

La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado Nacional en Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género

CLAUDIA ANZORENA

Unidad Sociedad, Política y Género, INCIHUSA-CONICET, Argentina

En este artículo nos proponemos reflexionar en torno a la participación de las mujeres en la formación del Estado Nación en Argentina. Este proceso demandó más de 50 años entre guerras y proyectos encontrados, hasta que a finales del Siglo XIX triunfó el modelo agroexportador impulsado por la *oligarquía "liberal" porteña*, que fundó las líneas a seguir en las diferentes esferas de la vida del país naciente. Uno de esos campos es el del establecimiento de una ideología de legitimación del orden político, social y económico que se forjaba, donde las mujeres cumplieron un papel protagónico (aunque no siempre reconocido) como transmisoras del conocimiento *válido* y *necesario* para crear un sentido común de pertenencia a la Nación.

No es nuestra intención realizar un análisis histórico pormenorizado de la construcción del Estado Nación o de la feminización de la docencia, sino reflexionar sobre el entrecruzamiento de estos dos procesos, para contribuir a rescatar la participación de las mujeres en asuntos en los que generalmente han sido ignoradas. Conocer el lugar de las mujeres en los acontecimientos del pasado no sólo nos indica el papel que éstas ocupan en determinado momento en una sociedad dada, sino también nos da pistas para pensar cómo se configuran las relaciones sociales en todos los aspectos de la vida y no sólo en aquellos que atañen directamente a las mujeres.

El *género* es una categoría histórico-relacional. Surge en los años '70 como herramienta, teórica y política, para romper con el determinismo biológico con que se justificaban las relaciones desiguales entre mujeres y varones, y la heterosexualidad obligatoria. Entiende que dichas relaciones son construcciones sociales e históricas a partir de características y valoraciones que se les atribuyen a las personas de acuerdo al sexo, creando estereotipos que establecen relaciones jerárquicas, donde la importancia de la contribución de las mujeres ha sido desestimada. Un abordaje desde esta perspectiva nos permitirá recuperar las experiencias de las mujeres que realizaron su salida al espacio público a través del naciente sistema de educación, y así comprender los efectos que alientan, coartan, o simplemente ignoran, las visiones presentes de la historia.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/2 – 10 de febrero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



1. Las mujeres en los procesos históricos

La falta de visibilidad de las mujeres en los procesos históricos tiene que ver con el lugar de subordinación que han ocupado históricamente en las relaciones sociales, basado en la división sexual del trabajo. La separación público/privado diferencia dos esferas, una donde se desarrolla la reproducción, los sentimientos y la domesticidad, y otra de la producción, la razón, el poder y el saber. Entre estas esferas se establecen relaciones jerárquicas, donde la esfera privada está subordinada a la pública (Mosconi, 1998). El mundo público se muestra como el lugar de los procesos relevantes, el ámbito de la ciudadanía abstracta, corporizada en el varón, mientras que el ámbito privado se presenta como el espacio de lo cotidiano, de las mujeres y de las personas que tienen a cargo.

La asignación social de un ámbito para cada sexo conlleva una división social de las tareas de acuerdo al sexo. Ana María Fernández agrega que tal división puede ser entendida en términos de Lévi-Strauss como "*prohibición de tareas según sexo*" que alude "*a los procesos históricos-culturales por los cuales los varones prohibieron a las mujeres su participación en las tareas de mayor prestigio en cada sociedad*" precisamente porque no hay nada en ellas que les impidiera hacerlo, sólo la necesidad de mantenerlas en una relación de subordinación (Fernández, 1993, p. 133). Las sociedades asignan, y al mismo tiempo prohíben, funciones diferentes a mujeres y varones, dándole a los procesos de exclusión la apariencia de ser un asunto de "naturaleza". Por tanto, las capacidades o incapacidades de cada individuo se presentan como innatas, como determinadas por fuerzas inmodificables que exceden la voluntad de transformación del "hombre" y ocultan las relaciones sociales de poder y resistencias de un género sobre el otro.

La división jerárquica de tareas en función del sexo no aparece con el capitalismo, pero en éste toma características particulares. El surgimiento del aparato estatal, de un sistema económico de intercambio más amplio, y de una unidad de producción mayor, separada del ámbito doméstico, modifica la organización tanto de la esfera pública como de la privada (Hartman, 1994). La *familia nuclear burguesa*, como nueva organización de la unidad doméstica, se convierte casi exclusivamente en un ámbito de producción de sentimientos, responsable de la protección y educación de las nuevas generaciones y adquiere una función necesaria de contención para el mantenimiento de la cohesión y la reproducción social (Laurin-Frenette, 1991; Andrew, 1991).

En estos procesos, el lugar socialmente asignado como prioritario (no necesariamente exclusivo) para las mujeres se va configurando en torno de las funciones de cuidado de otros/as y de las tareas domésticas. La vinculación con lo maternal y lo doméstico se convierte en la definición primaria del rol de las mujeres en las sociedades capitalistas (Andrew, 1991). Su participación en la esfera pública, sobre todo en la producción, se entiende como complementaria o secundaria respecto de su función primordial, y se justifica como una extensión al ámbito social de sus roles en el hogar, ocupando en la esfera pública un lugar subordinado, desventajoso, de salarios más bajos, menor acceso a la educación, falta de organización sindical, y obtención de empleos menos deseables con respecto al varón (Hartman, 1994).

