Profesionalización de las mujeres en la educación y la salud pública en Alemania y Argentina

Ana Domínguez Mon y Claudia Lozano (editoras)
María Luisa Femenías, Gloria Chicote, Ana Laura Martin,
María Pozzio, Natalia Ojeda, Silvia Hirsch, Ana M. Domínguez Mon,
Ingeborg Trupp, Claudia Lozano

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Profesionalización de las mujeres en la educación y la salud pública en Alemania y Argentina

COLECCIÓN SABERES CS

Profesionalización de las mujeres en la educación y la salud pública en Alemania y Argentina

Ana Domínguez Mon y Claudia Lozano (editoras)
Autores: María Luisa Femenías, Gloria Chicote, Ana Laura Martin, María Pozzio, Natalia Ojeda, Silvia Hirsch,Ana María Domínguez Mon, Ingeborg Trupp, Claudia Lozano

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria de Asuntos Académicos
Sofía Thisted

Secretaria de Hacienda y Administración
Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Ivanna Petz

Secretario de Investigación
Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado
Alejandro Balazote

Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Hábitat e Infraestructura
Nicolás Escobari

Subsecretario de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez

Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

CC BY NC SA

Imagen de tapa: Cecilia Grierson en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires. Circa 1900

ISBN 978-987-4923-20-2
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2019
Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

La profesionalización de las mujeres en la Educación y Salud Pública en Alemania y Argentina / Ana Domínguez Mon ... [et al.] ; editado por Ana Domínguez Mon ; Claudia Lozano. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.
300 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-20-2

1. Educación. 2. Salud Pública. 3. Actuación Profesional. I. Domínguez Mon, Ana II. Domínguez Mon, Ana, ed. III. Lozano, Claudia, ed.
CDD 613.6

Índice

Capìtulo 1
Profesionalización de las mujeres en la educación y la salud pública en Alemania y Argentina 9
Ana Domínguez Mon y Claudia Lozano

Capítulo 2
Educación, audibilidad y diálogo. Supuestos y tránsitos 39
María Luisa Femenías

Capítulo 3
Mujeres y educación en la literatura popular impresa argentina (1900-1930) 67
Gloria Chicote

Capítulo 4
Partear en Buenos Aires. Formación, prácticas y saberes de las parteras porteñas en el último tercio del siglo XIX 89
Ana Laura Martin

Capítulo 5
Las mujeres en la profesión médica en los albores del siglo XX en América Latina 123
María Pozzio

Capítulo 6
Un orden moral adscrito a la maternidad. Repensando los límites de la profesión penitenciaria 151
Natalia Ojeda

Capítulo 7
Mujeres indígenas y profesionalización docente. Entramados de la interculturalidad y la interseccionalidad 185
Silvia Hirsch

Capítulo 8
Del cuidado institucional cotidiano al cuidado de la salud en la escuela. Las maestras como cuidadoras morales 217
Ana Domínguez Mon

Capítulo 9
Texto autobiográfico. La pobreza no te salva de la educación 243
Ingeborg Trupp

Capitulo 10
El texto autobiográfico y el análisis de la experiencia profesional en el sistema de educación pública de Alemania 277
Claudia Lozano

Las autoras 303

Capítulo 1

Profesionalización de las mujeres en la educación y la salud pública en Alemania y Argentina

Ana Domínguez Mon y Claudia Lozano (editoras)

1. Introducción

La experiencia acumulada en los años de trabajo conjunto (2009-2014) sobre temas relacionados con la perspectiva de género en el campo de las ciencias sociales alentó el intercambio entre investigaciones realizadas en Argentina y en Alemania acerca del rol de los estados nacionales y del aparato público como dispositivos de formación y de profesionalización de las mujeres en el contexto de la globalización. Dado que, en el marco de este proceso, aumentó el número de mujeres en profesiones tradicionalmente masculinas, creció la matrícula femenina en las universidades y la feminización de las migraciones transformó la vida familiar.

Las condiciones de posibilidad políticas y sociales de este fenómeno, así como sus implicancias y desafíos actuales, fueron ampliamente debatidos con estudiosas y especialistas del área de los estudios de género en el taller interdisciplinario celebrado en marzo de 2015 en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) de la Facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados de las investigaciones y las preguntas surgidas del debate configuran el eje central de esta publicación.

Desde mediados del siglo XIX la formación generalizada de profesionales en escuelas e institutos de enseñanza superior especializados y en universidades del campo de la educación y la salud pública contribuyeron a la incorporación de numerosas mujeres a diversos conjuntos ocupacionales como destacan los artículos que componen este volumen. Para comprender las particularidades de los cambios operados, en la reunión mencionada, se debatieron las condiciones sociales y simbólicas que los favorecieron.

Partimos del supuesto de que la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo, constituyeron la condición elemental y común del cambio. Su expansión se vio favorecida desde finales del siglo XIX por la creación de los sistemas de educación públicos y, del mismo modo, por la integración de tecnologías de la información y de programas de educación especial —entre los contemporáneos figuran, por ejemplo, lenguas indígenas, nativas, "clases de bienvenida" para niños migrantes en Alemania, digitalización de los sistemas de alfabetización, educación a distancia, e interculturalidad—. En efecto, de ese modo, se posibilitó el establecimiento de una cultura letrada con capacidad de expandirse y autotransformarse a través de la alfabetización y de sus dispositivos técnicos, modificando el cuerpo y los imaginarios sociales y culturales de manera radical, tanto en el plano público como en el privado.

Esa expansión presenta, sin embargo, síntomas de agotamiento sistémico visibles. En efecto, la apatía emerge ante la ausencia de reconocimiento de la diversidad —sexual, racial, étnica, migrantes, etcétera— como agente fundamental de los cambios en el marco de la inflexibilidad

característica de un sistema patriarcal y androcéntrico altamente cuestionado. En un plano superficial, tal apatía se deriva de la disparidad salarial y de las posiciones alcanzadas por las mujeres en las estructuras institucionales, dado que solo un número muy reducido ejerce cargos a nivel gerencial. Esto se pone de manifiesto en las discusiones y debates trasnacionalizados sobre las ventajas y las desventajas de la inclusión de cuotas como mecanismos políticos de compensación de la desigualdad de oportunidades que persiste a nivel de las instituciones.

Asimismo, el agotamiento mencionado se relaciona, en un nivel técnico, con la aceleración de los cambios que demanda grados crecientes de flexibilidad, movilidad u otras competencias técnicas y comunicativas asociadas a la digitalización, el multilingüismo y la interculturalidad. Que, además, presupone a la juventud como parte fundamental de una nueva generación de especialistas caracterizados por la autonomía intelectual y el dinamismo físico. Así, la especialización y la diversificación disciplinaria creciente se vinculan con la demanda de actualización y entrenamiento permanente en lapsos cada vez más breves que requieren de la implementación de programas específicos capaces de trabajar en contextos caracterizados por la diversidad social, lingüística y cultural.

Los efectos socioculturales de estos cambios conllevan efectos estructurales, porque transforman los vínculos entre el ejercicio profesional, el estilo de vida y la cultura política asociadas al apego por la lengua materna, las responsabilidades familiares —centradas todavía en la figura de la mujer como madre—, con un sentido de pertenencia a culturas organizacionales de base nacional y androcéntrica desestabilizados, tanto desde el interior como desde el exterior de las respectivas naciones étnicas o indígenas, la diversidad sexual y genérica, las generaciones más

jóvenes, así como por los movimientos migratorios y el flujo de inversiones internacionales.[1]

Si la profesionalización masiva de las mujeres supuso la transformación de formas de vida previas centradas (idealmente) en el hogar y la oficina, el desarrollo profesional implicó la construcción de "espacios transicionales", característicos de los movimientos de mujeres y feministas en los dos países. En estos espacios, los debates y conversaciones giraron en torno al establecimiento de formas nuevas de organización y de compatibilización del trabajo familiar y del profesional fuera del hogar, basados en las perspectivas de una nueva generación de mujeres que crean nuevas áreas de intervención profesional (Domínguez Mon), la comunicación intercultural (Femenías) y en el diálogo intergeneracional (Lozano).

1.1 División sexual del trabajo y profesionalización

La educación, el desarrollo profesional y la profesionalidad constituyen aspectos centrales de la vida de varones y mujeres en Alemania y en Argentina. Se partió del malestar sin colocar el énfasis en la exclusión, por el contrario, se observaron las regularidades y pautas específicas de la inclusión profesional de las mujeres a los campos de la salud y de la educación en ambos países.

Desde la perspectiva del género, los estudios de la profesionalización destacan que el género, y la adscripción de

1 Desde la década de 1980, los estudios interdisciplinarios de género cuestionaron, no solo la figura emblemática del varón proveedor del hogar, sino la transferencia implícita de los modelos de relaciones y jerarquías familiares a la organización laboral, centradas estas, idealmente, en la figura masculina del "jefe" o "superior" jerárquico que baja línea y la "jefa" o "superior" jerárquica femenina maternal (comparar con Morgade, 2010); el concepto de "patriarcado secundario" en las sociedades industrializadas y de bienestar ("Sekundärpatriarchalismus") (Beer, 1990). entre otras.

género, intervienen en la estructuración y simbolización del trabajo profesional en distintos niveles. Por lo tanto, el sexo y el género no solamente organizan la división del trabajo y de las profesiones como construcción institucional sino, de manera más general, las relaciones de sexo-género son decisivas para la estructuración de la identidad personal y del grupo de pertenencia disciplinario e institucional a través del ejercicio profesional.

En este sentido, los debates de la profesionalización confluyen en que la calificación profesional creciente de las mujeres produce cambios, no solo en las formas de organización de la vida privada, sino en las maneras de entender y ejercer el trabajo profesional. En primer lugar, destacan las diferencias de acceso a la educación y a la formación superior entre las mujeres y entre mujeres y hombres. En segundo lugar, cuestionan los modelos normativos basados en formas binarias de clasificación que rigen regularmente, y de manera general, la representación de cualidades femeninas como parte de un "otro" desvalorizado portador de características excluidas del registro profesional y/o que derivan en una inclusión parcial. En tercer lugar, interrogan los mecanismos que generan y reproducen formas jerárquicas de la división sexual del trabajo y la construcción de la identidad personal y el sentido de pertenencia de las mujeres en términos de sus intersecciones con la clase, la etnia y las expectativas e ideales (realistas o utópicos) de transformación a partir de la profesión.

Observar a la educación y la salud pública desde la perspectiva del cambio profesional implica considerar que el cambio es parte del horizonte profesional y a las mujeres como sujetos activos de esos cambios. Aquellas, no solo informan sobre los mecanismos de discriminación, minorización y segregación implícitos en la formación y el funcionamiento institucional, sino que, además, proveen

argumentos que ponen en discusión fundamentos de su existencia. María Luisa Femenías analiza desde una perspectiva deconstructiva los mecanismos de autorización/desautorización de los discursos de las mujeres con relación a narrativas hegemónicas basadas en el modelo binario de sexo-género. Para Femenías, los discursos de las mujeres son autorizados siempre y cuando repitan los discursos que, de una manera u otra, construyen su desautorización. En este sentido, las mujeres para autorizar sus discursos deben situarse como "otros dislocados", es decir, como aquellos que se rehúsan a estar y a adoptar la forma y el lugar que las narrativas hegemónicas les confieren (Femenías, 2006: 101).

Desde la perspectiva de la teoría crítica, Regina Becker-Schmidt (2010) destaca que las mujeres siempre tienen algo que perder. A partir de un estudio pionero sobre la feminización del trabajo muestra que la elaboración subjetiva de su papel con relación a la satisfacción de las necesidades familiares y al cumplimiento de sus obligaciones laborales o "doble jornada" sigue una lógica distinta al proceso objetivo de la "doble socialización", es decir, de la adquisición de disposiciones de género y de competencias profesionales asociados a distintos niveles de responsabilidad institucional. De este modo, si invierten en la satisfacción de las necesidades familiares en detrimento de los requerimientos profesionales, corren el riesgo de perder autonomía económica, experiencias de cooperación técnica y reconocimiento profesional asociadas al liderazgo institucional. Si, por el contrario, postergan y/o directamente reprimen sus deseos y necesidades psicosociales de establecer relaciones de pareja intensas, tener hijos, cultivar amistades y desarrollar la sensibilidad, deberán estar dispuestas a aceptar frustraciones y rupturas emocionales. Compatibilizar familia y profesión supone, así, falta

de tiempo para necesidades personales, presiones y estrés permanente.[2]

En síntesis, la doble jornada y la doble socialización se hacen visibles en los niveles educativos y en las aspiraciones profesionales crecientes de las mujeres.[3] Aun cuando en el campo profesional la igualdad de chances y la paridad de género todavía son novedad y una rareza, la presencia creciente de mujeres con altos niveles de escolarización y calificación profesional cuestionan las estructuras y disposiciones que sostienen la desigualdad y los principios de autoridad profesional desde la base. Así, la preferencia por categorías profesionales y liderazgos organizacionales exclusivamente masculinos no se corresponde con las demandas de democratización de la sociedad y las promesas políticas de garantizar la igualdad de oportunidades.

Como afirma María Luisa Femenías, los estudios de la profesionalización muestran que la mayor parte de las mujeres no siente a la identidad femenina como parte de una ficción normativa, sino como la expresión de una

> ... "naturaleza ineludible" inculcada por mandatos culturales que no puede evitar. La identidad de sexo-género tiene un substrato cultural, y viceversa, la conformación cultural siempre tiene un subtexto de género [...] No obstante, en las sociedades plurales las mujeres ponen, por lo general, en juego identidades e identificaciones múltiples generando niveles

2 Precisamente, los estudios feministas y de género y los movimientos de mujeres por la igualdad crearon nuevos campos de investigación y de intervención social relativos a la socialización —crianza, educación escolar y universitaria, el trabajo profesional— en el marco del poder ordenador de la sexualidad. Estos estudios consideran al género como factor fundamental de la producción, reproducción y regeneración de las estructuras sociales (Becker-Schmidt, 2010: 67).

3 "Mujeres" se utiliza en este texto en relación con todas las formas posibles de expresión de la feminidad en su intersección con las inclinaciones sexuales, la raza, la clase, la etnicidad.

> de integración psico-socio-político cada vez mayores... (Femenías, 2013: 91)Acorde a esta autora, las identidades de género se imponen y encarnan en la vida práctica y laboral como "una segunda naturaleza" (en Theodor W. Adorno) que opera en relación con el campo profesional y la cultura en términos de los ideales del yo y del grupo de referencia. Si bien las construcciones de sexo-género elaboradas sobre la base de ideales culturales y profesionales están en constante devenir, estas se estructuran en torno a un aspecto relativamente estable asociado al cuerpo como base de la existencia material.

En los apartados que siguen se destacan las implicancias de la profesionalización para el desarrollo de las mujeres en el marco de los sistemas públicos de salud y educación en Argentina y en Alemania. Posteriormente, se destacará cómo se refleja este fenómeno en los estudios de caso que componen este volumen.

1.2 Argentina

La producción bibliográfica en el campo de la profesionalización de las mujeres ha surgido principalmente desde abordajes de la historiografía y la sociología anglosajona y de distintos países de Europa continental durante los años sesenta y setenta (Correa y Zárate, 2017: 263). En América Latina, por el contrario, los primeros estudios de la profesionalización de las mujeres datan de finales de los años noventa y su publicación tiene lugar, al menos, veinte años más tarde. Estos estudios dan cuenta de que, en América Latina como en Europa, las mujeres incursionaron

tempranamente en la docencia y, también, en profesiones ligadas al campo de la salud, pero que su profesionalización en el ámbito público tendrá lugar recién en la segunda mitad de siglo XIX y, fundamentalmente, desde comienzos de siglo XX. Sin embargo, la incorporación femenina al mercado laboral y, en particular, su incorporación a los sistemas público siguió vías diferentes:

> La creación de universidades, de escuelas de medicinas, de programas de matronas, de la enfermería y la dentística, entre varias otras, ampliaron las posibilidades de comprensión de lo profesional y también su definición. La reflexión en torno a la profesión, por tanto, permite revisar numerosos frentes, que van desde su formación universitaria, su legitimación legal, su quehacer cotidiano, su incursión en el ámbito de las políticas sanitarias, su definición de mercado, su vinculación con el manejo de nuevas tecnologías y con la producción de saber. (*ibídem*: 264)

La profesionalización legitima prácticas y habilita formas específicas del ejercicio de la actividad relacionadas a carreras y escalafones del sistema público y privado en el campo de la clínica médica. Así, en distintos países de América Latina, en el siglo XIX, la incorporación a nuevas categorías ocupacionales de personal con altos niveles educativos impulsó las carreras profesionales de los hombres, mientras que las mujeres encontraron dificultades para acceder a puestos de responsabilidad y prestigio dentro del sistema sanitario. ¿Qué razones operaron en un sentido y en otro?

Los primeros trabajos surgen en el campo de la sociología de la educación y sus autores afirman que, en la educación primaria y secundaria (Tenti Fanfani, 2007) y,

particularmente, en el caso de la medicina (Friedson, 1988), un conjunto de hombres formados en la universidad lideraron este proceso, creando formas de control basadas en la ética profesional, a la vez que demarcaron los límites de los conocimientos especializados, de la mano de un fuerte control estatal del quehacer laboral en los sistemas de salud, así como de la organización sanitaria que limitaba el acceso de las mujeres. Sin embargo, en esta caracterización no se tuvo en cuenta el papel central de la articulación entre la profesionalización médica, predominantemente masculina, y la temprana, y no menos persistente, incorporación femenina en las actividades paramédicas (enfermería, partería, trabajo social).[4]

El acceso restringido, a partir de reglas éticas, se vincula con concepciones de las disposiciones afectivas, intelectuales y éticas de la mujer y del hombre, correspondientes al modelo binario de relaciones de sexo-género en el contexto de la expansión del modelo familiar burgués y del capitalismo industrial. De este modo, las profesiones con mayor desarrollo científico-tecnológico fueron las que, tradicionalmente, ocuparon los varones. Mientras que aquellas que demandan un mayor compromiso moral tienen una caracterización técnica relativamente más difusa, y en las cuales convergen, además, actividades usualmente concebidas como del orden doméstico (enfermería, cuidado de los enfermos, lactancia), han sido consideradas como parte de las disposiciones femeninas y, por lo tanto, particularmente adecuadas para las mujeres. Como señalan María José Correa y María Soledad Zárate (2017), la menor injerencia de las instituciones benéficas de carácter religioso

4 El énfasis puesto en la profesionalización de las actividades consideradas paramédicas tuvo su clímax un siglo después, en los años sesenta en Argentina. Momento en el cual se regula el ingreso a la carrera de obstetricia como profesión separada de la enfermería.

en los estados modernos se corresponde con una mayor preocupación por la profesionalización de las tareas dentro del sistema sanitario. Sin embargo, la carrera de medicina, cuyos conocimientos, aplicaciones diagnósticas y terapéuticas se derivaban, principalmente, de la medicina científica, fue una de las que tempranamente recibió a las mujeres como estudiantes:

> Si aquel siglo subrayó el papel de cuidadoras y asistentes que debían cumplir las mujeres, la medicina se abrió como una posibilidad "científica" de extensión de ese designio, de modo que no puede sorprender que países de cultura tan disímil, pero igualmente patriarcales, como Rusia, Polonia, Alemania, Francia, Inglaterra, EE. UU., México, Brasil y Argentina exhibieran médicas entre sus primeras egresadas universitarias. (Barrancos, 2014: 297)

Esta apertura implicó, de todos modos, superar dificultades y los padecimientos vinculados a la discriminación de las mujeres, así como la puesta a prueba del temple de las primeras médicas en todos los países. Las mujeres no solo debían demostrar disposición intelectual y, dada sus obligaciones familiares, disponibilidad horaria para los cargos a los que aspiraban. Por ejemplo, Cecilia Grierson,[5] la primera egresada de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, no pudo acceder a una jefatura de servicio pues el tribunal que examinó los antecedentes prefirió dejar vacante el cargo con tal de no otorgárselo a una mujer. Nos interesa resaltar que los intentos de las mujeres por incorporarse a las profesiones médicas fueron

5 En 1885, se convirtió en la primera mujer en obtener un diploma como médica en la Universidad Nacional de Buenos Aires.

tempranos, pero la posibilidad de lograr puestos, una vez obtenido los diplomas correspondientes, no se correspondían con sus calificaciones o logros académicos. El sistema sanitario no otorgaba posibilidades a las mujeres en espacios marcados con fuerte misoginia (Barrancos, 2014: 297).

Conforme a Emilio Tenti Fanfani, en el marco del magisterio público, la profesión docente no tiene carácter estrictamente profesional y se acerca, por ello, a un apostolado,

> ... En pocas palabras, el docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario, es decir, alguien a quien se le ha asignado una función claramente establecida en los marcos legales, formativos y regulativos que estructuran su actividad. A su vez, el trabajo del maestro era supervisado por una serie de "superiores jerárquicos" (el vicedirector, el director de escuela, el supervisor etcétera). Su actividad no solo era regulada, sino también supervisada de cerca y en forma continua por una serie de agentes especializados. (Tenti Fanfani, 2007: 342-343)

Como subraya Lucía Lionetti (2005), la imagen del apostolado connota un sentido misional de la docencia que sirve para reforzar la imagen de la "señorita maestra", elaborada con relación a la vocación de servicio más que al ejercicio profesional remunerado y regulado. Esta autora subraya, además, el silencio sintomático que rodeó a la feminización de la categoría "maestros". En efecto, cuando se dice "maestros" se está escondiendo que, desde la primera década del siglo XX, el noventa por ciento de ellos eran mujeres. Lionetti propone, entonces, leer la historia de la feminización de las categorías profesionales desde otra perspectiva, como la conquista de un campo profesional (2005: 229).

Como destaca la historiadora Barbara Pothast, la educación pública ha sido un tema central de la sociedad argentina desde el siglo XIX. El objetivo fundamental del proyecto liberal, implantado en el país con posterioridad a las guerras por la independencia y durante el período de organización nacional, era la separación de la Iglesia de la órbita del Estado. El modelo de país liberal se basaba en la integración de la población a la vida pública a partir de los derechos políticos y de la educación común, cuya finalidad era formar ciudadanos capaces de orientar las decisiones de política pública.

En este proceso fue central la relación que el mentor del sistema educativo argentino, Domingo Faustino Sarmiento, establece con Mary Mann. La pedagoga norteamericana tuvo una influencia decisiva en la constitución del sistema de educación pública de Argentina. Conforme al ideario liberal imperante en la época, la emancipación de las influencias de la Iglesia en la educación requería de la formación física e intelectual de ciudadanos saludables y responsables de sus actos en tres áreas lectura, escritura y cálculos. Para llevar adelante la misión civilizatoria, Sarmiento promueve la creación de las escuelas normales, dedicadas a la formación de maestros y maestras. Las primeras profesoras de estas escuelas fueron maestras norteamericanas (Pothast, 2010: 217).[6] Pothast destaca la significación que las escuelas normales tuvieron en la transformación del papel de las mujeres, ya que ofrecieron a éstas la posibilidad de

6 Pothast señala que, entre 1869 y 1886, llegaron sesenta y cinco maestras formadas en institutos similares en los Estados Unidos. En 1870, se fundará la primera escuela normal en la ciudad de Paraná. La institucionalización del normalismo y de la enseñanza común en escuelas públicas transformaron el sistema educativo desde su base, de modo tal, que Argentina, a comienzos del siglo XX, contaba con uno de los mejores sistemas de enseñanza pública del continente. La tasa de analfabetismo se redujo, entre 1869 y 1914, de dos a menos de un tercio de la población del país (Pothast, 2010: 217).

inscribirse en una formación y una carrera en el sector público como parte del personal docente. Particularmente las mujeres de los sectores altos y medios (en formación), no solo desarrollaron actividades intelectuales remuneradas fuera de los confines del hogar, sino que, además, desarrollaron una carrera que les posibilitó asociarse profesionalmente y transformar críticas de carácter moral en críticas de carácter político (2010: 219).

En efecto, Lionetti sostiene que, desde mediados del siglo XIX, la salud y la educación pública se convirtieron en los ejes centrales de las políticas públicas. Para esta autora,

> ... el médico triunfó gracias a la madre contra la hegemonía tenaz de la medicina popular de las viejas, y en contrapartida, concedió a la mujer burguesa, por la importancia creciente de las funciones maternas, un nuevo poder en la esfera doméstica. Aumentando la autoridad civil de la madre, el médico proporcionó un estatuto social. Esta promoción de la mujer como madre, como educadora, como auxiliar del médico, sirvió de punto de apoyo a las principales corrientes feministas del silgo XIX... (Lionetti, 2005: 185)

Lucía Lionetti observa que el carácter vincular de la autoridad clínica del médico y la autoridad educativa materna de la maestra es una construcción tanto discursiva como material basada en alianzas efectivas y de operaciones simbólicas eficaces. A diferencia de ello, en la segunda mitad del siglo XIX, el signo de la alianza se dio entre feminismo emancipador y filantropía moralizante. Este esquema tuvo, y tiene, como objetivo familiarizar a las mujeres de las clases populares en el marco de actividades educativas y sanitarias en torno a la maternidad, a la educación y a la asistencia. Lionetti afirma que el modelo de mujer, que

impone el discurso médico y educativo, refuerza el poder interno como madre y mediatiza el poder externo de la familia como formadora y reguladora social.

Conforme a Silvia Yannoulas, la feminización del cuerpo docente, así como la formalización de la carrera de enfermería, tuvo consecuencias para el modelo binario de sexo-género y de división tajante entre esfera pública y privada. No toda la esfera pública permaneció vedada a las mujeres y no todas las actividades públicas estuvieron abiertas a los hombres. La feminización del magisterio y la profesionalización especializada en actividades educativas y de salud permitió que los profesionales fueran intercambiables más allá de la relación sexo-género. Así, las mujeres circulaban por las ciudades, asistían a la escuela, se insertaron en las profesiones y en los debates que iban más allá de lo doméstico, y alcanzaron la esfera de lo público (Yannoulas, 1996: 28).

En este sentido, Francine Masiello comprueba que las mujeres participaron activamente de la formación y organización del Estado nación, y en el proceso de modernización del país, desde profesiones solamente accesibles a través del manejo y la puesta en circulación de su voz por medio de la palabra escrita. Para ello, crearon órganos de prensa y participaron en las redacciones de revistas especializadas y en editoriales literarias como periodistas, ensayistas y editoras con voces y textos propios (Masiello, 1994: 9). En efecto, Masiello muestra que los textos de las mujeres realzan la importancia material de la voz y de las varias lenguas utilizadas por la mujer como sujeto hablante. Con textos bilingües —castellano e italiano— dirigidos a un público internacional,

> ... el feminismo pone a prueba sus nacionalismos y tantea el estudio de la forma cerrada del libro y el lenguaje oficial escrito [...] los diarios femeninos confir-

> man que el lenguaje y la nación no son la misma cosa: están separados debido a las nuevas poblaciones y las resistencias de los subalternos [...] Muy interesados en la cuestión económica, los periódicos culturales se dedicaron, en gran parte, a la formalización del oficio del escritor o escritora y a las posibilidades de una vida profesional para la mujer moderna. Es decir, el tema del dinero, de la compensación económica por un trabajo como la escritura y la autonomía femenina, relacionada con un ingreso fijo propio, emergen aquí como temas fundamentales de la cultura periodística femenina. (1994: 9 y 11).

Como plantean estas autoras, las actividades vinculadas a la asistencia —filantropía, caridad, cuidados— pasaron a formar, en el siglo XX, la esfera de "lo social", en tanto conjunto de actividades relativas a discursos y prácticas disciplinarias nuevas, altamente especializadas en términos del ejercicio profesional, como son la psicología, el trabajo social y las pedagogías especiales. Estas otorgaron un sustento científico a la reglamentación de las carreras profesionales en el campo de la salud mental, el bienestar social y los servicios de cuidados. De manera análoga, la puesta en escena de la voz femenina a través de la escritura fue de la mano con la formalización del periodismo y la escritura como campos de actividades profesionales liberales en asociación al trabajo asalariado en el sector privado orientado hacia un público diverso desde el punto de vista lingüístico, social y cultural.

De este modo, la incorporación profesional en el marco del sistema público de educación y salud argentino implicó, para las mujeres, elaborar formas nuevas de la feminidad, aquellas concordantes con el modelo burgués de la familia que promueve el poder interno de las mujeres en el hogar como educadora y cuidadora de la salud y de los

comportamientos de hijos y esposos. Sin embargo, en su rol de maestras, enfermeras, y sus desarrollos y especializaciones derivadas, la gestión institucional y el periodismo, mediaron entre el poder público externo y el poder interno del hogar, desarrollando perspectivas y modelos no previstos originalmente, más allá de lo maternal y la asistencia. Lionetti destaca,

> ... las maestras normales se convirtieron en referentes de acción y opinión, dentro de un movimiento que reclamó por la condición de sujeto jurídico real de la mujer dentro de la comunidad de *citoyen*. Formaron parte de los *contrapúblicos,* es decir, de aquellos públicos caracterizados por elaborar estilos alternativos de conducta política y normas propias del diálogo público... (2005: 225)[7].

En efecto, a través del ejercicio y el desarrollo profesional, ya sea asociado a la carrera pública como a las profesiones liberales, contribuyeron con la elaboración y construcción de lugares, actividades, sentidos y formas expresivas nuevas características de los procesos de modernización. Sus bases afectivas, cognitivas, estéticas e institucionales encuentran sus raíces en la ilustración, el conocimiento científico, el feminismo político y el desarrollo de las ciencias sociales y de la crítica cultural. Desde estos espacios se convirtieron en referentes públicos de acciones y discursos que configuraron las agendas educativas, científicas y culturales contemporáneas: reconocimiento de las diferencias, la relevancia

7 El destacado y las comillas son de la autora. Al respecto, Yannoulas comparte con Louro (1987) y Morgade (1992) la perspectiva conforme a la cual el magisterio no constituyó una "opción deliberadamente emancipatoria", sino que difundió el modelo de relaciones de sexo-género binario. Sin embargo, algunas maestras y maestros se distinguieron por actuar en contra de ellos (Yannoulas, 1996: 125).

de considerar la interseccionalidad de las determinaciones sociales (sexo-género, clase, raza, etnicidad, etcétera), el derecho a la igualdad de chances y la educación intercultural y bilingüe.

1.3 Alemania

Los trabajos particularmente exhaustivos y detallados de Angelika Wetterer sobre la división del trabajo en el contexto de la reconstrucción y el desarrollo del sistema de salud público se basan en la tesis de "la polarización del carácter de los géneros" (Karin Hausen 1978). Conforme a esta autora, en su período inicial, el desarrollo del sistema de salud se correlaciona con la conceptualización burguesa de las diferencias de género que marcan una concepción jerárquica de la organización del trabajo. Este desarrollo reservará a los hombres las posiciones de liderazgo organizativo e institucional en el campo de la clínica médica, los médicos, y a las mujeres las posiciones subordinadas relativas los cuidados del paciente, las enfermeras. Si bien las sociedades estamentales se organizaban a partir de la división del trabajo, con el surgimiento de los Estados-Nación comenzaron a organizarse en torno a las disposiciones naturales de los géneros. En la segunda fase, vinculada a la feminización de la educación, a los crecientes niveles educativos de las mujeres y a su la especialización, las diferencias de género operaron al interior de la profesión médica, esta vez, entre los médicos y las médicas, así como con relación al conjunto de profesiones relacionadas (Wetterer, 2010: 132).

En Alemania son, particularmente, notables las disparidades de desarrollo dentro del campo profesional de la clínica médica, fuertemente asociado a la investigación científica y a la creación de hospitales universitarios como

parte de un sistema de salud dotado con personal altamente calificado. En contraste con ello, hasta la década de 1990, el campo profesional de los cuidados se vinculó, fundamentalmente, a las iglesias y a las labores asistenciales destinadas a los pobres y a los enfermos (Krampe, 2013: 44). Hasta avanzado el siglo XX el modo de la incorporación de las mujeres al sistema de salud fue a través de la segregación profesional y de la construcción de trayectorias profesionales en el campo de los cuidados. Esta modalidad de incorporación por segregación y marginación fue favorecida por los actores intervinientes, la Iglesia, las corporaciones médicas y los hospitales asociados a través del modelo familiar burgués (Krampe, 2013, 46-47).

Con posterioridad a la unificación, dada la oferta de programas de estudios a nivel universitario, por un lado, y la falta de personal, tanto en el este como en el oeste, por el otro, se produce un cambio en las pautas de la profesionalización. De un lado, aumenta la promoción y la presencia de hombres en los programas de formación universitarios y en los centros de salud dedicados al cuidado. Asimismo, del otro lado, aumenta la representación de los hombres en puestos de liderazgo institucional y mejor remunerado. Pese a los niveles educativos crecientes y a la profesionalización del campo de los cuidados, no se observa una "masculinización" de éste. Por el contrario, los cambios se registran a nivel de la experiencia de socialización de los varones capaces de asumir roles anteriormente reservados a las mujeres (Krame, 2013, 53).

Sensiblemente diferente fue la incorporación de las mujeres al campo de la educación pública y privada en la historia de Alemania. Las jóvenes y las mujeres adultas accedieron a la carrera docente, tuvieron la mayor parte de los puestos y, en la actualidad, ocupan posiciones de liderazgo en la educación pública, particularmente, en las escuelas

de enseñanza primaria.[8] Sin embargo, esto no fue siempre así. La profesionalización de las mujeres se inicia en el siglo XIX con la formalización de la carrera docente. Esto es, con el ordenamiento y la unificación de la formación de maestros y maestras a partir de la regulación del acceso, la diferenciación de ingresos, la supervisión disciplinaria y, finalmente, en el siglo XX, la formación académica a cargo de universidades. Especialmente, para los maestros, el ejercicio de la docencia en el campo de la enseñanza elemental facilitó la conformación de una pequeña burguesía en el marco de la función pública. Estos cambios favorecieron la movilidad social ascendente de los varones y la independencia económica relativa de las mujeres gracias al trabajo asalariado (Thomas, 2013: 140).

La disparidad temporal de la incorporación de las mujeres se debió a que su formación permaneció a cargo de institutos privados en manos de mujeres de las clases acomodadas y tuvo un fuerte carácter autodidacta asociado a la imagen de la mujer como madre y educadora de los niños. Entre 1850 y 1860, las mujeres ingresaron al sistema de formación docente con la expansión de la enseñanza pública, rindieron exámenes, obtuvieron títulos y certificados, comenzaron a formar parte de asociaciones profesionales, configuraron su identidad en torno a la docencia y reclamaron reconocimiento. Formaron parte del movimiento feminista en gestación y pelearon por la mejora de la formación de las maestras. En 1869, se creó la primera Asociación de Maestras y Educadoras Alemanas que incluía escuelas públicas y privadas (Essen y Rogers, 2006: 324-325).

8 En Alemania, la carrera docente está altamente diferenciada, en términos de la duración de la formación, los ingresos, las posibilidades de desarrollo y el prestigio profesional entre maestra y maestros de escuela primaria, escuelas de enseñanza general básica y de oficios, escuelas reales y técnicas superiores y el gimnasio o el bachillerato. Para una descripción del sistema de enseñanza público tripartito de Alemania, ver el Capítulo 9 de esta compilación.

Pese a ello, ocuparon los cargos más bajos del sistema de enseñanza elemental, los salarios eran un tercio inferior al de los varones en iguales posiciones y estaban obligadas a permanecer solteras. La obligatoriedad del celibato docente suponía para las maestras que decidían contraer matrimonio la pérdida del puesto, así como también del estatus de funcionaria pública y la pensión por retiro. Si bien esta legislación fue abolida de jure durante la República de Weimar, de facto persistió y entró en vigencia durante el período nacional socialista, que desató la expulsión, no solo de judíos, sino de las mujeres del sistema público, y perjudicó, principalmente, a las maestras (Thomas, 2013: 142). La prohibición del matrimonio tuvo consecuencias hasta avanzada la década de 1950. Distintos motivos de carácter socioeconómico y de ética profesional se escondían detrás de la prohibición que ocasionó malestar entre las maestras, definidas en términos de la minoridad y de la virginidad como "Señoritas" en una sociedad en la cual el matrimonio era la norma (Essen y Rogers, 2006: 329).

La explicación de la feminización o su falta, especialmente en el caso de la enseñanza secundaria, tuvo gran relevancia en la formación de hábitos y patrones de conducta de las maestras, pero donde las mujeres ocupaban las posiciones más bajas. Paralelamente, durante la vigencia de la República de Weimar, gran parte de las mujeres formaron parte de los movimientos de reforma pedagógica que, hasta fines del siglo XIX, les permitieron redefinir su profesión gracias al desarrollo de una pedagogía orientada a la individuación y la satisfacción de las necesidades de los niños (Essen y Rogers, 2006: 323). Estas mismas autoras destacan la tensión que generaba en las maestras actuar en concordancia con los valores de la maternidad espiritual vigentes en Alemania y con los relativos al ejercicio de la profesión docente y, también, que las modalidades de la

profesionalización se relacionaban con distintas representaciones de la feminidad asociadas a las culturas nacionales en los países europeos (Essen y Rogers, 2006: 326).

Desde 1960, aumentó la participación de las mujeres en el sistema de educación de manera contundente. En concordancia con la campaña "Chicas en profesiones de varones", la variedad de calificaciones educativas se expandió y las mujeres se integraron a todos los campos profesionales, incluyendo el universitario. Por primera vez desde comienzos del siglo, se registra, en 1980, la caída del ingreso de estudiantes mujeres que aspiran al título de maestra que, en sentido tradicional, fue consideraba como la profesión compatible con las obligaciones familiares. El aumento de las preferencias por licenciaturas y diplomaturas universitarias tenía como meta la inserción en el mercado de trabajo masculino y, dada la inestabilidad generalizada de las parejas, garantizar la independencia salarial de las mujeres (Krüger, 2010: 223).

A pesar del cambio, la elección de las disciplinas siguió las pautas tradicionales, mientras los varones elegían las ciencias exactas y naturales y las carreras técnicas, las mujeres se dedicaban a la educación y a la salud. Lo común, en ambos casos, es que las instituciones ya no respondían a las demandas surgidas de las nuevas formas de organización de la vida de mujeres y varones (Beck, 1987). Pese a la permanencia prolongada en instituciones educativas, las políticas de igualdad de chances de la década de 2000 no derivaron en cambios significativos respecto de la organización del trabajo familiar. En el campo de la educación escolar, el ingreso masivo de las mujeres repercutió de manera tal que el campo profesional perdió significación en términos de la educación como campo de innovación cultural. Avanzada la década de 1990, en consonancia con las políticas de integración de los sistemas educativos del este y del oeste de

Alemania, y su reforma y adaptación a los estándares fijados por la Unión Europea, se estimularon el desarrollo profesional basado en la capacitación y la incorporación de cambios técnicos relevantes como mecanismos que posibilitan avanzar en la carrera docente dentro del sistema escolar primario reformado.

1.4 Los artículos del presente volumen

La obra se organiza conforme a ejes temáticos que abordan aspectos de los problemas planteados en los párrafos previos, en base a las singularidades que presenta la profesionalización de las mujeres en los campos de la salud y de la educación, en Argentina, y, las que presenta en el campo de la educación, exclusivamente, en Alemania.

María Luisa Femenías, ("Educación, audibilidad y diálogo. Supuestos y tránsitos") hace una revisión del concepto de ciudadanía en los discursos filosóficos de la ilustración desde la perspectiva de los estudios subalternos y postcoloniales por un lado y de la teoría feminista, por el otro. El análisis muestra que el pensamiento contemporáneo no solo es migrante, feminista, profesional y culturalmente diverso, sino que además da cuenta de las limitaciones que ellos supone para el concepto de ciudadanía formal, basado en el derecho positivo cuya vigencia no impide tratar a las diferencias en términos binarios, de la subalternidad y/o del choque cultural. Para garantizar la convivencia pacífica tanto dentro como entre los Estados Nación, Femenías propone pensar a la educación desde la perspectiva de la "teoría del diálogo cultural complejo" de Sheila Benhabib. Conforme a esta autora, dicha teoría "promete ser una alternativa rica ante posiciones extremas. La posibilidad de tender puentes y la convicción que

se puede hablar y se puede escuchar - con todas las dificultades del caso".

Gloria Chicote por su parte ("Mujeres y educación en la literatura popular impresa argentina (1900-1930") analiza las implicancias de un "fenómeno totalmente novedoso" para su época, el acceso de las mujeres a la lectura y a la escritura gracias a la escolarización masiva en Argentina. Su lectura de un subgénero de la literatura popular, los "folletos baratos" al que tienen acceso las mujeres migrantes de origen obrero, contribuyen a la formación de una nueva sensibilidad. Chicote destaca que la profesionalización de las mujeres implicó la elaboración de nuevas formas -literarias, teatrales- de "explotación y objetivación del cuerpo femenino alienantes", que la literatura barata trivializa, denuncia y critica. De este modo, la educación permitió "castellanizar" la experiencia femenina "en un camino que la condujo desde el hogar, hacia la escuela y desde la escuela hacia el espacio público" en el marco de trayectorias marcadas por el trabajo y por el placer.

Ana Laura Martin ("Partear en Buenos Aires. Formación, prácticas y saberes de las parteras porteñas en el último tercio del siglo XIX") nos muestra los dilemas que supone la profesionalización de las enfermeras y parteras a fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. La autora indaga en las formas en que las antiguas comadronas se trasforman en parteras en el marco de los procesos de expansión del sistema educativo y universitario. Martin analiza el pasaje entre modalidades tradicionales de transmisión oral de técnicas de parteo, características de la vida rural y manejadas por mujeres, y la incorporación masiva de las mujeres a instituciones educativas especializadas, institutos de formación y universidades manejadas por médicos en las zonas urbanizadas. La autora destaca que la formación universitaria, jerarquizó una profesión femenizada

en extremo, sin abrir el ingreso de los varones a ella. Por el contrario, se promovió la expansión de una especialidad clínica incipiente, la obstetricia, a la que, posteriormente, ingresaron tanto varones como mujeres.

María Pozzio, ("Las mujeres en la profesión médica en los albores del siglo XX en América Latina") describe las trayectorias biográficas y académicas de mujeres en Argentina, Brasil y México que se recibieron de médicas. La autora se concentra en las semejanzas y en las diferencias de las formas de profesionalización de estas mujeres de fines del siglo XIX y comienzos de siglo XX. Y resalta que, entre 1889 y 1922, se graduaron en Argentina cuarenta y una médicas, y en Brasil había cincuenta y seis mujeres graduadas en medicina, obstetricia, odontología y farmacia, mientras que en México una médica destacada fundó la "Sociedad Protectora de la Mujer", una de las primeras asociaciones feministas de dicho país. Pozzio subraya que las mujeres ingresaron a espacios reservados originalmente a los varones y que se especializaron en la atención de mujeres y niños. De este modo, la profesionalización les permitió ganar un conocimiento profundo de la salud de la población femenina, así como el manejo de los vínculos y lenguajes necesarios para formular demandas públicas relativas a los problemas que enfrentan las mujeres desde una perspectiva feminista.

Natalia Ojeda, ("Un orden moral adscrito a la maternidad. Repensando los límites de la profesión penitenciaria") ha indagado en las formas en que las agentes penitenciarias garantizan la seguridad y cómo el ejercicio de su profesión vinculada de hecho al control, se relaciona, asimismo, a prácticas y valores ligados a la maternidad compartidos, tanto por las reclusas como por el personal de seguridad. La autora explora cómo las agentes intervienen en la transmisión de conocimientos, la evaluación y la jerarquización

implícita de las presas en torno a las prácticas de cuidado intramuros. También, enfatiza que el esmero de las mujeres se vincula, no solo a la expectativa de reconocimiento profesional y valorización personal de los agentes en torno al desarrollo de sentimientos de apego por los hijos y al cuidado que lo revela, sino a la competencia entre las reclusas en un ambiente de desconfianza manifiesta.

Silvia Hirsch ("Mujeres indígenas y profesionalización docente. Entramados de la interculturalidad y la interseccionalidad") compara distintas experiencias de formación y ejercicio profesional de maestras bilingües en el marco de los programas de educación intercultural bilingüe promovidos en la provincia de Salta. La autora muestra el valor de su relación de largo plazo y el trabajo sistemático con las mujeres de dos regiones con vínculos diferentes entre las culturas indígenas, la sociedad criolla y las instituciones escolares. Indaga en las formas específicas de la integración y profesionalización de las mujeres indígenas a través de su incorporación en los programas como "auxiliares bilingües" y como docentes de grado. Destaca que los términos de la incorporación al sistema educativo y a la comunidad escolar —subalternidad, pluralidad e interculturalidad— dependen no solo de la manera en la cual se insertan los programas en las escuelas, sino de las relaciones entre las mujeres indígenas y no-indígenas y en su capacidad de elaborar las diferencias en términos de las relaciones profesionales y de colegialidad.

Ana Domínguez Mon, ("Del cuidado institucional cotidiano al cuidado de la salud en la escuela. Las maestras como cuidadoras morales") analiza el mandato de cuidado de maestras en escuelas primarias a partir de su participación en los comedores escolares y en las actividades de promoción de la salud de niños y niñas. Partiendo de observaciones de prácticas de cuidado alimentario y de las

actividades físicas de los alumnos, el artículo indaga en los límites de la actividad docente en relación con la educación para la salud en sectores de vulnerabilidad socioeconómica. El abordaje institucional de las enfermedades no transmisibles requiere de la intervención de personal especializado en salud. El tiempo invertido en las actividades de cuidado escolar usualmente no está remunerado, requiere desplegar habilidades e invertir energías en situaciones altamente desgastantes y que exceden al ejercicio de la docencia. La feminización de los cuidados como actos de entrega, o en sentido misional, deriva en situaciones de subordinación y desgaste de las maestras y los maestros. En ese contexto, se reconocen disputas de sentidos con relación a las responsabilidades de las familias sobre la alimentación y las actividades físicas con alta carga moralizadora.

Como resultado de una entrevista y de la participación en programas de intercambio docente internacionales, Ingeborg Trupp, ("Texto autobiográfico. La pobreza no te salva de la educación") una maestra jubilada alemana, escribió su autobiografía. Este texto relata las experiencias de una niña nacida en el seno de una familia de trabajadores rurales. Por un lado, en el relato adquieren un papel fundamental los deseos frustrados de su padre de convertirse en maestro, por el otro, el ingreso a la educación escolar y universitaria de niñas provenientes de áreas rurales, caracterizadas por la pobreza material. Su decisión de estudiar pedagogías especiales y de ingresar en la carrera de funcionario público —Beamte—, en el marco del sistema de educación pública de Alemania, transformaron su vida, así como las formas del ejercicio profesional relativas a la incorporación de alumnos con capacidades especiales a la escuela. Trupp relata cómo una generación de maestras y maestros elabora proyectos de cooperación entre escuelas primarias y escuelas diferenciales creando

categorías profesionales nuevas: "maestras cooperantes". Con ello, contribuye con la integración de niños con diagnósticos médicos a las escuelas primarias y con el cierre de las escuelas llamadas diferenciales. Las políticas de integración escolar se verán seriamente afectadas por la reforma del sistema educativo en la primera década del nuevo milenio.

Claudia Lozano ("El texto autobiográfico y el análisis de la experiencia profesional en el sistema de educación pública de Alemania") analiza el texto autobiográfico de una licenciada en Pedagogías especiales desde la perspectiva de la distancia entre los ideales y las experiencias que hacen a la docencia como profesión. La educación escolar y la profesionalización constituyen los medios que permiten a la protagonista del relato superar la escasez y las limitaciones que caracterizan a la vida de las mujeres en las áreas rurales. El artículo se concentra en las satisfacciones y frustraciones derivadas de las dificultades para compatibilizar el ejercicio de roles profesionales y familiares. Al final de la vida activa, la experiencia y los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida profesional le permitieron redefinir su lugar pedagógico relacionado a la integración de alumnos con capacidades especiales en las escuelas primarias de Berlín de cara a una nueva inserción en programas internacionales de capacitación docente.

1.5 Bibliografía

Barrancos, D. (2014). "Género, profesiones de la salud y sociedad". En *Salud Colectiva*, 10(3): 297-299.

Becker-Schmidt, R. (1983). "Entfremdete Aneignung, gestörte Anerkennung, Lernprozesse: Über die Bedeutung von Erwerbsarbeit für Frauen". En *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, pp. 80-102.

_____. (2010). “Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben”. En Becker, R., Kortendiek, R. (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechter- forschung. Theorie, Methoden, Empirie* , pp. 65-74. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Beer, U. (1990). *Geschlecht, Struktur, Geschichte: soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses*. Frankfurt, Campus.

Correa, M. J., Zárate, M. S. (2017). “Historizar la profesionalización sanitaria: perspectivas desde Chile y Argentina”. En *Dynamis*, 37(2): 263-272.

Femenías, M. L. (2006). “Afirmación identitaria, localización y feminismo mestizo”. En Femenías, M. L., comp. *Feminismos de París a La Plata*. Buenos Aires, Catálogos.

_____. (2013). *El género del multiculturalismo*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Freidson, E. (1988). *Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge*. Chicago, University of Chicago Press.

Hausen, K. (1978). “Die Polarisierung der *Geschlechtercharaktere*. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben”. En Rosenbaum, H. *Seminar Familie und Geschlechterstruktur*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag.

Krampe, M. E. (2013). “Krankenpflege im Professionalisierungsprozess. Entfeminisierung durch Akademisierung?”. En *Die Hochschule* (1): 43-55.

Krüger, H. (2010). “Lebenslauf. Dynamiken zwischen Biographie und Geschlechterverhältnisse”. En Becker, R., Kortendiek, R. (Hrsg.). *Handbuch frauen- und geschlechter- forschung: Theory, Methoden, Empirie*, pp. 65-74. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Lionetti, L. (2005). “Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas en la educación de las madres de ciudadanos en la Argentina del siglo XIX”. En Pérez Cantó, M. P., Bandieri S, Lionetti L., *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*, pp. 183-224. Buenos Aires, Miñó y Dávila.

_____. (2005). “Las no ciudadanas en la plaza pública. Voces y acciones de educadoras, escritoras y militantes”. En Pérez Cantó, M. P., Bandieri S, Lionetti L., *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*, pp. 225-272. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Lobato, M. Z., Venturoli, S., (eds.) (2013). *Formas de ciudadanía en América Latina*. Madrid, Iberoamericana.

Lozano, C. (2016). "El cuerpo del delito sexual en la historia de la cinematográfica argentina: La Patota 1960 y 2015". *Estudios del ISHiR,* 15:35-55.

Martínez, D. (2001). "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente". En *LASA, Latin American Studyes Association*, XXIII: 21. (Controlar Cita, consultar con ADM)

Masiello, F., (comp.) (1994). *La mujer y el espacio público. El periodismo femenino en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires, Feminaria.

Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria.* Buenos Aires, Noveduc.

Schildmann, U. (2010). "Behinderung: Frauenforschung in der Behindertenpädagogik". En Becker, R., Kortendiek, R. (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, pp. 654-658. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Tenti Fanfani, E. (2007). "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente". En *Educação & Sociedade* 28(9): 335-353.

Thomas, B. (2013). "Von der Exotik zur Dominanz. Frauen und Männer im Lehramt für die Grundschule. Die Hochschule". En *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1: 138-149.

van Essen, M., Rogers, R. (2006). "Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale". En *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3): 319-337.

Wetterer, A. (2010). "Konstruktionsweisen von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtilichkeit". En Becker, R., Kortendiek, R. (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechter- forschung. Theorie, Methoden, Empirie*, pp. 127-135. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Yannoulas, S. (1996). *Educar: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires, Kapelusz.

Capítulo 2

Educación, audibilidad y diálogo

Supuestos y tránsitos

María Luisa Femenías

"Quien quiera oír que oiga".
Lito Nebia, 1984

"... history is the lies of the victors".
Julian Barnes, The sense of an ending (2012: 16)

1. La propuesta

Quiero comenzar mi exposición, primero, agradeciendo la oportunidad de participar en este evento y, luego, muy especialmente, a la Doctora Claudia Lozano por un conjunto de interrogantes que me plantea con relación a algunas de mis afirmaciones en *El género del multiculturalismo* (UNQ, [2007], 2013), que acaba de reeditarse. Agradezco, sobre todo su lectura minuciosa y crítica porque me permite hacer algunas aclaraciones y volver a examinar, unos ocho años después, algunos de los pasajes referidos. En principio, reconozco la cantidad de supuestos que se juegan en mis afirmaciones y quizá también algunos contextos que permanecen poco esclarecidos.

Transcribo a continuación el breve texto sobre el que la Doctora Lozano formula algunas dudas. En *El género del multiculturalismo* sostengo que:

> … una perspectiva feminista pluricultural promueve el diálogo entre culturas, sobre la base del desvelamiento de los factores hegemónicos y subalternos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de alentar el intercambio dialógico. Para lograrlo, como veremos más adelante, es necesario despejar un alto número de prejuicios, detectar los mecanismos de exclusión, lograr que las partes se descentren y reconozcan, tanto los propios límites como los preconceptos desde los que se ha construido al *otro. (Femenías, 2013: 22)*

Solo para que todos podamos entender de qué estamos hablando transcribo, también, otros pasajes muy breves:

> Los procesos de glolocalización —en la terminología de Braidotti— se tensan e interactúan haciendo cada día más complejos los pedidos de reconocimiento identitario o contra-identitario que —en palabras de Nancy Fraser— se ponen en juego en el *espacio público mundial. (ibídem: 241)*

Algo afín sostiene Robert Menasse cuando afirma que es en los grandes movimientos micro-nacionales y supranacionales donde el Estado moderno se desgarra desde adentro y desde afuera.[1]

Destaco en este caso los "procesos de glolocalización", retomando terminología que no me es propia. El pasaje siguiente es:

> A partir de la globalización y las recientes migraciones masivas, ideas como las de comunidad nacional

1 Referido por Chantal Mouffe (2014), *Agonística. Pensar el mundo políticamente*, México D. F., FCE.

> parecen un anacronismo que ha potenciado las identidades primarias más locales. (*ibídem*: 243)

Por su extensión, me veo obligada a sintetizar los aspectos más relevantes del tercer problema en cuestión, que la Doctora Lozano plantea como "la escuela" (*ibídem*: 244-246). Brevemente, la ciudadanía, tal como se la concibió originalmente en la Ilustración, es formal. Esto quiere decir que, por definición, *debe* desconocer los aspectos materiales (etnia, linaje o estirpe, clase, lengua, sexo, etcétera) y aplicar, valga la redundancia, por igual, la equidad legal, los derechos y las obligaciones sociales y políticas al conjunto de personas que habitan el territorio de determinado país autodefinido como democrático. Esto nunca se cumplió por completo y pueden identificarse interferencias de todo tipo —mayormente etnorraciales y de sexo-género— fundadas sobre argumentos *ad hoc*.

Por tanto, diversos grupos se han organizados bajo la categoría material de "identidad", reivindicando etnia, religión, sexo-género o algún otro rasgo que permita elaborar un anclaje específico, ligado al cumplimiento efectivo del concepto formal de ciudadanía y de igualdad ante la Ley. En esa interpretación, en base a la potenciación de las identidades como referente político, se establece una reivindicación construida a partir de lo que en el pasaje en cuestión denomino "identidad (o identificación) primaria" (*ibídem*: 84 ss.). Religión, grupo étnico-cultural, clase, por poner algunos ejemplos, cumplen con ese requisito. Contrariamente, la ciudadanía formal, tal y como la define la Constitución de la Nación Argentina, es un referente que obliga a conformar una identificación secundaria. Y digo "secundaria", no porque sea menor o dependiente de la anterior, sino porque se la construye después en el tiempo; por lo general a partir de la escolarización o de la participación política barrial o

partidaria.[2] Históricamente, la educación escolar formal ha jugado un fuerte papel regulador ayudando, al menos en sus objetivos, a acortar las diferencias primarias y estatuyendo un disciplinamiento ciudadano desde los primeros años de vida de los niños.

Ahora bien, esto no implica que se hayan desarticulado, ni que deban desarticularse los valores de la identificación primaria o que la educación formal escolar carezca de sesgos propios, que desemboquen en racismo, sexismo, xenofobia, inferiorización sectorizada, marginalización, etcétera. Según cómo se conciba la educación, la escuela cumple un papel que cohesiona la sociedad y afirma la ciudadanía o que, contrariamente, la vacía y la sectoriza.[3] Sea como fuere, lo cierto es que a partir de la globalización y de los recientes movimientos masivos de migrantes, conceptos como "ciudadanía" en relación con una definición meramente formal vinculada a un Estado, parecen un anacronismo. En principio, porque, paradojalmente, la globalización ha potenciado las identidades primarias locales. En consecuencia, las teorías políticas, que proponen la construcción de una ciudadanía global (como en el ideario neokantiano de Seyla Benhabib), chocan tanto con los sistemas estatales cuanto con los grupos identitarios, que reivindican *su propia* diferencia, a veces de modo trasnacional. Esto sucede, por ejemplo, con el concepto de "negritud" o de "islam" o de "Occidental."

Sobre la base de los textos que acabo de presentar brevemente, Claudia Lozano formula los siguientes interrogantes: ¿Cómo podemos ligar una perspectiva dialógica

2 Muchas veces, la identificación ciudadana formal no logra forjarse, y las personas se identifican con movimientos, más o menos, proteicos en base a caracteres materiales primarios. Caben, quizá, como excepción las familias altamente politizadas.

