

El Género: Una nueva mirada en la educación de mujeres y varones

Liliana A. Capoulat

"Edúquese la muger conforme a las necesidades morales é intelectuales del alma humana; edúquese como "alma" sensible, inteligente y libre; dejésele el uso y el ejercicio de las facultades morales é intelectuales que Dios le ha concedido y ella será siempre el símbolo del bien para el hombre, y no el objeto de divagaciones apasionadas ó furiosas".

"Educación de la muger", en Album de Señoritas, N°8, 17 de febrero de 1854.

La entrada de la mujer al sistema escolar en la segunda mitad del siglo XIX, marcó un cambio muy importante, porque permitió lograr la igualdad con el varón en cuanto al derecho a la educación.

Esta cuestión que parece tan obvia en nuestro siglo, donde la mujer tiene en algunas partes del mundo un acceso importante al ámbito educativo, merece un análisis histórico desde una perspectiva de género, para lograr desentrañar cual fue el grado de igualdad lograda a través de la educación a mediados del siglo pasado cuando se constituyó el sistema escuela-mundo (Cucuzza, 1996).

El presente artículo forma parte de los estudios que estoy desarrollando en mi tesis de maestría " La implementación de la educación obligatoria para mujeres y varones en Rosario (1860-1890). Maestría "El poder y la sociedad desde la problemática del género". Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Año 2005.

Desde el punto de vista de los procesos de formación de género, este siglo presenta una problemática especial con respecto a la educación de mujeres y varones. Por ello, es preciso considerar el contexto en el cual se desarrollaron ya que nos permite ver los vínculos y relaciones socioculturales bajo una nueva luz, que abre nuevos interrogantes, posibilita una mejor comprensión de este período histórico y además modifica la visión unilateral que tradicionalmente persiste en la Historia de la Educación, al tener en cuenta la relación entre los géneros (Nash,1981).

Es importante incorporar esta categoría de análisis, para hacer visible a la mujer, puesto que dentro de la historia, todo lo relativo a las cuestiones domésticas, familiares, la propiedad privada y la vida íntima quedaron relegadas a un plano secundario.

Historiar el género, es necesario para poder hacer su crítica en un contexto cultural concreto, ya que el abordaje histórico incorpora los cambios, acepta la transitoriedad del acontecimiento y los valores culturales en proceso de transformación en el tiempo (Fraser,1996).

Por ello los historiadores necesitamos examinar las formas en que las entidades genéricas son construidas y relacionar sus descubrimientos con un conjunto de actividades, de organizaciones sociales y de representaciones culturales históricamente específicas.

Además debemos tener presente la noción de proceso, para dar una explicación significativa, que como dice Micelle Rosaldo (Scott, en Cangiano y Dubois,1983: 34) "el lugar de la mujer en la vida social no es un producto de las cosas que ella hace, sino del significado que adquieren a través de la interacción social".

Ahora bien, comprender la educación articulada con todo lo social, implica privilegiar estudios sobre instituciones educacionales masculinas y femeninas, procesos de socialización, análisis de determinados procesos históricos educacionales, que marcaron hitos importantes dentro de la educación de ambos sexos y leyes que propiciaron la organización de los sistemas educativos, que al ser

analizados desde el género permiten percibir las diferencias que se producen entre mujeres y varones.

La perspectiva de género

Según Marcela Lagarde (1996), la perspectiva de **género** está basada en la teoría del género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y cultural del feminismo.

Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica a la concepción androcéntrica de la humanidad, que dejó fuera a la mitad del género humano: las mujeres.

Esta teoría tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura, y la política desde las mujeres. Esta perspectiva le permite reconocer la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los varones, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática.

Además este enfoque permite analizar y comprender las características que definen a ambos sexos de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias para establecer correlaciones entre sus posibilidades de vida, los tipos de sociedad, las épocas históricas, la diversidad cultural y los modelos de desarrollo en que viven.

El género es más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo.

A partir del momento de ser nombrado, el cuerpo recibe una significación sexual, que lo define como referencia normativa inmediata para la construcción en cada sujeto, de su masculinidad o femineidad, cuyas características perduran como norma permanente en el desarrollo de su historia personal que luego se convierte en historia social.

Esta autora establece que el género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo, por ello esta teoría, es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y lo es también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres.

Es decir el género, permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción, se apoya en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir. Es decir mujeres y varones son sujetos de género.

Al tener en cuenta estas cuestiones la perspectiva de género incluye, el análisis de las relaciones intergenéricas e intragenéricas. Lugar desde donde se analizan las instituciones estatales, civiles y tradicionales, formales e informales educativas y los mecanismos pedagógicos de enseñanza genérica.

De esta manera, el género se transforma en un medio de vital importancia para señalar las "construcciones culturales", la entera creación social de ideas sobre los roles apropiados de la mujer y del varón, enfatizando un sistema entero de relaciones, que puede incluir el sexo, pero que no están determinadas directamente por él o por la sexualidad.

La historia del pensamiento feminista es la historia de la oposición a la construcción jerárquica de la relación entre hombres y mujeres en contextos específicos y es un intento por revertir o desplazar esta operación. Los historiadores feministas están ahora en la posición de teorizar sus prácticas y de desarrollar el concepto género como categoría analítica.