La división sexual también se manifiesta en la producción y reproducción del conocimiento. Nicole Mosconi (1998) argumenta que los saberes también están estructurados por las relaciones sociales entre los géneros. Del mismo modo en que las sociedades asignan actividades diferentes a mujeres y varones en el espacio público y en el privado, lo hacen con los saberes que habilitan para realizar esas tareas y su

transmisión. En este sentido, los circuitos del saber contribuyen a marcar caminos diferenciales en la profesión y ocupación, según el género.

Para la autora, la fragmentación y la jerarquización de la producción y el acceso al conocimiento es parte del proceso de construcción y mantenimiento de las relaciones de dominación. En las sociedades hay diferentes jerarquías de saberes que otorgan habilidades y posiciones según la función social que cada saber tiene en cada sociedad. Las mujeres históricamente han detentado casi el monopolio de los saberes pragmáticos y técnicos relacionados con las tareas domésticas y de reproducción, y han sido excluidas de los saberes más valorados, como los que establecen las concepciones válidas del mundo. Si bien en las sociedades modernas occidentales, las mujeres han tenido mayores oportunidades de acceder a los conocimientos teóricos, generalmente han sido excluidas de su producción. El reparto que permanece vigente es aquel que asigna a los varones la producción y a las mujeres la transmisión (generalmente como madres o como maestras) del saber (Mosconi, 1998).

El proceso de construcción del Estado Nación en Argentina estuvo marcado por esta división sexual del saber y del trabajo. Algunas concepciones del mundo, que tomaban fuerzas en el concierto de ideas, van a imprimir cambios importantes en este orden, al abrir para las mujeres un nuevo ámbito legítimo de acción en la esfera pública, a través de la feminización del trabajo docente. Si bien estas ideas no tenían en sí mismas un contenido subversivo de las relaciones de género, plantean una situación paradójica: desde el poder se pretendía que las maestras fueran las transmisoras de la ideología del orden que se quería forjar, pero esto implicó la promoción del derecho a la educación y al ejercicio de un trabajo “decente” y profesional fuera del hogar. Es decir que, sin quererlo, se abrieron espacios que permitieron a las mujeres, sobre todo a aquellas de familias intelectuales progresistas, la posibilidad de construir un lugar de enunciación propio y válido desde donde cuestionar el mismo orden que se intentaba imponer y que ellas debían transmitir.

2. Los mecanismos de legitimación del Estado Nación

El proceso de formación del Estado Nación en Argentina se produjo en la segunda mitad del Siglo XIX. La Constitución de 1853 dio los lineamientos: una nación *moderna y civilizada* basada en el liberalismo económico y un Estado republicano, excluyente de lo autóctono. Promovía la inmigración (de europeos/as con características que nunca llegaron) y pretendía borrar lo indígena y lo hispánico a través de la *pacificación* forzosa del interior, más específicamente de la eliminación de todo aquello que se resistía a abandonar sus especificidades culturales y someterse al modelo vencedor (Puiggrós, 2004).

Sobre las bases de la organización nacional que sentaron los presidentes Bartolomé Mitre (1862-1868), Domingo F. Sarmiento (1868-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880), desde 1880 hasta 1916 la política nacional fue hegemonizada por la *oligarquía porteña*, que consolidó la propiedad de la tierra, de los frigoríficos y del comercio exterior. Creían posible lanzar al país al progreso con el modelo agroexportador y la reforma del Estado¹. Para esto era imprescindible terminar la guerra y el conflicto interno, y así conquistar el orden, la cohesión y la estabilidad. El proceso de formación del Estado sólo se conseguiría a través de una

¹ Para Adriana Puiggrós la tan mentada reforma del Estado se limitó a la secularización de los cementerios, el establecimiento del matrimonio civil, el registro civil y la educación laica en las escuelas nacionales (Puiggrós, 2004).

suerte de equilibrio entre la coerción, la búsqueda del monopolio de la violencia, el control territorial, y la construcción de consensos y alianzas políticas estables (Oszlak, 1997).

Oscar Oszlack señala que este proceso se manifestó a través de diferentes aspectos, que con fines analíticos separa en cuatro modalidades: una modalidad *represiva* que consistió en la organización de una fuerza militar unificada para todo el territorio nacional; una *cooptativa*, que gravitó en la captación de apoyos políticos de las provincias; una *material*, basada en la construcción de obras públicas, como el ferrocarril y los telégrafos; y otra *ideológica*, en la que las mujeres tuvieron especial participación y por tanto nos detendremos en ella (Oszlak, 1997, p. 104).

La *fase ideológica* de creación del Estado Nacional tuvo como función cimentar una base consensual sobre la cual construir un sistema de dominación, es decir lograr que ciertas creencias y valores penetraran en el sentido común de las y los miembros de la sociedad y se convirtieran en creencias y valores propios de una conciencia colectiva, de un “nosotros los argentinos”. La creación de este *nosotros* se lograría a través de una mediación entre Estado y sociedad, que impulsara la creación de un sentido profundamente arraigado de pertenencia a una Nación, es decir a una sociedad territorialmente delimitada, identificada por un origen, lenguaje, símbolos, tradiciones, creencias comunes y expectativas acerca de un destino compartido. Para afirmarse, el nuevo Estado dependía de su capacidad para producir *verdades*, y por tanto debía apelar al control ideológico como mecanismo de dominación; lo hizo a través de la intervención sobre el culto, la educación, el matrimonio civil y el servicio militar obligatorio (Oszlak, 1997).