3 Mantengo la distinción entre "educación" y "adoctrinamiento" (*indoctrination*) que encontramos en filósofos de la educación como Peters, por ejemplo.

de la relación entre culturas y regiones con "la glolocalización" (241), "la migración" (243) y "la escuela" (244-246)?[4] Dicho muy brevemente, y como lo voy a desplegar a continuación, mi apuesta se basa en que solo a partir del diálogo se logra una posible integración mayoritaria basada en el reconocimiento mutuo. Es necesario tener en cuenta que en los procesos de globalización no produce una homogeneización cultural del mundo sino, por el contrario, una sucesión de reacciones particulares que afirman la identidad de códigos culturales, a veces, en sus versiones más arraigadas y anacrónicas, ya sea de naciones o grupos étnicos. Incluso, generan, a menudo, formas violentas de resistencia a la hegemonía global. Como esto acarrea graves consecuencias a nivel mundial, es necesario trazar caminos que favorezcan la convivencia y se alejen de la imposición compulsiva del modelo occidental. Por eso, en lo que sigue, en una línea argumental próxima a la de la filósofa Seyla Benhabib, apunto algunas precisiones de lo que se ha denominado "diálogo (inter)cultural complejo", no sin antes aclarar cuál es trasfondo de mi posición (Femenías, 2009).

2. Dos trasfondos teóricos

Como acabo de decir, tomo como referentes polémicos dos textos (Spivak y Huntington, respectivamente) que cada uno, en su momento y estilo, abrió un fuerte debate. En tanto sus posiciones son altamente disímiles, me permiten trazar una suerte de horizonte teórico en relación con el problema de cómo abordar los conflictos inter(multi)culturales que enfrenta la sociedad actual. Presento en primer

4 Mensajes privados por correo electrónico de los días 24/02/2015 y 25/02/2015.

término a Gayatri Chakravorty Spivak (1942) y luego a Samuel Huntington (1927-2008).

En 1987, Spivak publica *Can the Subaltern Speak?* con inmediata repercusión internacional.[5] Escrito en 1985, hace referencia al estatus del subalterno a quien se le resta la calidad de sujeto pleno, porque, si bien físicamente puede emitir sonidos y modular, no puede hacerlo ni con voz propia, ni con su propio relato; y, en ese sentido, tampoco es escuchado. Es decir, en Spivak, "subalterno" se refiere específicamente a los grupos oprimidos y *sin voz*, por ejemplo, los "otros mundos", el proletariado, y, paradigmáticamente, las mujeres (Spivak, 1988). La autora toma como ejemplo la condición de las mujeres en la India, y presupone un discurso-relato hegemónico. Así, cuando se pregunta si "¿Puede el sujeto subalterno hablar?", identifica por lo menos dos dificultades: I- el sujeto subalterno, en general, no puede hablar porque no tiene un lugar de enunciación que se lo permita; II- la mujer ocupa, paradigmáticamente, ese lugar subalterno radical por su doble condición de mujer y de sujeto colonial.[6]

Una consecuencia de ello es que el discurso dominante hace que el colonizado o subalterno sea incapaz de razonar por sí mismo, necesitando siempre de la mediación y de la representación de lo que Spivak llama "el intelectual del primer mundo". Para Spivak, las posibilidades de que el/la subalterno/a aprenda las lenguas de Occidente son nulas, salvo desprendiéndose de su texto nativo. Es decir, o se es "intelectual del primer mundo" con plena capacidad de hablar o se es subalterno y, por consiguiente, se está

5 Publicado en Nelson, C. y Grossberg, L. (comp.). (1987). *Marxism and the Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Traducción castellana de J. Amícola: *¿Puede hablar el sujeto subalterno?*, Orbis Tertius, 1998, 3(6).

6 Queda como cuestión en pie, que no puedo abordar ahora, si se trata o no, en sentido estricto, de un "sujeto".

silenciado. Irónicamente, para Spivak, si un subalterno deja de estar silenciado, deja automáticamente de ser subalterno.

En otras palabras, según Spivak, los enfoques críticos más radicales de Occidente surgen del deseo interesado de conservar al "sujeto" de Occidente tal como está; es decir, como sujeto hegemónico, en tanto cualquier discurso-relato no occidental socava su "soberanía de sujeto". Esta "soberanía de sujeto" se envuelve en conceptos tales como: "sujeto de conocimiento", "portador paradigmático de valores éticos", "sujeto de razón", entre otros, lo que implica, en definitiva, una "cobertura para la supervivencia" de ese mismo sujeto, narrativizado en la ley, en la economía política y en las ideologías de Occidente. Se trata, para Spivak, de un sujeto/tema omnipresente y latente que "pretende no poseer determinaciones geopolíticas".[7]

Por eso, en la interpretación de Gayatri Chakravorty Spivak, la crítica de Foucault y Deleuze al sujeto soberano es insuficiente. Esto es así porque, primero, la red poder/deseo/interés es tan heterogénea que reducirla a una narración única y coherente es contraproducente, se requiere de crítica constante. Segundo, porque los intelectuales deben intentar conocer y divulgar el [lo] *Otro* de la sociedad [occidental].[8] Con todo, según Spivak, tanto Foucault como Deleuze ignoran sistemáticamente la cuestión de la ideología y la manera en que ellos mismos están inmersos en la historia intelectual y económica de Occidente. Incluso, aun cuando a veces se le "da" visibilidad al *Otro*,

7 Spivak sostiene que sus interlocutores "amistosos" son Foucault y Deleuze. *¿Puede hablar el sujeto subalterno?*, nota 3, donde remite a "Intellectuals and power: a conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze" (1972).

8 Mi traducción de: "/…/first, that the Networks of power/Desire/interest are so heterogeneous that their reduction to a coherente narrative is counterproductive –a persistent critics is needed; and second, that intellectuals must attempt to disclose and know the discourse of society´s Other" (Spivak, 1987: 66).

se lo trata según lo que Spivak denomina "una visible trivialidad" que, en verdad, "oculta en el fondo un repudio" basado en la ignorancia de la división internacional del trabajo (incluido el intelectual), gesto que considera frecuente en la teoría política del posestructuralismo (*ídem*: 66-67).

En suma, para Spivak, el subalterno carece de significante en el discurso y, por lo tanto, no puede hablar; y si hablara, lo haría con *la voz del amo* en una suerte de práctica de ventrilocuismo. Desde esta posición desecha, también, la concepción wittgensteniana de que las teorías son como cajas de herramientas, distanciándose así de Foucault, quién sí acepta esa concepción.[9] En la misma línea, para Spivak, el subalterno no puede representarse, pues si lo hiciera habría dejado de ser subalterno. Como en Marx, tendría que ser representado y su representante aparecería al mismo tiempo "como representante y como amo"; es decir, como una autoridad por encima del subordinado, poseedor de un poder ilimitado (Spivak, 1987: 84 ss.). La gravedad del problema se torna evidente, sin que ahora podamos desarrollarlo más extensamente. Lo cierto es que, hacia el final de su ensayo, Spivak, sostiene que prefiere utilizar la deconstrucción derrideana, pero traspasándola, porque entiende que su morfología le es más útil en tanto que se relaciona con los planos políticos que exigen una crítica cuidadosa y radical. Al mismo tiempo, Spivak alerta sobre el peligro de "apropiarse del otro" por asimilación, sobre la base de un "impulso estructural utópico" que reproduciría "como delirante la voz interior que es la voz del *Otro* en nosotros" (*ibídem*: 104). Pasemos ahora al siguiente ejemplo que quiero presentar.

Primero el artículo (1993), y luego el libro, (1996) *The Clash of Civilizations?*, de Samuel Huntington, provocaron

9 Foucault (1977: 208), citado por Spivak (*ídem*: 70). Wittgenstein, L. Investigaciones Filosóficas, § 11.

un muy intenso e influyente debate teórico-político entorno de la viabilidad de las estrategias de paz y otras políticas no-bélicas.[10] Partiendo de afirmaciones, tales como la de Francis Fukuyama sobre el fin de la historia, Huntington propició una lectura geopolítica que describía la "inevitable inestabilidad" de los "bloques" de Occidente y de Oriente, y su, también, "inevitable confrontación bélica" como "único modo de reorganizar el orden mundial". Tanto en el artículo como en el libro, los conflictos entre Occidente (cristiano-capitalista) y Oriente (como bloque musulmán no capitalista y no democrático), operarían para Huntington como polos de atracción en siete u ocho ejes de confrontación global: I. Occidente, II. América Latina, III. el islam, IV. China, V. India, VI. ortodoxos, VII. Japón y VIII. África. Nótese que la división geopolítica de Huntington obedece a criterios disímiles, en tanto equipara continentes, religiones, países, y culturas produciendo "bloques" que considera homogéneos y monolíticos.

Para este autor, el conflicto bélico más que entre países o estados nacionales debe entenderse entre "culturas." Las culturas (es decir, las religiones, los estilos de vida, las lenguas, los sistemas de gobierno y económicos, etcétera) son el *locus* de la guerra en tanto las considera irreconciliables. Por eso, Occidente, al que identifica con la religión cristiana (católica y protestante), debe fortalecerse abandonando los ideales de "la democracia universalista", irracionalizando a las "otras culturas" y reduciéndolas a "recursos territoriales" del proyecto de Occidente, tal como él lo define.[11] Ahora bien, retengo de esta posición la sola apelación a la guerra para "solucionar" los conflictos culturales

10 Huntington, S. "The Clash of Civilizations?" Foreing Affairs, 72.3, 1993, artículo que dio lugar a un libro titulado *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (1996), muy ponderado en la era G.W. Bush (h).

11 Las críticas fueron inmediatas, por ejemplo, ver las notas de *Le Monde Diplomatique.*

y, además, el borramiento de toda tensión interna propia de cada bloque. Por ejemplo, considera a Occidente como una clase homogénea, sin fisuras ni religiosas, ni étnicas, ni culturales. Nótese, además, que en el mapa geopolítico que dibuja Huntington, América Latina no forma parte de Occidente.[12]

En suma, la hipótesis de Huntington sostiene que la fuente fundamental de conflicto en este mundo global no sería, primariamente, ideológica o económica, sino que las grandes divisiones de la humanidad, las fuentes de dominio y de conflicto serían culturales, aunque sin ofrecer una definición clara y unívoca de qué entiende por "cultura". Sea como fuere, los estados-nación no serían actores poderosos en los *affairs* del mundo sino, por el contrario, los principales conflictos de la política global ocurrirán entre naciones y bloques de civilizatorios diferentes, cuya única salida sería la guerra. Según su planificación geopolítica, el choque de civilizaciones dominará la política mundial y, como las fallas geológicas, las fallas entre ellas serán las líneas de batalla del futuro inmediato. El conflicto bélico entre civilizaciones sería, entonces, la última fase de evolución del conflicto en el mundo moderno. El enfrentamiento de intereses es irreconciliable y cada bloque debe prepararse para enfrentarlo.

3. La convivencia como horizonte de sentido

Tanto en *Dar cuenta de sí mismo* (2005) como en un conjunto de artículos y libros afines —en los que explora los procesos de concienciación, pero sobre todo en sus últimas obras—, Judith Butler liga el tema de la convivencia pacífica

12 Como se sabe, buena parte de la política exterior de G. W. Bush se basó en estas hipótesis.

a la responsabilidad moral y otras cuestiones afines, vinculadas todas al cuidado propio y al del *Otro*.[13] En un esquema tradicional, lo denominaríamos "educación solidaria" o, como generalmente se lo conoce, "educación para la paz" (Brock-Utne, 1985: 85 ss.). Ahora bien, democracia y educación (de eso se trata) están anudadas fuertemente en la noción igualdad, que a su vez garantiza el instrumento más efectivo para asegurar el respeto mutuo entre los habitantes de un Estado e interestatalmente. Cada Estado nacional salvaguarda y asegura la excelencia de su sistema en un conjunto de rasgos que considera que constituyen, a la vez, la especificidad de su población y el conjunto de valores que quiere consolidar y transmitir a las generaciones futuras (Millares, 2003: 88 ss.).

Es decir, la educación para la paz tiende al mismo tiempo a la realización privada de los sujetos y a la construcción de ciudadanía, teniendo la mejora de la vida colectiva como uno de sus objetivos. El civismo es la educación en normas morales sin las cuales la convivencia en paz, el reconocimiento del otro como un sujeto dotado de características afines a las mías, no sería posible; implica respeto a la libertad y garantía de independencia ideológica, cultural y religiosa para el fomento de la responsabilidad cívica en términos de solidaridad, no-discriminación, tolerancia, compromiso (*ibídem*). En todos los casos, es evidente que la planificación educativa estatal se vincula directa o indirectamente con el horizonte de sentido que le den las diferencias culturales pero, en todos los casos, también es obvio que se educa para la paz o para la guerra; para el respeto recíproco o para la inferiorización del *Otro*, para su

13 Butler, J. (2005), *Giving an Account of Oneself*, y con Athena Athanasiou (2013), *Dispossession: The Performative in the Political. Conversations with Judith Butler*. También en, este sentido ver, Butler, J. (2009), *Vidas Precarias. El poder del duelo y la violencia.*

reconocimiento o su potencial exterminio, invisibilización o enmudecimiento.

Así, la denominada "educación para la paz" —como derecho de todos—, supone un proceso de adquisición de valores, conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos necesarios para consolidar la paz, entendida como forma de vida en armonía con uno mismo, con los *Otros* y el con medio ambiente (Matsuura, 2008: 19). El compromiso de educar para la paz supone trabajar por un proceso educativo que signifique una contribución a alejar el peligro de la guerra, poner fin al expolio de zonas empobrecidas del planeta, enseñar desde y para la no-violencia, aprender a considerar el conflicto como un vehículo de cambio que debe resolverse sin recurrir a la violencia o a la guerra, en pos de una sociedad más justa.[14] No puedo ahora profundizar en este sentido pero, al menos, debemos tomar en cuenta las siguientes características:

Apuntar a un proceso de socialización en valores que alienten la reflexión social, tanto personal como colectivamente.

Cuestionar el acto educativo, alejándose de la concepción tradicional, que Paulo Freire denominó "transacción bancaria de la enseñanza".

Entender la educación como algo más que "transmisión"; como un proceso activo-creativo que hace de cada quién un agente vivo de transformación positiva.

Luchar contra la violencia simbólica, estructural, y física.

14 Seminario de Educación para la Paz, "Educar para la paz, una propuesta posible", Madrid, Asociación Pro- Derechos Humanos, 2000.

Hacer del aprendizaje un desafío activo con los *Otros*.

Intentar que los conflictos tengan una resolución no-violenta, apelando a la razón, la empatía y las palabras.

Combinar los nuevos conocimientos para crear una nueva sensibilidad, que favorezca comprensión y aceptación del otro.

Prestar atención tanto a los aspectos explícitos cuanto implícitos (u ocultos) del conflicto.

Enfrentar el día a día creativamente, poniendo en juego normas, valores y disposiciones, para formar hábitos de tolerancia, participación, empatía, solidaridad y valores "alternativos."

Sumar la creatividad y los aportes del *Otro*; escuchar y actuar de manera que la convivencia se aleje de la indiferencia y se acerque al compromiso (*ibídem*).

Un mundo global exige trazar caminos de convivencia, y la educación es un factor fundamental para ello.

4. Diálogo, los puentes de la convivencia

La dicotomía que marca el horizonte de sentido geopolítico mundial, tanto de la propuesta de Spivak (y afines) como la de Huntington (y afines), es, o bien la imposibilidad de habla y de escucha de los pueblos (o los sujetos) subordinados, o bien, en el otro extremo, el conflicto bélico suponiendo la imposibilidad de reconciliar intereses y culturas, donde el "exterminio" del *Otro* se presenta como "solución"

al conflicto. En ambos casos, la red poder/deseo/interés (en palabras de Foucault, que hacemos propias) no deja lugar alguno a la convivencia, ni entre culturas ni en el interior mismo de las fronteras de una nación o un Estado que, de hecho, no son bloques homogéneos o monolíticos. ¿Cómo enfrentar el problema?

La mayor parte de la bibliografía europea interpreta el fenómeno de la sociedad multicultural como el problema de una cultura hegemónica dispuesta, en el mejor de los casos, a *tolerar* un cierto número de extranjeros culturales.[15] La bibliografía latinoamericana, en cambio, entiende el problema como la necesidad de reconocimiento de los "diferentes", sean pueblos originarios, población "negra", "mestiza" o extranjeros, en general. Esta diferencia sociohistórica y teórica en la concepción y planteamiento del tema deja huellas en los modos en los que se va produciendo el fenómeno de la *integración* y, por supuesto, en el de la comprensión de las diferentes identificaciones con la ciudadanía; por ende, de la educación como *educación para* la ciudadanía. Por el momento, no puedo elaborar categorías comprensivas que me permitan dar cuenta de esas diferencias, pero aun así quiero llamar la atención sobre, al menos, una diferencia que hace al sustrato material de la integración posible: Europa ha distinguido formalmente, hasta hace muy pocos años, entre ciudadanos de primera y de segunda. América Latina, EE.UU. y Canadá no lo hacen, aunque paradojalmente se produce la desterritorialización de los pobladores originarios, cuando no su exterminio. Es decir, el proceso de integración de una sociedad, que no es sencillo, requiere de estrategias políticas de distinto orden: la educación es una de ellas (Femenías, 2013: 243-246). Y la

15 Mucho se ha escrito sobre este tema, a modo de ejemplo, *cf.* Gioscia, L. (2014), *¿Más allá de la tolerancia?* Montevideo, Trilce.

educación para la paz y la equidad es un desafío que no puede ser abordado desde los horizontes de sentido extremos, que esbozamos, a modo de ejemplo, en la primera parte de este trabajo.

En una democracia pluralista, los desacuerdos respecto de cómo interpretar los principios ético-políticos compartidos no solo son legítimos sino también necesarios, en tanto permiten diversas formas de identificación ciudadana, que constituyen el núcleo mismo de la política democrática (Mouffe, 2014: 27). Pero, para ello, es necesario abandonar tanto la inefabilidad e inaudibilidad del *Otro* —como no registro de su existencia o de sus necesidades—, cuanto la opción binaria amigo-enemigo. En democracia, es importante educar en el uso argumentativo de la palabra ante el "adversario" ya que, del intercambio de ideas, del diálogo, surgirá la posibilidad no de anular al otro sino de "incorporar" positivamente sus propuestas. Es decir, la democracia no puede prescindir de la dimensión antagónica; siempre hay una faz erística en los proyectos disímiles, incluso opuestos o irreconciliables. Pero la dimensión de confrontación debe realizarse bajo condiciones reguladas por una serie de procedimientos democráticos aceptados por ambas partes y esa es la tarea fundamental de la educación para la democracia: movilizar las pasiones en proyectos democráticos mediante la creación de formas colectivas de identificación en torno a objetivos también democráticos.

En oposición a las hipótesis de Spivak, donde al subordinado solo le queda el silencio, o a la de Huntington, en la que el "choque de civilizaciones" es inevitable y, necesariamente, una "civilización" *debe* derrotar a la otra, propongo, en la línea de Seyla Benhabib, la salida dialógica y la educación para el diálogo como único modo *agonístico* de zanjar los problemas de la multi(inter)culturalidad en

un marco democrático.[16] Puesto que solo la falta de canales políticos adecuados favorece las guerras y los sometimientos, la globalización insta a una proliferación de discursos y prácticas que buscan negar un orden internacional posible basado en el reconocimiento del otro y sus especificidades. Por ello, es preciso reconocer primero la multipolaridad de los discursos, el carácter necesariamente conflictual y polifónico del espacio público mundial y, a la vez, la necesidad del uso de la palabra y la puesta en juego argumentativo de las diversas posiciones: dialogar no es asentir unívocamente ni conceder; es un juego de tensiones que se resuelve en el espacio de la palabra. La educación debe educar para la palabra, la argumentación, el reconocimiento de las diferencias y la construcción de las diversas ciudadanías.

Ahora bien, ¿qué decimos cuando decimos "diálogo" en espacios de concertación política nacional o internacional?[17] Como se sabe, hay muchos modos de concebir el diálogo. Chantal Mouffe, por ejemplo, reconoce los aportes de François Jullien, quien advierte sobre la importancia de distinguir entre "divergencia" y "diferencia", donde la primera pone en tensión aquello que separa, mostrando que no hay modo de reducir todas las posiciones a una sola (Mouffe, 2014: 55-56). Ella misma considera que una de las cuestiones centrales de la democracia tiene que ver con la creación de espacios de diálogo, a fin de que las personas puedan deliberar y llegar a ciertos acuerdos. Pero, que —como bien advierte— serán siempre hegemónicos, nunca absolutos; inestables y hasta paradojales, nunca definitivos (Mouffe, 2014: 66-67). En ello radica, en buena medida, el carácter agónico que concede a la política y al diálogo.

16 Tomo la noción de "agonística" de Chantal. Mouffe, *ídem*, p. 37. (O quizá de Miguel de Unamuno).

17 "¿Diálogos posibles?" II Coloquio Argentino de la International Association for Dialogue Analysis (IADA), La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), 11-13 de mayo de 2005; también en *El género del multiculturalismo*, pp. 251-265.

Por mi parte, inspirada en las reflexiones de Seyla Benhabib, haré una somera referencia a cómo concibo el diálogo y extraeré algunas consecuencias que considero pertinentes para grupos o comunidades dialógicas diversas.[18] En principio, recordemos que la filosofía tiene una larga tradición "dialógica", a la que entiende como "conversación entre dos o entre varios", concepto que deriva del griego clásico *dialégomai* que significa "discurrir" o "conversar".[19] Varios filósofos, tales como Platón, Agustín de Hipona, Nicolás de Cusa, Galileo, entre otros, han utilizado la forma "diálogo" para desarrollar sus ideas, en un intento por romper los esquemas dogmáticos en la transmisión del conocimiento. Aun así, se puede concluir que, en general, la filosofía de Occidente ha denominado "diálogo" a esquemas preconcebidos en los que han primado algunas características, que sintetizo a continuación (Femenías, 2010: 498-500):

El peso y la autoridad de los interlocutores y de sus intervenciones no es simétrico y recíproco.

Hay un interlocutor "experto" (por ejemplo, Sócrates) que persuade argumentativamente "en la verdad", la que le transmite a un interlocutor racional que la ignora.

Los diálogos concluyen con el asentimiento o adhesión *incondicional* del interlocutor no "experto".

No hay referencias a tensiones nacidas del ejercicio del poder (sea por fuerza numérica, económica u otras).

18 S. Benhabib (2005), *Las reivindicaciones de la cultura*, pp. 73-86, sobre las comunidades conversacionales; también, *Los derechos de los otros*, (2007).

19 Corominas, *Diccionario etimológico*, página 212.

> Se trata, en apariencia, de "discusiones" o "diálogos racionales" en el sentido de "diálogo racional" o de "diálogo crítico" (Rabossi, 2008: 83 ss.). En esos casos, el peso de la cuestión está puesto en la "persuasión en la verdad".

Uno de los primeros teóricos políticos que reparó en la importancia e ilegitimidad del ejercicio del poder, en lo que denominó "diálogo pacificador" (que implica pactos y acuerdos de convivencia, que suelen poner fin a las guerras fratricidas o internacionales), fue John Locke, quien denunció que su "aplicación" nacía de la fuerza de los ejércitos (Locke, 1990). Por eso, Locke a diferencia de Hobbes, separa el Derecho del uso de la fuerza. Es decir, distingue entre uso de la fuerza como coerción violenta (manifiesta o encubierta) y un uso de la "fuerza" simbólica de la Ley, reconociendo que, ante un vacío legal, el monarca debe solicitar el arbitrio de su pueblo. De ese modo, refuerza indirectamente la necesidad de que el monarca "escuche" la "voz de sus súbditos", avalando, así, la monarquía parlamentaria.

Spivak parece haber tenido presente este esquema de diálogo cuando describe el modelo de dominación colonial británico en la India, afirmando que "lo subalterno" (que no llega a la condición de "sujeto") no puede hablar. Como ya vimos, la palabra del subalterno no es audible, y si lo fuera, al no ser palabra autorizada (es decir, al carecer de autoridad), no sería escuchada o la tomada en cuenta. Es decir, Spivak se hace cargo de que, en el modelo jerárquico, las posiciones de "voz experta" o dominante que enuncia y el "Otro inexperto" o dominado que escucha y asiente son claras, fijas y absolutas. Spivak parece haberse estancado en un esquema reificado, donde solo se aceptan consentimiento o negación plena.

Por el contrario, en la línea argumentada por Locke, se reconoce que la voz autorizada y experta debe (por necesidad o conveniencia) escuchar también la voz subalterna "del pueblo". Los canales de "persuasión" ni son simétricos ni su audibilidad es recíproca, pero Locke, al menos, acepta que el "Otro", aun cuando sea "subordinado", es capaz de potencial disenso racional y merece el espacio del uso de la palabra y de atención a su voz. En el esquema lockeano (como en el de John Stuart Mill) el *Otro* es portador, o bien de un discurso propio, quizá novedoso, o bien, si no desea subsumirse al discurso dominante, puede exponer argumentativamente su disenso y abrir un espacio de "negociación." De ahí, su énfasis en la defensa de la libertad de expresión que, en el fondo, aparece como libertad de disenso. Si bien Locke pone el acento en el problema religioso, el mismo esquema de tolerancia y flexibilidad puede aplicarse a otras vías de la cultura (Locke *op cit*.: 232 y 242). Además, al restarle legitimidad al uso de la fuerza, invita a la búsqueda de acciones fundadas en el acuerdo y en el Derecho, aunque su propuesta quede circunscripta a la palabra escrita.

5. En los pasos de Seyla Benhabib

Retomo ahora la propuesta de Benhabib que, en una línea neohabermasiana, propone el diálogo como opción ante el conflicto. En nuestro caso, será con relación a la concepción de educación (multicultural) para la paz, en tiempos de globalización, cuestión que nos ocupa.[20] Retengo la noción de reconocimiento y la aceptación de que fuerzas (fundamentalmente económicas) transnacionales reorganizan la cartografía mundial en términos de glolocalización,

20 Presupongo algunas conclusiones de *El género del multiculturalismo* (*op cit. supra*).

como sostiene, entre otros, Rosi Braidotti. Por tanto, entre la localización y su expansión de políticas identitarias, con tendencia a la esencialización y a la fijeza, por un lado, y la globalización que diluye las fronteras de los Estados, por otro, propongo seguir la línea de lo que Benhabib denomina "diálogo (inter)cultural complejo" (Femenías, 2014: 309-321). Este modo de entender el diálogo toma a la cultura como variable fundamental, pero no como rasgo único de los grupos humanos. Por el contrario, sin caer en reduccionismos, Benhabib propone el diálogo como fuente organizadora de las relaciones sociales y de convivencia (Benhabib, 2005: 85 ss.). En este sentido, la tarea de las sociedades democráticas es generar las condiciones de igualdad y de equidad democráticas, respecto del "Otro", en tanto espacios institucionales donde la justicia y la libertad no queden subsumidos a los rasgos de una sola cultura, sino que todas las culturas se orienten a la preservación de los seres humanos, la justicia y la libertad.[21]

Para ello, Benhabib propone "introducir en el diálogo los dilemas y conflictos morales del mundo vital, sin ningún tipo de restricciones impuestas por idealizaciones o experimentos contrafácticos". El punto de partida de nuestra filósofa es la distinción entre un universalismo "sustitucionalista" y otro "interactivo". En el universalismo sustitucionalista, Benhabib incluye la gran mayoría de las teorías morales universalistas de la tradición occidental, que tienden a identificar las experiencias de un grupo concreto de sujetos (por lo general, blancos, adultos, etcétera) como universal, homologando sin dar lugar a la equidad (Femenías, 2007). El universalismo interactivo, en cambio, considera "las diferencias como el punto de partida de las reflexiones

21 *Ídem*: 33 y ss. En *El género del multiculturalismo* reviso los límites de la tolerancia cultural, páginas 147 y ss.

y de la acción". En palabras de Amartya Sen, "las diferencias" son, precisamente, las que constituyen el punto de partida, aunque no de llegada, de toda reflexión sobre los sujetos. En un sentido afín, aunque desde otro punto de partida, Mouffe reconoce el antagonismo constitutivo de la sociedad, lo que no quiere decir que no pueda construirse la solidaridad, el reconocimiento o la reciprocidad transnacional (Mouffe *op cit*.: 39). Por tanto, para establecer un "universalismo interactivo" es necesario aceptar primero que todos los seres humanos somos capaces de sensibilidad, habla, empatía y acción con otros socios morales, nuestros potenciales interlocutores (*ibídem*: 42 ss.). Para ello, es fundamental también "aprehender" quién es el *Otro*. Es decir, escuchar su relato de autoidentificaciones autobiográficas, como un relato cultural constitutivo que contempla —según Benhabib— tanto la relación individuo/nación cuanto general/concreto (Benhabib, 1990).

Ahora bien, no obstante haberse resaltado la importancia de la identidad cultural para la democracia (Gutmann, 2008), Benhabib sostiene que, como las actitudes y las construcciones políticas no pueden derivarse simplemente de las identidades grupales, son necesarios niveles normativos. Esos parámetros normativos deben inscribir la libertad de expresión pública de las identidades culturales, aunque sin limitarse a ellas, en espacios cívicos de democracia, que Benhabib sintetiza en su mínima expresión:

1. reciprocidad igualitaria;

2. autoadscripción voluntaria;

3. libertad de salida.[22]

22 Para una discusión de estas propuestas, *cf. El género del multiculturalismo*, capítulos 3 y 5.

Para Benhabib, este marco de referencia debe defenderse sobre la base de que el "Otro" es simétrica y recíprocamente un "igual" (concreto, arraigado, incardinado). Sobre esta base instala la posibilidad del diálogo, cuyo punto de partida y garantía es la simetría de escuchas y las audibilidades recíprocas, igualmente autorizadas. El cumplimiento de esos requisitos favorece —en la concepción de Benhabib— el diálogo intercultural para abrir nuevos espacios de acuerdo y pacificación. El objetivo es promover el sentido de la reciprocidad y la solidaridad a nivel transnacional y destacar la necesidad de poner de relieve las consecuencias negativas de los modelos económicos, políticos y culturales globales.

Sin embargo, las narrativas igualitaristas modernas, su neutralidad y su potencial emancipatorio, fueron puestos en crisis por las críticas multi(inter)culturales que exploran las denominadas *patologías sociales que giran en torno del antagonismo como piso de una necesidad histórica (Bhabha, 1994: 171)*. Sobre esa base, las estrategias que se elaboran parten de *la dialéctica binaria Uno-Otro*, en términos de colonizador-colonizado, hegemónico-periférico, puro-impuro, entre otros, y producen una tensión que da lugar a la experiencia de la marginalidad, en tanto *crítica* que permite elaborar estrategias comprensivas de la subalternidad, construyendo puntos de resistencia y detonantes potenciales del cambio. Por eso, lo que Spivak denomina la *supervivencia teórica* consiste en iluminar algunas de las distorsiones que se generan en la *tensión dialógica* entre los núcleos hegemónicos y los subalternos. El desafío es, en pocas palabras, ¿cómo dialogar entre desiguales fácticos enmarcados en el supuesto de la igualdad formal? Benhabib aporta algunas sugerencias:

1. Despejar la ilusión de la simetría. En un espacio ilustrado cada posición debe ser simétrica. Sin embargo, suelen constituirse posiciones carentes de "equivalen-

cia moral" o de "equipotencia dialógica". Las voces no son equifónicas ni detentan equivalente autoridad y/o credibilidad.

2. Detectar las resonancias de los contextos y de los supuestos. Oírlos o leerlos, en consecuencia, evitando su forclusión o su clausura, aceptando las ambigüedades.

3. Preferir como punto de partida las políticas de localización (posicionamiento, situación). Es decir, explicitar la posición parcial de cada cual. La parcialidad debe ser condición para lograr un entendimiento racional en términos de equidad. Por tanto, es preciso dialogar situadamente con conciencia de la no homogeneidad de los espacios.

4. Exponer la vulnerabilidad de las posiciones dialógicas que desafían los lugares de dominación, la clausura o la naturalización de significados.Y, en la línea de abrir espacios de traducibilidad y encuentro,

5. Buscar o construir nociones homeomórficas, que favorezcan pisos de entendimiento aún cuando la traducibilidad completa sea solo una apuesta fuerte. (Panikkar, 1982, 81-82)

Porque igualdad no es identidad e identidad no es *per se* autonomía, equidad y libertad, los sujetos de experiencia crítica deben exigir dialogar bajo el supuesto de la simetría de la interlocución, pero con clara conciencia de su asimetría: se trata de igualdad de fines no de puntos de partida. Esto promueve la circulación de significados alternativos y nuevas textualidades simbólicas. Porque la experiencia conjunta irrevocablemente altera tanto la posición hegemónica

como la subalterna, expandiendo fronteras simbólicas y, con ello, desafiando las barreras que impiden resignificar y expandir los lugares de equidad.

También, quiero llamar la atención sobre el hecho de que Benhabib retoma una sugerencia de Homi Bhabha, quien reconoce que el verdadero diálogo abre un espacio para lo novedoso (Benhabib, 2005: 34-35). Bhabha sostiene que no se trata de oír y asentir, sino de elaborar conjuntamente algo nuevo y diverso para todos los interlocutores, hecho de y con las palabras de todos, en tanto todos tienen algo autorizado que decir, hacer y preservar. Se trata de abrir y consolidar el espacio de los "nuevos saberes" que sobrevienen al complejo ejercicio de oír y ser oído; de hacer conjunta y discursivamente (Bhabha, 1994: 70).

Las variables en juego son claramente sociohistóricas y se conforman a partir de los patrones de la cultura dominante y sus mecanismos de integración, que favorecen (o no) los canales de construcción identitaria y vincular de una sociedad entre *todos* sus habitantes. La creciente pluralidad étnica de las sociedades occidentales y los cambios poblacionales obligan a estructuras flexibles e inclusivas. Su contrario, es la exclusión y la negación del *Otro*. Desde un punto de vista educativo, es exigir atender, *a la vez,* el punto de vista universalista de la igualdad y la particularidad de la diversidad, construyendo una trama social sin exclusiones significativas, y teniendo en cuenta la variable sexo-género (Caballero, 2000: 177 ss.). Esto implica un proyecto político que potencie el conjunto de valores y el perfil de una sociedad abierta, considerada democráticamente deseable, cuyos acuerdos siempre van a ser provisorios y constantemente reafirmados, en el sentido de lo que Jonathan White denominó "consenso conflictual" (Mouffe, *ibídem*: 67-68) y Alicia Gianella, para otros contextos, "equilibrio inestable". Como es obvio, esto no

quiere decir que los acuerdos se alcancen plenamente; quiere decir que esa apertura se constituye en un horizonte de sentido; en una referencia deseable que exige su construcción constante.

6. Conclusiones

Comencé este trabajo tomando en cuenta algunos interrogantes de la Doctora Claudia Lozano basados en algunos breves pasajes de *El género del multiculturalismo*. Por eso, traté de vincular la perspectiva dialógica entre culturas con las nociones de "glolocalización" y "escuela". Por razones de espacio, dejé de lado cuestiones específicas sobre "migración" aunque los problemas de identidad cultural contemplan, al menos, un aspecto de las migraciones.[23] Cabe a ambas propuestas la denuncia de Sophie Bessis, quien pone el acento en que tales hipótesis de lo "inevitable" relegan a un segundo plano, no solo otras fuentes de tensión —como las desigualdades e inequidades económicas y sociales que se agravan día a día a nivel mundial—, sino que exoneran a todos, pero, sobre todo, a los países hegemónicos, de sus responsabilidades respecto de todos los habitantes del planeta. Fundamentalmente, en el sentido de cargar con la gravedad de las crisis económicas a los *otros* países, en especial los no occidentalizados. Dichas hipótesis invisibilizan, también, cómo algunos estados "Orientales" —fuerte y estratégicamente protegidos por Occidente— mantienen a sus propios pueblos en situaciones de desigualdad extrema (Bessis, 2002: 250 ss.).

Ante esas dos hipótesis recurrentes, que cierran las posibilidades de la palabra, prefiero proponer la hipótesis de

23 Mensajes privados por correo electrónico de los días 24/02/2015 y 25/02/2015.

Seyla Benhabib con su "teoría del diálogo cultural complejo". Se trata de una posición aún en vías de desarrollo, que promete ser una alternativa rica ante posiciones extremas. La posibilidad de tender puentes, y la convicción de que se puede hablar y se puede escuchar —con todas las dificultades del caso— y la toma de distancia de la hipótesis de que la guerra es la "solución" inevitable implica, a mi juicio, una mirada positiva que debe ser potenciada.

La hipótesis de Benhabib abre —aunque solo sea como horizonte de sentido— espacios potenciales de palabra y escucha en el espacio público mundial, por usar palabras de Nancy Fraser. Aun así, quedan muchos problemas por despejar; uno no menor, ubicado en el corazón mismo de la contribución de Benhabib, es el del miedo, como advierte Bhabha, a "lo novedoso". Su propuesta exige relegar lo cultural-identitario a un segundo plano, en aras de fines superiores de justicia y equidad para todos los seres humanos, bajo un concepto de ciudadanía que se extiende más allá de lo local. Ese es, precisamente, el lugar de las resistencias individuales y grupales. En principio, porque implica el abandono de las seguridades de lo conocido, en términos de tradiciones y beneficios, para optar por el desafío de la construcción de lo nuevo que —como bien se ve— es solo la frágil promesa de contribuir a un futuro "mejor", en el que probablemente ya no viviremos. En tal sentido, el planteo de Benhabib exige un complemento adicional de altruismo que, en rigor, no explicita en su obra.

7. Bibliografía

Asociación Pro Derechos Humanos (2000). *Seminario de Educación para la Paz. Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid, Los libros de la Catarata.

Benhabib, S. (1990). "El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Gilligan-Kohlberg y la teoría feminista". En Behabib, S., Cornell D., comp. *Teoría crítica/ teoría feminista*. Valencia, Alfons el Magnànim.

_____. (2005). *Las reivindicaciones de la cultura*. Buenos Aires, Katz.

_____. (2007). *Los derechos de los otros*. Barcelona, Gedisa.

Bessis, S. (2002). *Occidente y los otros*. Madrid, Alianza.

Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London, Routledge.

Brock-Utne, B. (1985). *Educating for peace*. Oxford, Pergamon Press.

Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York, Fordham University Press.

_____. (2009). *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Paidós.

_____. (2010). *Marcos de Guerra*. Buenos Aires, Paidós.

Butler, J., Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The Performative in the Political. Conversations with Judith Butler*. Cambridge, Polity Press.

Caballero, Z. (2000). "Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales". En *La Ventana*, 2(12): 177-182.

Femenías, M. L. (2014). "Voces y cuerpos de mujeres en la era de la globalización. Identidad, transformación y vulnerabilidad". En Laurenzano Copello, P., Durán Muñoz, R., coord. *Diversidad cultural, género y derecho*, pp. 309-321. Valencia, Tirant lo Blanch.

_____. (2010). "¿Diálogo multicultural o ilusión de diálogo?". En Machetta, J., D´Amico, C. (eds.), *Nicolás de Cusa: identidad y alteridad. Pensamiento y diálogo*, pp. 498-500. Buenos Aires, Biblos.

_____. (2009). "Diálogo cultural complejo: algunas observaciones sobre la propuesta de Seyla Benhabib". *Coloquio Internacional de la IADA*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, junio-julio.

_____. (2007). "Hombre Universal / Identidades individuales". *XIV Congreso Nacional de Filosofía*, Universidad Nacional de Tucumán - AFRA, sept.10-13.

_____. (2007). *El género del multiculturalismo*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

_____. (2005). "¿Diálogos posibles?". *II Coloquio Argentino de la International Association for Dialogue Analysis (IADA)*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, mayo 11-13.

Gianella, A. (2001). "The Reflective Equilibrium and Women's Affairs". En A. Baum, S. Blättler, B. Christensen, Kusser, I. M. Marti, B. Weisshaupt (eds.), *Wissen Macht Geschlecht / Knowledge Power Gender-Philosophie und die Zukunft der «condition féminine» / Philosophy and the future of the «condition féminine»*. Zürich, Chronos.

Gioscia, L. (2014). *¿Más allá de la tolerancia?* Montevideo, Trilce.

Gutmann, A. (2008). *La identidad en democracia*. Buenos Aires, Katz.

Huntington, S. (1993). "The Clash of Civilizations?". En *Foreing Affairs*, 72(3).

Kay, J. (2006). *Intellectuals and power: a conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze*. Disponible en: https://libcom.org/library/intellectuals-power-a-conversation-between-michel-foucault-and-gilles-deleuze

Locke, J. (1990). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid, Alianza.

_____. (1985). *Carta sobre la tolerancia*. Madrid, Tecnos.

Millares, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid, Cátedra.

Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. México, Fondo de Cultura Económica.

Nelson, C., Grossberg, L. (comps.), (1987). *Marxism and the Interpretation of Culture*. Illinois, University of Illinois Press.

Page, J. S. (2008). *Peace education: exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte, NC, Information Age Pub.

Panikkar, R. (1982). "Is the notion of human rights a western concept?". En *Diógenes*, 30(120): 75-102.

Rabossi, E. (2008). *En el comienzo Dios creó el canon*. Buenos Aires, Gedisa.

Rosenberg, M. B. (2003). *Non-violent communication: a language of life*. Encinitas, PuddleDancer Press.

Spivak, G. C. (1998). "¿Puede hablar el sujeto subalterno?". En *Orbis Tertius*, 3(6): 175-235.

_____. (1988). *In other worlds*. New York, Routledge.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas,* México, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 3

Mujeres y educación en la literatura popular impresa argentina (1900-1930)

Gloria Chicote

1. Actores, instituciones y prácticas culturales en las ciudades rioplatenses de entre siglos. Elites, migrantes y el control de la diferencia

Comenzaré esta intervención con una reflexión sobre el complejo desarrollo de la cultura argentina en las primeras décadas del siglo XX, entre 1900 y 1930. Un modo posible de representar este escenario es retomando el concepto bajtiniano de "cronotopo", en tanto este describe una intersección de espacio y tiempo en la cual confluyen actores sociales de distinta procedencia que, aunque consiguen crear y recrear prácticas específicas, logran mantener en forma simultánea sus improntas particulares. Entre las variadas localizaciones de este proceso, los centros urbanos de Buenos Aires, Rosario, La Plata y Montevideo fueron protagonistas de una de las más profundas transformaciones culturales y sociales de su historia en el momento en que la concentración de masas migrantes cambió diametralmente el signo idiosincrático de su condición de aldea poscolonial.

Una cultura criolla de carácter fundamentalmente rural que, procedente del campo, comenzaba a extenderse hacia la urbe, se superpuso y fusionó con los estilos de vida de miles de inmigrantes europeos que llegaban al país atraídos por el proyecto de desarrollo económico emprendido por el Estado. La magnitud del movimiento migratorio externo quedó bien retratada en los resultados que arrojó el censo poblacional de 1914: una población de 7.885.000 habitantes, de los cuales alrededor del 50% eran extranjeros y, entre estos últimos, el 80% provenía de Italia y España. Estos dos flujos migratorios —del campo a la ciudad y de Europa a Argentina— dieron lugar a la constitución de un escenario cultural muy heterogéneo en el que diferentes tipos sociales convivían en una misma geografía de surcos fragmentados.

Sin embargo, ese eclecticismo atomizador fue neutralizado, en cierta medida, por un programa de modernización que tuvo el propósito de contrarrestar tal diversidad cultural. En este sentido, a partir de la década de 1880, el Estado emprendió con éxito manifiesto la puesta en marcha de un proyecto educativo que logró hacer descender significativamente el índice de analfabetismo hacia fines del siglo XIX, como resultado de la aparición de un fenómeno totalmente novedoso para la época y la región, el acceso casi masivo a la lectoescritura. A su vez, en esas mismas décadas, coadyuvó a la concreción del proyecto nacional, la definición de sus objetivos centrales: el pacto de dominación que incluía el exterminio del aborigen, y la integración del gaucho en el sistema económico y social, ambas condiciones necesarias para la adopción definitiva del modelo económico agro-exportador que se impondría con éxito en las décadas siguientes y para la reproducción del entramado social con carácter aluvional debido al impacto demográfico y cultural de la inmigración extranjera

en coincidencia con el proceso de urbanización ya mencionado (Gutiérrez-Romero, 1987).

La afluencia masiva de extranjeros rápidamente transmutó la base social de la joven nación dispuesta a llevar a cabo el "milagro" económico. Los migrantes trajeron lenguas, religiones y costumbres diferentes y, en poco tiempo, la mayoría de los pobladores de la Argentina eran migrantes o hijos de migrantes. La educación, entonces, debía estar al servicio de diversos frentes que no dejaban de ser contradictorios en el complejo período en el que la consolidación del Estado nacional debía efectuarse sobre una base tan heterogénea. Así, una cuestión central en el ámbito de la cultura sería definir y redefinir la idea misma de la argentinidad, y en esta empresa, el sistema educativo tuvo un rol fundamental.

El Estado se esforzaba por controlar la diversidad que distinguía los centros urbanos, pero a su vez, una textura heteróclita, resultante de la convergencia de actores que pugnaban por delimitar sus nuevos y, a veces, amenazados territorios, constituyó la materia prima de los debates y acciones que caracterizaron toda la cultura argentina de la primera mitad del siglo XX. La elite político-intelectual, en tanto artífice de controversiales políticas culturales y educativas, tuvo un papel protagónico en el diseño de los mundos simbólicos que debían regir la nueva sociedad, pero se dificultó mucho impregnar hegemónicamente estos principios en todo el entramado social, ya que este desarrolló distintos espacios, resultantes de su traza heterogénea (criolla-europea), y dinámicas, que los estudios sobre la cultura de los sectores subalternos tienden a resaltar. La conformación de la cultura argentina en su período fundacional se caracterizó por una convivencia en tensión de sus disímiles actores. No obstante, debe ser señalado que, en la medida en que los lazos de subordinación se transformaban,

a partir de las posibilidades de movilidad y ascenso social, una mayor parte de los actores sociales pudo compartir un imaginario común que los aglutinaba (Taylor, 2006:196).

A lo largo de estas páginas propongo reflexionar sobre las consecuencias del proyecto educativo en la construcción de nuevos lectores y del desarrollo de productos culturales dirigidos a ellos. En este contexto de ebullición cultural, la participación de las mujeres será clave, tanto como educadoras, formadoras de gusto, receptoras de textos y destinatarias de un novedoso mercado publicitario destinado al consumo y a la profesionalización.

2. El proyecto educativo y los nuevos lectores

El espacio urbano es el escenario en el cual los sujetos vivencian experiencias de horizontalidad y verticalidad, proximidad y lejanía, exhibición y ocultamiento, sociabilidad y anonimato. En este teatro germinaron los tópicos de los grandes relatos de la modernidad que constituyen la clave para comprender la época: el progreso, la nación y la revolución. Conceptualizaciones con aura mítica que distintos grupos transmiten en mensajes dirigidos a ellos mismos y a otros grupos que, simultáneamente, pugnan por definirse. Los centros urbanos rioplatenses de este período compartieron con otras sociedades occidentales los rasgos de la última fase de construcción del imaginario occidental, extendido más allá de las elites que lo adoptaron inicialmente, a otros segmentos de la pirámide social, a través de la masificación de las culturas.[1] Industrialización, urbanización, educación generalizada, junto al desarrollo paralelo de organizaciones sindicales y políticas, fueron

1 Taylor (2006: 174) denomina a esta fase "la invención del pueblo".

los procesos que reordenaron, según leyes masivas, la vida social antes de que aparecieran la prensa, la radio y la televisión y, antes también, de que los proyectos nacionales se consolidaran gracias al encuentro de los estados con las masas, promovido por las tecnologías de la comunicación (García Canclini, 2001: 207).[2]

Este fenómeno se conectó directamente con la difusión del proyecto educativo y la consecuente ampliación del campo de lectura que se desarrolló, casi paralelamente, en los países industrializados de Europa, en América del Norte y en Argentina. En virtud del proyecto educativo de Domingo Faustino Sarmiento, considerado pilar del progreso, primer instrumento de modernización y factor esencial de la integración del inmigrante, se cimentó la base de la lucha contra el analfabetismo y, en las últimas décadas del siglo XIX, a pesar de sus falencias, fue posible cumplir con sus objetivos. En el área rioplatense, al igual que en los grandes centros de irradiación cultural del exterior, el final del siglo XIX ha sido señalado como la "edad de oro" del libro, ya que, en ese entonces, la lectura se convirtió en patrimonio intangible de la mayoría de la población. Pero, paradójicamente, la primera generación que accedió a la alfabetización masiva fue, también, la última que consideró al libro como un instrumento único de comunicación, ya que, casi de inmediato, este tuvo que rivalizar con la prensa periódica y la proliferación de literatura folletinesca y, un poco más tarde, con la radio y los demás medios de comunicación electrónicos. Los editores sacaron rápido provecho de las nuevas oportunidades que la industrialización de la literatura brindaba a la expansión capitalista, mientras

2 Véase Francine Masiello (1997) quien se explaya sobre el lugar que ocuparon las mujeres en profesiones relacionadas con el universo de la escritura, no solo en la educación sino también en la literatura, la edición y el periodismo.

que, en igual medida, se acrecentaban las sospechas de los intelectuales de que el proceso de mercantilización nunca produciría verdadero arte.

En el proceso descripto hasta aquí, la educación, según el modelo instaurado por Sarmiento y multiplicado por la elite socioeconómica que detentaba el poder, tuvo un rol central. En el epicentro de ese fenómeno estaban ubicadas las mujeres, quienes desde un primer momento fueron objeto del proceso educativo y, casi inmediatamente, sujetos profesionales dedicados a la formación de nuevas maestras y alumnos. A partir de entonces, fueron las múltiples generaciones de maestras las encargadas de alfabetizar y borrar la diversidad de la heterogénea población multicultural que habitaba el territorio argentino.

En este contexto, el incremento de la educación primaria provocó un aumento exponencial del público lector a tal punto que, en muchos casos, la institución estaba a la retaguardia de la demanda de los ávidos lectores por ampliar sus saberes, animados por la posesión misma de la letra escrita. Asimismo, el intento estatal de utilizar la educación como un aparato de control ideológico, físico y moral de los sujetos, dio lugar a la emergencia de lectores con necesidades diferenciadas, tales como mujeres, niños y obreros, quienes dieron origen a nuevas prácticas de lectura (Lyons, 1998).

La ampliación de un público alfabetizado, la aparición de nuevas tecnologías en el campo de la edición que permitieron abaratar costos y multiplicar tiradas, y la vinculación de autores y editores en una empresa común, representan algunos de los factores que posibilitaron la irrupción de un novedoso fenómeno editorial en los centros urbanos rioplatenses de fines del siglo XIX. Aparecen, así, numerosas colecciones de diverso signo y muy variados programas, cuya difusión se situaba al margen de las librerías tradicionales,

en kioscos, estaciones de subterráneo y ferrocarril, venta a domicilio, etcétera. Estos textos se agrupan bajo el común denominador de "literatura barata", es decir al alcance de empleados, oficinistas, costureras, obreros y, en general, de una población no sobrada en recursos pero abierta a los consumos culturales (Pierini, 2002).

Esta literatura hebdomadaria cobró una dimensión que alarmó a los espíritus celosos de la educación estética y moral de la población menos instruida. Se planteó entonces un debate sobre las causas de lo que se conceptuó como una perniciosa enfermedad, la "mala lectura", y sobre sus maneras de combatirla. Pierini estudia la reacción de los escritores pertenecientes al circuito letrado frente a este fenómeno con especial referencia a las novelas semanales. En 1923, *La Razón*, un vespertino de carácter conservador, arremetió contra la influencia de este tipo de literatura a través de una serie de notas reunidas bajo el título "Literatura pornográfica, ñoña o cursi. Nuestra encuesta para averiguar por qué el público, los autores y las casas editoriales facilitan su incremento".[3] El espectro de juicios vertidos, mayoritariamente opositores a la literatura popular impresa, adquiere interés como un intento de ejercer control sobre la lectura a través de la vigilancia y la censura. Una vez más, ese propósito fue fallido, ya que a medida que proliferaban las ediciones se dificultaba progresivamente la eficacia de este

3 Para la encuesta se seleccionaron diez figuras destacadas en el campo de la cultura, tales como escritores, editores, periodistas, críticos de arte, entre los que se encontraban Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas, Juan Agustín García, José Ingenieros y Manuel Gálvez. Pierini concluye que:
"A través del análisis de la encuesta, se puede trazar un perfil de una etapa de la cultura argentina, en la que se hacen patentes las tensiones entre los diversos factores que emergen en esta modernidad: la irrupción de la masa inmigrante y su influencia sobre el idioma nacional; el papel civilizador que se le confiere a la escuela y a la prensa; la presencia del mercado que modifica los valores establecidos y renueva el canon, hasta entonces, indiscutido; la polémica en torno a la obra literaria como objeto de arte o como mercancía" (2002: 50).

control, mientras que prevalecía, ante todo, la convicción del poder liberador de la lectura. La literatura popular impresa permitió a los nuevos lectores y lectoras incursionar en nuevos mundos que hasta entonces habían permanecido inaccesibles para ellos, mundos que se erigían más allá del peso de las enseñanzas religiosas y de las tradiciones consuetudinarias a las que estaban obligados a pertenecer. El nuevo formato de los textos, su multiplicada temática, su bajo precio y su amplia red de distribución dio lugar, no solo a un acceso masivo sino a un novedoso poder de intervención en ellos: muchos de los autores son hombres y mujeres representantes de una generación que por primera vez accede a la lectoescritura, en ocasiones, en una lengua que no es su lengua materna y que, a pesar de todas las dificultades que conlleva este proceso de adaptación, encuentran un vehículo para expresar sus ideas y sus sentimientos.

A partir de la literatura popular impresa se modela un espacio en el que circulan nuevas ideas, formas de expresión de los sentimientos, maneras de entender y percibir la vida moderna. Todo este proceso se operó a través de una escolarización y posterior castellanización de la experiencia femenina en un camino que condujo a las mujeres desde el hogar hacia la escuela y desde la escuela hacia el espacio público, ya sea marcado por el placer o por el trabajo. La educación es el puente para que las mujeres dejen el espacio privado al que habían estado reducidas por siglos para irrumpir en el afuera: comercios, teatros, bibliotecas, sindicatos, fábricas, empresas y diferentes ámbitos de profesionalización.[4]

En las páginas siguientes centraré mis comentarios en dos colecciones conservadas en el Instituto Iberoamericano

4 Agradezco a Claudia Lozano los intercambios que mantuvimos sobre este aspecto durante el proceso de edición del libro.

de Berlín que permiten ejemplificar la emergencia del circuito popular, y me centraré en la presencia del universo femenino en el proceso educativo, en el ejercicio profesional y en la construcción de nuevos públicos receptores y potenciales clientes de la sociedad de consumo:

Biblioteca criolla (1880-1925) Robert Lehmann-Nitsche;

Colección de revistas teatrales y novelas cortas argentinas.[5]

3. ¿Qué leían las mujeres de las clases populares?

La escuela aportaba saberes que eran indispensables, no solo para convertirse en mano de obra capitalista, sino para fundar las modalidades letradas de la cultura obrera, los sindicatos y las intervenciones en la lucha política. La escuela, sin duda, no enseñaba a combatir la dominación simbólica, pero proporcionaba herramientas para afirmar la cultura popular sobre bases distintas, más variadas y más modernas que las de la experiencia cotidiana y los saberes tradicionales (Sarlo, 1998).

Las mujeres de las clases populares usufructuaban, por primera vez en la historia, esos beneficios ya que habían accedido al universo letrado a través de los proyectos de lectoescritura pero, paralelamente, también imponían sus preferencias al margen del circuito escolarizado.

Las mujeres formaban una parte sustancial de este público emergente al que se hizo referencia. A ellas estaban dirigidas nuevas formas de literatura, tales como los manuales

5 Ambas colecciones pueden ser consultadas en el apartado "Colecciones digitales". En: http://www.iai.spk-berlin.de/es/home.html. Véase también García-Chicote, 2008.

de cocina y las revistas mensuales ilustradas con contenidos muy heterogéneos que abarcaban desde las tendencias de la moda hasta los avatares de la causa femenina. Imperaban en estas publicaciones los textos sintetizados y las ilustraciones intercaladas que proponían una lectura fragmentada. Los buenos modales de la educación burguesa, las estrategias de socialización (escribir cartas, enviar saludos a los comerciantes, etcétera) formaban parte de este repertorio de educación informal. En este período, las mujeres también asomaron a la vida pública, la política, el voto, la educación y la profesionalización, roles novedosos que encontraron en la literatura popular impresa un medio de penetración muy importante en un entramado social heterogéneo y que difundió mensajes de secularización y anticlericalismo.

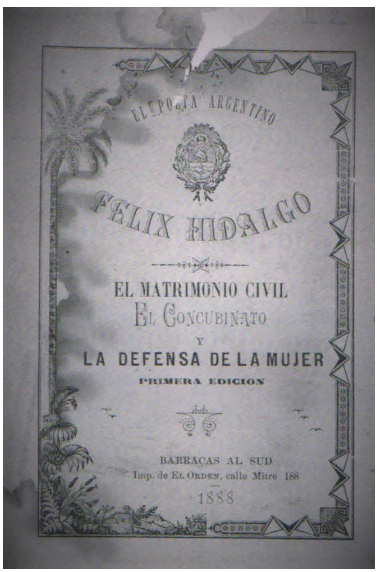

Imagen 1.

