



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



# LA MAESTRA MODELO

**MAESTRA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTOR: Camila Berruti**

**TUTOR: Mg. Gabriela Ferreira**

**Institutos Normales (INN)**

Montevideo, diciembre de 2021.

**Abstract:**

Este ensayo aborda las exigencias impuestas a las maestras en el ámbito educativo, poniendo en evidencia cómo estas demandas están profundamente influenciadas por las expectativas de género. A través de un análisis teórico y contextual, se examina cómo el rol de las docentes ha sido históricamente moldeado por construcciones sociales que asocian la enseñanza con la maternidad y el cuidado, reforzando estereotipos de género. El ensayo reflexiona sobre cómo estos modelos hegemónicos limitan el desarrollo profesional de las mujeres en la educación y perpetúan desigualdades, mientras se exploran posibles caminos hacia una práctica docente más equitativa y libre de dichas expectativas.

**Palabras clave:** docencia, género, expectativas de género, estereotipos, educación

---

**Abstract:**

This essay addresses the demands placed on female teachers in the educational field, highlighting how these expectations are deeply influenced by gender norms. Through a theoretical and contextual analysis, it examines how the role of teachers has historically been shaped by social constructions that associate teaching with motherhood and caregiving, reinforcing gender stereotypes. The essay reflects on how these hegemonic models limit women's professional development in education and perpetuate inequalities, while exploring potential pathways towards a more equitable teaching practice free from such expectations.

**Keywords:** teaching, gender, gender expectations, stereotypes, education.

## ÍNDICE

<b>Fundamentación</b>	<b>4</b>
<b>Marco teórico</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo I - Hacia una construcción del modelo</b>	<b>14</b>
Los modelos como elemento homogeneizador	14
Los llamados “valores” que la docente debe de asumir	18
Lo “privado” en lo “público” de la construcción del modelo de mujer	23
La docencia en el “patriarcado del salario”	29
El cuerpo como nueva forma de control	33
<b>Capítulo II - Maestra mujer</b>	<b>38</b>
<b>Capítulo III- Escuela: ¿productora o reproductora del modelo de maestra?</b>	<b>47</b>
<b>Síntesis teórica</b>	<b>53</b>
<b>Reflexiones personales</b>	<b>65</b>
<b>Referencias</b>	<b>69</b>

## Fundamentación

En una sociedad en la que se está constantemente en exposición y en la que nada es privado, aparecen situaciones como las de la siguiente noticia: *“Dos maestras fueron despedidas por subir contenidos personales a sus redes sociales”*. Dos maestras de dos colegios privados, uno en Punta Carretas y el otro ubicado en Carrasco, fueron despedidas por postear contenido personal en sus redes sociales. Una de ellas compartió varios videos en su cuenta de TikTok, y la otra publicó fotos en ropa interior y compartía mensajes políticos - partidarios y sobre los derechos de las mujeres. Las direcciones de los colegios le comunicaron a las maestras las molestias por parte de los adultos referentes del estudiantado y semanas más tardes fueron removidas de sus cargos<sup>1</sup>. Este tipo de nota de prensa junto con algunas experiencias en mis últimos años de práctica docente me permitieron reflexionar y escribir en torno a las dimensiones éticas de la profesión docente.

Con la pandemia declarada Global por parte de la Organización Mundial de la Salud a inicios de 2020 y la educación en la virtualidad, la vida personal y especialmente la de las docentes está bajo la lupa. A la constante evaluación de las prácticas dentro del aula por parte de adultos referentes se le suma otro foco de interés: los perfiles virtuales.

Siempre me he cuestionado cómo debo de ser como docente. Si se predica con el ejemplo ¿cómo debería comportarme? ¿Cuáles de las prácticas de mi vida cotidiana podrían ser cuestionables? La moral docente, así como cualquier otra, son construcciones culturales legitimadas por una sociedad en un lugar y tiempo determinado. Ocurre en reiteradas ocasiones, y principalmente en cuestiones que nos involucran a las mujeres, que pareciera que los contextos y los tiempos no cambian ni evolucionan.

---

<sup>1</sup> Fuente: Dos maestras fueron despedidas por subir contenido personal a sus redes (23 de mayo de 2021) *Subrayado*. Recuperado de <https://bit.ly/3cRaUnw> 15/05/2021

Observando un contrato de trabajo de maestras de 1923 (estudiado por Alliaud y Antello, 2011), sobre el que profundizaré más adelante, se observa que muchos de los elementos normalizadores que se especifican, aunque parezcan perturbadores, se siguen exigiendo en la actualidad. No desde los contratos firmados pero sí desde las exigencias del “deber ser”. Plantear a la docencia como un estilo de vida y no una profesión implica una deshumanización de los cuerpos que enseñan, una exigencia cuasi religiosa, en el marco de un Estado laico.

En ese marco analizaré conceptos que profundizarán a lo que me refiero con los planteos de la docencia como un estilo de vida y no una profesión. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través de su Director Regional Adjunto para América Latina y el Caribe define al *trabajo* como: “el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos.” (Levaggi, 2004).

Mientras que *empleo* es “trabajo efectuado a cambio de pago (salario, sueldo, comisiones, propinas, pagos a destajo o pagos en especie)” sin importar la relación de dependencia (si es empleo dependiente- asalariado, o independiente- autoempleo)” (Levaggi, 2004). Por su parte, el mismo organismo establece que el “trabajo decente” es aquel que dignifica y permite el desarrollo, que respeta los principios y derechos laborales, con un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado sin discriminación de género o de cualquier otro tipo (Levaggi, 2004).

También es pertinente recuperar del pensador Karl Marx en su libro “Capital, Trabajo y Plusvalía” (2005) la definición de trabajo. Lo conceptualiza como la energía, la capacidad física y fisiológica que la persona pone en la transformación de la materia. Si bien esta definición está orientada a la producción de bienes, se podría trasladar a la educación

como un valor agregado en la formación de la fuerza de trabajo (una mercancía para esta teoría) que será parte de la cadena productiva. Esta fuerza de trabajo se aplicará en un tiempo determinado y le corresponde una remuneración y amplía: “(...) la fuerza de trabajo solo la venda por cierto tiempo, pues si la vende en bloque y para siempre, lo que hace es venderse a sí mismo, convertirse de libre en esclavo.”(2005, p.35)

Además es relevante referirse al concepto de profesión, considerando que se trata de los conocimientos, capacidades y competencias que se obtienen a partir de una formación determinada que son necesarias para cumplir una tarea. Para el ejercicio de la tarea docente es necesario, en Uruguay, formarse en los Centros de Formación en Educación. Allí se obtiene la profesionalización para ejercer el trabajo y poder obtener un empleo en la Educación Pública. Una vez lograda la profesionalización que requiere la docencia, el trabajo será situado en instituciones educativas o en espacios concretos delimitados, como las salidas didácticas.

Como trabajadoras cumplimos con la tarea y recibimos nuestro salario. Sin embargo, a diferencia de otras profesiones aparece un amplio conjunto de cuestionamientos que acompañan a las profesionales de la docencia. ¿Cuanto más que estos conceptos, abarca nuestro trabajo, profesión y desempeño? ¿Cuántas obligaciones se suman para obtener nuestra aprobación y remuneración laboral?. Los medios de comunicación, así como la comunidad, le exigen a las docentes mantener un estilo de vida acorde con su rol, con todas las implicaciones corporales, morales y conductuales que supone.

En tal sentido, pretendo reflexionar sobre la construcción de un modelo en torno al ejercicio de la docencia, que tiene como premisa que la misma es una profesión considerada de cuidado. Se analizará el marco social que le adjudica este tipo de tareas a las mujeres, incluyendo las exigencias que la sociedad deposita en el género femenino y específicamente en las maestras. Estas exigencias responden a un sistema de valores que la sociedad asume sin objetar y que se justifica en un supuesto “sentido común”, por lo que se reflexionará sobre el

origen de los mismos. Para esto será necesario reconocer a la escuela como institución reproductora de la cultura hegemónica.

La cultura patriarcal, que propicia una diferencia entre géneros dándole mayor valor a lo masculino, está presente en el rol que se le asigna al cuerpo docente dentro de la sociedad. Este rol asignado a la mujer corresponde a los cuidados, la educación, la reproducción, como una forma de maternar dentro y fuera del hogar, privándola de la vida pública (que el patriarcado le asigna al rol masculino); la mujer pertenece al ámbito privado.

Esta concepción de mujer y principalmente *mujer-docente* tiene efectos variados en la educación, de los cuales analizaré algunos. Además, a partir de mi experiencia y luego de conocer la noticia de las maestras despedidas, me resultó necesario indagar qué se espera de una docente como trabajadora pública y como funcionaria de la educación en el marco normativo.

En lo que refiere al cuerpo docente como funcionarios y funcionarias públicas, consulté la Ley N°19.823 (2019) “Declaración de interés general del código de ética en la función pública”. Los artículos relevantes a destacar son:

Artículo 5°: (Principios y valores organizacionales).- El ejercicio de la función pública estará regido por un conjunto de principios fundamentales y valores organizacionales, partiendo de la base de que los funcionarios están al servicio de la Nación y no de una fracción política, y que el funcionario existe para la función y no la función para el funcionario, debiendo servir con imparcialidad al interés general.

Artículo 13°: (Probidad).- El funcionario público debe observar una conducta honesta, recta e íntegra y desear todo provecho o ventaja de cualquier naturaleza, obtenido por sí o por interpuesta persona, para sí o para terceros, en el desempeño de su función, con preeminencia del interés público sobre cualquier otro. También debe

evitar cualquier acción en el ejercicio de la función pública que exteriorice la apariencia de violar las normas de conducta en la función pública.

Estos artículos permiten comprender el modelo de docente que se promueve desde el organismo normalizador. Es relevante destacar que no se especifica que significa “conductas honestas, rectas e íntegras”, sin embargo en el artículo número 14 se hace referencia a las conductas contrarias a la probidad y en ninguna se detallan elementos específicos de las conductas que el cuerpo docente puede o no tener. Además, tal como están consagradas son andróginas, es decir, no se diferencian según el sexo de la persona.

Por tratarse de una maestra se hace necesario consultar el “Estatuto del Funcionario Docente” (ordenanza N°45 de ANEP). De los requisitos para ser funcionaria, dos se destacan, por un lado “No tener antecedentes penales ni morales que inhabiliten para la función docente” y por otro: “Mantener una conducta acorde con los fines del Organismo y las obligaciones del cargo”. Resulta relevante que, en un contexto en el que socialmente la mujer continúa siendo juzgada por sus conductas de forma constante y deliberada, no se especifique qué sería y quién determina "un antecedente moral" y una "conducta acorde". Tal incertidumbre parece quedar sujeta a un “sentido común” sin tener en cuenta el juicio de valor que se aplica sobre las acciones de la mujer; incluyendo exigencias de comportamiento y formas de vida. La deconstrucción contemporánea de algunos modelos femeninos, fomenta la incertidumbre sobre tales conceptos y nos potencia el cuestionamiento sobre nuestro “ser”, y el “deber ser” como profesionales docentes.

¿La docencia es una profesión o un estilo de vida? ¿Cuál es la moral docente?  
¿Existe un código de ética por fuera del Estatuto docente guiada por la moral hegemónica?  
¿Cuál es el modelo de docente? ¿Qué prácticas no le son permitidas a las maestras? ¿Cuánto influye en este juicio el que la docente sea mujer?. A todas las exigencias y parámetros ético-normativos que se le exigen a las y los profesionales, principalmente al cuerpo docente,



a las maestras se les agrega la “condición” de ser mujer, por lo que a continuación se reflexionará sobre lo que eso implica.

## Marco teórico

*El cuerpo docente o magisterio, como todo grupo social, tiene una doble existencia: material (cuantificable según una serie de propiedades como el sexo, la edad, la raza o el origen social) y simbólica (como representación cultural o matriz de significado). (Yannoulas,1994 ,p.43)*

Para estudiar la temática se analizarán elementos y conceptos que permitan comprender la construcción de los modelos de maestra, los elementos que lo forman y conforman. También será relevante reflexionar sobre la escuela como institución reproductora y productora de modelos. Para ello se organiza el ensayo en tres capítulos que buscan indagar en la formación de un modelo que todavía está vigente en relación a las profesionales de la educación y reflexionar sobre la disyuntiva profesión-estilo de vida.

Antes de presentar los tres capítulos, de forma preliminar, haré una consideración con el objetivo de posicionarme respecto a la relación teoría-práctica que será utilizada en este ensayo, comenzaré por profundizar en el concepto de *praxis*. Freire (1990) ha diseñado una teoría de la educación que considera seriamente la relación existente entre la teoría radical crítica, los imperativos del compromiso y las lucha radicales; la dominación no solamente se trata de la diferencia de clases. “La lógica de la dominación representa una combinación de prácticas ideológicas y materiales, históricas y contemporáneas, que jamás resultan totalmente fructíferas, que siempre contienen contradicciones, y que se combaten constantemente en el marco de relaciones de poder asimétricas.” (Macedo en Freire, 1990, p. 14). Esto refiere a la capacidad de los oprimidos de luchar en pos de su liberación. Un ejemplo claro, podrían ser las mujeres que buscan un reconocimiento de sus derechos y para esto generan diferentes movilizaciones y manifestaciones en las que se declaran en contra del status quo.

Para el autor, el poder es una fuerza positiva y negativa, un lenguaje dialéctico más que simplemente un opresor. El poder se encuentra en la base de todos los comportamientos; “el poder no se agota en aquellas esferas públicas y privadas en que operan los gobiernos, las clases regentes y otros dominantes” (Freire, 1990, p.20).