A finales del Siglo XIX algunos pedagogos y políticos pretendían la transformación de “los nativos” en “ciudadanos” con capacidad industrial, intelectual y moral acorde al proyecto modernizador propuesto para el país, y pensaron que la mejor herramienta para lograrlo era la masificación de la educación primaria (Morgade, 1997). Dado su potencial moralizador, la educación, sobre todo la de primer nivel, era un mecanismo privilegiado para la penetración ideológica y la internalización de sentimientos de adhesión *natural* al orden social vigente, adornado de ciertos atributos y valores deseables, tales como la libertad e iniciativa individual, la aparente igualdad ante la ley, el progreso por el esfuerzo personal. Como indica Oszlack, se privilegió un proyecto de educación con una función política y no tanto económica de formación de recursos humanos; las escuelas debían cumplir un papel no sólo socializador de las nuevas generaciones, sino también integrador, unificador, a través de la difusión de los valores tradicionales y seculares y de pautas universalistas, como el laicismo (Oszlak, 1997).

Silvia Yannoulas afirma que el sistema de educación primaria se expande como forma de homogeneizar, clasificar y controlar a la población; era el encargado legítimo de transmitir la nueva identidad nacional y de construir *subidentidades* mediante la exclusión de algunos grupos de ciertos niveles y modalidades (Yannoulas, 1996). La lógica del nuevo sistema educativo respondía a las necesidades tanto del capitalismo, en el orden económico, como de los Estados nacionales, en lo político y social: construir una idea de igualdad que creó nuevas formas de exclusión (Ciriza, 2000).

3. La inclusión de las mujeres en el sistema educativo naciente

Martha Biancalana enumera tres mecanismos de adoctrinamiento por medio de los cuales los sujetos incorporan las pautas y conductas establecidas: la institución familiar, la religiosa y las culturales, con

sus ámbitos formativos: el hogar, la iglesia y la escuela (Biancalana, 1999). Como indica Oszlack, la educación entendida como forma de gobernabilidad de las masas dio lugar a la discusión en torno a quiénes debían manejar la educación primaria como instrumento de control social. Este debate atravesó todo el proceso de organización del sistema educativo argentino (Oszlak, 1997).

En Argentina las mujeres se incorporaron tempranamente al sistema de educación primaria obligatoria (como alumnas y como maestras), y con ello fueron incorporadas para cumplir un rol activo en los mecanismos de transmisión ideológicos de la Nación². La participación de las mujeres en el acceso y la transmisión de la educación impartida por el nuevo sistema de educación pública, suscitó diferentes posturas que se expresaron en los debates previos a la sanción, en 1884, de la Ley 1420, que estableció la educación obligatoria, gratuita, común y laica en Capital Federal y territorio nacional (Morgade, 1997). Estas posiciones, que se hicieron patentes en el Congreso Pedagógico de 1882, iban desde las más conservadoras hasta las más liberales, progresistas y hasta feministas, en sintonía con los debates de la época sobre la laicización del Estado y sobre cuál era el límite a la ampliación del acceso popular a la educación que no pusiera en riesgo el orden establecido. En el conflicto sobre el dominio de la educación, y en general de todos los mecanismos de penetración ideológica, también se estaba disputando el control sobre el lugar de las mujeres en el orden social y en la concepción del mundo que cada grupo quería imponer.

El paradigma liberal predominante tuvo gran influencia en la formulación de las políticas educativas inclusivas para las mujeres, y Sarmiento ocupó un lugar relevante en este sentido. Señala Puiggrós: *"Sarmiento se proponía instaurar un sistema educativo extenso que a través de una educación básica integral elevara el nivel de cultura y que llegara a toda la población educable y no sólo a las elites dirigentes. Es decir que a la vez que promovió la idea más democrática de sistema educativo excluyó a los sectores populares considerados no-educables (indios y gauchos)"* (Puiggrós, 2004, p. 68). Si bien el alcance de la idea de democracia de Sarmiento deja muchas dudas, en su lucha por la ampliación de la educación laica, gratuita y popular, fue influido por el *normalismo* y el clima de movilización de las mujeres, en reivindicación de sus derechos a la educación, de los EEUU. En Argentina, trabajó junto con intelectuales que fueron precursoras en establecer un modelo educativo con gran participación femenina, y promovió la necesidad de involucrar a las mujeres en los proyectos educativos de la época y superar su tradicional papel de pasividad (Bellucci, 1997)³.

En suma, no es casual que las mujeres hayan participado de la modalidad ideológica en el proceso de legitimación del nuevo Estado: ellas eran las más adecuadas para que los nuevos valores, significaciones y creencias fueran incorporados masivamente como sentido común. Las mujeres fueron especialmente *convocadas* a reforzar la modalidad de construcción y difusión de la ideología de legitimación de la nueva Nación, no sólo por su papel dentro de la familia, sino también por las características que se requerían de los/as normalistas en el nuevo proyecto pedagógico.

² Según Guillermina Tiramonti, en el Primer Censo Nacional de 1869 las mujeres constituían el 45,6% de los/as niños/as que asistían a la escuela primaria. En 1870 con la creación de las Escuelas Normales accedieron al nivel secundario, y en 1895 con la apertura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se les despejó el camino a los estudios Superiores (Tiramonti 1995).