Es relevante incorporar en este punto, la clásica definición de Joan Scott (Cangiano y Dubois,1983),que tiene dos partes y varias subdivisiones, que están interrelacionadas pero son distintas. El centro de la definición se asienta en la conexión integral de dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basada en las diferencias que se perciben entre los sexos, y

es una manera primaria de significar las relaciones de poder. Los cambios en la organización social van de la mano con los cambios en las representaciones de poder, pero la dirección del cambio no es unidireccional.

En el género se pueden considerar cuatro elementos:

1- En primer lugar, están los símbolos disponibles culturalmente, que evocan representaciones múltiples. Las preguntas que nos interesan a los historiadores son ¿qué representaciones simbólicas se invocan, como y en que contexto?.

2- Están los conceptos normativos que definen las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en las doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales, políticas y adquieren generalmente la forma de oposiciones binarias, afirmando categóricamente el significado de lo masculino y lo femenino. En realidad, estas afirmaciones normativas, dependen del rechazo o de la negación hacia otras posibilidades alternativas y a veces tienen lugar debates abiertos sobre ella (el historiador se debe preocupar por los momentos y los contextos en los cuales estos debates se desarrollan). La posición que se hace hegemónica es definida como la única posible. La historia posterior se escribe como si estas posiciones normativas fueran el producto del consenso social y no del conflicto.

3- La nueva investigación histórica debe quebrar la noción de estaticidad, debe descubrir la naturaleza del debate o del proceso represivo, que condujo la idea de una permanencia atemporal de las representaciones genéricas binarias. Este tipo de análisis debe incluir la noción de política y debe referirse a las instituciones sociales y organizaciones que son un tercer aspecto de las relaciones genéricas.

De acuerdo a esta premisa, creo preciso establecer la necesidad de la re-reconstrucción de las ciencias sociales que debe ser el resultado de la interacción de estudios procedentes de diversos lugares del mundo y todas las perspectivas de estudios procedentes de diversos lugares del mundo y todas las perspectivas, tomando en cuenta género, clase, raza y las diversas culturas lingüísticas (Wallerstein, 2001:83).

4- Este aspecto del género es su identidad subjetiva. Según Gayle Rubin (Scott, en Cangiano y Dubois, 1983) el psicoanálisis ofrece una importante teoría sobre la reproducción del género es decir, una descripción de la transformación de la sexualidad biológica de los individuos por ser parte de la cultura".

En este caso los historiadores necesitan examinar las formas en las que las Identidades genéricas son construidas y relacionar sus descubrimientos con un conjunto de actividades, de organizaciones sociales y de representaciones culturales históricamente específicas.

Para Scott, la teorización del género, se desarrolla partiendo de la idea de que ésta categoría es una manera primaria para significar a las relaciones de poder y además aporta una manera de decodificar los significados y comprender las complejas conexiones que existen entre las diversas maneras de la interacción humana.

Tomando en cuenta este concepto, es preciso establecer que la perspectiva de género, es necesario abordarla interdisciplinariamente, ya que necesitamos una visión más amplia que incluya el mercado de trabajo, la educación y la política, ámbitos segregados sexualmente por el proceso de construcción genérico.

La historia desde el género

Diversas autoras han comenzado a incorporar dentro de los estudios históricos la categoría género lo que permite hacer de la mujer un **sujeto histórico** (Bock,G. 1991, Fraser,N.1996, Nash,M., 1981).

Tradicionalmente, la historia ha rescatado del olvido a las mujeres cuando sus acciones, presencia y poder las distinguían del resto y las elevaban a un nivel de paridad (santas, reinas, reformadoras) (Nash,1983) con sus congéneres varones. También la biografía, ha sido uno de los discursos historiográficos más utilizados, pero presenta una visión elitista y parcial del pasado.

En las primeras décadas del siglo XX la Escuela Francesa de los Annales, comenzó a centrar la mirada en los aspectos de la vida cotidiana, permitiendo que nuevos estudios como los de P. Ariès y G. Duby, incorporarán a la mujer, pero esta innovación la hizo **sujetos ahistóricos** marcados por ritmos biológicos más allá de la cultura y las acciones humanas (Nash,1983).

Por ello, la búsqueda de una **historia de las mujeres** ha estimulado la reflexión sobre lo que puede significar dicha historia. Es decir, el cometido de esta nueva perspectiva es restituir las mujeres a la historia, donde se contemple su complejidad, alteridad y diferencia en relación a los varones.

Desde posturas más críticas, los trabajos de Gerda Lerner y Joan Gadol (En Gil Lozano y otras, 2000) incorporan nuevas reflexiones, tales como la periodización, las categorías de análisis y las teorías del cambio social, lo que produjo muchos cambios en esta historia, puesto que implica una redefinición y ampliación de las nociones tradicionales del significado histórico.

Estas transformaciones pretenden situar a la mujer dentro de la complejidad del contexto histórico para poder reconstruir su historia, ampliar nuestros conocimientos acerca de las múltiples dimensiones del protagonismo histórico y a la vez procuran "comprender el significado de los sexos, de grupos de género en el pasado histórico" (Scott en Cangiano y Dubois, 1983).

Según estas nuevas interpretaciones la experiencia histórica de la mujer, que ha permanecido invisible debido al sesgo androcéntrico presente en la mayoría de los estudios históricos, permite ser aprehendida y además asentar nuevas concepciones para el estudio del pasado, lo que ha motivado interés en sectores sociales, expresiones culturales, modos de vida, formas de resistencia y de luchas hasta entonces marginados o considerados de escaso interés.