El poder se manifiesta en el lenguaje, en las acciones que parecen inintencionadas, en los prejuicios sociales e incluso en las conductas deliberadas. A menudo se ejercita como una fuerza positiva en nombre de la resistencia. La cultura oculta la ideología que legitima, distribuye formas específicas de cultura como si no estuviese relacionadas con los intereses de las clases hegemónicas y las configuraciones de poder existentes.

Por lo tanto, las prácticas educativas se construyen en los planos sociales, históricos y políticos, por lo que sólo pueden ser analizadas en su contexto. Entonces se hace necesario comprender a los actores formando parte de un entorno determinado, de lo contrario resulta un análisis descontextualizado. “Desde este punto de vista, la práctica no es un mero “hacer”. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones.” (Freire, 1990,p.23). En definitiva, para reflexionar sobre las prácticas (de cualquier índole), así como del status quo, se deben analizar: la intención de quienes participan, el contexto social, histórico y político en que se enmarcan.

Para analizar los contextos y retomando con la organización del ensayo, en el capítulo I se pretende indagar en el proceso de construcción del modelo para deconstruirlo. Para eso se distribuye en cinco subcategorías en las que se intentará introducir a la idea de los modelos que son el eje central del ensayo, y a partir de allí reflexionar sobre el objetivo de implementarlos. Para eso, en el primer subtítulo se consultará principalmente al texto “Los gajes del oficio” de Andrea Alliaud y Estanislao Antelo para analizar la pedagogía del modelo.

El segundo subtítulo *“Los llamados “valores” que la docente debe de asumir”* presenta el dilema respecto a los valores, específicamente aquellos que atañen a la escuela como institución que transmite cultura. Para esto se reflexiona sobre el cuerpo docente como supuesto agente neutro ideológicamente, a la vez que se le exige predicar valores enmarcados en doctrinas religiosas.

En el tercer subtítulo se analizan los modelos de mujer para comprender los orígenes, las características y los juicios que lo conforman, teniendo en cuenta que se trata de modelos que atraviesan fronteras políticas. Para esto se utilizarán autoras como Victoria Vazquez, Rita Segato y Simone de Beauvoir. Además, para comprender la formación de los modelos específicamente en Uruguay se utilizará a José Pedro Barrán en su texto *“El disciplinamiento”*.

Por último, *“La docencia en el patriarcado del salario”* presenta una de las formas visibles de discriminación a las mujeres en el contexto de un sistema capitalista. Silvia Federici, Rosa María González Jiménez, así como José Pedro Varela, permitirán explicar y analizar el denominado *“patriarcado del salario”*.

Se cerrará el primer capítulo con el subtítulo *“El cuerpo como nueva forma de control”* en donde autores como Pablo Scharagrodsky y autoras como Alicia Fernández harán visible el dominio sobre el cuerpo de la mujer así como el sometimiento y transposición de dicho control al cuerpo de la maestra.

En el segundo capítulo se sintetiza la relación entre mujer-maestra-madre allí autoras como Silvia Yannoulas, Graciela Morgade, Lucía Noel Bondoni y otras presentadas previamente, describirán y desnaturalizarán algunos prejuicios de la profesión docente y la limitación del campo a lo *“femenino”*, considerando que el ejercicio de la profesión docente se convirtió en un espacio de lucha y resistencia para las mujeres.

Para finalizar, en el capítulo III “*Escuela ¿productora o reproductora del modelo de maestra?*” se reflexiona sobre la escuela como institución que reproduce la cultura hegemónica. Esta es la cultura que habilita y promueve estereotipos de diferentes índoles entre los que se encuentra el modelo de mujer-maestra. Para ello se utilizarán autoras como Adriana Marrero, Dolores Martínez y Victoria Vázquez que habilitarán el análisis de diferentes situaciones que ocurren en la escuela que no están pautadas en el currículum pero se evidenciarán al desmantelar el currículum oculto.

# Capítulo I - Hacia una construcción del modelo

## Los modelos como elemento homogeneizador

Cuando se habla de modelos inevitablemente se está haciendo referencia a roles sociales que son construcciones ideológicas y políticas. Ideológicas en el sentido que penetran y se estructuran en el inconsciente como mandatos; no son órdenes explícitas ni agresivas sino que logran confundirse con nuestros deseos. Políticas porque lo incorporan todas las personas convirtiéndose en cultura.

Las maestras han representado el modelo del “deber ser” en la medida que forman a las personas que en el futuro “serán”. Este modelo se basa en prejuicios psicológicos, sociales y del accionar que terminan configurando las expectativas que se tendrán sobre las personas que ejerzan dicha profesión.

Lo interesante de analizar es que la docencia en primaria es una profesión mayoritariamente ejercida por mujeres, por lo tanto, este modelo se verá transversalizado por: las expectativas de los cuerpos que enseñan junto con las expectativas asociadas al género, específicamente al género al que se le asignan las tareas del cuidado. A partir de esta premisa es que en este capítulo se reflexionará sobre las diversas aristas que constituyen al modelo de mujer y por consiguiente el de la maestra.

La mujer se encuentra sometida, en mayor o menor medida, a las circunstancias sociales, históricas, políticas, económicas y culturales hegemónicas. Esto significa que el concepto de mujer se construye de las relaciones de producción y reproducción, además de todas las relaciones en que la mujer se ve inmersa independientemente de su voluntad. Por lo tanto, el valor simbólico de la mujer maestra como intelectual y como un cuerpo está

sometido a un ideal que circunscribe valores y conductas que determinan un estilo de vida para distanciarse de la mera profesión.

A partir de la disyuntiva de si la docencia es un estilo de vida o una profesión, me propongo indagar sobre su genealogía. Según Alliaud y Antelo (2011) en su obra “Los gajes del oficio”, cuando se originaron los sistemas educativos la escuela tenía un carácter normalizador, por lo cual, utilizar modelos era una estrategia útil para conformar instituciones y sujetos. El estudiantado que se formaba en el seno de las instituciones normalizadoras, no solo aprendía de libros y tratados de pedagogía, sino que imitando a quien suponía lo hacía como se “debían hacer”. “El maestro modelo (en tanto modelo esperado) era entonces aquel que poseía una presencia correcta, buenos modales, hábitos, formas de vida, concepciones del mundo, cierto acervo cultural y valores propios de una persona *bien educada*.” (Alliaud y Antelo, 2011, p.67)

A partir de esto en el mencionado trabajo se manifiesta que, del rol docente, lo ejemplar de enseñar, por su carácter de imitación, es la copia o reverencia. Cuando se enseña, lo que se reparte son guías para la acción. Es relevante tener en cuenta que en el momento de institucionalización y profesionalización de la docencia el cuerpo docente debía de ser y actuar de determinada manera tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Por lo cual se buscaba establecer:

(...)modelos de maestros o maestros modelos que, a la vez, convocaban o estimulaban el esfuerzo de conversión (llegar a parecerse) en tanto seres reales, vivientes (ejemplos vivos) , lejanos, tal vez, pero posibles de alcanzar o, al menos, de aproximarse. Modelos vivientes que se presentaban como norma de lo que la gente podía y debía ser. (Alliaud y Antelo, 2011, p.67)

Las autoras describen a la “pedagogía del modelo” como aquella que es propia de la educación moderna, en que los productos surgidos u obtenidos de modelos (instituciones,

futuros docentes, estudiantado) suelen aparecer como copias, imitaciones, reproducciones o reflejos que se asemejan al original. Imitar el modelo ideal se traduciría como “éxito educativo”.

El contrato de docentes de 1923, referido anteriormente, menciona entre otras cuestiones los siguientes requisitos: no andar en compañía de hombres, permanecer en sus casas entre las 8 de la tarde y las 6 de la mañana, no fumar cigarrillos, no beber cerveza, no viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre, no vestir ropas de colores brillantes, entre otras. Si bien este contrato no tiene vigencia en la actualidad, algunas de estas exigencias siguen formando parte de lo que se espera de una maestra. Tales elementos normalizadores y disciplinarios en 1923 responden a un contexto de formación de sociedades capitalistas y burguesas basado en el “deber ser”. Buscaban uniformidad y homogeneidad de los sujetos y de las instituciones que en el momento fueron creadas para tal fin. Por lo que me cuestiono, considerando que actualmente la escuela busca emancipar, transformar y formar sujetos reflexivos, ¿no deberían cambiar los modelos de docencia? Los modelos de reproducción basados en dogmatismos parecieran estar obsoletos.

Ya John Dewey criticaba la llamada *educación tradicional*, en tanto impone modelos a los que se educan. A esta imposición *desde arriba*, el pedagogo *progresivo* opone la libre expresión y el cultivo de la personalidad, el aprendizaje mediante la experiencia y la utilización de la vida. Lo vital, las experiencias, lo móvil, lo cambiante se opone a las rígidas y desactualizadas formas que los modelos fijan. (Alliaud y Antelo; 2011, p.70)

Los modelos impuestos fijan, homogenizan y estereotipan a las profesionales de la educación. Esto tiene repercusión directa en la formación del estudiantado, en la medida que dificulta la formación y expresión de la personalidad de los sujetos limitando el aprendizaje



ya que parte de la base que existe una sola manera correcta de ser, actuar y pensar que deberá de ser copiada de la maestra.

En definitiva, los roles sociales son construcciones ideológicas y políticas que penetran en la cultura a través de la reproducción de modelos incuestionables. Esta pedagogía del modelo que pretende homogeneizar a los individuos tiene un fin disciplinador. Parte de la base que todas las personas, principalmente las maestras entienden y practican los mismos valores y que serán esos los que transmitirán.

## **Los llamados “valores” que la docente debe de asumir**

Como fue mencionado anteriormente, la maestra siempre ha simbolizado un modelo de actuar, ser y pensar, lo que significa que el cuerpo docente personifica el ideal de valores. Teniendo en cuenta que serán responsables de formar a un estudiantado para insertarse en una sociedad determinada, la maestra debe convertirse en una ciudadana “ejemplar”; una ciudadana que practique y predique los valores que corresponden por “sentido común”. Esto se presenta como un desafío ya que los valores son un concepto que está en conflicto y el “sentido común” no es común a todas las personas, ya que responde a la cultura hegemónica.

Por lo mencionado, me propongo en este apartado hacer un breve análisis del concepto de valores y su relación con los sistemas educativos, específicamente con las maestras, puesto que permitirá reflexionar sobre el origen de los valores que se le asignan al cuerpo docente y que generalmente se dan por asumidos.

De acuerdo a Gustavo Santiago en “El desafío de los valores” (2004), en la actualidad hay una sensación de profunda crisis de valores. Quienes lo sostienen, perciben una irrefutable evidencia de la crisis, pero ¿cuáles son los valores que padecen, desde cuándo y por qué causan problemas? Al referirse a esta temática, se esconden multiplicidad de posicionamientos. Si bien, es evidente que la frustración respecto a la “crisis de los valores” tiene un trasfondo auténtico; mejorar el mundo, esto se ve transversalizado por las diferentes maneras de percibirlo y las posibles alternativas.

Existe un imperativo muy utilizado para referirse a la escuela, que está orientado a la necesidad de formar en valores, pero suelen no definirse con precisión. Para avanzar en el ensayo es imprescindible definir en qué consisten los valores. Esto permitirá comprender algunos de los planteos que erróneamente se le adjudican a la escuela, y por lo tanto, a las maestras.

Los discursos mediáticos, así como el “sentido común” aportan a la concepción de valores. Este último es de especial relevancia, por tratarse de uno de los discursos con mayor alcance, pero que carece de fundamentos. Además, los valores surgen mayoritariamente, según Santiago (2004), de tradiciones religiosas que se han diluido, que han sufrido modificaciones debido a las diferentes interpretaciones y actualmente forman parte del discurso.

Desde una mirada general, Gustavo Santiago (2004) manifiesta que el término “valor” se emplea en dos sentidos. Por un lado, para referir a aquello que en una sociedad determinada se valora, los “valores de hecho”. Están atados a un contexto espacio-temporal, varían de cultura en cultura y según la época. Los cambios culturales, sociales, políticos, generan nuevos horizontes y nuevos modos de vida, y con ello nuevos hábitos valorativos que relegan a un segundo plano a aquellos valores que se consideraban muy firmes. Estos cambios, se han acelerado de manera vertiginosa en los últimos tiempos. Este tipo de “valores de hecho”, existen siempre, su vigencia es lo que los legitima, esto se explica con que las personas no pueden vivir sin valorar.

Por otro lado, aquello que desde algún marco filosófico, religioso o político, se considera que debe ser tomado por valioso para convertirse en valores de hecho, se denominan: los “valores de derecho”. Son impulsados por instituciones o individuos que desean que un número mayor de personas apoyen a los valores que consideran que deben valer. En este sentido, los “valores de derecho” se ven menos afectados por el contexto, pues no importan los cambios que se den a nivel sociohistórico o en los hábitos valorativos de los hechos; mientras el marco doctrinario no varíe estos valores tampoco lo harán. Por esto es que se mantienen en el discurso a través de los años, incluso siglos.

El problema radica en que los “valores de derecho”, pueden convertirse en valores de hecho, si el contexto así lo habilita, es decir, si aparecen propuestas políticas que legitimen determinados valores.

Por ejemplo, si el planteo político que los contiene logra plasmarse en una práctica política concreta y exitosa, esos valores tendrán una importante vigencia; si este planteo político fracasa, los valores asociados a él correrán el riesgo de caer en el olvido. Lo mismo vale para planteos éticos y religiosos. (Santiago, 2004, p.13)

De aquí se desprende el conflicto y específicamente el que atañe a este ensayo. Los sistemas de valores suelen estar apoyados por instituciones políticas y religiosas que establecen cómo debe ser el comportamiento de las personas, juzgando todas aquellas prácticas que consideran impropias.

