1992

Primera edición, diciembre de 1992  
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723  
© Miño y Dávila editores S. R. L.  
Bolívar 547 2do. "A". Tel.: 342-2474 - C. P. 1066, Buenos Aires

ISBN 950-9467-34-0

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico o eléctrico incluyendo fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

IMPRESO EN ARGENTINA

## PRESENTACION DEL CUADERNO N° 12

El cuaderno que presentamos en esta oportunidad aspira a contribuir al conocimiento de las determinaciones del trabajo docente y, en este sentido se ubica en la perspectiva de la profesionalización de ese sector y en la preocupación por la calidad de la educación en las escuelas.

El estudio de la problemática "femenina" en un trabajo ejercido mayoritariamente por mujeres, abre, por sobre todo otro resultado, un abanico de interrogantes que tocan al protagonismo general de las mujeres en la educación.

La investigación de base de este cuaderno ha sido realizada con auspicios del CONICET (beca Iniciación), como miembro del área Sujetos y Prácticas escolares en el marco del proyecto "La democratización de la educación argentina: obstáculos y alternativas" del Instituto de Ciencias de la Educación. Este trabajo ha sido presentado, y evaluado positivamente, como tesis de Maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

La Dirección

de Ciencias de la Educación<sup>(2)</sup> como en sus aspectos operativos (especialmente los docentes y las autoridades del Distrito tercero de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires). Mi más profundo agradecimiento no obstante se dirige a mi directora de beca y de tesis, Graciela Batallán, mi maestra en el sentido más pleno, complejo y enriquecedor.

## I

### A. Presentación

Mis motivaciones hacia la temática han surgido a partir de una confluencia de situaciones de índole laboral y personal. Por una parte, mi propia condición de maestra primaria y mi participación, en ese carácter, en los talleres de Educadores y en las investigaciones dirigidas por la Lic. Graciela Batallán desde 1981. Estas experiencias me permitieron conocer y valorar una teoría centrada en la significación social del trabajo docente al tiempo que acceder a la complejidad de interrogantes que se abren a partir del análisis de la práctica cotidiana de los maestros, y que no han sido objeto de investigación en nuestro país. En este sentido, el estudio que presento se nutre y apoya en las tesis centrales de la citada línea de investigación.

Por otra parte, mis experiencias como mujer y madre, tan profundas que me condujeron a reconocer en la problemática femenina un área específica y relevante de indagación.

La combinación de intereses ha determinado un campo poco explorado en los estudios educativos —y poco trabajado también en el área de los Estudios de la Mujer—: el protagonismo de la mujer en la educación, es decir, la mujer como educadora. En forma particular, la docencia como trabajo “de mujeres”.

Ahora bien, estas inquietudes surgen no sólo de una serie de intereses de conocimiento teórico de los procesos que constituyen la escuela, sino también de un interés de transformación de la institución escolar, devaluada como instancia pública de educación, burocratizada y reducida a una función asistencial. En este sentido, se espera que el estudio conforme un aporte en la profesionalización de la docencia, intentando “des-cubrir” tanto los condicionantes de la práctica cotidiana que operan como instancias de reproducción social así como los modos de oposición, resistencia o negociación que los maestros ponen en juego.

El presente trabajo surge entonces de una serie de motivaciones vinculadas con una evidencia: más del 90% de los docentes de la escuela primaria en nuestro país son mujeres. El problema central de la investigación se relaciona con la manera en que las significaciones y las prácticas de género particularizan el trabajo docente. Así, nos preguntamos: ¿hay una especificidad del trabajo según el sexo del docente?, ¿Cuál es la perspectiva “femenina” sobre el trabajo? ¿Cuál es la “masculina”?; ¿Cuál es el significado escolar, las consecuencias no intencionales de la presencia mayoritariamente femenina en el sector docente?

Los antecedentes referidos a la relación que interesa al trabajo son escasos. La abrumadora mayoría femenina que compone la docencia no ha sido motivo central de estudio en las investigaciones pedagógicas. No obstante, la producción existente —si bien difiere en las formas de abordaje teórico y metodológico— presenta coincidencias importantes en el sentido de señalar que la investigación sobre la escuela y los docentes no puede dejar de considerar los problemas de género.

---

(\*) La investigación de base del presente trabajo fue llevada a cabo con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas a través del otorgamiento de una beca de Iniciación, con sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(1) Cecilia Braslavsky, María Antonia Gallart, Beatriz Schmukler, Daniel Cano, Inés Aguerrondo, Adriana Puiggrós, Emilio Tenti entre otros y especialmente a mi compañera Silvia Yannoulas.

(2) María Teresa Sirvent, Débora Kantor, Graciela Riquelme y el Grupo de Reflexión Educación-Mujer, mis compañeros del área “Sujetos y prácticas pedagógicas” entre otros.

Así, encontramos algunos estudios propiciados por la UNESCO (1961) y por la CMOPE (Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza) en forma bienal, que se centran en la evolución de la participación femenina en las diferentes instancias del sistema educativo y de la actividad gremial, las condiciones de contratación y empleo. Otro conjunto de trabajos detectados apunta al estudio de las condiciones laborales y de las modalidades con que las docentes desempeñan su tarea. En nuestro país por ejemplo, son importantes las investigaciones de Gloria Bonder, desde la perspectiva de la salud en sentido integral (1988). La Unión Docentes Argentinos ha propiciado también actividades y estudios desde el punto de vista de la psicociología laboral (1987, 1988).

Por otra parte, hemos detectado trabajos realizados en México desde el enfoque etnográfico (Aguilar y Sandoval, 1987) y en Brasil (Novaes, 1987) que abarcan las concepciones sobre el trabajo y, en el caso brasileño, un estudio sobre la composición social de la docencia y la formación docente.

Finalmente, encontramos también trabajos de corte psicológico (Abraham, 1972) centrados en la conflictiva personal de la mujer maestra e investigaciones históricas que se han ocupado fundamentalmente de los procesos de feminización de la docencia (Danylewicz y Prentice en Canadá, Apple en Estados Unidos y Gran Bretaña, 1981 y 1987 respectivamente).

En este apretado panorama resulta posible ubicar el presente trabajo, tanto en relación con las preguntas planteadas como en cuanto al modo de abordaje utilizado.

Los estudios centrados en la composición de los diferentes cargos del escalafón docente apuntan a demostrar la pervivencia o transformación de las desigualdades genéricas y constituyen en este sentido una importante fuente de datos para el análisis de la condición de la mujer. También resultan relevantes y casi imprescindibles en la temática los análisis de las condiciones de trabajo de la docencia y la incidencia en su salud.

Sin embargo, consideramos que una de las perspectivas que más pueden interesar a las esferas educativas se vincula con la significación que esta tarea femenina tiene dentro de la escuela misma, fundamentalmente en cuanto se relaciona con su carácter determinante en la educación infantil y en la transformación escolar, tal como desarrollaremos en nuestras hipótesis.

## B. Objetivos y orientación teórico metodológica del trabajo

La investigación ha sido realizada desde un enfoque teórico metodológico que toma fundamentalmente elementos de la etnografía, con énfasis en la línea desarrollada por Elsie Rockwell (1980, 1985, 1987) en México y la profundización teórica elaborada por Graciela Batallán y Fernando García (1983, 1986, 1988).

En este sentido, el enfoque mantiene los rasgos comunes de todas las diversas definiciones de la etnografía: un esfuerzo por "documentar lo no documentado" de la realidad social, esfuerzo en el que el papel del etnógrafo es central; una descripción analítica como producto esperado en la perspectiva de la construcción de un conocimiento teórico y, básicamente, la incorporación de la visión de los sujetos en la construcción misma de la descripción (Rockwell, 1987).

Pero esta "visión de los sujetos" no ha implicado sumar opiniones de informantes cla-

ve o medir frecuencias de respuestas -tratamiento positivista que suelen recibir los datos "cualitativos". El enfoque ha perseguido la construcción de categorías de significación, "que revelen la relación entre las interacciones de los sujetos y la totalidad social" (Batallán Neufeld, 1988).

La fundamentación epistemológica del enfoque ubica el trabajo dentro de la tradición "comprensivista" en ciencias sociales inaugurada por Dilthey. Se entiende como objetivo de la investigación social comprender el sentido de la acción social ya que ésta tiene una estructura simbólica inherente a su propia constitución. Así, según Habermas,

"la sociología tiene que buscar un acceso 'comprensivo' a su ámbito de objetos porque encuentra en él procesos de entendimiento a través de los cuales y en los cuales ese ámbito objetual se ha constituido previamente, es decir, con anterioridad a toda intervención teórica" (1988).

Comprender el sentido de la realidad simbólica preestructurada implica entonces distinguir la estructura de ese saber pre-teórico (Habermas) o del sentido común (Schutz) de los sujetos. Las "creencias" del sentido común no son concebidas como construcciones sobre el mundo social sino como elementos constitutivos de ese mundo cotidiano.

Giddens por su parte habla de la "doble hermenéutica" necesaria a las ciencias sociales: en la obtención de los datos, la primera; en la descripción teórica, la segunda;

"Describir la conducta humana de una manera válida es en principio ser capaz de participar en las formas de vida que constituyen y son constituidas por esa conducta. Esta es ya una tarea hermenéutica. Pero la ciencia social es ya una "forma de vida" que tiene sus propios conceptos técnicos. De aquí la doble hermenéutica entre las ciencias sociales en dos niveles relacionados" (1982).

La problemática de la comprensión de la acción social lleva entonces como resultado evidente, al tema de la involucración del investigador social en el proceso de investigación: en cierto modo, el investigador pertenece a la sociedad que convierte en objeto de su investigación. Y así como no puede comprender la acción social sin recurrir a la competencia y al saber de un miembro del mundo social, también debe reconocer su propia cuota en la construcción de "los datos" que pretende describir: no existe una forma "ateórica" de aproximarse a un objeto sino que éste se percibe a través de una estructura conceptual determinada (Willis, 1984).

Esta constatación no nos ha conducido en el presente trabajo a resignar la posibilidad de "controlar" la injerencia del investigador. En todo caso, nos ha orientado hacia una vigilancia permanente sobre el proceso de trabajo, poniendo en relación el interés del conocimiento con el conocimiento mismo (Habermas, 1988) Paul Willis denomina a este proceso "confesión teórica" y lo propone como momento de un proceso circular con el trabajo de campo.

"El terreno descubierto y explorado durante esta etapa reflexiva probablemente tendrá contradicciones y tensiones, tanto en el campo de estudio -contrastando momentos de experiencia subjetiva, tensiones entre lo que se dice y lo que se hace, diferencias entre lo que las formas colectivas parecen decir o prometer y lo que realmente sucede o se experimenta- y entre las expectativas del investigador, códigos y formas culturales de comprender y aquellos que él o ella está descubriendo" (1984).

En el caso de la investigación que se presenta, el trabajo de campo ha buscado justamente una "inmersión" en el terreno, apuntando a una apertura de la percepción que permitiera una construcción más acabada de los datos, una descripción "densa", y buscando acompañar nuestras categorías teóricas a los códigos de significación en la interacción de los sujetos (Geertz, 1973). La perspectiva del actor en tensión con las categorías del observador han conformado los datos de la investigación, vertidos en las descripciones.

"La 'textualización' se entiende como el prerrequisito de la interpretación... Es el proceso a través del cual la conducta no escrita, el habla, las creencias la tradición y el ritual son caracterizados como un corpus, como un conjunto potencialmente significativo separado de toda situación discursiva o performativa inmediata" (Clifford, 1989).

Para la construcción de la descripción nos hemos apoyado en un conjunto de "casos" elegidos intencionalmente que hemos trabajado "en relación a una totalidad mayor que, de alguna manera, lo determina" (Rockwell, 1980). En este sentido, el trabajo no busca encuadrarse en la dicotomía micro-macrosocial ni enfatiza las relaciones "en lo pequeño" por sobre las relaciones estructurales (Batallán Neufeld, 1988). Estudiar "en casos" ha implicado rescatar la heterogeneidad, la singularidad de un particular en relación con los procesos sociales globales, el aporte del sujeto "razonante y actuante" (Giddens, 1982) en la construcción del mundo social.

Las descripciones analíticas justamente han tratado de dar cuenta de esa heterogeneidad, mientras que la interpretación ha procedido a poner en relación las significaciones con las consecuencias "no intencionales" de la acción, esa realidad objetiva que es independiente de los sujetos, que tiene permanencia y vigencia institucional.

"La tarea de interpretación implica, entonces, un proceso de reconstrucción de las conexiones entre significaciones y objetividad hipostasiada, mostrando cómo ésta hace su vida mediante procesos de ocultamiento o de distorsión sistemática de la comprensión" (Batallán-García, 1988).

Desde esta perspectiva, el trabajo ha planteado como objetivo general indagar la articulación entre el trabajo docente y las significaciones de género hegemónicas en nuestra sociedad. Específicamente se ha buscado conocer el efecto de dicha articulación en la cotidianeidad del trabajo escolar.

Las hipótesis centrales que guían la investigación postulan la existencia de una relación dialéctica entre las significaciones de género aún dominantes en nuestra sociedad y los usos y expectativas constitutivos de la institución escolar. Los docentes tienden a apropiarse de los contenidos que refuerzan un papel de "madre educadora" y, de esta manera, reproducen también una función transmisora, naturalizada como la transmisión familiar de valores. No obstante, los docentes encuentran también formas estratégicas de "resistencia" o negociación y se oponen al sentido escolar que obstaculiza una relación de creatividad con el conocimiento, tanto de los docentes como de los niños.

Así, el trabajo de campo se ha focalizado en la descripción de las significaciones y prácticas del trabajo docente desarrollado por las maestras y, comparativamente, las significaciones y prácticas del trabajo docente "masculino". Las descripciones analíticas resultantes han permitido la búsqueda de relaciones en la dirección de una comprensión/interpretación más profunda del problema.

### C. El trabajo de campo, técnicas y características de las unidades de análisis

Las descripciones que se presentan son producto de una prolongada permanencia en el campo (tres veces por semana durante un total de diez meses), constituido por dos escuelas del Distrito 3° de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, una de jornada simple y otra de jornada completa con una población perteneciente a los estratos medio-bajos y bajos (según la definición de las autoridades escolares) de los barrios de San Telmo y Constitución.

La perspectiva de los actores se ha trabajado mediante el estudio en profundidad de nueve casos (cinco maestras y cuatro maestros) realizado mediante observaciones y entrevistas etnográficas. Asimismo, se realizó una serie de entrevistas a todos los maestros de grado y directivos de ambas escuelas (un total de 28 entrevistas). En el cuaderno de campo se consignaron también conversaciones ocasionales con docentes, no docentes, padres y alumnos así como impresiones surgidas in situ (Bogdan y Taylor, 1975) y el registro de actos escolares, salidas, reuniones de padres, reuniones de personal.

El estudio en profundidad de los nueve maestros comprendió una serie de observaciones etnográficas en sala de clases (entre cinco y diez días completos en el aula de cada uno). Las observaciones fueron realizadas sin categorías previas y el entrenamiento se llevó a cabo mediante el análisis de las primeras observaciones con la directora de la tesis a fin de detectar sesgos evaluativos en la observación y problemas de calidad de los registros. El estudio se completó con una serie de entrevistas (entre tres y cinco a cada uno) también encaradas desde una perspectiva etnográfica, fundamentalmente a partir de la premisa de "dejar hablar" al entrevistado a través de preguntas descriptivas, estructurales y de contraste (Spradley, 1979) apuntando a sus concepciones sobre su práctica cotidiana observada. En este sentido se intentó reconstruir cada "caso": la reconstrucción como una descripción analítica que ordena las estructuras de significación de cada sujeto, partiendo de sus propias interpretaciones y dirigiéndose al sentido de sus acciones (Geertz, 1973. Ver ANEXO)

Las entrevistas realizadas a los otros docentes de las escuelas siguieron el mismo procedimiento. En primera instancia, fueron descriptas analíticamente —y analizadas con la directora de la tesis— cada una en sí misma, intentando reconocer las hipótesis interpretativas de cada uno de los sujetos sobre sí mismos (Piña, 1986), el hilo conductor de su argumentación. En segunda instancia, se trabajó con las entrevistas como totalidad, armando por una parte, una matriz cualitativa con el núcleo de cada respuesta y por otra parte, comparando las hipótesis entre sí, de modo de encontrar continuidades y oposiciones entre los sujetos entrevistados.

Estas entrevistas abiertas tuvieron, no obstante, algunas preocupaciones centrales y comunes: la relación con la autoridad escolar, la relación con los niños, la relación con el conocimiento y la burocracia escolares, motivaciones de la elección profesional, incidencia de las condiciones de trabajo sobre la tarea cotidiana, representaciones sobre el docente "del otro sexo".

Este modo de abordaje se ha complementado con la pluralidad de datos obtenidos informalmente en el terreno y con datos cuantitativos suministrados por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Estos datos completaron fundamentalmente la descripción del "espacio masculino" en la institución escolar, ya que otros cruces de información solicitados no estuvieron disponibles en las estadísticas de la Secretaría (otros trabajos de maestras y maestros, otros estudios, estado civil y cargos ocupados, etcétera).

Cabe finalizar este capítulo de presentación de la investigación con la explicitación de las limitaciones y obstáculos del trabajo. El carácter individual del proyecto ha conducido a la realización de una serie de recortes: dentro del universo de la indagación —las escuelas de la Capital Federal— se ha desarrollado el trabajo en escuelas que atienden a sectores carenciados de la población, que estos grupos constituyen el principal polo de preocupación en cuanto a calidad de la educación se refiere. Un equipo de investigación podría haber abarcado escuelas de distintos sectores sociales, fertilizando así las hipótesis. Del mismo modo, en la selección de los casos se intentó cubrir una variedad de situaciones personales y laborales (solteros, casados separados; maestros, profesores; primero, segundo y tercer ciclo, etcétera) constituyendo un muestreo teórico intencional (Glaser y Strauss, 1964) aunque, de todas maneras, limitado.

Por último, la escasez de antecedentes en el tema presentó limitaciones en la posibilidad de “dialogar” teóricamente con otros estudios y contrastar resultados, operación vital en toda construcción de conocimiento.

## II

### A. El régimen del sexo económico

Tal como fuera anticipado en la introducción, el interés central de este trabajo es analizar la incidencia de la “condición femenina” en el trabajo cotidiano escolar. Sin embargo, centrar un estudio en la temática “la condición de la mujer implica, desde mi punto de vista, ubicarse en la perspectiva de las relaciones entre “lo femenino” y “lo masculino”<sup>(1)</sup>.

En la actualidad, esta perspectiva alude al análisis de relaciones contradictorias y en transformación, producto de la sedimentación de procesos sociales transcurridos a lo largo de la historia. A veces documentados, las más de las veces ignorados por la historiografía anterior a los años '70 (Perrot, 1988), estos procesos son el marco necesario de este estudio, de modo que nos obligan a intentar, sintéticamente, su reconstrucción en la larga duración.

Con el concepto de “patriarcado”, los estudios históricos, sociológicos y antropológicos vinculados a la condición femenina, han intentado abarcar el largo período de la historia comenzado, para la mayoría de los autores, con la ruptura de la comunidad originaria. (cfr. Badinter, 1986; Engels, 1870). Sin adentrarnos en las discusiones sobre las relaciones entre “lo masculino” y “lo femenino” anteriores al período patriarcal<sup>(2)</sup> es posible convenir que el “patriarcado” ha sido generalmente definido como una relación en que lo femenino ocupa un lugar de subordinación frente a lo masculino, en términos de poder en sentido amplio: político, económico, o aun sexual.

“Las características sobresalientes de este orden social son: 1) la supremacía del varón tanto en la esfera pública (religión, gobierno, etc) como en la vida privada (hogar); 2) la dependencia legal de la esposa e hijos y 3) el reconocimiento de la descendencia y la herencia por vía masculina” (Moia, 1981).

El *feminismo marxista ortodoxo*, ubica a las relaciones de reproducción como subordinadas a las de producción. La opresión de la mujer y su consecuente lugar subordinado sería una contradicción secundaria que nace junto con la propiedad privada y la oposición entre las clases sociales. (cfr. Engels, 1870; Eisenstein, 1980)

---

(1) Con las expresiones “lo femenino” y “lo masculino” estamos aludiendo a la definición genérica de mujeres y varones que desarrollaremos más adelante.

(2) Aunque teniendo en cuenta que las tesis de mayor consenso reconocen una cierta complementariedad entre los sexos (cfr. Badinter, 1986; Rubin, apoyada en Lévi-Strauss, 1987; Moia, 1981).

El *feminismo radical* en cambio postula a la mujer como sexo oprimido: el hombre se apropia del producto del trabajo femenino, su hijo, de tal manera que se convierte en su opresor. El feminismo radical extrapola para la reproducción las categorías marxistas de la producción y llena así el vacío teórico dejado por Engels (Amorós, 1985). Retomando la definición de la mujer por la capacidad de dar a luz como lo hace la sociedad en el patriarcado, el feminismo radical considera que las relaciones económicas son secundarias y que la mujer ha sido oprimida aun antes del surgimiento de las clases sociales y de la propiedad privada, como sostenía Engels.

Según Amorós, estas posturas —economicistas en una versión, biologicistas en otra— dejan fuera elementos de explicación que tienen relación con ciertos problemas de “eficacia simbólica” (Levi-Strauss, 1958, en Rubin 1987), problemas que entran en juego en la constitución de la identidad social.

En este sentido, el *feminismo socialista* intenta constituirse en una síntesis, tomando en sus explicaciones las mediaciones simbólicas de las relaciones entre lo masculino y lo femenino. Según el feminismo socialista coexisten dos sistemas de opresión que resultan mutuamente necesarios: el patriarcado y el capitalismo. El patriarcado proporciona la organización sexual jerárquica necesaria para el control de la sociedad mientras que el capitalismo, como sistema económico de clase impulsado por la búsqueda de ganancias, se apoya en el orden patriarcal y lo alimenta (Eisenstein, 1980). Discriminando entre opresión (condición de las mujeres y otras minorías dentro de las relaciones patriarcales, racistas y capitalistas) y explotación (condición económica de hombres y mujeres dentro de las relaciones de clase capitalistas) el feminismo socialista postula que antes del capitalismo industrial las mujeres estaban oprimidas en función de la división sexual y patriarcal del trabajo.

Si bien aun con flancos débiles, las tesis del feminismo socialista parecen las más acabadas dentro de las líneas de desarrollo actual. No obstante, no es intención de este acápite presentar en forma exhaustiva y crítica las corrientes del feminismo actual sino señalar que, a pesar de sus fuertes diferencias (diferencias mucho más profundas aun si la comparación se establece con las líneas reformistas del feminismo que no cuestionan al orden capitalista) la definición de “patriarcado” y el periodo que así se denomina resulta prácticamente coincidente.

Sin embargo, tanto la antropología como la historiografía alertan sobre el uso de categorías teóricas con validez en el pasado para analizar procesos del presente. El esfuerzo del estudio, sostienen, debe dirigirse a la comprensión de cada periodo histórico en sí mismo, y en este caso de las relaciones entre lo masculino y lo femenino, la categoría de “patriarcado” usada en términos tan amplios puede oscurecer más que aclarar si no se toman ciertos recaudos teóricos.

Así, tal concepto se vuelve ahistórico si se considera la noción de igualdad nacida en el siglo XVIII y que obtiene su coronación a partir del desarrollo de la sociedad industrial. Detengámonos en su dimensión económica<sup>(3)</sup>. Según Iván Illich,

(3) Su dimensión jurídica y política vinculada con la condición de la mujer será desarrollada en el capítulo tres.

“las instituciones económicas, desde entonces, se fundan sobre un postulado de la escasez de los valores sin distinción de género, deseables —o necesarios— para neutros económicos que pertenecen a dos sexos biológicos (1982).

Esta neutralidad económica es para Illich un postulado necesario para la existencia de la sociedad industrial. Ambos sexos están igualmente capacitados para competir por el mismo trabajo, ambos sexos tienen las mismas necesidades y potencialidades. De esta manera, la demanda de mano de obra abarca a hombres y mujeres indistintamente, según los avatares del desarrollo económico. No obstante, en este “régimen del sexo económico” (Illich) resulta evidente la discriminación de la mujer: menores remuneraciones, peores condiciones de contratación, ocupaciones vedadas, etcétera, en todas las esferas de la economía (sector formal, informal y el sector típicamente femenino, el trabajo invisible o “fantasma” sobre el que volveremos más adelante).

Según el mismo Illich, la sociedad europea vivió en el reino del “género vernacular” (o vernáculo) hasta aproximadamente el siglo XIV.

“Por género entiendo la dualidad que ubica respectivamente a hombres y mujeres en circunstancias y condiciones que les impiden decir, hacer, querer o percibir lo mismo” (1982).

El género define las relaciones a través de la complementariedad —ambigua las más de las veces— que no implica necesariamente la oposición y la asimetría total. El género distribuye útiles, espacios, tiempos, dominios, entre hombres y mujeres y es tan propio de una población como su habla vernácula.

A partir de ciertas transformaciones tendientes a igualar la consideración de hombres y mujeres (la introducción de la confesión obligatoria por ejemplo, que igualaba a quienes se confesaban, aunque el escucha fuese siempre un hombre sacerdote), transformaciones operadas en el discurso y en la práctica sociales, la sociedad europea entra en el siglo XIV en un periodo de transición que Illich denomina “periodo del género dislocado”, que culmina con la instauración capitalista del régimen del sexo económico.

Ahora bien, aun compartiendo las preocupaciones del feminismo socialista fundamentalmente en su recuperación de la dimensión simbólica de los procesos sociales, consideramos como hipótesis que la perspectiva histórica y teórica presentada otorga un mayor sentido al estudio de un “trabajo femenino”. En el régimen del sexo económico, la “neutralidad económica” de los dos sexos entra en contradicción con una discriminación sexista que relega a las mujeres a un “ghetto” dentro de las ocupaciones existentes: la docencia.

El postulado de la neutralidad económica —ausente en el periodo patriarcal precapitalista— se incorpora a los contenidos ideológicos de la sociedad moderna, transforma profundamente el significado del patriarcado y constituye un sugerente parámetro de contrastación para el análisis de la condición femenina en el capitalismo, especialmente en su relación con el trabajo.

## B. El género en la actualidad, igualdad y diferencia (\*)

A pesar de la proclamación de la igualdad política y económica de hombres y mujeres, que ha "herido de muerte" al "patriarcado", es posible aún reconocer en el "sexo" el criterio esencial para la distribución de los atributos que los seres humanos han desarrollado históricamente.

Sin llegar a afirmar la existencia de un "sistema", por las connotaciones de univocidad del concepto, existe hoy una serie de "patrones" o "modelos" de género que, con sorprendente regularidad, distribuyen por sexo expectativas y valores, modos de comportamiento, límites en el desarrollo y aun posiciones en la estructura de poder político (Schmukler, 1985).

"Sexo" es un término de connotaciones biológicas; "género" connota a la dimensión psicológica y cultural de la vida humana (Oakley, 1977; Rubin, 1986; Lamas, 1986). El género ha sido y es definido de formas ampliamente variadas a lo largo de la historia y en diferentes culturas. No obstante, los estudios históricos y antropológicos han señalado como constante que el sexo biológico constituye un criterio de distribución de potencialidades humanas.

Uno de los intereses de las ciencias humanas ha sido esclarecer hasta qué punto ciertas características y conductas son construidas mediante la cultura o están inscriptas genéticamente en la naturaleza de hombres y mujeres. La distinción entre "sexo" y "género" ha sido uno de los productos de ese esfuerzo.

Diferentes estudios, entre los que se destaca "El hecho femenino" de Evelyn Sullerot (1978), contribuyeron a echar abajo la argumentación biologicista en la explicación de la acción humana, pues si bien reconocen que es real la diferenciación de un programa genético por sexo, establecen que estas diferencias son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre el otro. Las conclusiones demuestran que la predisposición biológica no es suficiente para provocar un comportamiento.

No existiría entonces una "naturaleza" femenina -vulnerable, pasiva, afectuosa- sino un complejo proceso de apropiación y reproducción-recreación de los significados de género que buscan la hegemonía.<sup>(4)</sup>

Desde los primeros días de vida, existen diferencias en la forma en que las madres tratan a los niños y a las niñas: en el manejo de sus cuerpos, en los objetos hacia los que canalizan su atención (los juguetes por ejemplo), en el tratamiento verbal, en el tipo de actividades que estimulan en cada uno (Oakley, 1977). El grado de aceptación dentro del grupo familiar de los modelos socialmente hegemónicos, influye en el mayor o menor acercamiento a "lo femenino" y "lo masculino" que la familia impulsará en los niños. Además, dentro de la familia se efectúan verdaderos procesos de negociación de significados (Schmukler, 1977). Es evidente entonces que un individuo puede apropiarse total o parcialmente de los "valores" que corresponden a su sexo.