Este replanteamiento historiográfico representa un beneficio para la historia de la mujer, que se traduce en dos vertientes:

- por un lado, acrecienta el interés por conocer la condición social, de la mujer, la cultura femenina y otras manifestaciones de la experiencia colectiva del pasado,
- por otro lado, manifiesta una aportación dentro del nivel metodológico y conceptual al avanzar como una metodología con un marco teórico apropiado para el estudio de los sectores marginados, en su mayoría inarticulados en su condición de sujetos protagonistas de la historia.

Desde este punto de vista, estas cuestiones nos obligan a revisar el bagaje metodológico tradicional, donde los esquemas ideológicos patriarcales que han caracterizado a los estudios históricos obstaculizan la elaboración de una historia integral, que permita abarcar la experiencia colectiva de ambos sexos, las esferas de la vida privada, salud, trabajo doméstico y educación.

El género en el discurso liberal

La historicidad de los estudios de género permite observar que éste es un fenómeno temporalmente mutable, porque se construye social y culturalmente, (Yannoulas,1996) presentando variantes en el tiempo y en el espacio.

Teniendo en cuenta estas características, es posible analizar las causas por las cuales el discurso liberal de la modernidad occidental no reconoce a la mujer como sujeto político.

Desde este aspecto es importante considerar lo que plantea Fraisse (1993) sobre el papel de las mujeres en esta época, ya que estas son reconocidas tanto madres y como sujetos activos de moral y costumbres, y de esta forma son incluídas en el nuevo orden democrático y en el espacio público.

Debemos considerar entonces, cuestiones relevantes que permitan comprender la perspectiva de género en las ideas del liberalismo.

a) *El liberalismo: conceptualizaciones*

El **liberalismo** fue la ideología política predominante en Europa, durante el siglo XIX, que desde Francia se difundió por todo el continente y también en América, a través de los principios de libertad, autodeterminación nacional, eliminación de la servidumbre, y la esclavitud, entre otros, que tenían como fin la preocupación del individuo.

En esta época, las reivindicaciones pedagógicas que impulsaban la necesidad de una mejor educación para las niñas y los niños, quienes serían el instrumento propagador de una nueva moral, ideas de estado y familia, fueron ampliamente difundidas.

A nivel de las ideas el término liberal, resulta ambiguo porque frecuentemente se usa en ámbitos disciplinarios muy diversos entre sí, por ejemplo se habla de un liberalismo jurídico, que mira sobre todo, a la particular organización constitucional del estado que va a ser el encargado de garantizar los derechos del individuo.

Según Bobbio y otros (1995), en el plano histórico, se usa el adjetivo liberal para una definición más totalizante, explicativa y no descriptiva: se habla de una "era" liberal, que empieza con la Restauración y que concluye con la revolución democrática de 1848 ocurrida en Francia, o con el distinto clima ético-político posterior a 1870.

En este período, la mayoría de los pensadores, se dan cuenta de que la libertad es la categoría generadora y explicativa de toda una serie de conductas políticas y sociales íntimamente ligadas entre sí, donde la individualidad es determinada históricamente, porque tanto los **individuos** como la **nación**, tienen derecho a la libre manifestación, en vistas de una mayor liberación de los hombres como de los pueblos.

Además es preciso destacar, que no se puede trazar una historia del liberalismo euroamericano como si fuera un fenómeno unitario y homogéneo, debido a que el consenso político de las postrimerías del siglo XIX era defendido por una serie de ideas filosóficas y sociales que proclamaban el triunfo de la ciencia. Una de estas ideas era el positivismo, teoría del conocimiento, en la cual el método científico representa el único medio de conocer que tiene el hombre. Uno de sus representantes en América Latina, fue Auguste Comte cuya filosofía, ejerció una gran influencia en los esfuerzos por reformar la educación para que respondiese a los imperativos de la nueva era.

En Argentina el agente más importante de la educación positivista fue la Escuela Normal de Paraná, creada en 1870 por Sarmiento, institución que representó fielmente estos principios.

Entre los teóricos liberales encontramos también a Herbert Spencer, quien se convirtió en el símbolo de la época y además fue citado frecuentemente por los educadores latinoamericanos.

Las ideas de Spencer, eran evolucionistas, él imaginaba una sociedad liberal y sin estado. En cambio Comte, creía en una sociedad organizada jerárquicamente y no competitiva, donde el Estado y la sociedad eran la misma cosa. Estas ideas, fueron un componente importante de la intensa preocupación intelectual de la sociedad latinoamericana.

Uno de los elementos del sistema evolucionista de Spencer, aunque no el principal era la raza, que llegaría a ser un tema de discusión central del pensamiento social latinoamericano. Encontramos estas ideas, en el *Facundo* de Sarmiento cuando habla de Civilización o Barbarie, ya que éste decía, que los grandes males de la nación, habían sido la herencia española y el mestizaje, y los remedios que él proponía eran la educación pública y la inmigración (Bethell, 1991).

Aunque en América Latina, las influencias de las ideas de Europa fueron muy fuertes no debemos olvidar que el positivismo liberal, está indisolublemente unido a la Revolución industrial, que produjo una modificación sustancial de las condiciones económicas de esta parte del continente americano.

Para estos mercados, Latinoamérica, comenzó a tener una nueva significación es decir, lo que cada país producía según la tradición, debió ser realizado según ciertas exigencias, que en las ciudades, se transformaron en estímulo para nuevas

aventuras económicas y para ciertos cambios sustanciales en las condiciones de vida, que suponían la adquisición de bienes de consumo, pautas de comportamiento, e idiomas de origen extranjero.