Cuando en la escuela nos referimos a los valores, se trata de los valores de derecho:

Los valores de hecho (VH), es decir, aquellos que los chicos efectivamente consideran valioso, son pasados por alto o, en los casos en los que afecta alguna postura institucional, son directamente descalificados. La escuela se coloca en el lugar de emisión de discursos a favor de lo que los chicos deben de valorar, independientemente a lo que ellos valoren. (Santiago, 2004, p.14-15)

Parece sencillo nombrar los valores que la escuela promueve: libertad, solidaridad, tolerancia, respeto, no-violencia, laicidad, amistad, compañerismo, igualdad, etc. Pero suele no tenerse en cuenta que varias de estas palabras tienen sentidos amplios y ambiguos, además de que surgen de diferentes corrientes filosóficas o religiosas. Ser “buena maestra o buena persona” es un valor asumido, pero ¿qué significa? ¿De dónde surge el ideal? Comprender los fines de las sociedades permitirá analizar las construcciones de los ideales y así darse cuenta lo que está tratando de reproducir el valor.

Si en concepciones religiosas, políticas o filosóficas, con tablas en las que aparecen listas bien precisas de los valores que hay que asumir, resulta muy difícil (o imposible) cumplir con ellos, ¿cuánto más difícil será hacerlo con una serie indefinida, vaga?, ¿cómo hará el docente para ser modelo en valores que desconoce o que no se sabe si los demás comparten? (...) El problema es que —salvo en casos particulares como los colegios confesionales— la propia comunidad educativa suele estar constituida por individuos que no tienen claro de qué hablan cuando hablan de valores” (Santiago, 2004, p. 72).

Las profesionales de la docencia tienen una gran presión por ser modelos de valores, como fue mencionado anteriormente, pero ni en las instituciones de formación docente ni en las escuelas de ámbito público se generan espacios donde se socialicen los valores esperados. Por lo que las maestras encuentran una gran dificultad en comprender y predicar los modelos planteados por las instituciones educativas a las que pertenecen porque suelen desconocer los valores que promueven. A diferencia de las instituciones de educación privada religiosas, en la que los valores son compartidos y expresados explícitamente, los valores sociales que son compartidos en la educación pública no están delimitados con claridad.

Además, quien ejerce la docencia parece estar faltando a los valores cuando defiende prácticas diferentes como: entregar un texto que contiene malas palabras, protagonizar un escándalo en la calle, publicar determinados contenidos en redes sociales que hagan alusión a preferencias sexuales no tradicionales, usar ropa ajustada o corta, consumir bebidas alcohólicas o fumar, llorar en clase, reclamar sus derechos, manifestar preferencias religiosas o políticas, entre otras cuestiones. Por lo que se establece una gran diferenciación entre lo privado o íntimo y lo público; lo político y religioso se restringe a lo privado separado de la figura femenina pública, configurándose como un personaje neutro. No me propongo en este ensayo indagar en el origen de todos estos valores en específico, sino que reflexionar sobre la

influencia que tiene este prejuicio al cuerpo docente considerando que se trata de una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres.

En conclusión, los valores establecen un marco para la convivencia y son parte del contrato social al cual adherimos. En gran parte surgen de la religión en la que se buscan diferentes reglas que normalizan esa convivencia estableciendo lo que está bien y lo que está mal. Un ejemplo conocido es cuando el pueblo hebreo estableció los diez mandamientos que funcionaban como código moral, religioso y civil por el cual debían regir sus conductas y por lo tanto sus vidas; “para contar con la aprobación de Dios”. Pero encontrándonos en una sociedad laica se hace necesario analizar de dónde surgen los modelos que regulan las conductas.

En función a lo anteriormente establecido en relación a la configuración y diferenciación de la figura femenina en relación a la práctica basada en valores me propongo en el siguiente subtítulo analizar la condena a la mujer, que aún desenvolviéndose en el ámbito “público” se le exige pertenecer al ámbito “privado”; “ser para otros”.

## Lo “privado” en lo “público” de la construcción del modelo de mujer

*“Existe un principio bueno que ha creado el orden, la luz y el hombre, y un principio malo que ha creado el caos, las tinieblas y la mujer”.*  
*(Pericles citado en Wolf, 2013)*

Parece evidente y de “sentido común” referirnos a la mujer como el sexo vulnerado. Esto se explica con que el “deber ser” de las mujeres está impregnado en nuestro inconsciente a tal punto que resulta difícil despegarse de ciertas ideas y prácticas. Por este motivo es que voy a utilizar a algunos autores y autoras que permitan comprender la construcción del concepto de mujer, que no solo aparece en Uruguay y América Latina, sino que en todo el mundo. Ese modelo de mujer “ideal”, si bien tiene variaciones en las diferentes culturas, mantiene un patrón hegemónico. Analizar este modelo, permitirá entender por qué se le asignan a las mujeres las tareas del cuidado, aquellas relacionadas con la alimentación, la educación o la salud en general.

Pensando en el “deber ser” y su construcción en Uruguay, José Pedro Barrán en el tomo II de “El Disciplinamiento” (1990) se refiere a la “sensibilidad del novecientos” como uno de los mayores períodos de civilización en Uruguay, ya que se disciplinó a la sociedad al promover la gravedad, el “empaque” y puritanismo del cuerpo, reprimiendo las almas inconscientes ante el nuevo método de dominación.

Entre 1860 y 1890 se reconoce una época en la que la vergüenza, la culpa, el pudor y el recato eran dominantes respecto a la concepción de alma y cuerpo. En este periodo se potencia la distancia entre lo “femenino” y lo “masculino”, estableciendo formas de ser y comportarse diferenciadas. Por ejemplo: para demostrar vigor el cuerpo perfecto de la mujer

se imponía por el exceso de gordura, mientras que el hombre lo hacía con “paso firme”. Aparece además, según Barrán (1990), un vínculo entre “limpieza” y “prolijidad” y la moral sexual. Por lo que se la consideró la época más puritana de la historia uruguaya; se “castró” a la mujer y se negó su sexualidad:

El pudor implicaba la honestidad, es decir, la conducta sexual “casta”; el recato, referido en particular al ocultamiento de las “dotes” corporales por el vestido “decente”; la modestia, que incluía también la vestimenta pero sobre todo atañía el alma y el encubrimiento de las dotes intelectuales, el huir de toda afectación y sumirse en el silencio o la conversación llana pues la mujer “sabihonda” era “varona” y desagradable al hombre por querer competir con él. (Barrán, 1990, p.168-169)

La utilización de vestimenta que oculte todo tipo de caracteres sexuales, la invisibilización de la sexualidad, así como mantener silencio para no demostrar ningún tipo de don intelectual, se convirtieron en la nueva idiosincrasia de la mujer del novecientos. Demostrar lo contrario se presentaba como una trasgresión desagradable para el hombre que temía que las mujeres pudieran alcanzar cualquier tipo de privilegios de los que ellos gozaban.

La mujer inmersa en el poder burgués adaptó su sensibilidad y sus conductas con los valores que la cultura dominante impuso. De este modo, la madre, fue madre “abnegada”; la compañera del hombre, esposa “casta”; el biológico contacto de la mujer con el mundo de la materia y la naturaleza y (la concepción), fue misterio peligroso y acechante; y la especificidad de su sexualidad, la hizo ver como araña devoradora gastadora de la “energía” masculina y el dinero del hombre, cuando no como testigo de los descaecimientos de su poder, de sus impotencias. (Barrán, 1990, p.153)



La feminidad del novecientos implicaba la puerilidad, virtud, romanticismo e ingenuidad, excluyendo por completo la sensualidad. Se temía que la mujer todavía conservara mucho de la bruja y hechicera de los siglos XVI y XVII representando lo diabólico de encarnar el poder de la tentación sexual, por la ausencia de “templanza” siendo dominada por la “pasión”. Por todo esto, fue necesario que el hombre creara estrategias de control sobre la mujer, la imagen de mujer ideal: la cualidad de madre, “(...)debía ser sumisa al padre primero y al marido después; esposa y madre “abnegada”, “económica”, ordenada y trabajadora en el manejo de la casa; modesta, virtuosa, púdica con su cuerpo” (Barrán, 1990, p.163)

La idealización de la mujer, inspirada en el modelo liberal-católico, procuró agotar la sensualidad de la mujer real y concreta. Mujer pura y delicada con un cuerpo romantizado, llena de ternura y dulzura de amor materno. “Niña, tonta, débil y ... bella.” (Barrán, 1990, p. 179)

Profundizando en la construcción del “ideal” de mujer y lo “femenino”, Simone de Beauvoir en “El segundo sexo” (2019) explica que en el siglo XIX, la cuestión del feminismo se convirtió nuevamente en una cuestión de partidos:

(...) una de las consecuencias de la Revolución Industrial fue la participación de la mujer en el trabajo productor, en ese momento las reivindicaciones feministas se salen del dominio teórico, encuentran bases económicas; sus adversarios se vuelven más agresivos, la burguesía se aferra a la vieja moral, que ve en la solidez de la familia la garantía de la propiedad privada, y reclama a la mujer en el hogar tanto más ásperamente cuanto su emancipación se vuelve una verdadera amenaza; en el seno mismo de la clase obrera, los hombres intentaron frenar esa liberación, puesto que las mujeres se les presentaban como peligrosas competidoras.(de Beauvoir, 2019,p.6)

Con la Revolución Industrial las mujeres comienzan a ocupar lugares en el mercado laboral y a poder sustentarse económicamente de manera paulatina. Aparece entonces una nueva amenaza para los hombres en un sistema patriarcal que esperaba de la mujer determinadas prácticas realizadas en el ámbito privado del hogar. Esta competencia obliga a los hombres, una vez más, a implementar estrategias para impedir dicha liberación afianzando los modelos de mujer.

La filósofa sostiene que en virtud de la maternidad es como la mujer cumple íntegramente su supuesto destino fisiológico, esa es su vocación «natural», puesto que todo su organismo está orientado hacia la perpetuación de la especie. Pero apela manifestando que ya se ha dicho que la sociedad humana no está jamás regulada por la naturaleza; hace aproximadamente un siglo la función reproductora ya no está determinada por el solo azar biológico, sino que está controlada por la voluntad. Simone de Beauvoir analiza que, de acuerdo con el sistema positivista, la mujer no es más que esposa y educadora. Mientras que en el análisis de Barrán (1990) del Uruguay del 900´ todas las mujeres debían ser madres, esposas o cocineras y sirvientas ocupadas de las tareas del hogar. Es recién en 1896 que aparece la idea de mujer “madura” como maestra.

A esto se debe el subtítulo “Lo “privado” en lo público”, se trata de las exigencias en el comportamiento de la mujer, que antiguamente sólo podía desarrollarse en el ámbito privado del hogar. Esto será uno de los elementos principales en la construcción del modelo de mujer ideal.

Para comprenderlo, se debe de tener en cuenta que la historia del espacio público es la historia del patriarcado. Según Rita Segato (2016) la intervención colonial del pasado y del presente, en lo que denomina «mundo-aldea» ha terminado por minorizar todo lo que respecta a las mujeres. El término minorización se refiere a la representación y a la posición de las mujeres en el pensamiento social. Es tratar a la mujer como «menor» y arrinconar sus temas

al ámbito de lo íntimo, de lo privado, y, en especial, de lo particular, como «tema de minorías» y, en consecuencia, como tema «minoritario».

Los elementos que determinan la minorización de las mujeres están relacionados con la transición de la vida comunal a la sociedad moderna y, en América Latina, al tránsito de los pueblos que habitan los territorios nacionales de nuestro continente a la colonial modernidad. Este tránsito fue primero impulsado por el proceso de la conquista y la colonización conducido por la metrópoli ultramarina y más tarde por la administración del Estado construido por las élites criollas. Este proceso también puede ser descrito como criollización. (Segato, 2016, p.91)

Es decir, a partir de los procesos de conquista y colonización del continente americano sumado a la constitución y formación de Estados “criollos”, que conforman y legitiman los sistemas patriarcales, las mujeres se han convertido en el sexo vulnerado. Todo lo que atañe a este sexo, por lo tanto, será “minorizado”.

Además Victoria Vázquez (2010) en “La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación” fundamenta:

Históricamente los rasgos relacionados con la dependencia se obviaron en los individuos masculinos y se les asignó funciones que refuerzan el sentido de autosuficiencia y participación en lo público. A ellos se les asignó la función de proveer de recursos económicos; mientras que a ellas se las orientó hacia la satisfacción de las necesidades relacionadas con el bienestar físico y emocional. De este modo, las personas independientes que participaban en lo público fueron consideradas ciudadanos, mientras que las personas dependientes y quienes cuidan de ellas, quedaron fuera de la norma, por la que se confiere la ciudadanía. (2010, p.182)

En este contexto es que se le atribuye al hombre la cualidad de pertenecer al ámbito público y a la mujer al privado. De todas maneras, con los avances y alcances de las revoluciones feministas, acompañadas del desarrollo industrial, las mujeres han logrado paulatinamente salir de sus hogares para ejercer trabajos remunerados (lo que no implica que todo su trabajo sea reconocido). Sin embargo, el trato no es igualitario, la mujer está condenada a comportarse como buena señora, recatada, reservada, afectuosa, cariñosa, entre otros elementos que contribuyen al “ideal” de feminidad, aun cuando se encuentran en el ámbito público.

En el aula, la situación se agrava ya que la maestra funciona como ejemplo reproductor del modelo “ideal de feminidad” e incluso de la relación de la mujer en función del hombre. Cualquier comportamiento insubordinado que se enfrente al valor instaurado de feminidad se presenta como un conflicto para el mundo adulto que repudia cualquier comportamiento que se salga de la norma.

En suma, la construcción del modelo de mujer se configura desde el “ser” para otra persona, eso implica que su papel queda relegado a un segundo plano y se transforma en minoritario en todos los aspectos: la personalidad, la sexualidad, el cuerpo, la inteligencia, entre otros elementos que surgen del modelo liberal-católico. En el siguiente apartado se desarrollará la relación entre esto y los contratos de salario como otra de las formas de explotación a la mujer en una sociedad en donde lo valioso es lo económico.