La literatura popular incluyó contenidos que emancipaban a las mujeres del control de la iglesia y también de las normas convencionales de la formación femenina. Asimismo, estos folletos "baratos" permitían que las mujeres ejercieran un acto de libertad al elegirlos y comprarlos sin la mirada tutelar de sus padres o maridos.

A través del acto de lectura las mujeres se aventuraron a prácticas reservadas a los hombres y se lanzaron al mundo del placer y a la escena pública, ya que la lectura en sí misma, en esa primera etapa de alfabetización, resultaba incompatible con el concepto de "perfecta" ama de casa de las familias obreras. En ese período, también, se fueron conformando las nuevas sensibilidades en las que la manifestación de los deseos y la búsqueda de placeres fue la contracara de la idea de recato con mandato moralista que imperaba en ciertos sectores a cargo del control social (Lobato, 2011). Diversiones de todo tipo, tales como bailes, funciones de circo, obras de teatro, también la fiesta del patio de las casas comunitarias, los "conventillos" y la reunión de paisanos de una misma colectividad, constituyeron las nuevas formas de sociabilidad que se multiplicaron en un mundo urbano en ebullición.

La literatura sentimental fue uno de los productos que cimentó exitosamente la cultura afectiva de los sectores populares. Era consumida por maestras de escuela, costureras, estudiantes pobres, telefonistas, vendedoras de las grandes tiendas, empleadas de comercio y, también, por obreras que habían aprendido a leer y escribir como una promesa de ascenso social. En este sentido la "literatura barata" cumple un rol esencial en el proceso de profesionalización de las mujeres quienes, tal como se ha señalado, acceden a través de estos textos e imágenes a nuevos mundos posibles de los que hasta ese momento habían estado excluidas. Los folletos, que podían ser adquiridos tanto en

quioscos o estaciones de metro de la ciudad como en los almacenes de ramos generales de las zonas rurales, constituyeron una ventana a las formas de socialización de la burguesía que, a partir de entonces, no son solo fueron imitadas sino, también, apropiadas y resignificadas por las nuevas lectoras. Las mujeres de las clases populares urbanas y rurales tomaron conocimiento de que podían desarrollar nuevas capacidades y desempeñar roles distintos en el entramado social, más allá del consuetudinario mandato de esposa y madre. Las nuevas lecturas les proporcionaron las herramientas para posibles ascensos sociales y nuevas formas de ocio, cuidados y presentación del cuerpo, nuevas formas de celebración de eventos familiares. Estas nuevas mujeres ahora eligen pareja, se enamoran, se convierten en sujetos deseantes que, lentamente, van construyendo su autonomía.

Todas ellas conformaron el nuevo público al que se dirigieron las historias de corazón, que trataban de amor, pasión y deseo, junto con modelos de comunicación epistolar que enseñaban fraseología y versos para que las lectoras pudieran expresar sus deseos. Ellas conformaron el nuevo público al que se dirigieron publicaciones periódicas como *El Hogar*, pero, también, *La novela sentimental*, y otras decenas de folletos que publicaban cuentos, poemas y canciones destinadas a su consumo.

Pero, al mismo tiempo, la salida de la mujer del espacio privado, su apertura al entramado social urbano y su inclusión en las imperiosas leyes de un mercado regido por las urgencias de la industrialización y el progreso, determinaron que se enfrentara a situaciones de explotación y abusos múltiples. En este sentido, la profesionalización de las mujeres en el contexto de la migración implicó también formas de explotación y objetivación del cuerpo femenino alienantes, que la "literatura barata" banaliza y contribuyó

a solidificar, mientras que, paralelamente, aparecen múltiples textos críticos y de enconada denuncia ante estos hechos.

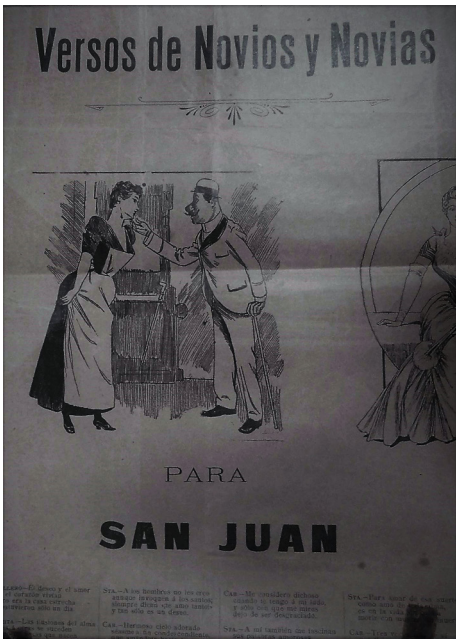

Imagen 2

A modo ilustrativo, cabe destacar el cuadernillo *Consejo a las afiladoras* (1910) en cuya tapa aparece una ilustración que representa el submundo de la trata de personas como figuras atractivas y seductoras a pesar de la censura moral que recae sobre estas formas de vida cuasi-delictivas. (Imagen 3)

En la portada, el folleto se adscribe a la colección denominada *"Biblioteca campera"*, se modifica el título, *Consejo a las afiladoras por la poetesa argentina Arsenia Galván de Capman,* y se detalla su contenido: "Filo y concejo" (sic), poema en

lunfardo, humorístico, con emisor femenino, "Girón patrio", patriótica, "Dos besos", décimas de amor y muerte, "A ella", poema de amor no correspondido, "La oración", cuartetas sobre el crepúsculo, "Maldición", poema de amor despechado, "A mi madre", "La nuve" (sic), "A un livertino" (sic). Las vacilaciones ortográficas denotan el estado incipiente de la aprehensión de la lectoescritura. En las páginas correspondientes al poema "Sobre el pingo del amor" se aprecian dos firmas femeninas manuscritas que se repiten, en lo que parece un ensayo de competencia escritural de una generación de mujeres que, seguramente, había accedido por vez primera a la alfabetización(Imagen 4). Significativamente, los nombres de las firmantes de origen italiano (Rosa Caputi y Vicenta Tracchia) ilustran el ambiente multiétnico rioplatense y la lucha por el dominio del español como pasaporte de integración y ascenso social. Este ejercicio caligráfico nos aporta mucho contenido del contexto de la recepción de los folletos populares: podemos imaginar a dos jovencitas italianas o hijas de italianas que están en su humilde cuarto compartido por toda la familia, en la "pieza del conventillo", leyendo y entonando canciones de moda, mientras practican una firma que será su pasaporte de identidad en el nuevo país que habitan y en la nueva sociedad en la que van a interactuar.

Asimismo, el público femenino siguió siendo consumidor de novelas. Se creía que las mujeres gustaban del género porque se las veía como seres dotados de gran imaginación, de limitada capacidad intelectual, frívolas y emocionales, que integraban a su ociosa vida cotidiana contenidos ficcionales de poca exigencia. La novela era la antítesis de la lectura práctica e instructiva y de los periódicos que informaban sobre los acontecimientos públicos, pertenecientes a la esfera reservada a los hombres(Imagen 5).

Imagen 3

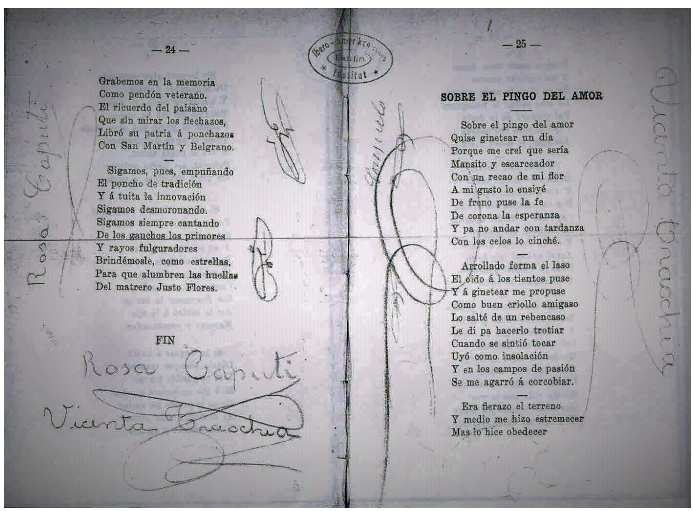

Imagen 4

Imagen 5

Las mujeres también fueron receptoras de publicidad. Los anuncios desarrollaron un código discursivo que permitió instalar los novedosos bienes en un mercado que se ampliaba día a día e iba conformando las identidades socioculturales, a través de estrategias de persuasión cada vez más profesionalizadas, que tenían a las mujeres como principales destinatarias. (Imagen 6)

Imagen 6

Por último, las mujeres también tuvieron un rol protagónico en la difusión de la lectura en los niños, que fue el resultado de la expansión de la educación primaria en la Europa del siglo XIX y en la Argentina, a partir de los preceptos "sarmientinos". Florecieron revistas de contenidos infantiles y literatura pedagógica religiosa y laica. Diversas formas de literatura de ficción, como las fábulas de La Fontaine, *Robinson Crusoe*, las novelas de Julio Verne, participaron en la emergencia de ese fenómeno que Philippe Ariès (1987) denominó "la invención de la infancia", o sea, la definición de la infancia y de la adolescencia, por primera vez, como fases específicas de la vida con sus propios problemas y necesidades. Además, prosperaron los manuales instructivos, desde abecedarios elementales hasta compendios disciplinarios, que tuvieron el propósito de imponer a los niños un código moral estricto y plenamente convencional. También fueron destinadas al consumo infantil

historias ambientadas en lugares exóticos destinadas a captar la imaginación a través de la apelación a la bondad de los animales y los cuentos de hadas que incluían mensajes moralizantes y referencias religiosas.(Imagen 7 y 8)

Imagen 7

Imagen 8

Una copiosa literatura popular impresa irrumpió en el área rioplatense, a fines del siglo XIX, como un fenómeno de dimensiones espectaculares que signaría el desarrollo de la literatura argentina de la primera mitad del siglo XX, y se convirtió en materia incandescente para reavivar los dilemas culturales enunciados en los párrafos anteriores. El vendaval de novedades que intervinieron en la conformación de la cultura argentina moderna ejerció influencia

sobre esa literatura: en ella, se plasmaron los nuevos procesos de producción industrial de los artefactos culturales, los nuevos formatos, las nuevas modalidades de circulación y los nuevos tipos de recepción y apropiación. El éxito de esta abundante y heterogénea literatura que circulaba con fluidez por el cambiante escenario rioplatense fue consecuencia de la implementación del proyecto de alfabetización estatal, el cual permitió a un conjunto variopinto de sujetos acceder de manera progresiva a la lectoescritura.

Los nuevos productos impresos reflejaban e interactuaban con los cambios demográficos y las tensiones sociales, los conflictos entre nativos y extranjeros, entre urbanos y rurales, entre compadritos y provincianos. Este circuito alterno de literatura, compartido con expresiones teatrales y canciones populares, tematizaba las huelgas obreras, los problemas de vivienda, los oficios, las conductas sociales de tipos como el gringo, el anarquista, el compadre, el malevo y, muy especialmente, una galería de personajes femeninos que iban desde la madre abnegada hasta la prostituta, a la par que testimoniaba desde su eclecticismo la movilidad de la vida en las ciudades.

Los productores de bienes culturales impulsaron en estas ediciones ciertas nociones sobre los afectos y las emociones logrando, de manera progresiva, una fusión entre el consumo y el placer, que devendrá, a lo largo del siglo XX, en las exitosas estrategias de los medios de comunicación masiva como la radio, el cine y la televisión.

Las mujeres procedentes de las clases populares fueron receptoras y modeladoras de ese mercado que sinuosamente se abría paso hacia la cultura de masas. La literatura popular impresa constituyó un instrumento esencial de interacción para el público femenino, para quien, ahora, poseedoras de la lecto-escritura, a través de ella se asomaban a nuevos mundos que hasta entonces les habían sido vedados:

los espacios de la socialización, de la política y de la profesionalización, sobre los cuales empezaron a ejercer un lento poder de intervención que ya nunca abandonarían.

4. Bibliografía

Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.

García, M., Chilote, G. (2008). *Voces de tinta*. La Plata, Edulp.

García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas*. Barcelona, Paidós.

Gutiérrez, L., Romero, L. A. (1995). *Sectores populares y cultura política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires, Sudamericana.

Lobato, M. (2011). "Te amo, te odio, te quiero: una aproximación a la cultura afectiva de las clases populares en el Río de La Plata, 1880-1930". En Chicote, G., Göbel, B. (eds.), *Ideas viajeras y sus objetos: el intercambio científico entre Alemania y América Austral*. Madrid-Frankfurt, Iberoamericana Vervuert. (Biblioteca Ibero-Americana; 146, IAI-Berlín), pp. 339-349.

Lyons, M. (1998). "Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros". En Cavallo, G., Chartier, R. (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.

Masiello, F.M. (1997). *Entre civilización y barbarie. Mujeres, nación y cultura literaria en la Argentina moderna*. Rosario, Beatriz Viterbo.

Pierini, M. (2002). "Alcaloide papel. Una encuesta argentina de 1923 sobre la 'literatura barata'". En *Revista de Literaturas Populares*, 2(2): 43-63.

Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires, Ariel.

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona, Paidós.

Capítulo 4

Partear en Buenos Aires

Formación, prácticas y saberes de las parteras porteñas en el último tercio del siglo XIX

Ana Laura Martin

1. Introducción

Plácida Figueroa obtuvo el título que la habilitó para partear diciembre de 1862, a los cuarenta años de edad. Sin embargo, la flamante diplomada ya conocía muy bien el arte del parto, ya que desde los siete años frecuentaba las salas del Hospital de Mujeres de la Ciudad de Buenos Aires que administraba la Sociedad de Beneficencia, allí, se había ganado la vida colaborando con las enfermeras. Plácida también trabajó como cigarrera pero, en algún momento de mediados del siglo XIX, se incorporó como enfermera al único hospital porteño que en ese momento atendía mujeres por parir. Plácida había aprendido en sus horas dentro del hospital y como colaboradora de otras mujeres las tareas elementales del cuidado. Como muchas otras trabajadoras porteñas, Plácida era analfabeta pero, en marzo de 1861, se presentó en la Facultad de Medicina para matricularse como alumna en uno de los cursos de obstetricia que dictaba esa institución y, pocos años después, fue nombrada Primera partera del Hospital de Mujeres, es decir jefa de

partos, y se desempeñó como maestra de las futuras parteras desde la sala del hospital. Al menos hasta 1891, cuando tenía setenta años, Plácida mantuvo su interés por la profesión, aunque ya fuera del hospital parteando por la "libre", es decir, continuó trayendo niños al mundo, atendiendo a su propia clientela (Llames Massini, 1915: 98-104).

La trayectoria de Plácida no era la más usual para las parteras porteñas, la mayoría de ellas no logró obtener un lugar destacado en los servicios de salud. Las parteras en la ciudad tenían otros recorridos de vida, eran mujeres, a veces inmigrantes, sin diplomación o con titulación no siempre comprobable. Algunas podían lograr prestigio entre la mujeres y familias de la sociedad porteña —de sus sectores más encumbrados— y, así, desarrollar una clientela que pudiera sostenerlas en el oficio por décadas. Muy pocas se destacaron y lograron muy buena reputación entre una acomodada clientela, eran reconocidas por ser hábiles en operaciones delicadas y complejas, y ejercieron su profesión durante décadas (Llames Massini, 1915: 119-120).

Hacia fines del siglo XIX, la mayoría de los partos porteños estaba en manos de un universo variado de mujeres que habían adquirido experticia de diferentes modos. Algunas de ellas estaban diplomadas y otras estaban enroladas en lo que puede definirse como un variado grupo de personas dedicadas a partear pero que no tenían ningún título o certificación habilitante. La historiografía latinoamericana no es tan prolífica en el tema como lo es para otros procesos vinculados a la salud y la enfermedad; sin embargo, en Brasil, Chile y México existen trabajos sobre la partería y obstetricia en el siglo XIX y principios del XX (Mott, 1999; Penyak, 2003; Zárate Campos, 2007). En esas investigaciones, el lugar de los proyectos de formación de las parteras u obstétricas y las tensiones que implicó con otros expertos, como los médicos interesados en los nacimientos y las

parteras no profesionales, tiene un lugar relevante y coincide en que ha sido la piedra angular para la profesionalización del arte de partear. Con la excepción de los estudios sobre la partería en Chile, las investigaciones señalan que la profesión de la partera se construyó sobre un discurso que desacreditó a las anteriores hacedoras del parto, señaladas como vulgares e ignorantes mujeres. Es decir, como un proceso que habría significado el desplazamiento de unas manos por otras, cuyo principal atributo sería el paso por las aulas de las escuelas universitarias de parteras.

En este sentido, la historia de Plácida es singular y, posiblemente, estimada por la medicina del siglo XX, su biógrafo, un destacado médico obstetra la ubica como un ejemplo de la profesión cuando los nacimientos devinieron de modo definitivo en un asunto de la medicina y en un acto higiénico a través del ingreso de la ciencia de la obstetricia. Soledad Zárate Campos señala este tipo de recorridos para Chile como el pasaje de la "ciencia hembra a la ciencia obstétrica" (Zárate Campos, 2007); o la intervención de los médicos en el mundo del parto.

Para el heterogéneo universo de las parteras porteña, sobre todo para aquellas que no tuvieron el recorrido de Plácida, el escenario en las últimas décadas del siglo XX significó nuevas exigencias a su oficio y reconsideró el parto y el lugar de las mujeres en ellos (Nari, 2005; Eraso, 2013). El tránsito entre una actividad casi exclusiva de mujeres, con límites y controles poco efectivos y en manos de un grupo heterogéneo de hacedoras, a un criterio definido, acreditado o "examinado" por la ciencia médica que persiguió definir la profesión en términos cognitivos. En ese pasaje diferentes instituciones del Estado, el sistema universitario y un grupo encumbrado de expertos —los médicos porteños— tuvieron un rol destacado. La posibilidad de partear para las parteras ya no dependió solo del prestigio que

otorgaban sus antecedentes, sino también de su capacidad devenida del "control o manejo técnico" (Freidson, 1977: 93) de su experticia —en términos de Eliot Freidson— y con algún grado de legitimidad otorgado por el reconocimiento de la actividad en un esquema jerárquico —el de las ciencias médicas— y ocupado, a fines del siglo XIX, casi absolutamente por varones.

Un asunto es necesario señalar, la presencia de parteras, luego denominadas *obstétricas*, en el escenario del parto ha sido constante a pesar de los cambios que la profesión experimentó. Es decir, se trata de un oficio que puede leerse en clave femenina y de continuidad. Las tareas médicas han expresado una marcada feminización durante el siglo XX y las parteras, sobre todo en las primeras décadas de ese siglo, han sido el principal aporte para esa feminización. El registro de graduadas en la Universidad de Buenos Aires señala, con excepción de los años de la década iniciada en el año 1940, una emisión constante de diplomadas en la carrera de parteras (Lorenzo, 2015: 25). Las mujeres se mantuvieron dentro del ejercicio de la obstetricia a lo largo de todo el siglo XX, el interés por la profesión se sostuvo y sus agentes lograron adecuarse a las nuevas condiciones que el oficio planteaba. Si bien es difícil tener datos precisos sobre último tercio del siglo XIX, resulta claro que la situación durante los primeros años del siglo XX tuvo sus primeras señales a finales del XIX; y distingue a las parteras de otras profesiones feminizadas en el mismo campo, que no siempre mantuvieron su interés por mantener su continuidad.

La Ciudad de Buenos Aires, en el último tercio del siglo XIX, estaba en plena complejización y su capacidad para atender las necesidades sanitarias de la población era limitada. Hasta 1880, era difícil para la ciudad garantizar atención para la totalidad de la demanda posible;

la infraestructura sanitaria y de elementos técnicos y profesionales no era suficiente (Di Liscia, 2005: 94-119). La ciudad contaba con unas pocas salas de atención de partos, todas dedicadas a la atención de las mujeres más pobres. La primera se ubicó en el Hospital de Mujeres administrado por las Sociedad de Beneficencia creada por Bernardino Rivadavia (1853).[1] Poco después, y también por iniciativa de Rivadavia, se creó la cátedra de Partos, Enfermedades de Niños, de Mujeres y de Medicina Legal en la Universidad de Buenos Aires (Llames Massini, 1915: 120; González Leandri, 1999: 6). La segunda sala de maternidad fue la ubicada en el Hospital San Roque y diseñada por iniciativa de la Asistencia Pública, en 1892, pero su funcionamiento efectivo se dio recién en la primera década del siglo XX. Poco después, se creó la maternidad del Hospital Rawson, que dirigió durante varios años Samuel Gache, uno de los primeros médicos porteños interesados en la obstetricia.

La sala de maternidad del Hospital de Mujeres tenía apenas ocho camas para atender partos y puerperios. La información no es del todo coincidente pero, para el período 1869-1887, el promedio de partos mensuales era de entre 11 y 13, según el origen de los datos. La tendencia de los ingresos al hospital fue creciente: en 1869, ingresaron 64 mujeres a la sala de maternidad y, en 1887, 238 parieron en ella, pero este incremento debe leerse en el contexto de un aumento sostenido de la población (Arini, 1879: 24-25; Araya, 1904: 75; Parodi, 1878). Cuando Emilio Coni asumió su cargo en la Asistencia Pública (1892) registró 932 camas entre todos los hospitales de la ciudad, 72 de ellas destinadas a la atención de mujeres (Coni, 1918: 334). Poco después, se proyectó el primer servicio de urgencias para partos con cuatro puestos

1 Argentina, Archivo General de la Nación, Sociedad de Beneficencia, Legajo 160.

fijos de parteras para atender las urgencias de la ciudad, en ese momento la población porteña alcanzaba 500.000 personas (Pérez, 1925: 7).

La mayoría de las mujeres que acudían a los servicios hospitalarios eran primíparas y trabajadoras de la ciudad; ejercían como mucamas, cocineras, costureras, lavanderas y planchadoras (Araya, 1904: 76, Vera, 1891: 22). Las mujeres de clases acomodadas e, incluso, las de sectores populares que contaban con alguna posibilidad porque no estaban solas, tenían una familia o alguna red que pudiera ayudarlas durante el parto y el puerperio, preferían atenderse fuera del hospital, como lo hacía la mayoría de las mujeres.

La institucionalización de los partos, es decir, en el hospital, no era un asunto definitivo. No todas las voces que provenían del ámbito médico coincidían en que era la única manera para asegurar felices nacimientos. Las pequeñas casas de maternidad administradas por parteras bajo control higiénico y los partos atendidos en domicilio con parteras acreditadas fue una opción razonable durante varias décadas. (López Morelles, 1817: 10 y Coni, 1878: 6) La primera forma de hacer llegar el parto medicalizado, a través del Estado, a las porteñas fue por medio de los servicios de atención domiciliaria dotado de parteras y médicos que la ciudad logró organizar de manera efectiva en la década de 1920, cuyo impacto mayor pudo verse en la década siguiente.

Resulta evidente que el mayor volumen de partos en la ciudad, durante fines del siglo XIX y principios del XX, ocurría fuera de las instituciones, en condiciones muy diversas y atendido por mujeres de diferente formación y condición. Es decir, los nacimientos no ocurrían solo bajo la atención de profesionales diplomadas y con alguna supervisión del Estado. Pero, como señala la historia de Plácida, hacia el último tercio del siglo, el mundo heterogéneo del

parto y sus agentes fueron gradualmente incorporadas a las incumbencias médicas; al mismo tiempo, el ejercicio de partear debió responder a mecanismos de validación y legitimación de su tarea ante el Estado porteño y a través de la Facultad de Medicina.

2. Ser partera en Buenos Aires

En 1869, se registraban 54 parteras en la ciudad de Buenos Aires y 114 en la provincia de Buenos Aires, los datos provienen del primer Censo Nacional de Población argentino. En los siguientes registros censales de 1895 y 1914 el número de mujeres que se declararon parteras ascendió: 288 y 681, respectivamente, y si se calculan los de la provincia de Buenos Aires ese conteo aumenta a 442 y 1017, en cada censo. Estos datos son generales, no permiten analizar la heterogeneidad que existía entre las profesionales y no dicen nada acerca del tipo de formación o de credencialización de quienes declararon su profesión. Por otro lado, los primeros dos censos nacionales registraron dentro del rubro profesiones a "curanderos y curanderas", esa clasificación agrupaba una diversidad muy grande de oficios (González Leandri: 47) y no se puede descartar que mujeres que parteaban, entre otras prácticas, estuvieran incorporadas en ese rubro. De todos modos, se trata una diversidad subrepresentada por los censos (en 1869, se declararon 9 curanderas o curanderos en ciudad de Buenos Aires y 118 en la provincia) y cuyo análisis no es posible solo a través de este tipo de información y amerita un estudio particular.

Datos más precisos, pero fragmentarios, y que no permiten conclusiones definitivas, se pueden obtener de los registros de la Facultad de Medicina y del Consejo y Departamento Nacional de Higiene, pero solo para las

parteras registradas o "examinadas", es decir, para aquellas que pudieron demostrar idoneidad o que cumplieron con los cursos universitarios. Esos datos expresan el aumento constante de parteras durante el último tercio del siglo XIX, luego de la implementación de la ley de 1877, que reguló el ejercicio de la medicina y sus "ramas auxiliares". Entre 1875 y 1890, ochenta y cuatro mujeres tomaron clases de partos, aunque durante algunos de esos años apenas lo hicieron dos alumnas, como en 1883.[2] Durante la última década del siglo XIX, el promedio de estudiantes de los "cursos de partos para señoras" fue de cuarenta y uno por año y, en la primera década del siglo XX, ascendió a sesenta y uno.[3]

En relación con el número de parteras registradas y matriculadas por el Departamento Nacional de Higiene, la información es muy fragmentaria, pero permite tener algunas nociones que indican el aumento y permanencia de mujeres en el oficio. Al inicio de la década de 1880, 294 mujeres obtuvieron la habilitación para partear y, a fines de la misma década, ese número ascendió a 466.

Integrar la nómina de parteras habilitadas, era posible a través de dos vías, obteniendo la validación de los conocimientos y experiencia previa a través de la agencia estatal pertinente; o cumpliendo con los cursos y exámenes específicos de la Universidad de Buenos Aires. Este requisito se

2 Llames Massini y Universidad de Buenos Aires, Anales de la Universidad de Buenos Aires. Tomo VI, Biedma, Buenos Aires, 1891.

3 El cálculo es propio a partir de los datos de: Universidad de Buenos Aires, *Anales de la Universidad de Buenos Aires.* Tomo III, Biedma, Buenos Aires, 1889; Tomo VI, Biedma, Buenos Aires, 1891; Tomo VII, Biedma, Buenos Aires, 1892; Tomo VII, Biedma, Buenos Aires, 1893; Tomo X, Biedma, Buenos Aires 1894; Tomo X, Biedma, Buenos Aires, 1895; Tomo XI, Biedma, Buenos Aires, 1896; Tomo XII, Biedma, Buenos Aires, 1897; Tomo XIII, Biedma, Buenos Aires, 1899; Tomo XIV, Biedma, Buenos Aires, 1890; Tomo XV, Biedma, Buenos Aires, 1902; y Universidad de Buenos Aires, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Tomo XXVII, Biedma, Buenos Aires, 1914.

volvió más exigente que en otros momentos y esto se expresó en la normativa de 1887, la "Ley del ejercicio de la medicina, farmacia y demás ramos del arte de curar".

Si bien existieron, durante el siglo XIX, impulsos estatales por reglamentar el ejercicio de partear fue recién con la nueva ley que una normativa específica resultó con alguna proyección real sobre el oficio. En 1822, el Arreglo de Medicina, con atribuciones sobre las prácticas médicas se refirió a las parteras como uno de los oficios de su incumbencia y promovió un registro de esas agentes a través del Tribunal de Medicina. El objetivo era "examinar" los méritos que daban los títulos presentados por las interesadas o evaluar la idoneidad y el crédito que tenían quienes parteaban. El Tribunal tuvo prerrogativas amplias para otorgar habilitaciones que no dependieron exclusivamente de la ostentación de títulos. Sin embargo, la capacidad de hacer efectivas medidas de este tipo fue muy limitada hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando la estabilización del régimen político permitió mayor proyección en este orden. Ricardo González Leandri desarrolló con detalle el proceso de encumbramiento de los médicos como grupo de expertos e interlocutores del estado en ese período, la ampliación de sus facultades a través de la universidad y el aumento de la legitimidad del saber de sus profesionales. Esto tuvo como correlato el control sobre el ejercicio de médicos y otros auxiliares de la medicina y el avance en la persecución del *curanderismo* (González Leandri, 1999: 4).

La partería estuvo sujeta al desarrollo de la medicina obstétrica y fue la puerta de entrada a la universidad para las mujeres en el siglo XIX. La centralidad del sistema universitario en la consolidación de las profesiones modernas y su posibilidad de "estandarizar" el perfil de los expertos ha sido desarrollada por diferentes corrientes que analizan la cuestión; sin embargo, solo en algunas excepciones,

las tareas subordinadas en términos cognitivos y feminizadas como la de partear han sido estudiadas (Sarfatti Larson, 1977; Witz, 1992; Pozzio, 2015). La historiografía reciente en la región ha sido más prolífica en las últimas dos décadas y se han realizado algunos estudios de caso que son promisorios avances en la dirección del análisis sobre ocupaciones donde la variable de género tiene un lugar relevante (Wainerman y Geldstein, 1990; Valobra y Ramacciotti, 2008 y 2010; Mott, 1999, 2001 y 2003; Castro y Farías, 2009; Testa, 2012).

En 1854, la Facultad de Medicina creó un curso para parteras de dos años de duración pero, poco después, y frente a la alta demanda, se incorporó el sistema de exámenes libres para quienes no pudieran tomar las clases de manera presencial (Llames Massini, 1915; Cantón, 1921: 319). Esta práctica se extendió durante varias décadas y fue un modo de resolver situaciones muy diferentes. El examen libre otorgaba alternativas, de este tipo de evaluación podían beneficiarse tanto las parteras en ejercicio irregular como las extranjeras con títulos previos no revalidados y aquellas mujeres que conocían el oficio, pero no habían tomado los cursos de la universidad y las que, por diferentes motivos, no podían tomar clases presenciales. La Facultad de Medicina desdobló los exámenes libres y diferenció entre aquellos que tomaban las alumnas "oficiales", es decir, las matriculadas; de los "libres generales" para alumnas no regulares de la universidad. La segunda modalidad resultó, con frecuencia, aprovechado por las parteras extranjeras con alguna dificultad para revalidar sus diplomas o para las que carecían de certificación profesional.

Las maneras de formarse y de obtener condiciones favorables entre las parteras para lograr la legitimación de su saber y su práctica fue amplia. Pero los cursos en la

universidad fueron una opción no siempre accesible, significaba dos años de clases presenciales, exámenes periódicos y prácticas. A todo esto, se sumaban los requisitos de ingreso, que no siempre fueron claros, y que emprender un diplomado universitario tenía costos económicos. La modalidad de alumnas libres no era accesible para todas y la universidad la desalentaba; frente a esto existía otra opción: prepararse fuera de la facultad. Esto estimuló un procedimiento muy particular: la aparición de cursos o pequeñas escuelas fuera de la institución, a cargo de médicos matriculados que preparaban alumnas para rendir los exámenes en la universidad. Las evaluaciones eran aranceladas; consistían en una parte teórica y otra práctica y, en algunos casos, la preparación podía ser la garantía de una matrícula.

Una popular escuela dirigida por José López de Morelle, un médico comadrón español, y por una partera de la misma nacionalidad —su esposa, Francisca Iracheta— fue una de las más reconocidas por los colegas médicos y por las parteras porteñas. La experiencia del matrimonio tenía como antecedente una escuela que ambos habían administrado en Madrid. Francisca era profesora de partos en la escuela española, escribió un manual de partos para sus alumnas —posiblemente el primero en lengua española escrito por una mujer— y junto con su esposo alentó la presencia femenina en el oficio. López de Morelle promovió la creación de una Escuela Nacional de Matronas en España y en Buenos Aires y fue un reconocido médico interlocutor de sus pares porteños, tal vez esto le valió ser considerado una garantía de éxito para las pruebas universitarias. Por otro lado, en coincidencia con los obstetras locales, el matrimonio español consideraba que tribunales superiores, como los universitarios, debían convalidar la formación de las parteras y que la acción de ellas debía acotarse a los casos "naturales" (Ortiz Gómez, 1999: 183-195).

A la escuela de López de Morelle asistía un número importante de mujeres para formarse como parteras. La enseñanza práctica se adquiría en una pequeña maternidad propiedad del partero y en la asistencia a partos domiciliarios. Las estudiantes luego rendían exámenes libres en la Facultad de Medicina y, así, obtenían la posibilidad de diplomarse. No se puede descartar que algunas de esas mujeres contaran ya con conocimientos prácticos o, incluso, tuvieran algún tipo de estudio previo, pero acudían a esta escuela como modo seguro de acceder a una habilitación, ya que, posiblemente, las condiciones fueran más favorables y flexibles en las clases de López de Morelle que en los cursos de la facultad. En la década de 1870, la universidad intentó suspender el sistema de "exámenes libres" y las alumnas del comadrón español vieron peligrar su matriculación. Esto motivó una acción judicial que López de Morelle llevó adelante, que llegó a la Corte de Justicia y terminó resolviéndose a favor de las alumnas de su escuela (Llames Massini, 1915: 150-151; López de Morelle, 1878: 10).

Finalmente, en la década de 1880 la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires decidió suspender el sistema de exámenes libres, pero mantuvo la revalidación de diplomas para extranjeras. Más allá de la eficacia de las normativas, el asunto era cada vez más claro: controlar títulos emitidos en el extranjero y hacer de la universidad el único organismo capaz de validar y credencializar la tarea de partear; y jerarquizar la formación a través de los cursos universitarios.

Con posterioridad a la regulación de la actividad de las parteras, a fines del siglo XIX, los cursos de la universidad se volvieron más estables y continuos, aunque hubo que esperar a la primera década del siglo XX para la creación de una *verdadera* escuela para partos en la ciudad y

dependiente de la Facultad de Medicina (Grierson, 1903: 9-30; Beruti, 1916). La obstetricia médica era una especialidad que había logrado hacerse de un lugar en la academia, cuando el conocimiento sobre los partos, más que su manipulación, fue una preocupación dentro de la medicina y que excedió las distocias. De la mano del interés por el tratamiento de los recién nacidos y su sobrevivencia, la obstetricia comenzó a interesarse por los partos que poco a poco fueron perdiendo su carácter fisiológico para ser tratados como un asunto de la medicina y de la higiene. Esto también se proyectó en la normativa que dispuso para las parteras el ejercicio profesional exclusivamente en casos de partos normales, ya que frente a los laboriosos o distócicos estaban obligadas a dar intervención a un médico. Es decir, la nueva la ley de 1877 definió "el arte de partear" como una rama de la medicina e introdujo a los médicos obstetras a través del manejo de las distocias. En términos más concretos, esto significó que una serie de prácticas vigentes como la versión interna, algunas formas de tacto vaginal y del cuello del útero o la manipulación de una tecnología específica como las pinzas de fórceps para los partos laboriosos quedara bajo la exclusiva órbita del médico. En otros términos, organizó de una división del trabajo alrededor de los procedimientos relativos a los partos donde las mujeres que los asistían tenían límites frente a la complejidad y las ubicaba en un lugar expectante y de vigilia frente a los nacimientos. La intervenciones delicadas y más invasivas quedaban en manos del médico.

En el corto plazo, la nueva ley consolidó una dupla que en muchos casos ya existía compuesta por la partera y el médico que solían actuar vinculados, ya sea por la recomendación mutua —a través de la "tarjeta" — o porque la partera, en momentos decisivos, cuando advertía peligro,

recomendaba a la parturienta o a la familia la intervención de un galeno.[4] Pero, en el largo plazo, esa relación se invirtió. El médico, habitualmente, ingresaba al domicilio de una parturienta por recomendación o pedido de la partera, pero una vez que los obstetras ingresaron al terreno del parto, de ellos dependió, luego, que la partera también lo hiciera.

En su articulado, la misma ley consignó que la violación de la norma era un delito criminal e impuso multas a quien ejerciera cualquier rama de la medicina de manera irregular o practicaran tareas que estaban por fuera de su oficio.[5]

Finalmente, la reglamentación intentó limitar la ejecución de partos por personas sin acreditación, es decir, colocó al tratamiento del parto y puerperio como algo exclusivo de la medicina obstétrica y alejado de prácticas tradicionales. Sin embargo, como dan cuentas las sucesivas quejas del gremio de parteras diplomadas en las décadas siguientes, la práctica por fuera de la normativa convivió con el ascenso de la obstetricia y del parto atendido por profesionales. Era recurrente, en los primeros años del siglo XIX, que las parteras agremiadas en la Asociación Obstétrica Nacional, creada en 1901, denunciaran al Departamento Nacional de Higiene prácticas ilegales o el ejercicio irregular de la profesión. En el mismo sentido, reclamaban frente a la laxitud de las instituciones del estado a la hora de vigilar la presencia de no diplomadas y de validar la tarea de no profesionales (AON, 1905). Las agencias estatales de higiene tenían la prerrogativa de

4 Se pueden ubicar registros clínicos que relatan la intervención médica por pedido de la partera en casos de complicaciones en Juan B. Arini y Guillermo Rawson, "Estudio estadístico. Hospital de Mujeres". Tesis para optar por al grado de doctor en medicina. Buenos Aires, Biedma, 1879.

5 Argentina, Ley de Reglamento del Ejercicio de la Medicina, Farmacia y Demás Ramos del Arte de Curar. Capítulo IV, 1877. La misma ley sufrió varias modificaciones, la más inmediata en 1912, sin que se alterasen los artículos relativos al arte de partear.

habilitar parteras de manera "temporal", cuando lo consideraba conveniente y podía renovar esa condición, algo muy usual para las parteras de la campaña, aunque combatido por las obstétricas agremiadas. El control de los nacimientos era muy difícil de establecer, aún en las ciudades como Buenos Aires, y el manejo del parto no fue un asunto exclusivo de la medicina y sus instituciones hasta avanzado el siglo XX.[6]

El ajuste normativo impactó de modo diferente entre las parteras, la mayor presión la sufrieron las denominadas "cuidadoras de parturientas", como argumentaba Cecilia Grierson, y otros obstetras para describir a las no acreditadas (Grierson, 1903: 9-30). De ese modo, se referían a las parteras tradicionales que no se adaptaban a las prácticas establecidas por ciencia obstétrica. Esas mujeres eran descriptas como ignorantes, presas de supersticiones y faltas de cualquier fundamento científico a la hora de intervenir.

A pesar de la institucionalización de la enseñanza de la obstetricia, el parto se trataba de un mundo diverso, compuesto de mujeres de diferente origen y trayectoria que ahora estaban frente a la exigencia de legitimar y validar su idoneidad y oficio con la certificación que la Facultad de Medicina otorgaba. La ley no podía distinguir con claridad entre las parteras no diplomadas y diplomadas, ni podía garantizar la veracidad de los títulos; el registro fue la única opción para validar diferentes prácticas que tendieron a convivir durante un tiempo prolongado. Tampoco fue suficiente para la instalación de un criterio uniforme sobre lo científico, esto resultó de un proceso más complejo que no se resolvió solo con la implementación de

6 Durante la década de 1940, el ascenso de la atención de partos en instituciones de la Ciudad de Buenos Aires alcanzó a superar el 60% de los nacimientos según los datos de la *Revista de Estadísticas Municipales*.

normas e instituciones (González Leandri, 1999; Di Liscia 2000). Las nuevas medidas, en cambio, fueron efectivas en el mediano plazo, a la hora de poner homogeneidad donde había heterogeneidad y de dividir entre un adentro y un afuera de la profesión.

3. Más allá de la ley

Partear se mantuvo como una actividad autónoma y libre, usualmente desarrollada en casas particulares, en casas de partos o pequeñas maternidades. En ese tipo de instalaciones, de propiedad de las parteras, transcurrían la mayoría de los partos. Según las posibilidades de cada mujer, en las casas de parto transcurrían varios momentos del proceso reproductivo de las mujeres, desde la confirmación del embarazo hasta las últimas semanas previas al nacimiento; en algunos casos —según las posibilidades económicas de la madre—, también transcurrían los primeros días del recién nacido; como, así también, eran los lugares más oportunos para realizar abortos.

Las mujeres con más fortuna podían optar por el sistema de pensionado disponible por semana, por mes o por día. En algunos casos, las casas de partos podían ser pequeños emprendimientos familiares bajo la administración de una partera con la colaboración de alguno de los miembros de la familia. No era inusual que más de una partera, a veces madre e hija, compartieran los servicios en el mismo establecimiento cuando la demanda era elevada.[7]

El pensionado era una alternativa muy favorable para las parteras que podían ofrecerlo, pues significaba optimizar

7 Archivo General de la Nación, Tribunal Criminal, Letra B, Legajo Nº 22, y Archivo General de la Nación, Tribunal Criminal, Letras C, Legajo 64.

el tiempo de su trabajo y le permitía a la partera alternar la atención entre varias mujeres y combinar su trabajo con los partos domiciliarios. El pensionado también era una posibilidad para los partos "discretos", una alternativa para las mujeres que decidían ocultar su embarazo. Las parteras solían ofrecer este servicio; las mujeres podían internarse varias semanas antes del nacimiento del niño y protegerse así de los comentarios y las miradas condenatorias; en algunos casos, de este modo se resolvía de manera definitiva la situación, pues la partera podía ocuparse de depositar al recién nacido en el "torno".[8]

Esa forma de ejercer la profesión permitía, al mismo tiempo, independencia y autonomía a las parteras, facilitó el mantenimiento de prácticas tradicionales que convivieron con las promovidas por la obstetricia durante varias décadas; e hizo factible el borramiento de algunos límites como la aplicación de procedimientos invasivos vedados para las obstétricas. Las casas de partos eran, también, lugares donde procedían los abortos, una partera podía ser tan conocida por su habilidad para traer niños al mundo como por interrumpir ese proceso. En más de una oportunidad, a lo largo del siglo XIX, se intentó reglamentar y prohibir la existencia de esos establecimientos, aunque no fue sencillo hacerlo, en tanto la ciudad tuvo un sistema de atención de la salud limitado. Sin embargo, esta modalidad podía exponer a las parteras, en tanto de ellas dependía advertir a tiempo los riesgos de una situación. Evaluar cuando el parto se desencadenaría de manera normal a veces no era fácil, la ciencia obstétrica tenía límites y no siempre podía advertir las complicaciones a tiempo. En situaciones críticas, la partera debía recurrir a un médico, como afirmaba

8 Archivo General de la Nación, Tribunal Criminal, Letra B, Legajo Nº 22, y Archivo General de la Nación, Tribunal Criminal, Letras C, Legajo 64.

la normativa, algo que no resultaba del todo novedoso, pues médicos y parteras solían trabajar en sociedad y compartir la clientela. Sin embargo, esta asociación legítima podía transitar por carriles confusos y no siempre resolvía con claridad las obligaciones de los profesionales. Un ejemplo de esto último es el caso de la partera Marta Giudici, que, en 1891, debió enfrentar un proceso judicial complicado, al que no sobrevivió y que la implicó en un "infanticidio" junto con el doctor Llodomiro Lettieri.

Giudici era una avezada partera con varios años de experiencia, habilitada en la Facultad de Medicina, en 1877. La muerte de una recién nacida en un parto asistido por ella le valió la cárcel, lugar donde murió antes de que el proceso culminara. El parto se produjo la noche del 12 de agosto de 1891 en la ciudad de Buenos Aires y el feto, que alcanzó a nacer con vida, murió a las pocas horas por causas que no lograron esclarecerse en el expediente judicial, pero que fueron suficientes para acusar y procesar a la partera como responsable de "infanticidio por imprudencia".[9]

Según el expediente judicial, Marta declaró que el parto que había asistido fue complicado y que había sido llamada muy tarde, cuando quedaba poco por hacer. Sin embargo, esto no logró aliviar la situación de la partera, que fue procesada rápidamente y cuya causa fue elevada al tribunal criminal porteño.

El proceso judicial a Marta develó una trama frecuente establecida entre médicos y parteras. Según la denuncia policial que motivó la acusación, la partera habría advertido a la familia, a la que había asistido acerca de la inminente e inevitable muerte del feto, y había aconsejado a sus clientes que dieran aviso a un médico para que tramitara el acta de fallecimiento, que luego les permitiría concurrir

9 Archivo General de la Nación, Tribunal Criminal, Letra G, Legajo Nº 60, 1891-1892.

al Registro Civil y sepultar el cuerpo de la niña fallecida. Las parteras estaban obligadas a denunciar un nacimiento, pero no podían certificar los decesos, ese era un asunto exclusivo de los médicos.

El denunciante, padre de la recién nacida, no consideró adecuada la propuesta de la partera, quien, efectivamente, terminó facilitando a sus clientes el acta de fallecimiento firmada por un médico de su confianza, el doctor Lettieri. La exposición del padre frente a la policía reveló una situación irregular advertida por la familia: que se extendiera un certificado de fallecimiento sin revisar previamente el cuerpo de la recién nacida, pues el doctor Lettieri nunca había visto a la malograda niña. Esta situación desencadenó un proceso que, en principio, pareció muy comprometedor para el médico y para la partera, ambos implicados en una situación irregular, pero que en el desarrollo se comprobó mucho más costoso para ella que para él.

Durante la investigación se comprobó que la práctica que ligaba al médico y a la partera era habitual, aunque no del todo regular. Cuando fue indagado, Lettieri afirmó que "consideraba suficiente la pericia de la partera para establecer la causa de muerte de un feto o recién nacido", y no negó la relación profesional con la acusada. Reconoció haber expedido un certificado de fallecimiento en condiciones poco regulares, pero afirmó que era un procedimiento común, que los médicos realizaban "permanentemente". El Departamento Nacional de Higiene, que intervino en la causa por su capacidad de control sobre la actividad profesional y por requisitoria del tribunal, reconoció, en su dictamen, sobre el procedimiento médico, que el ejercicio de la actividad carecía de disposiciones especiales y solo exigía al profesional "hacer constar el diagnóstico de la enfermedad en el certificado de defunción que se extiende". En este caso, tal como el propio Lettieri reconoció, el diagnóstico lo

hizo la partera, que adjudicó la muerte de la recién nacida a la "falta de desarrollo", es decir, que la criatura era prematura y era inviable la sobrevida. El tribunal hizo caer una multa sobre Lettieri e inició una investigación de oficio por homicidio sobre Marta Giudici. Las pruebas colectadas en la investigación no fueron favorables para la partera, quien terminó en prisión preventiva en la Cárcel de Mujeres y murió por una enfermedad respiratoria durante 1891, antes de la culminación del juicio del que, probablemente, hubiera resultado absuelta.[10]

La sociedad entre Marta Giudici y Llodomiro Lettieri tenía varios años y, efectivamente, la práctica comprobada en el juicio era frecuente. Médicos y parteras compartían la clientela, se recomendaban entre sí a través de la "tarjeta" y podían tener una relación que implicaba algún nivel de interdependencia o reciprocidad para ejercer sus profesiones. Las regulaciones introducidas a partir de 1877, y la tendencia desde los organismos de control estatal a poner en regla la actividad de los profesionales de la medicina, contribuyeron a estrechar este tipo de vínculos y, en condiciones definidas, según la organización de los conocimientos médicos y sus competencias; aunque en la práctica, muchas veces, las parteras desafiaban los límites por decisión, por necesidad o, simplemente, porque era lo que normalmente hacían, pues estaban en condiciones de tomar decisiones delicadas que, luego, los médicos podían confirmar.

Marta Giudici atravesó un proceso judicial en condiciones particulares, en un momento de reacomodamiento

10 Se registran alrededor de una docena de juicios durante la última década del siglo XIX en situaciones de características similares, en los cuales las parteras eran acusadas de abortos o de infanticidios. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las parteras resultan procesadas y, finalmente, absueltas. *Cf.* Ana Laura Martin, "Parir, cuidar, asistir. El trabajo de las parteras y enfermeras en Buenos Aires (1877-1955)", Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (defendida el 7 de julio de 2015).

de la ciencia obstétrica, justo cuando los médicos varones ingresaban activamente a esa especialidad, y cuando las normativas se proponían expresar con mayor claridad las incumbencias y alcance de cada profesional. Pero aún existían espacios no del todo definidos y prácticas previas que se podían superponer a las nuevas disposiciones. Para una experimentada partera como Giudici, en situaciones de este tipo, era clave poder apelar a los conocimientos, su legitimidad y experiencia profesional.

Durante el juicio que debió enfrentar, Marta presentó el testimonio de figuras conocidas dentro de la enseñanza de la obstetricia, como José López de Morelle y de clientes pertenecientes a sectores acomodados de la sociedad como Donato Álvarez, en ese momento teniente general. Ambos acreditaron la idoneidad de la partera, uno por conocerla en sus funciones y, el otro, porque Marta Giudici había asistido los partos de su esposa. La defensa de la partera consideró que los dichos de esas personas acreditaban sus antecedentes entre sus pares y entre su clientela y eran de suficiente relevancia para probar su capacidad e idoneidad, y de, este modo, pudo argüir en el juicio que la fatalidad había sido la razón del deceso que se le atribuía.

Las parteras tenían una condición particular a fines del siglo XIX, la asistencia del parto no constituía un terreno en disputa procedimental; ninguna rama de la medicina durante el último tercio del siglo XIX pretendía reemplazar a las parteras durante los partos o relevarlas de la totalidad de esa tarea. Esto es claro y explica, en parte, el interés de las mujeres por la carrera universitaria y la feminización de la actividad. En todo caso, despuntaba el interés por formular criterios respecto del monopolio cognitivo de una especialidad que ingresaba de modo ascendente a la academia médica: la obstetricia. En este sentido, durante el último tercio del siglo XIX, el proceso de

formalización de la instrucción de las parteras y su regularización, estuvo más ligado a la organización jerárquica de los saberes dentro de la división del trabajo médico, que a la persecución de la partería como práctica ilegal o en manos femeninas.

El argumento clave para dirimir quiénes podían o no participar en la atención de un parto era la noción de distocia o la idea acerca de que un parto podía tener complicaciones que debían resolverse con la atención adecuada. En primera instancia, el parto laborioso se convirtió en un parto "médico", que exigía un tratamiento diferente a uno normal. Pero, conforme el estudio y la definición de las distocias se volvía más sofisticado, la legitimidad dentro de los círculos médicos que se inclinaban por la obstetricia y por el dominio del parto aumentó. En algunos casos, se trató a prácticas ya establecidas y realizadas por parteras, pero ahora regulada por criterios y definiciones aportadas por los obstetras. Para la profesión médica, en pleno proceso de encumbramiento y monopolización de un plexo de saberes, las parteras serían una rama auxiliar de la medicina, colaboradoras del médico, pero incorporada a la estructura de las profesiones vinculadas al "arte de curar". Este proceso se completaría a lo largo de los últimos años del siglo XIX y, en particular, durante las primeras décadas del siglo siguiente, con la difusión —rápida y exitosa— del criterio de parto medicalizado, que se extendió hacia el conjunto de las mujeres, que, de esta manera, aceptaron un modo de parir a manos de las parteras pero con procedimientos médicamente establecidos; y con la enseñanza diferenciada de la obstetricia para varones y para mujeres.

4. Pero entonces ¿puede tener la ciencia hijos y entenados?

Esta pregunta la hizo Julieta Lanteri en 1907, durante una conferencia en la Asociación Obstétrica Nacional (AON), la primera organización asociativa de mujeres, creada en 1901, por un grupo de destacadas parteras porteñas. Se trataba de una pregunta retórica y provocadora, pues el proceso de diferenciación entre la formación de médicos y parteras ya estaba definido, el escenario del parto estaba en transformación y el trabajo de las parteras sufría el impacto de una dinámica cada vez menos beneficiosa para el oficio. La conferencia de Lanteri, "Moral obstétrica", se refería a una situación que se había impuesto y que, consideraba, iba en detrimento de la tarea de las parteras y del futuro de la profesión, pero que era posible y necesario superar. En su versión de las cosas, la enseñanza discriminada había resultado algo más que tomar clases separadas para cada sexo, confinaba a las parteras a un lugar cada vez menos valorado. Veía allí un recorte de las tareas de las parteras y una división del trabajo que colocaba a las parteras en una situación de menor jerarquía respecto de los obstetras.

Lanteri identificaba los peligros de la asignación diferencial de competencias y prácticas que se había producido dentro de la ciencia obstétrica. Según esta mirada el parto se dirigía a un cambio de escenario, la presencia médica sería cada vez más habitual y su contracara sería la prescindencia de la partera o el relevamiento a roles menos destacados. En la crítica percepción de Lanteri, las nuevas condiciones establecían que las obstétricas solo tendrían para ofrecer su "tiempo" —horas junto a las mujeres—, menos costoso que el tiempo de un obstetra, apreciado por la condición de género de las parteras, pero poco valorado.

Otro riesgo advertido por Lanteri era el lucro. Afirmaba que esto tendría un lugar protagónico en el interés por la atención de las mujeres y los médicos obstetras optarían por tratar partos normales que bien podían ser atendidos por parteras acreditadas, pero en tanto resultaban rentables y sencillos se convertirían en un mercado apetecible. De este modo, el esquema que se podía percibir destinaba a las parteras a un lugar de colaboradora del médico, pero cuyo destino era dejar de existir. O se convertirían en una pieza de la rentabilidad médica, en condiciones irregulares, cuando a los obstetras sin escrúpulos lo vieran oportuno (Lanteri, 1907: 141-143).

Lanteri formaba parte de un arco variado de voces constituido por médicos, políticos, mujeres vinculadas a la caridad y filantropía; y feministas como ella, preocupado por la atención de las madres y los niños (Eraso, 2013; Biernat y Ramacciotti, 2013; Biernat y Ramacciotti, 2008). La AON fue una conjunción de varios de esos actores que se creó por iniciativa de un grupo de una veintena de parteras diplomadas y reconocidas por la medicina local. Desde sus inicios, contó con la colaboración y apoyo de figuras del feminismo ilustrado como Cecilia Grierson, Elvira Rawson y Julieta Lanteri, además de destacados obstetras como Josué Beruti, entre otros. La AON fue activa a la hora de promover la regularización y calificación de la profesión que las agrupaba. Entre sus actividades frecuentes estaban las conferencias y ateneos científicos a cargo de médicos y obstetras, que no solo tenían que ver con la actualización de los conocimientos obstétricos, también eran una estrategia de vinculación y diálogo con los colegas médicos y con la comunidad académica.

Lanteri coincidió con muchos de los objetivos de la AON y promovió la regularización y el reconocimiento de las obstétricas como parte de las ciencias médicas. Como otras

de sus congéneres preocupadas por la condición de las mujeres, celebró la jerarquización del oficio, pero anticipó lo que implicaba en el corto plazo, pues el ingreso de la obstetricia al aula magna de la medicina significó la organización jerárquica de saberes y procedimientos según el sexo de quien ejerciera la profesión. Argumentó que, ante todo, la obstetricia era una ciencia y que cualquiera que la practicase debía tener la misma condición, y ningún motivo lograba justificar que varones y mujeres adquirieran formación diferenciada ni que sus incumbencias no fueran las mismas. Nada justificaba en la ciencia moderna y positiva la división por sexo, por lo tanto, la separación entre saberes no suponía una asimetría entre varones y mujeres (Lanteri, 1907: 138-140).

Con esa argumentación, Lanteri cuestionó la educación vigente, diferenciada y que, a su juicio, alejaba a las parteras del terreno verdaderamente científico. Afirmaba que la obstetricia femenina "era necesaria", se refería a que usualmente las parturientas elegían a otra mujer para parir por motivos de "recato y de pudor", pero también hacía referencia a otra realidad del momento que indicaba que la medicina obstétrica veía engrosar sus filas con alumnas más que otras especialidades. Efectivamente, la carrera de medicina, desde inicios de siglo, recibía mujeres en sus filas y un elevado número de ellas se inclinaban por la ciencia obstétrica (Lorenzo, 2015). Allí estaba el resquicio para la oradora, en que las interesadas por el parto aspiraran a la medicina obstétrica como especialidad y, por tanto, a una mayor calificación.

"¿Debe haber parteras?", de manera más radical que Lanteri, se había preguntado, algún tiempo antes, la primera partera universitaria brasileña, Marie Doroucher, cuando solicitaba mayor calificación y exigencia a la enseñanza de sus colegas y aconsejaba a la Academia Nacional

de Medicina de Brasil que promoviera menos y mejores parteras para alentar la imagen y la legitimidad de la profesión (Mott, 1999). Doroucher entendía que no había lugar para un parto alejado de la ciencia y, por lo tanto, el destino indefectible para atender los nacimientos era la obstetricia. La misma pregunta se habían hecho algunos obstetras de su país, y de otros, a principios del siglo XX, cuando las tareas de parteras y de médicos se acercaban casi hasta extinguirse las diferencias entre una y otra (Glicério Mendonça, 2003; Witz, 1982). Se trataba de una tensión propia de los primeros años del siglo XX, cuando la atención médica de la sociedad en su conjunto, sobre todo en las grandes ciudades, era una preocupación cada vez mayor para el Estado y para los médicos, y cuando los roles y especialidades dentro de la medicina comenzaban a distinguirse con mayor claridad. Desde su lugar de médica, Lanteri se reconocía atravesada por tensiones similares y afirmaba que su condición de género la solidarizaba con las mujeres que se dedicaban a los partos, pero sus conocimientos y experiencia le indicaban que la profesión debía elevarse hacia una obstetricia científica y moderna que garantizara que "la mano que deba recibir un niño sepa también hacer una sutura y alcanzar un pie… usar un fórceps y una ampolla de ergotina" (Lanteri, 1907: 151). Lanteri, como su colega brasileña pero menos categóricamente, aspiraba a formar obstetras mujeres, es decir, médicas y no auxiliares de la medicina, pues comprendía que el destino necesario para los partos era ser atendidos por manos expertas, *científicamente* instruidas.