(\*) Retomamos aquí las concepciones sobre el género de mayor difusión en el pensamiento feminista, sin invalidar la consideración del primer acápite acerca del "género vernacular" como característica de las sociedades premodernas.

(4) Encomillamos el concepto "patrones" para relativizar sus implicancias estáticas y sobredeterminantes.

La distinción entre "sexo" y "género" permite analizar los modelos para cada sexo, despojándolos de la connotación de naturalidad y necesidad que parecen tener. Por ejemplo, si el conjunto de significaciones compartidas por un grupo busca desarrollar sólo en las mujeres la ternura y el afecto, parecerá "natural" entonces la necesidad de que exista unión entre madre e hijo, junto con la exclusión de los padres de la crianza y la educación infantiles.

Hoy, la condición de la mujer según el "género" que estamos describiendo se vincula fundamentalmente con su función reproductora. La función biológica de dar a luz y alimentar a los hijos, se ha convertido en una función económico social: el trabajo doméstico, que se le ha otorgado a la mujer en exclusividad y que la acompaña aun en su calidad de "neuro económico". Las consecuencias culturales de una especialización biológica primaria delimitaron el status de las mujeres como grupo y sentaron las bases de la división sexual del trabajo en la sociedad. A partir de esa condición, no es la biología solamente la que determina el papel de las mujeres, sino la domesticidad.

Esta división entre lo doméstico (o privado) y lo público, como terrenos definitorios de lo femenino y lo masculino respectivamente, ha constituido -y constituye aun con algunas restricciones- un marco posible para el análisis de los significados de género en general y de la situación de la mujer en particular. Según M. Z. Rosaldo (1973), lo doméstico se referiría a

"aquellas instituciones y modos de actividad que están organizados inmediatamente en torno a una o más madres y sus hijos. Lo público serían las actividades, instituciones y formas de organización que ligan, ordenan, organizan y subsumen grupos particulares de madres e hijos".

No entendemos los ámbitos público y privado como en oposición sino como en mutua influencia y dependencia. No obstante, la división en "ámbitos" y la caracterización de lo femenino como lo interior, lo pequeño, lo íntimo, lo doméstico y, fundamentalmente, la definición de lo femenino a partir de la maternidad y la relación con los niños, constituye un punto crítico para la comprensión de la condición de la mujer.

Ahora bien, esta separación de los ámbitos subyace en otra división en el campo del poder político. En cualquier sociedad, desde las más igualitarias hasta las más estratificadas sexualmente que han sido estudiadas los hombres son el *locus* del valor cultural y tienen mayor poder político (Sanday, 1981). Entendiendo como poder a "la habilidad de actuar con efectividad sobre personas o cosas, tomar o asegurar decisiones favorables que no son por derecho adjudicadas a individuos o a sus roles" -es decir que el poder no es necesariamente reconocido- Sanday afirma que las mujeres ejercen un poder en las decisiones de la vida cotidiana, llegando a desviar ampliamente la voluntad masculina en su propio beneficio. En este sentido, numerosos estudios tienden a demostrar que la "autoridad" como poder reconocido y legitimado, es "masculina", mientras que el poder es cotidianamente negociado entre hombres y mujeres. De esta manera, en el análisis crítico de la condición de las mujeres, ha quedado abolida la imagen de pasividad total que algunas perspectivas iniciales han sugerido.

Tampoco tienen las mujeres una condición homogénea en la sociedad: *las diferencias de género se cruzan con el entramado de las clases sociales*. Los recientes desarrollos del feminismo intentan construir herramientas analíticas que incluyan también las evidentes diferencias en la condición femenina de acuerdo con los grupos sociales de pertenencia. (cfr. Weinbaum, 1984; Eisenstein, 1980. También Sirvent, 1983)

Sin embargo, la valorización de los atributos "masculinos" -independencia, agresividad, competencia- resulta una constante que se vincula evidentemente con la posibilidad de

acceder, en la estructura social, a los lugares de mayor poder, especialmente en la sociedad capitalista.

“En la especie, en el proceso de conformación del genérico hombre, lo que se ha valorado ha sido la capacidad de dominar, apropiarse y acumular: la bravura del guerrero, el trabajo del productor, el poder del patriarca (jefe)” (de Elejabetitá, 1981)

En este sentido, y rescatando algunos aportes del feminismo “de la diferencia” especialmente los de Carmen de Elejabetitá en *Liberalismo, marxismo y feminismo*, 1981, así como las reflexiones de H. Marcuse en *Conversaciones*, 1980, es necesario plantearse que en la lucha por la igualdad real (la formal está objetivada en las leyes en forma cada vez más crecientemente) se corre un riesgo tal vez no deseado: la transformación de cara a un modelo, el modelo “masculino”, con las connotaciones que acabamos de enumerar... ¿Se afectaría así, hasta provocar su desaparición, a las capacidades “femeninas” como diferentes a las de los hombres?

Sin caer en la “naturalización” de los atributos de las mujeres (y por lo tanto en contradicción con las ideas hasta aquí expuestas) considero, con Marcuse, que la pasividad o la receptividad pueden ser leídas como momentos positivos de lo femenino. Porque si bien pasividad y receptividad pueden ser entendidos como sumisión, para el autor pueden significar lo contrario:

“... protesta contra la productividad destructiva, contra la agresión, contra el principio de rendimiento. Y estas cualidades se impondrían no sólo en la esfera del consumo y de lo privado, sino también en la esfera de la producción y del control sobre la producción; en sentido positivo: en dirección a una sociedad en que la opresión vaya reduciéndose progresivamente”.

Las llamadas cualidades “femeninas” constituirían para Marcuse una suerte de principio de realidad enfrentado al orden capitalista, con un potencial creativo y liberador que, obviamente, no es evidente a primera vista en la medida en que estas “cualidades” sólo son practicadas fuera de las relaciones de producción y en la esfera del hogar. En la escuela también, me atrevería a agregar.

¿Este eros actuante en las relaciones cotidianas entre los hombres, en contradicción con el principio de rendimiento y la productividad destructiva, no es la fuerza que “lo femenino” puede aportar a la transformación de la sociedad? Así, en una recuperación crítica de las diferencias entre los géneros, sin modelos a priori, se inicia el camino para la construcción de una sociedad “andrógina”, con una potenciación equitativa de atributos humanos, más justa y más libre.

“Al hacer nuestra elección frente a los conflictos sociales, optamos simultáneamente por un porvenir determinado de las relaciones entre los sexos. Elegimos relaciones entre los sexos. Elegimos relaciones entre individuos libres e iguales, relaciones que, en todos los aspectos de la vida humana, se hallen desprovistos de cualquier tendencia a la apropiación y se caractericen por su riqueza, su profundidad y sinceridad” (Heller, 1982).

### C. Las mujeres y el trabajo

Entiendo por “trabajo” a toda actividad de transformación directa o indirecta de la naturaleza, intencional, que no implica necesariamente remuneración. Desde esta perspectiva, hombres y mujeres siempre han trabajado. Es la valoración social del trabajo lo que ha ido transformándose a lo largo del tiempo.

Con el protestantismo, el trabajo se convierte en un valor humano de primer orden (Sullerot, 1978). En la antigüedad clásica, el trabajo era entendido como trabajo manual y, por esa condición, desvalorizado. En la época medieval europea, si bien la familia estaba basada en la propiedad productiva y las mujeres participaban en la producción de bienes y en la reproducción de la fuerza de trabajo, tampoco constituía “el trabajo” una categoría social valorizada. La condición de existencia de un sujeto estaba en realidad mediatizada por su pertenencia a una familia, la familia ampliada que constituía la unidad productiva. Las mujeres eran social y económicamente dependientes del padre-patrón (Burín, 1988).

A partir de los tiempos modernos, la producción extradoméstica se amplía a la par que la instrucción y la producción de conocimiento. Estas se van constituyendo como esferas esencialmente masculinas, hasta tal punto que “el siglo de las luces” europeo es en realidad un patrimonio de algunos hombres (los burgueses) de la época.

Las actividades de las mujeres son progresivamente restringidas a la esfera del hogar. Surge entonces la familia nuclear contemporánea, a la par de la figura de la “madre educadora”.

Este surgimiento es paralelo al alejamiento femenino de la sociedad técnica, científica e industrial en desarrollo. La reclusión en el hogar volverá a la mujer cada vez más dependiente del hombre, a la vez que “invisible” en un mercado donde el trabajo —como tarea remunerada ahora— emite el juicio de existencia sobre las personas. La mujer que trabaja en el hogar no existe en la población económicamente activa, aunque produzca valores de uso, aunque produzca para la reproducción de la fuerza de trabajo.

El papel que se ha adjudicado a la mujer, y que efectivamente ha cumplido, de dependencia legal y económica como trabajadora doméstica, la acompaña en su acceso al mercado de trabajo, donde recibe menores remuneraciones.

Las razones para pagar menos a las mujeres provienen de dos vertientes. Por una parte, la menor calificación y la abundante mano de obra femenina disponible. Por otra parte, la supuesta dependencia económica con respecto a un marido que asegura el sustento. No es de extrañar que la competencia —considerada desleal— de la mano de obra femenina frente a la masculina haya generado fuertes reacciones en contra, principalmente en tiempos de recesión.

Mientras tanto, comienzan a perfilarse algunos campos de acción específicamente femeninos que no serán cuestionados: dama de compañía, maestra privada (institutriz), enfermera (para guerras cada vez más cruentas) o secretaria, con la invención de la máquina de escribir y el teléfono. Estas opciones se concretaban fundamentalmente en las “señoritas” sin dinero, mientras que para las damas con dote del mundo burgués las aspiraciones seguían permaneciendo en un buen casamiento.

A medida que el sector terciario, y fundamentalmente las tareas de oficina, se fueron ampliando, las mujeres se incorporaron al trabajo en funciones de ejecución. Por otra parte, a

través de la lucha de algunas mujeres por el acceso a la Universidad, comienza la expansión de la matrícula femenina –aunque es recién en el siglo XX, y con restricciones aún, que las opciones para hombres y mujeres tienden a una homogeneización–.

El progresivo aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral no ha librado aún al trabajo femenino de su definición de acuerdo con una “naturaleza femenina” que debe desplegarse en espacios pequeños, no muy alejados del hogar (“lo interior”). El trabajo afuera resulta siempre además un tanto peligroso: para los grupos más conservadores, la mujer que trabaja corre el riesgo de prostituirse, en un mundo acechante. Esta carga simbólica es, según Sullerot (1978), una fuente de subestimación del trabajo femenino que no ha sido superada en el curso de los siglos...

En este proceso es posible ubicar el surgimiento de la docencia como alternativa laboral para las mujeres.

Para explicar la feminización de algunas actividades, Sullerot (1978) postula la existencia de dos leyes complementarias en el mercado laboral, “... las carreras ofrecidas a las mujeres serían de menor prestigio y de salarios más bajos... el ingreso de las mujeres tendería a hacer bajar sus niveles de ingresos y su grado de prestigio, tornándolas así profesiones poco atrayentes para el hombre”.

Así, la consideración del “prestigio social” de una tarea (que se relaciona con las posibilidades de acceso al poder social o económico que brinda) constituye un posible punto de vista para el análisis de un trabajo femenino, que puede fructíferamente complementarse en dos direcciones vinculadas con la función materna”. Por una parte, el análisis de las condiciones “objetivas” de los empleos que mayoritariamente han sido ocupados por mujeres (“empleo” como tarea remunerada; Jelin, 1978): tiempo parcial u horarios flexibles, facilidad de ingreso y egreso, licencias accesibles, etcétera. Tanto la tasa de participación como los tipos de trabajo que tienen las mujeres se encuentran ligados a sus posiciones dentro del hogar. En casi todas las áreas urbanas del mundo moderno, el trabajo femenino es considerado como subordinado al rol femenino “principal” en el ámbito doméstico y está regido por criterios de discriminación y segregación a partir de políticas que controlan las relaciones laborales (en el sentido de adaptar la abundante mano de obra a una demanda escasa).

A esta división “horizontal” (Apple, 1987) del trabajo, se agrega la conocida división “vertical”: las mujeres como grupo reciben menores remuneraciones y desarrollan su trabajo en condiciones precarias. Por esta razón, las mujeres han recibido mayores presiones en el sentido de la racionalización (o burocratización) del trabajo que permitiera su control externo (Strober y Tyack, en Apple, 1987).

Esta línea de interpretación, que podríamos llamar “objetivista” necesita, desde mi punto de vista, ser complementada con otra perspectiva que incluya la carga valorativa o simbólica de los trabajos femeninos (“la moral maternal y doméstica, el altruismo y la tendencia a la protección femeninos” según los modelos de género hegemónicos) y las significaciones que las propias mujeres les otorgan.

Que un trabajo como el de enfermera sea ejercido fundamentalmente por mujeres, con el horario y la dedicación que implica, parece explicarse más eficazmente a partir de la estructura de las significaciones de género y sus implicancias en el sentido que los vínculos humanos tienen para la subjetividad femenina, que en relación con las condiciones objetivas del trabajo o con determinadas políticas de recursos.

El concepto de vida cotidiana constituye un referente teórico de relevancia en este sentido ya que abre el camino para el estudio de un trabajo introduciendo el punto de vista de los sujetos, sus significaciones, sus prácticas y sus relaciones más inmediatas y regulares. La vida cotidiana se transforma también entonces en un referente empírico de la investigación.

La comprensión de la interrelación entre el mundo económico y social y la existencia humana concreta necesita el estudio de una esfera de mediación, la vida cotidiana, que es, según Agnes Heller (1987),

“el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”.

Reproducirse significa, para el sujeto, apropiarse de los sistemas de usos y los sistemas de expectativas que corresponden al estrato social al que pertenece, en una época determinada y que le permiten la subsistencia. El concepto de “apropiación” encierra una idea de sujeto activo, de proceso con modificaciones “a dos puntas”, opuesta a la concepción de hombre pasivo y sobredeterminado encerrada en el concepto funcionalista de “socialización”.

Los modelos (o “patrones”) de género son parte de los “sistemas” que el sujeto se apropia. Y es en este proceso de apropiación que el hombre va construyendo su “mundo” cotidiano: al objetivarse de variadas formas, el hombre se va formando a sí mismo.

Hablábamos del trabajo como “toda actividad de transformación directa o indirecta de la naturaleza, que no implica necesariamente remuneración aunque sí una intencionalidad”. Esta primera definición se complementa con la perspectiva del sujeto: el trabajo es una de las esferas de objetivación de lo humano que hay en un sujeto, en un hombre o una mujer que se van formando a sí mismos a la vez que van adquiriendo las capacidades afectivas y las posibilidades de trascender su mundo para aproximarse a las formas más altas de genericidad humana –las integraciones sociales más amplias que su mundo cotidiano (comunidad, nación), y las producciones más abstractas, tales como el arte, la filosofía o la ciencia–. Así, la vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano.

Lo cotidiano tiene una dinámica propia, una fuerza, una historia que no se corresponden necesariamente con meros reflejos de las transformaciones que pudieran ocurrir en otras integraciones sociales ni los constituyen. Esta historia de la vida cotidiana, nos remite también a la historicidad en la vida cotidiana: la reproducción de un hombre histórico en un mundo concreto. Las huellas “sin beneficio de inventario”(Gramsci, 1973) que la historia ha dejado en cada uno de nosotros están presentes en lo cotidiano.

Y justamente, como lo cotidiano constituye el espacio central de construcción de las ideologías, es también el espacio clave para la crítica y la transformación. En nuestro caso, pensar al trabajo docente desde la perspectiva de la vida cotidiana, abre un abanico de posibilidades de crítica. Fundamentalmente, la alienación del trabajo y las relaciones de dominio y subordinación –que obturan el desarrollo de las potencialidades históricamente integradas por los seres humanos–, la relación de las mujeres con el trabajo, los “sistemas” de usos y expectativas constitutivos del mundo escolar, las huellas del pasado en la construcción del trabajo docente y la heterogeneidad de manifestaciones de su apropiación.

## D El trabajo docente

Al hablar de "trabajo docente" se alude a una actividad que, en principio, satisface las notas expuestas en las diversas aproximaciones al concepto de "trabajo" presentadas en los anteriores acápite: una transformación de la naturaleza directa o indirecta, intencional, que constituye una de las objetivaciones primarias en que el ser humano se va formando a sí mismo.

Las especificidades del trabajo docente tienen relación básicamente con el tipo de contrato que regula el trabajo, la relación con el conocimiento (que es su razón más aparente y fundamental) y la relación con la infancia. Estas especificidades permiten sendas combinaciones con las connotaciones femeninas del trabajo.

Por una parte, el docente como trabajador tiene una posición particular, caracterizada como la de un "subalterno poderoso" (Batallán y García, 1988). Según los mismos autores,

"los docentes, como agentes de una burocracia que los hace subalternos pero que les entrega relativo poder y autonomía en el aula, están contradictoriamente *sujetados* a una estructura que la sociedad, o más precisamente, la cultura política prevaleciente, les ha asignado tradicionalmente, la transmisión de valores esenciales con el mandato de *educar al soberano*".

Esta posición de mediación combinada con la persistente división social del trabajo agudizada en las burocracias —en que algunos piensan y otros ejecutan—, obtura la posibilidad del docente de construir una identidad laboral definida. La condición subalterna y el fuerte vínculo de dependencia hacia el superior en tanto principal fuente de conocimiento, sitúan al docente en una posición cuyo sentido profesional resulta fugaz. Así, la necesidad de aval y reconocimiento externos, en que la autoridad coincide con el "saber", llevan al docente a definirse en principio "desde la práctica". El trabajo intelectual del docente está interferido por una burocracia que lo convierte en un transmisor de conocimientos que no produce (Batallán, 1983).

"... esa relación con el conocimiento *liga* la objetividad de la escuela con la significación que los docentes tienen de su trabajo. (...) A través de esa condición de *trabajador intelectual interferido* los docentes son el soporte mediante el cual la objetividad de la escuela (esto es, reproducir relaciones de poder independientemente de las intenciones de los docentes) cobra realidad" (Batallán, García, Morgade, 1987).

Es posible en este punto establecer una primera relación con la especificidad "femenina" del trabajo, en un doble sentido. Por una parte, el reconocimiento del "poder" que las maestras manejan dentro del aula paralelo a la sujeción a una estructura que condiciona su tarea. Por otra parte, el reconocimiento de la prolongación del proceso de exclusión que las mujeres han pasado en relación con la producción de conocimiento, y que se encuentra en transformación en nuestro siglo. No me refiero con esto a aquellos saberes de la vida cotidiana que se van transmitiendo informal y espontáneamente, sino de los saberes dignos de ser transmitidos", el conocimiento acumulado por la humanidad, fundamentalmente a través de la actividad académica. En la condición de "trabajador intelectual interferido" reconocemos a una maestra que detenta un poder restringido para repetir más que para producir.

Sin embargo, esta relación entre el docente y el sistema tienen una nota más. Al mis-

mo tiempo que la burocracia escolar aliena al docente la posibilidad de constituirse en sujeto de la relación pedagógica, en el sentido creativo, le exige el ejercicio de su poder en su dimensión positiva: el disciplinamiento. (Batallán, 1982). En este sentido, la imago del docente se aproxima a la del escriba, el lacayo, el tundidor (Adomo, 1973).

Delegada en parte por la familia, exigida por el sistema, la disciplina es el lugar de mayor control del trabajo docente, tan importante como el quantum de aprendizaje de los alumnos. La primacía de los aspectos disciplinadores y el autoritarismo evidente y oculto que aun perviven en la vida cotidiana escolar resultan procesos derivados de esta relación alienada del docente con el conocimiento. Porque si bien la relación adulto—niño es asimétrica por definición, el mundo infantil de conocimientos e intereses es ignorado en la escuela, descalificado en favor de "el conocimiento" que se debe transmitir (Batallán y Morgade, 1987). Como el docente da un conocimiento a otros que no lo tienen y evalúa su aprendizaje,

"la identidad de los alumnos es reforzada o amenazada en esta forma vincular primaria que se traduce en la frase maestra segunda—mamá" (Batallán, Saleme, García, 1986).

En este punto es posible relacionar la especificidad del género femenino con el mandato social entregado al trabajo docente en su dimensión más relevante. El vínculo que establece la maestra con los alumnos apoyado en la fuerte afectividad por sobre la tarea intelectual (vínculo dador, Batallán, 1983) asocia al trabajo docente con el papel femenino de "madre educadora" (5). La relación enajenada con el conocimiento que caracteriza a la función transmisora y el sentido disciplinador escolar, son reforzados por la maestra—madre educadora. Las mujeres son transmisoras de valores, socializadoras "por naturaleza" y esta condición "naturaliza" por su parte la transmisión en la escuela.

Este vínculo dador oscila entre la entrega afectiva y la transmisión de contenidos pero siempre refuerza la natural dependencia del niño en la primera infancia.

Por otra parte, esta afectividad que entrega el docente debe hacer una severa ascesis del erotismo. La moral y la pureza fueron desde el inicio los símbolos de la docencia femenina: controles en la forma de vestir y de vivir así como sobre la moral pública y privada (Apple, 1987). Una deserotización congruente con el infantilismo presunto o real del docente: "inserto en un mundo infantil que no es el suyo, o al que por lo menos se adapta, no se lo considera totalmente un adulto..." (Adomo, 1973). La equiparación de la mujer al niño por "débil, emotiva, irritable" (Snyders, 1981) se prolonga en las relaciones cotidianas escolares, sobre todo en los vínculos con la superioridad.

Para sintetizar, la hipótesis que guía el estudio es que el trabajo docente tiende a la reproducción de los modelos de género aún dominantes a través de una serie de procesos cotidianos construidos en la apropiación que los docentes efectúan de los sistemas de usos y expectativas constitutivos de la institución escolar.

(5) Describiremos la construcción social de este papel en el próximo capítulo.

### III

#### A. Un papel exclusivo para la mujer: la madre educadora

Los siglos XVII, XVIII y XIX fueron testigos en Europa occidental, fundamentalmente en las zonas urbanas, de grandes transformaciones en la economía y el mundo del trabajo. Desde la perspectiva de las relaciones entre los sexos, también resultaron un momento clave.

La fase industrial del capitalismo que se abrió con el repentino auge de la maquinaria motriz estuvo signada, en el plano político económico, por la lucha para reducir o eliminar el papel del estado en el control del mercado de trabajo, del comercio exterior y del comercio interno. El liberalismo económico tuvo su correlato en las luchas que, en el plano político, dieron lugar al inicio de la "era de la igualdad". A partir del siglo XVIII, los hombres fueron convirtiéndose en "ciudadanos", miembros activos de la comunidad política.

Estos nuevos ciudadanos adquirieron deberes y derechos y los estados nacionales se consolidaron con el apoyo de la burguesía, deviniendo responsables tanto de organizar la acumulación y reproducción del capital como de construir el consenso en el campo cultural.

El proceso de construcción de la "ciudadanía" tuvo en el hombre burgués su sujeto exclusivo. Las masas de trabajadores tendrían que esperar. La mujer, aunque valorada desde ciertos sectores de la sociedad moderna, sería limitada aún más tiempo a ser "esposa y madre de un ciudadano".

Las necesidades del mercado de trabajo borraron definitivamente, como hemos visto, la diferenciación genérica que había caracterizado a la sociedad europea. Sin embargo, con la revolución industrial se cristalizaría la división de dos "mundos": la unidad doméstica y la unidad industrial, puntos críticos en la comprensión de las relaciones entre lo masculino y lo femenino.

Las revoluciones gemelas de Occidente —la económica industrial y la política— tienen significaciones diferenciales según se trate de hombres o mujeres. Ni "neutros económicos" ni "iguales", las mujeres de todos modos vieron transformada y transformaron su condición a partir de los cambios operados en *la familia* de los tiempos modernos. En la familia nuclear moderna, el afecto, el amor y la simpatía tomaron el lugar de las consideraciones "instrumentales" para regular el intercambio entre sus miembros. La irrupción del "sentimiento" provoca el reordenamiento de prioridades en tres dominios: en la selección de la pareja, da lugar al "amor romántico"; en la relación madre-hijo, da lugar al "amor materno"; en el hogar, da lugar a la domesticidad (Shorter, 1977).

Detengámonos en esta nueva figura del "amor materno". Hasta entrado el siglo XVIII, los niños lactantes de las clases altas eran criados por sus nodrizas. Su educación pos-

terior era de incumbencia fundamentalmente paterna. Aún las clases más pobres entregaban a los niños a nodrizas de bajo precio para permitir a las mujeres criar los hijos de la nobleza. Es más, aun cuando no lo hiciera —los datos son insuficientes pero Shorter considera que en las zonas rurales las madres criaban a sus hijos seguramente— las mujeres pocas veces daban un trato especial a sus propios hijos, sobre todo en los primeros años de vida. La altísima frecuencia de abandono de recién nacidos resulta otro indicador de que los niños pequeños tenían una significación diferente que en la actualidad; las escasas probabilidades de sobrevivencia eran con seguridad un factor de peso en esta situación.

Las deficientes condiciones sanitarias de las viviendas de las nodrizas elevaban aún más la mortalidad infantil y los conocimientos médicos aportaban poco para el cuidado de los niños.

Según Shorter (1977), un desmesurado aumento de las muertes sumado a una serie de epidemias que afectaron tanto a la ciudad como al campo europeos fueron razones para la transformación progresiva de las prácticas de crianza en el sentido de conservar a los niños y establecer con ellos un vínculo más estrecho y afectivo.

Elizabeth Badinter (1980) sostiene por su parte que las razones emanan del ámbito político-económico. Mientras que hasta el siglo XVIII, la autoridad exigía la formación de sujetos dóciles, al cabo de la revolución política la necesidad es la formación de sujetos que constituyan la riqueza del estado. La toma de conciencia de la importancia que la población (en el sentido cuantitativo del término) tiene para una nación, generó según Badinter, un discurso económico en favor de la niñez: las madres deben amamantar para que los hijos sobrevivan.

No obstante, las mujeres habrían obedecido a otro discurso más seductor que el económico: el de la *felicidad* y el de la *igualdad* de la filosofía dieciochesca.

La felicidad, vinculada con la aparición del sentimiento en el matrimonio, exalta a la procreación como una consecuencia deseable y gratificante de la relación amorosa. (1)

Este mundo privado feliz se enriquece con la irrupción de la igualdad, que si bien tuvo su preocupación directa en la categoría “ciudadano”, tiende a modificar el status del padre, de la madre y del hijo, en la perspectiva de una mayor equidad. El poder del padre y su imagen se transforman: el padre no es más que la ayuda momentánea que suple la debilidad del niño.

Los médicos fueron los principales motores de este discurso seductor. Las prácticas de amamantamiento y la higiene fueron las que transformaron en el siglo XVIII a la mujer en el auxiliar del médico por excelencia. La familia se tornó una institución básicamente relacional. La vida privada de las mujeres se amplía a partir de la aparición del sentimiento ma-

(1) Mme Necker de Saussure (1765-1841), autora de artículos y libros sobre pedagogía y especialmente preocupada por la educación de las niñas, escribe: “¿Cuál es el rol particular de las mujeres en este mundo?” Según nuestra opinión, ellas están llamadas a perfeccionar la vida privada en los límites impuestos por la ley de Dios. Esto se aplica a todos los estados. Pobres o ricas, casadas o libres, las mujeres tienen influencias sobre la vida privada, la felicidad de las familias depende de ellas en gran medida; decimos la vida privada por oposición a la vida política, a las funciones públicas” (1828, en Rousselot, 1881).

terial y la paralela construcción de la “moral materna”, con notas de receptividad, contención, nutrición, que se extienden también a los hombres del hogar (Burín, 1988). (2)

El desarrollo de esta moral materna y las condiciones de aislamiento imprimieron en las mujeres, según la misma Mabel Burín, un sello determinante: el ideal maternal como ideal privilegiado constitutivo de la identidad femenina. (cfr. Bonder, G. 1982, 1985). Así, la represión sexual que Foucault (1984) describe en la burguesía del siglo XVII se cristalizó progresivamente para todas las mujeres: el goce en la sexualidad quedó adscripto al goce en la maternidad, en un ideal casi místico —la “santa madre”—. La imagen femenina fue connotada con la abnegación, la necesidad de dedicarse, de darse por piedad y generosidad, con una vocación de entrega que debía animar y santificar la vida privada.