Estas transformaciones llegaron a las minorías progresistas de América Latina, donde los ideales fueron el progreso y la instauración de una legislación laica y liberal, cuyo objetivo fundamental era desarrollar la instrucción primaria, para alfabetizar las masas ignorantes.

Según Ballarín (1993) las ideas de la modernidad favorecieron a las mujeres, ya que las consecuencias de los cambios políticos, sociales, económicos y culturales propios del siglo favorecieron las oportunidades educativas de las mujeres, al establecer la obligatoriedad para ambos sexos, permitiendo así su salida al espacio público que hasta el momento no ocupaba.

Las mujeres inmigrantes en el continente americano, tuvieron que realizar un enorme esfuerzo de adaptación personal y de integración de sus hijos a la sociedad receptora, bajo un doble fuego: por un lado, la presión constante del estado por socializar a través de la educación nacional a millones de individuos de diversas nacionalidades, por otro lado, la presión interna derivada de la organización patriarcal de la familia basada en hábitos culturales de ultramar y forjada en las prácticas criollas.

Dentro de éste análisis además, es importante considerar el carácter colonialista de la cultura occidental, que se expandió sobre América Latina e influyó en la formación de las nuevas naciones, junto a la penetración del capitalismo y el impacto e interrelación sobre el imaginario de la mujer que ya existía (Luna, 1994).

Mucho era lo que se esperaba de ellas: que trabajaran en el hogar y fuera de éste si era necesario, aunque en este caso siempre debían sentirse culpables por descuidar su misión natural, que fueran decentes y no comprometieran el honor de su familia, pero que a la vez fueran responsables del mantenimiento de las tradiciones europeas a través de la lengua, las canciones, las comidas, las vestimentas, etc., en el seno del hogar y en la comunicación con su congéneres de la misma procedencia (Malgesini, 1993).

b) La educación de la mujer según la teoría liberal

El racionalismo de la Ilustración y los imperativos morales del protestantismo se unieron en el siglo XIX dando lugar al surgimiento del liberalismo. Los liberales pensaban que el mundo estaba compuesto de una masa de átomos individuales que competían entre sí para conseguir sus propios beneficios individuales. La competencia libre y sin restricciones, también beneficiaría a la sociedad, porque saldrían ganando las instituciones responsables, ante él. La enseñanza tenía que ser tanto moral como racional, el comportamiento tenía que estar basado en la autodisciplina e inculcado por la religión y la conciencia así como la persuasión (Ballarín, 1993).

La declaración clásica de su aplicabilidad a las mujeres fue formulada por uno de los teóricos liberales más importantes, John Stuart Mill¹, quien relacionaba la cuestión femenina con la teoría política del individualismo liberal y a su vez la vinculaba a los supuestos que había sobre la sociedad y la política.

Según Stuart Mill, el sometimiento de la mujer al hombre es una costumbre universal, por ello todo lo que se oponga a ella aparece como antinatural. El dominio de los hombres sobre las mujeres difiere de todos los demás porque no es una ley de fuerza, se acepta voluntariamente, las mujeres no se quejan y consienten su papel, pero gran número de ellas no lo acepta.

Hay mujeres capaces de dar a conocer por escrito sus sentimientos, las protestas en contra de su condición social actual han aumentado progresivamente en número, y muchas de ellas han pedido al parlamento su admisión al sufragio parlamentario.

¹ El ensayo de John Stuart Mill, *The subjection of women*, fue publicado en 1896.

La pretensión de ser educadas con la misma solidez y en las mismas ramas de conocimiento que los hombres es cada vez más apremiante y cada vez tiene más perspectiva de éxito.

Todos los hombres desean, que la mujer que está más estrechamente ligada a ellos sea, no una sierva por la fuerza, sino de grado, no una esclava sino una favorita, por lo tanto han puesto en práctica todos los medios para esclavizar sus mentes.

Desde la infancia las mujeres son educadas en la creencia de que deben ser diametralmente opuestas a los hombres, nada de voluntad propia ni de autoridad, sino de subordinación y sometimiento a los demás.

Esta situación permite comprender entonces, que la estrella polar de la educación femenina y del carácter de la mujer sea para desempeñarse en el matrimonio donde esta tiene una total dependencia con respecto al marido, y a través de ello el logro de sus objetivos sociales (Stuart Mill y Taylor, 1973).

De esta manera explotan el poder que les es conferido por "naturaleza" y convierten la educación en su primer trabajo profesional.

El mundo moderno tiene un carácter peculiar, su rasgo distintivo consiste en que los seres humanos no nacen con un sitio fijo en la vida, sino que son libres para emplear sus facultades y sus posibilidades.

Por ello, la educación de las mujeres debemos situarla, dentro del conjunto de estas transformaciones que se van produciendo en la familia a lo largo del siglo XIX, momento en que el estado, de acuerdo con los intereses de la burguesía desarrolla una política de control, dirigida a establecer las bases de una nueva configuración social.

La escuela obligatoria será el instrumento propagador de esta moral burguesa, su idea de estado, familia e infancia. Se pretende imponer una educación a las clases populares a través de una lengua nacional que facilita la inculcación de valores, la idea de patria y unidad política, acompañada de hábitos de limpieza, regularidad, compostura y obediencia. Todo ello encaminado a tutelar, moralizar y convertir a los hombres y mujeres de las clases populares, en honrados productores y sumisas domésticas.