5. Cierre provisorio

Hacia el último tercio del siglo XIX, el oficio de partear adquirió definiciones que fueron en dos sentidos, en

primer lugar, hacia homogeneizar el perfil de sus ejecutoras a través del sistema de acreditación otorgado por la Universidad y amparado en la ley de 1877. Pero las agencias estatales mantuvieron ciertos grados de arbitrariedad a la hora otorgar habilitaciones y esto fue producto de la diversidad mujeres que ofrecían servicios en la ciudad; y de las necesidades concretas de dotar de estas profesiones a los servicios sanitarios. Se trataba de un universo variado de mujeres que podían tener prácticas y saberes adquiridos de muy diversas formas. Para el caso de las extranjeras, la reválida de títulos fue la manera más efectiva de validar su oficio; para las idóneas y experimentadas, probablemente, los exámenes libres y las escuelas particulares fueron mejores alternativas para mantenerse dentro de los márgenes legales de la profesión. En cambio, más opacadas por las fuentes resultan quienes no podían acceder, o no estaban interesadas, en las credenciales que la Universidad otorgaba. Esas parteras, eran calificadas de diferentes modos por quienes obtuvieron alguna autoridad sobre el oficio; en general, se las definía como "antiguas comadronas", "ignorantes", "fariseas de la profesión" o "cuidadoras de parturientas" (Grierson, 1903; Llames Massini, 1925). Sobre ellas, en adelante, recaería una doble presión ejercida desde el estado y desde el gremio de parteras, que insistió en su persecución durante el siglo XX.

En segundo lugar, las parteras se encontraron frente a un nuevo esquema donde el parto se definió como una incumbencia de la obstetricia. En adelante, las parteras vieron ingresar, paulatinamente, a un campo que, hasta poco tiempo atrás, era casi exclusivo a nuevos actores: los médicos obstetras. Los obstetras entraron al parto a través la definición de lo distócico y, en la medida que supieron ampliar y complejizar sus métodos de diagnóstico, ensancharon sus márgenes de actuación. Pero, en la coda entre

el siglo XIX y XX, la obstetricia tuvo interés en el parto en términos cognitivos, más que materiales, y su principal aporte fue distinguir con relativa claridad el parto distócico del fisiológico o eutócico; y diferenciar entre la tecnología compleja del parto y los procedimientos menos riesgosos e invasivos que podían quedar en manos de no médicas.

La formación de las parteras tuvo un lugar importante en este escenario, que se cristalizó en la Escuela de Parteras de la Facultad de Medicina y su Maternidad anexa, institución que monopolizó la enseñanza obstétrica desde inicios del siglo XX, y que venía pujando por ello desde hacía más de dos décadas. Pero antes, un paso fundamental en la división de saberes anticipó lo que la escuela en el seno de la universidad vino a sellar, la distinción entre una enseñanza del parto para varones y otra para mujeres. Los cursos de formación para "señoras interesadas en partear" completaron la operación que la legislación en 1877 había establecido y que tenía por objetivo establecer las incumbencias, jerarquías y prácticas legítimas para la medicina y sus ramas auxiliares.

Esa división de la educación entre varones y mujeres fue una parte clave en el ajuste sobre la partería, pero no puso en discusión quiénes serían encargadas de traer los niños al mundo, pues, como se ha dicho, el parto se mantuvo como un *métier* de mujeres incluso cuando los varones se inclinaron por el saber obstétrico. El trabajo alrededor del parto, cerca de la mujer que lo necesitaba, tantas horas como fueran necesarias, quedó en manos de la obstétrica. Es posible que ese dominio del escenario permitiera la convivencia entre las prácticas tradicionales y las estandarizadas promovidas por la obstetricia y, al mismo tiempo, alentara a las obstétricas a mantenerse en el oficio. En ese esquema, las parteras pudieron convivir en las nuevas condiciones,

asunto que podrá verse con mayor claridad en las décadas siguientes.

Iniciado el siglo XX, el sistema de atención porteño absorbió, paulatinamente, la asistencia de las parturientas a través de las obstétricas incorporadas al circuito de atención domiciliario. Muchos nacimientos se produjeron de esa manera, hacia inicios de la década de 1930 se registraban el 23% de los nacimientos de manera domiciliaria.[11] Por otro lado, para las obstétricas, se mantuvo el parto por "la libre" como una alternativa de trabajo, en tanto existió un mercado en la ciudad que demandaba sus servicios, constituido por mujeres que preferían parir en su hogar. Hasta que los partos se establecieron de modo generalizado en las instituciones, avanzada la década de 1940, parir en el hogar se mantuvo en niveles relativamente elevados en la ciudad.

Lo anterior explica que, entre las principales preocupaciones de las organizaciones asociativas de obstétricas, las condiciones para partear por "la libre" figuraran entre las más relevantes en los años centrales del siglo XX y, al mismo tiempo, que la acreditación profesional se mantuviera. El paso por las aulas universitarias contribuyó al reconocimiento de las parteras, algo que, progresivamente y con el asentamiento del criterio médico acerca de parto, se reforzó y obtuvo mayor valoración entre las parteras que pretendían mantener para sí el mercado del parto libre o fuera del hospital.

Se concretó, así, una división del trabajo obstétrico donde las parteras ocuparon espacios más recortados y menos calificados en términos de la tecnología médica, pero donde se mantuvieron estables e interesadas. La brecha entre

11 El cálculo es propio a partir de los datos del Boletín Mensual Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires (1905-1924) y de la *Revista de Estadística Municipal de la Ciudad de Buenos Aires* (1927 a 1960).

el trabajo de unas y el saber de otros aumentó en las décadas siguientes conforme se desplegaron e incrementaron los conocimientos obstétricos sobre el embarazo, parto y puerperio. Esa distancia se ampliará y será cada vez más notoria a lo largo de la primera mitad del siglo XX, cuando el desarrollo de las maternidades se imprimió como signo de urbanidad y de la protección de la madre y del niño en Buenos Aires.

6. Bibliografía

Araya R. (1904). "Consideraciones clínicas y estadísticas sobre la Maternidad del Hospital San Roque en el año 1903". Tesis inaugural. Buenos Aires, Las Ciencias.

Arini J. B. (1879). "Estudio estadístico. Hospital General de Mujeres". Tesis. Buenos Aires, Biedma.

Arini J. B., Rawson, G. (1879). "Estudio estadístico. Hospital de Mujeres". Tesis para optar por al grado de Doctor en Medicina. Buenos Aires, Biedma.

Asociación Obstétrica Nacional (1905). "Contribución a la ley en proyecto sobre ejercicio de la medicina y anexos". En *Revista de la Asociación Obstétrica Nacional*, 3(3): 110-113.

Beruti J. (1916). "Nuestro gremio de parteras. Reformas necesarias para su mejoramiento y dignificación". En *La Semana Médica*, 23(1): 9-38.

Biernat C., Ramacciotti, K. (2013). *Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno-infantil. Argentina, 1900-1960*. Buenos Aires, Biblos.

_____. (2008). "La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955)". En *História, Ciências, Saúde-Manghuinos*, 2(15): 331-351.

Cantón, E. (1921). *La Facultad de Medicina y sus escuelas*. Buenos Aires, Coni.

Castro L. A., Farias, L. (2009). "A cooperação internacional e a enfermagem de saúde pública no Rio de Janeiro e São Paulo". En Castro, L. A., Farías, L., *Saúde & História*. São Paulo, Hucitec.

Ciafardo, E. (1990). “Caridad y control social. La Sociedad de Beneficencia en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1930”. Tesis de maestría. Buenos Aires, FLACSO.

Coni, E. (1878). *Estadísticas mortuorias de las afecciones puerperales en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Coni.

_____. (1918). *Memoria de un médico higienista*. Buenos Aires, Asociación Médica Argentina.

Correa, A. (2000). “Parir es morir un poco. Partos en el siglo XIX”. En Gil Lozano, F., Pita, V., Ini, G. *Historia de las mujeres en la Argentina. Colonia y siglo XIX*, pp. 193-213. Buenos Aires, Taurus.

Di Liscia, M. S. (2003). “Itinerarios curativos. Saberes, terapias y prácticas médicas indígenas, populares y científicas (Región Pampeana, 1750-1910)”. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

_____. (2005). “Dentro y fuera del hogar. Mujeres, familia y medicalización. Argentina, 1870-1940”. En *Signos Históricos*, 13: 94-119.

Eraso Y. (2013). *Representing Argentinian mothers: medicine, ideas and culture in the modern era, 1900-1946*. Amsterdam, Rapodi.

_____. (2001). “Ni parteras, ni médicos: obstetras. Especialización médica y medicalización del parto en la primera mitad del siglo XX”. En *Anuario de la Escuela de Historia* (Cordoba Argentina), 1(1): 109-124.

Freidson, E. (1997). *La profesión médica*. Barcelona, Península.

Glicério Mendonca, L. (2003). “Debe o no haver parteiras? Ou uma controversia americana. Parteiras y médicos no Brasil e Estados Unidos nas primeras décadas de sécolo XX”. En *Nesco. Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva*, 5(1).

González Leandri, R. (1999). *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires, 1852-1886*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

_____. (1984). “Caridad y filantropía en la ciudad de Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX”. En Armus, D. (comp.), *Sectores populares y vida urbana*, pp. 251-268. Buenos Aires, CLACSO.

Guy, D. (2011). *Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar. Caridad y creación de derechos en Argentina*. Buenos Aires, Prometeo.

Grierson, C. (1903). “La historia de las obstétricas”. En *Revista de Obstetricia*, 1(1): 9-30.

Lanteri, J. (1907). “Moral obstétrica”. En *Revista Obstétrica*, 5(4): 131-151.

Llames Massini, J. C. (1915). *La partera de Buenos Aires*. Buenos Aires, Faliban y Camillioni.

López de Morelle, J. (1878). *Algunas observaciones sobre las Casas de Maternidad. Contestación a la estadística mortuoria del Dr. Emilio Coni*. Buenos Aires, Coni.

Lorenzo, M. F. (2015). *Qué sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad. Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires, Eudeba.

Martin, A. L. (2015). “Parir, cuidar, asistir. El trabajo de las parteras y enfermeras en Buenos Aires (1877-1955)”. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Mott, M. L. (2003). “Midwifery and the construction of image in Nineteenth-Century Brazil”. En *Nursing History Review*, 11: 31-49.

_____. (2001). “Fiscalizacao e formação das parteiras em São Paulo (1880-1920)”. En *Revista de la Escola de Enfermagem*, 1(35): 46-53.

_____. (1999). “Revendo a história da Enfermagen em Sao Paulo (1890-1920)”. En *Cadernos Pagú*, 13: 327-345.

_____. (1999). “O curso de Partos: Debe ou nao haver parteiras?”. En *Cadernos de Pesquisam*, 108: 133-160.

Nari, M. A. (2005). *Las políticas de la maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires, Biblos.

Ortiz Gómez, T. (2006). *Historia y género: 130 años de investigación feminista*. Oviedo, KRK.

_____. (2004). “Reflexión y crítica. Interacciones entre salud, historia y feminismo. Una revisión historiográfica”. En *Diálogos Filosóficos*, 59: 229-244.

_____ (2001). *Sanadoras, matronas y médicas en Europa, siglos XII-XX*. Barcelona, Icaria.

_____. (2001). “El género, organizador de las profesiones sanitarias”. En Miqueo, T. *Perspectivas de género en salud. Fundamentos cinetificos y socioprofesionales de diferencias sexuales no previstas*, pp. 39-61. Madrid, Minerva.

_____. (1999). "De matrona a matrona, Francisca Iracheta y la divulgación de la ciencia obstétrica en España en 1870". En *Arenal*, 6(1): 183-195.

_____. (1996). "Género y estrategias profesionales: la formación de las matronas en el siglo XVIII". En *El trabajo de las mujeres, pasado y presente. Actas del Congreso Internacional del Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer*. Tomo III, pp. 229-238. Málaga, Diputación Provincial de Málaga, 1996.

Parodi, A. (1878). *Estudio estadístico sobre la maternidad del Hospital General de Mujeres*. Buenos Aires, Coni.

Pérez, M. L. (1925). *La asistencia maternal a domicilio en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires.

Penyak, L. (2003). "Obstetric and the Emergence of Women in Mexico's Medical Establishment". En *The Americas*, 60(1): 59-85.

Pita, V. S. (2009). "Políticas, conflictos y consensos en torno al brazo asistencial del Estado. Buenos Aires, 1880-1910". En Eraso, Y. *Mujeres y asistencia social en Latinoamerica, siglos XIX y XX. Argentina, Colombia, México, Perú y Uruguay*, pp. 95-130. Córdoba, Alción.

Pozzio, M. (2015). "Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible y alentador". En *Dossier. Mujeres, trabajo y profesionalización*. Disponible en: http://historiapolitica.com/dossiers/mujeres-y-profesionalizacion/ (consulta: 26/12/2016).

Ruggiero K. (1992). "Honor, maternity, and the disciplining of women: infanticide in late nineteenth-century Buenos Aires". En *Hispanic American Historical Review*, 72(3): 353-373.

Sarfatti Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism*: *A Sociological Analysis*. California, University of California.

Testa, D. (2012). "Aportes para el debate sobre los inicios de la profesionalización de la terapia ocupacional en Argentina". En *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(1): 72-87.

Valobra, A., Ramacciotti, K. (2010). "La profesionalización de la Enfermería en Argentina: disputas institucionales y políticas durante el peronismo". En *Asclepio*, 62(2): 353-374.

_____. (2008). "Profesión, vocación y lealtad en la enfermería peronista". En Carolina Barry, Karina Ramacciotti, Adriana Valobra. *La Fundación Eva Perón y las mujeres: entre la provocación y la inclusión*, pp. 119-150. Buenos Aires, Biblos.

Vera, C. (1891). *Apuntes de obstetricia. Tesis.* Buenos Aires, El Censor.

Wainerman, C. H., Geldstein, R. N. (1990). "Condiciones de vida y de trabajo de las enfermeras en la Argentina". En *Cuadernos del CENEP*, 44.

_____. (1992). "El nacimiento de una ocupación femenina: la enfermería de Buenos Aires". En *Desarrollo Económico*, 32(126): 271-284.

Witz, A. (1992). *Professions and patriarchy.* London, Routledge.

Zárate Campos, M.S. (2007). *Dar a luz en Chile, siglo XIX. De la "ciencia hembra" a la ciencia obstétrica.* Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado.

Capítulo 5

Las mujeres en la profesión médica en los albores del siglo XX en América Latina

María Pozzio

1. Introducción

La historia ancestral nos muestra, desde los orígenes de los tiempos, a las mujeres curando y cuidando. Lo cierto es que la medicina científica surgida en los albores de la modernidad, no solo las excluyó, sino que pretendió mantenerlas alejadas de su estudio y ejercicio. Sin embargo, desde mediados del siglo XIX, en Estados Unidos y en algunos países europeos, esto empezó a cambiar y las mujeres lucharon por hacerse un lugar en la medicina científica. En el último cuarto de ese siglo, fueron mujeres latinoamericanas quienes comenzaron a estudiar y graduarse de médicas en sus países. En este artículo, conoceremos las historias de las primeras mujeres de Argentina, Brasil y México que se insertaron en esta profesión, considerada como un territorio masculino.

Así, reconstruyendo algunos aspectos de las trayectorias profesionales de estas mujeres médicas —las áreas de la medicina a la que se dedicaron, su perfiles públicos y compromisos políticos, y las resistencias que generaron

entre algunos de sus pares varones— busco poner de relie ve, a partir del análisis de sus biografías, cómo la descripción de sus vidas nos permite delinear un perfil profesional común, que más allá de las fronteras nacionales, nos acerca al espíritu de las mujeres de una época. Esto es, en el marco de la secularización de las sociedades urbanas de América Latina, con elites gobernantes preocupadas por la reforma social en términos científicos —y positivistas—, donde la medicina tenía un lugar central como saber de gestión de las poblaciones, donde el sufragismo y la primera ola feminista se abrían paso en América Latina (Vaughan, 2009; Jacinto y Scarzanella, 2011). Es decir, un marco histórico social de cambios que hace inteligible las trayectorias de estas mujeres pero que, a la vez, nos muestra sus limitaciones en las resistencias que muchas de ellas tuvieron que enfrentar de parte de sus propias sociedades, donde sus elecciones profesionales, no pasaron inadvertidas.

Mi tarea aquí se limita a la comparabilidad: otras colegas antes que yo, se dedicaron a buscar en las fuentes y escribir las biografías de los casos en los que me baso. De alguna manera, en la comparación que realizaré hay un esfuerzo de síntesis y, en él, me anima una pregunta sociológica en torno a los rasgos comunes de esta generación de mujeres que encontraron, en una identidad profesional, su lugar en el mundo. Si las primeras historiadoras de las mujeres en la medicina, como Kate Heard-Mead (1938), buscaron construir linajes y producir modelos para sus congéneres y colegas; si las historiadoras de la medicina de hoy, enmarcan su tarea en los estudios de género, apuntalando preguntas acerca del lugar de las mujeres en la medicina y de la medicina en el control y medicalización de los cuerpos de las

mujeres y su sexualidad (Ortiz, 2006); mi objetivo es mucho más acotado y busco poder dar cuenta de cómo algunas mujeres se abrieron paso en una profesión que construyó un perfil masculino y masculinizante, en un territorio de género masculino.[1]

2. Las primeras en América Latina

En el último cuarto del siglo XIX, en distintas universidades de Occidente, las mujeres comenzaron a graduarse de médicas. La Escuela de Medicina de la Universidad de John Hopkins aceptó mujeres a partir de 1893, en Canadá y Escocia y en las Universidades de Alemania, Austria, Rusia, también empezaron a aceptar mujeres en las facultades de medicina en la década de 1890 (Bonner, 1993). En 1882, se graduaron las primeras dos médicas españolas: Dolores Aleu Riera y Martina Castells Ballespí, que estudiaron la carrera en la Universidad de Barcelona —una ciudad en donde, para 1870, el 74% de las mujeres eran analfabetas— y rindieron su examen en la Universidad complutense de Madrid (Flecha, 2001). Los países más desarrollados de América Latina, en términos de urbanización, con elites integradas al mercado mundial y "europeizadas" en sus estilos de vida y modas intelectuales, no podían ser ajenos a este proceso. En las últimas dos décadas del siglo XIX, se

1 Trabajo esta idea en mi tesis de doctorado, tomando aportes de Kalinsky (2006) y Sommerstad (1994): una profesión como territorio de género es aquella marcada simbólicamente por elementos que en el orden de género son atribuidos al mundo de uno de los dos géneros, en un modelo dicotómico femenino-masculino; y que, además, están ocupadas mayormente por mujeres, las profesiones femeninas, o por varones, las masculinas, lo que tiende a reproducir los rasgos simbólicos, o a resignificarlos, en los casos de procesos que lo reviertan, como sería el caso de la feminización de una profesión masculina, como la medicina, que es la profesión que trabajo en la mencionada tesis.

graduarían las primeras mujeres médicas en Argentina, Brasil y México.[2] A continuación, entonces, me propongo describir los casos de las primeras mujeres graduadas de médicas en estos países; sus casos sirven para ilustrar paradigmáticamente los rasgos comunes y, en ese sentido, son ilustrativos de lo que vivieron sus pares de otros países y otras mujeres médicas de la misma generación.

2.1 Argentina

En el último cuarto del siglo XIX, gobernaban en Argentina los vencedores de las guerras internas de la postindependencia, imponiendo el modelo agroexpotador que privilegiaba los intereses de la elite terrateniente asentada en Buenos Aires y observaba el desarrollo técnico y la cultura de Europa. En ese marco, se dio la organización del Estado nacional: con fuerte impronta oligárquica, médicos, abogados e ingenieros comenzaban a tener un lugar central en ese Estado, que con la Ley Avellaneda le otorgaba a la universidad la potestad de reconocer y validar sus títulos (Buchbinder, 2005). En ese país, y en la Universidad de Buenos Aires —nacionalizada en 1883—, fue que Cecilia Grierson se convirtió en la primera mujer en recibirse de médica y la segunda mujer universitaria, después de Elida Passo, graduada de Farmacéutica en 1885 (Barrancos, 2007; Barry, 2009). Descendiente de irlandeses y escoceses y nacida en Entre Ríos, Cecilia Grierson fue la mayor de seis hermanos. En 1878, se recibió de maestra, pero al quedar muy impactada por la muerte de una amiga íntima, decidió estudiar medicina, a pesar de lo difícil de

2 Sin embargo, hay que decir que la primera mujer latinoamericana recibida de médica fue la chilena Eloísa Díaz Insuza, aunque esto fue materia de arduas discusiones historiográfica. A mi juicio, todas, con fechas más o menos parecidas de graduación, representan un fenómeno de época que excede, quizá, los nombres individuales. Para saber más sobre Díaz Insuza ver Jiménez (2000).

aquella elección para la época. Antes de recibirse, comenzó a trabajar en el Hospital San Roque (hoy Ramos Mejía de la Ciudad de Buenos Aires) y durante toda su trayectoria profesional combinó la asistencia y la enseñanza de diversos saberes, vinculados no solo a la medicina, sino a la salud en general —como la enfermería, la masoterapia, los primeros auxilios—. En uno de sus viajes a Europa, hizo en París cursos de perfeccionamiento en ginecología y obstetricia y fundó, de vuelta en Argentina, en el 1900, la Asociación Obstétrica Nacional y, en 1902, la Escuela Técnica del Hogar, donde se dictaban cursos de economía doméstica y puericultura, con la idea de enseñar a las jóvenes "conocimientos útiles". Como describen quienes escribieron su biografía, una constante de su vida fue ocupar lugares que estaban vacíos —o vacantes—: fundar instituciones de enseñanza y bogar por la profesionalización de los trabajos vinculados a la salud de las mujeres y de los niños (Chague, 2009). En una entrevista que le realizaran en 1916, Grierson afirmaba: "En esta profesión en que la enfermedad más insignificante puede complicarse de un momento a otro, la tarea no siempre grata que resulta del contacto diario con la humanidad doliente en su peor faz: con enfermedades físicas y, peor aún, morales; la ingratitud humana; el peligro de traicionar por un gesto o una palabra el secreto médico tan sagrado, mantenía mi espíritu en un estado de tensión y angustia que, al cabo de los años, ha repercutido hondamente en mi organismo" (Grierson, 1916: 43). Sin embargo, nunca dejó de trabajar, hasta el día de su muerte, el 10 de abril de 1934.

Como ya dijimos, ella no fue la única. Entre 1889 y 1922, en la Universidad de Buenos Aires se graduaron cuarenta y una médicas, y más de la mitad de sus tesis eran sobre temas de salud femenina (Nari, 2004). Después de Cecilia Grierson, se graduaron Elvira Rawson, en 1892, una de las

introductoras del pensamiento eugenésico en Argentina, también activista por los derechos femeninos, amiga y compañera de la poetisa Alfonsina Storni y Petrona Eyle, quien revalidó su título obtenido en la Universidad de Zurich. Unos pocos años después, seguiría los pasos de estas pioneras, Alicia Moreau, quien obtuvo su título en 1914 y fue una renombrada activista por el voto femenino y dirigente durante décadas del Partido Socialista.

2.2 Brasil

En esta misma época, y en plena expansión cafetalera, el Imperio del Brasil se encontraba en constante transformación. Mientras que el emperador Pedro II daba lugar a ciertas reformas como la libertad de vientres (sancionada en 1871), la oficialidad y las elites intelectuales urbanas, que gobernarían la república que surge en 1882, estaban empapadas de la filosofía positivista de Comte (Prieto y Guerra, 1991). En ese marco, en 1873, una mujer, titulada de profesora, Luciana Abreu, subía a una tribuna para hablar de la opresión que vivían las mujeres en el Imperio (Rago, 2007; Colling 2011). En 1879, el emperador Pedro II hizo ley la reforma impulsada por Leoncio de Carvalho,[3] que contemplaba estímulos y cambios en la instrucción pública y la enseñanza superior en todo Brasil, permitiendo a los esclavos ir, por primera vez, a la escuela y, a las mujeres, permiso para acceder a la educación superior.

En ese contexto, en 1866, nacía en Rio Grande do Sul, una de las zonas prósperas de Brasil, Rita Lobato Velho Lopes. Al morir su madre, el padre se dedicó a supervisar la educación de sus seis hijos mayores —entre ellos Rita— y gracias a la

3 Sobre Leoncio de Carvalho y su reforma: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm).

reforma Carvalho y no sin resistencias, pudo matricularse en la Facultad de Medicina de la Universidad de Río de Janeiro. Algunos problemas con sus hermanos hicieron que se mudaran a Salvador de Bahía, donde terminó sus estudios en cuatro años y se convirtió en la primera mujer médica de Brasil.[4] Ya casada, volvió a Rio Grande do Sul donde se dedicó a su profesión de manera particular. Luego de enviudar, y enrolada en un partido político regional, fue una de las primeras mujeres elegidas para un cargo público en 1935, cuando se convirtió en concejal del municipio gaúcho de Rio Pardo.

La segunda médica fue Ermelinda Lopes de Vasconcelos, titulada en Río de Janeiro y difamada por un prestigioso intelectual y periodista de la época como "la machona".[5] Como plantea Rago (2007), si bien las ciudades portuarias de Brasil se modernizaban y sus elites entendían el cambio de roles de las mujeres en la sociedad, cuando una de ellas se animaba a una carrera universitaria, las reacciones no se hacían esperar.

Otra de las pioneras de esta generación, cuyo ejemplo también fue objeto de debate, fue la médica bahiana Francisca Praguer. Praguer se inscribió en los cursos de la escuela de medicina y farmacia de Bahía en 1888, junto con su hermano Antonio. A diferencia de Rita Lobato, una vez graduada, Francisca Praguer desarrolló una importante carrera en hospitales públicos. En 1892, dio inicio a su

4 En graduarse y estudiar en Brasil, ya que, como menciona Rago (2000), María Augusta Generoso Estrela fue la primera, aunque realizó sus estudios en Estado Unidos.

5 Elizabeth Rago narra, en su artículo, que Ermelinda Lopes se tituló con distinciones, pero en un marco general donde estaba en discusión la educación de las mujeres, por lo que un reconocido intelectual de la época llamado Silvio Romero, escribió un artículo sobre ella que tituló "La Machona". Rago también cuenta que, veinticinco años después, Romero tuvo que recurrir a los servicios médicos de Ermelinda Lopes y, cuando su esposa estaba por dar a luz, Ermelinda atendió ese parto (Rago, 2000).

práctica como interna en la enfermería de Partos del Hospital Santa Isabel, San Salvador. Luego se desempeñó en la Maternidad Climerio de Oliveira, donde vio las condiciones de salud de las mujeres de los sectores menos privilegiados de la sociedad bahiana —según los registros atendía a ex-esclavas, sifilíticas, tuberculosas y mujeres con disturbios mentales—. Francisca Praguer fue la primera mujer en publicar un artículo científico en la Gazeta Médica de Brasil sobre "Caso de gravidez extra uterina-abdominal" y pasó a ser, desde 1908, parte del cuerpo de redacción de esa publicación (Rago, 2007).

Pero estas médicas pioneras no fueron las únicas. Para 1907, en Brasil había seis mujeres que se dedicaban a la medicina, nueve a la obstetricia, veintidós a la odontología y cincuenta y seis a la farmacia. Recién en 1924, una mujer pudo integrar el cuerpo de profesores de la escuela de Medicina en Río de Janeiro, se trató de Carlota Pereira de Queiroz, quien se convirtió, además, en la primera mujer en integrar la Academia Nacional de Medicina de Brasil (de Rezende, 2005).

2.3 México

En México, desde 1876, gobernaba Porfirio Díaz, un militar que con su nombre caracterizó toda una época de despotismo ilustrado que modernizó —a sangre y fuego— el país. El "porfiriato" concluyó en 1911, con el estallido de la primera revolución social del siglo XX: la revolución mexicana. En esta época, vivió Matilde Montoya, nacida en 1853 en la ciudad de México. Montoya obtuvo a los trece años el título de maestra de primaria y a los dieciséis el de partera, profesión que ejerció en Puebla antes de graduarse como médica. Debido a la oposición que recibió para estudiar medicina, le escribió al presidente Porfirio Díaz

para solicitarle su apoyo, quien se lo brindó y junto con su esposa, presenció su examen final. En la biografía de Matilde Montoya, se describen las actitudes de sus contemporáneas, que oscilaban entre el rechazo absoluto hacia la médica o la admiración y veneración por su ejemplo (Carrillo, 2002). El resto de su vida, Matilde Montoya se dedicó a la consulta particular; participó de la fundación de la Asociación de Mujeres Médicas, no se casó y adoptó cuatro hijos, de los que le sobrevivieron dos. Murió en 1938.

Columba Rivera fue la segunda mujer en graduarse de médica. Nacida en Mineral de Chico, estado de Hidalgo, en 1870, estudió el bachillerato en el Instituto Científico y Literario de Pachuca y, luego, se mudó a México para estudiar en la escuela de Medicina, donde se graduó en 1900, a los treinta años. Influida por sus estudios sobre antropometría en los Estados Unidos, ayudó a la creación en México de servicios de inspección médica, creando el de la Escuela Nacional de Maestros. Al contrario de Matilde Montoya, que luego de graduarse como médica se dedicó a la consulta privada, Columba Rivera desarrolló una importante carrera en la salud pública y en la docencia: tuvo a su cargo las cátedras de clínica obstétrica en la Escuela Nacional de Medicina, de anatomía, fisiología humana e higiene en la Escuela Nacional de Enfermeras y fue jefa de enfermeras visitadoras del Departamento de Salubridad Pública (Castañeda López y Rodríguez de Romo, 2010). Si bien Columba no fue la primera médica fue la primera médica empleada por el entonces Departamento de Salubridad Pública (Pozzio, 2013). Al mismo tiempo, Columba escribía teatro: se le conocen dos obras —"Cerebro y corazón" y "Sombra y luz"— y formó parte del cuerpo de redacción de la revista *La Mujer Mexicana*, una revista hecha por y para mujeres, publicada entre 1904 y 1907. Con algunas de sus compañeras de la citada revista, fundó la

"Sociedad Protectora de la Mujer" que es considerada una de las primeras organizaciones feministas de México (Macías, 2002). Fue, además, amiga de grandes intelectuales de la época, como Gabriela Mistral y la médica uruguaya Paulina Luisi (Macías, 2002).

3. El perfil profesional de las pioneras, rasgos comunes

Intentando hacer una síntesis de los motivos que empujaron a las mujeres a finales del siglo XIX a "curar" y "enseñar", Jacinto y Scarzanella (2011) proponen tres grandes razones: 1) en momentos de modernización de los países de América Latina y de constitución de sus Estados nacionales, la medicina formaba parte de un proyecto reformador. Así, estudiar y ser médica era ser también reformadora, partícipe de momentos de lucha y reivindicación de los derechos de algunos sectores de la población —especialmente mujeres y niños— y la constitución de política públicas que los beneficiaran. 2) también, era ejercer una profesión prestigiosa que permitía ganar dinero y estatus; en este sentido, podemos relacionar este prestigio con ideas como la del "doctorismo" en Argentina, que permeaba y sostenía el esfuerzo de las familias de migrantes que veían en el sistema de educación pública del país una vía de ascenso social para las generaciones sucesivas, algo impensable en sus países de origen (Zimmermann, 1995); 3) por último, el deseo de seguir una carrera científica: esto es de estudiar, investigar, descubrir, en una época en que existía una fuerte creencia en las posibilidades de la ciencia y el progreso humano. Así, las autoras plantean que, más allá de conocer las trayectorias de las mujeres que abrieron brecha, lo interesante es conocer los modos en que se enfrentaron a un universo masculino —hostil y lleno de prejuicios— y,

también, cómo ejercieron la profesión (Jacinto y Scarzanella, 2011). Siguiendo estas ideas, tomaré tres ejes para comparar los casos de las primeras médicas de Argentina, Brasil y México, y con ello, delinear los perfiles profesionales comunes de esta generación de mujeres que comenzaron a ejercer la profesión médica en las primeras décadas del siglo XX y que, muchas veces, tuvieron contactos entre ellas a partir de correspondencia y congresos[6] y que, no solo se preocuparon y trataron temas médicos en común, sino que, también, tomaron posturas similares en los debates públicos de la época. Los ejes de la comparación serán: primero, el ámbito de desarrollo profesional —todas se dedicaron a atender la salud de mujeres y niños—; segundo, es el compromiso público y al activismo feminista; y, el tercero, las resistencias y obstáculos que enfrentaron.

4. La salud de las mujeres y los niños

El primer eje se relaciona con el espacio donde ejercieron su profesión y la especialidad médica a la que se dedicaron. Considerando los casos mencionados, excepto Matilde Montoya y Rita Lobato, que desarrollaron su profesión exclusivamente de forma privada —teniendo en su propia casa el consultorio, como se acostumbraba en aquella época— casi todas trabajaron, también, en hospitales y sanatorios de la salud pública. Como plantean algunos autores (Foucault, 1994; Veronelli y Veronelli Correch, 2004), la creación y expansión de los servicios de salud pública —especialmente en los países latinoamericanos— se vincula con la expansión

6 La amistad entre Alicia Moreau —médica argentina, socialista y feminista— y Paulina Luisi —médica uruguaya— se puede rastrear a través de su correspondencia, las visitas de la doctora chilena Insunza a los Congresos Médico Latinoamericano y de Medicina e Higiene en Buenos Aires en 1910 (Jiménez, 2000; Sapriza, 2011).

del capitalismo, la necesidad de gestionar la salud a nivel de la población, y, también, con el papel de la naciente medicina y los médicos en la creación y consolidación de las agencias estatales. Algunas mujeres de sectores medios urbanos encontraron en estos espacios estatales un lugar donde insertarse y desarrollarse profesionalmente en labores que, por su relación con la reproducción social y los cuidados, eran consideradas "femeninas". Estos espacios estatales tenían, por lo general, relación con la salud de las mujeres y los niños —inspección escolar, puericultura, servicios de maternidad, etcétera— por lo que un elemento común a remarcar es que, tanto la naciente pediatría como la novel ginecología, eran las especialidades médicas que estas mujeres eligieron y en las cuales se especializaron (Rohdes, 2001; Genta Mesa, 2006). Al respecto, quienes se dedicaron a indagar en la historia de las primeras médicas mexicanas afirman: "se podría decir que todas participaron en campañas de vacunación, de mejor alimentación, de cuidado a las madres gestantes, a los bebés y niños. Que su desempeño haya sido, sobre todo, en la pediatría y la ginecología no es, a nuestro modo de ver, cuestión de género. Fue reflejo, más bien, del momento y de las necesidades de esa medicina" (Castañeda López y Rodríguez de Romo, 2010: 47). Este espacio común de interés y práctica profesional se manifiesta también en sus temas de tesis;[7] en sus logros profesionales,[8] y en una extensa vida profesional dedicada

7 La tesis de Cecilia Grierson se tituló "Histero-ovariotomias efectuadas en el Hospital de Mujeres desde 1883 a 1886"; la de Rita Lobato Velho Lopes, "Paralelo entre os métodos preconizados na operação cesariana" (1887); y la de Ermelinda Lopes de Vasconcelos, "Formas clínicas das meningites na criança: diagnóstico diferencial" (1888).

8 Cecilia Grierson se dedicó a la ginecología y participó de la primera cesárea realizada en Argentina; Francisca Praguer escribió el primer artículo científico sobre el tema de las cesáreas publicado en Brasil por una mujer.

a la atención clínica de mujeres y niños —como lo muestran los avisos y placas que muchas de estas doctoras usaban para anunciar su trabajo—. Según las distintas biografías, Ermelinda Vasconcelos tuvo en la puerta de su casa, hasta que murió, una placa que decía "Doutora Ermelinda. Operações, Partos, Moléstias das Senhoras e das Crianças", Matilde Montoya publicaba en el diario "consultorio particular para niños y señoras" y Alicia Moreau, durante años, solventó su vida política con las consultas que atendía en la calle Paso, número 17. En casi todos los casos, esta actividad clínica y de consultorio fue desarrollada en paralelo a una importante labor docente, dentro del ámbito de la salud, o en temas vinculados a la pedagogía y el bienestar social.

5. El activismo

Estas mujeres pioneras de la medicina en el América Latina fueron, para sus contemporáneos, personajes reconocidos en la arena pública. Sea porque la elección de estudiar en la universidad y graduarse de médicas se convertía *per se* en un asunto público (como fue el caso de Matilde Montoya), sea porque, además, acompañan su labor estudiantil y profesional con compromisos políticos de diversa índole, la mayoría de ellas tuvo un rol protagónico en las reivindicaciones de los movimientos de mujeres de la época. Algunas, como intelectuales que opinaban y escribían en las primeras publicaciones feministas del período y participaban de los congresos internacionales en la materia, donde sentaba sus opiniones, por ejemplo, en torno del aborto, de la prostitución y la explotación sexual —como Columba Rivera, Alicia Moreau, Francisca Praguer—. Otras, por su enrolamiento en el

movimiento sufragista que luchaba por el voto femenino y los derechos políticos y que hacía que sus integrantes dedicaran gran parte de su tiempo a fundar asociaciones de mujeres (científicas, universitarias, por el derecho al voto, etcétera), como Elvira Rawson, Julieta Lanteri, María Augusta Generoso Estrela.[9] Pero la participación política no se limitaba al activismo en pos de los derechos femeninos, sino a una participación general, siendo que ellas —y muchas otras de sus pares en Argentina, Brasil y México— participaron activamente de movimientos y partidos político, como representantes y dirigentes, además de simpatizantes activas. Al respecto, cabe mencionar que Elvira Rawson, atendió a los heridos de la revolución del Parque en Buenos Aires, en 1890; y Herminia Franco —novena médica mexicana, primera en graduarse en Puebla— se hizo famosa por atender en su casa al "primer herido" de la Revolución Mexicana en esa ciudad, en 1910. En este marco, algunas de ellas, se convirtieron en funcionarias estatales encargadas de gestionar o motorizar las nacientes agencias y políticas destinadas a la atención de la salud o la formación de profesionales, como Cecilia Grierson en Argentina o Matilde Rodríguez Cabo en México.[10]

6. Las resistencias

Como ha sido planteado, si bien las elites de los países de América Latina comenzaban a modernizarse, todavía primaban roles de género tradicionales, donde lo que se esperaba para una mujer de las nacientes clases medias

9 Mencionada en la nota al pie nº 4.

10 Matilde Rodríguez Cabo fue una psiquiatra mexicana graduada en la década de 1920 y ocupó, desde la década de 1930, importantes cargos de gestión en áreas de previsión social, infancia y penitenciaría.

urbanas o clases acomodadas, era que se casara y formara una familia. Por eso, estas mujeres que se recibieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y desarrollaron su profesión en los años cambiantes de las primeras décadas del siglo XX, se toparon con múltiples obstáculos y resistencias. Si bien, en algunas biografías se resalta el apoyo de las familias —tanto económico, en un momento donde las universidades no eran gratuitas; como espiritual, por la soledad, el desarraigo y las presiones a las que eran sometidas estas jóvenes mujeres—, casi todas debieron sufrir en algún momento discriminaciones de diferente tipo. El caso de la división entre partidarios a favor y en contra de Matilde Montoya en México es un ejemplo pertinente. Algunas de las personas que habían presenciado su examen final, según la prensa de la época, habían dicho cosas tales como que no era natural que una mujer se entregara a una profesión "tan chocante y poco de acuerdo con las inclinaciones de su sexo" y que "subordinara sus sentimientos de conmiseración femenina al imperioso y helado mandato de la ciencia" (Carrillo, 2002: 17-18). Su ejemplo abrió el debate y, tanto dentro como fuera de la escuela de medicina, había quienes la apoyaban —apodados por eso los "montoyos"— y quienes continuaban criticándola. Cecilia Grierson pudo estudiar y graduarse pero cuando quiso enseñar en la universidad, en 1894, el concurso docente al que se presentó en la Cátedra de Obstetricia para Parteras, se declaró desierto porque las mujeres no podían ejercer la docencia universitaria (Chague, 2008). Cuando, en Brasil, Rita Lobato alcanzó su titulación, la revista la *Gazeta Academica* de Bahia, le auguró que nunca se casaría; la prensa y los intelectuales brasileños trataron aún peor a Ermelinda Vasconcelos, a quien agraviaron seriamente con el título de "machona" y hasta en la asamblea del estado de Pernambuco el diputado y médico cirujano Malaquias Gonçalves llegó

a plantear, a propósito de la graduación de Francisca Praguer, la incompetencia natural de las mujeres para la educación.

No es la intención de este recuento hacer una lista de agravios, ni mostrar a estas mujeres como víctimas incomprendidas de su sociedad, sino, más bien, enfocar sus ejemplos como "un esfuerzo de aproximación a sus vidas concretas para poder evaluar lo que significó para ellas sobrevivir y resistir, subordinarse o rebelarse y comprender cómo estos actos adquirían un significado político en el sentido amplio del término" (Sapriza, 1988). Cuando afirmo un perfil común de estas mujeres, también hago referencia a los modos en que enfrentaron estas resistencias que generaban, que probablemente ayudaron a templar ese perfil, constituyéndose, así, en una parte central de la experiencia de ser mujeres pioneras de la medicina en el cambio de siglo.

Pero, además de las resistencias por el mero hecho de ser mujeres, la profesionalización les va dando un lugar en las emergentes agencias estatales, por lo que estas médicas irán ocupando un lugar público que desplaza el trabajo no remunerado de las asociaciones filantrópicas del siglo XIX, que gestionaban las políticas sociales. Así, el avance de las médicas sobre estos puestos significaba, también, pelear posiciones con los hombres o con otras mujeres —por ejemplo, las damas de la alta sociedad que gestionaban esas asociaciones filantrópicas— (Guy, 2008). En este sentido, es importante mencionar que encontraron oposición —y también apoyos— tanto de parte de varones como de mujeres. Y esto es importante, porque la idea de ubicarlas en una misma categoría, con el perfil profesional como denominador común, no pretende anular las diversidades de intereses, experiencias e ideologías de estas mujeres profesionales, tan diversas como los apoyos y resistencias

que generaron.

7. Una generación y una época. Ser mujer y médica en el cambio de siglo, un análisis posible

Insistir con la idea de un perfil profesional equivalente, más allá de las diferencias evidentes entre los contextos de vida, supone afirmar que lo que comparten estas médicas tiene un punto de partida común que contribuyó a que podamos hablar, no de casos aislados, de pioneras solitarias, sino de una generación de mujeres latinoamericanas que abrió los caminos de la universidad y la profesión médica a las generaciones que siguieron. Como plantean algunos historiadores, todas ellas, más allá de las diferencias entre los países, pueden ser vistas como las hijas de las clases medias urbanas en ascenso. Pero esta no es la única característica común que comparten. A grandes rasgos, como ya dijimos, comparten un mismo perfil profesional, que resumimos con las siguientes características: en la mayoría de los casos, se dedicaron a especialidades vinculadas a la salud de las mujeres y los niños, le dieron un lugar central en el desarrollo profesional a la docencia y la formación —hay quienes plantean, en este sentido, que la pediatría es una especie de pedagogía,[11] aunaron su lugar como profesionales con un compromiso público que, más allá de las diferencias, se relacionó, en general, con el espíritu modernizante, laico y reformador de los Estados nacionales.

Ahora bien, ¿cómo explicamos estos rasgos compartidos?, ¿a qué nos referimos con un punto de partida común que permite comprender las similitudes entre estas trayectorias en los diversos países? A continuación,

11 Entrevista de la autora con Mario Róvere, diciembre de 2016.

buscaré dar respuesta a estos interrogantes, a partir de algunos análisis que muestran la relación entre el reformismo de los gobiernos de la época, el "Higienismo" como paradigma de saber en salud y el feminismo igualitario de la primera ola.

En primer lugar, podríamos decir que este perfil común de las mujeres médicas, que también contribuyó a que se identificaran entre ellas y generaran lazos internacionales —por ejemplo, a través de la Liga contra la trata de blancas, o los congresos panamericanos de salud del niño, entre otros—, puede ser explicado por varios factores que, seguramente, operaron en conjunto. Así, la salud infantil y el cuidado de los niños podían parecer lugares más adecuados —y menos conflictivos— para el ejercicio profesional de las mujeres. En este sentido, se plantea que ese era el único espacio al que podían acceder, ya que, si estudiar medicina era adentrarse en un territorio masculino, más aún lo era trabajar como médica (Schpun, 1997). Incluso, como los que abogaban por las universidades para mujeres, ya desde mediados del siglo XIX (Bonner, 1993), se consideraba que, ante ciertos pudores, era correcto —y necesario— que fueran las mujeres las que pudieran revisar, asistir y curar a otras mujeres.

Y esta preocupación por los niños y las mujeres coincidió con las preocupaciones de la medicina de la época y de las políticas de salud que buscaban, con diferentes matices según los países, poblar y mejorar "la raza", crear a los individuos aptos para las naciones que entraban en el siglo XX. Es decir, en paralelo a las decisiones de las médicas, se van dando los procesos de medicalización de las mujeres —vinculados con avances en los conocimientos y técnicas de la ginecología, la obstetricia, la puericultura— pero, también —e íntimamente vinculados con lo anterior—, con las políticas que buscaban controlar su sexualidad

y maternalizar a las mujeres. Por maternalización de las mujeres se entiende el proceso por el cual, no solo la maternidad se convierte en algo inscrito en el cuerpo y la biología, sino que es el rol a partir del cual se constituye la ciudadanía de las mujeres (Nari, 2004). Como plantea esta autora, este proceso, que se dio en los países y regiones occidentalizadas, entre fines del siglo XVII y principios del XX, obedece al conjunto de transformaciones relacionadas con la emergencia del mundo capitalista. Es en este marco general de expansión de la medicina respecto a la salud —y la normalidad— de las mujeres, es que las pocas médicas en el continente se insertan en el ejercicio profesional de la medicina. Al mismo tiempo, hemos visto cómo hacen suyo algunos de estos tópicos, convirtiéndolos en parte de sus preocupaciones, tanto clínicas como científicas, como vimos en los casos de Cecilia Grierson, Francisca Praguer y Columba Rivera, que publicaron artículos al respecto en la prensa especializada y en la femenina (Macías, 2002; Nari, 2004).

Si, desde los estudios de género de la actualidad, se denuncian los dispositivos de control de la sexualidad y se discute la idea de que las políticas de salud otorguen a la maternidad (de manera implícita) un sentido biológico y reduzcan a las mujeres a sus roles reproductivos, hace un siglo, cuando las primeras médicas comenzaban sus vidas profesionales, el feminismo de la primera ola abrazaba algunas nociones del pensamiento médico, que eran vistos como modernos. Al respecto, Ramacciotti y Valobra (2011) reconstruyen el espíritu de esta generación de mujeres profesionales para el caso de Argentina y plantean que la profesionalización ubicaba a las mujeres en la esfera pública y que el rasgo común de esta inserción era el compromiso político que se canalizaba a través del reformismo social —principalmente socialista— y que estaba imbuido del

higienismo y la eugenesia,[12] que dominaban, por entonces, el pensamiento sobre la salud pública y la medicina. El mejor ejemplo, en este sentido, es el de Alicia Moreau, quien es, para las autoras, una verdadera intelectual del siglo XX. Su caso muestra cómo se unían, en el saber específico de un campo profesional, la discusión de los múltiples problemas sociales considerados más acuciantes en una época determinada. Contemporánea de Alicia Moreau, en Uruguay, encontramos a Paulina Luisi; en México, a Columba Rivera, Matilde Rodríguez Cabo, Esther Chapa Tejerina; en Brasil, a Rita Lobato Velho Lopes, Ermelinda Lopes de Vasconcelos, Francisca Barreto Praguer. Todas ellas, con posturas políticas más o menos radicales, con trayectorias familiares diferentes y orígenes de clase similares, se preocuparon por educar a otras mujeres, por mejorar sus condiciones de trabajo y salud, por denunciar la explotación laboral y sexual y luchar contra las consecuencias que esta producía en las mujeres y en sus hijos, por validar el conocimiento que producían sobre estas poblaciones, por crear y sensibilizar al estado y las leyes, en torno de estos "problemas sociales" —como lo muestran sus asiduas participaciones en los Congresos Panamericanos del Niño. (Aversa, 2006; Rojas Flores, 2007 y Neto Nunes, 2007).

También, —y como ya fue dicho— todas estas mujeres, fueran feministas declaradas o no, tuvieron que pelear por los lugares donde estaban, contra los prejuicios y por el reconocimiento de sus derechos. Como plantea Celia Amorós (1994), una de las principales reivindicaciones del feminismo del siglo XIX fue el acceso a la educación y

12 La eugenesia latinoamericana fue diferente a la anglosajona y europea, que luego derivó en la aberración de las políticas de exterminio del nazismo (Stepan, 1991). Además, en la época a la que hacemos referencia, es previa a la denominación que sufrió la eugenesia posnazismo.

a los derechos políticos; de modo que estas universitarias latinoamericanas, más allá de sus distinciones ideológicas y políticas, eran vistas como feministas por los otros, por los hombres, pero también, por otras mujeres. Al respecto, Francisca Praguer quiso definir el feminismo para despojarlo de todos los sentidos peyorativos que le daban sus antagonistas, que lo igualaban a la anarquía social: así, escribió, en 1923, que el feminismo era la lucha contra la frivolidad y la ignorancia de la mujer.[13]

Así, entender este contexto de saber-poder, así como el modo en que eran vistas por la sociedad y cómo se interpretaba su accionar, nos develan otros rasgos más de este perfil profesional común de las pioneras. Quisiera finalizar este análisis, con un aspecto que, hasta el momento, no he mencionado y se relaciona con las consecuencias en la vida privada y familiar de estas primeras profesionales.

8. Ser mujer y médica en el cambio de siglo. Costos privados

A esta impronta de mujeres activistas y dedicadas en su profesión a la salud pública y a los cuidados de mujeres y niños, debemos agregar un último rasgo común que habla sobre manera de los "costos" de sus decisiones a nivel personal e íntimo. Matilde Montoya, Cecilia Grierson, Columba Rivera no se casaron y, en las descripciones que hay de ellas, siguen los modelos de las "señoritas porfirianas":[14] su ascetismo de señoras virginales, y un cierto impulso maternal dirigido a los cuidados hacia

13 Praguer en Revista Feminina, San Pablo, año X no. 108, mayo de 1923, citado en Rago, 2007.

14 La historiadora mexicana Carmen Ramos Escandón describe a las "señoritas porfirianas" como atadas por un doble corsé "físico y moral" (1987) para hablar del modelo de mujer importado por las clases medias y altas latinoamericanas de la feminidad victoriana.

otros, los pacientes, los débiles, los alumnos. Según sus contemporáneos, eran mujeres duras, reservadas, serias, austeras. Salvando las distancias, Rosa Montero se pregunta por el lugar único de Marie Curie en el "panteón de Hombres Ilustres de París": "¿Cómo conquistó esa polaca, sin apoyos ni dinero, todo eso, tan temprano, tan sola, tan a contrapelo?". Y se responde "fue una mujer nueva. Una guerrera. Una mutante ¿Por eso estaba siempre tan seria, tan triste?, ¿por eso tenía esa expresión tan trágica en todas las fotos?" (Montero, 2014: 21). Esa seriedad es la que quiero rescatar, esa dureza del ceño fruncido, que puede ser tristeza o puede ser templanza, y que, probablemente, tengan en común ellas y otras mujeres que hace un siglo pugnaban por tener una carrera, una vida, un interés más allá de la familia y los hijos. Las primeras mujeres médicas de América Latina también fueron mujeres serias y, a su modo, guerreras solitarias. De las que hemos citado, solo algunas se casaron (Rita Lobato, Francisca Praguer, Elvira Rawson), y, por ejemplo, Alicia Moreau lo hizo a los treinta y siete años, cuando era considerada una "feminista solterona", para la época (Henault, 1983). Las que tuvieron hijos, tuvieron una gran descendencia, como se acostumbraba entonces. Las más, fueron solteras y, a pesar de haber trabajado a lo largo de toda la vida, vivieron y murieron muy lejos del lujo y la abundancia que otros colegas varones de la época sí pudieron permitirse.

Pero retomando, ¿cuál es el costo al que me refiero? ¿No haber formado una gran fortuna? ¿No haber formado una familia? ¿Haber sido llamadas "machonas, andróginas, indecentes" por seguir una vocación? Aquí, me interesa introducir la idea de vocación tal como la ha planteado Bourdieu en *La dominación masculina* (2000). El autor propone que "las mujeres que han alcanzado puestos muy elevados (ejecutivas, directoras generales de ministerios, etcétera)

tienen que 'pagar', de algún modo, ese éxito profesional con un éxito menor en el orden doméstico (divorcio, matrimonio tardío, soltería, dificultades o fracasos con los niños, etcétera) y en la economía de los bienes simbólicos, o, al contrario, que el éxito de la empresa doméstica tiene, a menudo, como contrapartida una renuncia parcial o total al gran éxito profesional" (Bourdieu, 2000: 131). Me parece importante remarcar cómo esto, escrito en las últimas décadas del siglo XX, era una "obviedad" para las mujeres de principio de ese siglo, lo cual se plasmaba en un dicho popular que la escritora mexicana Rosario Castellanos (1973) popularizó: "Mujer que sabe latín, no tiene marido ni tiene buen fin". Quisiera terminar este apartado sobre las primeras mujeres médicas de América Latina con las palabras de Castellanos,[15] pues permiten entender que el perfil profesional común de estas mujeres tiene íntima relación con los costos que dicha elección significaba y que subraya la ruptura política y de género de sus elecciones personales. "No tiene marido ni tiene buen fin" implicaba, durante todo el siglo XX, una sanción y una advertencia para las mujeres que se salían de la norma. El gesto adusto, la seriedad, la soltería y la austeridad ascética eran, a veces, los costos que estas mujeres tenían que pagar por atreverse a formar parte de un mundo masculino; el costo y, también, la grieta por donde entrar, resquebrajar ese mundo y, quizá, con su profesión y por su saber, ser libres.

9. Reflexiones finales

15 Castellanos se preguntaba también: "¿En cuántos casos las mujeres no se atreven a cultivar un talento, a llevar hasta las últimas consecuencias la pasión de aprender, por miedo a la soledad, a los juicios adversos de quienes la rodean, al aislamiento, a la frustración sexual y social que todavía representa entre nosotros la soltería?" (1973: 33).

Partiendo de la idea de que las profesiones son territorios de género, a lo largo de este capítulo me propuse describir las trayectorias de quienes en Argentina, Brasil y México se convirtieron en médicas. Así, subrayando un perfil profesional común, mostré cómo esta generación de mujeres, a pesar de las diferencias personales, en su mayoría se dedicaron a estudiar e intervenir sobre problemas de salud de las mujeres y los niños; desarrollaron una importante tarea pedagógica, muchas veces, vinculada a las nacientes agencias estatales de la salud; y se destacaron en la arena pública, siendo reconocidas y, también, vilipendiadas por sus contemporáneos y contemporáneas. Propuse, además, que estos rasgos comunes deben entenderse en función del momento histórico, donde el paradigma de saber de la medicina como de acción política de los Estados nacionales, se relacionaba con la intervención reformista sobre las poblaciones, inspirada en el higienismo y la eugenesia. En este sentido, ha quedado abierto un interrogante que podría responderse estudiando las peculiares apropiaciones y resignificaciones que esta generación de mujeres, con su accionar clínico, científico o político, hizo a ese paradigma.

Por último, el acercamiento a las vidas de estas mujeres, a los retazos que sus biografías nos legaron, permite dejar el bronce de lado y ver en estas pioneras a mujeres que eligieron caminos de vida alternativos a los modelos de género vigentes en su época. La dimensión de la vida privada, de los costes personales y las elecciones vitales, nos ayuda a iluminar en perspectiva histórica, un asunto caro al estudio de las profesiones, que se vincula con la interacción familia-trabajo; dimensión para la cual, la mirada desde el género aporta sin duda, una clave fundamental.

10. Bibliografía

Amorós, C. (1994). *Historia de la teoría feminista*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Dirección General de la Mujer.

Aversa, M. M. (2006). "Infancia abandonada y delincuente. De la tutela provisoria al patronato público (1910-1931)". En Lvovich, D. Suriano, J. (eds.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica*, pp. 91-110. *Argentina, 1870-1952*. Buenos Aires, UNGS-Prometeo.

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina, una historia de cinco siglos*. Buenos Aires, Sudamericana.

Barry, C. (2008). "Cecilia Grierson: Argentina's First Female Doctor". En Irish Migration Studies in Latin America, 6)3): 213-218.

Bonner, T. (1995). *To the end of the earth. Women's search for education in Medicine*. Cambridge, Harvard University Press.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.

Carrillo, A. M. (2002). *Matilde Montoya*. México D. F., DEMAC.

Castañeda López, G., Rodríguez de Romo, A. C. (2010). *Pioneras de la medicina mexicana en la UNAM. Del Porfiriato al nuevo régimen, 1887-1936*. México, Díaz de Santo/UNAM.

Castellanos, R. (1973) *Mujer que sabe latín…* México D. F., SEP-Setentas.

Chague, S. (2008). *Tierras prohibidas: la historia de Cecilia Grierson (1859-1934)* [video]. Buenos Aires, CineMato.