Badinter sostiene sin embargo que esta nueva madre moderna, encarnada básicamente por la burguesía media y más tarde por las capas sociales inferiores, fue el recurso que las mujeres adoptaron con la esperanza de obtener un lugar en la sociedad y mejorar su posición personal.

Cualquiera fuera la interpretación del proceso, el ideal maternal se fue ampliando progresivamente desde el amor hacia la educación de los hijos, fundamentalmente en el terreno de la educación moral. (3)

La mujer devino la “reserva moral” de un mundo acelerado, invasor, acechante. En este sentido el honor y el deber fueron los contenidos principales de esa educación moral.

Sin embargo, este territorio de la moral, que parece el ámbito “natural” de la mujer, se limita a la moral de lo cotidiano, de lo concreto... Según opinaba Rousseau en 1762, “a las mujeres les corresponde hallar, por así decirlo, la moral experimental, y a nosotros reducirla a sistema. La mujer tiene más agudeza y el hombre más ingenio” (1973).

Esta dependencia del hombre en lo relativo a los principios morales guarda estrecha relación con la tónica que el mismo Rousseau propone a la formación de esta mujer educadora. La moralidad, la sensibilidad y la inteligencia de las niñas y las jóvenes debían ser desarrolladas en la perspectiva de la maternidad y el matrimonio. Según el filósofo, las mujeres debían pensar, juzgar, conocer y cultivar su entendimiento; “deben saber muchas cosas, pero sólo las que conviene que sepan” (idem). Y así como en la moral se reserva a las mujeres el

(2) Dice Rousseau en 1762: “De la buena constitución de las madres depende primeramente aquella de los hijos; del cuidado de las mujeres depende la primera educación de los hombres; de las mujeres también dependen sus costumbres, sus pasiones, sus gustos, sus placeres y aun su felicidad. Es así que toda la educación de las mujeres debe ser relativa a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos cuando jóvenes, cuidarlos cuando adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacer su vida agradable y dulce; he ahí los deberes de las mujeres en todos los tiempos y aquello que debe enseñarseles desde su infancia” (1973).

(3) Mme Necker de Saussure dice: “Las mujeres son, según nuestra opinión, institutrices natas ya que, en tanto ellas tienen inmediatamente en sus manos la moralidad de los hijos, esos futuros soberanos de la tierra, el ejemplo que pueden dar, el encanto que pueden repartir sobre el destino de otras cras, les proveen los medios para mejorar todos los momentos. Bajo el techo doméstico se forman las opiniones y las costumbres que sostienen las instituciones o que preparan su caída” (1828, en Rousselot, 1881).

terreno de lo concreto, en lo relativo a las ciencias Rousseau también se expide: "la investigación de las verdades abstractas y especulativas, de los principios y axiomas en las ciencias, todo lo que tiende a generalizar las ideas no es propio de las mujeres" (idem). La complementariedad que el autor postula entre hombres y mujeres, tomaba la siguiente forma en el terreno del conocimiento: "la mujer observa, el hombre razona; la mujer tiene más agudeza, el hombre más ingenio".

Sin embargo, la formación femenina dirigida totalmente hacia la función materna generó ciertas inquietudes ya que no todas las mujeres terminaban en el casamiento y la maternidad. Como alternativa compensatoria, comienza a pensarse en la tarea de institutriz.<sup>(4)</sup>

De esta manera, se completó el esquema: quien que no pudiera realizar "su naturaleza con los hijos, la realizaría con los alumnos. La mujer heredó del proceso constitutivo de la "madre educadora" el amor por la infancia, la subordinación intelectual y la responsabilidad por la educación moral de los niños, en una tarea "santa" caracterizada por la abnegación y el sacrificio. Esta mujer ingresaría como maestra a la escuela e inauguraría un largo proceso dialéctico entre la especificidad de la tarea escolar y la condición femenina del que aún tenemos noticia.

## B. Sentido de los sistemas educativos nacionales, la mujer-maestra en la Argentina

En los comienzos de la era de la igualdad, las revoluciones gemelas de Occidente, la industrial y la política, llevan al eventual reconocimiento de los derechos de ciudadanía para todos los adultos, inclusive aquellos económicamente dependientes.

Según Reinhard Bendix,

"... el siglo XVIII representa un hiato básico en la historia de Europa occidental. Antes de él, las masas del pueblo estaban totalmente impedidas de ejercer sus derechos públicos; a partir de él, se han convertido en ciudadanos y, en este sentido, participantes de la comunidad política" (1974).

Las relaciones de autoridad se transforman: en la época medieval, sólo los Señores, los Grandes del reino mantenían una relación directa con el Estado; a partir de los siglos XVIII-XIX, según los diferentes espacios, cada ciudadano guarda una relación directa con la autoridad soberana del país.

Entre los "nuevos" derechos de los ciudadanos, que aparecen con la proclamación de la igualdad jurídica, resultan relevantes para el estudio de la docencia los derechos sociales. T. H. Marshall (1964, en Bendix, 1974) entiende por derechos sociales a aquellos

"que van desde el derecho a un mínimo bienestar y seguridad económica hasta el derecho a compartir plenamente el patrimonio social y a vivir como un ser civilizado, de acuerdo con los patrones vigentes en la sociedad"

A estos derechos sociales les corresponden por una parte, los servicios sociales y, por

<sup>(4)</sup> Nuevamente Mme Necker: "...esta pena que sufren las mujeres casadas sin hijos llega frecuentemente a un exceso deplorable. Sería un descubrimiento feliz permitir proponer la carrera de institutriz a las jóvenes sin presentarles tan directamente la idea de maternidad" (1828, en Rousselot, 1881).

otra parte, las escuelas, que aseguran a los ciudadanos la adquisición de los elementos básicos de la educación: la lengua nacional, la geografía y la historia nacionales como contenidos fundamentales. El derecho a la educación elemental es inseparable del deber de asistir a la escuela: en el estado plenamente desarrollado, los ciudadanos deciden a través de su voto brindar el servicio mientras que luego, en tanto que padres, están obligados a velar por la asistencia de sus hijos a la escuela.

Este principio de la autoridad gubernamental sobre la enseñanza elemental obligatoria chocaría con el tradicional control de la Iglesia Católica sobre la educación. Si bien estudiaré en otro momento y con detenimiento esta relación, parecería que en nuestro país el conflicto se encuentra superado sólo en apariencia.

Los sistemas educativos nacionales comienzan a ver la luz en el siglo XIX y es este mismo siglo el testigo de profundas transformaciones en la docencia. En Francia, por ejemplo, los maestros que a principios de siglo no diferían prácticamente de los habitantes comunes de los pueblos, que eran casi clérigos-laicos por su dependencia con la iglesia y que percibían magrísimos salarios, terminan el siglo jerarquizados y altamente considerados por la comunidad (Prost, 1968).

La institución de las escuelas normales fue incuestionablemente la causa esencial de la evolución de la condición de la docencia, por la formación de maestros competentes. La primera escuela normal para varones —que enseñarían a los niños— fue fundada en Francia en 1810 mientras que para las mujeres —que estaban a cargo de la educación de las niñas— se abre en 1838 y con grandes resistencias sociales: la educación de las niñas debía apuntar menos a la adquisición de un saber que a prolongar la educación familiar o religiosa. Es recién en 1879 que la ley obliga a los departamentos franceses a mantener al menos una escuela normal para formar maestras.

En nuestro país no contamos con una historia de la docencia sino con trabajos aislados que permiten una cierta aproximación al problema.

La formación sistemática de docentes quedó inaugurada con la fundación de la Escuela Normal de Paraná, en 1870. Escuela mixta con un Departamento de Aplicación también mixto, la Escuela de Paraná se transformó en un centro de renovación educativa orientando la formación a partir de las aspiraciones civilizadoras de Sarmiento y su intensa acción en favor de la instrucción pública.

Ahora bien, si la escuela ha devenido la responsable de dos tareas esenciales: educar, enraizar al niño en un ethos particular por una parte; e instruir, transmitir conocimientos por la otra, en el espíritu de los precursores de la escuela obligatoria parece prevalecer la primera meta.

"Una particularidad del sistema educativo fue su vinculación con el proyecto de organización económica, jurídica y social de homogeneización cultural para el conjunto de la población. Así se fueron delineando contenidos y prácticas alrededor de un modelo *integracionista* cuyo espíritu universalista se reforzó con la enseñanza de pautas de conducta, trabajo y cohesión que permitieran la construcción social del ciudadano. La fuerza del argumento hizo que, progresivamente, sólo se considerara *cultura* lo que se correspondiera con el discurso hegemónico de la instrucción" (Batallán y Díaz, 1988).

Para asegurar el papel de ciudadanos que iban a cumplir los miembros de todas las

clases sociales, y de trabajadores, que cumpliría la mayoría, era deber de la escuela formar hombres ordenados, disciplinados. Y es sobre todo a las clases populares, consideradas “desordenadas” y “anárquicas”, que la escuela debe enseñar cómo se vive correctamente. Esta preocupación parece inherente a los sistemas educativos nacionales en su totalidad. Según Luc Boltanski (1974) la introducción en la educación escolar francesa de las nociones de Pasteur sobre puericultura, por ejemplo, puede interpretarse en este contexto, ya que son reglas para las actividades más íntimas de la vida cotidiana. La educación diferenciada genéricamente puede también incluirse dentro de esta línea de interpretación.

“Si la escuela pretende realizar su obra civilizadora principalmente por medio de las enseñanzas del hogar, lo más sutil y a la vez más fácil es domesticar a la mujer. En primer lugar, más útil: se trata de regular la *vida privada*, las conductas que se ejercen en la intimidad del hogar que son cometido propio de la mujer. Y también más fácil: por naturaleza, a la mujer se la considera más fácil de dominar, menos sujeta a las violencias físicas y a las rebeliones intelectuales que el hombre” (Boltanski, 1974).

La mujer es más educadora que otra cosa y la educación de niñas debe operar en consecuencia. En nuestro país, si bien las escuelas fueron mixtas por ley –según el artículo 10 de la ley de Educación Común– el mismo texto legal no escapó a una cierta diferenciación genérica de la obra civilizadora, ya que en el artículo 6 se discriminan los contenidos específicos para niños y niñas a adosarse a los contenidos comunes.<sup>(4)</sup>

No obstante, el sesgo coeducativo que caracteriza a la ley 1420 se diferencia de las políticas que regularon la conformación de la docencia en nuestro país. Si bien algunas escuelas normales fueron mixtas, la obra de algunos políticos entre los que sobresale Sarmiento fue deliberada en el sentido de llevar a las mujeres a las escuelas en un papel de maestras.

A pesar de la inexistencia de un estudio nacional sobre la composición del magisterio según el sexo a lo largo de la historia, algunos datos aislados nos permiten reconocer una abultada matrícula masculina a fines del siglo pasado seguida por una masiva feminización de la docencia ya perfilada en las primeras décadas del siglo XX.

Luego de una reticencia inicial, la escuela de Paraná tuvo respuesta positiva de parte de muchas jóvenes ya que el magisterio constituía la única opción para realizar estudios secundarios y lograr capacitación para el ingreso a una profesión. (González Rivero, 1978). Sarmiento, a lo largo de su obra y en el Informe y Memoria de 1856 fundamentalmente, Nicolás Avellaneda y los participantes del Congreso Pedagógico de 1882, son algunos de los muchos que hicieron oír su voz en favor de la mujer maestra.<sup>(5)</sup>

Sin embargo, hacia 1890 había una ligera paridad entre hombres y mujeres maestros, hasta tal punto que los gobernantes impulsaron el ingreso femenino en forma más concreta:

---

(4) “Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones, el conocimiento de ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería” (Ley 1420 de Educación Común)

(5) Actualmente me encuentro investigando el tema en el proyecto “La feminización de la escuela primaria argentina. Políticas educativas y significación del trabajo” Beca Perfeccionamiento CONICET.

comenzaron a otorgarse becas preferenciales para las jóvenes que se inclinaron hacia el magisterio. Así, ya en 1914 los datos hablan de un 85% de mujeres en la docencia, un elevado porcentaje que se mantuvo a lo largo del siglo y que llega al 91% de la actualidad. A diferencia de otros países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido), en la Argentina la docencia como trabajo en un sistema educativo prácticamente “nace” femenina. La tradición que llevó a las mujeres a la escuela se construyó en tiempos en que la educación “al soberano” configuraba un valor de primer orden, y es producto de una voluntad política explícita antes que de un proceso prolongado y sutil (como lo ha sido en otros casos). Una política fundada en las “naturales” dotes para el trato con los niños y la dependencia económica de un hombre de la “madre educadora”.

## IV

### TRABAJO DOCENTE Y GENERO EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

#### A. Un trabajo "femenino" desde la perspectiva de las maestras

##### *¿Vocación o mandato familiar? ¿"Complemento" del salario masculino o trabajo propio?*

Hasta hace unos veinticinco o treinta años, el magisterio constituía una de las escasas opciones posibles para las jóvenes, ya que implicaba una salida laboral valorada socialmente, de pocas horas, segura y decente.

La influencia del ambiente —madre, tías, hermanas maestras— o las explícitas presiones de los padres condicionaban las convicciones de las niñas que, a los doce años, debían elegir cómo continuar sus estudios. La Escuela Normal aparecía como el "mal menor" cuando se la contrastaba con el Comercial, el Industrial y, mucho más aún, con alguna carrera artística. La sombra de la vida ligera —a la que aludíamos en el capítulo sobre el trabajo de la mujer— aparecía con toda su fuerza cuando los intereses se dirigían hacia la danza, el teatro o la literatura.

"Entonces mi padre me dijo: ¿Qué vas a seguir? ¿Qué querés ser? Y yo le dije: bailarina. Lo veo como si fuese hoy. Me tiró una zapatilla y me dijo: atorranta vas a ser vos" (Beatriz)

A mí me gustaba escribir. Pero... de pronto por una cuestión de imagen masculina de que escribir era para los hombres... algo que no podía ser carrera para una mujer..." (Ma, 20 años de antigüedad)

Muchas maestras hubieran querido estudiar o efectivamente comenzaron estudios en la universidad y debieron abandonarlos por diferentes motivos: inestabilidad del país, obstáculos familiares o estrecheces económicas. Aún para las maestras de mayor antigüedad en ejercicio, la universidad ya resultaba una opción para el futuro.

Este condicionamiento genérico dotó a muchas mujeres de un título en el que no estaban especialmente interesadas —o que no les interesaba en absoluto— pero que "usaron" en el momento de una crisis económica o familiar (separación, viudez, etcétera).

"Te digo que no soy maestra por vocación, porque lo hubiera deseado con toda el alma. Eso sería una mentira que te lo dijera. Para nada. Soy maestra porque tenía el título y en un momento me separé y dije: ¿Qué hago? Y usé el título.

No significa que vaya a tomar este trabajo con ligereza pero si vamos a hablar sinceramente, por vocación, vocación, no creo que haya muchas..." (Adela)

Este contexto social de la elección se ha modificado y, en la actualidad, el aún persistente condicionamiento genérico ha perdido su fuerza ya que las posibilidades de estudio de las mujeres se han ampliado. No obstante, aún resulta difícil y costoso terminar una carrera universitaria y el profesorado conserva un lugar de relevancia en las aspiraciones de ascenso social de la vasta franja inferior de las capas medias. Para los sectores más acomodados sin embargo, la docencia se presenta como una opción poco atractiva en tanto carrera terminal.

Cuando las maestras consideran que "han elegido", basan sus inclinaciones en la "vocación". La vocación es traducida como un amor a los niños o paciencia y facilidad de trato con ellos, que se manifiesta desde los primeros juegos de la niñez: si es verdad que se aprende a ser maestro a lo largo de toda la experiencia escolar, a ser "maestra" se aprende desde los primeros años en los que la figura identificatoria de la madre actúa como plataforma.

Esta vocación puede significar también un deseo de *dar*, de brindar conocimientos y afecto fundamentalmente.

"Me gustó siempre. Cuando era chica jugaba a ser maestra. Corregía los cuadernos viejos. Imitaba a mi maestra. Ponía a mi hermana como alumna y explicaba. Me gustaba enseñar. Después, a medida que pasaron los años, empecé a gustarme el contacto con los chicos. Es el trabajo en que más podés brindar en lo afectivo. Cien por cien en lo afectivo; me llena muchísimo" (Valeria)

"Me gusta enseñar, me gusta mucho ayudar, siempre quise ser una persona a la que recurrieran, pero no me había dado cuenta de que podía encontrarlo acá" (Estudiante de Profesorado)

"Elegí el profesorado porque me encanta poder brindar conocimientos y porque me gustan los chicos" (Estudiante de Profesorado)

La elección profesional obedece en ocasiones al proyecto familiar de la maestra. En este caso, la docencia es elegida como tarea que permite a la mujer la atención de los hijos y del hogar: part-time, vacaciones prolongadas, variedad de licencias, cursos optativos (cuando no hay interés en ascensos se puede permanecer en un cargo sin seguir cursos) y, fundamentalmente, la posibilidad de salir del mercado y volver a entrar sin cuestionamientos por tener hijos o por no ser "tan" joven<sup>(1)</sup>. Vista por las otras maestras, esta elección relacionada con la *compatibilidad* entre la docencia y el trabajo doméstico es generalmente descalificada. Por una parte, se la considera "comodidad"; por otra parte, "escape", "búsqueda de recreación" cuando el hogar se torna asfixiante.

Desde otra perspectiva, algunas pocas maestras enfatizan el deseo de enseñar acompañando el aprendizaje de los alumnos. Aparece así la figura del *guía*, del *conductor* hacia el

(1) Los datos cuantitativos son elocuentes: entre los 20 y los 24 años, un 8,1% de las mujeres que trabajan lo hacen en la docencia, mientras que entre los 25 y los 45 el promedio es de un 16%. Las mujeres suelen dejar de trabajar como docentes cuando están criando a sus hijos pequeños. Fuente: INDEC- Castillo, I y Postinghel, A. 1988.

conocimiento. En ocasiones, y generalmente en maestras que estudiaron en el profesorado, se aduce como determinante en la elección el deseo de transformación social a través de la educación, en términos de constituir un *agente de cambio*, dentro de un enfoque estructural y las más de las veces frustrado.

"Ya no tengo propósito como maestra. Hace años hubiera tenido. Hace unos años yo creía que la educación... el lugar del maestro era un lugar clave para establecer cambios. Bueno, mi experiencia es que es como David y Goliath. No se puede luchar contra el sistema. Es más fuerte" (Ma, psicóloga, piensa dejar la docencia)

### ¿Maestra o cuidadora de niños?

Ser docente en la escuela primaria pública de la Capital Federal implica, desde 1978, integrarse como empleada a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, en una tarea consensualmente reconocida como "mal remunerada".

Dado que durante muchos años previos al traspaso no hubo concursos para cubrir los cargos de las escuelas con maestras titulares, ser maestra implicaba desarrollar un trabajo de extrema precariedad. Gran cantidad de docentes fue suplente por veinte años o más, en una escuela que solía dividirse antagonicamente entre "titulares" y "suplentes".

"Recibí la titularización sin alegría. Llegó como una jubilación. Veinte años de no tener un lugar..." (Delia).

La municipalización de la prestación educativa trajo, entre otros cambios, la titularización progresiva y por lo tanto una mayor estabilidad en el trabajo. La democracia agregó el Estatuto del Docente Municipal y un nuevo diseño curricular. Si bien desde las esferas oficiales se convocó a las docentes a participar en ambas instancias, éstas consideran que la participación fue más simbólica que real.

También trajo la democracia un cuestionamiento explícito al papel de la docencia y a la forma en que venía desarrollando su trabajo, de parte de amplios sectores de la sociedad y desde adentro del sistema mismo.

"Estamos desorientados... En los últimos años hubo un sentimiento... como si el centro del autoritarismo fueran los maestros... como si no hubiera autoritarismo en la sociedad. Pero en la docencia hay autoritarismo y sumisión" (Ma, 14 años de antigüedad)

La escuela pide a la docente un acatamiento a la estructura jerárquica en lo pertinente al trabajo pedagógico a la vez que la obliga a desarrollar una serie de actividades de connotación asistencial que las maestras consideran no pertinentes: revisar vacunas y documentos, organizar compras comunitarias, levantar censos o aun, dentro de la escuela, vigilar los comedores. La "carga pública" que recae en muchos ciudadanos, parece tener en la docencia un peso de mayor magnitud.

Las diversas exigencias que confunden a las maestras con asistentes sociales, anima-

doras socioculturales, sanitaristas o policías, junto con la sensación de desamparo institucional, constituyen una permanente fuente de malestar en el trabajo.

“Porque la tarea del maestro se ha convertido en... guardería. Somos niñeras, somos guardianes. Se ha desvirtuado un poco” (Ma, 20 años de antigüedad).

“La escuela se transforma en un restaurant con anexo escuela... Si va a ser guardería, pues entonces que tenga objetivos de guardería...” (Ma, 14 años de antigüedad).

El acceso a un cargo se produce a través de la inscripción en un Distrito Escolar y el llamado oficial a partir de un listado conformado con los aspirantes. Cada tres maestras que asumen un cargo de suplentes, tiene derecho a hacerlo un maestro varón. Esta forma cuasi impersonal de ingreso al trabajo permite al docente elegir fundamentalmente el distrito en que desarrollará la tarea. No obstante, esta primera elección no deja de ser relevante: en la Ciudad de Buenos Aires, los distritos no son homogéneos y atienden a una población que va desde sectores urbanos marginales hasta grupos de clase media alta.

El llamado por listado se contrasta con la comunidad particular, única en cierto sentido, que conforma cada escuela.

Allí, la maestra se encuentra con condiciones de trabajo generalmente adversas (edificios insalubres ruido permanente, carencia de instrumentos, grupos numerosos en aulas pequeñas, presiones administrativas, sobrecarga de tareas que insumen tiempo extraescolar...) que minan progresivamente su salud. (cfr. Bonder, 1988 y Narodowski, 1988).

Las expectativas que llevan a las mujeres a las escuelas, o que las llevaron en algún momento, de conseguir “una ayuda económica para el hogar” en “un trabajo de pocas horas” prácticamente son mitos en la actualidad. Si en algún momento las mujeres de las clases acomodadas salieron al mercado para solventar algunos de sus gastos personales, esas mujeres constituyen hoy una minoría en el sector docente.

Se reconoce consensualmente que “la crisis” económica ha transformado el salario de las maestras en un aporte fundamental para la supervivencia familiar, cuando no constituye el ingreso principal en el caso de las mujeres jefas de familia.

La decadencia de esta categoría (la “ayuda económica”) se vincula con la progresiva desaparición de la otra: un trabajo de pocas horas. La docencia como posibilidad laboral en la jornada simple requiere la presencia durante cuatro horas y media en la escuela más gran cantidad de horas no reconocidas ni remuneradas. Además, la misma situación económica ha empujado a las maestras a ocupar un segundo cargo, a buscar la “jornada completa”, a tener alumnos particulares o a transformarse en vendedoras de gran cantidad de productos, todo lo cual complica bastante la ya atareada vida de la maestra, que generalmente se encarga también del trabajo doméstico de un hogar.

“Me levanto a las seis y media. Vivo a quince cuadras de acá. A partir de las cinco de la tarde es un trabajo continuo hasta las once que cenamos. El trabajo doméstico... Hay días que me dedico a pasar la franela y limpiar los metales. Otro día paso la aspiradora, otro día cambio las camas. Pero después hay

cosas que tenés que hacer todos los días... limpiar los baños, los dormitorios...” (Ma, jornada completa, 22 años antigüedad).

“Cinco y media desayuno. Atiendo todo lo que puedo hacer en mi casa y dejo preparado el almuerzo aunque yo no almuerzo. Entro ocho menos cuarto a la escuela de la mañana y salgo a las doce y cuarto. Paso por mi casa a tomar un caldito. Entro a la tarde a las doce cuarenta y cinco y salgo cinco y cuarto. Lunes y miércoles hago cursos de perfeccionamiento. A veces llego nueve y media. Mi marido tiene preparada la cena. Lavo los platos y preparo el material del día siguiente.” (Ma, casada sin hijos, 20 años de antigüedad).

Esta problemática del tiempo genera una sutil divisoria de aguas entre las maestras: aquellas casadas sin hijos o solteras y las casadas con hijos, que tienen menos tiempo, por ejemplo, para seguir cursos o que piden una gran cantidad de licencias por año (sobre todo cuando los hijos son pequeños).

La única instancia de reconocimiento del trabajo docente en la actualidad es la evaluación que el director realiza a fin de año: la calificación “puntaje” que las maestras consideran absolutamente burocrática ya que, excepto en determinadas y escasas ocasiones —usualmente vinculadas con la asistencia—, todos los docentes de una escuela terminan con el máximo.

Este nulo reconocimiento se agrega a la carencia de un sistema de remuneraciones diferenciadas (excepto por antigüedad o el premio por asistencia) que algunas docentes considerarían justo, y a la obligada “carrera horizontal” de la docencia en que la mejora en la condición laboral —sin dejar al grupo— consiste en buscar una escuela mejor equipada, más céntrica o más próxima al domicilio.

En el ascenso en su carrera laboral, la docente cuenta con la antigüedad y los cursos de capacitación, que elevan el puntaje. En 1985 se implementó además una serie de instancias de selección para el personal directivo, de manera de contrarrestar la “naturalización” del acceso a la dirección en función de la acumulación de años de trabajo. Esta normativa ha tenido un cierto consenso: “la dirección no podía seguir siendo un premio a la vejez” (Adela). Sin embargo, algunas de las maestras de mayor antigüedad, se preguntan. “¿Después de tantos años en la escuela no vas a saber qué hacer en la dirección?” (Beatriz).

“La docencia es una carrera de cursos... primero para ser titular y después para ascender... Hasta secretaria suplente no más...” (Ma, 12 años de antigüedad). El ascenso para “salir del grado” parece ser un objetivo preciado para muchas maestras...

### *¿Profesión o entrega afectiva?*

Ser maestra significa básicamente estar en contacto durante medio día, o el día laboral completo, durante nueve meses al año, con niños de seis a catorce años en grupos que oscilan entre los veinte y los cuarenta alumnos.

Este trato permanente con seres humanos, aislado e íntimo, hace aparecer al médico como la figura identificatoria más fuerte.

“El maestro, como el médico, tiene que ser excelente persona y ser humano.

Un profesional tiene que saber, pero en nuestras carreras pesa el humano” (Delia).

“Los cursos no aseguran ser un buen maestro... Lo mismo pasaría con un médico que puede ser técnicamente extraordinario pero si no tiene algo especial para conectarse con sus pacientes... la técnica es secundaria generalmente” (Ma, 20 años de antigüedad).

Una alta exigencia personal ha conducido a las maestras durante muchos años a no faltar a la escuela aun con enfermedades leves o severas (cfr. Beatriz); ignorar las condiciones adversas de su trabajo o, inclusive, no hacer paros.

“Pienso que un docente no puede hacer un paro de 48 ó 72 horas. No sé... tengo una sobrina en Química que perdió un año por el asunto de los exámenes... Vos podés influir en el futuro de los chicos. Lo mismo que un médico. Mi familia es de médicos y no concibo cómo un médico puede hacer paro. ¿Cómo podés dejar a un enfermo que espere? Un chico es lo mismo. Es un enfermo de la educación” (Ma, 22 años de antigüedad).

El “amor por los niños” que, como hemos visto, es un factor de peso en la elección profesional, se continúa en la práctica docente a través de un proceso vincular con los alumnos donde se juegan permanentemente la paciencia y la capacidad de escucha e intimidad para la comunicación. La confianza, las charlas íntimas –sobre todo con las alumnas– en los grados superiores; la afectividad continente en los grados inferiores donde la demanda de los alumnos es permanente, aparecen como las notas propias de las maestras en la escuela primaria.

El vínculo con los niños, especialmente aquel no mediado por el conocimiento escolar (cfr. Valeria) constituye, por lo general, el lugar de satisfacción, de placer, que encuentran las maestras en una escuela que agobia con exigencias y que ofrece pocas satisfacciones alternativas.