Sin embargo, la escolarización obligatoria, es una gran conquista para el sector femenino ya que fue el reconocimiento legal de su salida al espacio público aunque lo hizo conservando sus funciones "naturales", de esposa y madre.

La política de fin de siglo si bien legitima la obligación escolar de las niñas se hace eco de una tradición diferenciada por considerarla más natural que social y colabora a su amplificación a partir de tres convicciones:

- La instrucción de las mujeres no es un asunto público sino privado.
- La educación del sexo femenino tiene más que ver con la formación moral que con la adquisición de conocimiento.
- Educación frente a instrucción, al considerar un currículum diferenciado para ellas.

La educación también estaba de acuerdo a la clase social que las mujeres pertenecían. Las de clase media y aristócratas, recibían una educación denominada de "adorno", porque en sus casas aprendían a leer y escribir, costura y bordado y si quería ser esmerado, un poco de geografía, historia, música y en algunos casos dibujo y francés. Esta educación trataba de dar un barniz cultural y dominar algunas habilidades con la única finalidad de alternar en los salones y contraer matrimonio.

En cambio en el hogar de la creciente clase media, representativa de los valores burgueses, se presenta como el nido en el que se aísla la familia de las perversidades mundanas, siguiendo el modelo preconizado por Rousseau (1990).

En él, la actividad doméstica se convierte en algo tan importante que requiere la especialización de las mujeres, se les ha de inculcar desde pequeñas: ser buena ama de casa, madre y esposa, es decir una educación de "utilidad doméstica".

Este discurso educativo, dirigido a las mujeres y niñas a lo largo del siglo, tardará en implementarse más tiempo del que a primera vista cabe pensar. Los esfuerzos por transmitir este modelo se canalizan, sobre todo a través de la escuela pública y ésta alcanzará mínimamente las clases populares.

c) *La esfera pública: ¿un nuevo espacio para la mujer?*

Aunque la llegada de la mujer a la escuela significó su entrada al espacio público, es preciso aclarar a que se llama esfera pública y además observar si la mujer va a participar activamente en ella.

Según Habermas (citado por Fraser, 1996) la esfera pública, es un lugar de relaciones disgresivas, un teatro para debatir y deliberar, más que para vender y comprar. En consecuencia, este concepto nos permite reconocer la diferenciación entre los aparatos del estado, mercados económicos y asociaciones democráticas.

De acuerdo a este autor, la esfera pública, es un cuerpo de personas privadas reunidas para discutir asuntos de interés público o interés común; esta idea obtuvo fuerza y se hizo realidad en la temprana Europa Moderna en la constitución de las esferas de públicos burgueses, surgiendo como contrapeso de las ideas absolutistas.

La idea de esfera pública designó un mecanismo institucional para "racionalizar" la dominación política, haciendo a los estados responsables ante la ciudadanía. En otro nivel designó una clase específica de interacción disgresiva, que tenía como connotación ideal la ilimitada discusión racional de los asuntos públicos.

La discusión era abierta y accesible a todos, los intereses privados no se admitían, las desigualdades de status social fueron puestas en la misma categoría, los participantes de las discusiones deliberan como pares, y el resultado sería la formación de una opinión pública cuyo consenso estaría basado sobre el bien común.

La historiografía revisionista, agrega a la interpretación de Habermas sobre la esfera pública, que a pesar de la retórica de la publicidad y accesibilidad que había en ella, se constituían un sinnúmero de importantes exclusiones.

Con respecto a esta cuestión, creo necesario reflexionar acerca del lugar desde donde se debatieron e implementaron las leyes acerca de la educación obligatoria para mujeres y varones.

Explica Fraser (1996) que dentro del ámbito público, hay "públicos fuertes" y "públicos débiles". En los primeros, el discurso engloba tanto la formación de la opinión, como la toma de decisiones que se convierten en legalmente obligatorias (leyes) y además se crea el acuerdo y se construye el sentido común que representa el orden existente como natural y/o justo.

En cuanto a los segundos, su práctica deliberativa consiste exclusivamente en la formación de la opinión, pero no comprende la toma de decisiones.

Considero relevante plantear estas cuestiones, puesto que la igualdad educativa para mujeres y varones fue acompañada por una desigualdad de status que marginaliza a la mujeres y evita que participen como iguales, ya que siguiendo a Fraser vemos que, la esfera pública no solo es arena para la formación de la opinión pública sino que también lo es para la formación y sanción de las identidades sociales.

Las metas educativas establecidas por los educadores para las mujeres latinas fueron muy conservadoras, puesto que si bien había quienes defendían la educación del sexo femenino pensando que esta elevaría su status social, estaba subyacente la idea de que su preparación estaba dirigida para ser esposa y madre (Little, 1978).

Los programas educativos establecidos por el estado, tenían un control respecto de la calidad de vida, de las oportunidades de trabajo para los hombres y mujeres y de la cuestión final de como utilizar sus recursos humanos. El estado contribuyó entonces a estereotipar ciertas ocupaciones y papeles de las mujeres

proporcionando ciertas formas específicas acerca de la educación que estas debían recibir.

Por lo tanto la esfera pública burguesa, es el vehículo institucional a través del cual se llevaron a cabo significativas transformaciones históricas en la naturaleza de la dominación política, donde no todas las personas encontraron la representación de sus intereses, aspiraciones, problemas vitales, identidades y sentimientos.