³ Estas intelectuales de la época fueron mujeres que representaban un modelo de femineidad diferente, como Mariquita Sánchez, Juana Manso, Aurelia Vélez, Rosa Pavlovsky, Mary Mann, entre otras: mujeres excepcionales que colaboraron en la ampliación de la educación en Argentina (Bellucci, 1997)

El programa pedagógico en formación necesitaba de un *"cuerpo docente, de bajo costo, que llevase a cabo la 'gran cruzada pedagógica'. Baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales 'decentes' y atractivas, las mujeres pasaron a ser consideradas las educadoras por excelencia"* (Yannoulas, 1996, p. 36), sobre todo porque la masividad de la educación no tenía como fin la instrucción y la difusión de conocimiento, sino más bien difundir los principios y valores necesarios para la constitución del ser nacional (Lionetti, 2005b).

Las mujeres, como madres y maestras, estaban ubicadas en un lugar privilegiado para transmitir el discurso de la burguesía convertido en verdad sacralizada, lo que las hacía más oportunas para cumplir la función de formadoras de los "futuros ciudadanos" a imagen y semejanza del orden que se quería establecer (Biancalana, 1999): Como indica Billorou *"las maestras dieron respuesta a las necesidades que presentaba el sistema educativo en expansión y permitieron que se cumpliera con los fines necesarios para la consolidación del Estado"* (Billorou, 1997, p. 34).

Al ingresar al trabajo docente, el espacio de la mujer ya no podía ser exclusivamente el ámbito privado, sino que debía presentarse la salida al ámbito público como *decente* bajo ciertas circunstancias y requisitos. En este sentido, la feminización de la docencia produjo una redefinición del rol femenino: de maternidad biológica a maternidad social como desarrollo de los atributos maternos con los/as hijos/as no propios. En consecuencia se creó una imagen del magisterio como prolongación de las cualidades femeninas naturales y fortaleció la continuidad del rol tradicional. Más allá del ingreso en el mundo del trabajo, se consideraba que era parte de la vocación maternal propia de las mujeres (Billorou, 1997).

La carrera docente, ya entonces, estaba desprestigiada por la baja remuneración y las malas condiciones de trabajo, pero su profesionalización, y el reconocimiento simbólico y social que se le atribuía, atraía a las mujeres deseosas de ocupar nuevos espacios (Morgade 1997). Ser maestra normal era una forma honrada de salir a la vida pública. Para las mujeres de clases acomodadas era una formación que *refinaba* aunque nunca ejercieran, y para las mujeres de las clases medias incipientes era una salida laboral decente (Lionetti, 2005b).

La imagen de las mujeres como más inclinadas a la entrega y al apostolado —lo que se puede traducir como percibir salarios bajos y trabajar en condiciones precarias—, con mejores capacidades para enseñar las primeras letras y las humanidades, por sus cualidades de ser obedientes, pacientes y cariñosas, se sustenta en la división sexual del trabajo y del saber. Es evidente que la concepción de la separación en esferas pública/privada se hallaba vigente en todos los ámbitos formativos. Los discursos que circulaban vinculaban a la mujer con la reproducción y la domesticidad, los afectos, el cuidado y la educación de las nuevas generaciones, como transmisoras de los saberes que los varones producían. Nutridos argumentos *científicos* justificaban la conveniencia de que las mujeres volcaran su potencial maternal en la docencia, a la vez que reafirmaban su participación en el empleo como complementaria o secundaria (Caviglia, 1999; Morgade, 1997; Lionetti, 2005b).

Con todo, la realidad está llena de contradicciones, y este proceso que hasta el momento puede parecer opresivo tuvo fisuras por donde se filtraron discursos y prácticas contrahegemónicas. La formación del Estado Nación fue un momento histórico que permitió a las mujeres posicionarse en un lugar de fuerza frente a los aparatos de dominación y presionar por la ampliación de los límites de tolerancia del patriarcado. Los cambios en las relaciones sociales de un nuevo país que coqueteaba con el laicismo y el

liberalismo, hacía posible la emergencia y participación de mujeres excepcionales en el espacio público a través de las instituciones culturales.

La educación, desde los tiempos en que Mary Wollstonecraft lo hace manifiesto en su *Vindicación de los derechos de las mujeres* (1792), ha sido considerada como el paso obligado para ingresar en el espacio público y el ejercicio de la ciudadanía. Si bien la mayor parte de las mujeres se adecuaron a lo que se esperaba de ellas —ésta es la efectividad de los mecanismos de control ideológicos—, hubo mujeres que se negaron a adaptarse a lo que se les asignaba.

La predisposición a la subordinación y dependencia no es natural, sino el resultado de una profunda coacción que se ejerce a través de pautas, valores y creencias que indican cómo sentir, pensar y actuar (Biancalana, 1999). Y porque no es un hecho natural sino cultural, es que siempre existieron mujeres que, inmersas en la contradicción entre lo que se les exige como femenino y su existencia real, se han negado a ser receptoras pasivas de las imposiciones sociales. Si para las clases dominantes la educación era un mecanismo de ampliación y reproducción del orden social existente, también permitió crear canales para el ingreso de personas con diferentes concepciones del mundo.

El proceso de feminización de la docencia, a pesar de contribuir a afianzar la explotación y la opresión sexual, en cuanto reafirmaba los roles maternales para convertir a las mujeres en trabajadoras baratas, tuvo aspectos positivos (Billorou, 1997). Yannoulas explica que la formación que recibían en las escuelas normales puede calificarse de discriminatoria, en cuanto mujeres y varones eran preparados para ejercer diferentes funciones de acuerdo con su género, pero *“Las normalistas y las docentes de antaño no reproducían, sino que rompían con las identidades femeninas vigentes, que les marcaba un recorrido circular dentro del espacio doméstico (...). Además, si bien la función que se les otorgó (como a muchos maestros en las postrimerías del siglo pasado) era “reproductora”, en el sentido de reproducir conocimientos, muchas de ellas produjeron otros nuevos, o innovaron antiguos”* (Yannoulas, 1997, p. 177).