La continuidad mujer-madre-maestra y la naturalización de las capacidades “femeninas” para el trato con los niños –valoradas positiva o negativamente– son aún un núcleo siempre presente en la definición de la práctica docente: la maestra “gallinita”, a veces madre real, pero siempre madre potencial.

“Me parece que la mujer por el hecho de ser madre es diferente en el trato con los chicos. No necesariamente tiene que ser madre... La mujer tiene otro cariño para tratar a los chicos...” (Ma, 22 años de antigüedad).

“La docencia para la mujer está bien porque tiene que dar afecto, cariño... es como si uno fuera un poco la madre... Los chicos vienen abandonados. Estos chicos tienen problemas muy grandes” (Ma, 20 años de antigüedad).

“La mujer funciona como docente sin poder desligarse de su papel maternal. Si es casada, es una continuación. Si es soltera, deposita ansiedades, fantasías... El chico recibe y paga todas las consecuencias. Ves problemas en el lenguaje, la conducta. El chico es manejado por dos personas que no tienen conexión pero que funcionan con los mismos defectos” (Ma, 16 años de antigüedad, psicóloga)

Hacia esta representación de la maestra como madre parecen empujar las condiciones de vida de los alumnos, sobre todo los de los sectores más carenciados. En estos casos, las maestras consideran que deben enseñar desde cómo sentarse hasta las normas “más elementales” de la vida en sociedad (cfr. Delia).

No obstante, aunque parece que “las cosas son así”, no poder enseñar los contenidos es una fuente de malestar entre las docentes. Su objetivo principal se limita entonces a la enseñanza de valores para la futura vida social (y laboral, cfr. Cristina).

“No me importa que no sepan regla de tres si salen buenas personas” dice Beatriz. Formación más que información: que un ex alumno integre una patota puede ser uno de los mayores fracasos profesionales de una maestra, sobre todo si trabaja en grados superiores.

“(Mi objetivo con los alumnos es) encaminarlos, hacerlos buenos... Sin nombrar a Dios, trabajo a partir de Dios. ¡Estamos de paso! Ser buenos, honestos, sinceros... colaborar...” (Ma, 22 años de antigüedad).

Sin embargo, las mismas maestras subrayan que hay diferencias entre las docentes en la actualidad. Por una parte, las maestras “cómodas” o “que zafan” en sus obligaciones y no se interesan realmente por los niños y sus conflictos. Por otra parte, las maestras que toman la docencia “como un trabajo más”.

Esta nueva figura, la “trabajadora de la educación” coloca en el centro de sus preocupaciones las condiciones laborales de las docentes y sus derechos alienados, en una identificación militante con la lucha de los trabajadores en su totalidad. En esta identificación queda de lado a veces la especificidad del trabajo docente aunque, en ocasiones, puede adoptar la forma del “darse” con otro signo y un alto contenido político.

Según las otras maestras, “faltan por un dolorcito de garganta”, “descuidan sus obligaciones, por ejemplo, el recreo...” Estas significaciones en conflicto suelen dilematizarse generalmente en relación con la antigüedad: “las maestras más jóvenes tienen menos vocación”, se dice desde un sector; “las maestras más viejas todavía se creen la segunda mamá”, se dice desde el otro.

Esta conflictiva también resulta intrapersonal...

“No es apostolado, es cierto. Pero de vez en cuando... Vino a verme la mamá de un chico que llega a la casa a las dos o tres de la tarde. El chico viene sin comer. Como no traje la servilleta, la maestra no le dio la merienda. La madre vino a verme y me explicó el caso. A mí me dio mucha pena así que le dije a la portera “Vení, ves a ese chico? Vos le das en la mano la merienda bajo mi responsabilidad.” De vez en cuando la maternidad, el apostolado... hay detalles que hay que tener en cuenta...” (Beatriz, cuando es secretaria)

El dilema no impide sin embargo la persistencia de una alta exigencia personal en la docencia: paciencia, sensibilidad, apertura, responsabilidad y autodisciplina, creatividad, capacidad para transmitir y vincularse con los alumnos y calidad moral son las condiciones que siguen privando por sobre los conocimientos específicos y frecuentemente por sobre las concepciones del trabajo. Esta “maestra ideal” que no existe, resulta una fuente permanente para el autojuiciamiento, fundamentalmente en algunas de las maestras que recién se inician. Otras parecen haberlo superado y no obstante, suelen sentir una cierta “culpa” (cfr. Valeria).

“Yo pienso que la imagen del docente es muy importante para el niño y en ese aspecto creo que nosotros nos hemos ido deteriorando mucho. Porque la imagen que uno tenía del maestro era tal vez un poco dehumanizada pero el ejemplo de orden, de responsabilidad, de conducta... ahora ya no interesa tanto, sobre todo a las generaciones jóvenes (...) Yo no sé hasta qué punto uno puede tener la libertad de venir con todos los problemas... En la docencia está como muy pegado el rol con el ser humano” (Ma, 22 años de antigüedad, delegada gremial)

### *¿Sumisión a la jerarquía o poder en el pequeño mundo del aula?*

Trabajar como maestra implica siempre establecer una relación con la dirección. La dirección juega un papel de peso en la vida cotidiana escolar, por acción u omisión, ya que traduce la normativa explícita y es protagonista principal en la implícita. La dirección es, en cierta medida, quien determina lo que “se puede” (y lo que no se puede) en la escuela, lo “correcto” que suele definirse como toda actividad que no produzca desorden o que no perturbe a los otros miembros de la institución.

En relación con su trabajo, las maestras manifiestan con frecuencia que gozan de autonomía, siempre que se adecuen a lo correcto. No obstante, rara vez se cuestiona abiertamente una indicación de la dirección (cfr. Delia) y, siendo la dirección la única fuente de reconocimiento legitimada, las maestras se remiten con frecuencia a los superiores, buscando aprobación para su tarea. La relación predominante parece de dependencia y sumisión.

“yo diría que las maestras... porque nunca lo he escuchado de un hombre, pero sí de maestras que asumen frente a la dirección de la escuela o la supervisión, el tipo de reacciones que asumirían frente a una mamá autoritaria o a un papá autoritario. Por ejemplo, algo que a mí siempre me llamó la atención desde que soy maestra... cuando llega la supervisora a la escuela, que pasen diciendo: ¡Llegó la supervisora!, o ¡Ay, que tengo que presentar tal cosa! Exactamente la reacción que tiene un chico cuando la maestra le pide un cuaderno o le dice que va a mandar el cuaderno a la dirección. Digamos que en el sistema hay cierto infantilismo...” (Ma, 7 años de antigüedad).

En otros casos, se busca a la dirección para la resolución de problemas disciplinarios: “Es importante esa ayuda para nosotros. Por que a veces uno no puede con la disciplina o el aprendizaje de los chicos” (Ma, 12 años de antigüedad). Según algunas maestras, las docentes llegan a “competir” por el favor de la dirección, sea hombre o mujer quien ocupe ese cargo.

Sin embargo, en muchos casos, esta sumisión resulta aparente: las maestras suelen trabajar “a su manera” cuando se “cierra la puerta” y a veces llegan a considerar conscientemente a esa intimidad como su espacio de resistencia al sistema, un espacio que desgasta pero que existe.

“Y hasta en la época militar... Un docente es capaz de evadirse de cualquier cosa cuando quiere. Porque en la intimidad del aula no hay nadie que pueda entrar... un contexto íntimo donde uno sabe que la clase es de uno” (Ma, 20 años de antigüedad).

Según el folklore escolar, las maestras han sido tradicionalmente minuciosas, puntillosas, ordenadas... “todo con moño y subrayado”. Definido por la negación, el folklore habla de maestras “poco prácticas, poco selectivas” por temor a la autoridad y por una alta valoración del “cumplir” con todos los designios de la burocracia escolar: planillas, registros, documentos, planificaciones, etcétera que las docentes deben completar, hacer firmar o elaborar.

No obstante, para “cumplir” también muchas maestras compran las planificaciones, las copian del año anterior o de alguna compañera, sobre todo cuando llegan a reconocer en los superiores la misma valorización del “cumplir” formal. Según las mismas docentes, la maestra “de moño” está en extinción. Se conservan algunas de sus características en el cuidado de la presentación de los documentos y la de los alumnos.

“También tengo satisfacciones. En 6° las chicas eran sucias, desprolijas... Eran chicas de todo elemento. A la noche se acostaban con camioneros de Molinos. No se bañaban. Yo iba de punta en blanco. De a poco empezaron a venir con su pantalón limpio, su pelo limpio. Era por el estímulo... Yo las estimulaba: ¡Qué bien ese pantalón! ¡Qué zapatillas limpias! ¿Ahora, el varón se fijaría en esos detalles o dejaría que la chica fuese así?” (Beatriz).

Se agrega también la presentación personal de las propias maestras que, además de ser un punto dentro de la evaluación final aunque su ponderación queda muy librada a la posición de la dirección al respecto es un valor de peso entre las docentes. Se reconoce que “acá no podés venir vestida de cualquier manera y a la maestra que viene en zapatillas se la mira un poco mal” (Adela). Este ítem de “corrección personal” es contrastado en ocasiones con los magros salarios docentes que no permiten “tener un nivel adecuado a lo que realmente se te exige en una escuela”.

Ahora bien, aunque la dirección constituye el principal lugar de control de la docencia, las redes de comunicación entre colegas también son una fuerza operante como estímulo o como inhibidor del trabajo.

“(Con la dirección) he tenido suerte. Tiene que ver con el personal que trabaja en una escuela... He chocado más con mis compañeros maestros por ese dejo de autoritarismo que todavía persiste y que no acepta cambios” (Adela).

Los alumnos “problema” y sus familias son, junto con las cuestiones personales y la queja por la situación laboral, los contenidos más usuales de esa comunicación. “Cerrar la puerta” a la instancia de control significa también desarrollar un trabajo solitario. Muchas docentes sienten la falta de intercambio en ese sentido: las innovaciones, los procesos cotidianos de trabajo, las estrategias disciplinarias generalmente quedan afuera de la charla de todos los días (cfr. Valeria).

A pesar del aislamiento, fuera de la escuela algunos docentes “se hacen” espacios para compartir puntos de vista y dificultades.

“En esta escuela, las revisiones se hacen sin que nadie las pida, porque somos bastante autocríticos... por lo menos un grupo. Y las autocríticas las hacemos siempre en el café. Algunas veces en las reuniones de personal pero esas son las menos... Unos con una línea, otros con otra, pero en general muchas veces nos sentamos y preguntamos qué estamos haciendo, por qué hacemos esto,

por qué esto falló, por qué no nos negamos a hacer tal cosa y seguimos con esta que nos parece que está mejor..." (Ma, 22 años de antigüedad).

Los padres de los alumnos suelen también intervenir como agentes de control en el trabajo docente. En este caso, sin embargo, las relaciones conflictivas llegan a ser más evidentes. Los señalamientos acusatorios mutuos ("los padres no se ocupan de sus hijos" vs. "los maestros piden y piden" o "¿cómo van a hacer paro?") sin embargo, parecen ceder hacia el tercer ciclo cuando la maestra tiene buen "dominio" del grado. Allí, las maestras pasan a ser agentes clave en el control de pre-adolescentes que escapan permanentemente de la sujeción parental.

"Cuando los chicos son grandes, el chico en su casa entra a hacer un cambio total, entra a contestar a los padres... Entonces los padres ya no los defienden tanto... Los padres quieren ajustar los tornillos que a veces se les escapan. Entonces vienen a la escuela a decirme: Señorita, ajústeles todo lo que pueda, no les perdona nada. Entonces vos tenés que poner un límite que ellos no saben dar. Ya no vienen en defensa del chiquito" (Ma, 20 años de antigüedad).

### ¿Conocimiento o intuición?

Trabajar en una escuela como maestra implica transmitir una serie de contenidos fijados en el *currículum* y o consuetudinariamente adjudicados a cada grado aunque el diseño curricular no lo determine explícitamente.

"(Sobre el nuevo diseño curricular) Me parece que faltan cosas... Hay espacios que no los han completado, principalmente en los grados superiores. Hay mucha política y muy poca historia... Y no tienen la base de los conocimientos esenciales que tienen que tener de historia. Y me pasa que les pregunto: 'Cristóbal Colón' o 'Descubrimiento de América' y no lo saben..." (Ma, 12 años de antigüedad).

Para otras maestras sin embargo, la amplitud del nuevo documento es la base de su calidad ya que les permite introducir innovaciones y ajustes según el grupo. Las maestras saben *qué* tiene que saber un alumno en cada grado, poniendo allí en juego su formación, su historia personal en materia de aprendizaje y su experiencia, que suelen traducir como "intuición". Esta intuición generalmente es desvalorizada: "Veo que nos falta una base teórica... somos intuitivos. Todo lo hacemos por intuición y eso es dramático" (cfr. Valeria)

Aparentemente, la planificación de cada clase (y su correspondiente material didáctico) sería una estrategia para contrarrestar ese trabajo por intuición. No obstante, la realidad cotidiana choca constantemente con la premisa de "no improvisar" y genera conflictos con frecuencia.

"Planifico los sábados a la tarde, un solo día. Antes me levantaba a las cinco de la mañana para preparar cada clase... La residencia es una utopía. Para trabajar así tenés que ser una esclava de la docencia. No tenés que tener familia" (Valeria).

La conflictiva se activa en ocasiones entre las docentes en ejercicio y las practicantes

que se niegan a asumir una residencia alejada de las condiciones reales del futuro trabajo o que ya tienen responsabilidades familiares.

"Pienso que el nivel ha bajado... El nivel en cuanto a preparación. Lo ves en cuanto te manejas con practicantes... El nivel cultural, el nivel de formación. Aparte hay un desgano... Hace ocho años que estoy con practicantes y hay casos excepcionales en que se brindan a los chicos y dan sus dases... No es como anteriormente que se dedicaban solamente a dar prácticas. Son chicas casadas que ya tienen su hogar, hijos y otras responsabilidades y ahí eso cambia" (Ma, 12 años de antigüedad).

Para contrarrestar la "intuición" algunas maestras se apropiaron de la premisa básica en la definición técnica de la docencia (surgida con el desarrollismo educativo): la maestra tiene que saber y fundamentalmente, ser experta en transmisión de saberes.

"En el 81 entra Piaget... Nadie sabe si lo aplica bien. Lo único que podés hacer son cursos de perfeccionamiento. Los de 96 horas son seis horas semanales y es una lectura sobrevoladora. Acá hay que hacer un verdadero estudio y ver su aplicación... Habría que tomar maestros por ciclo y por grado y que salgan, no a perfeccionarse, sino a estudiar... Yo vivo sola, dedico entre 12 y 14 horas diarias a la escuela. Para el resto es imposible si tiene hijos" (Ma, jornada completa, 14 años de antigüedad).

En el grado extremo, la avidez por las técnicas didácticas puede llegar a transformarse en un consumo obsesivo de "cursos", evaluados por las maestras a partir de su grado de "utilidad" para la aplicación en el aula. Sin embargo, el puntaje que ofrecen los cursos y, como hemos visto, la posibilidad de promoción que éste implica, han llevado a las maestras a seguir ofertas de capacitación alejadas de sus intereses o necesidades. Los cursos entonces son percibidos en forma ambigua: como satisfacción de una necesidad profesional o como un apoyo para quienes "quieren escalar". En última instancia, los cursos son, sobre todo, un mal necesario, tanto para "no quedarse" frente a una infancia que se transforma vertiginosamente como para "no terminar la carrera en un grado".

Según algunas maestras, la culpa por no cumplir con la totalidad de los deberes del trabajo (e improvisar según la intuición) se agrava en numerosas docentes que sienten "que están abandonando a su familia".

"Hay una constante mención a la familia. En algún punto resta profesionalismo... Tenés que hacer un trabajo ajeno al aula. No podés venir acá a improvisar. El tiempo para trabajar en la escuela se acorta. La mujer, que culturalmente está a cargo de los hijos, no tiene tiempo. Yo hago tres cursos de perfeccionamiento. Hay compañeras que no lo pueden hacer..." (Ma, jornada completa, 14 años de antigüedad).

### El maestro varón: ¿deseo o competencia?

Casi por unanimidad, las maestras consideran necesaria la presencia del hombre en la escuela. El mismo consenso se registra sin embargo en la condena a la forma del "tres por uno" que adoptaron las autoridades para concretarla. "Laboralmente es injusto. Nosotras no tenemos que matar haciendo cursos para llegar arriba" (Beatriz).

La presencia del varón resulta valorada fundamentalmente si se desempeña en los grados superiores. La mayoría de las maestras considera "natural" y comprensible la dificultad masculina para el trato con niños pequeños, su falta de paciencia o expresividad.

"Pienso que no es una tarea para un hombre... Como profesor secundario sí pero si un hombre está en un grado inferior... yo no lo veo en ese papel. Para grados superiores sí" (Ma, 12 años de antigüedad).

No obstante, muchas maestras señalan que los maestros están en quinto grado porque "no quieren trabajar en áreas... es más trabajo" (Delia, Beatriz). Las razones para la ubicación de los maestros en los grados superiores también parecen compartidas: un modelo de identificación para los varones preadolescentes, una presencia que implica disciplina –sobre todo en aquellos problemas referidos a la curiosidad sexual de los alumnos– y seguridad.

Como modelo de identificación, el maestro resulta clave para las familias con padre ausente.

"En esos ambientes (las villas) es grave la ausencia del rol masculino en la casa... concreta o velada porque a veces existe un padre pero en la práctica no está... o abandonó a la mujer... Es como que el maestro varón reemplazaría a la figura paterna" (Ma, 20 años de antigüedad).

Algunas maestras depositan una expectativa vinculada con la disciplina –y valorada positivamente– reconociendo que generalmente los padres también la comparten. Mayor "facilidad" para poner límites, una "autoridad" que prolonga la figura paterna, una mayor capacidad para "separar" los afectos de las normas...

"El hombre puede ser quizás más objetivo. La mujer es más madre. Es difícil. Pasás a quererlo como a un hijo, un pariente. Cuesta encontrar el punto medio para que el afecto no se mezcle con la imposición de disciplina" (Ma, 5 años de antigüedad).

Por otra parte, se considera que el hombre actúa con "mayor libertad", con "menos prejuicios" tanto en cuanto al tratamiento de "algunos temas" con los alumnos como en cuanto a la relación con la estructura escolar. No obstante, las maestras también señalan que "depende de quién sea el docente".

Como compañeros de trabajo, los maestros son generalmente considerados solidarios y no competitivos. Existe gran consenso en señalar que son "protegidos", cuidados por todos los miembros de la institución escolar, aunque fundamentalmente por la dirección. La protección se manifiesta a través de un trato diferencial en lo relativo al cumplimiento de las obligaciones formales (planillas, planificaciones y aun la preparación de los actos escolares). Esta "resistencia" a la burocracia escolar o a la normativa cotidiana del trabajo suele manifestarse como un "dejar hacer" que queda impune.

"Son cómodos. Detrás de una tranquilidad aparente, tratan de pasarlo bien. Como son 'los maestros' el resto está para ayudarlos. El grueso del trabajo se lo lleva la maestra... Se ganan una deferencia especial" (Ma, 24 años de antigüedad).

En ocasiones, estas transgresiones, consideradas "comodidad", son percibidas positivamente. Los hombres son entonces "prácticos, concretos, concisos", atributos valorados sobre todo cuando ocupan cargos directivos. Su rechazo de las formalidades no les impide sin embargo ser "buenos maestros".

"Rechazan los papeles, eso les da tiempo para cosas más importantes..." (Ma, 20 años de antigüedad).

"Yo tenía un compañero en el sur que metía el sandwich en el registro. O, si no, iba ligerito y hacía el plan así no más... Y era buen maestro" (Ma, 18 años de antigüedad).

No obstante, ser varón en el trabajo docente parece no ser sinónimo de calidad. En este sentido, las maestras rescatan la "responsabilidad de cada uno", llegando en ocasiones a dudar de la capacidad masculina para hacerse cargo de todas las tareas que implica el trabajo en una escuela. A pesar de esto, el maestro suele ser "el adorado de la escuela, sea como sea profesionalmente".

"Yo tengo un amigo maestro que me contaba... cuando rendíamos los exámenes de los módulos del PROCAD (capacitación docente a distancia) le decían: Ay, por favor vos quedate cerca. El chiste era 'yo tengo el pito sapiencial'. Como si el hecho de tener un pene también es tener sapiencia, poder... Creo que tiene que ver con que este es un ámbito fundamentalmente femenino y el hombre es el producto que escasea" (Ma, 7 años de antigüedad, psicóloga).

## B. El particular espacio de los maestros varones

La primera constatación empírica en el estudio del espacio masculino en el trabajo docente nos retrotrae a uno de los puntos iniciales de la investigación: en la escuela primaria los hombres son una pequeña minoría.

Esta minoría de maestros varones en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires goza de una serie de "privilegios" fundamentados en el nuevo Diseño Curricular:

"La tendencia es a integrar la profesión en el proyecto de vida y, recíprocamente, a revalorizar a la persona total del docente en el ejercicio de su rol profesional. La autoimagen estable pasa también por la aceptación de su sexo y de su edad.

Lo relativo al sexo tiene una importancia fundamental en las relaciones educativas, por cuanto la sociedad de hoy requiere una transformación de los estereotipos sexuales y el camino más efectivo es empezar por la infancia.

Además, es un problema agudo de nuestro medio docente, caracterizado por una feminización creciente de sus recursos humanos. La reversión de esta tendencia será producto de una política de promoción laboral del docente que ya se ha iniciado, pero que debe ir acompañada de una perspectiva de análisis del papel del docente como modelo de identificación. El docente como porta-

dor de valores hacia las relaciones con el otro sexo debe ser capaz de establecer con él relaciones cooperativas estables.” (MCBA, 1986).

Esta oscura fundamentación condujo a una “política de promoción laboral” que, en la práctica, comienza con el nombramiento mismo tal como ya hemos citado: en el momento del llamado a cubrir suplencias o de la titularización, cada tres maestras se elige a un maestro varón, independientemente de que su puntaje sea inferior al de la cuarta maestra.

Así el maestro tiene la posibilidad de seguir una carrera laboral más rápida —en el sentido de los ascensos— más fluida y segura, con menos necesidad de acumular puntaje a través de cursos (considerados) irrelevantes que sobrecarguen su tiempo extra escolar.

Los hombres representan el 10,8% de los maestros de grado de la escuela primaria común de la Municipalidad de Buenos Aires, mientras que son el 31,6% de los *directores* y el 57,2% de los *supervisores*. Es interesante anotar también que los varones son el 4,3% de los secretarios (cargo netamente burocrático de escaso poder) pero en 1988 el 26% de los docentes en *comisión de servicio* eran de sexo masculino (tarea especializada fuera del grado).

La normativa del “tres por uno” y esta peculiar distribución de cargos no han generado oposición gremial organizada. “Antes había más maestros en la escuela” es una sentencia que goza de consenso y añoranza. La normativa parece articularse con el deseo de todos los actores vinculados con la escuela. Maestras, alumnos, padres, directivos, supervisores... dan la bienvenida al maestro y esté en el grado que esté, “el profesor” (como se llama a los maestros varones en la jerga escolar) suele ser conocido por todos los alumnos de la escuela.

La docencia como proyecto definitivo de trabajo generalmente no resulta atractiva para estos maestros. No obstante, la elección profesional fue productiva, en la mayoría de los casos, de un interés o de una atracción personal por la docencia (“¿a quién le interesa si no estar con 40 alumnos por un salario tan bajo?” se pregunta un dirigente gremial) que debió mostrar cierta firmeza frente a las usuales presiones en contra del trabajo en la escuela.

“La gran mayoría me dijo: Te vas a morir de hambre. Aparte de lo económico, desde cada uno... Yo no me bancaría a los pibes. Me tienen un poco de compasión... Otros piensan: ¡Qué bueno que lo hacés!” (Alejandro).

En los hombres que eligen la docencia aparecen explícitos intereses humanísticos y, en ocasiones, una sensibilidad y receptividad particulares.

“Yo originalmente no la elegí. Estudié en el Mariano Acosta. En 4º, como tenía una previa me fui a un colegio nacional y ví que era un mundo totalmente distinto. Preferí perder un año y volví al Acosta” (Mo, en comisión).

En ocasiones, la familia de maestros fue de influencia en la elección mientras que, en zonas rurales, la opción aparecía como valiosa frente a otras alternativas. “Entre el magisterio y plantar papas...” (Ayolas).

Los maestros reconocen que su figura es clave en la escuela, sobre todo ante la abundancia de familias con padre ausente. En este sentido, cobra relevancia también la autoridad masculina: “El hombre jerarquiza la escuela porque cuida la conducta” (Mo, 12 años de antigüedad). También reconocen los maestros un “respeto” mayor por su palabra.

“Si la maestra dice algo es una ‘loca, histórica o solterona’. Si el maestro dice algo, es la palabra sagrada” (Mo, en comisión).

Esta función disciplinadora entra en vigencia, en un principio, con la sola presencia del maestro y se refuerza cuando su voz es grave y potente. No obstante, mantiene su efectividad cuando plantea un trato distante, alejado de los alumnos. Según los maestros mismos, “si les das confianza se te suben a la cabeza. Se creen que sos la mamá” (Alejandro). Porque en el aula, este temor, estas imágenes masculinas de control y disciplinamiento, entran en juego con la forma concreta en que cada maestro asume su trabajo. Su manera particular de vincularse con los alumnos y el tratamiento del conocimiento que proponga, constituyen nudos problemáticos de su práctica de igual modo que para las maestras. El varón, que “entra” a la escuela con un conjunto de expectativas a favor, debe comprometerse también todos los días para llegar a ser un “buen maestro”. Puede llegar inclusive a perder el control del grupo; sin embargo, es muy infrecuente que recurra a la dirección para recuperarlo.

Caracterizando “los papeles” como limitantes inútiles del trabajo, los maestros varones suelen transgredir la normativa burocrática.

“... parece como que los maestros tuviéramos permitidas ciertas cosas que las mujeres no. Pero no es así. Simplemente que las mujeres no las exigen, no las piden... No sé, pienso que las maestras lo revisten con una aureola de masculinidad que no tiene que ver con eso sino con cómo uno enfrenta la tarea docente. Las cosas que son ridículas, son ridículas para los hombres y las mujeres” (Mo, 12 años de antigüedad).

“Es como si el hombre se animara a más. O a lo mejor por ser pocos, es como si se hiciera más evidente lo que el hombre hace o deja de hacer” (Mo, 12 años de antigüedad).

Así, los maestros se reconocen en cierto sentido como “diferentes” dentro del sector docente. Aunque valoran a las “excelentes maestras” que hay en las escuelas, se consideran un tanto más “prácticos” (“el hombre se recarga menos de trabajo y hace trabajar más a los chicos”, Mo en comisión) que sus colegas. Les reprochan además a muchas de ellas la “puntilliosidad”, la “sumisión” y la “dependencia” de la autoridad (“a una mujer le bajan el puntaje y hace un escándalo”, Ayolas). Observan críticamente además el investimiento de la docencia con cargas afectivas excesivas que obstaculizan en las maestras la posibilidad de reconocer a su tarea como un trabajo, aunque señalan también que muchas maestras “se disfrazan de vocación” (Miguel).

No obstante, suelen “comprenderlas” fundamentalmente por su formación y su sobrecarga con las actividades de la escuela y del hogar. Ayolas dice: “La mujer se agota más porque al llegar a su casa debe seguir trabajando”, mientras que un dirigente gremial agrega: “¿Quién se rebela? El hombre. La mujer ha sido condicionada para que no se rebelde”.

En ocasiones inclusive justifican que la maestra llegue a actuar como madre, sobre todo en zonas carenciadas.

“En muchos casos, la maestra (llega a ser) la madre de los chicos porque vienen en un estado deplorable... A veces los chicos vienen sucios, mal comidos,

mal vestidos... ahí cumple la función de madre porque les enseña desde asearse a vestirse. Hay escuelas donde la maestra, por más ganas de hacer innovaciones que tenga, no puede. Si la escuela está cerca de una villa o zonas carentes, te vienen los chicos pobrecitos muertos de hambre que parecen animalitos... La maestra tiene la función de socializarlos y después, si puede, educarlos... por lo menos leer y escribir" (Mo, en comisión).