Colling, A. M. (2011). "As primeiras medicas brasileiras: mulheres à frente de seu tempo". En *Fronteiras*, 13(24):169-183.

De Rezende, J. (2009). "O machismo na história do ensino médico". En *À sombra do Plátano: crônicas de história da medicina*, pp. 131-136. São Paulo, Universidad Federal de São Paulo.

Flecha, C. (2001). "La educación de la mujer según las primeras doctoras en medicina de la Universidad española, año 1882". En Cabré, M., Ortiz, T. *Sanadoras, matronas y médicas en Europa. Siglos XII-XX*, pp. 217-238. Barcelona, Icaria.

Foucault, M. (1979). "La politique de la santé au XVIIIe siècle". En *Les machines à guérir, aux origines de l'hôpital moderne*, pp. 11-21. Bruxelles, Pierre Mardaga.

Genta Messa, G. (2006). "Anotaciones para una historia de la pediatría y la puericultura". En *Iatreia* 19(13): 296-304.

Gomes Machado, M. C. (s/d) "Carlos Leôncio de Carvalho". En *HISTEDBR*. Navegando na História da Educação Brasileira. Disponible en: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm (consulta: 04/01/2017).

Guy, D. (2008). *A Women Build the Welfare State: performing charity and creating rights in Argentina, 1880-1955*. Durham, Duke University Press.

Henault, M. (1983). *Alicia Moreau de Justo*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Hear-Mead, K. (1988). *History of Women in Medicine from the Earliest Times to the Beginning of the Nineteenth Century*. Connecticut, Haddam Press.

Imprenta Tragant. (1916). *Doctora Cecilia Grierson. Su vida y su obra*. Buenos Aires, Tragant. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00010011&num_img=00010011_000a0&mon=0&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&c=&vh=s&rot_ant=0&zoom=125 (consulta: 05/01/2017).

Jacinto, L., Scarzanella, E. (eds.), (2011), "Introducción". En *Género y ciencia en América Latina (siglos XIX-XX): mujeres en la academia y en la clínica*, pp. 9-20. (Estudios de Historia Latinoamericana. AHILA- Iberoamericana). Madrid, Iberoamericana Editorial Vervuert.

Jiménez, A. (2000). "Doctora Eloísa Díaz Insunza. Nota Histórica". En *Revista Chilena de Infectología* 1(17): 76-78.

Kalinsky, B. (2006). "Ser mujer en trabajos fronterizos: las marcas de género". En *Revista de Estudios de Género* 3(24): 229-257.

Macías, A. (2002). *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. México, PUEG-UNAM.

Martín Orozco, M. (2005). "La mujer mexicana (1904-1906). Una revista de época". En *Ethos Educativo*, (33-34): 68-87.

Montero, R. (2014). *La ridícula idea de no volver a verte*. Buenos Aires, Seix Barral.

Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires, Biblos.

Neto Nunes, E. (2008). "Os primeiros congresos panamericanos del niño (1916, 1919, 1922, 1924) e a participacao do Brasil". Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. São Paulo, ANPUH/SP-USP.

Ortiz Gómez, T. (2006). *Historia y género: 130 años de investigación feminista*. Oviedo, KRK.

Prieto, A., Guerra, S. (1991). *Breve historia del Brasil*. La Habana, Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe.

Pozzio, M. R. (2013). "Reconfigurando el género: experiencias de las mujeres en la medicina mexicana". Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, Departamento de Antropología/DCSH/UAM, Iztapalapa, Ciudad de México.

Rago, E. (2000). "A ruptura do mundo masculino da medicina: médicas brasileiras no século XIX". En *Cadernos Pagu* 15: 199-225.

_____. (2007). *Outras falas: feminismo e medicina na Bahia (1836-1931)*. São Paulo, Annablume/Fapesp.

Ramacciotti, K., Valobra, A. (2011). "Modernas esculapios: acción política e inserción profesional, 1900-1950". En *Género y ciencia en América Latina (siglos XIX-XX): mujeres en la academia y en la clínica*, pp. 23-51. (Estudios de Historia Latinoamericana. AHILA- Iberoamericana). Madrid, Iberoamericana Vervuert.

Ramos Escandón, C. (1987). "Señoritas Porfirianas". En Ramos, C., Rodríguez, M. de J. (eds.), *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*. México D. F., El Colegio de México.

Rohden, F. (2001). *Uma ciência da diferença: sexo e gênero da medicina da mulher*. Río de Janeiro, Fiocruz.

Rojas Flores, J. (2007). "Los derechos de niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930". En *Historia (Santiago)* 40(1): 129-164.

Sapriza, G. (1988). *Memorias de rebeldía*. Montevideo, Punto Sur.

_____. (2011). "Ciencia, política y reforma social. Esperanzas y conflictos de la primera médica del Uruguay, Paulina Luisi (1875-1950)". En *Género y ciencia en América Latina (siglos XIX-XX): mujeres en la academia y en la clínica*, pp. 53-76. (Estudios de Historia Latinoamericana. AHILA- Iberoamericana). Madrid, Iberoamericana Editorial Vervuert.

Schpun, M. R. (1997). *Gênero sem fronteiras: oito olhares sobre mulheres e relações de gênero*. Florianópolis, Mulheres.

Sommestad, L. (1994). "Gendering work, interpreting gender: the masculinization of dairy work in Sweden, 1850-1950". En *History Workshop Journal*, 37: 57-75.

Stepan, N. (1991). *The Hour of Eugenics. Race, gender and nation in Latin America*. Ithaca, Cornell University Press.

Vaughan, M. K. (2009). "Introducción". En Cano, G., Vaughan, M.K., Olcott, J. (eds.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, pp. 39-57. México D. F., Fondo de Cultura Económica.

Veronelli, J. C., Veronelli Correch, M. (2004). *Los orígenes institucionales de la Salud Pública en la Argentina*. Buenos Aires, Organización Panamericana de la Salud.

Zimmermann, E. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*. Buenos Aires, Sudamericana.

Capítulo 6

Un orden moral adscrito a la maternidad

Repensando los límites de la profesión penitenciaria

Natalia Ojeda

1. Introducción

Érica (38 años), celadora de un pabellón, camina por los pasillos de la cárcel con un bebé en brazos. Lo levanta, le habla, lo besa. Las detenidas la rodean. Todas le hacen mimos al bebé. Es el bebé de una de las detenidas a la que no parece molestarle que su hijo esté en brazos de Érica. Si bien, al cabo de un tiempo, todas (personal penitenciario y detenidas) me explicaban que esta convivencia no era la misma en todas las cárceles, al menos aquí, las agentes penitenciarias participan activamente en la crianza de los niños intramuros.[1]

1 El trabajo de campo en esta cárcel fue autorizado por la Dirección Nacional (DN) del Servicio Penitenciario Federal Argentino (SPF). El mismo contempló el acceso en cada espacio de la unidad penitenciaria donde se tomaron diversos registros de campo: oficinas de celadoras, oficinas de las áreas técnicas de tratamiento, puertas de ingresos a los pabellones, interior de los pabellones, espacios de recreación como patios y salón de usos múltiples. Asimismo, el permiso otorgado por la DN posibilitó el acceso a documentos oficiales. Con el objetivo de recoger los datos, se realizó un trabajo de campo intensivo entre julio de 2010 y diciembre de 2012. Se utilizó la observación participante como la principal herramienta para documentar

Sabina Frederic (2008) plantea que las ciencias sociales se ocuparon tardía y escasamente de los estudios sobre fuerzas armadas y de seguridad en Argentina. Sin embargo, en los últimos diez años hubo una proliferación del interés en este campo: estudios sobre los agentes de los servicios penitenciarios (Kalinsky, 2007; Ojeda, 2014; Mouzo, 2010); sobre agenciamiento de las policías, gendarmes y prefectura (Frederic, 2008; Calandrón, 2014; Galvani, 2007; Garriga Zuzal, 2013; Sirimarco, 2009); y sobre las fuerzas armadas y el ejército (Badaró, 2008; Frederic, Graciano y Soprano, 2010). Las diversas producciones comparten análisis institucionales que reflejan el interés por mostrar aspectos poco explorados en las investigaciones sociales: la violencia como un recurso susceptible de ser movilizado, en ciertas circunstancias, por las policías (Garriga Zucal, 2013). También, la feminidad haciendo parte de la conformación de la profesión en policías mujeres de la provincia de Buenos Aires (Calandrón, 2014).

Superando las nociones de institucionalización las cárceles también han sido pensadas a partir de prácticas benignas de acomodamiento habitacional, alimenticio, de salud, comunicativo que las mujeres presas llevan a cabo a pesar de las limitaciones inherentes a un lugar donde la restricción impera por sobre los permisos y el poder hacer (Kalinsky, 2007). Solo desde esta perspectiva podremos comprender que las agentes penitenciarias cumplan, no solo con sus funciones manifiestas de seguridad y control, sino también con otras funciones relacionadas al complejo materno. En

---

la vida en prisión. Este instrumento fue efectivo para dar a conocer las formas cotidianas de interacción en el mundo de las detenidas y sus relaciones con las agentes penitenciarias. Este se materializó en visitas diarias a la cárcel en las que participaba de las actividades corrientes: talleres de trabajo, clases en el área de educación, horas de descanso en los pabellones, etcétera. Se realizaron, también, entrevistas abiertas y en profundidad a detenidas y agentes penitenciarias.

este artículo intentaré mostrar cómo roles, modelos y relaciones profesionales asociados a la seguridad y al castigo son modificados en concordancia con un ideal femenino ligado a la moral maternal.

La importancia del análisis de la maternidad en el contexto de encierro emergió a partir de la experiencia de trabajo de campo etnográfico (2010-2012) en una cárcel de mujeres perteneciente a Servicio Penitenciario Federal Argentino. Allí, las agentes penitenciarias mostraban el lugar central y la observancia de las prácticas de maternidad de las reclusas. En este sentido, argumentaré que la maternidad se presentó como una matriz de imágenes, significados, prácticas y sentimientos social y culturalmente producidos (Scheper-Hughes, 1997: 329) que dan origen a un determinado orden moral dentro del contexto de encierro. Orden que, ligado a la ética del cuidado y la responsabilidad (Gilligan 1994), nos permite leer la experiencia de la maternidad en prisión como un elemento táctico de control social. Desde esta mirada, se entiende a la cárcel como un tipo particular de ordenamiento social (Foucault, 1992), de espacio de la administración del Estado pero, también, de lugar del castigo y la pena (Tiscornia, 2004), que se redefine constantemente a partir de las relaciones sociales complejas que lo constituyen. Para ello, analizaré la matriz materna prestando particular atención al rol que desempeñan las agentes penitenciarias como poseedoras legítimas y transmisoras de un conocimiento ligado al ejercicio de la maternidad. En consecuencia, a la idea de control vinculada a la seguridad como supuesto del ejercicio profesional de las agentes penitenciarias, a esto se suma un supuesto informal, esta vez, vinculado a la transmisión de cierto saber materno que, también, termina por hacer parte de la profesionalización de estas mujeres.

2. Las agentes penitenciarias

El personal penitenciario ha sido formado en una instrucción de corte militarizada que incluye el aprendizaje de desfiles, venias y señas, también al ejercicio físico ligado al manejo de los cuerpos en situaciones de violencia como, por ejemplo, un motín. Sin embargo, su formación no parece estar determinada solamente por el paso de estos agentes por las escuelas de formación de oficiales o suboficiales del Servicio Penitenciario Federal Argentino. Sostengo que el oficio penitenciario se teje entre lógicas burocráticas-militarizadas y redes de relaciones personales. Su formación más fundamental como penitenciarios y penitenciarias se dio en el seno del hogar. Esto se evidencia en la forma en que autodenominan a la institución: la "familia penitenciaria". Si bien no cuestiono que las escuelas de formación son el espacio de educación formal, donde se fortalecen y concretan saberes profesionales, los datos recogidos en el campo muestran que, en muchos casos, es "la familia" la encargada de transmitir los sentidos más profundos del "ser penitenciario". Entiendo que, a la educación formal, se suma una educación informal de los jóvenes que ingresan todos los años a esta institución y que comenzó en el seno del hogar. Esto lo podemos observar cuando se conmemora el día del penitenciario —16 de julio— en la escuela de cadetes ubicada en Ezeiza. Allí, se hace un festejo y un desfile militar del que participan los aspirantes y los agentes penitenciarios de las unidades cercanas, pero también los hijos de los agentes que se encuentran cursando el jardín de infantes en la escuela de nivel inicial ubicada en Ezeiza que pertenece a la fuerza. Son los niños con sus guardapolvos a cuadrillé los primeros en pasar por el palco donde se encuentran las máximas autoridades de la institución. Lugar en que,

después, se despliega el gran desfile que nada tiene que envidiar a la escuela militar. Allí, aparecen inscriptos los modos correctos del quehacer penitenciario. Estos vínculos, que llamamos de parentesco, articulan a los agentes penitenciarios no solo con pares que prestan servicios en la misma unidad o en otras unidades de la misma provincia u otros puntos del país, sino que, también, los ligan con generaciones anteriores de penitenciarios. Es en estas redes extensas donde los agentes se nutren de los saberes que implica su profesión, donde encuentran el sentido de su trabajo en la institución y donde incorporan las formas que debe adquirir su trato con los detenidos y las detenidas.

No sería inverosímil que, en una institución que pone en el centro del ejercicio profesional a "la familia" tradicional, aparezca el ideal materno como elemento que les permite establecer un puente entre su función represiva, como agentes de seguridad institucionales, y la función de contención afectiva de los niños y de reparación de los vínculos familiares, desde su rol en el cuidado de los niños dentro de la cárcel.

3. Un orden moral adscripto a la maternidad

Las detenidas en la unidad penitenciaria bajo análisis componen un sector joven de la población penal: cincuenta mujeres de entre 25 y 45 años de sectores socioeconómicos bajos, escasamente escolarizadas, que han sufrido violencia previa a la detención, como abuso sexual y/o violencia doméstica.[2] El 85% de las mujeres allí alojadas lo están por

2 Datos obrantes en legajos sociales de las detenidas. Además, surgen en entrevistas realizadas a las trabajadoras sociales de esta cárcel.

causas menores vinculadas a las drogas. Otras, por delitos de homicidios, clásicamente denominados como "pasionales" e infanticidio. Por último, algunas están detenidas por delitos contra la propiedad.

La criminología feminista (Simpson, 1990; Smart, 1994) señaló que las mujeres encarceladas han cometido un doble desvío: de la ley y, al mismo tiempo, de su rol genérico que las asocia a determinadas responsabilidades familiares, especialmente, a la crianza de los hijos. Las mujeres privadas de la libertad no son ajenas a los supuestos de buena parte de nuestra sociedad que piensa a la maternidad como vocación *natural* de las mujeres (Moreno, 2000; Kalinsky y Cañete, 2010) esencializando, así, una relación social (Lama, 1986; Nari, 2004). Estos supuestos penetran los muros de las prisiones donde, además, se reafirman como imperativo moral dominante. El incumplimiento de la norma es señalado y castigado, en principio, por el Estado a través de una pena privativa de la libertad. Sin embargo, aquella mujer acusada de "mala madre" por estar en prisión (y no junto a sus hijos) reencauza con sus discursos la prueba y justificación de los delitos cometidos: por ser buenas madres y haber dado todo por sus hijos se encuentran en prisión. Además, este ideal común a las mujeres, reforzado en prisión, se convierte en uno de los principales objetos de la labor de las agentes penitenciarias en su relación con las detenidas. Así es que, a la custodia y seguridad de la cárcel y de sus detenidas, se suma otra función que, aunque opaca desde las normas, termina por ser parte de un ejercicio cotidiano que hace a su profesionalización: críticas, cuidados y saberes acerca de la maternidad son trasmitidos desde las agentes de control a las mujeres privadas de la libertad.

De las cincuenta detenidas en esta cárcel cuarenta y nueve son madres. Dada la pequeña instalación disponible para albergar a mujeres con hijos, solo dos de ellas tenían

la posibilidad de permanecer allí junto a sus niños.[3] El resto de las detenidas se encontraba a cientos de kilómetros de distancia de ellos.

Estas cincuenta detenidas se encontraban bajo la vigilancia de ciento cincuenta agentes penitenciarias y penitenciarios, la mayoría mujeres. Los hombres ocupaban algunos cargos jerárquicos, aunque no todos. Uno de ellos era, por ejemplo, el oficial jefe administrador de los recursos de la unidad. El resto cumplía funciones en la guardia externa o en tareas de mantenimiento edilicio. No sumaban, para ese entonces, más de veinte los hombres. El resto eran mujeres, entre oficiales y suboficiales, que se ocupaban de la seguridad interna, de los talleres recreativos y de trabajo, y de las tareas administrativas. También, se encontraban las trabajadoras sociales, las abogadas o las maestras. Estas últimas, profesionales pero igualmente penitenciarias.

El foco puesto en la maternidad proviene de la insistencia de estas mujeres de saberse, reconocerse y darse a conocer como "madres" en primer plano. En conversaciones informales, en entrevistas y en diversas actividades institucionales[4] la gran mayoría de las detenidas evaluaba su estadía carcelaria como consecuencia de haber dado todo por sus hijos. Asimismo, este hecho las posicionaba, de mejor o peor manera, dentro de la escala social carcelaria, ya que detenidas y el personal penitenciario valoraban los delitos de acuerdo con el grado de "compromiso" con sus hijos. Así,

3 La ley argentina prevé la posibilidad de que las mujeres presas conserven a sus hijos hasta los cuatro años de edad. Además, señala que el alojamiento de estas mujeres se debe concretar en espacios separados del resto de la población penal. Se denomina planta de madres a estos espacios que, según la Unidad Penitenciaria, pueden tener más o menos capacidad de alojamiento. En esta Unidad Carcelaria la planta de madres podía alojar hasta dos mujeres con sus respectivos hijos.

4 Talleres de trabajo, actividades de recreación como yoga o danzas y fiestas por el inicio o cierre del ciclo lectivo.

aquellas que habían asesinado a quien maltrataba o abusaba de sus hijos eran bien vistas y conservaban el respeto de las demás mujeres intramuros. En el extremo opuesto se encontraban las "infantas", es decir, la denominación nativa para referirse a quienes habían matado a sus propios hijos. Ellas carecían de toda estimación posible. Sin embargo, todas ellas, incluso las detenidas que se encontraban presas por delitos más simples (como aquellos menores vinculados a las drogas) también activaban una identidad ligada a la maternidad a la hora de explicar su ingreso al mundo delictivo.

Como bien lo planteaba una de ellas,

> Sufro porque ni siquiera puedo hablar por teléfono con ellos. A veces llamo para escuchar sus voces pero enseguida el padre agarra el teléfono y sabe que soy yo. Me insulta. Él dice que abandoné a mis hijos, que no soy una buena madre. Recuerdo la última vez que me fui de casa y dejé a Joni con tres años. Era bebé y me miraba mientras me iba. Yo no quería irme. Pero tuve que hacerlo. Mi marido tampoco me pidió que me quedara. Nunca más volví a verlo. (Julieta, detenida, 29 años)

El hecho de no ser "buenas madres" y de no estar en el lugar, que suponían les corresponde, podía llegar a generarles todo tipo de malestar, teniendo en cuenta además que, en el espacio donde se encontraban, las evaluaciones morales sobre el ser buena o mala madre estaban a la orden del día. El delito las llevó a la prisión y, por lo tanto, las llevó lejos de sus hijos, aparece entonces "la expresión obligatoria de los sentimientos" (Mauss, 1979) que, en tanto deber moral, reordena el mandato social que las destinaba junto con sus parejas masculinas e hijos al seno del hogar. Tal es así que están en la cárcel cumpliendo una condena, pero no por

cualquier motivo, sino por haber defendido (y entregado hasta la libertad) por el amparo y el cuidado de sus hijos, lo que les reintegra algo del sentido que les permite continuar siendo lo que ellas consideran una "buena madre".

Así, traficar o transportar drogas, prostituirse o manejar pequeñas redes de prostitución, robar o matar, se convierten en una salida para defender y proteger a sus hijos: "solo busqué darle todo a mis hijos", "fue para darles de comer", "maté para protegerlos". En muchos casos, algunos de los delitos cometidos las convertían en una especie de *heroína* respetada por detenidas pero, también, por las agentes penitenciarias.

En este sentido, las detenidas y las agentes penitenciarias comparten una ética de lo maternal. Se construye una matriz que las identifica en tanto mujeres alrededor de una figura mitificada de "madre ideal", entendida como aquella que debe, fundamentalmente, y pese a las dificultades, proteger a sus hijos (Guy, 1997). Si bien, no todas las detenidas quedaban absorbidas en esta matriz, otras lo lograban con clara facilidad. Era, por ejemplo, el caso de aquellas internas que se encontraban pagando una pena por matar a sus parejas, quienes habrían abusado o golpeado a sus hijos. En este sentido, si bien todas habían cometido delitos con el objetivo de salvaguardar a sus hijos, lo cierto era que había delitos que, a los ojos de las demás, eran justificados y reconocidos como más válidos, por la manera en que evidenciaban la relación de protección que la madre había tenido con sus hijos. Así, lo ilustra el diálogo entre dos celadoras:

> Gómez está por matar a la pareja. Parece que el tipo abusaba de la hija más grandecita de ella. Y bueno... la mina lo mató. No quiero verme en esa situación, pero si te tocan una hija ¿quién no haría lo mismo? (Josefina, celadora, 45 años)

> Yo recién ingresaba al servicio. Entonces, llenando la ficha de ingreso de una interna, le pregunté como a todas: "¿Causa?". Ella me dice: "Homicidio agravado por el vínculo". Me mira a los ojos y, entre dientes, la escucho decir: "Abusaba de mi hija". "Bien hecho", contesté. (Griselda, Celadora, 55años)

La efectividad de las causas por las cuales se encontraban presas estas mujeres daba lugar a evaluaciones morales sobre los delitos que terminaban por configurar relaciones de mayor o menor afinidad entre las internas y el personal penitenciario. Estas relaciones se daban pese al discurso extensamente compartido entre el personal acerca de las mujeres presas como *malas madres*, sobre todo cuando decidían permanecer con sus hijos dentro de la prisión. La idea de que las mujeres presas "usan a sus hijos como escudos" o que "se embarazan para conseguir mejores condiciones de detención" era sostenida por todo el personal penitenciario. Sin embargo, los acercamientos o el rechazo hacia los niños dentro de la cárcel por parte de las agentes penitenciarias no eran menores y reflejaban el interés de estas últimas de mostrar el *verdadero* ser y hacer maternal. En este sentido, si bien identifico una matriz compartida acerca del ideal materno, también encuentro en las prácticas y en los discursos de las agentes penitenciarias, que es en ellas y no en las presas, donde radica la legitimidad de ese paradigma de la madre ideal. Es por eso que ellas consideran, en todos los casos, que la cárcel no es el ambiente en el que debe desarrollarse un niño, acusando de la mala madre a aquellas detenidas que deciden consérvalos junto con ellas en prisión.

El campo mostró que entre las detenidas robar y "poner el pecho" para darle de comer a los hijos, matar para protegerlos o vengarlos, indica la dificultad en la que se encontraban las mujeres presas. Incluso, en caso de detenidas por delito

vinculados a las drogas o filicidio.[5] Una mujer, presa por el homicidio de un hijo, explica el supuesto desapego con otro hijo recién nacido, como el resultado de no encariñarse con él: "¿Cómo aferrarme a alguien, sí sé que en cuatro años se va? ¿Qué hago en ese momento...? Prefiero la separación. Si él está bien afuera, yo estoy bien adentro".

Entonces, pese a este sentido común penitenciario que las concibe como *malas madres*, muchas de ellas toman el ideal femenino ligado a lo maternal intentando mostrar que, a pesar de haber matado a su hijo o hija, ellas podían ser buenas madres de otros hijos e, incluso, del propio niño muerto. Se destacan casos en que las mujeres explican que han matado a un hijo para "no verlo sufrir".[6]

En consecuencia, la maternidad en prisión se presenta como un conjunto de predisposiciones culturales que, habiendo sido tomadas y aprehendidas en el marco de una historicidad determinada, crean, modelan y sustentan ciertas clases de relaciones entre grupos y personas. Estas mujeres, que han sido criminalizadas por su transgresión a ciertas normas legales, persiguen el imperativo moral mayor de "ser buena madre". Siguiendo a Durkheim (1993), podemos comprender *la adhesión,* cuando los actos ejecutados en conformidad con la regla moral son alabados, siendo que quienes los realizan son honrados por la comunidad de la que forman parte. De aquí, la gran estimación dentro de la cárcel hacia aquellas mujeres que mataron a quienes abusaron de sus hijos. El crimen, en este caso, se justifica en nombre del imperativo que indica el deber de una madre

5 Definido como "casos en que una madre ejerce violencia (letal o daños graves) sobre sus hijos, ya sea en el momento del nacimiento o hasta los cinco años, aproximadamente, (infanticidio)" (Kalinsky 2007: 2).

6 Se trata de casos en que los niños padecían enfermedades terminales o, también, casos en que la mujer junto con sus hijos se veían envueltos en altos grados de violencia por parte de las parejas masculinas.

de proteger y dar todo por los hijos. Siguiendo a Gabriel Noel (2013: 9), "no hay motivos para creer que el cálculo moral y su supuesto de racionalidad explícita estén presentes en forma habitual como parte de un proceso decisorio que precedería a la acción moralmente informada". Sin embargo, el autor entiende que resulta razonable suponer que, toda vez que el comportamiento de un actor sea interpelado o impugnado desde el punto de vista de un criterio moral, este se verá impelido a buscar y presentar algún tipo de justificación que haga referencia a uno o más valores que puedan presumirse como admitidos o admisibles, tanto para sí como para sus impugnadores e interlocutores en relación con la situación objeto de impugnación o interpelación. Pero, además, el trabajo de campo ha mostrado que, en prisión, este imperativo (que podría generalizarse a toda nuestra sociedad) adquiere mayor profundidad, en tanto los conflictos generados en torno a ser o no ser "buena madre" llevan al aprecio de algunas y al desprecio de otras. Por lo tanto, las condenas pueden ser más, o menos, humanas. Es por eso que, en prisión, esta norma moral se activa como estrategia, al decir de Jarrett Zigon (2007) como "táctica ética", movilizada por las detenidas y por las agentes penitenciarias en un momento de quiebre como lo es la privación de la libertad (ver también Noel, 2011).

Ahora bien, como se trata de un orden moral adscripto a la maternidad, podemos pensar y establecer relaciones con la noción de ética del cuidado y la responsabilidad de Carol Gilligan (1994). Ética que las mujeres presas, pero que, también, las agentes penitenciarias, sostienen en sus discursos y en sus prácticas cuando los niños, sujetos de cuidado, forman parte de la convivencia en una cárcel. En este sentido, la especificidad femenina, próxima al desarrollo de un conocimiento concreto ligado a lo cotidiano, permite la aparición de dicha ética; que hace sentido a partir del rol de

cuidadoras que las mujeres históricamente han ocupado en la sociedad: como madres y esposas, principalmente (Baier 1995:48). En prisión, esta moral adscripta a la maternidad, e inscripta en la lógica de una ética del cuidado y la responsabilidad (respecto de los niños que viven dentro de la cárcel), se defiende a punta de *faca*,[7] garantizando, así, el cumplimiento y el sostenimiento de determinado statu quo: deben demostrar ser buenas madres cuidando a hijos propios o ajenos pero que, en tanto niños, pueden ser hijos de cualquiera de las mujeres que atraviesan este escenario.

Esto no escapa a las agentes penitenciarias, que, como se señaló antes, son las legítimas poseedoras y transmisoras de un ideal materno ligado al cuidado de los niños.

4. La intervención penal y penitenciaria. El caso de Sofía y Valeria

En este apartado actualizo la relación entre dos detenidas, Valeria y Sofía, que fue uno de los casos más antagónicos de convivencia en esta cárcel: la primera, detenida por matar a su hijo de pocos meses de vida, y la otra, acusada por el homicidio del abusador de su hija, quien, en aquel momento, era menor de edad. El caso de Sofía y Valeria evidencia que, pese a los intentos de estas mujeres por defender este imperativo moral ligado a cierto ideal materno, la realidad presenta vaivenes y que no todas están en condiciones de demostrar sus habilidades maternales. Así es que las mujeres sospechadas de ser transgresoras de este orden moral, o que se alejan de él, son sancionadas. Aquí, la noción de "drama social" desarrollada por Víctor Turner (1974) puede servirnos para comprender cómo se refuerza la norma al

7 Elemento corto punzante de fabricación casera.

tiempo que se fundamenta un orden moral adscripto a la maternidad con ánimos de control social. Es por eso que ellas intervienen en la crianza de los hijos de las presas, no solo llevándolos en brazo, cuando la situación lo amerita, sino opinando y compartiendo con las detenidas cómo se debe cuidar un bebé o niño.

A pesar del discurso dominante sobre el carácter decisivo del comportamiento con los hijos para definir, según sus miradas, el hecho de ser "buenas madres", existen ciertas controversias acerca de las formas que adopta *este estado* dentro de la prisión. Es decir, cuando los niños están allí, formando parte de su cotidianeidad de la cárcel. Además de las agentes penitenciarias, allí dentro están las detenidas que cumplen condena por haber matado a sus hijos, las llamadas "infantas", y las supuestas madres *abnegadas* que lo han dado todo por sus hijos. Las "*infantas"* son la muestra concreta de un orden moral *quebrantado*. Las otras, configuran un modelo que sigue los lineamientos del deber ser femenino, en el que el ideal materno asociado a la "buena madre" es un elemento crucial.

Valeria y Sofía compartían la crianza de otros hijos (ambos nacidos dentro de la prisión), en la llamada Planta de Madres de esta cárcel. Su relación permite develar los sentidos de una moralidad que define quién es "buena madre", permite entender cómo las moralidades sobre la maternidad, emergentes en prisión, se van tejiendo y construyendo en dinámicas complejas que incluyen la relación entre la misma población penal y el personal penitenciario. El conflicto entre Valeria y Sofía activó mecanismos institucionales, tanto penitenciarios como judiciales, que condujeron, finalmente, a la salida de uno de los bebés de la cárcel.

La Planta de Madres de esta unidad es muy pequeña. Se trata de un espacio de sesenta metros cuadrados, con dos construcciones independientes (celdas) con patio

compartido. Cada una de estas construcciones está compuesta por una habitación, una cocina y un baño, y está ocupada por una madre y su hijo menor, de hasta cuatro años de edad. Si bien se trata de un espacio independiente, las madres que ocupan este lugar pueden circular por el resto de la unidad durante el día, es decir, acceden a patios y al lavadero, concurren a educación y a talleres de trabajo o de laborterapia, y comparten con el resto de las internas todo tipo de actividades artísticas y/o culturales. Y, si bien se les está permitido circular por la unidad, las madres no pueden ingresar a otros pabellones. Sin embargo, los niños no tienen esa prohibición, motivo por el cual ellos circulan, con las celadoras y con otras internas, por cada uno de los pabellones donde se requiera su presencia. Por las noches, las madres deben volver a su lugar de alojamiento y la puerta de entrada de sus celdas queda cerrada, de modo tal que tampoco tienen acceso al patio hasta el día siguiente.

Tanto Valeria como Sofía se encontraban detenidas por causas de homicidio. Valeria, como ya anticipé, por haber matado a su hijo de pocos meses de vida. Sofía, por matar a su pareja, quien habría abusado de una de sus hijas. Ambas quedaron embarazadas durante la detención, aproximadamente, en el mismo período. Promediando sus embarazos, fueron trasladadas, desde diferentes pabellones, a la Planta de Madres. Allí, comenzó la convivencia entre ambas. Valeria nunca escapó a la estigmatización que su causa de detención le imponía: para las agentes penitenciarias como para las detenidas, Valeria siempre sería una "infanta". Y, como era de esperarse, también era así para su nueva compañera de convivencia, Sofía. Entre Valeria y Sofía nunca hubo una buena relación, siempre trataron de evitarse y de charlar lo mínimo y necesario que su situación de convivencia les exigía: para pedir y compartir los elementos de limpieza, para organizar el aseo de los

espacios comunes, como el patio, y para el uso de la soga para tender la ropa.

Desde su llegada a la planta, Sofía se dedicó de lleno a preparar y a arreglar su celda para darle la bienvenida a su nueva hija. Cubrió las paredes oscuras con carteles coloridos hechos con cartulina que le proporcionaba Mariel, la maestra de la unidad; forró los estantes de madera, con los mismos colores, para poner la ropa que le iban trayendo para su hija; hizo dibujos y pegó fotos del resto de sus hijos en las paredes; también pidió a quienes la visitaban que le trajeran osos de peluche y, con ellos, llenó la cuna hasta la llegada de Sol. En cambio, la celda de Valeria quedó tal cual estaba: una total oscuridad. Valeria no recibía visitas, ya que su madre cortó todo tipo de vínculo con ella desde la detención. Su padre era un hombre mayor, casi ciego, que se encontraba en un geriátrico en un pueblo a ciento cincuenta kilómetros de distancia de la ciudad donde se encuentra esta cárcel. Él no podía trasladarse por sus propios medios para visitar a su hija.

Valeria nunca dejó de interesarse por su padre, al que llamaba a diario. Pero la realidad es que Valeria no contó con ayuda externa, no recibió ropas para su hijo, ni osos de peluche, ni pañales, ni mamaderas, ni chupetes. Todos los elementos con los que contó fueron los proporcionados reglamentariamente por la unidad. Para ese entonces, Valeria tenía 27 años y era de contextura física pequeña. Su embarazo recién comenzó a notarse a los siete u ocho meses. Ella siempre se destacó por ser muy activa y, durante su embarazo, continuó con las actividades laborales y escolares. Nunca observé que, durante su embarazo, faltara a educación o al taller de trabajo, excepto cuando dio a luz en el hospital de la ciudad. Pero, en aquel momento, ella se encontraba abocada a sus estudios y estaba culminando la escuela secundaria. Su deseo y aspiración era entrar en la

universidad nacional ni bien pudiera obtener el beneficio de salidas transitorias y, allí, estudiar la carrera de Letras.

Así transcurrieron sus embarazos. Luego del nacimiento de sus hijos, la relación entre ambas empeoró. Sofía comenzó a acusar a Valeria de maltratar a Daniel. Es aquí cuando, al decir de Turner (1974), se abre una *brecha*. Sofía se convierte en la portavoz que señala el incumplimiento de los deberes de Valeria como madre. Solía verla hablando con el resto de las detenidas, pero, especialmente, con las agentes penitenciarias, celadoras y jefas de turno, sobre supuestos maltratos que Valeria ejercería sobre su hijo. Al cabo de seis meses, un episodio cambió rotundamente la situación y comenzó una *crisis*. En las actas producidas por las agentes penitenciarias que se encontraban ese día de guardia consta que Sofía escuchó, desde su celda, el llanto persistente de Daniel, por lo cual se dispuso a entrar en la celda de Valeria, sin pedir permiso. Sofía expuso que Valeria estaba bañando al bebé en agua extremadamente caliente, al punto de quemarlo, lo que provocaba, según ella, el llanto desesperado del bebé.

Sofía pidió a su familia que denunciara a Valeria por fuera de la unidad, mientras ella formalizaría una denuncia dentro del penal. A partir de este episodio, lo que, simplemente, en un principio, había sido un chisme que permitía seguir clasificando a Valeria de "infanta", ahora, se convertía en la herramienta fundamental para que el servicio penitenciario y una jueza de menores intervinieran en el asunto con ánimos de realizar una *acción reparadora*. No pasó mucho tiempo, solo algunos días, para que la jueza dispusiera la salida de Daniel de la unidad. Esto pareció *reintegrar* el orden.

Todas (detenidas, agentes penitenciarias y la jueza, inclusive) concluyeron en la misma pregunta: "si ya mató un hijo de pocos meses de vida, ¿por qué no volvería a

hacerlo?". Siguiendo a Turner, consideramos que el conflicto parece colocar aspectos fundamentales de la sociedad, normalmente cubiertos por los hábitos y las costumbres del intercambio cotidiano, en una preeminencia estremecedora. La gente tiene que tomar partido en términos de imperativos morales y constricciones profundamente arraigadas (Turner, 1974: 12).

Así el servicio penitenciario y la justicia se convirtieron en vehículos fundamentales de la denuncia de Sofía: las agentes penitenciarias dijeron que Daniel lloraba mucho. El servicio médico argumentó que el niño no lograba subir de peso lo suficiente y que, si bien Valeria no logró dar de mamar a su bebé, la unidad la proveyó de leche materna. En una charla informal, Celina (trabajadora social) dijo: "nunca la vi conectada con el bebé". Al pedir que me explicara por qué ella creía que Valeria "no estaba conectada con su bebé", inmediatamente la comparó con Sofía: "bueno, Valeria fue con su hijo todo lo contrario de Sofía. Viste que ella estaba pendiente de su bebé, cómo preparó su celda, cómo la cuidaba, siempre atenta a cada paso de Sol. Eso no pasó con Valeria".

Hablar sobre el tema de Daniel con Valeria siempre fue un tabú para todos (y me incluyo). Valeria es muy reservada y seria, con lo cual fue muy difícil abordar temas que tuvieran que ver con el bebé o con su familia. Solo una vez, en uno de los talleres de reflexión que organizaba el servicio social, y de los cuales yo participaba asiduamente, Valeria dijo que su causa era tan larga que encariñarse con su hijo hubiera sido una falta para ella y para el bebé.

Aunque contradictorio para sus compañeras y el personal, Valeria también ponía de relieve el hecho de considerar lo mejor para su nuevo hijo. Y, por tal motivo, también su desapego respondía, desde su mirada, al hecho de ser una "buena madre", como también, por otros motivos, se

autodefinía el resto de las detenidas. Cuando Daniel salió de la unidad, Valeria se mantuvo tranquila. Preguntó dónde iría el bebé y si podía llamar a la familia sustituta para saber cómo estaba su hijo. Con el tiempo, pude ver que ella se ocupaba de llamar a esta familia y que hasta consiguió derivar la guarda de Daniel a una tía. Pese al insistido discurso condenatorio de internas y de agentes, y pese a su silencio, Valeria mostró ocuparse de su hijo y definió, de acuerdo con su criterio, no solo cuál podría ser la mejor familia para él, sino que, con esa decisión, ella evidenciaba también cuál era, en sus circunstancias, su idea de "buena madre".

Respecto de Sofía, las agentes penitenciarias solían opinar abiertamente sobre el caso: "Yo no sé qué haría si abusaran de uno de mis hijos. Tal vez, también mataría". A Sofía haber dado todo por su hija, incluso matar, le proporcionó una buena reputación intramuros. Las internas la respetaban y las agentes penitenciarias la entendían. Por el contrario, Valeria sufrió todo tipo de estigmatización por parte de las internas. Esto le ocasionó problemas con la población penal: muchas veces se quedaba sola en su pabellón ya que no podía salir al patio por miedo a represalias. De todas maneras, con las agentes penitenciarias fue distinto. Si bien hablaban de ella, de su causa de detención, y planteaban abiertamente que, por haber matado a su hijo, "no merece más pena que la muerte", el hecho de que Valeria tuviera buena conducta intramuros la hacía "una interna no conflictiva". Y esto aliviaba el trabajo que tenían como celadoras o jefas de turno: "una interna que no demanda, que trabaja, que estudia… una interna que no molesta, ni a otras internas, ni a nosotras. No trae problemas acá adentro". Este hecho favoreció la inserción de Valeria en las tramas de la sociabilidad carcelaria.

Esta experiencia muestra una forma diferencial de aplicación del control que ejercen celadoras y detenidas respecto

del procesamiento de la figura de "la infanta". Las celadoras las condenaban moralmente, pero rescataban a Valeria como "interna no conflictiva". Al contrario, las detenidas, no solo la condenaban y la acusaban, sino que la aislaban matándola socialmente como madre y compañera.

5. Experiencias de maternidad en prisión ¿maternidad compartida o ética del cuidado y la responsabilidad?

En el apartado anterior se puso de manifiesto la sanción, con intenciones de control social, que sufren aquellas mujeres —madres en prisión— cuando son sospechadas de transgredir el orden moral ligado a la maternidad. Ahora bien, cómo comprender el cuidado de los niños en prisión. Se habló de maternidad colectiva para definir la experiencia de la crianza conjunta de los hijos en las cárceles (Montalvo Cepeda, 2007). Como fue mencionado, propongo inscribirla en una ética del cuidado y la responsabilidad con fines de control social en los que las agentes penitenciarias, pero también las detenidas, imponen ciertas formas de ser mujer y madre.

La ley de ejecución de la pena privativa de la libertad (Ley 24660 del año 1996) establece, en su artículo 195, la posibilidad que los niños de hasta cuatro años de edad puedan quedarse junto con sus madres en prisión. Pero estos niños se convierten en *objeto* de variadas disputas y enfrentamientos entre internas, o entre internas y personal penitenciario. La Planta de Madres de esta unidad es muy pequeña y solo alberga a dos madres con sus respectivos hijos. Por ello, nunca hubo más que dos o, como máximo, tres menores en dicha planta. Ellos fueron cambiando a lo largo del trabajo de campo, pero la atención y los cuidados que se ponían en ellos eran los mismos: una madre, muchas *tías* y hasta

padres formaban parte de la realidad de los bebés y de los niños en esta cárcel.

Es crucial para el personal penitenciario el cuidado de la integridad física de los menores dentro de las cárceles. La institución debe responder ante cualquier problema que pudieran tener: posibles maltratos o enfermedades, simples accidentes domésticos y la mera circulación por la unidad de los niños podrían comprometer al personal penitenciario. Pero, más allá de los necesarios cuidados reglamentados, lo cierto es que, para las madres, las demás internas y el personal penitenciario, los niños se convierten en objeto de especial interés y de disputa.

Es común que la llegada de un bebé a la unidad conmueva a todas. También a las agentes penitenciarias. Todas quieren conocer al bebé, todas quieren tocarlo o llevarlo en brazos, y todas quieren colaborar, en alguna medida, de sus cuidados: consiguen ropas y quienes reciben visitas piden a sus familiares diferentes elementos posiblemente útiles. Todas disputan la presencia de los bebés y los niños en pabellones o en el patio, con muestras de afecto y de cariño. Es interesante el modo en que las mujeres (internas y agentes penitenciarias) son presentadas a los bebés y a los niños de las madres detenidas: son las *tías*, con las cuales la madre comparte la crianza de los chicos. En este sentido, el rol que les toca como *tías*, es el del juego, los mimos y los cuidados compartidos. Esto muestra claramente cómo es posible conjugar el rol de guardias, en tanto celadoras de un penal, y el rol de tías otorgado por las madres presas. Las *tías presas* tienen, efectivamente, más contacto físico con los niños que las tías penitenciaras. Las *tías presas* juegan con los niños, les dan la leche de la tarde, lavan sus ropas o cambian pañales, para colaborar, de ese modo, con la madre. En todos los casos, las muestras de afecto con los niños se destacan: besos, caricias, abrazos y juegos forman parte de los recursos que

ponen en funcionamiento estas mujeres para con los niños de otras detenidas.

A pesar de esta distinción entre tías presas y penitenciarias, en esta cárcel, los niños llaman *tías* a todas las mujeres con las que tienen cierta intimidad. Es decir, a aquellas que ven a diario, sin distinguir entre internas y personal. En esta cárcel, el acercamiento entre los niños y las agentes penitenciarias nunca fue menor. Es por eso que las celadoras solían circular con ellos en brazos por los pasillos y, muchas veces, entraban con ellas a alguno de los pabellones, lugar en el que se encontraban con el resto de las internas. Tanto internas como agentes compartían la idea de que la crianza de los chicos en esta cárcel era totalmente diferente de lo que podía ser en una unidad de máxima seguridad o en una unidad dedicada al alojamiento exclusivo de mujeres embarazadas o con hijos menores de hasta cuatro años de edad, como puede ser la cárcel de Ezeiza en Buenos Aires.

Muchas agentes penitenciarias venían de trabajar por años en esta unidad de Buenos Aires, que aloja exclusivamente a madres con hijos porque tiene la infraestructura necesaria para contenerlos (servicio médico especializado en pediatría, jardín maternal y de infantes, salón de juegos, etcétera). Las experiencias de internas y de agentes en la cárcel de Ezeiza, respecto de la relación con los chicos, parecen ser bien diferentes de lo que ocurre en esta cárcel. Las agentes penitenciarias planteaban que las madres tomaban de rehén o de escudo a sus hijos para hacer lo que quieren o para conseguir beneficios: "Se creen que porque tienen hijos pueden hacer lo que quieren. Que no te sorprenda que se queden embarazadas a propósito para seguir en la unidad y no ir a la 3. Ellas usan a sus hijos" (Margarita, celadora, 48 años). Sobre sus relaciones con los niños, planteaban que no podían tocarlos y que cualquier acercamiento a los chicos

podía ser usado en su contra: "No los podés tocar porque las madres enseguida te van a denunciar que los golpeaste o cosas así. Mejor, tenerlos lejos".

Por otro lado, las internas destacaban la falta de humanismo de las celadoras que trabajaban en las mencionadas unidades de Buenos Aires. Una interna relataba, con lágrimas en los ojos, su experiencia como madre en esta cárcel: "¿Sabes cómo les llaman a los chicos? Los chorritos. ¿A vos te parece? ¿Qué culpa tienen ellos de los delitos que cometimos nosotras?". De todos modos, esas mujeres penitenciarias, que en una cárcel de Buenos Aires llamaban "chorritos" a los niños y que, a su vez, eran llamadas por los niños "Chela" (en lugar de "Cela"), son las mismas mujeres que hoy trabajan en una cárcel del interior del país y que, en este contexto, parecen permitirse tener en brazos a los niños, hacerles caricias y ser consideras por ellos "una tía". Esta categoría contextual les permite a las agentes penitenciarias formar parte activa en la crianza de los hijos de las mujeres presas. Siendo en estas instancias donde despliegan sus conocimientos sobre la maternidad que intentan transmitir a las detenidas. Mabel (agente penitenciaria de unos 42 años) cuenta sobre su relación con Karina (detenida, 22 años):

> La piba es chica, drogadicta. El bebé me da lástima. Entonces, yo trato de aconsejarla. Por ejemplo, cómo darle la teta. Ella tiene que insistir con eso. Una buena madre tiene darle la teta. Entonces la piba la quiere hacer fácil, ¿viste? Yo insisto con eso. Más que nada por el bebé. Yo también tengo hijos.

Alicia (agente penitenciaria) solía pasar largos ratos con el bebé de una detenida en brazos. Con el bebé boca abajo mientras golpeteaba suavemente su espalda, miraba a las

madres y le decía "ves, así lo tenés que hacer dormir. Mirá cómo queda conmigo".

La crianza compartida de los niños en la cárcel le da cierta especificidad a la experiencia porque el cansancio de las madres era paliado por la crianza conjunta entre detenidas y, en este caso, además, con la no infrecuente aparición de la ayuda y de la presencia de las agentes penitenciarias. Más de cincuenta brazos que sabían cambiar pañales y preparar mamaderas estaban disponibles y dispuestos cuando las madres o los niños, si así lo necesitaban. Sin embargo, las disputas de los cuidados en torno a los niños parecían mostrar cómo las internas, y las agentes penitenciarias, que no tenían la posibilidad de tener ahí a sus hijos con ellas, evidenciar sus habilidades maternales al momento de cuidar a los hijos de otras detenidas.

Jorgelina, habitualmente, levantaba en sus brazos al hijo de Irma y caminaba con él por las tardes en el patio, y repetía: "vieron cómo con la tía no llora". Es decir, que la presencia de los niños les facilitaba a las internas y a las agentes penitenciarias mostrar sus aptitudes de "buenas madres". Mientras tanto, para algunas mujeres, esta maternidad en el encierro les era más grata que otras experiencias en el exterior donde, por ejemplo, cuando debían "acomodar" su cuerpo, durante los días posteriores al parto (en situación de "entuerto"), no podían descuidar al resto de sus hijos, ni a su pareja. Por el contrario, la maternidad en el encierro, una situación nada ideal, permitía, paradójicamente, el descanso (antes desconocido), al tiempo que permitía a las demás detenidas y penitenciarias mostrar, públicamente, sus habilidades maternales y reafirmar, por otra vía, sus discursos que las pintaban como madres abnegadas que lo dan todo por los hijos, a los que saben cuidar y dar amor.

¿Abona esto formas alternativas de maternidad cristalizadas en maternidades colectivas? Entiendo que el cuidado

de los niños en la cárcel implica la división de responsabilidades entre mujeres. Es por eso que la noción de ética del cuidado y la responsabilidad de Caroll Gilligan (1994), en tanto actividad ligada, fundamentalmente, al mundo femenino, puede aportar luz sobre la experiencia de maternidad en prisión. Siguiendo a Santacruz Caicedo (2006), el ciclo vital humano surge de la alternancia entre el mundo de los hombres y el mundo de las mujeres, puesto que el papel femenino en el desarrollo humano ha sido el de nutrir física y emocionalmente a los demás, considerando los actos de alimentación como una actividad poderosa, actuando de alimentadora, cuidadora, compañera, ayudante y tejedora de redes, de las cuales ella pasa a depender, pero a través de las cuales transmite pautas de comportamiento a otras mujeres y mantiene la cohesión del grupo.

Diríamos, entonces, que los lazos generados intramuros, más que una maternidad compartida, conducen a generar un modelo alternativo de familia que transcurre en el encierro. Familia que cumple la función imaginaria, propagada desde el derecho penal, de contribuir con la reparación de vínculos dañados a través de una ética del cuidado que lleva implícita. Pero, además, que guarda especial cuidado respecto del rol que en este imaginario le toca a la mujer. Un modelo de familia extendida de mujeres que colaboran e intentan hacer de ese espacio, con todas sus limitaciones, un lugar agradable para sus hijos o "sobrinos". Esto es claro cuando se festeja el cumpleaños de algunos de los bebés: en esos eventos, todas están pendientes de los preparativos e insisten a la institución para conseguir materiales con los que hacer guirnaldas, globos o una torta, y buscan estar bien dispuestas para el festejo. En nuestra sociedad, la realidad muestra que, en la práctica, los ideales que piensan y apuntan a la familia nuclear, heterosexual, monogámica y de co-residencia no siempre se cumplen; siempre se han

encontrado familias de conformación diversa: monoparentales o de abuelas, abuelos o tíos (Bancin y Gemetro, 201: 2011). También, podemos agregar, de vecinas, porque es posible pensar en la generación de lazos filiatorios, más allá de la consanguinidad, que permiten la conformación de estructuras de parentesco diversas, aunque no por eso deficientes ni asociadas al fracaso de los niños, como supone la "ideología dominante" (Fonseca, 1995: 21). De acuerdo con John Borneman (1992), podríamos pensar estas relaciones de cuidado sin subordinar lo que habría de humano, en la práctica del parentesco, a su forma de organización y a los medios de reproducción. Según este autor, estas asociaciones de cuidado invocan un principio específico de filiación voluntaria: la necesidad de cuidar y de ser cuidado.

Sin embargo, es preciso decir que, en el contexto de encierro carcelario, estas experiencias de cuidado, propagadas y sostenidas por las agentes del Servicio Penitenciario, se producen de manera no contradictoria con un orden moral adscripto a la maternidad. Es decir, la ética del cuidado y la responsabilidad aparecen aquí como control social con clara funcionalidad respecto del sostenimiento del rol de la mujer como madre.[8] Por lo tanto, la ideología del cuidado

8 No es objetivo de este artículo indagar en la percepción de los niños respecto de la experiencia carcelaria. En el trabajo "Maternidad encarcelada", Beatriz Kalinsky (2005) plantea que el ambiente carcelario no es un buen espacio de socialización para los niños dadas sus características: espacio hermético y violento. Sería imposible no reconocer estas características en un mundo social como la prisión. Sin embrago, queda como pregunta pendiente pensar si la socialización de los niños fuera de la cárcel escapa a la violencia cuando, a través de los discursos de estas mujeres, puede verse cómo todas saben que la vida familiar y doméstica en el afuera, en la gran mayoría de los casos, también está caracterizada por situaciones violentas, como la más generalizada de mujeres e hijos expuestos a golpes y abusos de todo tipo. El dilema que se le plantea a la madre de mantener a su hijo dentro de la cárcel, cumpliendo la condena junto con ella, o de renunciar a estar con él y dejar que quede al cuidado de otros, no encuentra solución en la escasa bibliografía que ha planteado el tema.

delegado a lo femenino (Esteban, 2003) se naturaliza y se refuerza aún en el encierro. Sobre todo, en este contexto específico asociado a la maternidad y al cuidado de los niños. Siguiendo a Mari Luz Esteban (2001), esto acontece junto con el reconocimiento y definiciones que muchas mujeres hacen y mantienen de su identidad femenina, que están en relación directa con su capacidad de cuidar. De forma que el aspecto relacional y de comunicación, incluido todo lo relacionado con el cuidado de criaturas, y personas de alrededor, es básico para muchas de ellas (2001: 8). En la cárcel, espacio fuertemente jerárquico, donde demostrar alta capacidad de cuidar, proteger y dar a amor a los niños es muestra evidente de sus capacidades como "buena madre". Así, es que, por un lado, esta ética de la maternidad se convierte en elemento de sobrevivencia para las detenidas; pero, por otro lado, de un fuerte sentido de profesionalización para las agentes penitenciarias que se *hacen* a la luz de las enseñanzas que imparten a las detenidas. Es por esto que la función manifiesta de las agentes penitenciarias, vinculada al control y la seguridad, da lugar a una pedagogía de la maternidad, que termina por entrelazar el daño que las detenidas causaron con sus crímenes con ciertos rituales de expiación de la culpa asociados a los cuidados maternales.

6. Consideraciones finales

El artículo intentó mostrar que la vida en las cárceles de mujeres se ordena, no solamente en relación con la seguridad o las actividades que ofrece la institución (como es la educación, la recreación, el trabajo o la atención medica) sino que se terminar por ordenar en relación con una "matriz maternal". En consecuencia, las prácticas y discursos de auto-identificación e identificación se realizan vinculadas

a un ideal de maternidad asociado a la distinción entre "buena madre" y "mala madre". Lo que se evalúa son las actitudes de apago o desapego de una mujer acerca de los cuidados de su embarazo y de sus hijos. Existe una fuerte intervención de las agentes penitenciarias, que superan los límites de sus oficios ligados a la seguridad e intervienen en la forma en la que las mujeres presas, pese a ser castigadas por haber incumplido su rol más fuerte y elemental como madres y esposas, reencaucen los sentidos del castigo.

Por eso, sostienen que están en prisión por ser, justamente, "buenas madres", quienes lo dieron todo por sus hijos: han matado, robado o traficado droga en su nombre. Esto les permite jerarquizarse (o estigmatizarse, si fracasan) y tener una mejor (o peor) estadía carcelaria. También, como ya vimos, los delitos cometidos, siempre en nombre de sus hijos, son evaluados por las agentes penitenciarias. Así, se establecen relaciones de afinidad y de acercamiento más estrecho con aquellas detenidas que, consideran, estarían más cerca del modelo ideal de madre, que han defendido y protegido a sus hijos hasta las últimas consecuencias: hasta matar inclusive. Emerge un orden moral adscripto a la maternidad. Es por eso que el cumplimiento de las obligaciones profesionales de las agentes penitenciarias refiere a la ejecución de las tareas formales que hacen a la función manifiesta de control y seguridad, por un lado, y a la función pedagógica de transmitir el ideal de maternidad y enseñar sus técnicas de aplicación, por el otro. En este sentido, las agentes penitenciarias cumplen con la faceta formal de garantizar el orden dentro de la cárcel. Pero, también, con una faceta informal que, sobre la base de sus comentarios y juicios relativos a las conductas de las detenidas, genera un espacio en el cual estas últimas terminan por dramatizar el procesamiento y elaboración de los actos criminales que cometieron a luz del ideal de la maternidad. El ideal

del control profesional se cumple por tanto en su doble faceta: la vinculada a la seguridad y la vinculada al control y adaptación a ciertos valores morales dominantes. De este modo, una buena profesional es aquella que puede desplegar sus habilidades en el control de ambas facetas del trabajo penitenciario.

Desde el discurso y desde prácticas concretas vistas gracias a la existencia de una pequeña Planta de Madres, es fácil observar cómo la maternidad continúa siendo un dispositivo de disciplinamiento (Foucault, 1998). La maternidad es una construcción existente por fuera de los muros de las penitenciarías pero que penetra en ellas y, además, se refuerza. No solo las agentes penitenciarias encausan los sentidos del deber ser de las mujeres, cuando hacen deferencias y otorgan tratos diferenciales a quienes consideran "buena madre", sino que las propias internas comparten estos sentidos.