## La docencia en el “patriarcado del salario”

A lo largo de los años se ha luchado contra la naturalización de la “feminidad” en la que se asignan tareas, formas de ser, comportamientos, a las mujeres, solo por el hecho de serlo. Silvia Federici (2016) expresa en su texto “El patriarcado del salario” que esa naturalización cumple una función esencial de disciplinamiento. Cuando se rechazan algunas tareas, domésticas por ejemplo, no se refiere a «es una mujer en lucha», se dice «es una mala mujer», porque se presume que hacerlas es parte de la naturaleza de las mujeres.

En este contexto cuando el trabajo es la fuente principal de la producción de la riqueza, sobre todo en la sociedad capitalista, es relevante analizar qué lugar ocupa la mujer en relación a él. Federici argumentaba que el salario no es solamente una acumulación de dinero, sino una forma de organizar la sociedad:

El salario es un elemento esencial en la historia del desarrollo del capitalismo porque es una forma de crear jerarquías, de crear grupos de personas sin derechos, que invisibiliza áreas enteras de explotación como el trabajo doméstico al naturalizar formas de trabajo que en realidad son parte de un mecanismo de explotación. (Federici, 2016,p.19)

Esto significa que en el modelo económico que se impone a nivel mundial, aparecen formas de acumular capital que convierten en mercancía a la obra, la persona y el producto. El convertir a las personas en mercancía genera jerarquías ya que implica el establecimiento de un orden en el que algunas tareas son más valiosas que otras, por lo tanto quien ejerza esas tareas podrá acumular más capital.

La autora también explica que Marx reconoció la importancia de la relación entre hombres y mujeres en la historia, denunciando la opresión de las mujeres, sobre todo en la familia capitalista-burguesa.

En La ideología alemana, se habla de la esclavitud latente en la familia, y de cómo los varones se apropian del trabajo de las mujeres. En El manifiesto comunista, denuncia la opresión de las mujeres en la familia burguesa, cómo las tratan como propiedad privada y cómo las usan para transmitir la herencia. Hay por tanto cierta presencia de una conciencia feminista, pero son comentarios ocasionales que no se traducen en una teoría como tal. Sólo en el volumen I de El capital Marx analiza el trabajo de las mujeres en el capitalismo, pero solo analiza el trabajo de las mujeres obreras en la gran industria.(Federici, 2016, p.13-14)

Esta relación de dependencia del salario masculino define lo que la autora llama «patriarcado del salario»; a través del salario se crea una nueva jerarquía, una nueva organización de la desigualdad: el varón tiene el poder del salario y se convierte en el supervisor del trabajo no pagado de la mujer. Por lo tanto se reafirma la idea de sexo vulnerado. Sumando a lo anteriormente mencionado, es sabido que la mujer ha ocupado el lugar de asalariada en las unidades domésticas, siendo sometida a realizar las tareas no remuneradas, vinculadas mayoritariamente al cuidado.

Respecto a la educación, como una de las tareas del cuidado, encuentro que se produce el siguiente fenómeno: es una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres. Según Rosa María González Jiménez (2009) en su artículo “De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (Finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género” existen varios motivos, pero el principal lo explica en su primer corolario:

La primera explicación (...) fue de carácter económico: las mujeres tomaban los puestos que los hombres rechazaban. Por ejemplo, Schmuck (1987:75-76) argumentó para el caso de Estados Unidos que: “La industrialización generó mejores oportunidades de empleo para los hombres que el trabajo docente”. Otro argumento fue su disposición natural, en tanto madres, al cuidado de los menores (Albisetti, 1989; Preston, 1993). Las anteriores explicaciones fueron matizadas posteriormente, ante la evidencia de que en otros países –también industrializados– la participación de maestras era bastante menor como en Dinamarca (28%) o Alemania (29%), señalando que algunas políticas de contratación limitaban el ingreso de mujeres a la docencia; por ejemplo, en las primarias germanas decimonónicas no aceptaban mujeres casadas (Harrigan, 1992; Van Essen, 1999; Hook Demarle, 1993). (González Jiménez, p.748)

Es decir, existen dos grandes motivos por los cuales la docencia es una tarea ejercida principalmente por mujeres, por un lado, el valor económico-salarial. Cuando un empleo tiene baja remuneración es menos propenso a ser seleccionado, sin embargo, en un contexto en que las mujeres buscan ocupar un lugar en el mercado laboral encuentran como única alternativa aceptar aquellos trabajos que los hombres rechazan por razones salariales. Por otro lado, el argumento de que las mujeres tienen el don natural ya que nacen con el objetivo de ser madres, por lo tanto si pueden cuidar a sus hijos e hijas, perfectamente podrán educar un grupo de infantes. De todas maneras, aparecen algunos países como Dinamarca y Alemania en el que en los inicios se establecieron limitaciones laborales para las mujeres por lo que las matrículas en formación docente son disminuidas.

En el caso de José Pedro Varela (1874) en “La educación del pueblo” la razón de que haya más mujeres ocupando cargos docentes es la siguiente:

(...) la razón es sencilla, entre nosotros, por ejemplo, las mujeres, si obtuvieran como maestras un sueldo de 60 pesos mensuales, se sentirían más que satisfechas, mientras que a los hombres no les sucedería tal cosa porque podrían obtener mejores resultados en otras ocupaciones. (Varela, 1874, p.215-216)

Un hombre jamás elegiría la profesión docente, ya que el sueldo que recibirá es demasiado reducido en comparación con cualquier otro trabajo que dada su condición de hombre puede ocupar.

Ambas explicaciones, tanto la de González Jiménez como la de Varela coinciden: las mujeres están condenadas salarialmente a ingresos inferiores, además de confinadas a un puesto de inferioridad y dependencia respecto al hombre, por leyes sociales, no por leyes naturales. De todas maneras, es relevante destacar que aunque la docencia sea mayoritariamente ejercida por mujeres, la administración y política de la educación está ocupada generalmente por hombres. Además la proporción de mujeres que ejercen la docencia disminuye cuanto más alto son los niveles educativos. Es extraño encontrar mujeres ocupando cargos jerárquicos dentro del sistema educativo, dado que la autoridad, la inteligencia y el pensamiento son cualidades que se le atribuyen solamente a los hombres.

En definitiva, el salario es una de las formas de sometimiento de la mujer en una sociedad en la que el capital cumple un papel preponderante. Descalificar el valor de su trabajo, es desmerecer el uso del tiempo; considerando que el tiempo no se recupera y teniendo en cuenta que trabajar es la única forma que tiene la mujer de liberarse de su rol de madre abnegada. En el siguiente subtítulo se desarrollará el último aspecto dentro de la construcción del modelo que se consideró abordar, este permitirá reflexionar sobre nuevas formas de dominación invisibles: el control del cuerpo.



## **El cuerpo como nueva forma de control**

Las maestras representan un todo. No solo un conjunto de conductas, pensamientos y enseñanzas, sino que todo eso conjugado en personas que deben de articular sus vidas privadas con sus empleos. Estas conjugaciones se llevan a cabo en un espacio al que denominamos cuerpo. Por lo tanto, es interesante pensar el cuerpo en la escuela y a la maestra como agente con cuerpo que habita en la institución. Suele ocurrir, que el cuerpo de la maestra es completamente ignorado, deshumanizado. Se debe a que el estudiantado, así como los adultos referentes conciben que es un cuerpo en el que no ocurre más que lo justo y necesario para cumplir con el rol docente en los límites educativos. Es concebido como un cuerpo deshumanizado, sin sexualidad, ni necesidades como las de descansar o atravesar diferentes emociones. El estudiantado llega a sorprenderse cuando el cuerpo docente realiza acciones que son conocidas y le son cercanas: bailar, jugar, contar una anécdota familiar, esto se trata de momentos de humanización, confunden ya que en su imaginario el mundo de la maestra se limita a la escuela.

Pablo Scharagrodsky (2007) en su artículo “El cuerpo en la escuela” explica que el cuerpo no puede ser considerado sólo como un “conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos” (2007, p.1). Sino que es un fenómeno social, cultural e histórico. No existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. En el mismo sentido, agrega que el cuerpo se ve inserto en una disputa atravesada por los diferentes sistemas simbólicos, entre los que destaca lo vinculado al género, la orientación sexual, la etnia o la religión. Agrega, además, que el destino de las mujeres y de los varones está marcado por su biología. A partir de este planteo, se presenta el cuerpo como el nuevo terreno de dominio.

Para comprender lo anteriormente mencionado, Rita Segato (2016), en “La guerra contra las mujeres” explica que en la historia de las formas de gobierno, Foucault presentaba una periodización de las relaciones entre gobierno y territorio. En la época feudal y la modernidad temprana la forma de gobierno predilecta fue el gobierno del territorio o «dominio» de un señor feudal o rey, lo que incluía tanto todas las cosas, como las personas contenidas en un espacio delimitado. Fue a partir del siglo XVIII que el gobierno se transformó en gobierno de la población, es decir, de la administración del grupo humano asentado en el territorio.

Esa mutación significó un cambio muy profundo en la concepción de la propiedad y la posesión que, ciertamente, debido a la contigüidad cognitiva entre cuerpo de mujer y territorio, resultó en una transformación profunda en las concepciones de género y sexualidad. (Segato, 2016, p. 66)

Cuando los grupos humanos empiezan a asentarse en el territorio, se reconfiguran los estilos de vida y aparece la propiedad privada como una de las posesiones más relevantes y fundamentales. Allí, se comienzan a reconfigurar los roles de hombre y de mujer; el hombre sale a trabajar para proveer recursos para el hogar mientras la mujer se convierte en la encargada de preservar el orden en dicho. El hogar se convierte en un nuevo espacio de encerramiento para la mujer.

Posteriormente en el siglo XVIII y XIX las técnicas disciplinarias y la exhibición ejemplar del castigo dieron paso a una sociedad de control en el siglo XX:

Esta técnica, originaria del mundo judeo-cristiano de los tiempos bíblicos, es para Foucault la más eficiente de las tecnologías de poder, «una forma de poder simultáneamente individualizante y totalizadora».(Segato, 2016, p.66)

Es decir, el ejercicio del poder pastoral fue crucial para esta transformación, considerando que la soberanía religiosa del cristianismo tiene la característica de facilitar el adoctrinamiento generando la noción de pecado ante la insubordinación.

Esta modalidad de control todavía continúa, pero se transformó en un sistema de control de la sociedad: el biopoder. Es aquel poder que se ejerce gobernando a las personas como seres biológicos por medio de la gestión de sus cuerpos, generando políticas referidas a su normalización: “(...)la jurisdicción es el propio cuerpo, sobre el cuerpo y en el cuerpo, que debe ahora ser el bastidor en que se exhiben las marcas de la pertenencia.”(Segato, 2016, p.67) Estas políticas estructuran los cuerpos, los dominan, los limitan, imponiendo comportamientos, pensamientos y exigencias que quien no las satisface sufrirá las consecuencias de la exclusión.

Según Alicia Fernández (1992) en “La Sexualidad atrapada de la señorita maestra” la relación de un sujeto con el cuerpo depende de tres factores: la actividad de las zonas sensoriales, el poder del deseo y el discurso cultural sobre el cuerpo imperante en un periodo histórico determinado. El primero se hace visible en el cuerpo a través de los registros de emoción y del sufrimiento somático, así como también a través de los signos que la sexualidad aporta (un ejemplo es lo que se le asigna a los géneros: “lo femenino” y “lo masculino”).

El segundo, el poder del deseo, está relacionado con la construcción de un cuerpo que representa el universo simbólico del sujeto deseante. Por último, los discursos culturales sobre el cuerpo, tanto el discurso religioso como el médico hegemónico, permiten omitir la diferencia entre géneros. En el discurso religioso esa omisión se explica con que el interior es invisible y el exterior está cubierto por las conocidas prohibiciones. En el discurso médico hegemónico, sin embargo, la omisión tiene otro origen ya que, al fragmentar al organismo transforma los caracteres orgánicos que hacen a la diferencia de género sexual en simples

accesorios que tienen funciones específicas relacionadas con la reproducción y en eso se resumen las diferencias sexuales.

En el caso de la maestra o “segunda madre”, como anuncia Fernández (1992), es madre pero madre virgen porque ser madre soltera no está bien considerado en la escuela. Incluso sabiendo que la maestra tuvo hijos o hijas, lo que implica que se hizo uso de la sexualidad, se elige omitir esa asociación madre-sexo.

Además la autora agrega: “Vamos a llamarla “señorita” y pongámosle un delantal blanco para que nos sea más fácil olvidar su cuerpo femenino” (1992, p.18) La túnica funciona como un especie de escudo del cuerpo, como si fuera el hábito que se colocan las monjas e inmediatamente se visualiza su castidad y devoción. “Con el sexo femenino oculto por el lenguaje, con el cuerpo femenino ocultado por el delantal, con su estado de casada ocultado por el “señortia”, con su sexualidad adulta desmentida.” (Fernández, 1992, p.18)

La maestra, así como todas las mujeres habitan en el mundo a través de la omisión, invisibilización y prohibición; del cuerpo a través de la túnica, la sexualidad al ser llamada “señorita” y la personalidad al establecer modelos ideales.