Ahora bien, la elección profesional, los determinantes estructurales del trabajo y las relaciones que establecen con los colegas, con la superioridad y aun con los niños parecen diferentes entre maestras y maestros. En la escuela, el trabajo docente parece "facilitado" para los hombres y a la vez aun siendo pocos los hombres que se inclinan por la docencia, la escuela se encarga también de presionar sutilmente hacia su "expulsión".

Ocurre generalmente que el trabajo docente constituye una plataforma de despegue hacia otras actividades, una época de transición mientras se estudia una carrera universitaria. Cuando el maestro decide hacer de la escuela su lugar permanente de trabajo, debe frecuentemente justificarlo inclusive ante sus propios colegas, que esperan siempre "algo más" que la permanencia en un grado, por lo menos la dirección de una escuela, aunque mejor, una profesión (Ricardo, Miguel).

"Hay muchas más docentes compenetradas en la labor docente como trabajo que hombres. El hombre lo vive como un castigo, como que tiene que escapar de la escuela" (Mo, 12 años de antigüedad).

## V

### CONCLUSIONES

#### *Líneas de continuidad y fractura en la relación trabajo docente y género.*

La docencia en la escuela primaria argentina es un trabajo ejercido por una amplia mayoría femenina prácticamente desde el inicio del presente siglo. En nuestro país, la docencia como trabajo en un sistema educativo "nace" femenina a partir de una voluntad política explícita. La tradición que llevó y lleva a las mujeres a la escuela se construyó en tiempos en que la instrucción pública "para el soberano" configuraba un valor de primer orden. Aunque hoy las maestras consideren desvalorizado su trabajo, parece de poco peso la hipótesis del "menor prestigio" que Sullerot postula para los trabajos femeninos como determinante del ingreso masivo de las mujeres a la docencia. (cfr. capítulo I.C.). En todo caso, sería el lugar de ejecución (desprestigiado para las perspectivas masculinas de la sociedad) de una política que tenía el consenso de todos los sectores.

Sin embargo, resulta posible interpretar esta abultada presencia femenina en la escuela a partir de una confluencia de "racionalidades": la *política*, (la necesidad del estado nacional de *civilizar* a las masas para convertirlas en ciudadanos) y la *económica* (que sale a la luz con la mujer como trabajadora "barata"). Ambas racionalidades vinculadas con los contenidos ideológicos de la *mujer como madre educadora*.

La racionalidad económica aparece como la de mayor poder explicativo entre los docentes de la actualidad. Sin embargo, las relaciones y prácticas constitutivas de la docencia están denunciando que no es sólo "porque se gana poco" que las mujeres son maestras.

El trabajo docente es una instancia que interpela y tiende al refuerzo de los contenidos de la "madre educadora". Esta, a su vez, refuerza el papel transmisor de la docencia —y su mandato disciplinario de "formar" más que "enseñar contenidos"— ocultando en este proceso el sentido político fundamentalmente socializante del sistema educativo.

Las motivaciones vinculadas con la maternidad o la prolongación del mundo doméstico constituyen el primer punto de articulación entre la condición de la mujer y el ser maestra de las docentes: la apropiación de los usos "femeninos" estimulada en las niñas pequeñas y también una escolarización fuertemente marcada por la presencia femenina aún dejan en las mujeres una fuerte impronta de género. Fundamentalmente, placer en el contacto con la infancia, altruismo, sensibilidad y expresividad.

Este sesgo genérico entra en una relación dialéctica con el trabajo docente cuando las mujeres acceden a la escuela. La docencia permite un contacto cotidiano e íntimo con los ni-

ños, dependientes del adulto por definición y, en consecuencia, con una demanda permanente. Más aún, esta es su relación básica. La docencia permite efectivamente, además, la atención de los hijos propios y del hogar con mayor elasticidad que otros trabajos.

Las bajas remuneraciones, las relaciones de subordinación en un trabajo burocratizado, el poder relativo y circunscripto al aula y, principalmente, la exclusión de la producción de conocimientos en favor de la transmisión de valores sociales están reproduciendo una condición femenina que, a su vez, actúa como agente activo en la reproducción de esos condicionantes.

Sin embargo, esta dialéctica entre la posición y la disposición (Bourdieu, 1983) no es absoluta ni mecánica, sino que está cruzada por conflictos y prácticas que intentan dirigirse en un sentido divergente.

El papel masculino, profundamente signado por el prejuicio y cargado de expectativas, parece contradictorio. Por una parte, la resistencia a las presiones burocráticas valorada positivamente y su lugar adjudicado en los grados superiores (el locus del "saber" escolar). Por otra parte, la tendencia a la expulsión del aula y de la escuela y el facilitado acceso a posiciones de mando... Las autoridades educativas por su parte, intentan atraer a los hombres a la escuela a través de medidas injustas no resistidas orgánicamente... ¿Qué es lo implícito en esta situación? "Abramos este mundo escolar, cerrado y protegido, de mujeres y niños"... ¿Qué reconocen las maestras al aceptar la injusticia? ¿Qué detectan las autoridades al impulsarla? ¿"Los niños salen blanditos" o "los niños saben poco"?

Si el papel masculino significa fundamentalmente "la disciplina", su espacio evidentemente refuerza el sentido escolar. Si los maestros varones significan "el intelecto", las expectativas de su inserción en la escuela podrían interpretarse como una corriente en sentido contrario.

Sin embargo, hay otros indicios de la transformación en las connotaciones ideológicas de la docencia. La alta adhesión a la huelga de 1988 fue tal vez la evidencia más significativa. También lo es el reconocimiento del condicionamiento social de la elección y de la escasez de opciones alternativas que citan las maestras con frecuencia, así como las contradicciones sentidas por "no poder enseñar" y los enfrentamientos organizados contra la superioridad que protagonizan algunas docentes.

No obstante, el espacio de "resistencia" más reconocido por las maestras mismas y más heterogéneo —en el sentido de la impronta particular de cada una— parece aún estar dentro del aula y con los niños.

Hay consenso en que la intimidad del aula permite el ejercicio de un poder que suele utilizarse en una dirección contraria a la del mandato jerárquico. Y si bien puede utilizarse en forma autoritaria, hay con frecuencia también afectividad, preocupación y compromiso por el rendimiento (cualquiera sea la concepción pedagógica que lo defina) del "otro", por el otro "ser humano" y "niño" (también definido de diversas formas). Estas notas se vinculan probablemente con la legitimidad del placer en la docencia que los hombres tienen interferido por la misma desvalorización del trabajo docente.

Si bien la escuela aporta a la condición femenina en un sentido conservador, también la escuela es un espacio para el desarrollo de las "cualidades femeninas" en sentido "positivo" (cfr. capítulo I.B.). Paradójicamente, las maestras parecen resistir *con* lo femenino y no

*contra* ello. ¿Serán tal vez la afectividad y el altruismo el principal aporte de las maestras a la transformación de una escuela en que el niño es el mayor desconocido?

La escuela feminizada es relativamente reciente (unos 120 años en nuestro país) cuando la comparación se establece con la antigüedad de la escuela en el mundo occidental ¿qué se pierde y qué se incorpora a la escuela con la llegada de la mujer?... Resulta sugerente pensar que la incorporación masiva se produce en el "siglo del niño"... ¿era violento el mundo escolar? ¿Se atempera la violencia con la llegada de la mujer? Probablemente sí, en parte. Tal vez sea cierto que una condición básica, aunque insuficiente, para trabajar como docente sea "gustar de los niños", "amar a la infancia" o tantas otras fórmulas que usan las maestras para definir su "vocación". No obstante, en este sentido se abre una nueva pregunta: ¿No traen las mujeres otras formas de violencia vinculadas con los afectos a una escuela que sigue funcionando más por la coerción que por el interés del niño?

Evidentemente, la pregunta central en la finalización del trabajo sería... ¿cómo se transformaría la escuela desalienando "lo femenino" y "lo masculino"? Una hipótesis fuerte de este estudio ha sido suponer que los docentes críticos de sus determinaciones de género serán también críticos de su papel como docentes, en el sentido de transformar a la escuela en un lugar de creación para los alumnos y para los docentes mismos. Creemos entrever en esta presentación un aporte en ese camino, hoy ya esbozado por los mismos docentes, quienes finalmente tendrán la respuesta.

## ANEXOS

## Reconstrucción de los casos

### *Delia M.*

Delia es maestra normal nacional, titular de 1° grado, soltera, de 24 años de antigüedad. Nacida prematura e hija única, Delia considera que fue atendida y protegida por sus padres en forma excesiva.

Su inclinación hacia la docencia se debe a dos razones fundamentales. Una, haber observado muchas injusticias (castigos físicos como el extremo), en la escuela cuando era alumna. La otra, el amor por los niños (en el sentido del respeto fundamental por su integridad moral y física).

“La docencia me gustó siempre. Quiero mucho a los chicos. Esa maestra de 4° que nos hacía trabajar mucho nos respetó... En la escuela no nos respetaban... Me impresionaba porque nunca me pegaron...”

Cuando se decidió por la escuela normal, su padre planteó algunas objeciones vinculadas con los bajos salarios. Delia no cambió de decisión pero debió trabajar dos turnos siempre y aun en escuela de verano para mantener a su madre y a su padre enfermos. Abuelo anarquista, padre socialista, Delia se volcó hacia la religión católica por influencia de su madre. En su casa, “hay más libros que muebles” y muchas plantas ya que —desde su infancia en que pasaba los tres meses de vacaciones en el campo con su abuelo— ama los espacios verdes y los animales. Así, el mantenimiento de su casa, donde vive sola, le lleva mucho tiempo.

Delia sale de su casa a las 6.15 y regresa a las 18.45.

“Sábados y domingos sigo con la escuela y con la casa. Muy conectada... no sé si porque me educaron con tanta responsabilidad... ¿Soy responsable o tonta? Veo que maestras de mi edad o chicas jóvenes no tienen tanta preocupación. Dicen: que me pongan lo que me pongan.”

Suplente durante veinte años, recibió la titularización sin alegría, “como una jubilación. Veinte años de no tener un lugar...” A la carencia de un lugar de trabajo estable se agregaba otro factor de incomodidad: las titulares y las suplentes solían agruparse en dos “bandos” antagonicos.

Al cabo de ocho años de trabajo ininterrumpido (escuela primaria y escuela de verano con chicos de dos y tres años), Delia optó por no trabajar más durante las vacaciones. Hubiera querido seguir estudiando medicina, pero debía trabajar para mantener a su familia por una enfermedad crónica de su padre. Esta misma circunstancia influyó en su posibilidad de matrimonio.

“Esos giros que da la vida... me dí a mi casa... papá enfermo... tomé la responsabilidad de la casa a los 23 años. Fue operado muchas veces. Pasé un stress... una hepatitis levantada...”

Delia trabajó en colegios privados laicos y religiosos y en la Municipalidad. En su formación no tuvo maestros varones pero trabajó con colegas de ese sexo. Los varones son,

“El varón tiene algo... es más práctico. No es minucioso... va a lo que tiene que ir. Lo superfluo afuera. Te ayuda más.”

Según su experiencia el hombre impone respeto en la escuela y puede tratar a los alumnos de una manera más distendida que la mujer porque no corre el riesgo de perder el control de la situación.

“La mujer le da confianza y está muerta. El chico se cree que está con la mamá”

Delia ha observado también que el hombre recibe un trato diferencial que redundaría en una sobrecarga de trabajo para las maestras. Por ejemplo, los maestros sólo aceptan hasta 5° grado para evitar las exigencias del trabajo por áreas en el ciclo superior.

“¡Y cometen el error de mandarlos a 1°! Tendrían que estar de 5° para arriba, y te diría que en 4° también”

En cuanto a las maestras, observa que tienen dificultad para trabajar en grupo (y por esa razón hay dificultad en manejar el trabajo grupal de los alumnos) y que son competitivas frente a la figura del director. Además, la mujer es más “todo con moño”...

Delia siente que hoy en día la figura del maestro está desvirtuada, que ha perdido el reconocimiento social que tuviera otrora y se ha transformado en un mero “cuidador” de chicos. Este proceso estaría estrechamente vinculado con otro que observa desde la década pasada: los padres se preocupan cada vez menos de las tareas escolares de sus hijos. Por una parte, por las condiciones precarias en que viven las familias que atiende la escuela: casas tomadas, familias numerosas, problemas de alcoholismo y violencia. Por otra parte, por una desvalorización de la escuela como espacio de aprendizaje. Así, desde su perspectiva, el maestro se ha convertido también en un “cuidador de cosas”: los útiles escolares, que los alumnos pequeños pierden con frecuencia y que cuesta mucho reponer.

“(Sobre una alumna que entra en el momento de la entrevista) Me dio un gran bajón, pobre hija. Son seis hermanos. Tengo que tomar otros roles que no tendría que tomar (...) Tengo que enseñar a sentarse, a comer. Les da lo mismo los pies sobre la mesa. No traen servilleta, ni un trapito. No levantan las cosas que se caen porque viven en la promiscuidad.”

Delia se siente fatalmente obligada a dejar de lado sus tareas específicas ya que sostiene que el maestro tiene como función enseñar, teniendo en cuenta al ser humano que tiene delante y dando, en consecuencia, un poco de ternura.

“El maestro, como el médico, tiene que ser excelente persona y ser humano. Un profesional tiene que saber pero en nuestras carreras pesa el humano...”

Muy orgullosa de su formación en el Normal 10, donde había alta exigencia en todo sentido, Delia considera que, si bien aquello era un extremo (“Salfamos llorando... Te revisaban cómo ibas...”), hoy en día hay un “libertinaje” expresado hasta en la presentación de las alumnas de 6° y 7° grado, que van pintadas a la escuela.

El entusiasmo inicial, la alegría, las expectativas, fueron cediendo con el tiempo hasta tal punto que, en el momento en que el trabajo de campo fue realizado, sólo ve la jubilación como salida.

“Estoy cansada con dos turnos... Me doy cuenta de que no rindo ahora. Yo abracé esto con cariño y quiero a los chicos. En el otro grado (4°) sé que me quieren. Acá no sé...”

Por una parte, el escaso agradecimiento o reconocimiento de su trabajo, tanto de los chicos como de los padres o de la institución. Por otra parte, las adversas condiciones de trabajo (bajos salarios que obligan a trabajar dos turnos, escaso apoyo técnico, desprotección) y la falta de unidad del sector docente... No obstante, Delia sigue preparando sus clases, llegando temprano y “de buen humor” a la escuela.

Desde su perspectiva, la capacitación actual es deficitaria, aunque nunca siguió demasiados cursos por sobrecarga de trabajo (diez horas todos los días). Sin embargo, esto no le ha ahorrado momentos de angustia. Por ejemplo, cuando la directora le pide que utilice el método de lectoescritura elaborado por la Municipalidad...

“(La directora estuvo en el aula cinco minutos. Durante ese lapso, preguntó a la maestra por qué parte del programa iba, miró un cuaderno, lo selló y le dio algunas indicaciones formuladas antes por el supervisor. En el recreo, la maestra me comenta, visiblemente nerviosa): ¡Mirá cuándo me viene! ¡Después de dos horas especiales y un jueves!... Piden láminas para interpretarlas. No tenemos material. Hay que hacerlo... me dijo que aplique el SICADIS... Yo no lo conozco. Yo uso combinación de generadora y global...”

El día escolar empieza en su aula con un saludo general. Desde la entrada, ya algunos alumnos comienzan a mostrarle cosas o a hacerle comentarios. Enseguida, Delia pasa lista preguntando por los ausentes, e inmediatamente comienza a organizar la tarea.

Generalmente, hay varios alumnos que no tienen los materiales para trabajar (lápiz, sacapuntas, goma, libros de lectura, etcétera). Organiza entonces los préstamos entre alumnos, presta sus materiales y manda pedir a los hermanos. Con frecuencia este proceso va acompañado de un reto sobre la necesidad de preparar los útiles la noche anterior y por llantos de alumnos que perdieron sus materiales o se los disputan con otros compañeros.

“(Los alumnos deben recortar carteles de sus libros. Delia hace carteles con palabras para los alumnos que no tienen libros. Va por los bancos revisando el trabajo).

Ma: ¿Y el lápiz?... Andá a pedir el lápiz a tu hermano. (El alumno sale y vuelve enseguida).

Ao: No tiene (Otro ao. dice en ese momento: No tengo Voligoma!).

Ma: (gritando) ¿A qué vienen a la escuela si no me traen las cosas?

Ao: ¡A comer! (Observación: sala de clases 1° grado).

Lengua y matemática son las áreas que insumen prácticamente la totalidad del tiempo en este primer grado. La maestra da las consignas que debe repetir durante la clase, guía los diálogos y corrige, de pie prácticamente todo el día. Generalmente, algunos niños responden a las preguntas de la maestra mientras otros conversan, caminan o corren por el aula, pelean o se pegan. Delia responde por su parte con una variedad de recursos disciplinarios: enojos, retos, gritos, tratamiento de “usted”, competencia entre filas (“si te parás y no trabajás, tu fila no gana”), amenazas (que rara vez concreta) con suspender el recreo, la merienda, la hora de gimnasia, alusiones a una futura enfermedad suya provocada por el mal comportamiento de los alumnos y, con frecuencia, amenazas de ir a la dirección. El curso de la clase se ve constantemente interrumpido por situaciones de conflicto. No obstante, algunos alumnos se muestran preocupados por “portarse bien” que significa estar “sentado y callado”. Si bien Delia dice con frecuencia “no me voy a volver loca”, después de una serie prolongada de conflictos también suele comentar “no doy más”.

La tensión del aula se agrava cuando toca el timbre (y los alumnos no terminaron una actividad) o llega la merienda. En este caso, cuando van terminando la tarea, la maestra reparte las leches y las bandejas y, como no son suficientes, debe arbitrar en la división de algunas. En el momento de la merienda, la maestra también come su almuerzo. Los chicos inventaron el juego de "las comidas" para esa ocasión, juego que consiste en contar qué cenaron la noche anterior. Así, la maestra detectó que hay varios alumnos que no cenan o que sólo toman mate cocido...

### *Cristina J.*

Cristina es maestra de 2° grado, de 15 años de antigüedad y 42 de edad, casada con un prefecto y con cuatro hijos de 20, 19, 15 y 10 años. Excepto el mayor, que cursa Ingeniería en la Universidad de Buenos Aires, todos estudian en instituciones privadas católicas. Cristina es rubia, alta, siempre muy sonriente y maquillada.

La profesión del marido la llevó por lugares muy diferentes del país, de manera que conoce como docente y como madre las realidades e incoherencias de las escuelas en las distintas regiones. Oriunda de Misiones, es hija de médico y maestra. Maestra Normal Nacional, cuando se casó a los veinte años estudiaba estadística en la universidad. Las huelgas sucesivas y la llegada de los hijos la condujeron a dejar la facultad.

Debido a sus estudios de música y a sus estudios en el normal, fue llamada en 1973 a desempeñarse como profesora de música en una escuela secundaria de oficiales de policía. Así, Cristina "usó" su título. La experiencia fue placentera y desde entonces trabajó ininterrumpidamente. Cuando se creó en Misiones la carrera de Técnico Superior en Investigación Socioeconómica, Cristina completó sus estudios. En la actualidad cursa el Profesorado para sordos e hipoacúsicos, trabaja en primaria como maestra de grado (interina) y como maestra de música a la tarde (titular).

Cristina crió a sus hijos en la provincia. Durante muchos años tuvo empleada doméstica con cama y nunca tuvo problemas con la crianza. Además siempre vivió cerca de las escuelas donde trabajaba y compadece a "las docentes que tienen que criar a sus hijos en Capital" por las malas condiciones que se ofrecen: escasez de guarderías, multitudes en el transporte público, etcétera.

Su día empieza a las 6. 30. Llega a la escuela a las 8 y sale al mediodía. Después de "un buen descanso" entra a las 13. 40 a la otra escuela, de donde sale a las 16. 30. Llega a su casa y merienda con la familia. Luego se ocupa de las tareas de los hijos o de sus propios cursos, supervisa la limpieza y prepara la cena. Con una ayuda doméstica por horas, no tiene obstáculos con el trabajo doméstico.

Cristina considera que la mujer es diferente del hombre, por formación y por religión, aunque no por diferente, inferior intelectualmente. Su ejemplo más cercano es su bisabuela suiza, contadora que se encargó de la educación de sus hijos, y su abuela que fundó un hospital.

"La mujer... por el contacto con la familia, los hijos... sigue la vida de cerca. Somos prácticas y no tan idealistas. El hombre sí. La mujer tiene hijos... criarlos no lo puede delegar".

Desde su perspectiva, la principal tarea del maestro es preparar a los alumnos para el futuro laboral.

"Preparo a los chicos para el futuro. Si les doy una base total de formación a estos chicos que no tienen diálogo con los padres... El otro día vino a verme el padre de una alumna y se sorprendió porque los chicos le mandaban cariños... El maestro tiene que ocuparse. Dar pautas de comportamiento para el futuro laboral. La ropa humilde pero limpia. Buenos modales, corrección. El 90% va a tener que conseguir trabajo. Yo les digo ya en 2° grado."

Por eso Cristina considera que si bien el comedor es "una locura", los maestros de jornada completa tienen una inestimable oportunidad para sentarse con los alumnos y enseñarles, por ejemplo, cómo se debe comer.

La educación escolar, según su óptica, debe ser total. En primer lugar, la persona, a través de normas de convivencia que ya no están en la materia "Moral y Cívica" pero que deben estar implícitas en todas las materias. Esta moral "tiene que estar basada en algo superior y trascendente".

"Al que no cree, si le hablás de esto no lo vas a ofender porque no cree. Esa fe lo va a ayudar. Entre un deportista ateo y uno con fe va a ganar el espiritual... Por eso el negro ese se drogó..." (Se refiere a Ben Jonhson en las olimpiadas).

Desde esta fundamentación, Cristina se refiere frecuentemente a Dios en el aula y con los padres ("pídale ayuda a Dios para que le dé fuerzas", a una madre enferma; "que Dios te dé paciencia", a una practicante), recomienda libros religiosos para que los alumnos se ejerciten en lectura y valora explícita y positivamente a niños y padres con actividades vinculadas a una religión ("No una secta") cualquiera sea ésta. Es más, reconoce que en cuanto a la atracción de adeptos, "los católicos nos quedamos atrás."

Cristina observa que los maestros jóvenes sólo trabajan por el dinero y, aunque acepta que la época los obliga, confiesa que siente temor por eso. Aun considerando que por un trabajo debe haber una retribución justa, califica como "tristes" a los maestros, decepcionados y sin ganas de luchar. Esto no le ocurre personalmente porque "soy una provinciana y lucho por alcanzar mis ideales."

Otra característica de la docencia que observa en la actualidad es la cantidad de problemas familiares que tienen los maestros. En su caso es diferente, porque su marido y ella siempre fueron compañeros, ayudándose en el cuidado de los hijos y en las tareas domésticas.

Cristina considera además que el docente está manoseado por las autoridades. Por ejemplo, cuando los maestros debieron levantar el censo económico y, desconociendo gran parte de la temática que abarcaba, tuvieron muchísimas dificultades en cumplimentarlo. Su formación en investigación socioeconómica le ahorró este malestar.

Este es el tipo de problemas que desde su perspectiva, el gremialismo docente debería atender, en lugar de perseguir otros intereses.

"Cuando vino el dirigente, le dije: escúcheme, ¿qué hicieron ustedes? No hablo por mí... lucho por el más débil. Los obligan a hacer algo y traen pilas de

problemas... los dejan como burros... que se los utilice en el censo económico sin un viático... yo pagué a una compañera. El gremialista me miró y no supo qué contestar”

Otros aspectos que los gremialistas no ven se vinculan con la inestabilidad del docente: trabajando como interina, Cristina puede perder el cargo en cualquier momento sin indemnización. (“No es el hecho de que a mí me dejen sin trabajo, yo tengo una herencia familiar”). Además, la maestra observa que en la docencia no se paga el título universitario, como en otras dependencias del estado, no se sirve té ni refrigerio, ni se provee el uniforme de trabajo.

Así, aunque todavía no muy convencida, Cristina piensa que algún día se va a dedicar al gremialismo, para luchar por las dificultades concretas, cotidianas del trabajo docente... tal vez a la política. De familia radical, Cristina tiene alta estima por el peronismo “porque no habría comunismo y tengo terror al comunismo. La clase obrera se inclinaria... soy amante de la libertad” Si fuera diputada, mantendría su salario actual. “No tenemos modelos. Antes los políticos venían de familias de dinero y no robaban... ahora están arriba para robar”.

Cuando habla de dedicarse a la política, su marido y sus hijos se oponen en forma descalificatoria. No así su hermano. No obstante, considera que las cosas tienen que ir madurando.

En el aula y con sus alumnos, Cristina trata de tener un vínculo afectivo. Dialogar con ellos, jugar en el recreo, sin temor a perder su lugar de adulta y maestra. Sin embargo, repite con frecuencia que “los alumnos son más vivos que nosotros” y que en segundo grado ya no son los más inocentes: “tenemos que ajustar un poco, tenemos que madurarlos a costa de retos... de hacerles cumplir reglas”.

Para Cristina es satisfactorio que los alumnos aprendan y que “sean obedientes”. El buen comportamiento es buscado a través de una variedad de estrategias disciplinarias: retos en voz muy alta con enojo, retos descalificatorios en tonos suaves (“estos ejercicios son pavos”), alusiones afectivas (“Y ustedes como me quieren mucho y yo los quiero a ustedes –sabe tono– se quedan sentaditos”), alusiones a la capacidad de los alumnos (“No quiero retarlos porque yo los quiero mucho y ustedes son muy inteligentes. Hay que retar a los animalitos, que no entienden”) y la misma modalidad del trabajo en el aula, conducido por la maestra en forma vertiginosa y con voz muy alta. Estas estrategias están en juego constantemente en la tarea del aula, que gira fundamentalmente en torno a lengua y matemática. La maestra determina las actividades y las normas de trabajo, aun cuando los alumnos se expresen en sentido contrario.

Cristina se refiere con frecuencia a sí misma como modelo: recuerda sus obligaciones como actual estudiante, señala sus virtudes cuando era alumna pequeña, da una imagen de maestra justa y omnisciente. Así, le resulta sumamente desagradable enterarse por los padres de que sus alumnos tienen dificultades. Su relación con ellos es buena según su apreciación. Los padres suelen contarle sus problemas y pedirle consejo.

Durante 1988, Cristina tomó todas las licencias por examen que le correspondían. Sus planes para el futuro consisten en dedicarse a la enseñanza de sordos.

## Valeria F.

Valeria es maestra de 3° grado. Suplente por todo el año de un maestro con licencia médica, de 21 años de edad, es el primer cargo que ocupa en la escuela primaria por un tiempo largo. Tuvo una suplencia en el año 1986 pero al cabo de dos semanas debió abandonarla por una fuerte disfonía. Mirando hacia atrás, Valeria reconoce que estaba muy tensa y daba indicaciones todo el tiempo a sus alumnos de primer grado. Aunque siguió un tratamiento corto, en la actualidad aún conserva una leve disfonía.

En ese momento, ya estaba trabajando en su segundo empleo: administración del departamento de alumnos de la Facultad de Medicina, de 13.30 a 21 horas. Valeria vive con sus padres pero necesita de los dos trabajos para mantenerse, sobre todo por la inestabilidad que implica ser suplente. No obstante, lamenta no poder seguir estudiando.

“(Estudiar otra carrera) me encantaría. No termino hasta las nueve. No me permite hacer cursos tampoco. Me encantaría. Los únicos que podría hacer son los sábados y son caros... Estudiaría Ciencias de la Educación o Psicología. No puedo dejar los dos trabajos...”

Desde chica, Valeria jugaba a la maestra, corregía cuadernos viejos y explicaba a su hermana-alumna. Le gustaba enseñar. Luego comenzó a sentir placer en el contacto con los niños.

“Es el trabajo en que más podés brindar en lo afectivo. Cien por cien en lo afectivo. Me llena muchísimo.”

Si bien “por vocación quería ser maestra”, en el momento de la decisión dudó por la magra retribución económica de la docencia. Pensó que un título universitario (asistente social o psicóloga) le daría más posibilidades, pero finalmente ingresó al profesorado. Sus padres la apoyaron. No así sus primas, con las que tiene un contacto muy frecuente y cercano, que intentaron hacerla desistir.

“Mis primas se opusieron...: ¡Ay, maestra! Estás loca, te morís de hambre, quedás agotada... ¡no vas a llegar a nada! Ellas estudian fonología, computación...”