Es cierto que madres y *tías* colaboran en la crianza de los niños y la cárcel se convierte en un espacio real y posible de socialización y desarrollo (al menos, hasta cumplidos los cuatro años de edad). Esto posibilita que la mujer, madre y presa descubra nuevas experiencias, nuevas formas en el ejercicio de su maternidad compartiendo las responsabilidades sobre los niños con otras mujeres (sus compañeras presas y sus celadoras). Sin embargo, esta experiencia de campo, lejos de mostrar "maternidades colectivas", muestra mujeres que encuentran en los hijos de otras la forma de mostrar sus habilidades maternales. Cuidando a los niños ellas hacen carne esos discursos que las interpelan como "buena madre": no hacerlos llorar, darles el amor que la "verdadera" madre no puede darles, jugar, hacerles una mejor y más rica comida, vestirlos, abrigarlos, refrescarlos. Sobre todo, por su condición de encierro, no siempre pueden demostrar que han sido o son buenas madres. Pero

estas alianzas estratégicas respecto del cuidado de los niños en la cárcel terminan por reforzar la responsabilidad genérica femenina, revalidando relaciones de desigualdad preexistente a la detención. Es por eso que la invisibilización y naturalización de esta ética del cuidado garantiza la continuidad de su ejecución por parte de las mujeres (Esteban, 2003). De aquí, la importancia de contribuir a su desnaturalización en los diversos contextos. En este caso, de un orden moral adscripto a la maternidad, y de cómo la categoría impuesta de "buena madre", por la que serían evaluadas todas las mujeres, se refuerza en el encierro a través del uso de la fuerza física. En definitiva, mujeres que ha sido victimas de múltiples formas de violencia y que, a su vez, han ejercido violencia, encuentran en el sistema penal continuas y subrepticias legitimaciones de una maternidad jerarquizada como modelo ideal e impuesta como otra forma de control que se suma al control penal y penitenciario.

7. Bibliografía

Badaró, M. (2008). *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*. Buenos Aires, Prometeo.

Baier, A. (1995). "The need for more than justice". En Held, V. (ed.), *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*, pp. 47-58. Boulder, CO: Westview Press.

Bancin, G., Gemetro, F. (2011). "Comaternidad: experiencias, autodefiniciones y derechos". En Felitti, K., comp. *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*, pp. 93-109. Buenos Aires, Ciccus.

Bonerman, J. (1997). "Cuidar y ser cuidado. El desplazamiento del matrimonio, el parentesco, el género y la sexualidad". En *Revista Internacional de Ciencias Sociales,* 154.

Calandrón, S. (2014). *Género y sexualidad en la Policía Bonaerense*. Buenos Aires, UNSAM.

Cerutti, R., Rodríguez, G. B. (1998). *Ejecución de la pena privativa de libertad: ley 24.660 comentada y anotada*. Buenos Aires, La Rocca.

Durkheim, É. (1993). *Escritos selectos*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Esteban, M. L. (2001). *Re-producción del cuerpo femenino. Discursos y prácticas acerca de la salud*. Donostia, Gakoa.

_____. (2003). "Cuidado y salud: costes para la salud de las mujeres y beneficios sociales. Género y cuidados: algunas ideas para la visibilización, el reconocimiento y la redistribución". En Instituto Vasco de la Mujer, Fondo Social Europeo. *Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado*. Vitoria-Gasteiz EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer.

Fonseca, C. (1995). *Caminos de adopción*. Buenos Aires, Eudeba.

Foucault, M. (1998). "El sujeto y el poder". En *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3):3-20.

_____. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

Frederic, S., Soprano, G. (2010). *El Estado Argentino y las profesiones liberales, académicas armadas*. Rosario, Prohistoria.

Frederic, S. (2008). *Los usos de la fuerza pública: debates sobre militares y policías en las ciencias sociales de la democracia*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Galvani, M. (2007). *La marca de la gorra: un análisis de la policía federal*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Garriga Zucal, J. (2013). "Usos y representaciones del 'olfato policial' entre los miembros de la policía bonaerense". En *Revista DILEMAS*, 6(3):489-509.

Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica.

Guy, D. (1997). "Madres vivas y muertas. Los múltiples conceptos de la maternidad". En Balderston D., Guy D., (comp.), S*exo y sexualidades en América Latina*, pp. 231-256. Buenos Aires, Paidós.

Kalinsky, B., Cañete, O. (2010). *Madres frágiles. Un viaje al infanticidio*. Buenos Aires, Biblos.

Kalinsky, B. (2007). "El filicidio. Algunos recaudos conceptuales". En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16(2):301-313.

_____. (2006). "Los usos de la prisión: la otra cara de la institucionalización. El caso de mujeres encarceladas". En *Ley, Razón y Justicia. Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales*, 7(10):181-204.

Lamas, M. (1986). "Feminismo y maternidad". En *FEM*, 9(43):152-169.

Mauss, M. (1979). A expressão obrigatória dos sentimentos. En Cardoso de Oliveira, R. *Mauss*. São Paulo: Ática, pp. 147-153.

Montalvo Cepeda, M. A. (2007). "El ejercicio político de la maternidad en la cárcel de mujeres de Quito. Testimonios y perspectivas". Tesis de maestría presentada en Área de Estudios Sociales y Globales. Universidad Andina Simón Bolívar.

Moreno, A. (2000). "Los debates sobre la maternidad". En Fernández-Montraveta, C., (comp.), *Las representaciones de la maternidad: debates teóricos y repercusiones sociales*, pp. 1-9. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.

Mouzo, K. (2010). "Servicio Penitenciario Federal. Un estudio sobre los modos de objetivación y de subjetivación de los funcionarios penitenciarios en la Argentina actual". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires, Biblos.

Noel, G. (2013). "De los Códigos a los Repertorios. Algunos atavismos persistentes acerca de la cultura y una propuesta de reformulación". En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 3(2):1-30.

_____. (2011). "Cuestiones disputadas. Repertorios morales y procesos de delimitación de una comunidad imaginada en la costa atlántica bonaerense". *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 9(11):99-126.

Ojeda, N. (2013). "El oficio penitenciario: entre lógicas burocráticas y redes de relaciones personales". En *Cuadernos de Antropología*, 10:315-332.

Santacruz Caicedo, M. (2006). "Ética del cuidado". En *Revista Facultad Ciencias de la Salud, Universidad de Cauca*, 8(2):45-51.

Scheper-Hugues, N. (1997). *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona, Ariel.

Simpson, S. (1990). *Feminist theory, crime and justice. Readings in contemporary criminological theory*. Boston, Northeastern University Press.

Sirimarco, M. (2009). *De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial*. Teseo, Buenos Aires.

Smart, C. (1994). "La mujer del discurso jurídico". En Larrauri, E., (comp.), *Mujeres, derecho penal y criminología*, pp. 167-190. Madrid, Siglo XX.

Tiscornia, S. (2004). "Entre el honor y los parientes. Los edictos policiales y los fallos de la Corte Suprema de Justicia. El caso de 'Las Damas de la calle Florida'" (1948-1958). En *Burocracias y violencia. Estudios de antropología urídica*, pp. 13-62. Buenos Aires, Antropofagia.

Turner, V. (1974). *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. Nueva York, Cornell University Press.

Zigon, J. (2007). "Moral breakdown and the ethical demand. A theoretical framework for anthropology of moralities". En *Anthropological Theory*, 7(2):131-150.

Capítulo 7

Mujeres indígenas y profesionalización docente

Entramados de la interculturalidad y la interseccionalidad

Silvia Hirsch

Griselda se despierta muy temprano, calienta agua para el mate, se viste, junta sus carpetas y las guarda en el bolso. Sus hijos y su marido duermen aún. Desayuna apresurada y camina quinientos metros hasta la ruta y va pensando que tiene que preparar el acto escolar para el día del maestro y comprar un regalo para la docente de sus hijos. Cuando llega a la parada de autobús se encuentra con dos amigas, las tres terminaron el "Profesorado para la enseñanza primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe" el año pasado y consiguieron trabajo fuera de Yacuy, su comunidad. Griselda tardó muchos años en terminar la secundaria, y con mucho esfuerzo, quedó embarazada a los 17 años, y tuvo su segundo hijo a los 19. Al concluir la secundaria comenzó a trabajar como auxiliar bilingüe en la escuela de Yacuy. En el año 2011, ingresó al profesorado y tuvo que dejar un año porque quedó embarazada de su tercer hijo. Su madre, padre y marido siempre la apoyaron para que siguiera estudiando y, en particular, fue su madre quien se ocupó de cuidar a sus hijos. En diciembre de 2015, Griselda se recibió de maestra, en una familia de cinco hijas, ella fue

la primera en recibir un título. Al poco tiempo, le llegó la notificación de que fue designada como docente en una escuela de la ciudad de Tartagal, y que, además, seguiría trabajando a la tarde en el jardín de infantes de su comunidad. Griselda no imaginó como cambiaría su vida, lo atareada que iba a estar trabajando en dos establecimientos. Por la mañana, se traslada a Tartagal, al mediodía, regresa a su casa, almuerza apurada y camina trescientos metros hasta la escuela de su comunidad, donde se ocupa de los niños del jardín. Cuando regresa a su casa, por la tarde, solo piensa en tomar unos mates tranquila, pero debe hablar con su cuñado, que está terminado de construir una habitación para su hija, y tiene que entregarle dinero para comprar materiales, también, debe visitar a la abuela que no está bien de salud. A la noche, después de cenar, prepara las clases para el día siguiente y revisará los cuadernos de sus hijos. Se acuesta pensando cómo hará para asistir a la capacitación docente planeada para el fin de semana (Yacuy, septiembre 2016).

1. Introducción

Esta breve viñeta basada en mis notas de campo en la comunidad de Yacuy, ilustra la cotidianeidad de miles de mujeres docentes que trabajan en dos lugares, o más, que se ocupan de sus hijos y de las necesidades de sus hogares y familias y que, además, deben seguir perfeccionándose; pero, en este caso, se trata de una mujer guaraní del norte de la provincia de Salta. Ser mujer, indígena y vivir en una zona de frontera del país, y llegar a ser docente constituye un destacado avance a nivel personal, familiar y comunitario. Constituirse en docente le brinda a Griselda, como a muchas otras mujeres, una mayor autonomía económica, un reconocimiento social y, también, nuevas responsabilidades a

nivel personal y comunitario. Asimismo, en el caso de las mujeres indígenas, trae aparejados cambios en la sociabilidad y en la afirmación identitaria. Anzorena (2013) indica que, en la Argentina, la construcción del estado-nación fue marcado por una división sexual del saber y del trabajo. En este sentido, las mujeres han tenido acceso a la docencia, a partir de la feminización del trabajo docente, de modo que "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 al derecho a la educación y al ejercicio de un trabajo 'decente' y profesional fuera del hogar" (2013: 2). En la Argentina, el 75.7% de los docentes son mujeres,[1] que, históricamente, se incorporaron tempranamente como alumnas y maestras, sin embargo, la situación en los pueblos originarios es diferente, la incorporación de las mujeres a las instituciones educativas ha sido reciente.

En las últimas dos décadas las mujeres indígenas han comenzado a trabajar en escuelas de sus comunidades como "docentes auxiliares bilingües",[2] el primer grupo que ingresó enfrentó situaciones de prejuicio y discriminación, y maltrato por parte de otros docentes y directivos de escuela, e incluso, en muchos casos, críticas por parte de la comunidad. Además, su función no ha sido del todo clara y comprendida por los docentes no indígenas y directivos escolares (Hecht y Schmidt, 2016). Sin embargo, en los últimos cuatro años, jóvenes provenientes de comunidades rurales y periurbanas se han recibido de maestras y han comenzado a trabajar en sus propias comunidades y fuera de

1 Censo Nacional de Personal de Establecimientos Educativos CENPE 2014, http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/09/15/cenpe-2014/.

2 En las provincias en las cuales se ha implementado la educación intercultural bilingüe, en las escuelas se utilizan diferentes denominaciones para los docentes indígenas. En la provincia de Salta se denominan auxiliares bilingües, en Chaco ADA (Auxiliar docente aborigen), en Formosa, MEMA (Maestro Especial para la Modalidad Aborigen).

ellas. La profesionalización de estas mujeres les brindó la posibilidad de incorporarse de manera estable a las escuelas, le dio herramientas pedagógicas y de formación para desempeñar la tarea docente, y les otorgó una mayor autonomía y capacidad de toma de decisiones en sus espacios laborales, personales y familiares. Constituyó, además, una ruptura generacional con relación a sus madres y abuelas, ya que la mayoría de las madres de estas mujeres apenas completaron la escuela primaria y sus abuelas no fueron a la escuela y tienen poco conocimiento del español.

Teniendo en cuenta dichas rupturas y continuidades, el presente artículo responderá a las siguientes preguntas: ¿Qué prácticas y valores civilizatorios deben aprender estas jóvenes mujeres a fin de ser aceptadas, incorporadas y formar parte del colectivo de docentes que se ajusta a las normas de una educación pública homogeneizadora? Y, en este sentido, ¿qué influencia y qué lugar ocupa su propia experiencia de varios años de formación y construcción de una educación intercultural bilingüe que contempla contenidos, valores y prácticas educativas alternas y que fortalece sus identidades? Con el objetivo de responder a las preguntas planteadas en este artículo se explora el gradual proceso de profesionalización de mujeres guaraníes y tapietes del norte argentino que, en algunos casos, acceden a la educación superior y que comienzan a trabajar como docentes en escuelas públicas de la provincia de Salta. Se sostiene que la profesionalización de las docentes indígenas viene acompañada de transformaciones materiales, culturales y corporales, que facilitan su inserción laboral y profesional. Su incorporación ha estado atravesada por numerosos obstáculos, que incluyen la falta de acceso a recursos, discriminación, cuidado de los hijos y la familia y diferencias étnico-culturales que marginan a las mujeres indígenas y que, sobre todo, las han silenciado históricamente. En la

última década se han publicado numerosas investigaciones, en particular, desde la antropología, la educación y la psicopedagogía en torno a la formación y práctica docente, el rol de estos docentes en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, y las políticas estatales referidas a la interculturalidad (Hirsch y Serrudo, 2010; Hecht, 2007, 2010; Hecht y Schmidt, 2016; Novaro, 2006). No obstante, estos estudios no han abordado la temática desde una perspectiva de género.

El estudio se basa en dos casos de una investigación de campo etnográfica llevada a cabo en la provincia de Salta, en comunidades guaraníes y tapietes del departamento de San Martín, a lo largo de tres décadas, y por medio de la participación en talleres, jornadas y encuentros con docentes indígenas.[3] Asimismo, se enmarca en la formación docente y profesionalización en educación intercultural bilingüe, la cual constituye un proyecto educativo dirigido a la inclusión y respeto por la diversidad cultural que lleva más de dos décadas de implementación en escuelas con población indígena. La investigación se vincula con la articulación entre el género y la etnicidad en contextos pluriétnicos en los cuales diversos colectivos sociales bregan por una inserción y participación efectiva en instituciones y espacios de la sociedad nacional. El ingreso a la educación secundaria y, posteriormente, a la superior marca un cambio cualitativo en sus vidas, les brinda herramientas para incorporarse como docentes, tomar decisiones, mejorar económicamente sus vidas y ser parte de la construcción de un proyecto pedagógico más inclusivo. Las relaciones interétnicas entre criollos[4] e indígenas comienzan a transformarse gradualmente

3 Si bien el presente artículo se basa en una investigación de tres décadas en comunidades indígenas del norte argentino, el proceso de profesionalización de las mujeres es reciente, de modo que las observaciones y registros son preliminares.

4 En el norte argentino se denominan criollos a los pobladores no-indígenas.

a partir de la profesionalización de las docentes indígenas debido a que su posición como docentes de grado tituladas las coloca en una situación de mayor paridad con sus colegas criollas.

En las dos comunidades estudiadas, los procesos de profesionalización de las mujeres han sido distintos. En el primer caso, abordo la comunidad periurbana denominada "Misión Los Tapietes", ubicada a diez cuadras del centro de Tartagal. Allí, dos mujeres trabajan, hace más de quince años, como "auxiliares bilingües" y no han podido acceder a la educación superior. En el segundo caso, indago en Yacuy, una comunidad guaraní rural ubicada a dieciocho kilómetros de Tartagal. En este caso, un grupo de cinco mujeres jóvenes han finalizado sus estudios en el "Profesorado para la enseñanza primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe" y han comenzado a trabajar en diversas escuelas como maestras de grado. Todas ellas comenzaron su inserción laboral y su desarrollo profesional en el marco de la EIB, la cual ha permitido su inserción en las escuelas como auxiliares bilingües. Ahora bien, sus tareas en la escuela dependen de la disposición y apertura de los directivos y de docentes de grado hacia la implementación de una educación intercultural y bilingüe. En términos generales, las docentes indígenas constituyen un importante nexo entre los niños y la comunidad, actuando como intermediarias entre la institución educativa y la comunidad, mediando, además, en los casos en los cuales se presentan monolingüismo en lengua indígena.

En la primera parte del artículo describo el contexto histórico de la relación entre educación pública y pueblos indígenas y, en la segunda parte, propongo los ejes conceptuales que enmarcan el trabajo. En la tercera parte, examino la posición de las mujeres guaraníes y tapietes en sus comunidades, y abordo su incorporación como docentes,

sus procesos de profesionalización, las nuevas sociabilidades y los desafíos que enfrentan y la constitución de nuevos espacios de relacionamiento interétnico. El abordaje comparativo entre un caso, en el cual la profesionalización no pudo lograr mayores niveles educativos, y el otro, en el cual se logró el ingreso a la educación superior, permite analizar los resultados de una mayor inclusión educativa y el acceso a la educación superior.

2. Contexto histórico y social de la relación entre educación pública y pueblos originarios

La presencia de la educación escolar en comunidades indígenas de la Argentina varía según la región, y sus inicios se vinculan, en general, con la presencia de misiones religiosas de diferentes denominaciones. Como indican Hirsch y Serrudo (2010: 24) "A fines del siglo XIX y principios del XX, la política destinada a las poblaciones indígena se dirigió a un proceso de integración progresiva, cuando no compulsiva y forzada, en algunos casos. Esta política de integración sostenía que había que disciplinar a los indígenas por medio del trabajo (los miembros adultos) y, en el caso de los niños, debía incentivarse la creación de escuelas a fin de castellanizarse y transformar sus prácticas culturales". Desde principios del siglo XX, cientos de indígenas se trasladaron a ingenios azucareros para trabajar estacionalmente, algunos de estos ingenios incorporan escuelas para sus trabajadores. Sin embargo, en esa época no todos los niños y niñas indígenas asistieron a las escuelas, se produjo una jerarquización étnica por la cual los niños de algunos grupos indígenas tuvieron mayor acceso que otros. Al mismo tiempo, en numerosas comunidades, misioneros protestantes de diferentes denominaciones

establecieron escuelas, incluso antes de la llegada de la educación pública. En las comunidades guaraníes rurales se establecieron escuelas públicas a partir de fines de la década de 1940 en adelante e, inicialmente, no concurrían las niñas. En la década de 1960, la asistencia a la escuela primaria se regulariza y, a partir de la década de 1990, las mujeres guaraníes y tapietes comienzan a asistir a la escuela secundaria.

No obstante, la incorporación de mujeres indígenas a las instituciones educativas y su proceso de profesionalización, debe tomarse en cuenta el contexto sociohistórico y político en el cual están inmersos los pueblos originarios de la Argentina. Situaciones de marginalidad, exclusión y despojo han caracterizado la historia de los pueblos originarios en el país, en particular, cabe mencionar la pérdida de su territorio y la falta de acceso a derechos básicos como educación secundaria y superior. Es recién, a partir de la década de 1980 en adelante, que se logra un proceso de reconocimiento de las luchas de estos pueblos y se plasman los derechos en un conjunto de leyes, convenios y reformas (Gordillo y Hirsch, 2011; Anaya, 2012). El acceso a la educación secundaria y superior continúa siendo limitado, debido a la falta de recursos económicos, distancia de los centros educativos y, en muchos casos, diferencias sociales y lingüísticas que excluyen a los jóvenes indígenas que quieren profesionalizarse. En términos generales, las mujeres indígenas atraviesan mayores situaciones de exclusión laboral y menores índices de escolaridad (Radcliffe, 2015; Anaya, 2012). Mato (2015) indica que el acceso, la permanencia y graduación de estudiantes de pueblos originarios en la educación superior ha tenido algunos avances, pero aún es insuficiente. En la Argentina, la creación de institutos de formación docente con orientación en educación intercultural bilingüe, como el CIFMA (Centro de Investigación

y Formación para la Modalidad Aborigen, creado en 1995 en la provincia de Chaco) y los nueve profesorados en primaria con modalidad en Educación Intercultural Bilingüe creados en la provincia de Salta, a partir del año 2010, son algunos ejemplos de un cambio en la oferta educativa y el mayor acceso a la educación superior para los pueblos indígenas. En las últimas décadas, las mujeres han comenzado a ingresar de manera más sostenida a las escuelas secundarias y, recientemente, en la educación superior. De modo que el mejoramiento educativo de mujeres indígenas es indicativo de cambios que están operando dentro y fuera de las comunidades, los cuales incluyen: políticas públicas educativas más inclusivas, cambios intergeneracionales y en las relaciones de género, participación en procesos de organización política y colectiva, y mayor capacidad de agencia y autonomía. En las comunidades, y fuera de ellas, se ha generado un contexto que propicia su inserción educativa y laboral. Si, históricamente, la escuela y la formación profesional significó un proceso de construcción de ciudadanía, en el caso de los pueblos indígenas, debemos sumarle que la educación escolar constituyó un proyecto y un proceso civilizatorio, una transformación profunda que erradicó el uso de lenguas indígenas, prácticas culturales y cosmovisión. Este proceso civilizatorio sigue siendo parte de la educación escolar que reciben niños indígenas dentro y fuera de sus comunidades, si bien la educación intercultural bilingüe intenta generar una visión y práctica alterna en torno a la diversidad cultural y lingüística.

Para integrarse profesionalmente al ámbito educativo, las mujeres indígenas que se desempeñan como docentes, atraviesan nuevos procesos "civilizatorios", que modifican e incorporan nuevas prácticas sociales y personales e inciden en nuevas formas de hablar, vestir, consumir y relacionarse. Estas nuevas sociabilidades permiten una mayor

inclusión y evitan formas cotidianas de la discriminación, pero implican, también, una mirada normativa, que regula la corporalidad, el espacio personal y doméstico. Al constituirse en docentes, las mujeres indígenas deben incorporar modos de vida y prácticas sociales de la sociedad nacional reflejadas en las docentes criollas. Los docentes, como indica Finocchio (2009: 46), "históricamente, se convirtieron en grandes promotores de rituales de vida cotidiana de la escuela, no solo con la referencia a símbolos, sino con una gran acción simbólica, imbricando, de un modo magistral, acción, pensamiento y afectos. Esto implica que, más allá de la repetición y familiaridad, los rituales producían nuevas acciones y significados en la cultura escolar ofreciendo, además, ciertos macos de expectación". Los rituales escolares y las prácticas docentes generan nuevas formas de pertenencia a un colectivo que trasciende la comunidad y el grupo étnico, y que forma nuevas formas de inclusión y de sociabilidad.

3. La interseccionalidad y la participación como marco conceptual

Como indica Bidaseca (2011), las mujeres de color han sido históricamente silenciadas, no han tenido un espacio de enunciación que permita entender sus experiencias y su posicionamiento dentro de su familia, su comunidad y en el espacio público. En este sentido, el concepto de "interseccionalidad" desarrollado por Kimberley Crenshaw (1989) explica cómo las mujeres afroamericanas, en los Estados Unidos, han sido excluidas de las políticas sociales, raciales y de género, dado que estas no han tenido en cuenta la

intersección entre raza y género.[5] Esta categoría ha sido utilizada, en las últimas dos décadas, para indagar en variables como etnia, raza, clase social, educación, profesión y de qué manera estas se interrelacionan con el género. De modo que el género por sí solo no alcanza para explicar la situación de vulnerabilidad o discriminación que atraviesan las mujeres que se incorporan al espacio laboral y se profesionalizan; la intersección entre etnia, género y clase constituye un proceso simultáneo que opera sobre la posibilidad de inclusión, igualdad y acceso a recursos para las mujeres. En el contexto argentino, la condición de subalternidad de las mujeres indígenas, que, además, viven en zonas fronterizas del país, está inextricablemente ligado a la forma en la cual se imbrican el género, la clase social, la pertenencia étnica, y son interpelados por la sociedad nacional. Sin embargo, como indica Gómez (2014), esta triple opresión (mujer, indígena, pobre) no siempre es la categorización que utilizan las mujeres indígenas o con la cual se identifican, su manera de identificarse puede, a veces, restarle importancia al género o primar la etnicidad, o viceversa. Aun así, su pertenencia étnica es una marca en su relación con la sociedad circundante.

Castelnuovo (2015a y 2015b) describe la emergencia de nuevas formas de participación y liderazgo de mujeres guaraníes de la provincia de Salta, las que, a partir de su participación en encuentros, talleres, y diversas capacitaciones llevadas a cabo por organizaciones no gubernamentales y otras, reconfiguran las relaciones de género y permiten que accedan a cargos políticos y toma de decisión. Esta autora (2015a: 106) indica que "los altos índices de desempleo que se dieron en el marco de las políticas neoliberales

5 El concepto de interseccionalidad ha sido desarrollado de manera crítica por numerosas feministas, en particular, desde el feminismo poscolonial (Lugones, 2008; La Barbera, 2015).

que afectaron la zona jugaron un papel decisivo para que las mujeres fueran ganando reconocimiento dentro de sus comunidades y, con ello, que fueran asumiendo un papel más protagónico dentro de sus formas de organización".

Asimismo, Gómez (2014) examina la participación de las mujeres indígenas en espacios políticos y organizativos, en su análisis menciona que, desde hace unos años atrás, organismos internacionales (Naciones Unidas, organizaciones no gubernamentales, Cooperación Internacional) han abordado a las mujeres indígenas como actores sociales sujetos de políticas de género, mediante implementación de políticas de género y equidad, multicultural. Gómez indica que "este giro hacia la visibilidad de la mujer indígena por parte de estos actores se liga a una nueva manera de presentarla e imaginarla: como una extraña interlocutora que vive aislada en parajes rurales, marginal, sabia y transmisora de valores culturales indígenas, un tipo específico de 'mujer' con la que el Estado ahora debe, políticas de género y multiculturales mediante, dialogar y conocer. Mujeres escondidas e invisibles en el interior del país a las que, ahora, se les reconoce marcas de pertenencia étnica, pobreza y género: la famosa triple discriminación que denunciaba el indigenismo latinoamericano y la antropología mexicana en los años setenta" (2014: 69). En suma, la participación de la mujer en la economía es un proceso de larga data, a esto se suma su incorporación a nuevos modos de liderazgo y participación social y política, pero si bien, como indica esta autora, aparecen nuevas políticas públicas y globales que construyen determinada visión de la mujer indígena. Esta representación es, a veces, fosilizada y esencialista, mientras que en el terreno se observa que las mujeres participan en organizaciones e ingresan en la esfera laboral y política desde diferentes posicionamientos y que negocian de diversas maneras posiciones

de mayor autonomía y poder. Por último, en la vida de las mujeres indígenas las nociones de raza, clase social y género han constituido categorías por las cuales han sido encasilladas y excluidas, y forman una matriz de opresión que constriñe el acceso a los recursos y derechos. El abordaje desde la interseccionalidad permite desestabilizar estas categorías a fin de ver cómo las mujeres desafían los encasillamientos recurriendo al ascenso educativo y a nuevas formas de sociabilidad.

4. Mujeres guaraníes y tapietes, contexto sociocultural en el norte argentino

Las comunidades guaraníes y tapietes que se abordan en este artículo están ubicadas en el departamento San Martín en la provincia de Salta. Esta zona es la más diversa del país en cuanto a la población indígena; en comunidades urbanas, periurbanas y rurales habitan guaraníes, chanés, tapietes, wichí, nivaclés, qom, kollas, aymara y migrantes de otras provincias del país. Esta diversidad étnico cultural significa la presencia de diversos idiomas, prácticas culturales y formas de organización sociopolítica, pero también de procesos de marginación social y económica. Paradójicamente, esta región se ha desarrollado como un lugar de explotación forestal, agrícola, y de empresas de hidrocarburos, se encuentra, además, próxima a la frontera con Bolivia, lo cual genera un importante intercambio comercial. Esta actividad económica ha generado fuentes de trabajo para miles de personas pertenecientes a los pueblos originarios, pero también ha sufrido los vaivenes de políticas económicas y sociales regionales y nacionales que han afectado la continuidad en el acceso a trabajo asalariado y la calidad de vida.

Los tapietes son uno de los grupos indígenas más reducidos en términos de población del país, habitan en la comunidad denominada "Misión Los Tapietes" y en una comunidad rural a orillas del río Pilcomayo. De tradición cazadora, recolectora y pescadora, los tapietes fueron trabajadores en los ingenios azucareros del norte argentino. En la década de 1940 se establecieron en la ciudad de Tartagal, a medida que avanzaba la urbanización de la ciudad, iban siendo desplazados de su asentamiento y se trasladaban al norte del centro de la ciudad. Finalmente, se asentaron en la comunidad que habitan actualmente, y que atravesó profundas transformaciones en pocos años. En primer lugar, perdieron parte del territorio que tenían a causa de la urbanización, su lengua (el tapiete) cayó en desuso y, por último, el proceso de escolarización junto con niños criollos de los barrios aledaños, y las situaciones de discriminación vividas, llevaron un rápido proceso de cambio cultural. La disminución del espacio de la comunidad significó el abandono de la agricultura y otras formas de subsistencia y generó la dependencia en el trabajo asalariado. Asimismo, la proximidad a la ciudad permitió que, a partir de la década de 1960, muchas mujeres trabajen como empleadas domésticas y lavanderas en las casas de las familias criollas de la ciudad. Anteriormente, muchas mujeres trabajaron en los ingenios azucareros, de las provincias de Salta y Jujuy, a los que sus familias migraban en busca de trabajo desde principios del siglo XX (Hirsch, 2006) y, posteriormente, trabajaron como cosechadoras junto con sus maridos en fincas de la región. En suma, las mujeres tapiete tienen una larga trayectoria de participación en el mercado laboral, si bien de manera temporal y en trabajos de baja remuneración y alta precariedad. Entre los tapietes, el acceso a la educación secundaria ha sido muy limitado para hombres y mujeres.

Recién en los últimos años, algunos jóvenes, han terminado la escuela secundaria.

Por su parte, los guaraníes han sido tradicionalmente agricultores que sembraban maíz, mandioca, calabazas, batata y hortalizas y frutales en sus propias chacras. Aún si muchas familias continúan dedicándose a la agricultura, un alto porcentaje de hombres se emplea en trabajo estacional, algunos en la Municipalidad, empresas de hidrocarburos y fincas de la región. La bibliografía etnográfica sobre los guaraníes es extensa, pero mucho menor en cuanto a las mujeres (Hirsch, 2008). A grandes rasgos, los primeros etnógrafos que describieron la vida de las mujeres mencionan su capacidad de trabajo, tanto en el espacio doméstico-cuidado de los niños, aseo, y preparación de las comidas como en la agricultura. En las comunidades rurales, las mujeres no solo participan en las actividades agrícolas, sino que también son quienes se encargan de vender el producto en las ciudades aledañas. Este trabajo lo hacen de manera autónoma, es decir que no implica una relación de dependencia, las mujeres venden lo que cosechan, o bien viajan a la frontera con Bolivia, ubicada a unos sesenta kilómetros de distancia para realizar comercio transfronterizo. Estas actividades comerciales les han abierto la posibilidad de generar ingresos, desarrollar lazos económicos y sociales fuera del hogar y, en consecuencia, de manejar la economía de la familia. Algunas mujeres se han empleado como servicio doméstico en casas de la ciudad de Tartagal, otras preparan pan para vender en su comunidad, o tienen pequeñas tiendas en sus hogares. Si bien, no todas las mujeres han salido de la comunidad para trabajar, la participación de la mujer en la economía familiar es destacable, y las niñas han observado a sus madres trabajar arduamente dentro y fuera de sus hogares y, también, administrar el dinero que entra a la casa.

La posición de las mujeres indígenas frente a los hombres en el mercado laboral ha mostrado importantes diferencias en cuanto a la remuneración y a la estabilidad, las mujeres siempre percibieron menores salarios y su situación ha sido de mayor precariedad e informalidad. Asimismo, las mujeres constituyeron una mano de obra de bajo costo, sin derechos o reconocimiento por su trabajo (Radcliffe, 2015). Esto es particularmente visible en el trabajo agrícola. En el caso de Yacuy, como algunas otras comunidades rurales guaraníes, tener tierras propias, cultivarlas y vender el producto agrícola otorgó a las mujeres una fuente de ingresos de cierta regularidad y autonomía al no depender de un empleador.

El acceso de las mujeres a la educación se vio limitado, no solo por circunstancias económicas y sociales, sino también por la negativa de sus propias familias de que sigan con sus estudios. La generación mayor consideraba que las mujeres debían ocuparse de las tareas domésticas o agrícolas, ingresar a la educación las alejaría de la comunidad, el cuidado de la familia y cambiaría pautas culturales. En este sentido, se observa una importante diferencia generacional por la cual, en la última década, es mayor la presencia de mujeres en instituciones educativas de nivel secundario, terciario y universitario. De hecho, son las madres quienes más alientan a sus hijas a salir a estudiar e, incluso, muchas de ellas las apoyan económica y logísticamente para que salgan de la comunidad y puedan estudiar. "El modelo de madres que salen a vender y que siguen ejerciendo la maternidad permitió a una nueva generación de mujeres la posibilidad de estudiar fuera de la comunidad y de pensar en nuevas formas de ingreso basadas en una superación a partir de la educación" (Hirsch, 2008: 34).

5. Educación intercultural bilingüe e inicios de la profesionalización de las mujeres indígenas

Desde hace dos décadas comenzaron a implementarse proyectos educativos que se inscriben dentro de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las escuelas con población indígena. La EIB surgió, como en otras partes del país, ante los problemas socioeducativos que se presentaban en las escuelas con población originaria (repitencia, deserción escolar, poco acceso a la secundaria y a la educación superior) y ante las demandas reinvindicativas de los pueblos originarios, finalmente, efectivizadas en reformas legislativas y políticas. A partir de la década de 1980, una serie de normativas legales van a reconfigurar la situación de los pueblos originarios y sus reclamos. Brevemente cabe mencionar: la ley 23302, "Ley sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes", sancionada en 1985, cuyo artículo 16 estipula la educación intercultural bilingüe; la reforma del artículo 67, inciso 15 (que promovía la conversión al catolicismo, y fue suplantado por el artículo 75, inciso 17) de la Constitución Nacional (1994), en Salta (1986), la Ley 7121 de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta, artículo 28, y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, entre otros cambios legislativos, a nivel nacional e internacional, que otorgan derechos sociales, culturales, políticos y territoriales a los pueblos originarios. En 1986, el Consejo General de Educación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta crea el cargo de "Auxiliar Docente Aborigen", con este término se denomina a docentes indígenas que trabajan en las escuelas con el objetivo de impartir a los niños alfabetización en lengua materna y contenidos culturales, como así también apoyar al docente de grado en sus tareas áulicas. La implementación de la educación intercultural bilingüe en escuelas con población

indígena no depende exclusivamente de decisiones y acciones ministeriales, sino que está sujeto al compromiso y disposición de directivos escolares y la articulación entre la escuela y la comunidad. En Salta, hay escuelas donde esta modalidad no se implementa y está ausente del diseño curricular, y otras en las cuales el equipo docente indígena y no indígena trabaja de manera articulada. En estos casos, los maestros indígenas que trabajan en el marco de la EIB se constituyen en mediadores y traductores culturales que intentan brindar una educación descolonizada, que contempla la diversidad cultural. En este sentido, la participación de docentes indígenas, como auxiliares bilingües en escuelas de sus comunidades, va a promover su proceso de profesionalización, de modo que las va a motivar a estudiar, no solamente para tener un título que las habilite, sino para tener, además, las herramientas que les permitan desempeñarse en las escuelas y tener una mayor legitimidad frente a la sociedad nacional.

Las mujeres que ingresan a trabajar como auxiliares bilingües tienen diversos perfiles socioeducativos. Por ejemplo, hay algunas que solo tienen primaria completa, otras tienen secundaria incompleta, y otras, secundaria completa y profesorado. La mayoría de las docentes indígenas ha recibido capacitación en el marco de la EIB, en algunos casos, más sostenido que en otros, esto se debe a la presencia y a la articulación con organizaciones no gubernamentales, proyectos ministeriales, y equipos universitarios que han fortalecido instancias de formación. Sin embargo, la ausencia de una escolaridad completa, sumado a que muchas de las docentes indígenas indican que son "tímidas" para hablar delante de los demás, en particular de una maestra criolla, y a su desventaja por ser indígenas, ha sido un enorme desafío para ellas y una fuente de mucha frustración y desvalorización.

Las actitudes de docentes y directivos de escuela varían ampliamente en la zona, no se puede generalizar acerca de su visión de la EIB y de la participación de las docentes indígenas. Hay escuelas en las cuales los docentes y el cuerpo directivo tienen una actitud positiva y activa de incorporar a las docentes indígenas y de generar un espacio educativo que contemple las necesidades específicas del estudiantado, pero hay otros casos en los cuales algunos docentes de la escuela y directivos opinan que es innecesaria la presencia de auxiliares bilingües, que los niños deben hablar un español "correcto" y no aprender una lengua que ni siquiera hablan en sus casas. En el caso de la comunidad tapiete, las dos auxiliares bilingües no tienen estudios secundarios completos, aun así, con mucho esfuerzo, han logrado mantener su cargo como auxiliares bilingües en la escuela, pero con ciertas limitaciones. Una de ellas indicó lo siguiente: "inicialmente, hubo una marginación de la maestra bilingüe, los directivos de la escuela decían 'nosotros no queremos auxiliar bilingüe, no necesitamos ayuda'" (entrevista a Ester).

Inicialmente, las docentes y los directivos les encargaban a las auxiliares la tarea de salir a buscar a los niños que faltaban a clase, o realizar las tareas que deben realizar las ordenanzas (limpieza, barrido, etcétera). En mis primeras observaciones, realizadas en las aulas del barrio Tapiete, registre que las auxiliares tenían un rol pasivo, se paraban al fondo del aula y ayudaban a los niños con las tareas, si lo solicitaba la docente de grado. Los primeros años en las escuelas, las dos auxiliares bilingües tuvieron poco espacio para enseñar su lengua y poco apoyo del plantel docente, con el transcurso del tiempo y con el esfuerzo sostenido de estas mujeres ha habido un cambio gradual. Agustina, una de las auxiliares expresó "ahora a los chicos criollos también les gusta aprender la lengua tapiete y la directora me

busca para organizar los actos escolares y las maestras me dan más apoyo". No obstante, en caso de ausencia o licencia del maestro de grado, las auxiliares deben desempeñarse como maestras sustitutas, tarea para la cual no fueron formadas.

A lo largo de los años, ambas auxiliares fueron madres y ahora son abuelas, una de ellas tiene ocho hijos y la otra seis y, además, tienen la responsabilidad de mantener económicamente a su familia directa y extensa, con las obligaciones que estas implican. Ester no ha podido comenzar la secundaria por los sucesivos embarazos y la necesidad de trabajar, sumado a que su marido la abandonó. En el caso de Agustina, solo le faltaba completar quinto año de la secundaria y, finalmente, después de muchos años, está completando la secundaria en una escuela nocturna. En los últimos años, una mayor presencia de demandas indígenas en la zona se tradujo en que los directivos de la escuela otorguen mayor visibilidad a las auxiliares bilingües y que las convoquen a organizar los actos escolares vinculados a la semana de los pueblos originarios (que tiene lugar en abril) y del Día de respeto a la diversidad cultural. Estas celebraciones constituyen espacios en los cuales las auxiliares invitan a las familias tapietes, a las autoridades de la comunidad, y organizan los actos escolares con el alumnado y el cuerpo docente. En estos casos deben negociar cómo representar las "culturas originarias", que aspectos de su cultura quieren mostrar, y cuánto protagonismo se dará a su comunidad. Ambas docentes valoran tener un trabajo remunerado y ser parte de la escuela les otorga prestigio en la comunidad, pero la falta de profesionalización constituye un muro infranqueable. Las docentes criollas son quienes dominan en el aula, toman las decisiones en torno a las prácticas áulicas, y consideran que impartir conocimientos lingüísticos y culturales en desuso es irrelevante. En el contexto

periurbano en el cual vive la comunidad tapiete, su lengua ha caído en desuso entre los jóvenes, y sus prácticas culturales, a grandes rasgos, asemejan las de sus vecinos criollos. Las auxiliares bilingües están en una situación de subalternidad por su pertenencia étnica, por su clase social y por no estar profesionalizadas, de modo que deben ejercer la defensa de la diferencia cultural a fin de legitimar su rol y su presencia en la escuela.

Las auxiliares han recibido, a lo largo de los años, críticas y actitudes discriminatorias por parte del plantel docente que cuestiona su capacidad y su falta de nivel educativo y, también, reciben críticas de la comunidad por no enseñar lo suficiente de la lengua y la cultura tapiete. Pero cabe agregar que la comunidad depende de ellas como intermediarias en caso de conflictos que puedan surgir entre los niños, los padres y la escuela. Ahora bien, la presencia de estas dos mujeres en la escuela marca un hito en la comunidad tapiete, porque son las primeras dos mujeres que han ingresado a trabajar en la escuela, que han podido sostener sus cargos a lo largo de los años, y que marcan un cambio en el acceso a ámbitos de profesionalización para las mujeres de su comunidad. En el presente año hay cinco mujeres jóvenes que han ingresado a estudiar en el Profesorado, otros terciarios y la sede de la Universidad Nacional de Salta. Como veremos en el siguiente caso, la profesionalización de las docentes indígenas otorga un reconocimiento y legitimidad de su pertenencia étnica y su presencia en el ámbito educativo es valorado.

En Yacuy, la comunidad guaraní, la situación ha sido muy distinta. El proyecto de EIB ha significado una construcción colectiva y consensuada entre los directivos de la escuela, los docentes bilingües, la comunidad, y el apoyo interinstitucional de equipos de investigación de la Universidad

Nacional de Salta con sede en Tartagal, con mi participación.[6] Esta construcción colectiva implicó diversas acciones, tales como la incorporación de un grupo de hombres y mujeres jóvenes a trabajar en un proyecto de investigación financiado por la Fundación YPF y la Universidad Nacional de Salta, que culminó en un libro sobre la historia de la comunidad en versión bilingüe y otro de relatos.[7] La realización de estos textos fue el producto de que un grupo de jóvenes guaraníes se constituyeran en investigadores de su propia comunidad, realizando entrevistas en su propia lengua que después tuvieron que traducir al español. Significó, también, su inserción en la escuela como constructores de su propia versión de los contenidos de la educación intercultural bilingüe. Esto implicó una valoración de su lengua y de sus prácticas culturales, llevó, además, a la incorporación de varias mujeres como auxiliares bilingües en la escuela y a que, posteriormente, la mayoría finalice la escuela secundaria. La apertura del Profesorado en Educación Primaria con modalidad en EIB, en el año 2011, en la ciudad de Tartagal, facilitó que un grupo de mujeres de Yacuy y de otras comunidades indígenas se forme como docentes. De modo que el acceso al profesorado logra la profesionalización de estas mujeres, que pasan a tener un título que les permite ser maestras de grado, y con el cual consiguen rápidamente trabajo en escuelas con niños criollos, guaraníes o pertenecientes a otros grupos indígenas de la zona (wichí, qom, chorote).

6 A lo largo de los años, he participado en numerosos talleres, jornadas y encuentros de formación de docentes indígenas.

7 *El abuelo nos cuenta*, Ramui Imiari (UNSA, 1998/9) y *Todos vamos por el camino nuevo* (Fundación YPF, 2007).

6. Aprendiendo a profesionalizarse. Nuevas formas de femineidad y sociabilidad

El acceso al profesorado y la inserción laboral en las escuelas atravesó, de múltiples maneras, las vidas cotidianas de las mujeres, esto implicó, desde trasladarse de una comunidad rural a la ciudad a diario, contar con recursos para solventar los gastos, estudiar de noche, rendir exámenes, desenvolverse en castellano, enfrentar mesas examinadoras, hasta vestirse de otra forma y acceder a nuevas formas de ocio y sociabilidad. La formación docente construyó nuevos vínculos con otros estudiantes que no son de comunidades indígenas, con quienes las guaraníes tuvieron que compartir en las aulas, realizar trabajos para las materias e intercambiar información y de quienes, también, aprendieron nuevas formas de sociabilidad. Asimismo, esta formación brindó a las mujeres un conjunto de herramientas sociales y educativas que las empodera, y que les permite posicionarse en una situación de mayor enunciación. Me refiero, en concreto, a desarrollar una mayor soltura al hablar en castellano en el espacio público, a elaborar proyectos y trabajos requeridos en la formación, y a la interacción cotidiana con no indígenas. Como indica Millán (2015: 132), "las nuevas generaciones que se forman en los ámbitos de educación superior plantean un proceso de autoafirmación étnica: llevando sus demandas a las aulas, disputando espacios por la palabra, poniendo en tensión estos lugares". De modo que la formación docente constituyó un ámbito de transformaciones culturales y, también, de prácticas de sociabilidad. Fue el inicio de la preparación para poder desenvolverse como docentes de grado en contextos interétnicos. Al ingresar a trabajar en escuelas fuera de sus comunidades, las jóvenes guaraníes enfrentan enormes desafíos y temores. Por un lado, lograron profesionalizarse, tener un título

que les permite ser maestras de grado, que les otorga capacidad de agencia y jerarquía pero, por el otro, la inserción implica ingresar a un espacio en el cual no tienen la familiaridad y la contención que encuentran en la escuela de su comunidad. La profesionalización las enfrenta a temores "históricos", como la posibilidad de ser sujeto de discriminación, de enfrentar situaciones hostiles, expresiones prejuiciosas en el espacio laboral y tener que desenvolverse en un aula solas, frente a niños que no son ni de su comunidad ni de su grupo étnico. Además, de tener que preparar las clases, asistir a reuniones con padres y directivos de la institución educativa y organizar actos escolares. De modo que estos nuevos ámbitos laborales y el acceso a la profesionalización implica acercarse a sus nuevas compañeras criollas, sin temor de sentir discriminación u hostilidad por ser originaria de una comunidad indígena y rural, por "no hablar el castellano" de manera apropiada y por tener otras prácticas culturales.

En este proceso se observa la rápida adopción de nuevas prácticas corporales, de consumo y sociabilidad aprendidas en la interacción con las otras docentes. Me refiero al mayor consumo de ropa, maquillaje, peinado, y el extensivo uso de las redes sociales para comunicarse y comunicar nuevas sociabilidades vinculadas a un ascenso social y económico. En cuanto a la ropa, no se utiliza vestimenta "tradicional" desde principios del siglo XX, las jóvenes guaraníes se visten de la misma manera que lo hacen las de la ciudad, pero dentro de la comunidad se utiliza ropa cómoda y sencilla, en la cual no se repara en el diseño, y con la cual se pueden realizar las tareas domésticas. Al ingresar al ámbito laboral, las mujeres comienzan a adquirir más ropa, utilizar zapatos con tacos y del mismo estilo que sus compañeras de trabajo, además, incorporan el uso de tinturas para el cabello, esmalte de uñas y maquillaje

facial con mayor regularidad para ir a trabajar. Cabe agregar, que muchas mujeres que no salen a trabajar también utilizan esmalte de uñas o tintura, pero las docentes muestran un cuidado cotidiano y un esmero novedoso con relación a las prácticas habituales de su cuerpo y vestimenta. Además, lo que se observa en el gradual proceso de profesionalización de las mujeres guaraníes es que comienzan a forjarse nuevas relaciones interétnicas con las docentes criollas, relaciones que ya no están marcadas por la hostilidad, el prejuicio y la distancia social, y en las que se forjan nuevas amistades basadas en el compañerismo y la colaboración. Juana, una docente guaraní que se desempeña en una escuela en la ciudad de Tartagal, me comentó que "me llevo bien con mis compañeras de trabajo, ellas me apoyan y me ayudan cuando lo necesito, son bien buenitas". Otra docente contó que "cuando tenemos que hacer la evaluación de los chicos me reúno en Tartagal en la casa de mi compañera y lo hacemos juntas".

El ingreso de estas mujeres a la docencia ha significado un sustancial ascenso económico, la mayoría de ellas, ha mejorado su vivienda, invirtiendo su salario en ampliar dormitorios, colocar baños, comprar muebles o motocicletas. Estas mejoras en la infraestructura de sus casas y el acceso a nuevos bienes de consumo las posiciona en una nueva clase social emergente en sus comunidades. Al mismo tiempo, el acceso a recursos también implica obligaciones familiares. Es decir que cuando un familiar necesita de ayuda económica estas mujeres deben aportar con sus salarios. Algunas de ellas contratan a una vecina o pariente para que cuide a sus hijos en el horario en que se encuentran trabajando en la escuela. En este sentido, la profesionalización también incide en las relaciones de género, todas las mujeres consultadas en este estudio tienen hijos, en muchos casos, son ellas quienes tienen un trabajo

estable con un sueldo regular, mientras que los hombres tienen trabajos temporales (albañiles, jornaleros). En estos casos, aportan regularmente a la economía del hogar y su salario permite la construcción o ampliación de la vivienda, o la adquisición de una moto u otro vehículo. Además, las mujeres acuden a la familia extensa para el cuidado de sus hijos o le pagan a una pariente o vecina para que los atienda. Se ha observado una mayor presencia de los hombres en el cuidado de los niños y la valoración y apoyo para que las mujeres primero estudien fuera de la comunidad y luego se incorporen al trabajo. De hecho, en Yacuy, algunas de las auxiliares primero trabajaron como auxiliares bilingües en la escuela de la comunidad y de noche viajaban a Tartagal para estudiar, y regresaban a casa cerca de la medianoche. En estos casos, los niños quedaban a cargo de un familiar, o del padre. Estos arreglos y negociaciones de las relaciones y roles de género en el marco de la familia constituyeron una fuente de apoyo y autonomía para que las mujeres estudien y trabajen. Estas nuevas configuraciones en los roles de género que posibilitan que los hombres cuiden a los niños y atiendan en la casa, no siempre implica una simetría en las relaciones, y no impide que existan casos de violencia de género.

Otro de los ámbitos en los cuales se produce un gradual cambio son las nuevas prácticas en torno al ocio y la expresión en las redes sociales. Los espacios del ocio suelen darse en el ámbito familiar y con vecinas y amistades dentro de la comunidad, en los cuales se visita para tomar mate o, en algunas ocasiones, asistir a un cumpleaños. Si bien ahora muchas de estas mujeres comenzaron a ver reducido su tiempo de ocio debido al trabajo fuera del hogar, algunas de ellas están desarrollando una sociabilidad fuera de la comunidad. Es decir que son invitadas a cumpleaños, fiestas y encuentros, en las casas de sus colegas no indígenas

en la ciudad. De modo que la inserción profesional de las mujeres lleva a la adopción de nuevas formas de vestir, de consumir, de vinculación social, que pueden ser analizadas como formas de colonización sobre sus cuerpos y de imposición de prácticas culturales que son las de la sociedad nacional. Pero, también, puede ser vista como las negociaciones y las estrategias a las cuales las mujeres guaraníes recurren para lograr ser aceptadas e incorporadas a un nuevo espacio laboral y profesional. En suma, el proceso de profesionalización, no solo mejora la posición socioeconómica de las mujeres guaraníes y las pone en una situación de menor subordinación social, sino que, además, redefine las relaciones interétnicas entre indígenas y criollos, históricamente caracterizadas por la tensión y la discriminación, y construye, gradualmente, vínculos más simétricos.

El uso de las redes sociales como Facebook ha crecido de manera sustancial en todos los sectores de la sociedad. Esta red es utilizada por muchos jóvenes de las comunidades tapiete y guaraní, y, en el caso de algunas de las docentes, constituye un medio para establecer una comunicación con otros, pero también para construir una determinada presentación de la persona en la vida cotidiana (Goffman, 1993). La persona que aparece representada en Facebook es la de una mujer docente mostrándose en actos y eventos escolares, reuniones, celebraciones y graduaciones junto a alumnos, docentes, padres y madres y agasajos en casas de docentes criollas. Asimismo, junto con las docentes en los establecimientos que trabajan, las imágenes muestran amistad, compañerismo y un vínculo simétrico, en el cual la variable étnica se diluye. Los textos que acompañan a las imágenes en Facebook se refieren a expresiones de afecto, admiración, camaradería y dedicación a la labor docente. Este medio les permite a las mujeres construir una imagen pública en las cual prima su identidad docente, y muestra

su inserción profesional en un contexto interétnico en el cual la vida laboral se desarrolla junto con docentes, padres y alumnos, tanto indígenas como criollos. Estas presentaciones de la persona en Facebook permiten construir imágenes y conceptualizaciones de las mujeres indígenas que responden a sus propios recursos, intereses y deseos y que las muestran como profesionales, reconocidas y jerarquizadas dentro y fuera de sus comunidades (Miller, 2011). Asimismo, el uso de Facebook muestra la facilidad de acceso a las nuevas tecnologías y a una sociabilidad que traspasa las fronteras de la comunidad.

7. Conclusiones

Si para las mujeres no indígenas del país ser docente fue históricamente una forma valorada y honrada de acceder al trabajo y a la vida pública, para las mujeres indígenas también constituye un espacio de inserción laboral más estable, jerarquizado y valorado que el trabajo en la economía informal o el servicio doméstico. El proceso de profesionalización de las mujeres indígenas implica una ruptura generacional, de relacionas de género y de relaciones interétnicas. Incorporarse como docentes conlleva a lograr un balance entre las exigencias de la escuela, las prácticas de una nueva sociabilidad y femineidad tomada de sus pares, y las demandas de la pertenencia a un grupo indígena, el mantenimiento de la lengua, las obligaciones hacia la familia extensa y la propia comunidad.

En el caso de las auxiliares bilingües tapiete, si bien constituyen un importante nexo entre la comunidad y la escuela, la falta de acceso a la educación superior las coloca en una situación de desventaja en la escuela en la cual ejercen la docencia. Es más, no se han podido generar relaciones más

simétricas con el equipo docente de la escuela dado que no las consideran como pares, sino como "auxiliares bilingües". Lo paradójico es que cuando una docente se ausenta, las auxiliares deben sustituirla como docentes de grado. A esto se suma que los niños indígenas constituyen una minoría en la escuela, y las fronteras étnicas están constantemente marcadas entre los niños indígenas y no indígenas y el personal educativo. En el caso de Yacuy, la profesionalización de las docentes guaraníes, su trayectoria como constructoras de la educación interculturalidad bilingüe en su escuela, y sus fuertes vínculos interinstitucionales (con organizaciones no gubernamentales, equipos de investigación y docentes universitarios), les ha otorgado una inserción laboral de mayor equidad en sus nuevos lugares de trabajo.

Como indica Tenti Fanfani (2000: 8), "Hoy la cuestión del orden y la integración social se presenta con facetas totalmente novedosas. Ya no se trata de homogeneizar y reducir diversidades de todo tipo (étnicas, culturales, territoriales, etcétera) para formar al ciudadano de la república naciente, sino de convivir con esas y otras diversidades". El reconocimiento de la diversidad y de su aporte en las escuelas es un lento proceso en el cual las docentes y los docentes indígenas han participado activamente.

Las docentes guaraníes han incorporado nuevas formas de femineidad al consumir vestimenta, maquillaje y formas de sociabilidad que las acercan a las maestras criollas y tratan de reducir las distancias étnicas. Estas transformaciones permiten una mayor aceptación por parte de las instituciones educativas y el entorno, pero no necesariamente implican el abandono de sus prácticas y lealtades étnicas. De hecho, en ambos casos, las guaraníes y las tapietes, mantienen el uso de su lengua materna y de sus fuertes vínculos comunitarios.

Por último, las situaciones descriptas en este artículo se acercan de manera preliminar al proceso de profesionalización de las mujeres indígenas, las situaciones varían según el contexto y las experiencias personales. Los prejuicios y preconcepciones y prácticas discriminatorias que tienen docentes no indígenas hacia las docentes indígenas no se han eliminado. Pero la formación y el acceso a cargos docentes marcan un cambio hacia una situación de mayor inclusión social, en un contexto regional como es el norte de la provincia de Salta, que ha estado históricamente marcado por la segregación étnica y la marginación de los pueblos originarios. Las mujeres indígenas han comenzado a redefinir sus roles de género en el marco del espacio doméstico y comunitario, tomando una participación más activa en organizaciones de mujeres, comunitarias y cargos políticos. La conformación de estos nuevos roles y la participación en las escuelas como docentes, y también como agentes sanitarios y enfermeras, constituyen diversas y matizadas formas de empoderamiento y autonomía que, lentamente, incorporan en sus vidas. Queda mucho por indagar en estos aspectos, futuras investigaciones nos brindarán un panorama más acabado sobre el impacto y la continuidad en los procesos de profesionalización de las mujeres indígenas.

8. Bibliografía

Anaya, J. (2012). *La situación de los pueblos indígenas en Argentina.* Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, IWGIA. 58 p. Disponible en: https://www.iwgia.org/images/publications//0587_ANAYA_Informe_final.pdf (consulta: 05/12/2017).

Anzorena, C. (2008). "La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado Nacional en Argentina de finales de siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2):2-13.

Bidaseca, K. (2011). "Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo poscolonial". En *Andamios, Revista de Investigación Social*, 8(17):61-89.

Castelnuovo Biraven, N. (2015). "Dándole la palabra: nuevas modalidades de liderazgo entre mujeres guaraníes del noroeste argentino". En *Javeriana*, 79(79):89-113.

_____. (2015). *Mujeres guaraníes y procesos de participación política en el Noroeste argentino*. Buenos Aires, Antropofagia.

Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". En *University of Chicago Legal Forum*, 14:139-167.

Finocchio, S. (2009). "Las invenciones de la docencia en la Argentina". En *Propuesta Educativa,* 31:41-53.

Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.

Gómez, M. D. (2014). "Mujeres indígenas en Argentina. Escenarios fugaces para nuevas prácticas políticas". En *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 12(16):59-81.