Apertura a nuevas problemáticas teórico-conceptuales

a) Escasa presencia de las Mujeres en la Historia de la Educación

La Historia de la Educación ha omitido tradicionalmente la experiencia femenina. En este sentido, como en tantos otros, no ha escapado de los cánones de la historia en general.

Esta situación ha generado el reclamo reivindicativo de las investigadoras feministas y el surgimiento de una corriente revisionista que comenzó a explorar la historia desde el punto de vista de las mujeres que enseñaban en la escuela y a buscar las estructuras que las subordinan y explotan en la educación.

En este sentido, en el marco del proceso denominado feminización de la docencia, se comenzó por comparar la vida de las mujeres y de los hombres docentes en el pasado, colocando esta historia dentro de dos series más abarcativas: la historia de las mujeres y de los cambios estructurales de la familia (Morgade,1997).

En estos temas la dimensión femenina del trabajo docente y la vida cotidiana en las aulas fue excluido de las indagaciones acerca de los procesos y los sujetos que conforman el hecho educativo.

De acuerdo a lo que dice Gloria Bonder (1994), a comienzos del '80 luego de una rápida y sostenida evolución tanto a nivel nacional como internacional, los Estudios de la Mujer comienzan a definir con mayor rigor conceptual, las cuestiones sobre las cuales es preciso trabajar la segregación por sexos, las limitadas oportunidades de las mujeres y las perspectivas de la educación como agente de cambio en el pasado y en el presente.

Un análisis de la trayectoria internacional, recorrida en las últimas dos décadas en el plano de la investigación, revela una significativa producción al interior de cada disciplina con vinculaciones inter y multidisciplinarias donde los Estudios de la Mujer, están definidos como campo específico.

Es notable cómo los propios avances de estos últimos inciden en las teorías "generales" al iluminar dimensiones de la realidad que obligan a revisar el andamiaje conceptual de las ciencias.

El punto de partida de toda la indagación realizada en estos años, es el haber asumido una posición epistemológica que como otras teorías contemporáneas, ha iluminado el posicionamiento histórico de los conocimientos, la parcialidad de las afirmaciones científicas y la naturaleza cambiante, múltiple y contradictoria de las identidades.

La pregunta básica que los discursos feministas formulan frente al saber acumulado es quien habla, bajo qué condiciones y para quien, como se construye el conocimiento y de qué manera se traslada al interior de y entre los distintos grupos sociales situados en el marco de las relaciones asimétricas del poder (Bonder, 1994).

Al rechazar la concepción universalista y esencialista de la ciencia, las teorías feministas, han revelado la interconexión entre la política y la epistemología, lo cual no significa resignarse al relativismo extremo pero si cuestionar la pretendida objetividad y neutralidad positivista, atribuida al conocimiento científico.

Los desarrollos de los Estudios de la Mujer para "remediar" las persistentes invisibilizaciones y/o distorsiones de la experiencia femenina a través de la historia deben tener en cuenta:

- Las relaciones de poder entre los géneros, en el ejercicio de la política, la economía y la legislación vigente.
- La consideración de las necesidades y demandas femeninas en las políticas sociales: salud, empleo, vivienda, etc.
- Las pautas, valores e instituciones involucradas en los procesos de socialización y su cambio en la desigualdad entre los géneros.

Todas estas problemáticas proponen la transformación de paradigmas científicos y educativos con vistas a la creación de categorías y ámbitos institucionales que posibiliten el surgimiento de nuevas identidades y la construcción de nuevas relaciones de saber-poder.

b) Necesidad de una teorización desde el género en la historia de la educación

Hacer una historia de la educación desde el género, implica denotar una dimensión relacional en la historia de la educación de la mujer porque se relaciona con otras categorías y exige la relación con otras dimensiones de lo real ya que somos clasificados de acuerdo a nuestra edad, clase social, raza y sexo.

Los estudios de género suponen que se estudie también a los hombres, es decir una historia donde ambos sexos sean estudiados, tanto en su presencia como en su ausencia (Teixeira López,1994) y además se contemple las variaciones propias de cada una de las sociedades.

La cuestión que se nos plantea para el análisis histórico es "no olvidar que la mujer es el sujeto", solo puede ser entendida en el proceso en el que es construida o se construye a si misma diferencialmente, en relación con otros, particularmente con los hombres (Luna,1994).

Gisela Bock (1991) en su estudio "La historia de las mujeres y la historia del género" explica, que una de las razones esenciales de la introducción del término género, en los estudios históricos, ha sido que la cuestión de la mujer, no puede quedar reducida al sexo, como sinónimo de sexualidad, sino que debe abarcar todas las áreas de la sociedad, incluyendo sus propias estructuras que son parte de una construcción social y cultural.

Según Leite Da Silva Dias, (En Luna,1994) tomar el género desde esta perspectiva, permite relacionar lo cotidiano con seres individuales concretos en los procesos históricos dentro de los cuales están inmersos.

Buscando justificar una línea histórica de educación que incluya el género como categoría de análisis, exige una historización de categorías históricas que definen múltiples intersecciones de factores que contribuyen a trascender categorías históricas y prioridades ideológicas, que aproximan y diluyen conceptos tales como público, privado, biológico, mental, naturaleza, sujeto y objeto.

Hay que tener en cuenta también que una cosa es hacer estudios históricos sobre educación de niñas y niños y otra cosa es hacer estudios históricos o no que incluyan la categoría género porque de este modo los análisis se agotarían en la característica de una educación masculina o femenina sin tener en cuenta de que manera la cultura intervino en esa educación (Teixeira Lopes,1994).