Valeria tiene muy frescos los recuerdos del profesorado y asegura que en la actualidad las jóvenes eligen la docencia “por comodidad, no por vocación”, sobre todo las mujeres casadas con hijos: un trabajo de pocas horas, que permite la atención familiar, con un sueldo magro pero real. Aún más, las estudiantes del profesorado tenían problemas con sus maridos cuando debían hacer planificaciones o trabajos prácticos y ya desde las prácticas se sentía que la docencia requería de mucho trabajo extraescolar.

En octubre, Valeria se siente cansada. Llega a su casa tarde, los fines de semana no tiene deseos de salir... El médico le indicó que eligiera uno de los dos trabajos y que hiciera gimnasia, pero Valeria insiste en que un solo ingreso es insuficiente. Hace un tiempo dejó de levantarse a las cinco de la mañana para preparar las actividades de la escuela y comenzó a comprender y a valorar de otro modo a sus compañeras de estudios casadas.

“Planifico los sábados a la tarde. Un solo día. Al principio apenas me levantaba... se me hacía agotador. Estaba mal anímicamente. Tenés que buscarte la

forma de hacerte tu tiempo. Al principio no encontrás la forma de hacerlo... La residencia es una utopía. Para trabajar así no tenés que tener familia..."

Como docente joven, Valeria considera que hay una cierta desvalorización de la maestra que recién se inicia, por parte de sus colegas de mayor antigüedad. Se valora la experiencia más que la formación en el Profesorado y se descalifica la preocupación del docente novel por preparar materiales y dar clases diferentes. Desde su perspectiva, las maestras del Normal son más enciclopedistas y su trabajo es más monótono. Sin embargo, Valeria no está conforme con su formación en el Profesorado y considera que los maestros están forzados a improvisar demasiado, a guiarse por la intuición careciendo de fundamentación para sus acciones. Una vez en la escuela, el maestro sigue aislado, sin posibilidades de compartir su tarea o de recurrir a apoyos técnicos para analizar los obstáculos de su trabajo.

"Me hace falta apoyo. Me gustaría tener una directora que pueda guiar... me puedo equivocar... lo ideal sería que haya psicopedagoga o psicóloga, y reuniones para hablar sobre la experiencia de los otros y la propia. Se habla de los chicos, que tienen mala disciplina, problemas familiares, padres separados... temas gremiales... No hay intercambio de experiencias en el aula.

Las preocupaciones en este primer año de trabajo han estado referidas a los problemas familiares y personales de los alumnos. Al referirse a su trabajo, Valeria se desliza con frecuencia hacia los "alumnos-problema": una alumna golpeada (la convencieron de desistir de la denuncia por los inconvenientes legales que le acarrearía, aunque luego tuvo conocimiento de que el padre pertenecía a la cooperadora de la escuela), varios alumnos de doce años con diversos trastornos...

"Me pongo mal. No sé si porque recién empiezo... o porque me llega más. En el grado hay problemas económicos y sociales. Los padres no vienen, no se preocupan si van bien o mal... si necesitan algo... si yo necesito algo"

Valeria no se siente capacitada aún para enfrentar un hogar o para tener hijos. Tal vez por eso teme no poder brindarles el afecto que, necesariamente desde su punto de vista, siempre debe acompañar a la enseñanza, y todavía más en el caso de sus alumnos que sufren con frecuencia el abandono.

"La mayoría tiene problemas. A veces siento que no me puedo repartir entre tantos... ¿qué hago? ¿me brindo a uno o a todos? (...) No te da el tiempo. Mi novio me dice: Te vas a volver loca, no son tus hijos."

En la poca preocupación de la familia, Valeria vislumbra un síntoma de la desvalorización de la docencia en la actualidad. De acuerdo con sus recuerdos, cuando iba a la escuela primaria se idealizaba al maestro como un ser onmisciente mientras que hoy se lo considera una persona con límites y "tal vez por eso no se le concede la misma importancia".

Valeria observa además que el trabajo docente carece de una conducción satisfactoria y que la escuela no tiene objetivos claros. En su tarea cotidiana, se siente trabada, restringida a una serie de contenidos que se deben dar "por cumplir el programa", en una sobrevaloración de la forma, de la cantidad en detrimento de la calidad de la enseñanza. Ha intentado organizar salidas de campo con los alumnos pero las trabas fueron más fuertes que su voluntad.

Con los alumnos, Valeria trata de tener una buena relación, de conversar con ellos so-

bre sus intereses y problemas, y parece tener éxito ya que los alumnos gritan: ¡bien! cuando llega unos minutos tarde (lo cual ocurre rara vez). Disfruta de los diálogos en que los alumnos van relacionando temas divergentes y por eso lamenta la escasez de oportunidades de salir de la escuela con los niños. El aula la presiona al cumplimiento del programa y de las pautas disciplinarias escolares, al predominio del "cumplir" que objeta de la institución escolar. Reconociendo que fuera de la escuela los alumnos disfrutaban y aprendían más, en el aula Valeria debe reiterar llamados de atención, enojos y otros recursos disciplinarios consistentes en amenazas, principalmente demandar notas a los padres (si bien rara vez las concreta, este parece ser el recurso más efectivo), suspender la merienda o mandar a dirección.

El día comienza en su aula con un saludo general y la corrección de tareas. Luego continúa con una breve explicación de un tema nuevo o una ejercitación que escribe en el pizarrón y los alumnos deben resolver. Finalmente la corrección. La maestra es quien guía las actividades, da pautas de trabajo y evalúa. Si bien lo lamenta, las áreas jerarquizadas en su grado (como, desde su perspectiva en toda la escuela primaria) sin lengua y matemática. La mayor parte del tiempo, los intereses de los alumnos quedan afuera y el día escolar cobra un sentido para Valeria cuando se establecen diálogos extracurriculares que le permiten conocer más a los niños.

"Trato de hablarles un poco... Una alumna me preguntó qué es el aborto. No tenía preparación para responder. Me puse a charlar del tema y salieron otros... Era hermoso escuchar las preguntas... las ideas. A raíz de la brújula empezaron a salir... Me dí cuenta de que los chicos tienen otras cosas... Salieron meteoritos, planetas, estrellas, día y noche..."

Sin embargo, lengua y matemática, forcejeos y enojos son los elementos cotidianos de este tercer grado.

Valeria está afiliada a la Unión de Maestros Primarios y conversa con los delegados de tanto en tanto, principalmente sobre sus derechos. No obstante, confiesa no estar demasiado informada sobre las acciones gremiales porque se siente muy absorbida por el trabajo del aula.

### *Adela M.*

Adela es maestra de 4º Grado, titular con 7 años de antigüedad en la docencia y 39 años de edad. Es separada, con una hija de 18 años y un hijo de 14.

En el momento de elegir opción para su escuela media, el Normal se le presentó como la alternativa menos alejada de sus intereses, que en realidad se orientaban hacia la psicología. Como había comenzado la escuela primaria muy chica, terminó el Normal a los 15 años sin interés en trabajar como maestra. Se inscribe entonces en la Universidad e ingresa a trabajar en el Consejo de Educación de su Provincia -Córdoba- con un cargo administrativo. Al nacer su hija, dejó de estudiar. En un principio, contaba con ayuda doméstica. Luego, con dos niños, debió recurrir a una guardería.

Separada, viaja a Buenos Aires. Su cargo no tiene equivalente en la Municipalidad y tiene urgencia de trabajar para mantenerse. Decide entonces "usar" su título de maestra.

"Te digo que no soy maestra por vocación, porque lo hubiera deseado con to-

da el alma. Eso sería una mentira que te lo dijera. Para nada. Soy maestra porque tenía el título y en un momento me separé y dije: ¿qué hago? Y usé el título.”

Para Adela esto no significa que vaya a tomar este trabajo con ligereza, pero...

“si vamos a hablar sinceramente... por vocación, vocación de ser maestra no creo que haya muchas...”

En Buenos Aires, entonces, se inicia en una jornada simple. Al poco tiempo consigue una suplencia en jornada completa en la que permanece hasta la actualidad.

Su llegada a Buenos Aires marca también el momento de retomar los estudios universitarios, aunque ya en otro campo: el Derecho. Cursando por la noche, estudiando en sus horas de descanso, Adela espera finalizar la carrera en poco tiempo más y dejar la docencia.

“A mí me gusta estar con los chicos. Siento mucho afecto por ellos, me interesan mucho sus problemas. Realmente me importa ayudarlos a tratar de solucionarlos... en la medida que me resulta posible hacerlo. Pero no me siento muy bien con la estructura escolar”

Como las horas especiales de la jornada completa no son suficientes para realizar todo el trabajo extra-clase que requiere la docencia (preparación de actos, participación en la cooperadora, planificaciones, etcétera) sus fines de semana se reparten entre el estudio, la escuela y sus relaciones familiares y sociales. Sus hijos fueron educados con mucha libertad, de manera de lograr autonomía y cooperación en las tareas del hogar.

Sin embargo, Adela observa que la mujer sigue teniendo la responsabilidad del funcionamiento de la casa y que esto la afecta, por ejemplo, en su vida profesional, porque le dificulta la capacitación.

En el caso concreto de las docentes, Adela encuentra que se hallan en desventaja en relación con los maestros, porque éstos pueden usar su tiempo extraescolar para seguir cursos, mientras que ellas no pueden hacerlo. Este es uno de los escasos puntos específicos que detecta en la práctica docente masculina. Otro sería un cierto pragmatismo que tiende a simplificar las múltiples tareas burocráticas que pesan sobre el maestro o a rechazarlas en forma subrepticia con absoluta impunidad. Para los otros aspectos de la práctica masculina, Adela observa que hay una gran cantidad de prejuicios. Por ejemplo, según su experiencia, es relativo que el hombre tenga más autoridad en la escuela, que sea impaciente con los niños o que “sepa” más en el sentido del conocimiento escolar. En la escuela, el sexo del docente no es garantía de calidad.

Empezar a trabajar como maestra fue duro.

“En teoría es una cosa, pero hay que estar con los chicos, convivir con ellos para ver cómo es. Con toda sinceridad, yo pensaba que era una cosa y resultó otra, totalmente distinta.”

Por una parte, Adela considera que las condiciones en que el maestro debe trabajar son prácticamente insalubres. Estar con los alumnos todo el día, vigilar el comedor o almorzar en un ambiente contiguo con el mismo bullicio permanente, trabajar en aulas pequeñas...

Por otra parte, la responsabilidad civil frente a los alumnos, que obliga a los maestros y directivos a responder aun con su patrimonio en caso de accidentes y las mismas problemáticas individuales a las que los docentes siempre intentan dar una salida, son generadores de tensiones cotidianas. Además, el maestro está solo en una escuela pública que acepta a todos los alumnos sin un servicio complementario de atención en los casos extremos.

A tal punto resulta desgastante el trabajo docente que Adela implementaría un examen psiquiátrico periódico para facilitar la distribución de las licencias entre las docentes que no pudieran seguir a cargo de grado.

Según su perspectiva, las mujeres, en un gran porcentaje, se quedan en la escuela porque laboralmente no hay otra salida. Ella la ha buscado a través de la Universidad.

“(La docencia) para una etapa está bien. Pero para el resto de mi vida sería tristísimo. No te sentís realizada. Salís con muchas frustraciones. He charlado con maestras que se han jubilado y me dicen: ¿para qué? ¿qué obtuve?”

La escuela puede llegar a transformarse en un enorme pulpo que absorbe totalmente a las maestras. Poco a poco todo el tiempo se ocupa con las tareas escolares, se dejan pasar fechas importantes, se escurren los fines de semana...

Para Adela, además, la docencia se mueve aún dentro de patrones autoritarios a pesar del nuevo currículum y de la flexibilidad que la democracia ha intentado impulsar en las escuelas.

La estructura rígidamente jerarquizada (“generalmente nosotros recibimos órdenes y las cumplimos”); el individualismo del docente que lo lleva a competir con sus compañeros ante el superior; las incoherencias entre las prácticas de los diferentes docentes que van teniendo los niños; la sobrecarga burocrática del maestro...

“Tenemos permanentemente circulares y comunicaciones que nos tenemos que notificar y eso es a diario. Si querés hacerlo, tenés que dejar de dar una hora de clase. Y si no, lo firmás y no te enterás de lo que decía. Después te aperciben porque no cumpliste con lo que allí decía...”

Las resistencias que los mismos compañeros ponen en juego ante los intentos de innovación de cualquier maestro...

Todos estos factores la llevan a pensar que aún quedan por hacerse transformaciones fundamentales en la escuela.

El camino de esta transformación pasaría, según su perspectiva, por la superación del abismo creciente entre los derechos y los deberes de los maestros.

“Deberes, deberes y deberes. Nunca se habla de los derechos del maestro. Dicen: Un maestro nunca debe dejar de dar clase. Pero un maestro sí puede dejar de vivir dignamente para dar clase. Hay una contradicción grande.”

Para la escuela primaria, Adela reserva el deber de brindar los conocimientos básicos para poder acceder a otro nivel a la vez que cumplir una misión formativa. Sobre todo en la jornada completa, ya que los alumnos pasan prácticamente todo el día en la escuela. Ella mis-

ma alude con recurrencia a normas éticas cuando dialoga con los alumnos: el respeto por las leyes y las normas sociales para la convivencia, la solidaridad, el respeto por las personas, las pertenencias, los espacios de los otros surgen frecuentemente en sus clases.

“(Comentando un programa informativo de la televisión)  
Ma: ¿A ustedes qué les parece, está bien o está mal drogarse?  
Aos (coro): ¡Está mal!”

“(Sobre la vida en sociedad)  
Ma: ¿A ustedes les parece que vivir en sociedad es hacer todo lo que uno quiere?  
Aos (coro): ¡No!  
(De observaciones sala de clases)”

Las clases en esos momentos toman la forma de un diálogo, pero el espacio para la opinión propia de los alumnos es casi nulo.

El día en el aula de Adela se inicia con lectura o explicación de algún tema nuevo, fundamentalmente por las condiciones físicas en las que se desarrolla el trabajo: a partir de la 3ª hora empiezan las clases de educación física en el patio. Como su aula está ubicada en la planta baja, el ruido impide la concentración de los alumnos.

Durante 1987, en la escuela no funciona el timbre, de modo que la maestra decide el momento de recreo en función de las necesidades grupales. En consecuencia, y dado que el grupo responde con suma lentitud a las consignas, la ejercitación se extiende por largo tiempo en el día escolar. Adela interviene frecuentemente “apurando” a los alumnos de manera que su presencia resulta permanente, y reiterando las normas de trabajo cuando los alumnos se dispersan —que ocurre muy a menudo—. La dispersión se manifiesta como una charla generalizada, aun en los momentos de prueba escrita, o bien como la imposibilidad de responder cuando Adela formula preguntas sobre el tema de la clase. En estos casos utiliza diversos recursos disciplinarios: mirar sostenidamente a los alumnos, amenazar con bajar las notas de los trabajos, o tener “incompleto”, ir a Dirección o firmar el libro de disciplina. Para casos extremos, Adela ha implementado el “consejo de grado” (asamblea de alumnos resolutive y ejecutiva sobre diferentes aspectos de la tarea escolar).

Las áreas fundamentales de la escuela primaria son, para ella, Lengua y Matemática, en tanto que instrumentos para el futuro aprendizaje. Estudios Sociales es el área más ausente este año porque los alumnos tienen dificultades de lectura.

“No puedo lograr objetivos como tendría que hacerlo. Los contenidos son muy amplios. No saben leer. No puedo pretender que estudien temas de Estudios Sociales”

Cuando estudian, los alumnos trabajan con manuales que han conseguido y que pertenecen a dos jurisdicciones diferentes: Capital Federal y Provincia de Buenos Aires. Si bien los textos son prácticamente los mismos, los títulos son diferentes, de modo que al indicar un tema de trabajo, la maestra debe invertir bastante tiempo en buscar e indicar las referencias para cada tipo de manual.

En ocasiones, Adela propone a los alumnos que trabajen en pequeños grupos y alienta la ayuda mutua, frecuentemente como corrección.

La maestra da libertad para que los alumnos practiquen lectura con los temas que pre-

fieran. Una vez a la semana, pide a los alumnos que relaten a sus compañeros lo que leyeron, se lee el texto en voz alta y se genera un diálogo con respecto al tema, por lo general, apuntando a la experiencia de los alumnos.

Jugar está, para Adela, fuera de los objetivos de la escuela, y excepto en contadas ocasiones en que conduce “un juego” haciendo preguntas sobre el texto de una lección, la tarea del aula es “trabajar”. Como ha decidido “ponerse firme” con el grupo, dado su bajo rendimiento, la relación con los alumnos parece tensa, con un permanente forcejeo de docente y alumnos en torno a la tarea.

Adela no está afiliada al sindicato, durante 1988 acató el paro en su primera etapa. A fines del mismo año entra en tareas pasivas por un principio de surmenage (72 horas sin poder dormir).

### *Beatriz M.*

Beatriz es maestra titular, de 25 años de antigüedad. Casada, sin hijos, ocupa un cargo a la mañana, en 6º grado de una escuela y uno como maestra de 7º y 6º en Matemática y Ciencias Naturales, donde se efectuaron las observaciones.

Beatriz está feliz con su trabajo: “Me siento realizada frente a los chicos; poder enseñar, poder compartir con ellos aunque sea... cualquier pavada pero poder compartir, conversar, aclararles dudas...”

Sin embargo, no cursó la escuela normal por elección propia. Mientras sus hermanos eran profesionales, sus inclinaciones se dirigían hacia la danza.

“Entonces mi padre me dijo: ¿Qué querés ser? ¿Qué carrera vas a seguir?. Y yo le dije: bailarina. Lo veo como si fuese hoy. Me tiró una zapatilla y me dijo: ¡atorranta vas a ser vos!”

Como estudiaba piano, que le gustaba mucho, aceptó seguir el normal para dar el gusto a su padre. Hoy le agradece aquella imposición porque la docencia le apasionó desde un principio.

Al tiempo de recibirse, ingresó en la carrera de Asistente Social, pero los problemas políticos de los '50 la decidieron a dejar los estudios. En ese momento, se inicia como maestra en la Provincia de Buenos Aires, en el partido de Avellaneda.

Para llegar a la escuela debía “atravesar el campo” ya que no había colectivos que la acercaran lo suficiente. No obstante, fue a partir de esta experiencia que Beatriz comenzó a amar su trabajo, tanto por el grado de carencias materiales que sufrían sus alumnos como porque “esos chicos necesitaban más cariño que los de Capital...” “cuando estás en contacto, ves cómo sufren, cómo son los sentimientos... Quejate después por estufas, vidrios rotos...”

Para Beatriz, tomar la tarea con cariño y responsabilidad es el deber principal del maestro. Cumplida esta condición, tanto hombres como mujeres pueden ejercer la docencia.

Sin embargo, ella ha observado que la mayoría de los hombres maestros (y también muchas maestras) no la cumplen. Además, se suma la injusticia de las titularizaciones de un

hombre cada tres mujeres docentes... " Los varones no hacen cursos... si van a salir nombrados con poco puntaje. Entonces, nosotras nos tenemos que romper para llegar arriba"

Según su perspectiva, el maestro varón es probablemente "más respetado" que la mujer al iniciar el trabajo con un grupo. Sin embargo, su autoridad debe reforzarse en la práctica, ya que de lo contrario puede enfrentarse con problemas disciplinarios del mismo tenor que los que enfrenta la mujer maestra.

Como compañeros, Beatriz ha experimentado que los maestros varones son muy buenos, pero les reprocha que "no quieren trabajar en áreas".

A pesar de los dos cargos, los cursos que sigue y los alumnos particulares que componen su actividad semanal, se maneja bien con al trabajo doméstico. Las compras y la limpieza a fondo de la casa se hacen los fines de semana con ayuda del marido. Este ritmo sería imposible si tuviera hijos. "La mujer que tiene hijos, se dedica a los chicos o se dedica a tener dos cargos". Beatriz piensa que en múltiples ocasiones las maestras se ven obligadas a "abandonar a sus hijos, a desatenderlos". En los actos, por ejemplo, a los que nunca pueden concurrir por sus propias obligaciones laborales. Pero... "por desgracia, todo el mundo necesita salir a trabajar, la pobre mujer o el pobre hombre... bueno..."

Lo que ha observado con frecuencia, sin encontrar aún una explicación que la satisfaga totalmente, es que las maestras mujeres tienen preferencia por los alumnos varones. "Se tiran más hacia los varones, no sé si será porque tienen mala conducta, pobrecitos..."

En su caso particular, ella trata y exige de igual manera a niñas y varones.

Beatriz ha seguido y sigue muchos cursos de capacitación. La multiplicidad de inquietudes de los alumnos hoy en día la lleva a necesitar actualizarse permanentemente. "Fijate que hice Educación Sexual I y II, Uso indebido de drogas... todas cosas que... más teniendo 7° grado..."

Si bien en el grado se encuentra sumamente cómoda, su deseo sería ocupar la Dirección de una escuela o un cargo en Supervisión. Efectivamente, en 1988 accede a la Secretaría de la escuela y continúa haciendo cursos.

En cuanto a los alumnos, su meta trasciende los contenidos curriculares para pasar al plano de los valores.

"No saber restar, multiplicar y... no, no. Que tengan el día de mañana actitudes frente a ciertas situaciones, que sepan resolverlas honradamente, honestamente... Eso es lo que quiero, hombres de bien"

La actividad en la que encuentra mayor placer es la investigación fuera de la escuela, las salidas a parques o a museos. Sin embargo, la gran responsabilidad que implica salir con niños unida a un episodio desagradable que tuvo que afrontar en una ocasión la llevaron a suspender todas las salidas hasta tanto la Municipalidad se hiciera cargo del transporte de los niños a través de micros. Esto la limita a las salidas oficiales, que muchas veces se alejan de los intereses de los alumnos, mientras que ella prefiere proponer a los mismos niños que elijan los lugares de salida.

Dentro de la escuela, la tarea de Beatriz es sumamente autónoma. La dirección es am-

plia y "te da libertad, dentro de lo que vos puedas hacer correctamente". No obstante, la dirección es una fuente importante en la convalidación y reconocimiento de su trabajo y un referente en casos extremos de problemas disciplinarios.

Con los compañeros de trabajo, las relaciones también son muy buenas. El clima de la escuela es agradable. Beatriz ha traído una cafetera a la escuela y en su aula se prepara diariamente el café, que los maestros financian con una cuota mensual. Al comenzar el día, dos alumnas preparan y reparten el café por las aulas en las que cada maestro tiene su tacita, proceso que se repite, sin excepción, a media tarde.

Para llegar a la escuela, comparte un taxi con la maestra de cuarto grado.

"Doce y cuarto salgo de la escuela de la mañana. Paso al mediodía por mi casa porque vivo a diez cuadras de la escuela. Tomo un caldito. Ana pasa con un taxi, para que ella pueda ir a su casa. Antes ella salía de un trabajo y comíamos por acá. Pero hicimos las cuentas y nos salía más económico tomar el taxi"

En el aula, Beatriz propuso a los alumnos sentarse en forma de U, de manera que todos ven a todos. De cualquier modo, en reiteradas ocasiones, la maestra propone actividades para resolver en pequeños grupos por lo cual bancos y sillas rara vez quedan en la misma posición.

En su aula, las clases siguen una secuencia sumamente regular: corrección de tareas (en el pizarrón o leyendo los resultados desde el banco)-explicación-fijación (resolución de ejercicios)-corrección. En Ciencias Naturales, la mayoría de los temas son tratados en forma de clases grupales, en que un equipo de alumnos prepara un tema y lo expone a sus compañeros. Luego, el mismo equipo formula una serie de preguntas para chequear si los contenidos fueron apropiados por el grupo total.

En ambos tipos de actividad la conducción de la clase es asumida por Beatriz, quien le imprime un ritmo muy dinámico, nombrando constantemente a los alumnos para que respondan y, de alguna manera, obligándoles a mantener la atención para no ser "sorprendidos". En algunas ocasiones el ritmo es tan vertiginoso que varios alumnos quedan "fuera" de la clase.

Si el alumno que está resolviendo un ejercicio en el pizarrón tiene dificultades, la maestra va guiando su razonamiento a través de fuertes inducciones de la respuesta correcta.

Cuando los contenidos fijados por el currículum lo permiten, toma datos de la realidad para los ejercicios: precios para "porcentaje", o viajes para "medidas de tiempo".

El desarrollo de la clase es frecuentemente interrumpido por la misma maestra, quien formula preguntas o comenta temas ajenos a los que están en tratamiento. Diariamente se producen también numerosas interrupciones externas: la encargada de registros, la portera, colegas, chicos de otros grados... que desfilan en forma interminable por el aula.

Los alumnos no usan manual. Beatriz prefiere que consulten libros y vayan a la biblioteca, o bien que utilicen los libros que ella tiene en la escuela. Sin embargo, algunos alumnos compraron un manual y ocasionalmente lo usan en Ciencias Naturales.

Un cuaderno de Aritmética, otro de Geometría y una carpeta de Ciencias Naturales

constituyen el material mínimo para el trabajo en el aula. La prolijidad es una exigencia básica: "Son bastante desprolijos. Las rayas sin regla... hay cuadernos que son una inmundicia. Yo quiero prolijidad en el cuaderno".

Beatriz establece con los alumnos una relación cordial, similar a un trato entre adultos, donde el afecto no se expresa físicamente sino a través de cierta "preocupación" por los problemas del otro: la salud, la familia... las ausencias y llegadas tarde, el rendimiento en la escuela...

La maestra usa frecuentemente el humor y la ironía como forma de advertencia o reto, de manera que en ocasiones los alumnos quedan más sorprendidos que asustados y se ríen de sus propias dificultades.

Según su experiencia, fundamentalmente su trabajo en Avellaneda, la cuestión primordial en el trato con los alumnos es "saber llevarlos". Por una parte, buscando temas y actividades para que los alumnos trabajen interesados. Por otra parte, a través de las conversaciones individuales y grupales que la maestra puede ir manteniendo con ellos. Los alumnos están contentos de tener a Beatriz como maestra. Comparando con el año anterior, en que tuvieron al considerado "mejor" docente de la escuela, un maestro que hace varios años está en 5° grado, los alumnos no encuentran diferencias de peso. En 7°, Beatriz ayuda a los alumnos en la recolección de dinero para el viaje de egresados y también los asesora en la inversión de los fondos.

"Hay menos vocación", es la imagen que Beatriz tiene de la docencia en la actualidad. No se explica si "por tantas cosas que pasan" o si por los bajos salarios, muchas maestras se desentienden del aprendizaje de los alumnos.

Las licencias por enfermedad (las "faltas") son el indicador de esta merma en la responsabilidad. Beatriz suele ir a la escuela disfónica o resfriada, o inclusive, con unas líneas de fiebre, que no representan para ella motivo suficiente para faltar.

"Yo pienso en el chico, en que se atrasa, en que tiene menos días de clase. (las maestras que suelen faltar). A fin de mes salen con el mismo sueldo y nadie les baja el concepto. Salen con 100 puntos. Hay directores que no tocan el puntaje para no tener problemas (...). Una viene que se siente mal. A esa maestra, ¿qué le dan? Lo hace por vocación. La otra se levanta, se siente mal y pide licencia. Al final, tendría que hacer lo mismo."

Pero no lo hace porque le disgusta profundamente que los alumnos anden "ambulando" por la escuela. "Cuando falta un maestro me distribuyen los chicos y eso me estorba".

Vocación es para Beatriz dedicarse plenamente a la escuela; llevar los trabajos preparados, elaborar materiales y cumplir los deberes del maestro; fundamentalmente, no faltar.

"Posiblemente tengan razón. Yo soy la equivocada. Pero voy a faltar si realmente lo necesito. Si es un dolor de cabeza, ¿para qué voy a faltar? A lo mejor heredaré los genes de una responsabilidad... Mi padre me decía que no hay que faltar un lunes porque van a pensar que te divertiste el fin de semana. Tanto te inculcan... Una maestra debe tener responsabilidad. ¡Con tantos feriados!"

Está afiliada al sindicato y participa de asambleas en la escuela. Paró en todas las oportunidades en que CTERA lo dispuso y comparte plenamente las reivindicaciones históricas del sector docente. Sin embargo, Beatriz reflexiona...