Gordillo, G., Hirsch, S. (comp). (2011). "Invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina". En *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina: historias de invisibilización y re-emergencia*, pp. 15-39. Buenos Aires, La Crujía.

Hecht, A. C., Schimdt, M. (comp.) (2016). *Maestros de la educación intercultural bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, NOVEDUC.

Hecht, A. C. (2010). "Encrucijadas entre las políticas educativas y el mantenimiento de las lenguas indígenas de Argentina". En *Espaço Ameríndio*, 4:92-116.

_____. (2006). "De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)". En *Cuadernos Interculturales*, 4:93-113.

Hirsch, S.M. (2010). "Pensando la educación intercultural bilingüe en contextos de diversidad étnica y lingüística". En Hirsch S., Serrudo A., (comps.), *Educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 121-149. Buenos Aires, Noveduc.

_____. (2008). “Maternidad, trabajo y poder: cambios generacionales en las mujeres guaraníes del Norte argentino”. En *Mujeres indígenas de la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*, pp. 231-252. Buenos Aires, Biblos.

_____. (2006). *El pueblo Tapiete de Argentina, historia y cultura*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Hirsch S. M., Serrudo A. (2010). “La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la educación intercultural bilingüe”. En Hirsch S., Serrudo A., comps. *Educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 17-44. Buenos Aires, Noveduc.

La Barbera, M. C. (2016). “Interseccionalidad, un ‘concepto viajero’: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea“. En *Interdisciplina*, 4(8):105-122.

Lugones, M. (2008). “Colonialidad y género”. En *Tabula Rasa*, 9:73-101.

Mato, D. (2015). “Educación superior, Estados y pueblos indígena en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos”. En Mato, D. A., (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, pp. 19-46. Buenos Aires, EDUNTREF.

Millán, M. F. (2015). “Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina”. En Mato, D. A., (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, pp. 117-134. Buenos Aires, EDUNTREF.

Miller, D. (2011). *Tales from Facebook*. Cambridge, Polity.

Novaro, G. (2006). “Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos”. En *Cuadernos Interculturales*, 4(7):49-60.

Radcliffe, S. (2015). *Dilemmas of Difference. Indigenous Women and the Limits of Postcolonial Development Policy*. Durham, Duke University Press.

Tenti Fanfani, E., (comp.) (2000). *Una escuela para los adolescentes*. Santa Fe, Ministerio de Salud. Buenos Aires, UPE-UNESCO, UNICEF.

Capítulo 8

Del cuidado institucional cotidiano al cuidado de la salud en la escuela

Las maestras como cuidadoras morales

Ana Domínguez Mon

1. Introducción

Mediodía en la escuela. La maestra está afuera del comedor y espera que los chicos ingresen. Es un aula acondicionada con mesas largas y bancos también ubicados en forma longitudinal. Para llegar a la cocina, que está lejos del comedor, deben atravesar el patio abierto. La cocinera y su ayudante se ubican en un extremo del salón. Sobre una mesa colocan una olla enorme con fideos, salsa un poco de carne picada. Hay platos ubicados en pila y vasos, los chicos toman cada plato con su correspondiente tenedor y reciben una porción estimada en la superficie interna del plato playo. Como ha llovido, podrán repetir sin problemas porque sus compañeros que vienen desde una zona anegable no fueron a clase. Para ingresar forman fila varones y chicas de 8 a 12 años, los más pequeños ingresaron antes. Los varones se empujan, Laura les llama la atención y otra maestra logra que se vayan sentando. Se agrupan espontáneamente por sexo, varones de un lado y niñas del otro. En general, todos toman agua cuando

terminan de comer. Sin embargo, algunos pocos llevan botellas de bebidas gaseosas de marcas conocidas. Para muchos de ellos, esta será la comida más importante del día junto con el desayuno, que también recibieron en la escuela. Para los de turno tarde será la merienda. Ambas colaciones, las reciben en el aula y la merienda a penas hora y media después del almuerzo. Los del turno mañana se van con la fruta a la salida de la escuela: naranja o manzana. (Observación en el comedor de la escuela, marzo de 2016).

Desde 2013, en el marco de dos proyectos de investigación UBACyT (2008-2012 y 2014-2017) hemos desarrollado actividades para identificar y analizar redes de cuidados en personas que viven con diabetes. En 2013, nos interesó indagar en los grupos familiares con hijos en edad escolar (6 a 12 años, aproximadamente) para examinar si presentaban algunos de los factores de riesgo para las enfermedades crónicas no transmisibles y poder pensar, con las autoridades y docentes, estrategias para abordar la problemática desde la escuela. En estudios previos demostramos que, efectivamente, las prácticas preventivas en adultos jóvenes eran muy difíciles de implementar debido a ciertas urgencias derivadas de las particularidades de los estilos de vida modernos, sobre todo en sectores medios de la ciudad de Buenos Aires (Domínguez Mon, 2012). Las largas jornadas laborales, los ritmos intensos de trabajo y las distancias que median entre los lugares de trabajo y los hogares, motivaron que algunos miembros de los sectores medios encontraran obstáculos para llevar adelante prácticas sostenidas de cuidados en la alimentación y las actividades físicas.

En efecto, en los últimos cincuenta años, distintos estudios dieron soporte científico a la hipótesis de que los niveles bajos de actividad física y una alimentación basada en

grasas e hidratos de carbono son factores importantes para el desarrollo de las enfermedades como diabetes, hipertensión, enfermedad coronaria y accidente cerebrovascular. Altas tasas de mortalidad se observan entre quienes llevan una vida sedentaria. Según los documentos producidos por los organismos internacionales, las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) son el desafío para la salud pública en el siglo XXI y, dentro del conjunto, aquellas que están directamente vinculadas al sobrepeso y a la obesidad, con la consiguiente discapacidad asociada, así como de enfermedades coronarias con riesgo de vida tanto para adultos como para niños en los países de la región. La alimentación variada y reducida en hidratos de carbono y azúcares, además de una actividad física regular, parecen disminuir el riesgo de desarrollar enfermedades crónicas y, de esta manera, podrían ser un factor clave para una mejor calidad de vida (Ministerio de Salud, 2012).

La obesidad es un factor contribuyente en, prácticamente, la mitad de las enfermedades crónicas. Se asocia con la mortalidad cardiovascular, con la hipertensión arterial, diabetes e hipercolesterolemia. La obesidad infantil, vinculada a su persistencia hasta la vida adulta, significa un riesgo epidemiológico que aglutina otras condiciones mórbidas (O'Donnell y Carmuega, 1998). Simultáneamente, se ha estudiado cómo la situación económica y social en la infancia influye en la salud en la adultez (Beebe-Dimmer *et al*., 2004). Como consecuencia, la vida temprana es un momento fundamental para intervenir tomando medidas de prevención para las enfermedades cardiovasculares (Nandi *et al*., 2012). De modo que la prevención en los primeros años de vida puede significar un importante impacto en la edad adulta del mismo modo que se pueden reconocer las consecuencias de las intervenciones realizadas precozmente en la salud de los adultos (Durán, 2005).

En la Argentina, la obesidad evidencia algunas peculiaridades respecto de los países desarrollados. Es un fenómeno sanitario relativamente reciente, relacionado con la rápida urbanización que ha experimentado el país. Este proceso está siendo acompañado por un marcado sedentarismo: horas frente a la televisión, viviendas pequeñas, alimentación económica, rápida y fácil de preparar, como ocurre con los alimentos con alto contenido de grasas y azúcares. Impacta, especialmente, en la salud de los niños, por las dificultades para acceder a actividades deportivas escolares y/o comunitarias en los años noventa (O'Donnell y Carmuega, 1998: 19).

2. Del reconocimiento del problema a las actividades de intervención institucional

Integrantes del equipo de investigación que dirijo han demostrado (Perner y Pérez, 2014) que existe una forma diferencial de afrontar los riesgos de vivir con enfermedades crónicas según sean las condiciones de vida y de trabajo de las familias. A mayor vulnerabilidad social, mayor probabilidad de vivir tempranamente con una o varias de las enfermedades en los adultos. En Provincia de Buenos Aires esto se expresa en que, a mejores niveles educativos y con mejores ingresos económicos, haya menos prevalencia de ECNT. En los individuos con primaria incompleta la prevalencia de diabetes (DBT) es más del doble que en los individuos con secundaria completa o más: 15.1% y 6.8%, respectivamente. La prevalencia de diabetes entre los individuos con menores ingresos duplica la prevalencia de los que presentan mayores ingresos: 11.3% y 6.1%.[1]

1 Las ECNT, solo en 2011, representaron el 32.8% de las muertes, tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires (DEIS, 2013). Se observa una relación lineal entre la edad y la preva-

Las encuestas que realizamos en dos localidades geográficas distantes (San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, y José León Suárez, partido de San Martín, provincia de Buenos Aires) pero con población con semejante distribución de DBT e hipertensión arterial (HTA), tuvieron por finalidad, a partir de una caracterización demográfica y socioeconómica de las poblaciones encuestadas, conocer las prácticas alimentarias y de actividades físicas, así como la existencia de ECNT en los grupos familiares de las escuelas primarias ubicadas en barriadas populares. Esta caracterización nos permitió comprender el contexto geográfico y socioeconómico en el cual están insertas las instituciones educativas: saber si las familias pertenecían al barrio de la escuela, si procedían de otros barrios, el nivel educativo y las actividades laborales de los padres, prácticas alimentarias y actividades físicas tanto de las madres y padres como de los hijxs.[2] Finalmente, cómo se auto percibían ellos y cómo la salud de sus hijos.

De acuerdo con los resultados de las encuestas, propusimos a las autoridades de la escuela de José León Suárez diversas actividades. Fuimos invitados a reuniones en el municipio en las que hemos divulgado los resultados de nuestros trabajos en la Red de diabetes del Municipio de San Martín; intervinimos en una Jornada Interinstitucional

---

lencia de diabetes, hipertensión arterial (HTA), hipercolesterolemia e inactividad física. Entre los mayores de sesenta y cinco años, una cada cuatro personas presenta diabetes, y más del 60% presenta HTA. La relación de las ECNT con el nivel de ingresos y el nivel educativo es inversamente proporcional. En el Gran Buenos Aires (GBA), la prevalencia de diabetes fue un 22% mayor entre las mujeres que entre los hombres (con una prevalencia de 10% y 8.2%, respectivamente), en tanto la hipertensión (HTA) fue levemente mayor entre las mujeres (35.3%) que entre los hombres (34.2%), siendo la hipercolesterolemia similar, en ambos sexos, en la provincia de Buenos Aires y en el total país (cercana al 30%) Los hombres presentaron, para ese año, una prevalencia de inactividad física menor que las mujeres (hombres 44.1% y 51.4% mujeres).

2 Conservamos el masculino en los plurales para favorecer la lectura, teniendo presente que el campo de la docencia y de los cuidados cotidianos es mayormente femenino.

realizada en conmemoración de los cuarenta años del Programa de Salud Escolar que, desde 2008, pasó a llamarse Programa Nacional de Salud Escolar PROSANE. ¿Cuáles son sus objetivos específicos?

Este programa organiza y coordina acciones conjuntas entre profesionales de la salud, sobre todo los que se desempeñan en el Primer Nivel de Atención (PNA) y docentes en escuelas primarias y secundarias públicas y privadas. Las ECNT son objetivo de trabajo en forma constante por los datos a nivel nacional de la cantidad de niños con sobrepeso y obesidad (Linetzky *et al*., 2011). Sin embargo, poco se ha indagado en las escasas posibilidades de intervención de los cuidados de la salud en el caso de niñas y niños en condición de pobreza en las escuelas públicas, sobre todo, cuando no existen estrategias que permitan contrarrestar la existencia de contextos obesogénicos a partir de la propia organización de los comedores y kioscos escolares (Piaggio *et al*., 2011). Por otro lado, políticas sanitarias en las escuelas promueven prácticas contradictorias (Piaggio, 2016) que involucran, tanto las instituciones del Estado como las propias familias. La pregunta que nos formulamos es, ¿qué prácticas de cuidado alimentario y de actividades físicas pueden realizar las maestras de una escuela primaria en un área de alta vulnerabilidad social? ¿Qué límites encuentra la actividad docente para el trabajo en promoción de los cuidados de la salud con relación a las ECNT en un área de alta conflictividad social?

3. El barrio y los cuidados cotidianos en familias con niños en edad escolar. Contextos y condiciones de vida

"Yo vivo por Corea y algunas partes están prohibidas porque se pegan piedrazos o se tiran tiros a pesar de que la policía vigila. Un vecino le pega a su mujer y se escuchan los gritos. Cuando tenga hijos me voy a mudar y los voy a ayudar para que tengan una vida distinta". Marcelo 6º B

"[...] vivo en el barrio de mis abuelos desde los seis años, cuando mi mamá me dejó. Un día mi abuelo me llevó a las 'piletas', dice que ahí se bañaban todos, ahora están sucias y abandonadas, llenas de basura, moscas y ratas. Me encantaría que vuelvan a funcionar y que todos las podamos disfrutar". Camila 6º B

Testimonios de alumnos de la Escuela Nº 61 Antártida Argentina sobre el barrio en el "Homenaje a 80 años de la creación de la localidad de José León Suárez", 2012

Realizamos, entre junio y diciembre de 2013, una encuesta a madres y padres y familiares que usualmente llevan los niños a la Escuela N° 61 Antártida Argentina, en José León Suárez, en San Martín. Es uno de los partidos con mayor población de la provincia de Buenos Aires: 414.196 habitantes. Según el Censo de 2010, 198.094 son varones y 216.102 son mujeres, con un índice de masculinidad de 91.7 (INDEC, 2010). San Martín forma parte del primer cordón del Gran Buenos Aires, es una zona urbanizada, con una superficie de 56 km^2 y una densidad poblacional de 7.264 habitantes por km^2. Este municipio está conformado por veintisiete localidades y está atravesado de sureste a noroeste por el

Ferrocarril Mitre. La distribución de la población acompaña las condiciones más desfavorables: la zona de José León Suárez, aledaña a la cuenca del río Reconquista, denominada Área Reconquista, es la segunda más contaminada del país y constituye un grave peligro para la salud de la población. Allí, están ubicados los barrios Cárcova, Independencia, Libertador, Villa Hidalgo, Necochea, Costa Esperanza, Lanzone, Curita, Loma Hermosa, entre otros. De ahí, provienen la mayoría de los niños cuyos padres hemos encuestado.

En la localidad de José León Suarez está ubicado el relleno Norte III (Complejo Ambiental Norte III) del CEAMSE (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado), sobre el Camino del Buen Ayre, frente a un conjunto de barrios, asentamientos y villas de población vulnerable. Allí, se reciben los residuos sólidos de la Cuidad de Buenos Aires y de veintisiete partidos del conurbano bonaerense (CEAMSE, 2013). Esta es la zona con las condiciones más desfavorables de San Martín, con varios asentamientos, algunos ubicados sobre canales que desembocan en el Río Reconquista, muchos de ellos, sin red cloacal, gas natural y, algunos, sin electricidad. Allí, también, se presenta una mayor incidencia de enfermedades vinculadas a la contaminación ambiental.

La economía del municipio de San Martín se encuentra claramente influenciada por su sector industrial. En los últimos treinta años, principalmente en la década de los noventa, se cerraron muchas fábricas, algunas de las cuales fueron recuperadas a comienzos de la primera década del siglo XXI. La economía del distrito se basa, sobre todo, en las actividades comerciales: plásticos, textiles, autopartistas y metalmecánicas y de grandes empresas.

La tasa de desocupación en el Gran Buenos Aires (GBA) durante el primer trimestre del 2013 fue del 9.4% (INDEC), mayor que el registrado en la Ciudad de Buenos Aires (7.3%), datos totalmente desactualizados para 2017. En la provincia de Buenos Aires, casi el 90% de la población mayor de 20 años asistió a la escuela. Con respecto al máximo nivel educativo alcanzado: el 11% de los mayores de 20 años no completó la primaria y el 31% si la completó; el 16% no finalizó la secundaria y el 23% finalizó ese nivel. Los datos de la encuesta realizada en 2014 son congruentes con los registrados a nivel municipal. La mayoría de la población que nació en otros lugares vive hace más de quince años en San Martín. El 57% de los entrevistados (32) cursaron el nivel medio, pero solo 1 de cada 3 lo completó. En la población entrevistada hubo un 5% que no concurrió a la escuela. Este valor es bastante más elevado que el registrado en el Gran Buenos Aires y a nivel nacional (menor al 2%). El 62% (38) trabajaba, los hombres lo hicieron una mayor cantidad de horas semanales que las mujeres: la mitad como empleadas, seguido por las que trabajan en su propio negocio y las que trabajan en el servicio doméstico. Solo un 55,8% de mujeres, pero la totalidad de los hombres, trabajaba al momento de la encuesta. Sin embargo, el 82% (50) utilizaba solo el subsector público para atenderse: una de cada tres personas poseía cobertura de salud.

4. La salud de las familias como problema

"Mis hijos comen bien".

Mamá de niños de tercer grado que
rechazó la encuesta y cuyos hijos almuerzan
en el comedor de la escuela

Dado que la encuesta se realizó en los horarios de entrada y salida de los niños de la escuela y durante las fechas en que se realizaban festividades escolares, las respuestas provenían de madres, padres o familiares que acompañaban a los niños en el ingreso o egreso de la escuela. De los resultados de la encuesta, nos llamó la atención que la percepción del estado de salud de lxs respondientes era buena: solamente una de cada cinco personas la considera excelente o muy buena. La autopercepción de la relación talla y peso arrojó valores de sobrepeso (75%) y uno de cada tres sabía que era hipertenso, siendo de 35.7 años la edad promedio los entrevistados. Las respuestas acerca del consumo de frutas y verduras arrojaron un promedio de tres unidades diarias por persona. Cuando presentamos los datos en la reunión mensual de la Red de diabetes del municipio, los profesionales afirmaron que era un dato inexacto porque no se corresponde con los registros que ellos llevan en sus consultorios. Cuando consultamos con la responsable de Salud Escolar del Municipio nos comunicó que realizaron exámenes físicos: talla y peso a 34 alumnos (24 de primer grado y 10 de sexto grado) y encontraron que 14, de 24 alumnos, tenían sobrepeso (6 sobrepeso y 8 obesidad) y de sexto grado: 5, de 10 alumnos, sobrepeso (2 sobrepeso y 3 obesidad). Esto quiere decir que en esta población se registra, sobre todo, malnutrición que se traduce en exceso de peso. Tanto los padres/madres como los hijos realizan pocas actividades

físicas: las mujeres caminan y los varones practican deportes, siendo las mujeres más sedentarias. Si tomamos en cuenta que son familias que viven en localidades distantes a una hora de caminata de la escuela, la única actividad que realizan son esas caminatas. Por lo que las condiciones de vida y la malnutrición estarían presentes en esta población con consecuencias negativas para la salud de padres y madres, reflejándose en la salud de los niños.

4.1 De la malnutrición a la educación de las familias en la escuela

A partir del taller y posteriores reuniones con el equipo docente, reconocimos algunos tópicos centrales al abordar las cuestiones alimentarias: los consumos de productos industriales elaborados a base de azúcares, hidratos de carbono y grasas dentro y fuera de la escuela.

La escuela cuenta con un comedor al que asisten entre 125 y 150 alumnos de una matrícula de 251, en 2013. Las comidas que, usualmente, reciben los alumnos son: un desayuno, el almuerzo (sobre todo, los alumnos de la mañana y algunos de la tarde) y una merienda temprana, los del turno tarde.

¿En qué consisten los límites estructurales para una alimentación variada en la escuela? Por un lado, está la magra subvención que deriva el distrito escolar para cada comida (16 pesos por alumno, en 2016), luego, está la calidad de la comida y el menú, que lo confecciona una nutricionista del servicio alimentario escolar y que varía cada semana y según la disponibilidad de los productos estacionales. Dado que la encuesta se realizó durante los meses de otoño, invierno y primavera, los alimentos se corresponden con esas estaciones: la merienda la proveía una cooperativa y estaba compuesta por mate cocido, leche con chocolate, pan y

alfajores de harina de maíz. La encargada del comedor nos comunicó que reciben de postre, tres veces a la semana, frutas para cada niño/niña: naranja o mandarina y postres de batata dos veces a la semana. Sin embargo, finalizada la encuesta, las autoridades nos afirmaron que no había frutas, que tampoco entregaban los panes y que, en 2015, los dulces no llegaban. Si tomamos en cuenta que el menú se compone de arroz y lentejas; pan de carne con fideos; polenta a la boloñesa; arroz con pollo y fideos a la boloñesa, podemos interpretar que la dieta no se correspondería con las necesidades nutricionales de niñas y niños con sobrepeso.

> "Los chicos no están comiendo fruta en el comedor…", nos dijo una maestra que se acercó al grupo de encuestadoras.

5. La maestra como cuidadora institucional de las familias

La particularidad de las ECNT es que la vida cotidiana de las personas debe ser incorporada para el análisis de su situación de salud porque incide directamente en el desenlace o la aparición de estas afecciones. Alimentos, formas de consumo y tiempos disponibles (para su elaboración y consumo) son elementos centrales de cualquier abordaje de la problemática ligada a las ECNT, particularmente, en el caso de la diabetes, la hipertensión y la hipercolesterolemía. Los trabajos sobre obesidad y sobrepeso en niños en la Argentina (Ministerio de Salud de la Nación, 2013) y los específicos relativos a salud escolar, así como sobre los comedores en la Ciudad de Buenos Aires (Piaggio *et al*., 2011 y 2013), nos revelan que la malnutrición es un fenómeno intra y extra escolar y que debe abordarse contemplando su complejidad. En realidad, solo recientemente se considera

el problema como un fenómeno irreductible a factores de riesgo, sino en su articulación entre condiciones de vida, de trabajo y formas de consumo enfermantes (bebidas colas —aún las dietéticas—, comidas rápidas, presencia de harinas refinadas en alimentos y aditivos en snacks) que rodean el problema de la malnutrición.

Si bien desde la promulgación de la ley 1420, de 1884, (Battolla y Bortz, 2007) los médicos conformaron la dotación de profesionales abocados para el tratamiento de las enfermedades agudas y las campañas de vacunación, los docentes recibieron capacitación para afrontar y cooperar en el control de las enfermedades agudas (curables) a partir de la experiencia de la epidemia de fiebre amarilla en Buenos Aires de 1871. El papel de la vacunación, la alimentación saludable y las actividades físicas fueron objetivos de campañas sanitarias pero, sobre todo, vinculadas a la desnutrición y el raquitismo. El estado higienista, a través de la "sanidad escolar", buscó controlar la salud para formar ciudadanos sanos. Debió transcurrir gran parte del siglo XX para la incorporación de las ECNT en la agenda de la salud escolar; la diabetes e hipertensión constituyen, hoy, un objetivo secundario abordado, sobre todo, a partir del registro del sobrepeso y la obesidad. Este fenómeno se tornó más evidente en los años ochenta del siglo pasado pero se agudizó, en el caso argentino, a partir de la crisis económica de los años noventa, en la que se perdieron fuentes de trabajo e integrantes de los grupos familiares estuvieron desocupados por períodos prolongados y, los que se encontraban empleados, experimentaban precarización laboral y formas flexibles de trabajo. Tiempos fragmentados, ausencia de las madres o los padres, o de ambos, durante las comidas, sumando a niños que pasan mucho tiempo solos, que desayunan, almuerzan y meriendan sin asistencia de adultos, con largas horas frente al televisor. Todas estas son

formas de vida que remiten a estilos de consumo que son, más o menos, conflictivos si se resuelven por vía del mercado, a través de cuidadoras domésticas o actividades extraescolares y con familiares o vecinos, en aquellas familias con escasos recursos económicos. Si a esto sumamos la incorporación de alimentos pre-elaborados o de rápida factura: pizzas, empanadas, salchichas, hamburguesas, la alimentación será congruente con formas vinculares con escasa o errante participación de madres y padres.

6. Los niños que comen en comedores

Los comedores escolares se implementaron tempranamente en la Ciudad de Buenos Aires, acompañando a la doble escolaridad tanto pública como privada. En el caso que nos ocupa, funcionan en escuelas de jornada simple. A partir de las crisis económicas, los comedores y merenderos se transformaron en espacios fundamentales para la alimentación de gran parte de las familias y no solamente de los niños. La incorporación de los comedores a las escuelas de jornada simple tiene que ver con las necesidades familiares, al ser el almuerzo escolar la comida que, principalmente, reciben los niños y un aporte nutricional fundamental para el grupo familiar. El comedor, poco a poco, se transformó en un ámbito de alta participación docente, inicialmente, como control y supervisión que, con el correr del siglo XXI, se transformó en espacio de reconocimiento de problemas familiares que escapan a la dinámica áulica.

7. El cuidado cotidiano de las maestras en los comedores

La tarea docente en los comedores es, sobre todo, una actividad de acompañamiento y control disciplinario, la supervisión de las prácticas llevadas a cabo en ese espacio: ingreso y traslado de los niños al mismo. Las docentes se incorporaron, erráticamente, ellas mismas con sus alumnos a una actividad de comensalía vincular. Otra cosa ha sido incidir en la incorporación de ingredientes en las comidas que puedan transformar la dieta de niños como son, por ejemplo, los vegetales verdes. Este tipo de alimento, usualmente resistido por los niños y sus padres, por diversas razones, ha sido el mencionado repetidamente en la encuesta para integrar las comidas diarias familiares y de fin de semana. Los adultos declaran consumirlos, aunque no saben cómo cocinarlos con sabores que resulten agradables para todos los integrantes de la familia: "Intentamos que comieran suflé de zapallitos pero es un plato que lo dejan, solo lo comen en tartas" (Directora de la escuela, 2014).

De este modo, las maestras se enfrentan al abordaje de una actividad que no forma parte de las competencias del trabajo docente, con temas que deben tratar dentro del contenido curricular en algunos grados, para los que no reciben especial capacitación y que ellos mismos no están acostumbrados a consumir. ¿Cómo modificar hábitos incluso familiares en una práctica como la alimentaria en la que "el gusto" tiene un papel central? ¿Cómo problematizar el consumo de algunos alimentos (golosinas, snacks, dulces) cuando los chicos los consumen en el kiosco de la escuela, fuera de la escuela y en sus propias casas? Incorporar a la tarea docente esta dimensión de la vida de los chicos también conmueve la propia subjetividad ¿qué comen ellas diariamente? ¿Qué comen en la escuela y cómo lo hacen? Esto replantea las condiciones de vida de ellas mismas y, por supuesto, las de trabajo.

8. Docentes y médicos en las escuelas. Hacia el reconocimiento de la tarea de cuidados

Las prácticas de promoción y prevención se encuentran en la intersección entre la "enseñanza", con la incorporación de conocimientos e información (la pirámide o rueda alimenticia, los tipos de alimentos "saludables" y los "no saludables"; y los "obesogénicos" presentes en los manuales de Educación para la Salud en los que se remarca la responsabilidad individual frente al consumo correcto de determinados alimentos) (Cairo y Aisenstein, 2012), así como el valor moral de la alimentación que forma parte de la tradición higienista en la escuela (Aisenstein, 2010). En esta enseñanza siempre estuvo presente un modelo de consumo regido por valores morales: la mesura, el equilibrio y la higiene. En realidad, a través de la alimentación como del uso del cuerpo (Milstein y Menedes, 2017) se produce, no solamente el disciplinamiento de los cuerpos, sino que se intentan moldear gustos (Aisentein, 2010). La mirada está puesta en un modelo ideal de familia de clase media, en la que la moderación, la variabilidad y la organización doméstica producen almuerzos pensados en función de la nutrición familiar. Este modelo familiar se intenta imponer, pero el gusto (Aisenstein, 2002) forma parte de otro orden jerárquico, como puede ser la clase social o grupo étnico de procedencia: comidas, más o menos sabrosas a partir de la incorporación de grasas, azúcares, especies, y sobre todo sal, conforman acervos culinarios familiares de diversos grupos sociales. Si el gusto se moldea, el esfuerzo por incorporar valores de clase a través de la alimentación no deriva del esmero por realizar la comida con mayor riqueza alimentaria, sino poder acceder a alimentos que con mayor frecuencia aparecen publicitados en la televisión y que, por su costo, no siempre pueden formar parte de la mesa de las

familias de menores recursos. Para cambiar conductas se busca asesorar y capacitar a todas las personas que intervienen en las acciones destinadas a la alimentación escolar.

Las prácticas de formación no están destinadas solamente a los alumnos; docentes, personal administrativo y de maestranza reciben capacitación acerca de los alimentos y las mejores formas de su conservación y manipulación. En este sentido, estos esfuerzos han modificado positivamente la manipulación de los alimentos, logrando controlar las causas de contaminación en la cocina. Sin embargo, los temas relativos a la sociabilidad durante los almuerzos solo quedan a criterio de la maestra a cargo de los alumnos en el comedor (Piaggio *et. al*, 2013) De ahí que los docentes, que particularmente consideran esta actividad como un momento de aprendizaje, si tienen tiempo e interés por ella (puesto que no es una actividad remunerada), podrán considerarla como parte de la sociabilidad con sus alumnos (Piaggio *et al*. 2013, 2011). Pueden identificar inconvenientes para llevar adelante la tarea en los comedores escolares, como en la Ciudad de Buenos Aires, por las condiciones ambientales (espacios no adaptados correctamente para la actividad: pequeños, ruidosos, sin iluminación adecuada) y tiempos disponibles para llevar a cabo todo el proceso, que va desde la higiene de las manos, al desplazamiento desde las aulas hacia los espacios de consumo, hasta los tiempos de duración de los almuerzos y la finalización de la actividad. Muchas veces, estas prácticas no contemplan un momento recreativo antes de iniciar nuevamente las actividades (sobre todo, en las escuelas de doble jornada). La práctica de supervisión de los comedores no posee un reconocimiento académico, ni remunerativo, por lo que la posibilidad de realizar actividades creativas correrá por cuenta del interés personal del/ de la docente a cargo. El mandato moral de la alimentación, en términos de nutrición corporal y como

incorporación de hábitos de comensalía, de adquisición de gustos (generalmente, a partir de un modelo de individuo ideal al que están destinadas las políticas de enseñanza) y, sobre todo, de incorporación de valores siempre normativos acerca de "lo bueno" o "lo malo" del comportamiento en el comedor, cede frente a la necesidad de dar respuesta a una carencia familiar que se ofrece como la única comida completa que recibirá la niña o el niño fuera de su hogar.

9. La actividad física en la escuela como mandato debido a las ECNT

El cuerpo y la actividad física no siempre se reconocen partícipes de prácticas formativas, salvo en el caso del deporte o para el bienestar corporal (Aisentein, 2012; Scharagrodsky, 2007). En este tópico, es el profesor de educación física quien posee conocimientos y ha desarrollado habilidades para llevar adelante actividades en las que esté presente el trabajo corporal pero, usualmente, desde una concepción competitiva. Podríamos afirmar que la competencia, no solo es incentivada por los profesores de educación física, sino que forma parte del *habitus* cotidiano de los conjuntos sociales modernos, sobre todo en las ciudades. En este sentido, estar en movimiento con un fin práctico, obtener puntaje en una prueba o competición, forman parte de la producción simbólica de las tecnologías del cuerpo en las sociedades modernas occidentales: disciplinar el cuerpo en la escuela para entrenarlo para la competencia en el mundo del trabajo. Pensado así, el cuerpo para el trabajo o para actividades de competencia no se compadece con las formas actuales de recreación: varias horas frente a la pantalla (televisión, computadoras o dispositivos de uso personal) refuerzan la preferencia por las actividades

sedentarias, sobre todo, en sociedades incorporadas a las tecnologías de la información comunicacional. Moverse es una pérdida de tiempo y hasta una actividad penosa frente a la posibilidad de ingresar a los mundos virtuales. Queda reservado el placer de moverse cuando se trata de jugar al fútbol (tanto para los chicos como para las chicas), el tema es ¿dónde y a qué costo? Nuevamente, maestras y profesionales de la salud, aprendieron que las oportunidades perdidas, en realidad, se traducen en mayor sufrimiento y en vidas perdidas. De este modo, surgen los programas de actividades barriales: partidos de fútbol entre médicos y los chicos del barrio (Parera et al. 2016), que permiten recuperar el placer del juego con la proximidad y la confianza para acercar a los "pibes" a la "salita", para que puedan encontrar, allí, médicos-amigos en quien confiar y a quiénes recurrir cuando los problemas los agobian o cuando se sientan mal (o, probablemente, cuando requieran de intervención médica). Estas actividades barriales son el producto del interés de profesionales de la salud para producir diálogos institucionales en el que los protagonistas sean los niños. El reconocimiento de los problemas, sobre todo, de las necesidades de los destinatarios de esas actividades: niños en edad escolar y adultos, proveen a los profesionales de elementos de intervención para lograr confianza en las instituciones, abrir espacios y legitimar el disfrute por participar de intervenciones, puede alejarlos de compañías peligrosas, de los consumos problemáticos (entre los cuales las drogas son una parte de los consumos identificados), aunque no sea un fin en sí mismo.

La práctica docente estuvo, históricamente, vinculada a la lucha contra las enfermedades agudas y endémicas, y solo recientemente a las no trasmisibles. Sin embargo, la preocupación por la alimentación en términos moralizantes siempre ocupó un lugar central para las familias de los

escolares, siendo temas axiales a la actividad docente y no medulares del trabajo vincular cotidiano.

¿Será posible reconocer puntos de articulación, entre esta forma de abordaje de las problemáticas sociales, y la tarea moralizadora y disciplinadora en que maestros de escuela primaria asumen los cuidados de la salud, desde programas tradicionales en términos de alimentación y actividades físicas escolares?

10. Reconocimiento social y redistribución en la labor de cuidados

La labor docente en la formación de valores sigue vigente entre la población pero, usualmente, no se lo vincula a las actividades extra curriculares. He participado de reuniones de intercambio interjurisdiccional en el que las docentes planteaban los límites del abordaje de determinadas problemáticas: adicciones, violencia en el aula, maltrato y el abuso familiar. Estos temas generan mucho malestar y conllevan intensas discusiones acerca de las responsabilidades legales, así como el compromiso institucional. Comprenden el capítulo de lo que se ha denominado "malestar docente" (Martínez, 1999, 2000, 2009, 2010; Birgin, 2005). Por la inespecificidad propia de la tarea de cuidados y la dificultad para establecer límites entre la práctica docente y la contención social, reconozco cierta similitud con algunas discusiones presentes en las reflexiones de médicos generalistas, nutricionistas, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales en el primer nivel de atención. Los profesionales comprometidos con su labor y con la institución de la que participan suelen asumir responsabilidades en tiempos extralaborales porque no podrían realizar esa actividad en el tiempo específico de su trabajo. El seguimiento

de los cuidados, cuando se trata del abordaje integral de las situaciones de vida de sus alumnos, comprende también el tratamiento integral de enfermedades crónicas o agudas, al considerar las situaciones concretas en las que enferman las personas y del sentido que adquieren esas afecciones en sus vidas.

Este tiempo no remunerado, pero sí dedicado a los cuidados, requiere desplegar habilidades e invertir energías en situaciones altamente desgastantes (a veces derivando en *burn out*) para brindar oportunidades, crear redes y formas de protección que las familias suelen haber perdido. "Es muy difícil la relación madres/padres/hijo/hija cuando no existe interés o costumbre para preguntar acerca de lo que hizo su hijo en la escuela" (Directora de la escuela, 2015).

Nancy Fraser (1995) recuperó y discutió la tensión entre el reconocimiento, como forma usualmente presente en las tareas que tienen valoración social (el trabajo docente, el trabajo comunitario en los profesionales de la salud) pero que no reciben una retribución adecuada en función de las actividades que despliegan y el valor social asignado a ellas. Para esta autora, como para Seyla Benhabib (1995), las actividades de cuidado hacia otros, cuando ocupan el espacio liminar del reconocimiento social, de la vocación y la entrega, suelen feminizarse en función de las relaciones desiguales de poder: clase, género y étnicas a través de las cuales se reconocen las personas que las realizan. Las actividades de cuidado cotidiano vinculadas a las ECNT en las escuelas no escapan a los mismos avatares que viven las docentes en sus vidas cotidianas: comidas rápidas y de mala calidad, tanto para ellas como para sus familias. Luego, una actividad que se concibe como la extensión de los roles familiares y por fuera de la actividad docente remunerada ¿acaso puede considerarse parte de su rol profesional? Si el cuidado es asumido como responsabilidad de los padres, delegada

a la escuela por carencias o por ausencia de roles de autoridad en los grupos familiares ("No firman ni revisan los cuadernos de comunicación"; "no participan de las actividades programadas en la escuela"; "no llevan a los chicos a los controles médicos"; "no hablan con sus hijos"), nos encontramos que el cuidado está ubicado en un lugar intersticial que las docentes asumen más como vocación asistencial y, por ende, femenina que como parte de su rol profesional.

11. Bibliografía

Aisenstein, Á. (2010). "Entre la nutrición y el gusto. Prescripciones alimentarias en la escuela primaria argentina". En *Historia de la Educación, Anuario*, 11. Disponible en:http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772010000100010&lng=es&tlng=es (consulta: 23/01/2017).

Argentina. Dirección de Estadísticas e Información de Salud (2013). *Agrupamiento de casas de mortalidad por división político territorial de residencia, edad y sexo. Argentina año 2011*. Buenos Aires, DEIS. Disponible en http://www.deis.msal.gov.ar/wp-content/uploads/2016/01/Boletin140.pdf (consulta: 23/01/2017).

Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires, INDEC. Disponible en http://www.censo2010.indec.gov.ar/ (consulta: 09/09/2013).

Argentina. Ministerio de Salud (2011). *Segunda Encuesta Nacional de Factores de Riesgo para Enfermedades No Transmisibles*. Buenos Aires, Ministerio de Salud. Disponible en: https://www.sac.org.ar/wp-content/uploads/2014/08/segunda-encuesta-nacional-factores-de-riesgo-politicas-de-salud.pdf (consulta: 09/09/2013).

_____. (2006). *Encuesta Nacional de Factores de Riesgo. Argentina 2005. Informe de resultados*. Buenos Aires, Ministerio de Salud. Disponible en: http://www.bvs.org.ar/pdf/enfr2005.pdf (consulta: 09/09/2013).

_____. (2013). *Sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes. Orientaciones para su prevención, diagnóstico y tratamiento en Atención Primaria de la Salud*. Buenos Aires: Ministerio de Salud. Disponible en: http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000378cnt-sobrepeso-obesidad-ninos.pdf (consulta: 20/10/2015).

Battolla, J., Bortz J. E. (2004). "Los orígenes de la salud escolar en Buenos Aires". En *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*, 27(2): 87-96.

Beebe-Dimmer, J., *et al.* (2004). "Childhood and adult socioeconomic conditions and 31-year mortality risk in women". En *American Journal Epidemiology*, 159: 481-490.

Benhabib, S. (1992). "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral". En *Isegoría. Revista de Filosofía, Moral y Política*, 16: 37-63.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires, Troquel.

Britos, S., *et al.* (2003). *Programas alimentarios en Argentina*. Buenos Aires, Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil.

Cairo, M. E., Aisenstein, Â. (2012). "El gobierno de la moral y la salud: educación alimentaria en el discurso pedagógico". En *Revista História da Educação*, 16(38): 227-128.

Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado. Buenos Aires. Disponible en http://www.ceamse.gov.ar/ (consulta: 23/01/2017).

Di Liscia, M. S., Bohoslavsky, E. L. (2005). *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940*. Buenos Aires, Prometeo.

Durán P. (2005). "Transición epidemiológica nutricional o el 'efecto mariposa'". En *Archivos Argentinos de Pediatría*, 103(3): 195-197.

Fleischer, N., *et al.* (2008). "Social Patterning of Chronic Disease Risk Factors in a Latin American City". En *Journal of Urban Health*, 5(6): 923-937.

Fraser, N. (1996). "Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género". En *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8: 18-40.

Gutiérrez, G. (2014). "Entrevista a Alejandra Birgin. Dar estatuto de saber a las alternativas que se construyen en el territorio". En *Educar en Córdoba*, 11(29): 36-41.

Incarbone, O., *et al.* (2012). *Manual director de actividad física y salud de la República Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Salud.

Jarrillo Soto E. C., Guinsberg E. (eds.), (2007). *Temas y desafíos en Salud Colectiva*. Buenos Aires, Lugar.

Linetzky, B., *et al.* (2011). "Resultados de la Primera Encuesta Nacional de Salud Escolar: Argentina, 2007". En *Archivos Argentinos de Pediatría*, 109(2): 111-116.

López Arellano, O., Escudero, J.C., Carmona, L. D. (2008). "Los determinantes sociales de la salud. Una perspectiva desde el Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales de la Salud, ALAMES". En *Medicina Social*, 3(4): 323-335.

Loucks, E. B., *et al.* (2010). "Life course socioeconomic position is associated with inflamatory markers: the Framingham Offspring Study". En *Social Science & Medicine*, 71(1): 187-195.

Martínez, D. (2006). *Factores del riesgo psíquico docente*. Buenos Aires, CTERA.

_____. (2001). "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente". En *LASA, Latin American Studyes Association, XXIII (Sept. 6-8, 2001*). Washington D. C., LASA.

_____. (1993). *El riesgo de enseñar*. Buenos Aires, SUTEBA.

Milstein, D y Menedes, H (2017) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias.* Buenos Aires: Miño y Dávila, Colección: Antropología y procesos educativos. (Colección IDDS)

Miqueleiz, E., *et al.* (2014). "Trends in the prevalence of childhood overweight and obesity according to socioeconomic status: Spain, 1987-2007". En *European Journal of Clinical Nutrition*, 68(2): 209-214.

Nandi, A., *et al.* (2012). "Using marginal structural models to estimate the direct effect of adverse childhood social conditions on onset of heart disease, diabetes, and stroke". En *Epidemiology*, 23(2): 223-232.

O´Donnell, A., Carmuega, E. (1998). "La transición epidemiológica y la salud de nuestros niños". En *Boletín CESNI*, 68(6). Disponible en: http://www.cesni.org.ar/sistema/archivos/68-Volumen_6.pdf (consulta: 04/01/2013).

Organización Mundial de la Salud (2010). *Estadísticas sanitarias mundiales 2010*. Ginebra: OMS. Disponible en: http://www.who.int/whosis/whostat/ES_WHS10_Full.pdf (consulta: 04/01/2013).

Organización Mundial de la Salud; Organización Panamericana de la Salud (2012). *Versión Panamericana del Instrumento STEPS (Principal y Ampliada). El método STEPwise de la OMS para la vigilancia de los factores de riesgo de las enfermedades crónicas*. Ginebra: OMS. Disponible en: http://www.who.int/ncds/surveillance/steps/instrument/PAHO_STEPS_Instrument_v2.1_ES.pdf (consulta: 13/09/2013).

Parera, C., *et al.* (2016). "Hoy se juega. La incorporación en APS del fútbol participativo como tecnología de prevención inespecífica y accesibilidad en problemáticas relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas". En *Clepios. Revista de Profesionales en Salud Colectiva Formación en Salud Mental*, 72.

Piaggio, L. R. (2016). "El derecho a la alimentación en entornos obesogénicos: reflexiones sobre el rol de los profesionales de la salud". En, 12(4): 605-619.

_____. (2005). "Protagonismo docente en el cambio educativo". En *Revista RELAC*, 1. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf (consulta: 13/09/2013).

Piaggio, L. R., *et al.* (2013). "Alimentación escolar: ¿asistencia o educación? Espacio, tiempo y organización del cuidado infantil". En *Revista Novedades Educativas*, 274.

Piaggio, L. R., *et al.* (2011). "Alimentación infantil en el ámbito escolar: entre patios, aulas y comedores". En *Salud Colectiva*, 7(2): 199-213.

Santillán, L., Cerletti, L. (2011). "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". En *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3): 7-16.

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela. Programa de capacitación multimedial.* Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Schneider, M. C., *et al.* (2002). "Métodos de medición de desigualdades en salud". *Revista Panamericana de Salud Pública*, 12(6): 398-415.

Universidad Nacional de Lanús. Maestría en Epidemiología, Gestión y Políticas de Salud; Argentina. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, Dirección de Estadísticas e Información en Salud, Dirección de Epidemiología; Organización Panamericana de la Salud (2004). [CD-ROM]. *Atlas de mortalidad de Argentina: trienios 1990-1992 / 1999-2001*. Buenos Aires, UNLA.

Veleda, C., *et al.* (2014). *Comer en la escuela: nueve acciones para mejorar la gestión de los comedores escolares.* (Documento de Políticas Públicas / Programas de Educación Social y Educación; 131). Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Disponible en: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1355.pdf (consulta: 20/09/2016).

Anexo

Objetivos específicos del Programa Salud Nacional Escolar PROSANE, recuperado en: www.msal.gob.ar/.../0000000735cnt-instructivo_cis_prosane.pdf.

Enmarcar al Programa Nacional de Salud Escolar dentro de la estrategia de Atención Primaria de la Salud.

Identificar el estado de salud de los niños, niñas y adolescentes de las cohortes seleccionadas mediante un:

Control Integral de Salud.

Propiciar la accesibilidad de la población objetivo al Primer Nivel de Atención y la articulación con el Segundo y Tercer Nivel de Atención.

Coordinar acciones conjuntas entre el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, a nivel Nacional, Provincial y Local, para fortalecer la Salud Integral de los niños, niñas y adolescentes.

Propiciar la conformación y fortalecimiento de las mesas intersectoriales de gestión local, destinadas a impulsar "Políticas de Cuidado para los niños, niñas y adolescentes."

Impulsar y desarrollar acciones de promoción de la salud con la comunidad educativa para propiciar el aprendizaje y desarrollo humano integral, el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar colectivo de niños, niñas y adolescentes y demás miembros de la comunidad

Capítulo 9

Texto autobiográfico

La pobreza no te salva de la educación

Ingeborg Trupp[1]

Siendo aún una niña percibí las limitaciones de la vida familiar y de pueblo. La sensación de estrechez era tan intensa que muy pronto "supe" que el único medio eficaz para superarla era la educación escolar. Asistir a la escuela secundaria me obligaría a cambiar de localidad.

Veía a los miembros de mi familia —padre, madre y mi hermana, dos años mayor que yo— como parte integrante de un conjunto mayor, la familia ampliada o la gran familia. Tanto mi padre como mi madre tenían varias hermanas y hermanos, cuyas familias también eran numerosas. Casi todos los meses, tenían lugar celebraciones de cumpleaños a las que asistían con frecuencia hasta cincuenta parientes. Se acomodaban los cuartos de manera tal que todos dispusieran de lugar en la casa y mi madre planeaba, con anticipación, a quienes invitaría al almuerzo y a la cena. Las mujeres de la familia traían tortas y las vecinas ayudaban a preparar la comida.

1 La traducción estuvo a cargo de Claudia Lozano.

En los meses de verano se distribuían mesas y sillas en la calle de la casa y se formaban grupos que conversaban de manera animada. Recuerdo una situación particular. Por el año 1962, se debatía el estacionamiento de misiles en Cuba. Como todas las conversaciones giraban en torno al tema, se expandió un miedo difuso frente a la posibilidad de una Tercera Guerra Mundial. El recuerdo de esa situación despierta en mí sentimientos de amenaza.

La mayor parte de las veces, los temas eran tan interesantes y provocadores que yo no quería perderme esas reuniones, ya que, en ellas, me enteraba de todo. En las noches de verano mis padres, vecinos y amigos conversaban o jugaban al bádminton en distintos equipos. En estas ocasiones, se disolvían los límites y se daba rienda suelta a la fantasía: los chicos jugaban contra los grandes, familias contra familias, vecinos con casas con números pares contra vecinos con casas con números impares, y así.

Por entonces, en los años sesenta, la calle de mi casa no estaba asfaltada y, en invierno, podíamos salir en trineo. Los vecinos, habitualmente veinte o treinta, se reunían después de las primeras nevadas en la parte elevada de la calle con sus trineos, los enganchaban y nos lanzábamos a toda velocidad calle abajo. Era una gran diversión hasta que, en una oportunidad, un vecino se rompió una pierna y decidimos tomar recaudos.

En aquel tiempo, familiares y vecinos tenían radio y todos leían el periódico, pero ninguno tenía televisor. Dadas las dificultades económicas, el periódico se pagaba entre cuatro familias y se compartía la lectura de las noticias. Estas eran nuestras únicas fuentes de información. Unos familiares con más recursos se compraron, con el tiempo, un televisor. Los sábados a la noche nos invitaban a ver un programa de preguntas y respuestas que a mí me resultaba muy estimulante porque era la única de la familia que

podía contestar algunas preguntas. Además, era una posibilidad de enterarse qué sucedía en el mundo, más allá de los confines del pueblo.

Metida en una especie de gran familia, e integrada a un conjunto de actividades comunitarias, retrospectivamente, recuerdo mi infancia como estimulante, acompañada y respaldada por gente bien intencionada. La cuestión era no tomarse a sí mismo tan en serio, tener en cuenta el interés común y actuar de forma solidaria.

Sin embargo, hubo momentos en que mis deseos no eran compatibles con los de mis progenitores, mejor dicho, con los de mi padre. Mientras la responsabilidad del manejo de la casa recaía sobre mi madre, incluyendo la administración del presupuesto doméstico, mi padre estaba a cargo de las decisiones no directamente relacionadas con el manejo de la casa. Y yo, que tomaba a mi padre como modelo, tenía que discutir con él todas las cuestiones relativas a mi educación escolar.

La primera discusión intensa surgió cuando decidí que, una vez finalizada la escuela primaria, asistiría al liceo,[2] posibilidad recomendada por mi maestro. Mi padre se opuso de manera tajante. Mis pedidos y mis súplicas no lograron conmoverlo y tampoco dio lugar a la intervención del que era su amigo, mi maestro. El argumento principal que esgrimió se refería a que "nosotros, gente de clase obrera no

2 El sistema federal de educación ofrecía, en la década de 1950, un sistema tripartito diferenciado a partir de un modelo de conocimientos dual que distinguía, por un lado, las aptitudes manuales y conocimientos prácticos y, por otro, las aptitudes intelectuales y conocimientos teóricos. El sistema se componía de una educación primaria universal hasta cuarto grado ("Grundschule"). Una vez cumplimentada la educación primaria, los alumnos eran orientados por padres y maestros hacia las escuelas básicas ("Hauptschule"), que abrían el paso hacia los oficios y escuelas medias ("Realschule"), orientadas hacia las profesiones técnicas, comerciales y administrativas. Finalmente, en los liceos escolares ("Gymnasium") los alumnos aprendían contenidos específicos de cada campo disciplinario y se preparaban para rendir los exámenes del bachillerato o selectividad ("Abitur") que abrían el paso a los estudios universitarios y a las profesiones liberales (N. de la T.).

tenemos nada que hacer en el liceo". Él pensaba que dada su —nuestra— posición de clase, se establecerían diferencias entre mis compañeros y compañeras y yo en varios sentidos. A su juicio, "percibiría un gran rechazo y me sentiría constantemente puesta a prueba". Con el tiempo, la vida me demostró que la radicalidad de sus deducciones eran un derivado gráfico de su propia experiencia.

Después de varias discusiones, llantos, pedidos y súplicas, mi padre cedió y aceptó el compromiso de que yo asistiera a una escuela de enseñanza media en una localidad cercana. Presentó una solicitud de beca a su sindicato, que fue inmediatamente aprobada. Desde el inicio del año lectivo 1960-1961 me otorgaron diez marcos,[3] correspondientes al costo del boleto del viaje en autobús hasta la pequeña ciudad, donde estaba ubicada la escuela secundaria. De este modo inicié, con algunas compañeras y compañeros de la escuela primaria, que pasaron al mismo grado que yo, "el camino hacia el mundo del conocimiento".

Pero volvamos a mi temprana infancia. Mi padre, quien se convirtió en padre a los 45 años, por primera vez, contaba con gusto que había sufrido una gran decepción cuando se enteró que su "tercer" hijo (la hija mayor había fallecido) era otra hija. Él deseaba intensamente tener un hijo varón y muchos parientes lo consolaban diciéndole (en referencia a mí) "parece más bien un niño, en realidad, todo salió como lo esperabas". Mi hermana mayor había nacido dos años antes que yo y aquella primera hija, nacida viva, había fallecido. Sobre ese hecho traumático se habló una única vez y no recuerdo ni el momento ni tampoco las circunstancias de su muerte.

3 El marco fue la moneda vigente en Alemania hasta la introducción del euro, en el año 2002 (N. de la T.).

Por ser una niña pequeña y despierta recibí mucho afecto de todos. Me percibía como lo opuesto a mi hermana. Ella era grande y gordita, yo pequeña, delgada y ágil. Esta circunstancia me beneficiaba y me incitaba a hacerle jugadas tramposas. En peleas físicas, ella me superaba fácilmente, pero le hice jugadas por las que a menudo recibí palizas de mi padre que era quien, en aquel entonces, estaba a cargo de los castigos corporales.

Nacido en 1907 y criado junto con once hermanos, mi padre se convirtió en padre, por primera vez, después de la Segunda Guerra Mundial y a una edad avanzada. Comenzó la escuela cuando se inició la Primera Guerra Mundial, que dificultó enormemente su educación escolar. Por este motivo, y a pesar de que le hubiera gustado ser maestro, como contaba en numerosas oportunidades, permaneció en la escuela del pueblo y a los 14 años, una vez finalizada su educación escolar básica,[4] comenzó a trabajar como aprendiz de carretero y aprendió a hacer barriles y ruedas. Los barriles se usaban en las bodegas y las ruedas se instalaban en carruajes y carros de labranza utilizados en las labores agrícolas.

Luego de la convocatoria a la guerra de 1939, mis padres se casaron para que mi madre conservara los títulos de propiedad en caso de fallecimiento de mi padre. En 1947, a su regreso de la prisión rusa, mi padre comenzó a trabajar como peón de la construcción, dado que en su rubro profesional no tenía perspectiva laboral alguna. Al no poseer un

4 Durante el siglo XVIII, el Reino de Prusia introdujo la educación primaria obligatoria y gratuita de ocho años de duración en escuelas denominadas "Volksschule" o escuela de enseñanza elemental. Estas escuelas proveían a los alumnos de conocimientos básicos de lectura, escritura y matemática, en un contexto educativo orientado por una ética de la obediencia y la disciplina. Durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918), las clases tenían lugar de manera irregular dado que gran cantidad de maestros fueron reclutados y debían cumplir con el servicio militar obligatorio (N. de la T.).

título habilitante en albañilería, tampoco tenía posibilidad de hacer carrera en el rubro de la construcción. A pesar de ello, pasados unos pocos años fue promovido a "pulidor honorario" y se dedicó al control de las horas de trabajo y del pago de salarios en una empresa constructora. Hasta el final de su vida laboral permaneció empleado en aquella pequeña empresa y fue despedido con honores por su jefe cuando se jubiló.

Mi padre militó en el Partido Socialista Democrático y, a su regreso de la guerra, fue elegido delegado del Consejo Deliberante. A comienzos de la década de 1950, obtuvo el nombramiento honorario de "Anciano de la aldea".[5] Fue política y sindicalmente muy activo. Después del trabajo, asistía dos veces por semana a las reuniones del Consejo Deliberante y del Sindicato. Posteriormente, agregaría a su agenda actividades en dos consejos administrativos. Sin contar con la formación escolar "adecuada" ni con ninguna formación académica fue nombrado, a causa de su experiencia y de habilidad en el manejo de la política vecinal, miembro del Consejo de Transporte de la Delegación local de Hessen y de la Delegación local de la Caja de Seguros de Salud.

A pesar de que mi padre realizaba trabajos pesados durante el día y de noche se ocupaba de actividades políticas, dedicó siempre parte de su tiempo a sus hijas. Nos preguntaba cómo nos había ido durante el día y, en mi caso, la respuesta daba lugar a menudo a un castigo a causa de alguna travesura que había cometido contra mi hermana.

Al igual que mi padre, mi madre nacida, en 1912, gozó de una educación escolar rudimentaria y trabajó como obrera no calificada en una empresa dedicada a la fabricación

5 Se trata de un nombramiento o título honorario otorgado a personas destacadas por su habilidad para intervenir como mediadores de conflictos comunitarios (N. de la T.).

de prótesis dentales. Después del nacimiento de su primera hija, se convirtió en la jefa del hogar. Desde entonces, mi padre entregaba a mi madre un sobre de papel madera con su salario semanal para que ella lo administrara. Las vecinas recibían de sus esposos empleados "solamente" la parte correspondiente al presupuesto doméstico, en cambio, mi madre recibía el salario completo. Contemplado desde la distancia retrospectiva, el suyo fue un papel de importancia.

En el año 1957, comencé las clases con otros cincuenta y dos chicos en la escuela del pueblo. Asistíamos a clase en un aula donde se reunían alumnos de primero a cuarto grado, es decir, una clase "multigrado". De mi maestro de grado y de mis maestras, dos hermanas católicas y solteras, conservo el mejor de los recuerdos, entregaron todas sus energías y se dedicaron con pasión a la labor pedagógica. Nuestra sala de clases era enorme y en invierno cada alumno traía una briqueta envuelta en papel para colocarla en la estufa de leña ubicada en el centro del aula para calentarla.