Las mujeres de finales del Siglo XIX lograron realizar actividades que sus madres no pudieron: acceder al conocimiento, a la educación formal y a un empleo honorable, circular por las calles y hasta viajar, obtener dinero y posiciones propias. La etapa inicial del *normalismo* fue un momento transformador que propició algunos fenómenos emancipatorios y de ampliación del espacio legítimo de ejercicio del poder (Yannoulas, 1997). La feminización de la docencia, si bien no era una opción *“deliberadamente emancipatoria”* (Lionetti, 2005b, p. 228), dio nuevas oportunidades de profesionalización e inserción en segmentos del mercado laboral que antes las mujeres no alcanzaban. Para asistir a las escuelas normales y después ejercer la docencia, las mujeres debieron sortear obstáculos y fuertes resistencias, y muchas veces fueron descalificadas por ello. La figura de la maestra, al innovar en el estereotipo de mujer de la época, necesariamente imprimía puntos novedosos al sistema educativo y a la idea de Nación en cuyo establecimiento colaboraba. Además, la disposición de un capital cultural hizo posible que algunas lo convirtieran en un instrumento para la lucha en favor de la inclusión de las mujeres (Yannoulas, 1997; Lionetti, 2005a) ⁴.

⁴ La mayor parte de las feministas de fines del Siglo XIX y principios del XX, que eran luchadoras activas por el socialismo, el gremialismo y los derechos de las mujeres, eran normalistas. Entre éstas Alfonsina Storni, Alicia Moreau, Herminia Brumana y Raquel Camaña cuestionaron los discursos hegemónicos que condenaban a las mujeres a la posición de eternas menores de edad (Lionetti 2005). También vale la pena mencionar a Florencia Fossati y Leonilda Barrancos, importantes dirigentes de los primeros gremios docentes que lucharon por los derechos de las mujeres (Puiggrós 2004).

Las mujeres en Argentina lograron, en el transcurso del Siglo XX, acceder a la educación de forma masiva, inclusive al nivel universitario, aunque esto no se plasmó necesariamente en la posibilidad de logros equivalentes en otras esferas de la vida. El modelo de educación y de Nación que se implementó a finales del siglo XIX no se alineó tras los sectores más reaccionarios, pero tampoco fue democratizador en exceso, como señala Puiggrós *"El estatismo centralizado y laico que triunfó, lo hizo sobre posiciones conservadoras y posiciones más democráticas: la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes en esa época de inmigración, pero el Estado nacional se proponía mantenerla bajo un férreo control"* (Puiggrós 2004, p. 87).

Con el tiempo, la formación docente, ya feminizada, se tornó más tradicional que emancipadora, y mientras aumentaba la cantidad de mujeres que ingresaban en la profesión, disminuía la retribución y el prestigio. El desafío ya no era acceder al saber, sino producirlo (Yannoulas, 1996; 1997).

Como venimos viendo, la situación educativa de las mujeres fue uno de los temas considerados más relevante en el proceso de construcción del sistema educativo argentino a finales del siglo XIX, encargado de difundir la ideología del nuevo Estado Nación. Sin embargo, una vez que ingresaron al sistema educativo, la cuestión quedó acallada. La tradición de incorporación masiva de las mujeres al sistema educativo durante el siglo XX no significó una transformación de las relaciones jerárquicas ni de género, ni de clase, ni de ninguna diferencia social, sino que siguió contribuyendo, en gran medida, a la reproducción de las estructuras sociales desiguales y jerarquizantes existentes.

La escuela, aunque pretenda serlo, no es sexualmente neutra, ni en cuanto a los contenidos explícitos ni en las pautas ideológicas que se transmiten de forma no deliberada. Como indica Frinchaboy, en Argentina con la generalización de la escuela mixta y la propuesta de un currículo único para ambos sexos, *"...la educación consideró saldada su última cuenta pendiente con las mujeres y una vez proclamada su neutralidad frente a los sexos, consideró garantizada la igualdad de oportunidades entre ambos"* (Frinchaboy, 1998, p. 24).

4. Educación no sexista: el gran asunto pendiente de finales del siglo XX

Aparentemente, hoy el sistema educativo incluye a las niñas y mujeres y las instruye en *igualdad* de condiciones. Esta apariencia quitó en gran medida la *educación no sexista* del horizonte de reivindicaciones de los movimientos feministas de los 70⁵. Sin embargo, la educación sigue siendo uno de los principales mecanismos de mantenimiento de la ideología dominante, como así también un ámbito para crear y difundir diferentes visiones del mundo.