En la siguiente cita de Theodor Adorno (1998) en el texto “Educar para la emancipación” se logra visualizar lo anteriormente mencionado sobre la omisión de la personalidad y sexualidad del cuerpo docente:

En las novelas y piezas teatrales escritas alrededor de 1900, en las que se critica la escuela, los maestros son presentados las más de las veces como seres especialmente represivos en el ámbito erótico, como en Wedekind; incluso como mutilados sexuales. Esta imagen del cuasi castrado, o, al menos, eróticamente neutralizado, no libremente desarrollado, de persona que no cuenta en la competencia erótica, se solapa con el infantilismo real o presunto del maestro. (Adorno, 1998,p.72)

Desde 1900 e incluso posteriormente, en las parodias que representaban las situaciones escolares el cuerpo docente era representado como sexualmente represivo o castrado. La neutralización de su sexualidad era un elemento que parecía destacarse en las obras, esta omisión responde a la necesidad de componer un modelo que no presente ningún tipo de perversión. El mundo infantil no pareciera tener nada que aprender sobre el mundo de la sexualidad, por lo cual la maestra no debe tener prácticas relacionadas con el mismo.

En definitiva, el cuerpo se convierte en un objeto y ese objeto se convierte en un territorio de control, que se traduce en la imposición de un “deber ser”; conductas, posturas, valores, roles, entre otros. Este control del cuerpo tiene un efecto particular en las mujeres y repercute en la construcción del modelo de docente hegemónico; mujeres maestras.

## Capítulo II - Maestra mujer

La maestra debe ser prudente, sencilla, humilde, maternal, amar a los niños y las niñas así como a la patria; todas estas cualidades parecieran ser dones natos de las mujeres. Además, estos atributos forman parte de los dotes necesarios para ejercer la profesión docente. Se trata de cualidades que son de naturaleza moral y no intelectual. Por este motivo es que considero que ante la disyuntiva: ¿la docencia es un estilo de vida o una profesión? La respuesta es: un estilo de vida. Si la mujer tiene el don natural para ser maestra, considerando sus atributos morales y no intelectuales, se dificulta apreciar el labor profesional. Es decir, si solamente se consideran los dotes emocionales por sobre los intelectuales, no se podrá percibir como una profesión propiamente dicha.

En este capítulo se reflexionará sobre la relación maestra-mujer en función de todos los elementos ya expuestos. Los valores como elemento homogeneizador, lo “privado” en lo “público” en la construcción del modelo de mujer, la docencia en el patriarcado del salario, así como el cuerpo como nueva forma de control configuran un modelo de maestra que no es casual que sea mujer. Por lo que a continuación se analizará diferentes mandatos que explican el modelo de maestra, específicamente la justificación por la cual se le atribuye a la mujer la profesión docente.

Para comprender cómo se construye el rol docente se debe de tener en cuenta que en Uruguay cuando se generan reformas en la educación producto de las propuestas varelianas implementadas por el dictador Latorre, el cuerpo docente y la escuela cumplían el papel que siglos anteriores ocupaban las iglesias y los curas: educar a la población generando un reconocimiento y adhesión a los valores de las clases imperantes.

(...) en el Uruguay de 1877 en adelante, la escuela y el maestro cumplieron el rol que en un siglo o dos antes habían llevado a cabo la Iglesia y el cura en el resto de América Latina: internalizar los valores y la sensibilidad de los sectores dominantes, civilizar la campaña. (Barrán, 1990,p.89)

Quien ejercía la docencia tenía el encargo de la difusión del puritanismo, por lo que era fundamental que representara a un modelo del mismo. Considerar lo anterior, permite comprender los orígenes de algunas de las exigencias al cuerpo docente que todavía se mantienen y responden a una moral que tiende a la “civilización” y que mayoritariamente se basa en preceptos religiosos.

José Pedro Varela (1874), en el texto anteriormente referido, expone su descontento con la situación de la mujer en la sociedad. Haciendo referencia a la mujer como la “hermosa mitad del género humano”, reconociéndola como individuo y como madre de familia. Para el autor la mujer era considerada un peso, una carga para el hombre en vez de ser “auxiliar”, esto se debía que las ocupaciones que requerían de fuerzas físicas les estaban prohibidas por costumbre e incluso por la constitución y aquellas que requerían de una formación no las podrían desempeñar ya que no tenían la educación necesaria.

Hasta ese momento las mujeres eran sirvientas, cocineras, lavanderas y costureras. Por lo que propone a la docencia como una opción para las mujeres:

(...) ¿no se abre en la enseñanza una carrera brillante para la mujer? Las numerosas y magníficas escuelas de la ciudad de Filadelfia, en Estados Unidos, son regidas por más de mil maestras y sólo noventa y siete maestros. La mujer casi ha monopolizado la enseñanza. Es natural que así sea, puesto que el hombre tiene muchas otras carreras en que ejercitar su actividad y ganar su vida, y por esa misma razón, desde que la mujer se educa lo bastante para ser buena maestra, sufre de ésta una concurrencia en la que es vencido. (Varela, 1874, p.215)

En esta cita Varela trata de demostrar, a partir de los datos recogidos en su visita a Estados Unidos a conocer los sistemas educativos liberales, que las mujeres predominan en la profesión docente. No solo por tener el don natural para el ejercicio de la misma, sino porque entiende que los hombres tienen una amplia gama de profesiones para elegir, quedando última la docencia.

Además, en el siguiente planteo se puede visualizar una idea que todavía en la actualidad aparece vinculada con el rol docente: mujer-madre-maestra. Varela propone educar a la mujer con conocimientos necesarios para ser madres de familia, incluso haciendo referencia a hacer maestras a aquellas mujeres que todavía no son madres y en un futuro desempeñarán la función materna al intervenir en la crianza y educación de sus niños y niñas:

Cualquiera sea la edad que el niño tenga cuando va a la escuela, aunque este sea la de párvulos, el niño no es ya una naturaleza virgen: la vida del hogar, de la enseñanza de la madre ha impreso una dirección dada a las facultades embrionarias de la criatura, y, más tarde, el maestro encuentra en la madre el auxiliar más poderoso, si esta sabe educar a su hijo, y el temible obstáculo, si por su ignorancia es incapaz de comprender las exigencias de una buena educación. (Varela, 1874, p.217-218)

Lo que significa que la mujer tiene el don natural para la docencia en la medida en que por predisposición genética es madre. Las madres educan a sus hijos e hijas a hablar, sentir y querer sin necesidad de una formación académica. Mientras que la labor docente funcionará como una extensión del rol maternal en la institución educativa; ya que las mujeres son comprensivas, pasivas y pacientes.

La Confederación de Educadores Argentinos (2009) agregan que se les atribuye a las mujeres las posibilidades de atender y cuidar porque:

(...) la “posibilidad” de parir se trasladó a la “necesidad” de ser las cuidadoras y educadoras en la primera infancia y luego a ser docentes; porque en un contexto



racionalista el conocer de modos intuitivos y la “emoción” quedó, de alguna manera, en el polo del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres; porque en un contexto violento, la supuesta “debilidad” femenina que le impedía ser soldados (...). (2009,p.26)

Por lo tanto, para comprender el vínculo entre madre y “buena maestra” se debe acudir al supuesto sentido común que dicta que las mujeres de modo intuitivo pueden educar a sus hijos e hijas y por lo tanto lo podrán hacer con el estudiantado en una clase. Esta idea se podría contrastar con los contextos de guerra en que la mujer no era considerada para ser soldado, sin embargo, sí para cuidar como enfermeras la vida de aquellas personas que resultaban heridas. Estas tareas del cuidado en una sociedad capitalista quedan relegadas; cuidar y educar se convierte en la forma que tienen las mujeres de resistir a una sociedad que las invisibiliza.

Por otro lado, Graciela Morgade (1997) en “Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930” recoge varios artículos que continúan con la idea de que las mujeres han llegado a ser docentes casi tan “naturalmente” como han llegado a ser madres. En sus orígenes el trabajo docente contaba con una serie de apreciaciones negativas que se relacionaban con malas remuneraciones (como fue mencionado en el capítulo anterior), condiciones laborales precarias, entre otras; aun con las mejoras de las condiciones laborales los hombres siguen sin interesarse por estudiar la carrera normalista.

La autora (1997) explica que esto se debió a que el Estado desencadenó un proyecto político pedagógico que utilizó esas características “femeninas” e identificó a las mujeres como cuidadoras y educadoras por naturaleza, provocando una proliferación masiva de mujeres docentes en el nivel primario. Lo anterior se justificaba con que las mujeres eran bondadosas y capaces de generar un clima de alegría y entusiasmo en el aula.

En adición a lo anteriormente mencionado, es relevante destacar un fenómeno conocido y mencionado por González Jiménez en su artículo:

Un fenómeno ampliamente documentado en los países occidentales es la llamada feminización docente, entendida como la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental, en comparación con los hombres. A finales del siglo XIX, gran cantidad de jóvenes ingresaron al mercado laboral como profesoras de primaria en varios países industrializados (75% del total de docentes en Estados Unidos, 68% en Italia, 66% en Inglaterra y 65% en Canadá). (Albisetti en González Jiménez, 2009, p.748).

Sobre el término “*feminización docente*”, la autora aclara posteriormente que si bien se utiliza para referirse a la presencia mayoritaria de mujeres en el ámbito de la enseñanza, de alguna manera refuerza la idea contenida en el binomio mujer/femenina. Para deconstruir la relación entre sexo y género propone suplantarlo por el enunciado “profesión ejercida principalmente por mujeres”. Esta idea la fundamenta con la importancia y el poder del lenguaje; no se trata de un sistema de signos que describen el mundo, sino que es un medio por el cual los individuos actúan e interactúan en el mundo simbólico social.

Además la autora (2009) cita a Banzart y Galván para comprender el fenómeno por el cuál predominan mujeres en formación docente:

Bazant (1993:144) comenta que “las mujeres fueron desplazando a los hombres en el magisterio [...] esto se debía a que la carrera de normalista era bien vista por la sociedad [para las jóvenes], por ciertos rasgos de carácter como el amor y la bondad [...]”. En la misma línea Galván (2002:111) destaca “se pensaba que la carrera del magisterio era apta para las mujeres”. (González Jiménez, p.749)

La participación femenina en la formación profesional fue permitida, pero no promovida ya que la función principal de las mujeres era la maternidad y la preservación del núcleo familiar. Sin embargo y principalmente en América Latina hubo una excepción: el rol docente fue fomentado y no solo permitido o tolerado.

Silvia Yannoulas (1994) en “Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)” plantea un concepto diferente de *feminización* y presenta un nuevo término interrelacionado; *feminilización*.

Con [feminilización], se hace referencia al aspecto cuantitativo donde ganó peso la mano de obra femenina; con el segundo [,feminización] se hace alusión al valor social adjudicado a determinado tipo de profesión, vinculado a la identidad femenina fomentada en la época. (1994, p.s/d)

*Feminilización* es la expansión del campo de trabajo por parte de las mujeres y *feminización* son aquellas profesiones a las que se les adjudica un género, es decir, son aquellas profesiones en las que existe una imposición cultural para que determinado género las practique. La *feminización de la docencia*, a diferencia de lo planteado por González Jiménez (2009) que correspondería a la *feminilización*, es una forma de sometimiento de la sociedad con las mujeres. De todas maneras y respecto a la educación las mujeres no accedieron a la producción del conocimiento aunque sí pudieron participar de la distribución y transmisión del mismo. Indudablemente este proceso estuvo influenciado y determinado por cuestiones de género que determinan que la mujer no es suficientemente capaz de crear conocimiento aunque sí para reproducirlo de forma estandarizada.

La autora en la misma línea advierte la existencia de semejanzas entre el trabajo doméstico y la tarea docente desempeñada por mujeres ya que ambas son actividades que requieren de dispersión de la atención en varias tareas simultáneamente al mismo tiempo que implican la capacidad de acumular funciones y resolver imprevistos de forma reiterada

(1994). La relación entre trabajo doméstico y trabajo docente no se limita al plano material. Así como las tareas impuestas por la maternidad son justificadas con el amor, el discurso de entrega y afecto también lo serán las que configuren el modelo de maestra.

“La construcción discursiva de una díada idílica constituida por la madre y su prole encuentra semejanzas en la díada idílica que relaciona al docente con sus alumnos y alumnas.” (Yannoulas, 1994, p.48) Es decir, el vínculo ideal entre madre y su hija o hijo se traslada al vínculo que tendrá la maestra con el estudiantado en su aula, es así que la maestra se configura como una madre dentro del aula (incluso en ocasiones las maestras son llamadas *mamá*). En este sentido, se reafirma que es una profesión que la sociedad espera que la realicen las mujeres ya que serán ellas quienes tengan los dones maternos naturalmente.

Como fue mencionado a lo largo del capítulo, la docencia en magisterio continúa siendo un ámbito en que predominan las mujeres; Lucía Noel Bondoni (2016) en “Feminización de la docencia, docentes feminizadas: entre mandatos, identidades y experiencias. Una revisión desde las miradas de ellas”, se pregunta si se trata de casualidad, costumbre o la persistencia de un mandato incontestable. Para analizar esta interrogante, la autora reflexiona:

(...) ¿qué es una mujer? Tal interrogante constituye una genialidad en términos de que un hombre jamás se pregunta qué es un hombre, porque ser hombre y todo lo que eso conlleva, se da por supuesto. Sin embargo, preguntarnos por nuestra definición como mujeres y tener que declarararnos como tales ya habla en cierta medida de nuestra condición. [...] La humanidad en su totalidad es “macho”. Él es lo absoluto, lo esencial, él es lo Uno. Ella, por el contrario, es lo relativo, lo inesencial, ella es lo Otro. Nos han definido, y han definido la historia. Esta condición nos es impuesta: somos educadas para aceptarla y vivir con ella. (de Beauvoir en Bondoni, 2016, p.1)

La necesidad de definir y comprender qué es una mujer responde a una sociedad en la que el todo es *de y para* hombres; la mujer surge como antítesis de él. Ser lo contrario, lo relativo, lo no esencial, lo otro, es una condición que está impuesta y la hemos asumido ya que nos forman para reproducirlo.

Además la autora agrega “(...) las mujeres hemos sido educadas para el amor, hemos sido concebidas como “seres para otros” cuya razón de ser emana de la existencia de los demás y no de la propia” (2016, p.3). Ser para otros implica estar en constante evaluación como fieles servidoras, las mujeres deberán velar porque la persona a la que sirve siempre esté satisfecha; función a la que se ven condenadas.