"No es apostolado, es cierto. Pero de vez en cuando... Vino a verme la mamá de un chico que llega a la casa a las dos o tres de la tarde. El chico viene sin comer; como no trajo la servilleta, la maestra no le dio la merienda. La madre vino a verme y me explicó el caso. A mí me dio mucha pena, así que le dije a la portera: Vení, ¿ves a ese chico?, vos le das en la mano la merienda bajo mi responsabilidad. De vez en cuando el apostolado, la maternidad... Hay detalles que hay que tener en cuenta" (1988, Beatriz es secretaria).

### Alejandro F.

Alejandro es un maestro suplente de primer grado, un cargo creado en 1988. Con 23 años, tiene una antigüedad de tres en la escuela primaria y cuatro no reconocidos como preceptor. Cuando comenzó a trabajar como maestro, hizo una suplencia corta en 5° y luego, por descarte de los demás maestros de la escuela llegó a primer grado. Sin embargo, la experiencia fue buena y permanece en primero por especial pedido del supervisor del distrito.

"En general, no se quiere primero. Hay mayor trabajo. El esfuerzo es grande. Estaba en jornada completa. Para estudiar me pasé a jornada simple. El supervisor, por referencias, me dijo que tenía un primero para mí: muchos repetidores, sin jardín... creación *ad hoc* para esta escuela."

No obstante al cabo de tres años con este grado, Alejandro está cansado por el desgaste psicofísico que implica: "les doy mucha libertad para crear y eso cansa". Además, percibe en sí mismo una suerte de mutación no deseada: "de tanto estar con los chicos me transformo en un chico".

A partir de estas razones, evalúa que en esta experiencia, la calidad de su trabajo ha descendido, de manera que el año próximo intentará cambiar de ciclo. Su cansancio se vincula, por una parte, con sus intereses sociales ya que, desde su perspectiva, en primer grado lo social está relegado.

Alejandro estudia Ciencias Políticas y milita con intensidad en el partido gobernante, a tal punto que tiene ofrecimientos para trabajar en la administración pública y atender así mejor sus responsabilidades partidarias. No obstante, y a pesar de las estrecheces económicas, prefiere quedarse en la escuela.

Al hablar de su trabajo, se refiere a la docencia como "la carrera de mi vida". Alumno de media del Mariano Acosta, al decidir seguir el profesorado tuvo apoyo de su madre, dudas de su padre y abierta oposición entre sus pares.

"La gran mayoría me dijo: te vas a morir de hambre. Aparte de lo económico, desde cada uno...: Yo no me bancaría a los pibes. Me tienen un poco de compasión. Otros piensan: ¡qué bueno que lo hacés!"

A pesar de su interés, Alejandro no se imagina a sí mismo en la carrera docente sino en el campo de la política profesional.

Desde su perspectiva, los maestros varones “dejan pasar más” que las maestras y “llevan las de ganar” en la escuela, más cuando son jóvenes. Por una parte, el *sex appeal* que lima diferencias. Por otra parte, la consideración ante los “pecados de juventud”: innovaciones, cuestionamientos, malestares... Sin embargo, a pesar de su *handicap* y su permanente buen humor, ha llegado a tener enfrentamientos abiertos.

“Se ve mal al que cambia. Se lo mira de costado: ¿qué pretende hacer?, se dice. El año pasado en la elección del mejor alumno y compañero eligieron los chicos. Hicimos un perfil del mejor alumno y mejor compañero. A partir de ahí eligieron los chicos. Cuando lo dije en una charla, me dijeron: ¿vos estás loco? ¿y si no coincide con el tuyo?”

Así, Alejandro manifiesta una cierta desazón por el choque entre sus expectativas y la realidad escolar, sobre todo en cuanto a los maestros. A pesar de que detecta grupos de docentes que se resisten a reiterar las rutinas y las deficiencias de la escuela, muchos más son los que se adaptan y continúan. El mismo confiesa que lo hace en múltiples ocasiones “por comodidad”.

Según su punto de vista, los docentes pueden transformar esas deficiencias –que observa tanto en los contenidos como en las actitudes y los sistemas disciplinarios– porque hay un espacio para el cambio.

“Pero como no hay cambios entre los docentes... Dentro de la escuela, en la preparación del acto escolar... Si no son los granaderitos...”

Sin embargo, ni los docentes ni la sociedad en su conjunto valorizan el papel de la escuela que, en la actualidad, sólo consiste en un reservorio de niños, una guardería infantil. A partir de esta desvalorización, explica también que los salarios docentes sean tan bajos.

“No nos ven como productores de algo... El planteo es economicista: si no se ve la producción, no te dan la plata... Nuestra producción final (sería) la formación de una nueva sociedad, transmisión de conocimientos y creación de nuevos conocimientos junto con los pibes... No se ve en el corto tiempo...”

Este desprestigio de la escuela se ve profundizado por algunos procesos que Alejandro ha observado en el trabajo de los docentes: múltiples licencias, suplencias de suplentes, demasiada amplitud de Sanidad Escolar y aun los meses de vacaciones... factores a corregir en la misma medida en que se elevan los sueldos.

Desde su punto de vista sería necesaria además una capacitación masiva para los docentes, dentro el horario de trabajo y con exámenes estrictos. En la actualidad, la superposición de los horarios de trabajo impide la capacitación permanente. Esto se traduce en graves falencias teóricas en la tarea, que se realiza casi totalmente sobre la base de la intuición.

“Nos bajan una cosa y decimos: esto siempre lo hicimos. Cuando bajó el último diseño, nadie se ponía a pensar las diferencias con el anterior”.

Alejandro usa jeans y zapatillas para trabajar en la escuela, lo que le da una apariencia de cierta informalidad. Esta informalidad se prolonga, de alguna manera, en su relación con la estructura escolar. Por ejemplo, con los contenidos.

“Lo que más me gusta es el manejo con el pibe. No le doy bolilla al contenido... Es un problema mío. Uso cualquier contenido para que se exprese con libertad”.

Dar libertad es uno de sus objetivos fundamentales, sobre todo con los alumnos que tienen grandes problemas familiares (son golpeados, viven hacinados y tienen poca o nula estimulación).

El día escolar comienza con matemática y luego lengua. Alejandro guía las actividades y evalúa, preguntando con frecuencia a los alumnos si están de acuerdo con los resultados y estimulando a que señalen los errores, aún los del maestro. En el aula, utiliza con mucha frecuencia el humor como recurso disciplinario. “Me parece que tienen ganas de caminar por Florida”... “Apagá la radio”... “FM Edgar, 105 de su dial”... Sin embargo, también debe con frecuencia utilizar otras estrategias: conversar con un alumno individualmente, amenazar con notas a los padres o con la suspensión de recreos y clases de gimnasia, retar con voz muy elevada. El mismo reconoce que la disciplina del aula es producto de haber gritado mucho a los alumnos durante los primeros seis meses del año. Una alumna corrobora: “Yo no voy a ser maestra porque te hacen gritar mucho”. Los niños suelen expresar su cariño por “el profesor”, fundamentalmente cuando Alejandro regresa después de haber tomado varios días por examen.

### *Miguel D.*

Miguel es maestro de cuarto grado, con ocho años de antigüedad reconocidos, aunque hace diez que comenzó a trabajar. De 35 años, casado, con dos hijos mellizos, trabajó en un turno hasta hace dos años en que comenzó con dos turnos, en la misma escuela. Junto a su esposa docente y sus hijos debió mudarse a Berazategui (más de una hora de viaje de la escuela). Así, su madre, que vive con ellos, se ocupa de los niños mientras los padres trabajan.

Estudiante de Psicología, calculaba recibirse en 1987, pero en 1989 aún debe rendir dos finales, por las grandes dificultades para estudiar generadas por los dos cargos. Además, Miguel estudia en la Escuela de Psicología Social. Como está fuera del hogar prácticamente durante todo el día, al llegar, trata de participar en el trabajo doméstico y profundizar los vínculos con sus hijos, de modo que rara vez realiza tareas extraescolares en su casa.

Su elección vocacional no tuvo una influencia familiar, aunque en su familia hay muchas maestras. Madre ama de casa, padre empleado, ante la opción entre el comercial, el bachillerato o la escuela normal, se inclinó por esta última “por más valiosa”. Sin embargo, no comenzó enseñando a trabajar como maestro. Antes hizo teatro y enseñó cerámica.

Los inicios en la escuela fueron dolorosos:

“Empecé en una escuela de La Paternal. Me ensarté porque dije que me quedaba a comer... El aire se cortaba con un cuchillo. Los maestros eran evaluados por su comportamiento en la hora de la comida... Si habrán llorado maestras... Tenía una fantasía al empezar... Después trabajé en la escuela que estaba frente al patronato. Pensé que era una fiesta y era un infierno... Esto siguió tal cual. Me preocupa quedarme atrapado.”

Justamente, Miguel elaboró, junto con unos compañeros de la escuela, un trabajo que presentaron en las jornadas pedagógicas del distrito: “Atrapado sin salida”.

“Hay cosas que te van minando. La alienación sigue. Los directores quieren ser más abiertos pero después siguen pidiendo el papelito...”

Desde su perspectiva, los maestros varones no difieren demasiado de las maestras excepto en una suerte de “solidaridad” mayor. La mujer, apremiada por su trabajo doméstico corre permanentemente y esto le dificulta, según su experiencia, establecer vínculos más estrechos con sus compañeros. Miguel observa además, menor participación y mayor sumisión en las mujeres maestras que en los varones, ya que éstas se encuentran sujetas a una transmisión de mando incuestionada y vinculada con una situación general de subordinación general en la sociedad. Así, la mujer, sobre todo la casada, se retrae en su hogar y se olvida de sí misma. Sin embargo, Miguel reconoce que hay mayor resistencia en el momento actual, sobre todo de parte de las maestras y maestros jóvenes.

“(A la docencia) la veo mejor que antes... Por más que digan todo lo contrario. Y veo respuestas más coherentes de la gente joven que está entrando en la docencia. Más claras. Los que nos enganchamos en peleas por los papeles somos los que tenemos varios años... ellos ni se preocupan...”

Desde su perspectiva, las maestras de mayor antigüedad se aferran a reglamentos y papeles porque no resisten la crisis actual de la escuela, que es, para Miguel, una situación de cambio hacia un modelo más libre, más autónomo en el trabajo.

“Oh, casualidad. Las defensas de las directoras las están llevando a cabo los maestros más viejos. Como se les va la parte que los manda... el temor es: ahora nadie me va a mandar”.

Miguel considera que el conflicto en este sentido es “bastante ideológico” ya que lo que se discute finalmente es la función del maestro en la escuela: mientras algunos lo conciben como un “burocrata”, otros lo definen como “enseñante”. Es más, Miguel sostiene que las maestras se han “disfrazado de vocación” durante mucho tiempo y que, si bien lo hacen, aún hoy tienen dificultad en reconocer que “trabajan por necesidad”. Pero a pesar de esa transformación, Miguel considera que no se reconoce desde la propia docencia el valor real del trabajo. En este sentido interpreta las observaciones descalificatorias de sus compañeras (“¿Te vas a quedar en la docencia?!”) que escucha con frecuencia.

Su principal objetivo como maestro se vincula con el aprendizaje de sus alumnos y el suyo propio.

“Mi intención es poder conectarme con los pibes, aprender con ellos, intentar crecer con ellos y descubrir el aprendizaje de ellos y el mío a través de una tarea que tengamos en común. De acuerdo a las necesidades de ellos, implementar las mías y tratar de satisfacerlas...”

Sin embargo, Miguel considera que en la escuela actual no se permite la satisfacción de estos deseos, por la rigidez estructural y la organización piramidal que define el trabajo docente. La falta de autonomía real (“autonomía es agarrar a los pibes y dar una clase donde sea... hay un marco del cual no te podés mover”) genera en los docentes una gran falta de creatividad, acentuada por las condiciones deficitarias del trabajo.

“Nos dicen: Hagan uso de la libertad. Pero resulta que es una libertad controlada. Con el radicalismo hubo libertad, pero no hubo creatividad”.

La dirección es el espacio de la coerción: genera resistencias independientemente del estilo con que se ejerza. En este “sistema” que limita, Miguel considera que también están inmersos los alumnos. Sin embargo, observa que ellos sienten placer cuando pueden ir superando esas limitaciones que les impone la escuela.

Pero es la crisis económica el peor ataque al trabajo de los maestros: los alumnos acuden a la escuela “por la merienda” y sus problemas obturan su capacidad de aprender.

Reconociendo las dificultades de los alumnos, Miguel trabaja “sin perseguir a nadie; lo que puedan volcar acá, bienvenido”. Las actividades, fundamentalmente escritas, se suceden en forma permanente en su aula, ya que a medida que van terminándolas, asigna la “ilustración” como tarea. Mientras los alumnos trabajan en sus cuadernos, Miguel se sienta a su escritorio para completar documentación, organizar alguna tarea o estudiar. Así, los alumnos “se quejan” de que tienen muchos trabajos sin corregir.

Cuando se producen situaciones de desorden, Miguel golpea en su escritorio hablando muy fuerte, amenaza con bajar notas del boletín o con suspender la merienda, cambia de lugar a los alumnos o reta individualmente.

Los diálogos con todo el grupo son generalmente breves. En Ciencias Sociales, las conversaciones suelen trasladarse hacia temas políticos que interesan sobremedida a Miguel, militante gremial y partidario. Delegado de la escuela ante el sindicato, Miguel mantiene informado a sus compañeros y desarrolla una tarea permanente en el sentido del acatamiento a los paros y la participación gremial.

Debido a su carga de trabajo y sus estudios, Miguel no puede seguir cursos de capacitación. No obstante, considera que las ofertas son poco relevantes. Así, prefiere poner el foco en el título universitario para lograr, en el futuro, una inserción diferente en el sistema educativo.

### *Héctor Ayolas*

Héctor Ayolas es un maestro cordobés, de 20 años de antigüedad. Sus colegas y la dirección de la escuela lo llaman por el apellido, de manera que en esta crónica el maestro será “Ayolas”.

En su juventud, tenía dos opciones: “la escuela normal o plantar papas”. De modo que, al igual que sus hermanos, se volcó hacia el magisterio.

En sus comienzos trabaja como maestro rural en el Chaco. Casado con una chaqueña, tiene dos hijas chaqueñas y dos porteñas. La mayor, de 22 años. En 1988 nace una quinta hija que fallece en el parto.

Cuando se traslada a la Capital deja la docencia, porque en la Casa de la Moneda (donde trabaja cuatro horas diarias) tiene la posibilidad de trabajar horas extra y obtener mejor remuneración que en la escuela. Luego de varios años, vuelve a trabajar como maestro porque le gustan los niños.

Actualmente, trabaja en una institución oficial tarde por medio (como jefe de seguridad) y a la mañana lo hace en la escuela, sin interés en ascensos (ni a maestro secretario ni a

director) y sin perspectivas de dejar nuevamente la docencia, si bien algún día comentó “por el ruido sí me iría de la docencia”.

En 1987 es maestro de 5° grado. El aula está en la planta baja del edificio escolar, de ahí el ruido permanente que se escucha, y está muy decorada con láminas alusivas a las fechas patrias.

Según su punto de vista, hay pocos hombres en la docencia principalmente por un problema económico. Es imposible mantener una familia con un sueldo de maestro. Por otra parte, los hombres fueron absorbidos por las escuelas técnicas.

La ausencia de varones en la escuela primaria se evidencia, según el maestro, cuando los alumnos llegan a 5° grado. “El chico viene blandito, necesita de la mano del hombre”.

Cuando se inició en el Chaco, estuvo a cargo de 1° grado, en que se sintió “perdido por más bondad que pusiera”. Según su opinión y experiencia, los niños del primer ciclo necesitan una maestra y, posteriormente, “una mano más dura”. Ayolas considera que es importante que haya varones en la escuela, sobre todo en la conducción, que es donde más autoridad se necesita, ya que los alumnos de hoy en día “no tienen ahora el respeto que tenían antes”. En ocasiones, el maestro varón opera como respaldo de la dirección femenina.

Ayolas lamenta además el escaso número de directores varones porque las directoras actúan con mayor temor de la supervisión y no efectúan una “selección” de las indicaciones de la superioridad, obligando a los maestros a cumplir la totalidad de las tareas asignadas.

Por otra parte, Ayolas observa que las maestras generan más problemas que los hombres, porque “el que no se aboca a los chicos, tiene tiempo de andar chusmeando” y porque “la mujer es más rencorosa”.

En el trato con los alumnos, las mujeres son maternas siempre; tengan hijos o no, las maestras toman a los alumnos como hijos.

Según el maestro, también las mujeres maestras se agotan más en el trabajo porque al llegar a sus hogares deben seguir trabajando. Esta situación se agrava en el caso en que la maestra decida seguir algún curso de capacitación, decisión que, en general, toma ante la necesidad de sumar puntos en su legajo personal, motivación mucho más observada por Ayolas que la preocupación por mejorar la calidad de la tarea en el aula. Es en relación con el puntaje que el maestro establece una nueva diferencia entre mujeres y hombres docentes: “a la mujer le duele que le bajen el puntaje. Si le bajan el puntaje, sale de la escuela y seguro que va a Tribunales. El hombre firma y se va”.

Particularmente, Ayolas no hace cursos por dos razones: por una parte, el horario rotativo de su otro trabajo no se lo permite. Por otra parte, no está interesado en ascensos.

Sus alumnos están contentos de tener un maestro varón —el primero que tienen en su paso por la escuela— “porque explica más y no manda a dirección”, aunque las niñas opinan que “tiene preferencia por los varones” porque “es más compañero” de ellos y sobre todo porque a veces (raramente) juega al fútbol en los recreos.

Los alumnos se dirigen al maestro llamándolo “Profe”. Ayolas, a su vez, llama a las niñas por el nombre y a los varones por el apellido, generalmente con una expresión seria y con pocas palabras.

Según el maestro, el trabajo docente está sobrecargado de tareas administrativas. Particularmente él es “poco amigo de los papeles”. Por ejemplo, ante la exigencia institucional de que los padres firmen la entrega de los certificados de escolaridad, Ayolas firma por ellos, considerando que los alumnos “ya son grandes y tienen que ser responsables” de llevar a su casa los certificados. Inclusive, si bien considera necesaria la planificación “para evitar la improvisación”, dice realizar las suyas en borrador.

Cotidianamente, el día de clase en su aula es sumamente regular: Matemática, Lengua, Merienda y Ciencias Naturales o Sociales.

Cada clase comienza con una breve explicación del maestro que, ocasionalmente puede incluir alguna pregunta puntual a los alumnos, y culmina con el dictado de alguna ejercitación. Durante el tiempo restante, los alumnos resuelven los ejercicios, se consultan entre sí, preguntan al maestro cuando no pueden resolver algún punto y llevan su cuaderno a corregir cuando terminan. El maestro responde dudas y corrige sentado a su escritorio, donde desde la primera hora se encuentra el diario del día abierto a la vista de todos. Al llegar al aula, cada mañana da una leída rápida al diario y luego lo deja abierto en la sección “carreras”, que comenta frecuentemente con el mayordomo de la escuela.

El maestro da amplia libertad en el uso del cuaderno. “No soy de los que están ‘traen la línea’ todo el tiempo”. Cree que el cuaderno debe ser el reflejo de la actividad realizada en el aula ya que, según su perspectiva, la “prolijidad” no es sinónimo de ser buen alumno.

El maestro vincula el criterio del “buen alumno” con los objetivos mínimos propuestos para 5° grado en términos de conocimiento: “Que conozca las cuatro operaciones, que asimile la lectura, que empiece a poder estudiar, que vea... detalles... por ejemplo, la coma decimal, que razona”. Sin embargo, el currículum le importa poco. “No hago caso del currículum”.

El maestro generalmente no respeta el horario de los recreos, excepto el primero, que es cuando se reúne con algunos compañeros de la planta baja de la escuela a tomar el té, para el cual calienta el agua en su aula. Cada maestro sale al recreo con una taza y un saquito de té y el maestro reparte el agua caliente.

En el resto del día escolar, los recreos se hacen según sea necesario o posible. A las 10.30 u 11 comienza a repartir la merienda, que los alumnos toman en sus mesitas individuales, sobre un mantel que traen ellos mismos.

En Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, la actividad más usual es el cuestionario, que los alumnos responden en sus casas y luego leen en clase. En algunas ocasiones, el maestro pide materiales alusivos a un hecho histórico que se muestran y comentan en clase. Posteriormente, dicta una síntesis del tema, que toma al día siguiente como lección. Muchos alumnos se muestran ansiosos por “pasar” y protestan cuando el maestro decide no tomar más.

En el momento de la lección, el tema puede pasar de Ciencias Naturales a Ciencias sociales sin transición y, dado que mientras un alumno expone hablando al maestro los alumnos repasan, a veces ellos releen y se ofrecen para un tema que no se está tratando. Para responder los cuestionarios, los alumnos usan manuales que han conseguido. No obstante, el maestro no pidió manual. Durante un tiempo, algunos alumnos fueron a una biblioteca, pero tuvieron problemas con la bibliotecaria y dejaron de concurrir.

Los peores enemigos de los maestros son, de acuerdo con la experiencia de Ayolas los padres; si bien en su caso particular no ha tenido problemas. "No han venido a acusarme. Sólo vienen cuando tienen la soga al cuello". Años anteriores, sin embargo, algunos padres le pidieron que pasara a 6° grado, pero no aceptó porque no le agrada el trabajo por áreas.

Actualmente, Ayolas percibe a la docencia como desorientada: el diseño curricular comenzó a modificarse y luego el cambio fue detenido por las mismas autoridades, de manera que algunos directores han implementado un nuevo diseño y otros continúan con el anterior.

Por otra parte, las necesidades económicas han modificado los móviles hacia la docencia. Al igual que los médicos, en otros tiempos, los maestros pertenecían a familias de buena posición y ejercían "más por vocación". Hoy en día, "hay que buscar un trabajo que signifique buena remuneración".

Ayolas no está afiliado al sindicato, porque considera que, aunque "sindicalismo tiene que haber", los dirigentes responden más a sus compromisos "de arriba" que a los intereses de los afiliados.

#### **Ricardo G.**

Ricardo es maestro titular de 15 años de antigüedad. Está casado con una médica y aún no tiene hijos. De 36 años de edad, fue suplente durante 10 años, hasta que en 1981 fue titularizado en la escuela donde trabaja en la actualidad como maestro de 5° grado, jornada completa. Estudió la escuela primaria y la secundaria en un colegio privado perteneciente a la iglesia, pero administrado por laicos.

Todavía se pregunta por qué eligió ser maestro, aunque tiene claro que la influencia familiar fue de gran peso en la elección. Cuando era chico acompañaba a su mamá maestra a la escuela, donde conocía a los maestros y se movía con comodidad. Miembro de una familia numerosa de modestos recursos, empezó el bachillerato con la intención de estudiar en la universidad, pero en el momento de elegir la orientación (en 3° año), se volcó hacia al magisterio, que le permitiría trabajar y pagarse los estudios. Cursó Medicina hasta 3° año mientras trabajaba en jornada simple, pero más tarde, por razones económicas, debió comenzar a trabajar en jornada completa. Actualmente, Ricardo se relaciona ambiguamente con su carrera: por momentos, desearía mejorar su situación económica para terminarla; por momentos, asegura que no va a dejar la docencia.

Cuando piensa en su escuela primaria, Ricardo recuerda que había numerosos maestros varones, sobre todo en los grados superiores y en los cargos directivos. Luego, piensa, la docencia se fue feminizando por su baja rentabilidad económica y por la creciente expectativa de los maestros jóvenes de completar una carrera universitaria, por lo general tradicional: Medicina, Abogacía, Ingeniería... que han alejado al hombre de la escuela. Ricardo considera que la feminización de la docencia es un problema de "status", de prestigio social que lo ha obligado a él mismo, con frecuencia, a enfrentar comentarios del tipo "¿Sos maestro, nada más?". En esos casos, contesta con argumentos que siempre se apoyan en sus intereses, defendiendo el trabajo docente en tanto fundamental para la sociedad y válido tanto para la mujer como para el hombre. Inclusive, conoce casos de jóvenes universitarios que trabajaron un tiempo en la escuela con gusto pero como transición hacia su consolidación en sus respectivas carreras.

El alejamiento del hombre maestro tiene relación también con el esfuerzo de todo tipo que exige la docencia en que a los bajos salarios se suman las malas condiciones físicas de las escuelas, las deficientes posibilidades de perfeccionamiento, o la carencia absoluta de apoyos para el maestro, tanto en cuanto a la conducción pedagógica de la tarea como en cuanto al tratamiento especial de los "niños problema". La escuela primaria está abandonada y los maestros están remando solos para mantenerla.

De la mujer maestra, Ricardo observa una transformación operada con el correr del tiempo. Treinta años o más atrás, las maestras valorizaban más su trabajo, tal vez porque eran conscientes de su responsabilidad en la sociedad. En la actualidad, la docencia se asume con "poca vocación" y en gran medida constituye un recurso de escape para la mujer, una tabla de salvación de las tareas del hogar asumidas con insatisfacción.

Sin embargo, reconoce que ignora cómo desarrollan su trabajo cotidianamente las mujeres, porque la tarea escolar no se realiza en forma compartida tal como él quisiera, desde el Jardín de Infantes hasta 7° grado. La escuela se compone de cada maestro en su aula y cada aula como un mundo separado de los otros; las más de las veces, en contradicción con los otros, sin saberlo. Sin embargo, el trabajo de la escuela debería ser compartido no sólo por los docentes, sino por los alumnos y los padres, de manera que todos puedan participar en la planificación de la tarea e inclusive de la tarea misma.

Ricardo es el único maestro de grado varón de la escuela. El "otro" hombre, es un profesor de Educación Física con quien suele compartir los recreos y el almuerzo. Los alumnos son quienes señalan su condición de "único". Todos los niños de la escuela lo conocen y lo saludan efusivamente, con un trato de "profe", que ya le valió enfrentamientos con la dirección.

"El chico sabe bien la palabra 'profesor'... Si dice 'profe' es por un asunto afectivo..."

Aparentemente, el "profe" es una tradición en la escuela, de la que Ricardo desconoce las raíces.

Los padres también señalan una diferencia... el maestro varón es sinónimo de disciplina y orden. Ricardo debió aclarar en reiteradas ocasiones que no retorcería "orejas" ni pegaría "cachetazos" aunque los padres le regalaran el permiso por ser hombre. Amante del diálogo con los alumnos, el maestro considera que la disciplina es una "forma" que debe ser funcional al trabajo del aula. Por lo tanto, permite en el grado un cierto "desorden producto de la actividad".

Cuando llama la atención a un alumno o da una orden, fundamenta su intervención con argumentos vinculados al clima necesario para la tarea en el aula y frecuentemente aludiendo a los valores que guían su trabajo: la democracia, el compañerismo, la justicia, el respeto por el otro y su palabra. Sobre estos temas generalmente monologa, aunque nunca en forma demasiado extensa.

El uso del lunfardo o del vocabulario ("jerga") infantil está permitido en su aula, así como sentarse sobre las piernas en la silla o caminar por el aula, comportamientos poco "ortodoxos" que para el maestro no son sancionables en tanto no impiden el trabajo de todos.

Ricardo no grita. Ni su modalidad ni su voz (tiene problemas en las cuerdas vocales) se lo permiten. No obstante, debe utilizar con frecuencia variados recursos para disciplinar a los alumnos: amenazas (perder el recreo o nota en el cuaderno de comunicaciones), sacar a un alumno del aula por un rato, cambiar de lugar a los alumnos, preguntar a un alumno distraído sobre el tema que se está tratando o hacer sonar una campanilla. El recurso de la campanilla es usado para los momentos de desborde. Aunque los alumnos conocen la consigna, a menudo la ignoran. Los mismos alumnos consideran que la clase es desordenada y lo expresan aun al supervisor del distrito. El maestro nunca recurre a dirección ante los problemas disciplinarios.

Ricardo no siente que sus compañeras de trabajo marquen su condición de maestro varón a través de un trato diferencial, excepto en ciertas ocasiones en que lo convocan para arreglar estufas o enchufes, o para manejar el levistor. Como su voz no es potente, su presencia no es requerida en ocasiones en que toda la escuela está reunida.

El objetivo máximo de Ricardo en la docencia es ser un maestro creativo, "transformar la enseñanza tradicional en una enseñanza casi exclusivamente creativa", convertirse en un orientador de los alumnos para que éstos sean los verdaderos protagonistas de la tarea escolar. Cree que está lejos aún de su objetivo, aunque dirige sus actividades, su capacitación, sus lecturas (cuando se hace el tiempo) hacia la abolición del modelo maestro que sabe-alumno que no sabe, maestro que da-alumno que recibe.