En Argentina, desde 1985, con la restauración democrática iniciada en 1983 y, en buena medida, debido al protagonismo de las mujeres en la resistencia a la dictadura más sangrienta que atravesó el país (1976-1982), se organizaron en el aparato del Estado instituciones y programas orientados a garantizar

⁵ Si bien el derecho a la educación de las mujeres, es una reivindicación decimonónica, ya que se consideraba fundamental para integrar a las mujeres a los procesos de ciudadanía, el Feminismo de los '70 centró sus reivindicaciones en la autonomía y el cuerpo. En este sentido, la educación se erige en el gran asunto pendiente del Feminismo de la segunda mitad del siglo XX (Ciriza, 2002).

derechos ciudadanos para el colectivo de mujeres⁶. El período 1985-1990 fue de innovación, de incorporación del punto de vista de género en políticas públicas y de rápido avance en la conquista de derechos formales⁷. El Estado, acorde con los compromisos asumidos en las Naciones Unidas, hizo explícito su reconocimiento de las mujeres como ciudadanas a quienes debía garantizar sus derechos. Sin embargo, el tema de la igualdad de género en la educación no tuvo un lugar privilegiado en este proceso que se desarrolló, ni en cuanto a los tópicos que asignaban como prioritarios sobre el tema "mujer" los organismos internacionales para la Argentina, ni para el nuevo gobierno democrático, ni para el movimiento feminista:

El tema reflota por un breve tiempo entre 1991 y 1995, cuando se creó el Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM) en el área educativa, el primer y único programa que intentó cumplir con los compromisos internacionales asumidos por el país en este tema. Sus objetivos generales eran modificar los contenidos y prácticas escolares para lograr la "equidad" de género, promover la sensibilización sobre el tema y adhesiones a la propuesta en la comunidad educativa (Frinchaboy, 1998; Bonder, 1999). Pero al poco tiempo la ofensiva neoconservadora se hizo evidente en relación a los derechos de las mujeres. Con la llegada del menemismo al poder (1989 a 1999), el ámbito abierto con la democracia comenzó a restringirse, y se registró un proceso de pocos avances y muchos retrocesos, en un escenario de reacomodamiento de las relaciones de fuerzas neoconservadoras, de precarización de las condiciones de vida por la implementación del modelo económico neoliberal y de la contracción de los derechos sociales y económicos⁸.

El PRIOM nació de la mano de la reforma educativa neoliberal de los '90. Cuando comenzaron los debates en torno a la redacción de la nueva Ley Federal de Educación N° 24.195 y posteriormente de los CBC (Contenidos Básicos Curriculares), el Programa estaba en pleno proceso de implementación, se habían producido materiales didácticos y se estaba llevando a las provincias, aunque con muchos obstáculos.

La elaboración de una nueva Ley de Educación fue vista como una oportunidad para darle más amplitud y sustentabilidad al Programa (Bonder, 1999). Algunas feministas y las funcionarias del PRIOM presionaron para incluir el término "género" y la "igualdad de oportunidades entre los sexos", pero no lo lograron, como muestra de la fuerza que la Iglesia Católica Argentina había recuperado para imponer su postura. Finalmente, el texto mismo de la Ley sólo menciona la discriminación en términos generales. De este modo la generalidad y la falta de explicitación de los tipos de discriminación, irremediamente siguen encubriendo la discriminación de género y el sexismo en el ámbito educativo, y obstaculiza la posibilidad de aplicar medidas positivas para revertir esta situación (Frinchaboy, 1998; Bonder, 1999).

⁶ La actividad política pública de las mujeres había adquirido gran visibilidad debido al rol protagónico, en la resistencia a la dictadura, de las Madres de Plaza de Mayo.

⁷ Se sanciona la Ley 23.264 de Reforma de la Patria Potestad, que pasa a ser compartida entre padre y madre, y establece además la equiparación entre hijos/as matrimoniales y extramatrimoniales. En 1987 se modificó la ley matrimonial y se legalizó el divorcio vincular. Además se concretó la creación de la Subsecretaría de la Mujer, como culminación del proceso iniciado en 1984 con el programa de Promoción de la Mujer y la Familia, que dependía del Ministerio de Salud y Acción Social. En el año 1985 Argentina, mediante la sanción de la Ley Nacional 23.179, suscribió la CEDAW (Flechter, 1997) y quedó formalmente comprometida en el diseño e implementación de políticas públicas hacia las mujeres ante los organismos internacionales.

⁸ A partir de los '90, las medidas de discriminación positiva para las mujeres dejaron de ser prioritarias, producto de la recuperación de fuerza de los sectores de derecha y de la iglesia católica, la pérdida de dinamismo del movimiento feminista, la adecuación de las demandas a los límites de tolerancia del Estado y los organismos internacionales, y la redefinición neoliberal de las políticas sociales a simple atención de la emergencia (Morgenstern, 1990; Ezcurra, 1998; Falquet, 2004).

Posterior a la sanción de la Ley 24.195 en 1993, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en su impostura participativa, impulsó un proceso de trabajo en torno a la elaboración de los CBC. El PRIOM presentó un documento que pretendía incorporar, en forma transversal en las diferentes comisiones, la perspectiva de género, y daba pautas concretas para realizarlo. Las comisiones introdujeron precisiones sobre la eliminación de la discriminación de género en las diversas áreas, la utilización de lenguaje no sexista y la superación de los estereotipos que fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación en 1994 (Frinchaboy, 2005). Pero en ese mismo año, sectores conservadores de la ICA, reaparecieron manifestando públicamente su desaprobación a las posturas del movimiento feminista internacional, sobre todo en relación a los derechos sexuales y reproductivos, el aborto, el relativismo moral y la categoría de género, temas en que el gobierno hizo propia la postura del Vaticano (Gómez, 1997; Bonder, 1999)⁹. Esto trajo como consecuencia la renuncia de la directora y coordinadora del PRIOM, que se dio por finalizado (Bonder, 1999).