Estamos trabajando con género cuando tomamos el interior de las cuestiones de mujeres y varones, las imágenes, representaciones de ambos sexos que tenían los educadores, y el proyecto pedagógico de la época, que estableció presencias y ausencias, que es necesario estudiar.

La tentativa de responder a este desafío, para una lectura de Historia de la Educación sobre la perspectiva de género, consiste en privilegiar estudios sobre instituciones educacionales masculinas y femeninas, procesos de socialización, construcción de femineidad o masculinidad y análisis de determinados procesos históricos educacionales, donde el género resalta el proceso de diferenciación de ambos sexos en el ámbito educativo.

c) Incorporar la heterogeneidad de la experiencia educativa

La teoría del género, que ya se encuentra plenamente desarrollada ha develado las significaciones diferenciales que la condición de "ser mujer" o "ser varón" y ha provisto una herramienta conceptual, que permite particularizar las diferencias al interior de estructuras consideradas homogéneas.

En la actualidad, existe consenso en la necesidad de cruzar la perspectiva de género en el estudio de las etnias, las razas, las edades, para alcanzar una comprensión cada vez más profunda de los procesos sociales.

Emplear la categoría género, implica rechazar cualquier determinismo biológico o esencial de lo femenino y lo masculino y al mismo tiempo subrayar su carácter relacional, es decir, el género se caracteriza por ser bipolar y determinar al mismo tiempo posiciones jerárquicas en la estructura del poder económico y social. Para Morgade (1997) el empleo de esta categoría de análisis ha permitido abordar nuevos objetos de investigación dentro del ámbito educativo, entre los cuales merecen mencionarse :

- *la feminización y burocratización*, que se abocó a indagar las conexiones entre la feminización de la docencia y la conformación de las estructuras burocráticas escolares, dentro de los sistemas educativos urbanos que emergieron a mediados del siglo XIX. En estos, las mujeres eran segregadas a posiciones mal pagas, mientras que los hombres monopolizaban los puestos mejor remunerados. La limitación principal de estos estudios ha sido restringir la focalización del abordaje del género en el trabajo docente con respecto a la problemática del poder institucionalizado. Si bien realizaron un aporte crucial en la discusión estructural, analizan a las mujeres docentes desde una perspectiva externa, fuertemente objetivista y sobredeterminada que deja sin teorizar las evidentes rupturas y resistencias.
- *La estructura ocupacional y la dimensión psicosocial del trabajo*, estos estudios han reforzado las explicaciones materiales para la feminización de la docencia. Por otra parte, se encontró un proceso común a las diversas regiones estudiadas, cuando las mujeres se trasladaron al sistema estatal de educación, en forma paralela el trabajo en las escuelas tuvo fuertes transformaciones. El hecho de que la mayoría de las maestras primarias fueran mujeres estaba seguramente en el centro de la confusión sobre la posición social y la identidad de la ocupación que tenía un terreno intermedio entre los profesionales y los trabajadores industriales, en el cual, las maestras se encontraban entre la imagen de la verdadera femineidad y su posición de empleadas remuneradas.
- *La dimensión simbólica*, otros trabajos dirigieron sus análisis críticos hacia la voluminosa bibliografía en que los reformadores de la escuela exploraban la cuestión de la inclusión femenina en la educación pública. La habilidad superior de las mujeres para educar jóvenes junto con el supuesto papel natural de las mujeres como asistentes de los hombres, eran su leitmotiv conceptual: la madre educadora de los hijos propios y de los otros.
- *Educando en el ámbito privado*, otros historiadores/as comenzaron al mismo tiempo a estudiar la educación en el ámbito privado, reconociendo que en realidad las mujeres habían enseñado siempre, mucho antes de su incorporación al sistema educativo.
- *La visión de los/as sujetos/as*, los/as historiadores/as recientes han empezado a examinar la historia de las maestras desde los ojos de esos sujetos femeninos. Este nuevo trabajo demuestra la influencia de la historiografía feminista, con su insistencia en comprender a las mujeres a partir de sus propios términos. Aún con sus importantes problemas metodológicos, la incorporación de la visión de los/as sujetos/as, apoyada sobre todo en las tradiciones etnográficas, ha abierto nuevos horizontes teóricos y empíricos, enriqueciendo la interpretación de la feminización en la docencia.
- *Las semejanza y diferencias en los procesos de feminización de la*

docencia que ha sido estudiado por Silvia Yannoulas (En Morgade,1997:24), quien propone un metaordenamiento para los diversos procesos de feminización de la docencia, en distintos países de América Latina, entre ellos, Brasil y Argentina.

Conclusiones:

Desde el punto de vista teórico, hacer una nueva mirada a la educación de mujeres y varones, implica no sólo incorporar el género como categoría de análisis, sino que es necesario hacerlo en un contexto cultural concreto, que permita hacer un abordaje histórico que muestre no sólo la transitoriedad del acontecimiento sino también observar los valores culturales en procesos de transformación.

Es de vital importancia incluir a la mujer como sujeto histórico, es decir que debemos reflexionar acerca de la significación que constituye restituir la historia de las mujeres, donde se contemple su complejidad, alteridad y diferencia en relación con los varones.

La experiencia histórica de la mujer ha permanecido invisible debido al sesgo androcéntrico presente en la mayor parte de los estudios históricos que han reforzado los esquemas patriarcales y obstaculizan la elaboración de una historia que permite abarcar la experiencia colectiva de ambos sexos.