La mujer se ve oprimida en este sistema sexo-género que conforma un conjunto de dispositivos y estereotipos por los que una sociedad toma la sexualidad biológica y la torna un producto humano convencional para satisfacer ciertas necesidades. “Es decir, es el escenario donde las relaciones de poder (entre ellas las de género) se manifiestan y se reproducen” (Bondoni, 2016, pp. 3-4)..

En el mismo sentido Alicia Fernández reflexionaba que la maestra aun estando casada es “señorita”, mientras que el señor director es soltero, sin embargo no es llamado “señorito”. Lo que demuestra lo poco inocente del lenguaje y que en las palabras se determinan roles:

(...) los varones son señores siempre. Las mujeres en cambio, para ser señoras, tenemos que ser señoras de algún señor. Si no nos casamos somos señoras chiquitas: “señoritas”. Solo al casarnos nos hacemos grandes y nos pueden llamar “señoras”. (Fernández, 1992, p. 17).

En definitiva, la docencia es una profesión principalmente ejercida por mujeres porque los contextos sociales y económicos relegaron este tipo de tareas a quien consideran tienen el don natural para cumplirlas. Sin embargo no logran percibirlo como una profesión ya que los factores necesarios para ser una “buena maestra” son morales y no intelectuales. Entonces y

en relación a las citas anteriormente planteadas es que se entiende, entre otros elementos, que la sociedad y específicamente la escuela no son simples hospedadoras pasivas de los modelos de maestra, por lo que en el siguiente capítulo se analizará a la escuela como formadora y precursora de ideales que le son fieles al modelo que se plantea a lo largo del ensayo.

## Capítulo III- Escuela: ¿productora o reproductora del modelo de maestra?

La escuela no solamente representa al lugar físico donde el momento educativo se lleva a cabo sino que la institución en dónde se legitiman los planes, programas, así como los modelos de vida. Los contenidos que se enseñan, los métodos pedagógicos que se utilizan, los espacios escolarizados, las distribuciones del espacio, así como los códigos morales y sociales no dichos conforman la institución educativa. La enseñanza acerca de qué es ser varón y que es mujer, los modelos y el “deber ser” no figura en los programas educativos, pero el ocultamiento, la desmentida, la omisión de la identidad, forman a través de lo no dicho; estructuran el currículum oculto.

Para entender la relación entre currículum y reproducción cultural y económica se debe de revisar la hegemonía. En el currículum entran las concepciones normativas de los valores y la cultura legitimada. Sin embargo, la hegemonía, según Apple (1986) en su texto *Ideología y currículum*, es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar. No es adrede que ciertas prácticas y significados sean enfatizados sobre otros mientras que otros son desmerecidos, excluidos, diluidos o reinterpretados.

Sobre el currículum oculto establece que se trata de:

Normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de profesores. (Apple, 1986, p. 113).

Además Henry Giroux (1992) en “Teoría y Resistencia en Educación” agrega que son todas aquellas ideologías e intereses incluidos en los sistemas de mensajes, códigos y rutinas que caracterizan la vida diaria en la escuela. Es aquello que transmite el cuerpo docente todos los días en sus aulas aunque no sean conscientes de ello; la forma de hablar, de referirse al estudiantado, el código de vestimenta habilitado, los textos y autores/as seleccionadas para el estudio, la letra de los ejercicios en cualquier área de conocimiento, la formación del estudiantado al entrar y salir del salón, entre otros. Estas normas, valores y formas de ver el mundo son transmitidas constantemente en las aulas.

Además, el autor analiza corrientes de la educación; por un lado aquellas que describen a la escuela como institución neutral diseñada para suministrar al estudiantado el conocimiento y habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en la sociedad. Por otro lado, aquellas corrientes que manifiestan: “(...) las escuelas podrían ser influidas, determinadas y moldeadas por grupos de interés que se sostenían y beneficiaban de las desigualdades políticas, económicas, raciales y de género, profundamente asentadas(...)” (Friedenberg en Giroux, 1992, p.102)

Es decir, las teorías de reproducción, según el crítico cultural, explican cómo funcionan las escuelas en beneficio de la hegemonía cultural enfocándose en cómo el poder es usado para mediar entre la escuela y los intereses del capital; “las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener la división del trabajo(...)” (1992, p.105). Esa cultura hegemónica, como fue analizado anteriormente, es el patriarcado.

Durante décadas sociólogos como Beck, Bourdieu y Lipovetsky han denunciado el papel reproductor del sistema escolar al mostrar cómo la suerte dentro de la escuela es anticipada por el origen social bajo la promesa universalista e igualitaria de un aprovisionamiento equitativo de los medios para la promoción social, según Adriana Marrero



(2007). La socióloga manifiesta que la escuela, por un lado, produce y reproduce desigualdades y por otro, tiene sesgos “hacia los países dominantes, el hemisferio del norte, la etnia europea, la civilización occidental, la tradición judeo-cristiana, las edades productivas, el género masculino.” (2007, p.31) La naturalización de un modelo de familia nuclear, caracterizado por una estructura patriarcal sustentado en una división sexual del trabajo que otorga el rol de jefe de hogar al hombre, es uno de los claros ejemplos.

Existen un conjunto de reglas implícitas que constituyen al campo social escolar que están regidas por supuestos indiscutibles que premian el valor derivado de cualidades adscriptivas:

(... )las niñas y los varones llegan a la escuela como portadoras inconscientes de un sentido común social, que no sólo define diferentes roles de género, y les asigna un valor desigual, sino que las ubica en un lugar subordinado. La definición cultural de lo que es “ser” una niña, señala un repertorio de comportamientos valorativamente connotados que deben ser practicados y que ratifican las valoraciones culturales previas. Acomodarse a un rol subordinado, desde el nacimiento es, entonces, construir una identidad subordinada. Al fin y al cabo, ¿qué es “ser” una buena niña, en sociedades donde lo valioso, es ser varón?. (Marrero, 2007, p.35)

Es decir, desde que se inician en el sistema escolar e incluso antes, niñas y niños cargan inconscientemente con el “sentido común” hegemónico que establece y diferencia los roles de género jerarquizando uno sobre el otro. Las niñas son sometidas a comportarse según el patrón esperado: moverse y sentarse de forma delicada, jugar a juegos maternos y pasivos, ser dulce y simpática, entre otros. Mientras que los varones deben de jugar a juegos que utilicen la fuerza física, ser “varoniles”, tener un tono de voz grave, no llorar, ser

valientes, etc. Estos elementos que normalizan su comportamiento conforman las identidades subordinadas.

Otro de los componentes para pensar el papel de la escuela como productora o reproductora de modelos, es reflexionar sobre la distribución del espacio físico; en lo visible pero inconsciente opera el género como sistema organizador. Marisa Martínez (2012) en su texto “La práctica docente con equidad de género” explica que el aula, los cubículos y la biblioteca contienen el imaginario del orden, lo pasivo, recogido, establecido y de autoridad, en oposición, aquello que representa lo no ordenado, activo y transgresor se materializa figuradamente en los espacios extra áulicos dedicados al esparcimiento. Los primeros se suelen asociar a lo femenino y los segundos a lo masculino.

El modelo de masculinidad hegemónico ayuda a explicar el por qué el patio es sobre todo un espacio de dominio masculino, en tanto este modelo privilegia la fuerza física y rechaza lo escolar como femenino, ordenado y modoso. En ambos se da un proceso paralelo de enseñanza-aprendizaje entre pares que lleva a la creación de una microcultura compartida en la que se crean y divinizan algunos valores y normas de convivencia que se asumen individualmente.

Analizar el género permite entender que “lo femenino” y “lo masculino” son complejas construcciones cargadas de significado que se proyectan y activan en los discursos y se visualizan en la vida en sociedad. La escuela, funciona como reproductora de todo aquello que ocurre en la sociedad, pero como institución crea sus propios códigos.

En la misma línea, Victoria Vázquez (2010) analiza que los sistemas sociales y políticos democráticos siguen vinculados a la estratificación y distribución desigualitaria de los recursos escondiendo mecanismos que crean y recrean jerarquías de género (por ejemplo: el trabajo gratuito del cuidado en el ámbito familiar no es repartido equitativamente, la pobreza golpea más duramente a las mujeres, se perpetúa la violencia de género en las

parejas, el mercado laboral se segrega por sexo y el poder político efectivo tiende a ser masculino). Por lo tanto, en unas sociedades como en la que vivimos, en las que las mujeres tienen reconocida su ciudadanía, al menos a nivel formal, resulta necesario replantearse las aportaciones que el feminismo y la ética del cuidado han realizado a la teoría ética, política y educativa.

La escuela no es ajena a la reproducción de los roles de género, sino que transmite (...) “códigos de género” (...) se acepta como natural la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. La escuela utiliza un currículum masculino que se presenta como neutro y común para niños y niñas, y que no tiene en cuenta la preparación para el cuidado como esposos y padres. (Vázquez, 2010, p.183)

La escuela reproduce roles de género en la medida que transmite modelos ideales de familia, de masculinidad, feminidad, naturaliza algunas relaciones jerárquicas en las que el hombre domina a la mujer sin motivo aparente. El currículum escolar no presenta una pedagogía feminista en la medida que no reflexiona sobre el estado “natural” de las cosas, no interpela los modelos o estereotipos que la sociedad promueve. La indiferencia es una postura que las instituciones educativas toman deliberadamente.

En definitiva, la escuela es productora y reproductora del modelo en la medida que invisibiliza a través del currículum oculto prácticas que propagan el status quo: no cuestionando las estructuras jerárquicas, no implementando pedagogías que tiendan a la igualdad entre géneros y principalmente no propiciando los espacios de reflexión en torno a los roles asignados a los géneros.

A partir de lo anteriormente mencionado y de acuerdo con lo planteado por Victoria Vázquez (2010), reflexiono que la cultura además de hacer posible la supervivencia y el desarrollo de las capacidades, moldea la naturaleza humana a través de corsés como el de género. Estos actúan a pesar de ser contrarios a los intereses de supervivencia del ser humano

y a su desarrollo integral, por lo que se hace necesario desnaturalizarlos. El lugar para emanciparse, reflexionar y transformarse por excelencia podría ser la escuela.

## Síntesis teórica

A modo de síntesis, es relevante reflexionar sobre la mujer como vulnerada y oprimida en un sistema sexo-género. En este ensayo se buscó desnaturalizar dicha aclaración analizando que en la historia desde el mito fundacional de Eva como la primera mujer que “provocó” a Adán a probar el fruto prohibido, la mujer ocupa un lugar de transgresora, impura bruja y hechicera. La construcción de dicha historia tuvo como autores protagonistas a hombres. Por esto durante el ensayo se consultaron principalmente autoras mujeres (en aquellas circunstancias que fue posible). Me encontré con que gran parte de los análisis teóricos publicados son escritos por hombres y esto se debe a dos factores; por un lado, las mujeres no tienen las mismas oportunidades para acceder a practicar ciencia, y por otro, una vez que lo consiguen se enfrentan a limitaciones para publicarlo.

Esta aclaración me resulta relevante en la medida que mi trabajo está orientado a conocer el modelo de las personas que imparten conocimiento en las instituciones educativas. Pero al profundizar se logra identificar que el conocimiento que distribuyen las maestras está, en su mayoría, producido y publicado por hombres. Ellas se convierten en meras reproductoras de un conocimiento en forma estandarizada y no creadoras del mismo. Esto, en suma con lo mencionado a lo largo de este ensayo, evidencia el lugar rezagado que ocupa la mujer en la sociedad. Incluso en los ámbitos en los que predomina, encuentro que existe una posición de subordinación.

En el primer capítulo “Hacia una construcción del modelo”, se logra visualizar elementos que permiten comprender el modelo de mujer: personas sin templanza y dominadas por la pasión que debe de ser controlada. Dicho modelo se configura desde el “ser” para otra persona, lo que implica que su papel queda relegado a un segundo plano y se transforma en minoritario. La imposición del “deber ser” se traduce al dominio del cuerpo; el control del

cuerpo tiene un efecto particular en las mujeres y repercute en la construcción del modelo de docente hegemónico que se traduce en maestras mujeres.

En un intento de controlarlas y disciplinarlas se limitó su mundo: la mente, el cuerpo, la sexualidad y la vida laboral, generando un único centro; la vida del hogar y la maternidad. Pero esa limitación, principalmente con la Revolución Industrial, se tuvo que adaptar por la necesidad de que las mujeres salieran a trabajar. Por lo tanto, ese mundo minorizado llevó a la mujer a ejercer la docencia (así como otras tareas del cuidado); espacio que usó como lucha para la liberación.

Pero incluso en este ámbito era limitada y descalificada; el cuerpo a través de la túnica, la sexualidad al ser llamada “señorita” y la personalidad al establecer modelos ideales. Una profesión que limita los privilegios intelectuales ya que no habilita a producir conocimiento pero sí reproducirlo y sin reconocimientos económicos. Esta desvalorización, en un sistema capitalista genera diferencias jerárquicas ya que implica el establecimiento de un orden en el que algunas tareas son más valiosas que otras, por lo tanto quien ejerza esas tareas tendrá éxito y reconocimiento.

Además, por tener el don natural para ser madres, como maestras deben ser: cariñosas, afectuosas, atentas, sensibles, pulcras, respetuosas y gustarle niños y niñas. Ser maestra es la extensión del rol maternal en el aula. “Buena mujer”, madre y esposa, pero virgen, porque se decide invisibilizar el hecho de que para ser madre debe de tener una sexualidad activa y “señorita” pero no madre soltera.