El PRIOM estuvo condenado a la derrota desde su diseño: partiendo de una visión progresista fue demasiado optimista en su inserción en el marco de la reformas del sistema educativo que promovía un gobierno de tendencia fuertemente conservadora, diferente a lo que había sucedido en la construcción del Estado Nacional un siglo atrás, donde la visión hegemónica era más liberal. Según la propia directora, el PRIOM *"...no problematizó lo suficiente este marco en el cual se insertaba y por consiguiente los límites que podría marcarle. Así por ejemplo los documentos de programa, sobre todo los "fundacionales", expresan una visión muy optimista de la Reforma, entendida como la apertura de una oportunidad inédita y promisorio para producir cambios profundos en un sistema educativo anquilosado y reacio a cambios. En ese entonces se consideró que la remoción de esquemas y el dinamismo que traerían los cambios generales serían buenos aliados para incluir contenidos totalmente novedosos para el sistema, como los referidos a la equidad de género"* (Bonder, 1999, p. 20). En este sentido quienes podían apoyar los contenidos novedosos eran precisamente quienes se resistían a los términos de la reforma que implementaba la Ley de Educación.

En cierta forma este programa fue utilizado para legitimar una Reforma Educativa que, como indica Vior (1992), estaba basada en prácticas y discursos ambiguos, que incluían diferentes visiones ideológicas, algunas contradictorias entre sí, y por eso podía incluir una política progresista junto con posturas conservadoras de vuelta a los valores tradicionales. Pero esta ambivalencia, en las prácticas concretas, no iba a ser posible por mucho tiempo. El gobierno menemista, con la Reforma, lo que intentaba era cumplir con las medidas de ajuste estructural, impuestas desde los organismos internacionales de financiamiento, que en la retórica introducen concepciones que son socialmente valoradas, como la "perspectiva de género", pero que en los hechos no tienen ningún interés en plantear modificaciones al lugar tradicional de las mujeres en las relaciones de género (ni de clases, ni de ningún tipo). En síntesis el PRIOM tuvo las marcas de las políticas de su época: adhesión al modelo impuesto, descentralización y financiamiento internacional para su diseño e implementación.

⁹ El año 1994 está marcado por varios hitos en lo que respecta a la intervención estatal en la cuestión de los derechos de las mujeres: las conferencias previas a Beijing donde participaron organismos gubernamentales fuertemente conservadores y organismos no-gubernamentales pro-feministas que querían marcar otro tipo de participación en la IV Conferencia de la Mujer. Otro hito está dado por el conflicto alrededor de la Ley Barra, durante el proceso de Reforma Constitucional en Santa Fe, donde el oficialismo pretendía incluir en la Constitución Provincial una cláusula que garantizara el derecho a la vida desde la concepción. Esto dio lugar a un fuerte enfrentamiento entre las feministas por un lado y el gobierno y la iglesia por el otro. La cláusula no se incluyó. Un año después, Menem decretó el 25 de marzo como El día del Niño por Nacer.

5. Reflexiones finales

La construcción y el afianzamiento del Estado Nación en Argentina implicaron la creación de un sistema de educación pública, como mecanismo de penetración ideológica fundamental para legitimar el sentido de pertenencia a una Nación. Este proceso tuvo como protagonistas a las mujeres, las encargadas de la difusión de valores, conocimientos y símbolos reforzadores de sentimientos de nacionalidad, no sólo por su papel en el hogar sino especialmente por su misión en el proyecto educativo nacional, a través del ejercicio de la docencia primaria como profesión femenina legitimada.

Las mujeres, supuestas poseedoras de cualidades maternas innatas y mano de obra barata y poco exigente, fueron incorporadas por el Estado naciente como educadoras de la infancia. Eran consideradas las más aptas para *civilizar*, es decir transmitir *la moral y las buenas costumbres* propias de la nueva Nación sobre todo para las clases populares e inmigrantes. El ejercicio de la docencia primaria fue entendido como una extensión de las tareas asignadas en el hogar a la esfera pública, reforzando la división sexual del trabajo y del saber, y las condiciones de precariedad y desigualdad laboral para las mujeres en el mercado de trabajo.

Sin embargo, la salida al espacio público modificó las relaciones de género en cuanto alteró en cierto modo la concepción de la mujer *decente*, única y exclusivamente en el hogar. Afortunadamente, muchas no se conformaron con un papel pasivo en la transmisión de las ideas y el orden social producidos por otros, y crearon sus propias concepciones de un mundo habitado por mujeres *ciudadanas y emancipadas*. Muchas de ellas optaron por la docencia como forma de encauzar el espíritu cuestionador que traían; otras lo adquirieron allí mismo. De las filas del sistema educativo construido para el nuevo Estado, aunque sus intenciones democratizadoras hayan sido limitadas, surgieron o transitaron las mujeres que darían lugar a la primera ola del feminismo en Argentina de finales del Siglo XIX y principio del XX, en las campañas por el derecho al sufragio y a la participación política. El *normalismo* dio a las grandes intelectuales feministas de la época la oportunidad de acceder a estudios superiores y a un lugar de enunciación.

Las mujeres, rebeldes u obsecuentes, que transitaron por la formación del sistema educativo argentino, necesariamente aportaron su impronta a los valores, creencias y saberes que transmitían; por tanto su participación en la construcción de la ideología que cimentó la nueva Nación fue activa y aportó al surgimiento de diferentes formas de pensar y pensarse que perviven hasta la actualidad.