Al tener en cuenta la historicidad de los estudios de género, que permiten observar la construcción social y cultural de mujeres y varones a través del tiempo, es posible observar el papel de la mujer dentro del discurso de la modernidad occidental.

El positivismo, vigente en la época generó en ésta parte del continente cambios que afectaron a ambos sexos de manera diversa, pero que sin embargo aseguraron la educación, que debían recibir y el lugar que cada uno de ellos debía desempeñar acorde a las nuevas demandas del mercado internacional, y a las ideologías que desde Europa llegaban a América.

Estos cambios que permitieron la entrada de la mujer a la esfera pública, produjeron en ella, innumerables exclusiones reforzadas por los públicos fuertes que en el contexto histórico estudiado serían aquellos que participaron en los debates del Congreso Pedagógico de 1882 y que luego tomaron la decisión al sancionar la Ley de Educación Común N° 1420², quienes a su vez, muy sutilmente tuvieron en cuenta la opinión de los públicos débiles, es decir de las mujeres que participaron de dicho evento.

Por ello es necesario incorporar estas nuevas problemáticas a la Historia de la Educación, para sacar a flote nuevas cuestiones que historicen categorías que definan múltiples intersecciones y transformen a mujeres y varones en sujetos históricos y evidencien el proceso de diferenciación dentro del ámbito educativo.

Es preciso incorporar a estas nuevas temáticas la heterogeneidad de la experiencia educativa y no caer en abordajes restringidos que abarcan determinados períodos cronológicos omitiendo hechos que hacen una visión integral y profunda de los hechos educativos.

BIBLIOGRAFÍA:

Ballarín, Pilar (1993) "La construcción de un modelo educativo de "utilidad doméstica"". En Duby, G., Perrot, M., *Historia de las mujeres. El sigloXIX; Cuerpo, trabajo y modernidad*. Vol.8. Editorial Taurus, Barcelona. p.p. 293-305.

Bethell, Leslie (1991) *América Latina cultural y sociedad (1890-1930)*. Cambridge University Press.

Bobbio, Norberto, Mateucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (1993) *Diccionario de política*. Siglo XXI Editores.

² -El sistema educativo argentino fue organizado a través de la Ley de Educación común N° 1420, sancionada en 1884 durante la primera presidencia de Julio A. Roca (1880-1886). Esta ley aseguraba una educación gratuita, gradual, obligatoria y laica.

- Bock, Gisela (1991) "La historia de las mujeres y la historia del género. Aspectos de un debate internacional". Revista de Historia social Nº9. Instituto de Historia social. UNED.Valencia.
- Bonder, Gloria (comp.) (1994) "Los Estudios de la Mujer en la Argentina: avances y propuestas para el cambio educativo". Documento de trabajo producido en el "Primer Encuentro nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer". PRIOM.
- Cangiano, María C. y Dubois, Lindsay (1993) *De Mujer a Género*. CEAL, Buenos Aires.
- Cucuzza, Héctor (comp.) (1996) *Historia de la educación a debate*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Fraisse, Geneviève (1993) "Del destino social al destino personal. Historia filosófica de la diferencia de los sexos". En Duby, G., Perrot, M. *Historia de las mujeres. El siglo XIX. La ruptura política y los nuevos modelos sociales*. Vol.7. Editorial Taurus, Barcelona. p.p. 57-88.
- Fraser, Nancy (1996) *Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente en la actualidad*, Revista Ecuador Debate Nº 46. Disponible en Internet en:
[http:// www.dlh.lahora.com.ec/paginas/debate/8debate.htm](http://www.dlh.lahora.com.ec/paginas/debate/8debate.htm)
- Gil Lozano, Fernanda ; Pita, Valeria e Ini, Marcela (2000) *Historia de las mujeres en la Argentina*. Tomo I: Colonia y siglo XIX. Taurus, Argentina.
- Lagarde, Marcela (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Editorial Horas y horas Madrid.
- Little, Cinthya J. (1978) "Educación, filantropía y feminismo: parte integrantes de la femineidad argentina,1860-1926" ,en Asunción Lavrin (comp.) (1985). *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Luna, Lola (1994) *Historia, género y política. Movimientos de mujeres y participación política en Colombia (1930-1991)*, Universidad de Barcelona.
- Malgesini, Graciela (1993) "Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX". En Duby,G., Perrot, M., *Historia de las mujeres. El sigloXIX; Cuerpo, trabajo y modernidad*. Vol.8, editorial Taurus, Barcelona.
- Morgade, Graciela (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuadernos de Investigación Nº12. Facultad de Filosofía y Letras UBA, Miño y Dávila editores.Buenos Aires.
- Morgade, Graciela (1997) (comp.) *Mujeres en la Educación. Género y docencia en Argentina: 1870-1930*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Nash, Mary (1981) *Nuevas dimensiones en la historia de la mujer*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rousseau, Jean J. (1990) *Emilio o de la Educación*. Alianza editorial, Madrid.
- Stuart Mill, John y Taylor, Harriet (1973) *La igualdad de los sexos*. Madrid. Guadarrama.
- Teixeira Lopes, Eliane (1994) "Pensar categorías em História da educação e genero". En Projeto História Nº11. Sao Paulo.
- Wallerstein, Inmanuel (coord.) (2001) *Abrir las ciencias sociales*, Siglo XXI editores. México.
- Yannoulas, Silvia (1996) *Educación: ¿una profesión de mujeres?La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*.Editorial Kapelusz. Buenos Aires.