Estas exigencias del “deber ser” de la docente, no aparecen en los contratos escritos, sino que forman parte de las exigencias que la sociedad deposita en el género femenino y que se agudizan en las maestras por tratarse del modelo de ciudadana que tendrá el estudiantado en el aula. Forma parte del currículum oculto representado a partir de acciones, elecciones y

uso e invisibilización del lenguaje generando una “cultura escolar”. Este currículum oculto presenta modelos que se traducen en modos de vida; la maestra modelo lo reproduce.

Los modelos son dogmáticos, tradicionalistas, rígidos y deshumanizantes. Lo que se opone y reacciona a la corriente crítica de la educación que busca dinamismo, libre expresión, cultivo a la personalidad, aprender a partir de experiencias. Plantean también una maestra modelo que pueda servir de referencia para el estudiantado, que tenga “(...) presencia correcta, buenos modales, hábitos, formas de vida, concepciones del mundo, cierto acervo cultural y valores propios de una persona *bien educada*.” (Alliaud y Antelo, 2011, p.67) Todos estos elementos que no están explicitados correctamente y responden a una sociedad que parte de la premisa que existen valores que se asumen por “sentido común”. Dichos surgen mayoritariamente de tradiciones filosóficas o religiosas que han interpretado y reinterpretado el valor hasta consagrarse de una forma que resulta “natural”. Si bien los valores son necesarios para la convivencia se debe atender a que no reproduzcan un modelo patriarcal que minimice a la mujer.

Ante la pregunta ¿por qué la docencia es una profesión ejercida principalmente por mujeres? Por lo anteriormente mencionado. Por un lado, el argumento de que las mujeres tienen el don natural ya que nacen con el objetivo de ser madres, por lo tanto si pueden cuidar a sus hijos e hijas, perfectamente podrán educar un grupo de infantes. Por otro lado, el valor económico-salarial, cuando un empleo tiene baja remuneración es menos propenso a ser seleccionado, sin embargo, en un contexto en que las mujeres buscan ocupar un lugar en el mercado laboral encuentran como única alternativa aceptar aquellos trabajos que los hombres rechazan por razones salariales.

Esta *feminización*<sup>2</sup> de la docencia no incluye la hipersexualización, lo que se destaca teniendo en cuenta que es una de las características relevantes del modelo de mujer actual.

---

<sup>2</sup> Aceptación del término que utiliza Yannoulas (1994),

Esto se debe a que el compromiso con el rol docente obliga a la maestra a ser una madre, esa madre debe de actuar como una “buena señora”, recatada, reservada, afectuosa, cariñosa; ser una “señorita”. Casada con la escuela, fiel y digna a los principios y valores que la institución imparte (aun desconociendolos), obligando a la maestra a tener a la docencia como estilo de vida.

Debido a esto y a partir del análisis de diferentes factores, es que se logra entender por qué a la docencia se la considera un estilo de vida y no solamente una profesión. Las cualidades que hacen a una profesional de la educación son morales y no intelectuales. Por lo tanto, se entiende que por su predisposición natural para ser maestra que se sustenta en su afectividad, las mujeres tienen incorporada como forma de vida la docencia. Si se le reconocieran atributos intelectuales propios de una formación profesional, sería considerada una profesión.



# Análisis Pedagógico De La Práctica

## Docente

En este apartado me propongo realizar una narrativa que permita reflexionar en acontecimientos que ocurrieron en el transcurso de mi práctica docente. Enfrenté varias situaciones que me interpelaron en lo que refiere al modelo esperado de maestra: desde el pensar qué contenido puedo o no publicar en las redes sociales, hasta cuál es el comportamiento sexual esperado, qué ropa puedo usar debajo de la túnica, qué tan habilitado está trabajar en el aula las configuraciones de familia no convencionales, entre otras cuestiones.

Cuando una situación se relata se transforma en experiencia porque es contada y al producirse el relato adquiere significado humano, se vuelve real. Cuando la experiencia se narra se humaniza, porque ingresa en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos. Para comprender qué es una narrativa utilicé el libro “La fábrica de historias” de Jerome Bruner: “La narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y en particular de la educación científica” (Bruner, 2003, p. 132).

La narración es un acto de interpretar la realidad, lo cotidiano. Esto permite conocer la identidad y esencia de quien escribe en la medida que se pone en juego lo más profundo de la persona que narra; conjugando el pensamiento y el lenguaje. Narrar es una forma de aprehender y dar sentido a la realidad, es un arte connotativo-simbólico cultural. La experiencia en sí misma es amorfa, sin estructura, confusa. Por eso “nuestras historias no solo

cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible” (Bruner, 2003, p. 125).

Este tipo de relato de experiencias permite recuperar parte del pensamiento y la reflexividad de los y las sujetos de investigación a través de las historias que se construye al tiempo que ofrece posibilidades de obtener datos sobre las diversas historias y los contextos en los que tienen lugar, de tal modo que pueden ocurrir distintas interpretaciones de un mismo suceso por parte de quien escribe si es evocado en momentos distintos de su vida. La interpretación teórica de la narración permite comprender, para este autor, la educación desde otra perspectiva enfocándose en lo subjetivo que interpela a cada escritora o escritor. Por esto es que al estructurar las experiencias en narraciones y articularlas con el marco teórico permite un análisis de mi realidad desde una perspectiva crítica.

Personajes, infracción, acción, resultado, narrador y coda son los componentes de la narración según el psicólogo enfocado en teorías del aprendizaje (2003). Es una forma de expresión típicamente humana en la que están implicados unos personajes con expectativas y libertad de acción. Los personajes se ven involucrados en alguna situación desequilibrada e intentan, con acciones, encontrarle una resolución. Al final se presenta una valoración de la acción transcurrida. Este proceso requiere siempre la presencia de una narradora que relata los acontecimientos provocados por la infracción.

Es relevante considerar que en las siguientes observaciones que serán contadas en forma de narrativa existen diferentes participantes que interactúan entre sí: entre el cuerpo docente, cuerpo docente con estudiantado, adultos referentes del estudiantado con cuerpo docente y sociedad con cuerpo docente. En las diversas interrelaciones es que se pueden observar diferentes situaciones que pueden ser analizadas desde la perspectiva que atañe a este ensayo, es decir, desde la adhesión al “deber ser”. La vida de la docente es observada tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, lo que produce un sistema de

vigilancia y castigo aún mayor y propio del disciplinamiento moral que castiga todas las conductas que se salen de la norma establecida.

Si bien narraré algunas experiencias que logré documentar en una bitácora, en la mayoría de los casos se trata de situaciones que no dimensioné en el momento que transcurrían, si no en la medida que las analizaba o incluso mientras realizaba este ensayo. Narrarlas implica vivir, re-vivir y analizar las situaciones. Los siguientes acontecimientos los abordaré con el objetivo de identificar experiencias en las que se interpela mi modelo de docente.

En una ocasión, corría el año de las elecciones nacionales, específicamente uno en el que hubo Balotaje. Por tratarse de un año así, la temática de política partidaria surgía constantemente. Cuestionamientos como: ¿a qué partido votas? ¿A quién votas? “Es obvio que si no nos decís es porque votas a x” eran permanentes. En este contexto concurrí a una marcha que tenía en el final un acto de un partido político. Estando allí coincidí con la familia de una niña de la clase donde estaba haciendo mi práctica. Me vieron con mi grupo de amigas, mi pareja y dos botellas de cerveza en la mano.

Al día siguiente, cuando nos reencontramos en la escuela, noté que la niña le había contado a todas sus compañeras y compañeros que me había visto, estaba sorprendida. No lograba comprenderlo: ¿cómo la maestra iba a estar en un acto político tomando alcohol?

Cuando vi a la niña sentí el peso de mi lugar y una crítica al acto político: ¿puedo militar por un partido?, ¿es correcto que tome alcohol cuando se trata de una sustancia nociva y soy el ejemplo de niñas y niños?, ¿qué opinará el grupo de madres y padres cuando se enteren que me vieron en ese lugar?.

Pensé que no me habían interpelado sus comentarios porque sabía que se trataba de un momento de juego pasajero que responde a la emoción de encontrarte a la maestra afuera de la escuela, sin embargo, este acontecimiento destrabó un sinnúmero de cuestionamientos sobre mi

estilo de vida que evidentemente no respondía al modelo de maestra “ejemplar”; pulcra, higiénica y apolítica.

Aparentemente, el coincidir con el ideario político de la familia de la escuela, provocó aceptación por parte de la familia. Pero me cuestioné qué hubiese pasado si la situación era a la inversa o si se enterarán que no votamos por el mismo partido. Además, qué tanto influyó en el no cuestionamiento el hecho de que la familia también estaba tomando una bebida alcohólica. Por lo tanto, al momento de juzgar comportamientos, si se trata de conductas que las familiares realizan, tal vez, no seré juzgada pero ¿qué pasa cuando mis prácticas que no responden al modelo de maestra tampoco son practicadas por los adultos referentes? El caso de las maestras despedidas en el inicio de la pandemia y citadas al principio del ensayo parecen claros ejemplos de estas situaciones. Probablemente las familias publican contenidos en redes sociales de forma constante y deliberada, sin embargo, entienden que una maestra al hacerlo se opone al modelo esperado.

No se necesita mucho tiempo en el aula para observar que el estudiantado percibe a la maestra como referente, esto implica, entre otras cuestiones, que todo lo que haga la maestra el estudiantado lo tomará como una invitación a reproducir; al usar un peinado en particular o anillos, incluso al hacer uso de lenguaje técnico o tener determinadas posturas al sentarse.

En otras ocasiones pude observar cómo el estudiantado cuando conocía información sobre mi vida personal; como con quien vivía, qué deportes realizaba, incluso sobre el hecho que para ser maestra había que estudiar, les provocaba asombro. Frecuentemente se interesaban porque lo demuestre y a posteriori percibía como comentaban lo increíble que les resultaba, por ejemplo, que “la maestra jugara al Handball”. Si bien este tipo de situaciones no interpelan en el modelo de “lo femenino” (o sí), atraviesan y se relacionan con visualizar a la maestra como una leal servidora de la institución educativa, ignorando que se trata de una

persona y no solo una profesional de la docencia. El ejemplo se une a otros eventos que ocurrieron en el pasado que dieron lugar a cuestionar mi propio modelo de maestra.

Durante el 2019 cursaba el primer año de práctica docente con un sexto año de primaria. Reconozco que se me dificultó mantener el vínculo que deseaba con el estudiantado; en ocasiones me trataban como par confidente y no como una docente. De todas maneras siempre fue desde el respeto, pero, ya adulta y desde otra posición, entiendo que hay una asimetría en el vínculo que es importante lograr. En los últimos días de clase, el diálogo con el estudiantado era constante, presentaban muchos miedos por encontrarse tan cerca de abandonar la primaria y entrar en la secundaria.

En ese contexto fue que con el grupo de niños (todos varones) que generalmente terminaba primero las tareas se generaba una ronda de diálogo. Había un niño en particular que comenzó a hacerme preguntas sobre los vínculos entre las docentes y los estudiantes, principalmente sobre el sentir afecto por la practicante. Planteó una situación hipotética en la que un niño se enamoraba de una practicante por un montón de cualidades que ella tenía. Enseguida intenté reflexionar con él que seguramente ese “enamoramiento” en realidad se trataba de admiración, ya que se encontraba en un lugar de conocimiento y poder.

Esa charla terminó allí, pero el planteo del niño continuó, incluso cuando terminé mi práctica, me regaló una carta y un anillo; era claramente una nota de expresión de deseo y amor. Dado a que ya había finalizado mi vínculo pedagógico, decidí restarle importancia. Sin embargo, en los meses siguientes comencé a recibir muchos mensajes y solicitudes en diferentes redes sociales de ese niño. No solo eran para mí, sino que también para otros integrantes de mi familia. Me mandaba mensajes de diferentes cuentas, en algunos casos reconociendo que era él, y en otras ocasiones con perfiles falsos pero que era evidente que se trataba del estudiante intentando contactarme. Me enviaba mensajes casi a diario

manifestando sus sentimientos; al principio me resultaban tediosos pero luego comenzaron a asustarme.

Desde un primer momento pensé que se trataba de un niño acosador y sentí un profundo enojo con él; pero a medida que avanzaba en la realización del ensayo comenzaron a aparecer recuerdos que le dieron un nuevo sentido a la situación. En reiteradas ocasiones le comuniqué a la maestra lo que ocurría y ella lo minimizó riéndose del asunto, en una oportunidad incluso hizo alusión a que la obsesión del niño se justificaba con mi extrema simpatía y mi vestimenta “atractiva”. Dicha vestimenta consistía en un short y una remera tapados por una túnica. Esta experiencia, inconscientemente comenzó a afectar mi modo de vestir. Sustituí el pantalón corto por unos largos y holgados y la remera por camisetas largas que taparan cualquier tipo de parte sexualizada del cuerpo. Entendí que esto era imposible, como mencionaba Alicia Fernández (1992) puesto que el cuerpo se percibe por varios elementos entre los que se destaca el poder del deseo, este simboliza la construcción simbólica hacia un objeto deseante. Por lo tanto, no importaba la vestimenta que utilizará, como hizo alusión mi maestra ascriptora, sino que la habilitación por parte de la autoridad docente que naturaliza la situación.

Este acontecimiento significó un gran cuestionamiento, algo tan simple como mi vestimenta y mi cabello fue asunto de discusión y crítica no solo por la docente ascriptora, sino que incluso, por la directora de la institución y la docente directora que se encontraba en el tribunal de evaluación del examen de la práctica.