Piensa que en la escuela los maestros no trabajan intentando desarrollar la inteligencia de los alumnos, invitándolos a pensar, a razonar. Los alumnos siguen siendo tratados como seres "un tanto imbéciles", a los que hay que pautar la tarea hasta el mínimo detalle, sin permitirles que "saquen todo lo que tienen que decir" y que, cuando se expresan, sorprenden por su espontaneidad y su profundidad. Los alumnos son, para él, los grandes desconocidos de la escuela. "El maestro debe ser un investigador constante de sus alumnos", opina.

Todas las áreas son igualmente importantes. Ricardo respeta bastante el horario escolar y las indicaciones del currículum para su grado, aunque con preferencia se vuelca hacia las Ciencias Naturales.

Sus clases no tienen un esquema fijo pero en todos los casos, es el maestro quien da la consigna, fija el tema, pauta y evalúa el trabajo, que en la gran mayoría de los casos se desarrolla dentro de los límites del aula. Sin embargo, lo que más le gusta hacer con sus alumnos son salidas y caminatas por lugares naturales. Los problemas de seguridad le impiden salir a menudo.

Cuando la tarea es de ejercitación, el maestro se sienta a su escritorio para corregir mientras los alumnos trabajan, se consultan y, con frecuencia, mantienen conversaciones sobre temas diferentes al de la clase.

En el caso de la introducción de un tema nuevo y principalmente en Ciencias Sociales y Naturales, el maestro recoge las opiniones y conocimientos de los alumnos sin invalidar ninguna participación, si bien se apoya en las respuestas correctas para seguir avanzando en la clase.

En 1987, sus alumnos son muy activos. Un grupo (compuesto por varones) intenta participar constantemente y lo logra. Ricardo trata de repartir las oportunidades de participación pero con frecuencia, o bien se ve superado por los alumnos, o bien él mismo los convoca

para poder continuar con las respuestas adecuadas. Usualmente, las clases toman la forma de un grupo que sigue al maestro y otros pequeños grupos que dialogan o juegan, generando un murmullo constante. Cuando el murmullo sube, el maestro responde con algunos de sus recursos disciplinarios.

Suele aceptar sus errores y reconocerlos ante los alumnos. Es más, los alienta para que analicen críticamente las propuestas o afirmaciones del maestro.

"¿Por qué me dejan decir a mí cualquier cosa? Un día yo voy a decir que el elefante tiene plumas y ustedes: Sí, señor; sí, señor" (Observación: sala de clases).

La función del maestro es para Ricardo orientar al niño hacia su formación integral. Estimular la creación, despertar motivaciones; procesos obstaculizados tanto por las condiciones en que se desarrolla el trabajo como por la manera de asumirlo de muchos docentes.

Justamente, Ricardo cree que la transformación de la escuela debería comenzar por los docentes, en una suerte de toma de conciencia colectiva, toma de conciencia de la relevancia de su tarea y de la responsabilidad que implica, en una perspectiva de humanización de las relaciones: (re) conocimiento del niño, sus intereses, sus propios conocimientos.

Afiliado al SUTEC, Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación de Capital, ha participado en asambleas y charlas pero en forma discontinua. En 1988 hizo el paro en la primera etapa. Se ha decepcionado y, de alguna manera, resignado al constatar a partir de la rigidez oficial, que la educación sigue siendo una variable importante en el discurso pero secundaria en el momento de la distribución de los recursos económicos. Su principal objeción al gremialismo docente es que la lucha se ha limitado al salario o al presupuesto educativo, cuando hay una gran cantidad de otros problemas que afectan a los docentes y que están por resolverse.

## Registro de observación - Sala de clases

Maestra: Delia

Fecha: 15-9-88

Hora: 3°

(Los alumnos entran del recreo. La maestra abraza y besa a una nena. En el pizarrón está escrito "Ya s.... e. s...." que los alumnos tenían que completar. La maestra va por los bancos corrigiendo.)

En el recreo fui a dirección porque Beatriz me invitó a tomar un café. Delia tomó un té con las maestra de 1° y 2° de su pasillo, con facturas, que trae cada una en forma rotativa. La directora me comentó que este año hubo muchos cambios en la escuela)

Ma: (fuerte) Yo quiero ver la "F"... (va corrigiendo) A ver... díganme nombres...

Aa: Felisa.

Ao: Felicita. (La maestra va por los bancos)

Ao: Mi hermano tampoco tiene plasticola.

Ma: ¡Hijo! ¿Cómo vienen sin las cosas? (Los alumnos tienen que picar la letra. La maestra da papeles.)

Ma: Hagan bolitas... bien lindas hay que hacerlas. Felipa, Felipe... (Los chicos se mueven. Varios están parados. La maestra acomoda una mochila y la campera de un alumno, mostrándole cómo hacerlo. Va por los bancos uno por uno.)

Ao: ¡Para mí es mejor el lápiz!

Ma: Eso es haraganitis. (Algunas alumnas se paran y le muestran.)

Ma: Hay que empezar por el paraguítas. Después el sombrero... ¡Carlitos, no se puede con lápiz! (Los alumnos se paran, se sientan. El murmullo es suave.)

Ma: Primero el bastón de la "F" de Federico... Vamos Martín, Nadia... Tomá papel... Papeletos o bolitas... Vamos, ¿quién necesitaba acá? (Algunos alumnos trabajan. Se piden plasticola. Miran los cuadernos.)

Ao: ¡Qué te copiás, Martín!

Ao: ¡No me copio!

Ma: Levante la manito quién no tiene plasticola. (Varios levantan) ¿Quién te la sacó?

Ao: A mí me la gastó Mariano. (Se pelean tres alumnos.)

Ma: Bueno, escuchen. Dámela a mí.

Ao (llorando): ¡Mi mamá me la compró!

Ma: Ahora van a trabajar juntos. Hoy Delia guarda y va una notita a la madre. (Pide el cuaderno de casa. Un alumno sigue llorando. El otro también se pone a llorar. Delia me muestra una nota en que una mamá le reprocha que el hijo perdió una Voligoma el lunes. El alumno sigue llorando.)

Ma: Usted no cuida las cosas... Tengo que estar sentadito en mi lugar para que no se pierdan... De arriba hacia abajo... le colocamos el sombrero y la mano. (Los dos chicos siguen llorando.)

Ma: ¿Qué te pasa Guido?

Ao: ¡Están llorando los dos!

Ma: Un concierto tenemos. Trabajá en vez de llorar. (Una alumna viene a leer lo que escribo.)

Dos varones se acercan a mostrarme el cuaderno. La nena me pregunta si soy casada y si tengo hijos. Me cuenta que ellos son tres hermanos y que la hermana que está en 4° ya tiene dos novios)

Ma: Escriban "Mis oraciones"... Vamos a escribir con Felipe, nuestro amigo... (Javier le muestra) Muy bien, seguí así... (Escribe "Federico, Felipe, Facundo") ¿Cuál otro me habían dicho que yo me olvidé?

Ao: ¡Le está saliendo lindo señorita!

Ma: ¿Qué dice?

Aa: ¡Fasundo!

Ma: ¡Pero esta maestra cómo se equivoca!

Ao: ¡Patricio!

Ma: Mirame. Patricio es con "Pa" (exagera el gesto). ¿Qué otro nene? (Cuatro nenas se paran y van al lado de la maestra.)

Ma: ¿Vamos a leerlo de nuevo? (Guía la lectura.)

(Los alumnos se mueven, hablan.)

Ma: ¿Qué estás haciendo? A ver quién hace las más lindas oraciones y las vamos a leer (va por los bancos) ¡Abajo se escribe! (los alumnos copian las palabras) Cualquier duda que tengan me vienen a preguntar... Teresita, ¿Te pasa algo?

Ao: Señorita, ¿Cómo me estoy portando?

Ma: Y... si estás sentado... Vos sabés ya. No hagas ruido...

(La maestra se sienta al escritorio y escribe una nota. Tiene que dirigirla a dirección, diciendo si adhirió o no al paro porque van a descuento.)

Ao: ¿No que para Navidad falta poco?

Ma: No, tiene que hacer calor.

Aa: ¿No que cuando terminan las clases es Navidad?

Aa: Tres meses.

Ao: Tenemos que festejar.

(Los alumnos mantienen diferentes conversaciones entre ellos. En general, están sentados o parados cerca del escritorio. Un alumno lleva su cuaderno al de la maestra.)

Ao: ¡Yo le gané a todo, miren! (Levanta su cuaderno. Son las 10.20.)

Ma: ¿Ya escribiste que estás levantadito?

(La maestra escribe. Dos alumnas van a hablar con ella. Le piden que les muestre cómo se escriben algunas letras. Un alumno le cuenta que en la casa pusieron una trampera porque hay ratas.)

Ma: ¡Miren aquella fila cómo está trabajando! Mañana me parece que no vamos a cantar "feliz cumpleaños" (Sigue sentada y los alumnos conversando.) Ya terminó Nancy. Las va a leer. (Timbre.)

Ma: Bueno, miren. Las va a leer Nancy que ya terminó. (Los alumnos se paran. Comienzan a hablar fuerte. Escriben en el pizarrón. Uno abre la puerta y sale.) ¿Martín, qué te pasa? (La rodean seis alumnos. La maestra escribe la nota. Los chicos observan.)

Ao: ¿Podemos salir al recreo?

Ma: No. (El alumno sale.) ¿Terminaron ustedes? (Hay gritos. Se asoman los alumnos.) Bueno, salen un ratito...

## Registro de entrevista

### Reconstrucción posterior a partir de las notas

Maestra: Delia.

Fecha: 16-9-88

(Entro al aula. La maestra pasa lista. Faltaron varios chicos. Llega la profesora de plástica; joven. Comenta que las carpetas de este primero dejan mucho que desear. "Si tuviera menos escuelas me ocuparía más. Los chicos no traen los materiales" Los alumnos salen con ella.)

E: ¿Tenés muchos alumnos?

Ma: Eran treinta al comienzo. Ahora son veintiséis por cambios de domicilio... Viven en hoteles, casas tomadas... (Llega una alumna, tarde, diciendo "El despertador ya se rompió.") Los chicos que no podían hacer un regalo para el día del maestro no querían venir... Una mamá me preguntó si yo había pedido facturas. La nena trajo facturas para hacer un pequeño festejo... ¡Quería regalarme una cartera y unos zapatos! Yo le dije: "El regalo es que leas bien, que aprendas". Algunos comen pizza, guisos. Sólo algunos carne. Un chico tiene el papá gastronómico y trae las sobras... Viven en una casa tomada. Hay gente borracha que se queda hasta tarde. La castiga el marido, tiene un hijo discapacitado... Me dio un bajón grande ¡Pobre hija! (se refiere a la nena que llegó tarde) Son seis hermanos. Tengo que tomar otros roles que no tendría que tomar...

E: ¿Cuál sería la función del maestro para vos?

Ma: El maestro debería enseñar y dar algo de ternura. Tengo que enseñarles a sentarse, a comer; les da los mismo los pies sobre la mesa... No tienen servilleta ni un trapito. No levantan las cosas que se caen porque viven en la promiscuidad. Martín es un alumno muy capaz. El padre no vive con ellos... Rechaza a la madre porque no tiene al papá...

E: ¿Qué antigüedad tenés en la docencia? Contame un poquito tu historia...

Ma: Veinticuatro años. Nací en Capital, en Belgrano. Fui única hija y muy mimada, muy sobreprotegida... Me hizo mal. No por maldad de mis padres sino por ignorancia. Como nací de siete meses con un kilo 200, iba a morir. Estuve en el Penna cuatro meses internada. Mi madre tenía 20 años. Mi padre enfermo del aparato digestivo... Fui la mimada de mi papá que quería una mujer. Tenía una linda relación. ¡Dejé el chupete a los seis años! Mi padre era de Bolívar. Mis abuelos, del campo... Me gustaba irme de vacaciones allá los tres meses... Por eso tengo amor por la naturaleza y los animales...

E: ¿Por qué elegiste ser maestra?

M: Era muy tímida, lo sigo siendo... No manifestaba lo que sentía. Ví mucha injusticia en la escuela, mucha falta de afecto... Recuerdo a mi maestra de 4° grado... Nos hacía trabajar mucho pero nos respetaba. No recuerdo con cariño a la de tercero. Me anuló. Yo sabía mucho pero no trabajaba. Me enfermé, no quería comer... Me marcó. Murió ese mismo año y fuimos al velatorio por obligación... Entré a primero sabiendo leer y escribir porque me enseñó mi padre. El pediatra no quería que empezara a los seis años porque era débil... Mi papá fue un gran autodidacta... Lefá todo el tiempo...

E: ¿Era español?

Ma: No, mi abuelo era español y anarquista, mi papá socialista... Yo discutía mucho con él. No quería afiliarse a un partido... No me quiso abrir las orejas... Respetaba los cultos. Me dejó elegir qué religión iba a tomar. Mi madre, como toda mujer, seguía la religión. Ahí dio libertad de elección...

E: ¿Entonces elegiste la docencia por la injusticia vivida?

Ma: Me gustó siempre. Quiero mucho a los chicos... Esa maestra no nos respetó... Me impresionaba porque nunca me habían pegado... Tuve la oportunidad de ingresar a Teléfonos. Le dije a mi padre: "Mi carrera está en la docencia". El me dijo "La realidad es otra, estás equivocada". Tenía una peluquería. Por orgullo no pidió dinero y la perdió. Sólo podía trabajar cinco o seis horas por su estómago... No me faltó nada sin embargo. Ni comida ni libros... En mi casa hay más libros que muebles...

E: ¿Y qué decidiste?

Ma: Dije que no a Teléfonos y entré en el Normal 10. En el '61 comencé como suplente. Estuve veinte años de suplente. Recibí la titularización sin alegría... Llega como una jubilación. ¡Veinte años de no tener un lugar! Ahora no se hace distinción. Antes estaban las titulares en un rincón y las suplentes en otro. No estaban integradas... Al ser medio tímida... me metía y charlaba. Me ayudaron pero eran dos bandos.

E: ¿Trabajaste en distintos tipos de escuelas?

Ma: Trabajé en Olivos en una escuela alemana y en colegios de hermanas. Trabajé también en el Jardín Peter Pan de Belgrano, en colonia de verano, con chicos de dos y tres años. Ahora ya están casados... Me acuerdo de uno con problemas de integración. Se apegó tanto a mí que cuando había pileta y yo no podía entrar, no entraba. Linda relación... Tenía una vida de locos... Era suplente y trabajaba en la escuela de verano durante ocho años. Mucho trabajo. Tenía misión de mamá... Decidí no trabajar más durante el verano.

E: ¿Pensaste en estudiar otra carrera?

Ma: Quería seguir Medicina pero tenía que trabajar por la salud de papá... Pasé un stress, una hepatitis levantada... Cuando falleció mi padre tuve que tomar drogas para dormir, engordé, estuve mal... Creo que no tomo las cosas como las tengo que tomar. Soy demasiado emotiva y franca y me trae problemas porque no reflexiono lo que voy a decir. No especulo. Desgraciadamente hay que observar primero y después hablar...

E: ¿Sos casada?

Ma: Casada, no... esos giros de la vida... Me dí a mi casa... Papá enfermo... Tomé la responsabilidad de la casa a los 23 años... Fue operado muchas veces...

E: ¿Tuviste compañeros varones en la escuela?

Ma: Maestros varones, no. Compañeros, sí. Tuve una muy buena relación. Tenemos que tener maestros... Tuve un director muy desagradable, autoritario...

E: ¿Tiene alguna característica particular el varón como maestro?

Ma: El varón tiene algo... es más práctico... no es minucioso. Va a lo que tiene que ir. Lo superfluo afuera. Te ayuda más. También tuve un director muy bueno, muy humano. Me sentía acompañada y escuchada.

E: Y cómo son las maestras?

Ma: No trabajan en grupo... Ahora un poco más... Con la juventud. Acá nos llevamos bien. Nos hemos integrado muy bien (Delia es nueva este año en la escuela). La maestra es competitiva, para quedar bien con el director. Hay falta de unión. Cada una tira para su costal. No hay espíritu de compañerismo. Hay individualismo... ¿Será biológico? El varón, no.

E: ¿Antes había más hombres en la docencia?

Ma: Había pero no muchos. No podés mantener un hogar. Ingresaba el que estudiaba en la universidad. Era una ayuda para los estudios... Hay más en la provincia. Hay más directores que maestros. En la escuela, como en la familia, se necesita. Será que el chico es manejado por la madre... El padre es una visita. El hombre impone respeto. Entra el profesor y nadie habla. Trata de otra manera a los chicos. La mujer les da confianza y está muerta. El chico se

creo que está con la mamá. Lo que pasa es que las mujeres dicen "ahora vas a ver cuando venga tu padre". La mujer se desprestigia... El hombre es el "cuco"... Los chicos están castigados. Les pegan mucho... ¿Qué actitud tomar? La asistente social va a la casa pero no se resuelve nada. Les conviene tenerlos en doble jornada. Aunque creo que el alumno rinde más en jornada simple, aprende más. En el hogar se despreocupan... De 20 que tengo sólo los padres de 5 ó 6 se preocupan y vienen a la escuela.

E: ¿Cómo ves a la docencia en general?

Ma: La figura del maestro está desvirtuada. Antes se lo respetaba más. Hay agresión contra el maestro. Se pierde algo y te hacen un mundo como si fueras cuidadora de cosas. Por el aprendizaje no se preocupan. No hacen tareas ni dictados. Hay boletines que estuvieron dos meses acá... Habría que tener ayudante en 1° con los 30 chicos. Nos vemos trabados. Tenemos que seguir el ritmo hasta donde da. Me senté a escribir con una nena. La madre tiene cinco hijos y no la puede cuidar. Pobre hija. La madre te mira y no te dice nada... tienen muchos chicos.

No les miran el cuaderno. Antes, aunque no supieran leer se lo miraban...

E: ¿Dónde estudiaste?

Ma: En el Normal 10. Había una norma de conducta, moral, responsabilidad... La persona que no estudiaba se tenía que ir. Eramos 32 en primero, terminamos 5. Había que ser responsable... Salíamos llorando... Nos exigían hasta en la presentación personal. Te revisaban como ibas... Era demasiado, creo. Pero ahora hay demasiado libertinaje. En 6° y 7° van pintadas... El lunes nos decían "niñita, lávese la cara". Yo creo que el maestro, como el médico, tiene que ser excelente persona y ser humano. Un profesional tiene que saber pero en nuestras carreras pesa el humano... Un médico tiene que saber, pero los médicos actuales fallan por el lado humano. Mi mamá estuvo internada y era un número más...

(Terminó la hora hace unos minutos. Acordamos seguir conversando en la próxima hora libre que es dentro de dos días. Me quedo en el aula para seguir las observaciones.)

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES  
SECRETARIA DE EDUCACION ESCUELA PRIMARIA COMUN  
PLANTA ORGANICO FUNCIONAL DOCENTE

TOTALES JORNADA SIMPLE Y COMPLETA (al 30-6-88, sumados titulares e interinos en el cargo y fuera del cargo)  
Fuente: Departamento de Programación y Control MCBA

	TOTAL	% MUJERES	% VARONES	SUPLENTE	% M	% V
Maestro de grado	6700	89.2	10.8	2825	93.5	6.5
Maestro secretario	501	93.6	6.3	280	93.3	6.7
Vicedirector	439	87.1	12.8	173	90.8	9.2
Director	424	68.4	31.6	107	82.3	17.7
Supervisor adjunto	21	66.6	33.3			
Supervisor	21	42.8	57.2			
<b>TOTAL</b>		<b>% MUJERES</b>	<b>% VARONES</b>			
Docentes en:	1173	92.4	7.6			
Áreas pasivas	596	73	27			
Comisión de servicios						
Uso de licencias:	1316	87.2	12.8			
Cargos de ascenso	1147	86.7	14.3			
Otras licencias						

## BIBLIOGRAFIA<sup>1</sup>

- ABRAHAM, Ada. *El enseñante es también una persona*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1972.
- ADORNO, Theodor. *Consignas*. Amorrortu, Buenos Aires, 1973
- AGUILAR, Citlali y SANDOVAL, Etelvina. *Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical*. PIEM-COLMEX (mimeo), México, 1987.
- AMOROS, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Ed. Anthropos, Barcelona, 1985.
- APPLE, Michael. "Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado" en *Revista de Educación* N° 283. Madrid, Mayo-Agosto, 1987.
- BADINTER, Elizabeth. *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel*. Ed. Champs Flammarion, Paris, 1980.
- BADINTER, E. *L'un est l'autre. Des relations entre hommes et femmes*. Ed. Odile Jacob, Paris, 1986.
- BATALLAN, Graciela et. al. *Taller de Educadores. Informe final*. Centro de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, 1982.
- BATALLAN, G. *Taller de Educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos*. DEI. FLACSO N°8, Buenos Aires, 1983.
- BATALLAN, G., SALEME, M. y GARCIA, F. *Taller de Educadores "El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente"* Informe Final. FLACSO, Buenos Aires, 1986.
- BATALLAN, G. y GARCIA, F. "Trabajo docente, democratización y conocimiento" en *Problemas de investigación participante y la transformación de la escuela. Cuadernos de formación docente*, UNR, Rosario, 1988.
- BATALLAN, G. y MORGAGE G. "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela" en Elichiry, Nora (comp). *El niño y la escuela*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.
- BATALLAN, G. y DIAZ, R. *Salvajes, bárbaros y niños. La definición del patrimonio en la escuela primaria*. Museo etnográfico. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1988 (mimeo).
- BATALLAN G. y NEUFELD, M. R. "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina", presentación del *Cuaderno de Antropología Social VI N°2*, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1988.
- BATALLAN, G., GARCIA, F. y MORGAGE G. "El trabajo docente y su significación en la perspectiva de cambio de la escuela", en *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, IRICE, 1987.

1. La bibliografía que se presenta comprende los trabajos citados.

- BENDIX, Reinhard. *Estado nacional y ciudadanía*. Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- BODGAN, R. y TAYLOR, S. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- BOLTANSKI, Luc. *Puericultura y moral de clase*. Laia, Barcelona, 1974.
- BONDER, Gloria. *Patriarcado, familia nuclear y la constitución de la subjetividad femenina*, CEM, Buenos Aires, 1982.
- BONDER, G. *Educación primaria y socialización de los roles sexuales*, CEM, Buenos Aires, 1985.
- BONDER, G. *Condiciones de trabajo y salud de la maestra primaria. Informe Final*, CEM, Buenos Aires, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*, Seuil, París, 1983.
- BURIN, Mabel y colab. *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*, GEL, Buenos Aires, 1988.
- CASTILLO, Irene y POSTHINGEL, Adriana. "La mujer joven en cifras", Ponencia presentada en el *Encuentro mujer joven*, Secretaría de la juventud, noviembre, 1988.
- CLIFFORD, James. "Sobre la autoridad etnográfica" en *The predicament of culture*. Cambridge, Harvard University Press, 1988. Trad. Carlos Reynoso.
- CMOPE -Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de a Enseñanza-. *Informe bienal sobre la situación de la mujer en las organizaciones de educadores y en la educación*. Morges, Suiza, 1988.
- DANYLEWICZ, M. y PRENTICE, A. "Revising the history of teachers: a Canadian perspective" en *Interchange*, Vol 17 N° 2, Toronto, 1981.
- EISENSTEIN, Zillah. *Patriarcado capitalista y feminismo socialista*. Siglo XXI, México, 1980.
- ENGELS, Friedrich. *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Claridad, Buenos Aires, 1974 (escrito en 1870).
- de ELEJABEITIA, Carmen. *Liberalismo, marxismo y feminismo*. Ed. Anthropos, Barcelona, 1981.
- de ELEJABEITIA, C. *Quizás hay que ser mujer*. Tero, Madrid, 1984.
- FALCON, Lidia. *La razón feminista. La mujer como clase social y económica*, Fontanella., Barcelona, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI, Madrid, 1984.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de la cultura*, (mimeo) México, 1973.
- GIDDENS, Anthony. "Hermenéutica y teoría social" en *Profiles and critics in Social Theory*, University of California Press. Trad. Fernando García, 1982.
- GIDDENS, Anthony. *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires, 1987.
- GIROUX, Henry. "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education" en *Harvard Educational Review*, N°3, 1983.
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Aldine Publishing Company, Nueva York, 1969.
- GONZALEZ RIVERO, Julio. "Formación docente en la República Argentina" en *Revista del IIE*, N°16, Mayo, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.
- HABERMAS, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*, Tecnos, Madrid, 1988.
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1982.
- ILLICH, Ivan. *Le genre vernaculaire*, Seuil, París, 1982.
- JELIN, Elizabeth, *La mujer y el mercado de trabajo urbano*, CEDES, 1978.
- LAMAS, Marta. "La antropología feminista y la categoría género", en *Revista Nueva Antropología* N° 30, México, 1987.
- MARCUSE, Herbert. *Conversaciones*, Gedisa, Barcelona, 1980.
- MOIA, Marta. *El no de las niñas. Feminario antropológico*, La Sal, Barcelona, 1981.
- MONITOR DE LA EDUCACION COMUN. Año XI, N° 166, 1889-1890. "Del rol de la mujer en la enseñanza primaria".
- NARODOWSKI, Mariano. *Condiciones de trabajo docente*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1988.
- NOVAES, María. *Professora primaria: mestra o tia?*, Cortes Editora, San Pablo.
- OAKLEY, Ann. *La mujer discriminada. Biología y sociedad*, Debates, Madrid, 1977.
- PERROT, Michelle. *¿Es posible una historia de mujeres?* Flora Tristán, Centro de la mujer peruana. Lima. 1988.
- PIÑA, Carlos. "Historias de vida: fundamentos y tentaciones". Ponencia presentada al *II Congreso de Antropología Social*. Buenos Aires, 1986.
- PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France*, Armand Colin, París, 1968.
- ROCKWELL, Elsie. *Desde la perspectiva del trabajo docente* (mimeo), México, 1986.

- ROCKWELL, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, DIE, México, 1985.
- ROCKWELL, E. (comp) *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, SEP, México, 1980.
- ROCKWELL, E. "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", Ponencia presentada en el *III Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, 1987.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emilio o de la educación*, Fontanella, Barcelona, 1973.
- ROSALDO, Michelle y LAMPHERE, Louise. *Woman, Culture and Society*. Stanford University Press, Stanford, 1973.
- ROUSSELOT, Paul. *La pédagogie féminine*. Librairie Chez Delagrave, París, 1881.
- RUBIN, Gayle. "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo", en *Revista Nueva Antropología* N° 30, México, 1987.
- SALTALAMACCHIA, Homero et al. "Historias de vida y movimientos sociales" en *Iztapalapa*, México, 1984.
- SANDAY, Peggy. *Poder femenino y dominio masculino*. Oikos Tau, Barcelona, 1981.
- SCHMUKLER, Beatriz. *Las estrategias de las madres en la negociación de los significados de género en la familia*. FLACSO (mimeo) Buenos Aires, 1977.
- SHORTER, Edward, *El nacimiento de la familia moderna*, ANESA, Buenos Aires, 1977.
- SIRVENT, María Teresa. *La mujer y el proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago, 1983.
- SNYDERS, George. *No es fácil amar a los hijos*, Gedisa, Barcelona, 1981.
- SPRADLEY, John. *The ethnographic interview*. Hole, Rinhart & Winston, Stanford, 1979.
- SULLEROT, Evelyn. *El hecho femenino*. Argós Vergara, Barcelona, 1978.
- de TEZANOS, Araceli. *Etnografía. Descripción, interpretación y construcción teórica* (mimeo). UPN, Bogotá, 1983.
- UDA. *Las mujeres y la educación*, mimeo, Buenos Aires, 1988.
- UNESCO. *La participación de las mujeres en la educación*, París, 1961.
- WEINBAUM, Batya. *El curioso noviazgo entre feminismo y socialismo*. Siglo XXI, Madrid, 1984.
- WILLIS, Paul. *Notas sobre método. Cuadernos de formación* N° 2. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas sobre la Realidad Escolar, 1984.

# GRACIELA MORGADE

Licenciada en Ciencias de la Educación

Maestro en Ciencias Sociales y

Educación (FLACSO)

Becaria CONICET con sede en el I.I.C.E.

Docente Universitaria

Su investigación actual trata sobre la

feminización de la docencia

en la escuela primaria