En Argentina, después de 50 años de inestabilidad institucional y dictaduras, la introducción de la problemática de género en el Estado fue posible en la coyuntura de revalorización de los derechos humanos que propició la primavera democrática de 1983. La democracia abrió camino a importantes ampliaciones de algunos derechos sociales y económicos para las mujeres, relacionados con salud, trabajo, derechos civiles, etc. Pero el derecho a una educación no sexista fue y es el gran asunto pendiente, a pesar de que es una de las más antiguas reivindicaciones feministas y ha sido considerada en todos los tratados internacionales un derecho humano inalienable y un instrumento indispensable para erradicar la discriminación y promover la igualdad, el desarrollo y la paz en beneficio de toda la sociedad.

6. Bibliografía

- ANDREW, Carolina (1991): "El costo de la filantropía estatal", en: CHEJTER, Silvia (comp.): *El sexo natural del Estado. Mujeres: alternativas para la década de los 90*, Buenos Aires, Altamira.
- BELLUCCI, Mabel (1997): "Sarmiento y los feminismos de su época", en: MORGADE Graciela (comp.): *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BIANCALANA, Marta María (1999): "Modalidad y propósito de la educación victoriana", en: VILLAR, Daniel; DI LISIA, María Herminia, y CAVIGLIA, María Jorgelina (eds.): *Historia y género. Seis estudios sobre la condición femenina*, Buenos Aires, Biblos.
- BILLOROU, María José (1997): "Mujeres en la docencia: una herramienta para la construcción del Estado en el interior de Argentina, 1900-1030", en: *Mujeres y Estado en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
- BONDER, Gloria (1999): *La equidad de género en las políticas educativas: lecciones de la experiencia*, Buenos Aires, Centro de Estudios de la Mujer.
- CAVIGLIA, María Jorgelina (1999): "Mujeres trabajadoras, capitalismo e ideología victoriana", en VILLAR, Daniel; DI LISIA, María Herminia, y CAVIGLIA, María Jorgelina (eds.): *Historia y género. Seis estudios sobre la condición femenina*, Buenos Aires, Biblos.
- CIRIZA, Alejandra (2000): "A propósito de Jean Jacques Rousseau. Contrato, educación y subjetividad", en: BORÓN, Atilio (comp.): *La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx*, Buenos Aires, CLACSO.
- FERNÁNDEZ, Ana María (1994): *La mujer de la Ilusión*, Argentina, Paidós.
- FLETCHER, Lea (1997): "Algunos hitos en el feminismo argentino", en: BAREIRO, Line, y SOTO, Clyde (eds.): *Ciudadanas. Una memoria inconstante*, Venezuela, Centro de Documentación y Estudios (CDE), Nueva Sociedad.
- GARCÍA FRINCHABOY, Mónica (1998): "La nueva Ley Federal de Educación: Una mirada desde el género", en GÓMEZ, Patricia (comp.): *Mujeres en los '90. Legislación y políticas públicas*, Buenos Aires, Centro Municipal de la Mujer de Vicente López.
- GARCÍA FRINCHABOY, Mónica (2005): "Situación educativa de las mujeres", en: *Informe sobre género y derechos humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina*, Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, Biblos, Buenos Aires.
- GÓMEZ, Patricia (1997): "Con, por, para... las políticas públicas son más que un cuestión de preposiciones", en GÓMEZ, Patricia (comp.): *Mujeres en los '90. Legislación y políticas públicas*, Buenos Aires, Centro Municipal de la Mujer de Vicente López.
- HARTMAN, Heidi (1994): "Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexo", en: BORDERÍAS, Cristina; CARRASCO, Cristina, y ALEMANY, Carmen (comp.): *Las mujeres y el trabajo: algunas rupturas conceptuales*, Barcelona, Icaria.
- LAURIN-FRENETTE, Nicole (1991): "El deseo al servicio del orden: la familia estatal", en: CHEJTER, Silvia (comp.): *El sexo natural del Estado. Mujeres: alternativas para la década de los 90*, Buenos Aires, Altamira.
- LIONETTI, Lucía (2005^a): "Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas en la educación de las 'madres de ciudadanos' en la Argentina del siglo XIX", en PÉREZ CANTÓ, Pilar, y BANDIERI, Susana (comp.): *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LIONETTI, Lucía (2005): "Las no ciudadanas en la plaza pública. Voces y acciones de educadoras, escritoras y militantes", en PÉREZ CANTÓ, Pilar, y BANDIERI, Susana: *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943, 1700-1943*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MORGADE, Graciela (1997): "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos", en MORGADE, Graciela (comp.): *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MOSCONI, Nicole (1998): *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Buenos Aires, Novedades Educativas, FFyL-UBA.
- OSZLAK, Óscar (2004): *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Planeta, 3ª ed.
- PUIGRÓS, Adriana (2004): *Qué pasó con la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, 3ª ed.

- TIRAMONTI, Guillermina (1995): "Mujer y educación", en: BIRGIN, Haydée (comp.): *Acción pública y sociedad. Las mujeres en el cambio estructural*, Buenos Aires, Feminaria.
- VIOR, Susana (1992): "La Ley Federal de Educación", en: *Revista Argentina de Educación*, año X, n.º 18, Buenos Aires, A.G.C.E.
- YANNOULAS, Silvia (1996): *Educación: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia. 1870-1930*, Buenos Aires, Kapelusz.
- YANNOULAS, Silvia (1997): "Maestras de Antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)", en: MORGADE, Graciela (comp.): *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.