En diversas situaciones la directora hizo referencia a modo de burla sobre mi vestimenta, comunicándome que era demasiado “linda” para ser usada en la escuela. En ocasiones llegó a preguntarme en frente de otras compañeras y docentes si yo buscaba recibirme de maestra o si por el contrario quería ser modelo. Además, constantemente le preguntaba a mi maestra ascriptora si se habían detenido a observar cómo iba vestida. En el

parcial final incluso, cuando me llamaron para darme la devolución, una de las directoras se refirió a mi excelente clase, aludiendo específicamente a mis caravanas y objetando que sería aún mejor de haberme peinado diferente y de haberme pintado las uñas. Esto me generó una profunda ira y era solo un reflejo de los comentarios que la directora de la escuela donde cursaba hacía constantemente. No valía lo excelente que podría haber sido mi clase, el haber cumplido con el objetivo o incluso haber hecho un buen uso de los recursos si no que lo relevante era mi apariencia.

A lo largo de mis prácticas, he notado que progresivamente he usado ropa más “discreta”. Quisiera pensar que lo que me dijeron esas directoras no me afectó lo suficiente. Sin embargo, esos comentarios provenían de figuras de autoridad, que forman parte de mi formación y evaluación de las prácticas. Es importante entender que, aún siendo parte del colectivo oprimido en la cultura patriarcal de las tradiciones de dominación, las maestras tenemos jerarquías y espacios de poder que pueden acabar por perpetuar esa dominación también. El desafío es repensar todas nuestras prácticas de forma tal que signifique avances para nuestra profesión y también, en base a nuestro lugar, para la sociedad.

Para finalizar esta narrativa contaré una de las cuestiones que más me interpela y que luego de negarlo comprendo que fue la inspiración principal para realizar este ensayo. Pase un período de mi vida tratando de comprender mi identidad en todos sentidos, aceptarse es parte del proceso de liberación y un derecho que tenemos todas las personas. Si bien comprendí que podía ser, pensar y estar con quien quiero y de la forma que quisiera, cuando empecé a cursar formación docente y principalmente cuando comencé mis prácticas en la escuela, noté como omitía información sobre mi vida privada bajo la justificación de que algunas cosas pertenecían a mi vida íntima y ahí se deberían de quedar.

Sigo manteniendo esta idea, pero lo que me movilizó fue notar que no omitía cualquier tipo de información, sino que aquella que se vinculaba específicamente con todas

aquellas prácticas que se consideran no convencionales o que están por fuera de lo esperado de una maestra. Si bien entiendo que no es necesario compartir con el estudiantado sobre mis elecciones sexuales o incluso sobre si bebo o no alcohol, analizo que si tuviera prácticas tradicionales no tendría el mismo reparo para compartirlas.

Esto responde a los estereotipos y a los roles asignados, no solo a los géneros, sino que también a las profesiones. Todas las prácticas no convencionales o que se salen del modelo esperado de maestra implican una insubordinación a las jerarquías hegemónicas siendo juzgadas social y moralmente. Tratándose de la docencia a personas pequeñas, esos castigos morales pueden acabar con la carrera profesional o incluso generar una reacción violenta en contra de la profesional de la docencia que termina optando por modificar sus prácticas, ocultarlas o renunciar a la profesión.



## Reflexiones personales

En este ensayo busqué desnaturalizar los modelos de maestra reflexionando sobre los contextos y los diferentes elementos que lo componen. Elegir un tema implica indagar en aquello que nos moviliza y nos interesa. La idea de investigar y escribir sobre los modelos de maestra surgen de una noticia que fue mencionada al inicio de este ensayo. Esta noticia me resultó movilizadora; me interpeló con respecto a la profesión que pronto desempeñaré y me invitó a analizar cómo las profesiones tienen modelos. Incluso, durante la creación de este ensayo dialogué con conocidas y conocidos que ejercen y estudian diversas profesiones y discutimos respecto al modelo de profesional que la cultura occidental plantea para sus carreras. Me pregunté sobre las profesiones que son estudiadas y ejercidas mayoritariamente por mujeres y sobre las expectativas éticas que se imponen sobre ellas.

A partir de esta incomodidad y en función a lo planteado por la materia A.P.P.D de seleccionar un tema que nos inquieta para investigar se me propició un espacio para pensarme, no solo como mujer, sino que como maestra. Como mujer me generó una profunda decepción darme cuenta que los prejuicios y la violencia a la que hoy en día las mujeres estamos sometidas es producto de siglos de minorización. Estar en ese lugar subordinado habilita al género opresor a asumir una postura de poder que suele manifestarse de forma agresiva, pero es tan naturalizada que muchas veces está invisibilizada. El modelo de mujer configura nuestras vidas, llegando al punto de determinar nuestros deseos; tenemos que anhelar ser madres, vestirnos a la moda, tener cuerpos esbeltos y realizar las tareas del hogar al mismo tiempo que luchamos por tener una vida profesional exitosa (que de todas maneras va a presentarse como una dificultad). Como maestra, me llevó a interpelar mis propias prácticas ¿Cuántas de ellas serían cuestionadas? ¿Cuántas de las exigencias del contrato laboral docente de 1923 tienen vigencia?

El “deber ser” no se enseña en las instituciones normalizadoras, aparecen de forma reiterada mensajes subliminales en comentarios, miradas o bromas. La ética profesional se enseña desde la responsabilidad que implica enseñar a infantes reconociendo que al ser modelos a imitar, nuestras conductas estarán siendo constantemente evaluadas. Estos mensajes buscan de forma inconsciente (o muy consciente) modelar nuestros comportamientos (limitando, discriminando, marginando, estableciendo un “bien” y un “mal”) a un supuesto ideal de maestra “digna” de imitar. Estos prejuicios nos atraviesa a las mujeres y en el caso de las maestras tiene como público juez a tantos adultos referentes como estudiantado tenga en su aula.

No se puede ignorar que los modelos existen, el aprendizaje mayoritariamente se da por imitación; desde los y las bebés más pequeñas (que aprenden sus primeras palabras y gestos copiando) hasta el estudiantado adulto. No debería de existir un modelo de persona ideal, como tampoco de sociedad ni un solo modelo de escuela o maestra. Entonces ¿cuál es el modelo que se debería de reproducir? Uno focalizado en el respeto a la diversidad, que busque construir a través del diálogo, que cuestione lo dado y logre reflexionar, transformar y emanciparse en libertad y no un modelo fijo que establezca formas de vida o ideales de cuerpos. Para esto hay que deconstruir los valores que asumimos como “sentido común”, es decir, reconstruir más de veinticinco siglos de pensamiento: la democracia griega, el origen de la filosofía, la tradición judeocristiana, la Ilustración, entre otras.

El nuevo desafío es que hoy en día hay diferentes construcciones de valores, tantas que se potencia la incertidumbre del modelo. La nueva interrogante sería ¿a los ojos de quién se rige el modelo? ¿A los adultos referentes del estudiantado? ¿A la maestra directora? ¿A los ojos de otras maestras? ¿a los ojos de los niños y niñas? Este juicio de valor parte de un “sentido común” que es dispar; hay padres que se ofenden con las evaluaciones de las docentes, así como madres que exigen más disciplina, directoras que cuestionan la

vestimenta, así como algunas que fomentan la libertad de elección de prendas. Por lo que, el problema se duplica, la deconstrucción del modelo propone nuevas formas que no logran convivir con los modelos anteriores generando un choque paradigmático.

La escuela como institución productora y reproductora de valores debe de formar personas críticas y reflexivas. Para eso es necesario comprender que la asignación de conductas esperadas a los géneros es producto de sociedades en las que se privilegia a determinadas personas por sobre otras. Por eso se debe trabajar desde el actuar con libertad y responsabilidad y no mostrando una forma modélica que responda a el ocultamiento de una forma de ser. Construir vínculos basados en el respeto, la comprensión, la aceptación de lo distinto como complementario y no necesariamente peligroso. Además, reflexiono sobre lo necesario de visibilizar y dialogar sobre los comportamientos discriminatorios, como el machismo, sexismo, aporofobia, xenofobia, entre otros, no solo en el espacio de la escuela sino en todos los ámbitos. Los estereotipos nos conducen a mecanismos de control que naturalizamos y sin darnos cuenta -hombres y mujeres- los continuamos reproduciendo. Como también resulta interesante cuestionar los roles en la escuela, desde quien ocupa la dirección, la docencia directa e incluso cómo se conforma el personal de limpieza en las instituciones.

Respecto a la interrogante ¿la docencia es una profesión o un estilo de vida? considero que, así como cualquier profesión, ser maestra configura tu vida; no por eso debería condicionarla. Luego de haber realizado la práctica rural visualicé que hay maestras que de forma voluntaria modifican su vida en torno al ejercicio de la docencia, llegando al punto de convertir la escuela en su casa. En lo personal y por ahora, no lo elijo. Elijo ser Camila, mujer y después maestra (o las tres cosas al mismo tiempo porque se conjugan si así lo deseo), asumiendo las responsabilidades éticas que educar implica, no viviendo en la escuela (aunque sí a veces pensando en cómo trabajar fracciones con mi clase estando en una comida familiar

o en un evento social), pudiendome comportar como deseo. Pretendo ser libre dentro y fuera de la escuela, estableciendo límites entre lo íntimo y lo público de forma voluntaria y sin prejuicios .

Para finalizar, haré una especial mención al título del ensayo “La maestra modelo”. Es interesante cómo al consultar en el buscador por la palabra *modelo* aparece lo siguiente; “*Cosa que sirve como pauta para ser imitada, reproducida o copiada. Persona que merece ser imitada por sus buenas cualidades.*” Además nos encontramos con la profesión del modelaje que consta de personas que exhiben o venden productos y que se transforman en referentes. Ambas definiciones de forma irónica demuestran lo que se reflexionó en el ensayo, si el modelo es una pauta que determina el comportamiento ¿por qué hay UN modelo? En cuanto al segundo enunciado, la definición apela a un sentido común que como fue mencionado anteriormente no es común a todas las personas. De hecho el merecimiento implica que hay cosas que merecen o no ser imitadas ¿a qué parámetros de evaluación responde eso? El merecer es un precepto propio de las religiones que se evalúa en función a la cantidad de sacrificios que se hacen por la misma.

Si bien en los últimos tiempos se ha buscado diversificar los modelos para alejarlos del estereotipo hegemónico, sigue existiendo en la consciencia colectiva el modelo “ideal” y lo que se “debe” seguir. Por momentos nuestro “sentido común” nos engaña y nos vuelve torpes en el sentido de que no nos deja reflexionar y nos tienta a pensar a través de mandatos conocidos que determinan nuestro “deber ser”. Con este ensayo, pretendo invitarme e invitar a reflexionar sobre la genealogía de algunos modelos, en este caso el de maestras para lograr deconstruirlo. Todavía se está lejos de un mundo libre de prejuicios pero, como menciona Fernando Birri a Galeano y él lo documenta en el texto “Ventana sobre la Utopía”: las utopías sirven para caminar. Espero en un tiempo encontrar maestras y maestros que puedan ejercer su profesión libremente.

## Referencias

- Adorno, T. W.** (1998). *“Educación para la emancipación”*. Ediciones Morata.
- Alliaud, A., & Antello, E.** (2011). *“Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación”*. Aique Grupo Editor.
- Apple, M.** (1986). *“Ideología y currículo”*. Ediciones Akal.
- Barrán, J. P.** (1990). *“Historia de la sensibilidad. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)”*. Ediciones de la Banda Oriental.
- de Beauvoir, S.** (2019). *“El segundo sexo”*. Debolsillo.
- Bondoni, L.** (2016, 13-15 de abril). *Feminización de la docencia, docentes feminizadas: entre mandatos, identidades y experiencias. Una revisión desde las miradas de ellas*. En \*FAHCE-UNLP\*, La Plata.
- Bruner, J.** (2003). *“La fábrica de historias”*. Fondo de Cultura Económica.
- Confederación de Educadores Argentinos.** (2009). *“La perspectiva de género en la educación: Trabajo docente, perspectiva de género y educación”*. Confederación de Educadores Argentinos.
- Federici, S.** (2016). *“El patriarcado del salario”*. Traficantes de Sueños.
- Fernández, A.** (1992). *“La sexualidad atrapada de la señorita maestra”*. Ediciones Nueva Visión.
- Freire, P.** (1990). *“La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación”*. Paidós.
- Giroux, H. A.** (1992). *“Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición”*. Siglo XXI Editores.
- González Jiménez, R. M.** (2009). *De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (Finales del siglo XIX y principios*

- del XX): Un estudio de género*. “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, 14(41), 747-785.
- Levaggi, V.** (2004). *¿Qué es el trabajo decente?*. OIT. Recuperado de <https://bit.ly/32pudCs>
- Marrero, A.** (2007). *Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas*. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.
- Martínez, M.** (2012). *La práctica docente con equidad de género*. Amaya Ediciones. Recuperado de [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica\\_docente.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf)
- Marx, K.** (2005). “*Capital, trabajo, plusvalía*”. Longseller.
- Morgade, G.** (1997). “*Mujeres en la educación: Género y docencia en la Argentina 1870-1930*”. Mino y Dávila.
- Santiago, G.** (2004). “*El desafío de los valores: Una propuesta desde la filosofía con niños*”. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Scharagrodsky, P.** (2007). *El cuerpo en la escuela*. “Explora: Las ciencias en el mundo contemporáneo”.
- Segato, R.** (2016). “*La guerra contra las mujeres*”. Traficantes de Sueños.
- Varela, J. P.** (1874). “*La educación del pueblo*”. Edición Obras Pedagógicas.
- Vázquez, V.** (2010). *La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación*. “Educación XXI”. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>
- Wolf, V.** (2013). “**Un cuarto propio**”. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Yannoulas, S.** (1994). “*Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*”. Kapelusz.

### **Normativa**

**Parlamento del Uruguay.** (2019). Ley N° 19.823. Declaración de interés general del código de ética en la función pública. IMPO. <https://bit.ly/3DVoXob>

**Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).**\*\* (2015). Ordenanza N° 45: Estatuto del funcionario docente. Web de CES. <https://bit.ly/3nRMUH8>