Dado que yo había observado a mi hermana mayor en lo que hacía a la lectura, la escritura y las cuentas, me resultó fácil aprender. Me sentía como una de las tantas alumnas estimuladas y distinguidas por los maestros. Para la resolución de diversas tareas me pasaban a un nivel más avanzado, lo cual implicaba un nivel de exigencia mayor. Cuando "te pasaban de grado", que en una clase multigrado supone sentarse en la fila siguiente, te sentías orgullosa, era una suerte de premio. Regían reglas estrictas de comportamiento, que eran transparentes y respetadas por todos los chicos, en la mayor parte de los casos, ocasionalmente, se aplicaban sanciones. El primer grado se pasó volando. Aprendí mucho, me sentía estimulada a estudiar y comencé a patinar y a andar en monociclo artístico.

Sin embargo, durante la segunda parte de segundo grado, las cosas cambiaron de manera dramática. Luego de un control de rutina notaron que mi madre tenía un bulto en el pecho, el diagnóstico de los exámenes clínicos fue cáncer de mama y de útero. Mi madre debió ser trasladada al hospital más cercano donde la operaron de urgencia. Se avisó a unos parientes cercanos y se hicieron cargo de cuidarnos a nosotras. Mi padre no podía faltar al trabajo, por ello, el mismo día de la operación, mi hermana fue a casa de una tía y yo a casa de unos parientes lejanos, cuya hija era mi compañera de clase.

Hasta ese momento, no había dormido nunca en casa de otra familia. ¡Vaya desafío!

En vistas de la gravedad de la enfermedad de mi madre tuvimos que sacar fuerzas y mantener la "entereza". Evidentemente, tanto mi padre como mi hermana y yo, estábamos conmocionados. Mi madre tenía solo 46 años y, posiblemente, moriría de esa enfermedad. Por la misma época, otras dos mujeres del pueblo recibieron diagnósticos similares y fueron trasladadas a la habitación de mi madre. Inmediatamente, hubo acuerdos sobre las visitas al hospital, viajes y cuidados de los chicos.

A pesar de que todos trataron de mantener la entereza frente al diagnóstico y a la operación, mi hermana y yo sentimos una fuerte inseguridad. Tres días después de la operación, fuimos con mi padre a visitar a mi madre por unos minutos. Ella trató de reírse pero se la notaba tensa. Mi madre regresó a casa después de seis semanas de internación hospitalaria, durante los cinco años posteriores a la operación, mi padre, mi hermana y yo nos repartimos las tareas domésticas, porque mi madre ya no podía hacerlas.

La extirpación de órganos fue total, de manera que el brazo izquierdo de mi madre quedó inutilizado. Posteriormente, fue tratada con radiaciones de cobalto y quimioterapia que

la afectaron físicamente. Durante esa fase del tratamiento, murieron las otras dos enfermas de cáncer, con lo cual tomamos plena conciencia del riesgo que la enfermedad acarreaba. ¿Qué haríamos si nuestra madre moría? Provista de una admirable voluntad de vivir, mi madre, sobrevivió. A pesar de que a los 78 años contrajo cáncer de mamas, por segunda vez, y tuvo que ser operada nuevamente, falleció pocos meses antes de cumplir 100 años.

En la fase de recuperación, parientes y amigos nos apoyaron de manera ejemplar. Preparaban y traían la comida, nos ayudaban con las tareas escolares y mi padre fue objeto de demostraciones de solidaridad y afecto profundo.

Mi padre respondió a esa prueba personal con gran fortaleza interior. Nos consoló y, en conversaciones repetidas, trató de animarnos y de prometernos una y otra vez que no había nada que temer. "Mamá superó la operación, responde bien al tratamiento posoperatorio y está casi curada".

Pero, a partir de fragmentos de conversaciones que escuchábamos, sabíamos que la convalecencia de semejante operación demandaría por lo menos cinco años. Escuchábamos todas las conversaciones que podíamos al respecto y, por consiguiente, nosotras mismas debíamos balancear la distancia que surgía entre esperanza y temor. Ni mi hermana ni yo hablamos nunca de qué sucedería si mi madre fallecía. Desde que mi madre recibió el diagnóstico, la vida en la casa familiar quedó ensombrecida por su estado de salud. Ella ya no podía realizar muchas de las tareas domésticas y nosotras debíamos colaborar incluso con las tareas más sencillas.

Por entonces, adquirí un tic que en lo personal me costó mucho superar. Mi maestro, que lo había notado, conversó con mi padre y recomendó una conversación con la psicóloga escolar. Una visita al pediatra derivó en que me recetaran

gotas para los ojos. Me resultaba una tortura que todas las tardes me colocaran las gotas, por eso me escondía y obligaba a mi madre a iniciar una búsqueda prolongada que la exasperaba.

En el año 1950, cuando mi hermana cumplió un año, mi padre comenzó a construir nuestra casa. La situación jurídica era favorable y los créditos fáciles de conseguir. La construcción implicó un gran esfuerzo. Se trabajaba durante los fines de semana con la ayuda de amigos y parientes. La empresa donde trabajaba mi padre regaló algunos materiales de construcción y se emplearon también restos de casas reformadas. En el lapso de un año la casa estuvo lista para ser habitada. Contaba con una cocina sencilla y a las habitaciones les faltaban detalles de terminación, vale decir que la obra no estaba terminada.

Dado que mi madre estaba embarazada de mí, planificaron la mudanza para finales del verano de 1951, de manera que yo, como "hija de la obra en construcción", pudiera nacer en la casa nueva.[6] Mi hermana y yo dormimos durante toda la escuela primaria en la planta superior de la casa, en un dormitorio con paredes de ladrillos sin revocar. Mis padres pagaban el crédito y no podían financiar la finalización de la casa.

En la entrada, las paredes tenían un revestimiento de madera precioso surgido de una obra de remodelación de una antigua mansión donde trabajaba mi padre y que fue reutilizado en nuestra casa. La construcción del cuarto de baño fue finalizada recién en la década de 1960. Por entonces, remodelaron los baños de un hotel termal cerca del pueblo, de ahí obtuvimos la bañera que quedó en la casa hasta que se vendiera, tras la muerte de mi madre.

6 La autora utiliza un juego de palabras empleado en el pueblo, "das Baukind", para indicar que ella era "hija de la obra en construcción" (N. de la T.).

Después de la guerra, era habitual que, en los pueblos, parientes y amigos se ayudaran para construir sus casas. De otro modo, no hubiera sido posible adquirir una casa propia. Las familias contaban, generalmente, con parcelas pequeñas donde sembraban cereales y árboles frutales. Los matrimonios esperaban la entrega de lotes para la construcción de casas y de los permisos correspondientes. Nuestros parientes eran todos trabajadores manuales que ayudaban en las distintas tareas. La parentela construía así sus casas y mi padre pasaba casi todos los fines de semana en obras en construcción. Esta era una forma de ayuda familiar y vecinal muy común después de la guerra.

La construcción de viviendas daba lugar a la planificación y celebración de fiestas vecinales. Nuestro pueblo tenía, por entonces, alrededor de trescientos habitantes, la mayor parte estábamos emparentados y nos conocíamos. Los clubes deportivos hacían presentaciones públicas durante las fiestas, en las que yo tuve la oportunidad de presentar mis destrezas sobre el escenario montada en mis patines y en mi monociclo artístico. En primer grado, aprendí a tocar la mandolina y desde los siete años tocaba en la orquesta local de mandolinas que ofrecía, además, "actuaciones" musicales durante las fiestas.

1. Atrás quedó la vida de pueblo. La despedida de la escuela primaria

Desde quinto grado, viajaba todos los días a las siete y cuarto de la mañana en el autobús local a la escuela media, ubicada en la ciudad más cercana, y regresaba a casa cerca de las tres de la tarde. Era una alumna aplicada, mostraba gran interés por la oferta educativa y obtenía buenos o muy buenos resultados. Tuve que esforzarme

para aprender el vocabulario en inglés, así como para comprender contenidos difíciles en ciencias naturales. Estudiaba dos horas diarias y usaba el "estudio" como pantalla para evitar colaborar con las tareas domésticas, no muy bien distribuidas. Dado que en casa no tenía un lugar donde estudiar tranquila, utilizaba la mesa de la cocina, junto a la cual se sentaban también mi hermana y mi madre a conversar. Mientras estudiaba, esperaba que ellas no me molestaran con la conversación y, por ello, reinaba un clima tenso que yo misma me encargaba de provocar todas las tardes.

A pesar de que mi hermana iba a octavo grado, yo la ayudaba con los deberes porque de esa manera me "liberaba" de los trabajos domésticos que ella realizaba en mi lugar. Así, se fue alterando la división de tareas. Mi hermana hacía las labores domésticas manuales, a la par que asistía a la escuela. Posteriormente, asistió al noveno y al décimo grado en la escuela de comercio. Yo me dedicaba exclusivamente a estudiar y solo ocasionalmente a las labores manuales.

Para disimular el dialecto y pasar desapercibida durante las clases, en la escuela media, comencé a hablar "alemán culto". Muchas personas del pueblo no podían entender mi nuevo comportamiento lingüístico, lo juzgaban arrogante y lo tachaban con comentarios tales como "quiere ser mejor, solo porque asiste a una escuela superior". Yo me sentía humillada y avergonzada. Era la primera de nuestros parientes que asistía a la escuela media. Ninguno podía imaginar el desafío que ello suponía para mí y que yo debía afrontar por mí misma. En mi casa no podían ayudarme con las tareas escolares.

¡Qué bueno que durante esa época los materiales didácticos fueran gratuitos! Todos los materiales de clases y los libros necesarios para seguir las clases los conseguía

con un "cupón escolar" que me eximía de pagarlos en la librería.

El mundo del saber y del aprendizaje era mi foco exclusivo. Hasta cumplidos los 11 años, mi padre y mi madre nunca nos habían llevado de viaje y solo conocíamos los alrededores de mi pueblo en un radio máximo de diez kilómetros. En la escuela secundaria hacíamos excursiones a los castillos romanos y ciudades amuralladas de la región, que a mí me encantaban. Años más tarde, mi hermana escribió, en coautoría con un arqueólogo, un libro sobre los castillos romanos y se ocupó con gran interés de narrar la historia del pueblo.

También realizamos un viaje de fin de curso. Fue la primera vez que pasé algunos días sin mi familia y me encantó. Me sirvió, además, para imaginar que más adelante podría trasladarme a otro sitio sin sentir los temores y las añoranzas que todos profetizaban.

A comienzos de sexto grado, mi maestro me dijo que consideraba que en el lapso de un año estaría preparada para pasar al liceo e iniciar los estudios del bachillerato. Como era una alumna autoexigente podría lograrlo. De todas maneras, necesitaba la autorización de mis padres como responsables de mi educación, quienes, además, por tener ese rol, debían no solo apoyar el cambio de escuela, sino autorizarlo de manera expresa. Contenta y agradecida de contar ahora con un aliado para llevar adelante mi plan (pasar de la escuela primaria directamente al liceo), pensé y elaboré tácticas para cambiar de colegio.

En casa no dije nada al respecto y no corría el riesgo de que el maestro hablara con mis padres sin enterarme. Nosotros no teníamos teléfono en casa y la correspondencia dirigida a los adultos responsables de la educación se entregaba a los niños para que ellos, a su vez, la dieran a sus padres, o dejaran de hacerlo.

Sin contar con su dureza, mencioné a mi padre mi deseo de ir al liceo. Los primeros meses pensé en distintas estrategias para convencer a mi padre a través de conversaciones, que incluían preguntas sobre la continuidad de mi trayectoria escolar. Su reacción era siempre la misma. Desistía de agregar nada más. "Todo estaba decidido, finaliza la escuela media y luego vemos", esa era su apreciación general.

Como yo sabía que nuestro padre sentía un gran respeto por el intendente municipal, en una oportunidad, le pedí a él que hablara con mi padre con el fin de persuadirlo a que aceptara mi pase de la escuela media al liceo, conforme a la perspectiva abierta por mi maestro. El intendente y mi padre se veían en las reuniones semanales del Consejo y conversaban informalmente de temas personales. A pesar de que mi padre no era creyente y que asistía, esporádicamente, a misa también pedí ayuda al Pastor. Mi padre se encontraba con él en las fiestas de cumpleaños de los ancianos del pueblo. Yo esperaba que, en algún encuentro, conversara con él sobre mi pase al liceo y me apoyara.

En caso de no obtener la autorización de mi padre, algunos de mis compañeras y compañeros de la escuela primaria podrían constituir un peligro. A pesar de que el liceo estaba ubicado en el mismo distrito, debía contar con que algunos alumnos de la escuela media, que vivían en el pueblo, pudieran divulgar el cambio de escuela. Pensé en varias alternativas y las prepararé. A pesar de ello, cuando finalicé sexto grado mi padre no autorizó el pase al liceo. De este modo, no me quedaba otra posibilidad que firmar yo misma el pase al liceo, es decir, falsificar la firma de mi padre y entregar el documento a mi maestro.

2. Una mentira piadosa con consecuencias serias

Tomar la decisión de cambiar la escuela unilateralmente y "confesarlo", posteriormente, en mi casa, me permitiría ganar tiempo.

Como de costumbre, pasé las vacaciones de verano en casa. Fue un período cargado de tensiones. Por un lado, estaba contenta por haber realizado mi deseo de ir al liceo, por el otro, lo había hecho en condiciones que mi padre jamás aceptaría. Él no disculparía semejante abuso de confianza así no más.

Con el inicio del nuevo año escolar, otros dos alumnos provenientes de la escuela media y yo fuimos incorporados al liceo. De inmediato, se hizo evidente que las alumnas del liceo venían de "otro mundo" completamente distinto al mío. Seguras de sí mismas, relajadas, tenían un origen burgués y de clase media con recursos económicos suficientes.

En aquel entonces, durante el primer día de clase se agregaban al boletín escolar ("Klassenbuch")[7] los datos de los alumnos nuevos, que incluían la mención de la profesión del padre. La mayoría decía "jefe del servicio médico", "dueño de fábrica", "consejero de estudios", "abogado" y yo contesté "albañil" en lugar de "peón". Era el primer día de clase durante la primera hora, y sin que hubiera pasado nada, yo ya me había sentido avergonzada. A esa humillación le seguirían otras.

La exigencia escolar era mayor que en la escuela media y, como yo misma me había colocado en esa situación, debía enfrentarla. Me concentré más aún en el estudio y abandoné las demás actividades deportivas y musicales que

7 El "Klassenbuch" es un documento en el cual, además de los datos del alumno y del padre o persona a cargo, se incluyen los contenidos dictados durante las horas de clase, las ausencias del alumno, las tareas para el hogar, observaciones sobre el comportamiento (N. de la T.).

practicaba en el club y en la orquesta de mandolinas del pueblo.

Tuve en cuenta todas las posibilidades que surgieron de ganar algo de dinero extra. A pesar de que la subvención de materiales didácticos seguía vigente, hubo que comprar muchos cuadernos con los forros correspondientes, lápices especiales, etcétera, lo que excedía ampliamente el dinero del que disponía.

Para asegurarse de que los padres estuvieran al tanto de los resultados de los trabajos escritos, estos debían ser firmados por ellos. En algunos de los trabajos más flojos, falsifiqué la firma de mi padre, como ya lo había hecho con el pase escolar. Un día, cuando ya no soportaba más las mentiras, le expliqué a mi padre lo que había hecho y le dije que aceptaría cualquier consecuencia, ya que yo misma pensaba que mi comportamiento había sido imperdonable.

Mi padre escuchó mi confesión atentamente, jamás hubiera pensado que su hija era capaz de hacer semejante "barbaridad" y como no quería tomar una decisión apresurada, me daría una respuesta al día siguiente. Necesitaba tiempo para elaborar su opinión sobre los hechos. Al día siguiente, me comunicó la "sentencia". Tenía dos alternativas. O bien, él me acusaría de haber falsificado su firma, o si no, debería demostrarle que era capaz de desarrollar mis potencialidades y llevar a cabo mi educación en el liceo como la mejor alumna de la clase. Para mantenerse informado, tomaría contacto directamente con los profesores.

Yo hubiera aceptado cualquier decisión de mi padre, incluso, abandonar el liceo y terminar mi educación en el colegio del pueblo. Pero su decisión me abría la posibilidad de permanecer en el liceo en tanto los boletines demostraran que era la mejor alumna del grado. Yo estaba contenta con la posibilidad de demostrarle que era capaz de ser la mejor alumna, aun cuando sabía que sería una tarea monumental.

A mi grado asistían otras doce alumnas. Era, finalmente, un "liceo de señoritas" de elite que, en aquel entonces, había recomendado mi maestro. Algunas iban a esa misma escuela porque sus padres lo consideraban acorde con su estatus social. Esto las colocaba en una situación ventajosa respecto a mí, porque ellas no tenían que esmerarse en ser las mejores porque sus padres se conformaban con notas normales. Cuando la cosa se complicaba, solían decir, "le regalamos algo a la escuela" o "pagamos ayuda escolar". Había, también, buenas alumnas, con las que podía medirme en condiciones de desventaja dada la situación de desigualdad socioeconómica.

Durante el ciclo de estudios superiores ayudé a mis "amigas de la escuela", cuyos padres acomodados me remuneraban sobradamente. Algunos padres lo hacían porque sabían que necesitaba el dinero. Según mi forma de ver de aquel entonces, basada en tradiciones populares, los "verdaderamente" ricos eran modestos y no destacaban su riqueza. Mientras que otros me hicieron sentir que la recompensa monetaria por la ayuda escolar que brindaba a sus hijas era una limosna. En el saber popular, estos eran los "nuevos ricos". De allí en más, mi perspectiva se basó en mi experiencia concreta de esas personas. La remuneración por la ayuda escolar superaba muchas veces los ingresos semanales de mi padre. Sin embargo, los servicios prestados a esas cuatro familias tenían un costo, la denegación. Me avergonzaba que el dueño de una fábrica, después de la hora de ayuda escolar a su hija, me llevara a mi casa en su coche último modelo, un Jaguar. Allí, se encontraría con mi madre, con quien apelando a la cortesía habría de conversar brevemente. Mi madre, ante la presencia de un empresario, se sentía insegura y exigida. Ella no hablaba alemán culto, sino el dialecto regional. Esa situación la avergonzaba y hubiera preferido eludirla. Para mí, era igualmente difícil porque,

de ese modo, exponía mi origen de clase. Yo hubiera preferido seguir ocupando el rol de la alumna "pobre", sin que nadie hubiera visto mi "pobreza" real.

En lo relativo al estudio, la época del liceo estuvo marcada por una autodisciplina exagerada y hubo varias situaciones en las que mis profesores me humillaron e hicieron sentir avergonzada. Sin embargo, algunos docentes eran conscientes de los orígenes sociales de mi familia y de la presión que suponía para mí la exigencia de ser la mejor alumna. En muchas evaluaciones hicieron la vista gorda y me aprobaron. Una docente se ocupaba de argumentar diplomáticamente en mi favor, de manera que, con el tiempo, mi padre fue relativizando su expectativa.

Por entonces, era políticamente deseable facilitar el acceso de los hijos de la clase trabajadora a la educación, lo cual se plasmaba en el otorgamiento de becas escolares. Todos los años recibía un monto de dinero para la compra de materiales escolares y un adicional para la compra de ropa.[8] A pesar de que mi padre, con el tiempo, morigeró sus expectativas en lo relativo a mi rendimiento escolar, antes de rendir los exámenes del bachillerato la situación se complicó. Mi padre no quería que yo estudiara en la universidad y esperaba que me empleara en una oficina, dado que, previsiblemente, me casaría y trabajaría medio tiempo.

Sin embargo, yo quería estudiar. Por esa época discutí mucho con mi padre porque estudiar no significaba para mí "la traición a la clase trabajadora". Al mismo tiempo, tomé contacto, a través mis compañeros de escuela, con "el movimiento de ocupación de casas"[9] y con estudiantes de

8 Las becas destinadas a alumnos provenientes de familias de escasos ingresos comprendían la compra de materiales escolares y de ropa (N. de la T.).

9 "Hausbesetzerszene" refiere a una parte del medio urbano y universitario de la ciudad de Frankfurt que ocupaba casas como forma de protestar contra un estilo de vida vinculado a la familia tradicional y contra las fracciones de la clase burguesa, los profesionales liberales, etcétera. (N. de la T.).

la universidad de las cercanías de Frankfurt. Seguía yendo al liceo, pero me politicé. Inicialmente, visité casas ocupadas para, luego, participar activamente de la toma de casas, en sentadas y en manifestaciones. Conocí a otros activistas que, posteriormente, volví a ver como miembros del Partido Verde, que formaba parte del gobierno.

Después de varias discusiones con mi padre, decidí estudiar pedagogía con especialización en educación especial en la Universidad de Giessen, cerca de mi pueblo natal. Mi padre podía identificarse con ese deseo profesional porque él mismo hubiera querido ser maestro. Como consecuencia de sus bajos ingresos, me colocaron en el rango más alto de necesidad de apoyo económico acorde con el "Modelo Honnefer".[10] De este modo, me volví financieramente independiente y con 18 años me mudé de la casa de mis padres a una "casa comunitaria".[11]

Durante el primer y el segundo semestre de estudios de pedagogía especial hubo una huelga universitaria que me permitió mudarme a la casa ocupada por mis amigos en Frankfurt. Sabiendo que las autoridades no prolongarían la ayuda más allá del tiempo previsto, durante el tercer semestre, me vi obligada a rendir, además de las asignaturas nuevas, las correspondientes a los dos primeros semestres en los que estuvo vigente la huelga. Otra vez, tendría una tarea de colosos por delante.

---

10 Se refiere al modelo de ayudas económicas estudiantiles acordado en la Conferencia de Honnef, de 1955, que entró en vigencia en el semestre de invierno de 1957-1958 (N. de la T.).

11 "Wohngemeinschaft" refiere a una forma de convivencia basada en compartir los gastos de alquiler y de mantenimiento de una vivienda entre personas sin relación de parentesco entre sí. En Alemania, se distinguen al menos dos modalidades de convivencia: las "viviendas comunitarias por propósito" o Zweckwohngemeinschaft", en las cuales los inquilinos comparten únicamente los gastos de la vivienda, y las "Wohngemeinschaft", propiamente dichas, en las que los habitantes de la vivienda comparten principios y otros aspectos de la vida —gustos estéticos, ideología, tiempo de estudio, parejas, amistad, etcétera— (N. de la T.).

Pero el período en la casa ocupada fue políticamente más importante que el estudio. Con los miembros de la comuna, como llamaban ellos al grupo, comencé a leer *El capital*,[12] además de proveer café, té y masitas a otros estudiantes. La demanda de igualdad se formulaba de manera teórica, únicamente. La vida práctica distaba mucho de la teoría, mucho más en el caso de los estudiantes militantes porque, dado que ellos debían estudiar, ni se les ocurría, en lo más mínimo, ocuparse del trabajo doméstico comunitario.

En aquel momento, estaba feliz con la posibilidad de realización personal y de llevar una vida independiente. Asistía con amigos a la universidad, escuchaba a Habermas, aprendía los significados políticos de las relaciones, al mismo tiempo que obtenía el reconocimiento de pares y profesores. Como hija de trabajadores, yo era el ejemplo viviente de la aplicación exitosa de las políticas de apertura del acceso a la educación de aquel entonces. Luego de dos semestres en Frankfurt, que también implicaron liberación sexual, retorné a Giessen, una ciudad pequeña y apacible donde comencé mis estudios en educación especial. Para poder cumplir con la demanda de rendir los exámenes de fin de curso, en el tiempo regular de estudio estipulado para los estudiantes acreedores de ayudas económicas, tuve que aprobar más de diez materias por semestre.

Completamente sobrepasada por las exigencias universitarias y la situación personal comencé a beber alcohol diariamente. Sin embargo, limité la cantidad para poder asistir a las clases teóricas y seminarios y entregar los trabajos escritos. Para hacer frente a mi situación económica, los fines de semana trabajaba de noche en un bar. En este contexto, conocí a hombres que me "bancaron" y viajaba con el dueño

12 Se refiere a *El capital* de Karl Marx (N. de la T.).

de una boutique a Londres para comprar vestidos que él después me regalaba.

Desde el primer semestre en Giessen empecé a adelgazar y quería parecerme a Twiggy.[13] Por este motivo, además del consumo de alcohol, inicié una suerte de "dieta cero". Trataba de comer lo menos posible, pero cuando no podía contenerme por el hambre, tomaba purgantes, dado que sentía gran temor de provocarme vómitos. Me enfermé de anorexia nerviosa. En aquel entonces, no me di cuenta de la gravedad de la enfermedad.

En el cuarto semestre, en una clase sobre enfermedades psiquiátricas, me volví consciente de ello. Un famoso profesor anunció, "les voy a presentar una mujer que morirá de anorexia en poco tiempo". Me aterroricé. Hasta ese momento nadie me había hecho ningún comentario sobre la enfermedad y yo misma no la consideraba ni grave ni peligrosa. Entonces, resolví hacer una consulta de inmediato con una médica que me recetó psicofármacos. Los tomé durante varios meses hasta que mi peso aumentó por lo menos quince kilos. Mi cuerpo cambió rápidamente.

En el quinto semestre, cambié mi lugar de estudio a la Universidad de Marburg, donde di con una médica que me sacó adelante. Pronto, dejé de tomar los medicamentos y mi peso se estabilizó. También, ella me recomendó una terapia de apoyo que hasta el día de hoy no realicé.

En Marburg encontré una pequeña vivienda comunitaria con dos estudiantes y me sentí muy bien acogida en el pequeño instituto de educación especial. El proceso de politización estaba muy avanzado allí también. Los estudiantes se veían obligados a cursar un seminario sobre la obra de

13 La autora refiere a Twiggy, una modelo inglesa que comenzó su carrera profesional a los 15 años, transformándose en un ícono de la década de 1960 caracterizado por la flacura extrema ("puro hueso") y la juventud (N. de la T.).

Marx antes de hacer los seminarios de especialización. Así, leí por segunda vez *El capital*.

Visitaba a mis padres, de vez en cuando, los fines de semana. Ante mi delgadez extrema, ellos se preocupaban, pero no sabían que yo estaba enferma de anorexia y si se hubieran enterado, la situación los hubiera superado por completo y tampoco hubieran podido ayudarme. En conformidad con el deseo de mi padre, durante las primeras vacaciones de verano, viajé a Israel a trabajar como voluntaria en un kibutz.

En el Instituto de Marburg imperaba un trato muy cordial. Los profesores eran jóvenes, comprometidos y se ocupaban de sus estudiantes. A la par de las clases teóricas y de los seminarios, recibían a los estudiantes y, en caso de necesidad, ofrecían consejo profesional y ayuda personal. En el instituto conocí a un matrimonio que llevaba adelante un proyecto dedicado a jóvenes marginales en Münster que me llamó la atención. Los fines de semana viajábamos, con frecuencia, a Münster y vivíamos dos o tres días con los jóvenes internos en hogares que habían sido admitidos en el proyecto. Se trataba de resocializarlos en concordancia con el modelo de "signos opuestos". En conformidad con este modelo, los jóvenes vivían en una granja con un jardín grande y algunas huertas alrededor de una gran casa principal. No tenían limitaciones espaciales, pero debían seguir un estricto plan de tareas. Se ocupaban de la agricultura, jardinería, cuidado de animales. Cocinábamos para sesenta y cinco jóvenes (en algunos momentos llegaban a ser noventa) y todas las noches conversábamos con ellos junto al fogón. La vida cotidiana estaba estructurada de forma precisa para dar un marco de referencia a los jóvenes. Durante nuestro último semestre de estudios, ayudábamos a los dos adultos que manejaban la granja en la gestión del proyecto de la Secretaría de la Juventud.

Luego de rendir los exámenes finales, prolongué mis estudios durante un semestre para que reconocieran mi examen como parte de la licenciatura y presenté el trabajo escrito.

Poco antes de las pruebas orales, mi padre tuvo un infarto. Un día antes de su muerte tuvo un accidente en la construcción de la casa de mi hermana (su proyecto de trabajo después de su retiro (jubilación). Se le cayó una piedra de la mano sobre la cabeza de su futuro yerno lo que le ocasionó una conmoción cerebral leve. La noche siguiente, mi padre tuvo un ataque cardíaco y mi madre no pudo llamar al médico porque no tenían teléfono en su casa y los vecinos no escucharon sus pedidos de ayuda. Así fue como murió mi padre.

Con la muerte de mi padre "perdí" mi hogar y, después de obtener el título de licenciada, me mudé por dos años a Münster, donde trabajé de forma honoraria en el consejo directivo del proyecto con los jóvenes. Vivía con veinticinco jóvenes en una habitación enorme y me vestía todas las mañanas con lo que encontraba en el armario. No había un sentido de propiedad ni de tenencia de dinero personal. En muchos sentidos, fue una experiencia muy valiosa.

En 1977, comencé la residencia docente en la "Escuela para niños con dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento", ubicada en Berlín-Kreuzberg. Poco antes de iniciar las prácticas, y después de unos estudios clínicos, me dieron un diagnóstico de anemia de células falciformes. El médico consultado me recomendó que no iniciara las prácticas porque, según su evaluación, yo no tenía chances de finalizar la residencia. No lo podía creer. De todos modos, comencé con las prácticas. Unos meses después, en el control médico subsiguiente, no se encontraron evidencias de la enfermedad. El médico consideró que se trataba de una "cura espontánea" y yo de un diagnóstico errado.

Durante la residencia, recibí el asesoramiento de una maestra diferencial experimentada que me apreciaba y apoyaba. Desde el punto de vista de la especialidad, yo tenía los conocimientos teóricos sobre los desafíos pedagógicos específicos de ese modelo escolar y, dada la convivencia con los jóvenes en el proyecto de vivienda colectiva, disponía de una vasta experiencia. Por ese motivo, no sufrí "el shock de la práctica", dado que la experiencia de trabajo en Münster me había familiarizado con comportamientos no convenientes y situaciones difíciles.

En esa escuela de educación especial conocí a un maestro que trabajaba allí de manera no convencional y que se transformaría en mi nuevo novio. En general, los maestros del colegio eran solidarios y estaban muy politizados, de manera que todos los programas, que se planificaban de forma detallada, eran impuestos en las reuniones, aun en contra de la voluntad de la dirección y de algunos colegas.

Trabajo y vida iban juntos y yo estaba convencida de ello. Para mi novio, con quien me había ido a vivir a una casa grande que él compartía con su hija, era común que los alumnos y las alumnas pasaran las tardes en su casa y completaran allí los deberes escolares. En sus clases incluía temas que no estaban previstos en el programa, por ejemplo, enseñaba, con gran placer, a cocinar y a bordar, además de otros temas poco comunes que motivaban a los alumnos a aprender.

Los sábados, en los que él daba clase, yo cooperaba con una clase de la escuela primaria ubicada en el mismo predio, donde se desarrollaban actividades especiales toleradas, pero no promovidas desde la dirección. Los maestros y las maestras jóvenes incorporaban a sus clases innovaciones pedagógicas que les resultaban políticamente relevantes y que surgían de la práctica cotidiana. La mayor parte

de los maestros lo eran por vocación y ejercían la docencia con pasión y la militancia política. Recuerdo viajes escolares de tres semanas de duración. En esas ocasiones, las maestras llevaban a sus propios hijos. Una actitud que hoy resulta inimaginable.

Aprendí mucho en esa escuela y finalicé mi especialización con el apoyo de mis colegas y con mención "sobresaliente". Con esos resultados, al día siguiente de mi graduación, fui nombrada maestra titular, es decir, obtuve un cargo vitalicio de funcionaria en el sistema de educación pública.

En el nuevo año escolar, me convertí en maestra de un grado con trece alumnas y alumnos. Al igual que mis colegas, me sentía exigida y comprometida. El desarrollo de proyectos interesantes en clase y el hacer muchas excursiones motivaban a los alumnas y alumnos, quienes pasaban las tardes en nuestra casa, donde aprendían con aplicación y entusiasmo. También, el trabajo con los padres tenía mucha importancia en ese colegio. Todos sabían que el acompañamiento familiar intensivo era importante para alcanzar las metas educativas propuestas y favorecer el desarrollo personal.

Me había fijado la meta secreta de demostrar que los niños que asistían a escuelas de educación especial eran capaces de aprender y "podían llegar lejos". Con este fin, había consultado a mis colegas de escuelas vecinas para saber si tenían interés en incluir en sus grados a jóvenes de séptimo provenientes de la escuela diferencial, con el apoyo correspondiente. Por aquel entonces, se promovía la presentación de solicitudes de apoyo escolar y familiar para "alumnos con necesidades educativas especiales", que se otorgaban conforme a criterios amplios y generosos.

Dado que solo tenía trece alumnos, su distribución dentro del distrito escolar no presentaba problema alguno.

Tenía aprobadas todas las vacantes solicitadas y, una vez finalizado el séptimo grado en la escuela de educación especial, enviaría a mis alumnas y alumnos al séptimo grado de la escuela "normal".

Todos ellos obtuvieron el Diploma de la Escuela Básica e, incluso dos de ellos, alcanzaron un "Diploma Ampliado".[14]

Mantenía informados a los padres, pero evitaba informar al director de la escuela de los avances, porque sabía que él no aceptaría la disolución de una clase completa. El día del otorgamiento del diploma informé al director lo sucedido y él me amenazó con elevar un pedido de traslado de escuela. Yo aproveché la circunstancia para solicitar una licencia sin goce de sueldo por dos años.

Mi pareja y yo mandamos a "nuestra" hija como "au pair" a Londres y nosotros nos fuimos juntos a América Latina. Mi compañero se quedó en Nicaragua y trabajó dos años como soldador en una cooperativa de maquinarias agrícolas. Yo continué, por varios meses, un viaje en autobús hasta Tierra del Fuego visitando proyectos de educación no formal de distintas organizaciones, con la esperanza de encontrar una perspectiva de trabajo para mí.

En ese viaje tuve encuentros muy estimulantes con personas comprometidas y disfruté de los paisajes maravillosos de América Latina. Sin embargo, como mujer que viajaba sola, tuve que afrontar desafíos constantes. Me robaron el boleto de avión, sufrí incontables abusos y, finalmente, para regresar a Alemania tuve que comprarme un nuevo boleto en el mercado negro de Buenos Aires. Fui la única pasajera del vuelo y, por ello, pensé que se trataba de

14 El Diploma Ampliado "Erweiterter Hauptschulabschluss" se otorga a los alumnos de las escuelas de formación básica en Berlín, Brandenburgo y Bremen. El "Diploma Ampliado" habilita el ingreso de los alumnos a escuelas de oficios, se otorga en conformidad con las calificaciones y sin exámenes adicionales (N. de la T.).

un avión de transporte de armas ya que tenía paradas en Senegal, Moscú, Praga y finalizaba en Berlín.

A pesar de que conservo ese viaje en mi corazón y que recuerdo, con frecuencia, los encuentros y las experiencias que dieron lugar al surgimiento de amistades que mantengo hasta hoy, retorné del viaje sintiéndome, física y mentalmente, agotada. Durante el viaje, aprendí bien el castellano, lo cual, posteriormente, me posibilitó ofrecer cursos en el marco de los programas de capacitación del Instituto Paulo Freire, durante las vacaciones de verano.

En 1985, cuando regresé de América Latina busqué una vivienda nueva (dado que la anterior la habíamos entregado antes del viaje) y solicité mi reincorporación a las actividades docentes. El director de mi escuela no quiso reincorporarme a la escuela diferencial, pero obtuve una suplencia en una escuela primaria del mismo distrito por el resto del año escolar.

La intervención de padres y de colegas obligó al director de la escuela de educación especial a incorporarme en el nuevo año escolar 1986-1987. Yo sentía que ocupaba una posición de fuerza y negocié con él trabajar media jornada como "maestra cooperante" de la escuela primaria ubicada en el mismo predio escolar. De este modo, quedé ubicada en una situación controvertida. Como maestra cooperante daba apoyo escolar a alumnos con necesidades especiales en una escuela primaria para evitar que fueran derivados a la "escuela de educación especial". El trabajo cotidiano en la escuela primaria me hizo ver que mi labor pedagógica resultaba poco convincente si yo mantenía el puesto en una escuela especial. Afortunadamente, surgió la oportunidad de obtener un pase a la escuela primaria con un cargo de tiempo completo que me permitiría desarrollar actividades de apoyo escolar. También, en otras escuelas se decidieron por la incorporación de "maestros cooperantes" con el fin

de reducir los pases de alumnos a escuelas de educación especial.

A partir de esta nueva perspectiva del problema de la selección, se redujo el alumnado de mi antigua escuela de enseñanza especial y fue convertida en una "pequeña escuela resto" y anexada a otra escuela especial. De este modo, el edificio escolar de mi antigua escuela quedó libre y el plantel docente se dividió en dos grupos: uno, formado por maestros dispuestos a integrar niños, con y sin necesidades educativas especiales, en una clase y, el otro, formado por maestros que preferían trabajar con grupos de aprendizaje homogéneos. De este modo, me mudé con un grupo de maestros de la escuela primaria al antiguo edificio y empecé como primera maestra a integrar un alumno con necesidades educativas especiales a mi clase.

Cabe destacar que los padres de los alumnos organizaron una demanda por la "libertad de elección de la escuela" para sus hijos. Con el apoyo de los padres solicitamos a la Administración Escolar el estatus de Escuela Piloto y nos transformamos en la "avanzada" del movimiento escolar integrativo de nuestro distrito. Nuestra escuela fue la primera escuela primaria integral que permitió la libre elección de la vacante escolar a padres de niños diagnosticados que demandaban apoyo escolar. La Municipalidad de Berlín otorgó recursos con generosidad que garantizaron la implementación y ejecución del Plan Piloto. Concretamente, esto implicó que el número de alumnos por clase no podía superar los veinte y que un máximo de dos alumnos, con necesidades educativas especiales, podían integrarse a la clase. Mi primer alumno diagnosticado recibió una cobertura doble de dieciséis horas semanales de clases adicionales. Esto significó que preparáramos y dictáramos doce horas de clases en conjunto con un o una

colega a cargo. La administración escolar ofrecía, asimismo, cursos de capacitación docente. La participación en jornadas de capacitación de cuatro horas de duración semanales redundaba en una reducción de la cantidad de horas de clase obligatorias.

Si se comparan la cantidad de alumnos por grado y los recursos disponibles, en 2015, con los disponibles en 1987 se comprueba un aumento del 30% de la cantidad de alumnos y una disminución del 50% de los recursos. A diferencia de esos años, la capacitación docente no redunda actualmente en la reducción de la cantidad de horas de clase obligatorias, es decir, las horas de capacitación docente no se ven compensadas. Estas condiciones implican un desafío pedagógico que la mayor parte de los colegas no puede afrontar sin apoyo terapéutico, sin enfermarse por períodos prolongados o recurrir directamente a los retiros tempranos.

Recuerdo ese período de mi trayectoria profesional como uno de los más interesantes desde el punto de vista pedagógico. Los docentes que trabajaban en las escuelas integrativas de Berlín se conocían a través de la capacitación. Nos encontrábamos para intercambiar experiencias, producir materiales de clase, estudiar modelos similares implementados en otros países y formular conceptos pedagógicos desde una perspectiva científica. Los contenidos básicos de las clases estaban detallados en el currículo de las escuelas primarias y de educación especial. Sin embargo, como los contenidos no eran compatibles entre sí, teníamos las "manos libres" para desarrollar experimentos y conceptos pedagógicos innovadores y formular proyectos en los cuales participaban todos los alumnos de la clase.

A partir de 2002, la reforma de la legislación escolar otorga a los padres de niños "con necesidades educativas especiales" la posibilidad de elegir la escuela a

la que asistirán sus hijos (escuela primaria "normal" o una escuela "de educación especial"). Desde entonces, la Municipalidad de Berlín comenzó a promover que todas las escuelas implementaran proyectos de integración y, para ello, las apoyaba[15] de forma generosa. Sin la iniciativa y la presión de los padres, no hubiera habido una reforma de la ley escolar que garantice la libre elección de la escuela. Cuando Alemania se unificó, en 1990, me ofrecieron la dirección de una escuela con el fin de expandir con rapidez al este de la ciudad la implementación del proyecto integrativo. Yo no acepté el cargo porque era de la opinión de que allí, también, había maestras y maestros creativos que podían ocupar y ejercer un cargo de liderazgo institucional de manera responsable. Nuestra escuela integró a dos colegas de Berlín del Este que debieron rendir una prueba pedagógica, a pesar de haber pertenecido al servicio escolar durante más de veinte años.

Por razones de salud, tuve que dejar de trabajar por un tiempo a la edad de 46 años. A causa de un mioma que se desarrolló de forma veloz tuvieron que operarme. Ante la historia de cáncer de mi madre y bajo supervisión médica, autoricé la extirpación preventiva de los ovarios y del útero. No sabía si habría una repetición de los acontecimientos históricos del pasado, pero ni el médico ni yo estábamos seguros de ello. El proceso de recuperación duró diez semanas, tiempo que utilicé para reflexionar con tranquilidad sobre mis actividades profesionales.

Percibí con claridad el enorme desafío personal que

15 "Apoyo" en el sentido de horas extras, mejoras de la infraestructura e incentivos financieros. Inicialmente, se dispuso de una gran cantidad de horas de clase adicionales para niños con necesidades educativas especiales y el número de alumnos por clase era inferior al actual. Por entonces, la relación era de diecinueve alumnos a dos alumnos especiales por clase. Actualmente, la relación es de veintidós a siete (N. de la T.).

implicaban las clases conjuntas y, en consecuencia, a la par del trabajo en clase, al cual no quería renunciar, decidí definir un ámbito nuevo de actividades. Entre 2002 y 2006, realicé, en paralelo, una "Capacitación en liderazgo desde la perspectiva sistémica", para lo cual reduje las horas de clase. Estaba segura de que sin una capacitación, como la propuesta, yo no contaría con las competencias necesarias para ejercer un cargo de gestión.

En 2004, tuve la oportunidad de dirigir la reformulación del currículo de estudios de la escuela diferencial, cuyo tema prioritario era el aprendizaje durante dos años. Trabajé con un grupo de expertas y expertos sobre los contenidos de las clases y desarrollamos un plan complementario compatible con los planes de la escuela primaria. En 2006, entró en vigencia el nuevo plan y se transformó en la base de la preparación de las clases. Entre 2017 y 2018 entrará en vigencia un plan nuevo que reemplazará al vigente actualmente.

En el marco de esas actividades, tomé contacto con personal de la Municipalidad de Berlín que me ofreció un puesto en la administración. Sin pensarlo mucho, rechacé el ofrecimiento de las autoridades porque tenía claro que limitaban mis posibilidades de diseño curricular. Muchas decisiones se tomaban sin un proceso de discusión previo y sin una perspectiva que fuera más allá de los ritmos electorales. Me comprometí con el equipo de maestros de mi escuela, escribí el programa escolar e inicié un debate sobre el "Índice de inclusión".

La obra básica desarrollada por Tony Booth y Mel Ainscow fue traducida y publicada por Inés Boban y Andreas Hiz, de la ciudad de Halle, en 2003. Estudié con detenimiento el problema del acceso a la escuela y, en los años siguientes, colaboré en la capacitación de maestros en escuelas de Chile y de Perú. El contacto con el Instituto Paulo Freire

me posibilitó ofrecer capacitaciones conjuntas a partir de un equipo integrado por maestras, maestros, científicos y artistas con quienes pude observar, desde la distancia, mi propia práctica docente en términos de sus implicaciones enriquecedoras para mi vida profesional y personal.

En Berlín, se discutió el "Índice de inclusión" entre *insiders* pero, hasta el día de hoy, e incluso luego de la firma de la Convención de los Derechos de las Personas Discapacitadas, este no ha encontrado una difusión amplia en las escuelas.

El índice de inclusión demostraba que era necesario continuar desarrollando pedagogías destinadas a garantizar la inclusión de niños con demandas pedagógicas especiales, lo que, sin embargo, no se tuvo en cuenta.

Este fue uno de los motivos que, posteriormente, contribuyeron a mi retiro temprano de la actividad docente.

Yo había experimentado en carne propia las consecuencias nocivas que la sobreexigencia permanente en la actividad docente conlleva para la salud. Por ello, había decidido contrarrestar los efectos de la labor profesional tomando clases de Qi Gong. Por un lado, necesitaba realizar una actividad física que me permitiera calmar la tensión nerviosa y, por el otro lado, había comenzado a interesarme por la cultura médica tradicional y milenaria de China en el arte de curar. Unos amigos me recomendaron a un Gran Maestro chino quien, desde hace más de diez años, orienta mi formación como Maestra de Qi Gong y me prepara para rendir el examen final el año próximo.

Pese a las satisfacciones que obtuve a través del ejercicio de la docencia y, en los últimos años, de la ampliación de mis horizontes profesionales, cuando presenté la solicitud para la capacitación en liderazgo, escribí lo siguiente:

> Mis orígenes de clase baja, mi afán por superar las "barreras de clase", a partir de demostraciones de

capacidad y destreza, liceo, estudios universitarios, trabajos con grupos marginales, escuela diferencial, viajes a América Latina y de un sentimiento de pertenencia, únicamente, si soy "mejor" que los otros, es mi tema básico. Por este motivo, me comprometí política y profesionalmente con el trabajo pedagógico en ámbitos marginales de la sociedad, jóvenes que viven en asilos, alumnos diferentes, personas con necesidades educativas especiales, etcétera.

A pesar de que mi trabajo, como categoría central, es valorado y se me reconoce como una persona competente y encantadora, y yo acepto esa valoración, en mi interior permanece alojado un resto de dudas y de reserva. En los distintos medios sociales en los que me moví profesionalmente, y de forma privada, percibí mis orígenes sociales como barrera personal. [16]

Al final de mis reflexiones sobre mi persona, escribí en 2002:

En los últimos veinticinco años, recibí algunas ofertas de trabajo, pero nunca me postulé a un puesto que me permitiera transformar mi situación laboral dentro o fuera del sistema escolar. En circunstancias límite encontré "buenas" razones para permanecer en la escuela, en la base. En gran medida, ello se debió a mi falta de seguridad y de confianza en mi propia capacidad de enfrentar de manera competente los nuevos desafíos. Tomaré mis experiencias y mis percepciones sobre mí misma con seriedad y este momento como

16 La cita corresponde a la carta de motivación que la autora adjuntó a su postulación, cuya fecha, así como la institución, quedan sin especificar (N. de la T.).

> el adecuado para elaborar mis motivos para ampliar y afianzar mi desarrollo profesional. (Trupp, 2019: 273, 274, 275)

Los cuatro años que duró la capacitación en liderazgo, no solo me convirtieron en "Asesora Empresaria Certificada", sino que, además, contribuyeron de manera notable a mi transformación personal. Basándome en el análisis de mis percepciones sobre mí misma desarrollé perspectivas nuevas de mayor amplitud y complejidad. El análisis de las relaciones familiares me permitió ver con claridad mi lugar en la familia de origen y su efecto en el desarrollo de mi vida. Con ese nuevo trasfondo pude actuar y ejercer funciones de liderazgo institucional con mayor seguridad y transparencia.

A través de los ejercicios de Qi Gong, descubrí las interconexiones entre cuerpo y espíritu y experimenté su efecto sobre los estados anímicos.

En el año 2013, decidí que un año más tarde, con 63 años, me retiraría de la actividad docente. Desde octubre de 2014, soy pensionada y tuve la suerte de que Claudia Lozano quisiera entrevistarme. A través de conversaciones con ella, pude revivir emocionalmente algunas situaciones de mi vida en retrospectiva y reflexionar sobre su significado personal, social y político.

En la actualidad, como capacitadora, asesoro y apoyo a profesionales provenientes de otros rubros de actividad en la escuela. Asimismo, escribo con un grupo de maestros, un manual de matemáticas para quinto y sexto grado. De este modo, transmito a las nuevas generaciones la experiencia y los conocimientos acumulados durante treinta y cinco años de labor.

Capitulo 10

El texto autobiográfico y el análisis de la experiencia profesional en el sistema de educación pública de Alemania

Claudia Lozano

"En todo gran lamento hay, también,
un grito existencial de amor".

Jens Jesse, 2016

1. Introducción

En un artículo periodístico reciente, sobre las nuevas formas de manifestación del malestar social, el periodista Jens Jesse argumenta que el absolutismo de mercado condiciona la gestión de políticas públicas de manera tal que la resistencia frente a los ajustes socioeconómicos se expresa en formas simbólicas de "lamento" y de los "padecimientos" de los "ofendidos". Por ejemplo, las mujeres alemanas se sienten humilladas ante la imagen de opresión que proyectan los velos que usan las mujeres turcas. Mientras que las mujeres turcas se ofenden cuando las reducen a meras portadoras de velos. A pesar de la lentitud, el propio movimiento de mujeres reconoce que los países de Europa Occidental superaron y repararon las situaciones de desigualdad e injusticia en las que se desarrolló la vida de las mujeres hasta mediados del siglo XX. Sin embargo, parte del movimiento recuerda que la situación de la mujer era, hasta hace poco más de tres décadas, lisa y llanamente deplorable. En este sentido, el

periodista sostiene que cada lamento contiene una demanda de reconocimiento y de reparación histórica, además de un pedido de amor que espera ser escuchado (Jesse, 2016: 41-42).

Si bien el ámbito privado y de la subjetividad no es objeto de políticas públicas y, de este modo, el Estado no es su destinatario apropiado, las promesas de justicia e igualdad de las democracias modernas alimentan expectativas de distribución y reconocimiento de los movimientos de mujeres y del feminismo, a la vez que avivan sentimientos de postergación de arraigo profundo y despiertan el temor al retroceso. Así, los padecimientos y el lamento se corresponden con un desplazamiento de la ansiedad, generada por un sistema económico basado en la selección de los más aptos y en la exclusión del resto, hacia el campo simbólico del lenguaje de las emociones y de los gestos defensivos frente a la amenaza de desintegración. Las defensas permiten sostener ideales de justicia e igualdad y demandas de reconocimiento en el contexto de las transformaciones de las relaciones del trabajo bajo el signo de la globalización, la eficiencia y el automarketing.

Este artículo analizará el texto autobiográfico de una maestra, Ingeborg Trupp, incluido en el Capítulo 9 de esta compilación.[1] Se argumentará, en términos de Morgade, que la autobiografía de maestros de escuela constituye un medio adecuado para revelar como se resuelven los conflictos entre ideales de desarrollo y autonomía de las mujeres y su integración profesional al sistema de educación público. (2010, 21: 22)

1 En las escuelas primarias de Berlín circula entre los maestros el supuesto conforme al cual, en el marco de las reformas del sistema escolar de Berlín de 2010/11, la finalidad de la labor docente es entrenar a los alumnos para que respondan a los demandas de una economía global, en el lenguaje coloquial "los empresarios esperan de nosotros que los alumnos estén en forma para responder a la economía global" ("die Unternehmer erwarten von uns (Lehrer), dass wir die Schüler fit für die globale Wirtschaft machen", en el original).

2. Catástrofes, *shock* y superación

"Siendo aún una niña percibía las limitaciones
de la vida familiar y de pueblo.

La sensación de estrechez era tan intensa
que muy pronto 'supe' que el único medio
eficaz para superarlas era la educación".

Ingeborg Trupp

Cito el inicio de "Texto autobiográfico. La pobreza no te salva de la educación"(Trupp, 2019, 243) porque, conforme al psicoanalista Phillip Adams, Freud considera que los *recuerdos encubridores*, esto es, recordar acontecimientos biográficos del pasado coloca al escritor de autobiografías en una situación paradójica: "los recuerdos más significativos son los que menor probabilidad tienen de ser registrados. Son más significativos porque parecen menos interesantes".[2]

Si la labor del traductor consiste en transportar significados de un sistema lingüístico a otro, la del analista de autobiografías reside en detectar quién es el lector imaginado y cuál es la lectura "catastrófica" que el narrador intenta desvirtuar para sostener, no solo su autoimagen, sino su sentido de quién es (Adams, 2007: 113).

La catástrofe se anuncia de manera difusa en relación al descuido, los juegos y las carreras de velocidad con el trineo, que terminan en un accidente; las noticias de la radio sobre el estacionamiento de misiles nucleares en Cuba y el peligro de que Alemania se convirtiera, ya no en campo de batalla de la guerra fría, sino de una guerra nuclear; los viajes en bus más o menos secretos entre pueblos y escuelas, la

2 El destacado es del autor (2007: 107).

falsificación de la firma del padre y la sanción ineludible del abuso de confianza de su hija. Finalmente, el *shock* derivado del diagnóstico de cáncer de la madre, cuyo tratamiento y rehabilitación clausura un ciclo de prosperidad y tranquilidad de la vida familiar y da inicio a una etapa caracterizada por la incertidumbre.

La tercera catástrofe se relaciona a una concatenación de hechos triviales, el desprendimiento de una piedra de la mano del padre, su impacto sobre la cabeza del futuro yerno, que le ocasionó a este una conmoción cerebral, luego, el ataque cardíaco del padre ocurrido durante la noche siguiente y la imagen de limitación extrema de la madre frente a la imposibilidad de avisar a los vecinos y de conseguir un médico porque no tenía teléfono en su casa. Finalmente, la incredulidad, cuando un médico le diagnostica una anemia de células falciformes que le impediría "finalizar la residencia."

La catástrofe es contrarrestada con imágenes que relacionan el estado de *shock* y la fatalidad con la aceptación de la situación y la posibilidad de cambio derivadas de la determinación y de una voluntad férrea de superación. Los hechos angustiosos como la enfermedad de la madre, la muerte súbita del padre, sin asistencia médica por un inconveniente baladí, como la carencia de un teléfono, y el diagnóstico errado, no la paralizan. Por el contrario, la autodeterminación la impulsa a acometer la formación escolar y a finalizar los estudios de pedagogías especiales como parte de una "obra de colosos". La imagen de la ingenuidad de una niña que falsifica la firma del padre, con la ilusión de no ser descubierta, se conecta con la decisión de seguir el mandato paterno de "ser la mejor". Decisión que deriva en un sentido compulsivo de obligación y autoexigencia.

Así, la figura de la estudiante políticamente comprometida coexiste con la imagen de una joven mujer con trastornos

y adicciones. Las imágenes que elabora Trupp en su texto sugieren, sin embargo, la capacidad de una joven mujer de superar los comportamientos autodestructivos, a partir de la determinación de hacerse cargo de la necesidad de asistencia médica y del sostén intelectual y emocional de docentes y pares. Es la determinación obsesiva la que alinea a la niña y a la estudiante de la clase trabajadora con figuras mitológicas —*Herkulesaufgabe*—[3] capaces de aceptar los desafíos y los sabotajes que la autoimagen interna de "ser la mejor" imponen. Imagen que un medio social y pedagógico, propicio a la integración de mujeres de provincia, contribuyeron a cuestionar y a reelaborar como parte de un proyecto democratizador de expansión del acceso de las mujeres a la educación pública.

3. Formación universitaria e integración profesional. Un viaje de ida la ilusión y sus derivas

Conforme a la historia de las mujeres, su aporte al cambio social y a la innovación cultural se visualiza, fundamentalmente, en su participación en los movimientos de democratización, sus luchas por los derechos políticos, el acceso a la educación, la formación universitaria y la docencia como profesión. Estos estudios muestran que las demandas y las expectativas de las mujeres no se limitaron al "triple destino" de la mujer: "esposa feliz", "madre educadora" y "jefa de hogar". Como surge del texto autobiográfico de Ingeborg Trupp, dadas las condiciones socioeconómicas en las cuales se desarrolló la vida de la mayor parte de las mujeres de las áreas rurales, ese destino feliz no solo no se realizó en

3 En la versión castellana del texto autobiográfico, "Herkulesaufgabe" fue traducido como "tarea de colosos o de cíclopes".

la historia real de Alemania, sino que, además, la promesa —publicitaria— de matrimonio, maternidad y jefatura hogareña no depararon satisfacciones tales que tornaran para las mujeres superfluas otras opciones (Kleinau y Opitz, 1996).

De este modo, los estudios de la mujer, no solo arrojan luz sobre la vida de las mujeres reales, sino que, además, sacan de la invisibilidad histórica las insatisfacciones y los conflictos relativos a un imaginario centrado en estilos de vida y modelos de ejercicio profesional que, como surge del relato de Trupp, excluyeron a los varones de toda responsabilidad doméstica y a las mujeres del ejercicio de cargos directivos.[4] La investigación se amplió, asimismo, desde los ideales de feminidad y de género impartidos a través de la educación familiar y escolar hasta los aportes de las mujeres en la innovación pedagógica (Schlüter, 2010: 293). Tal como se desprende del texto de Trupp, la investigación sobre los procesos de exclusión, más específicamente, de autoexclusión educativa escenificados por ella en relación con la figura del padre, fueron contrarrestados a partir de proyectos de integración de las niñas al sistema de educación pública. En este sentido, los estudios destacan tanto la influencia del origen socioeducativo familiar en las trayectorias escolares y universitarias de sus hijas como los efectos determinantes de las políticas de reforma pedagógica de la década de 1960 y 1970, en la promoción de trayectorias escolares y universitarias de las hijas de fracciones de la clase trabajadora. Conforme a Anne Schlüter, niñas y jóvenes de provincia provenientes de la clase trabajadora rural, se vieron particularmente beneficiadas por la expansión del sistema educativo (2010, 294).

4 Con su labor, las historiadoras y las sociólogas de la educación se dedicaron a corregir estas distorsionadas historias y destacaron que, teniendo en cuenta el modelo de las "mujeres educadas y educadoras", la educación pública de Alemania "tiene (un) género" (Ruf, 1998).

Sin embargo, como veremos a continuación, si bien las trayectorias profesionales de las maestras se apoyaron en un conjunto de acciones promovidas por el Ministerio de educación —cursos, foros, talleres, capacitaciones, formación de postgrado— destinadas a crear relaciones y conciencia sobre su propia situación, las limitaciones que el sistema impone a las mujeres se vuelven evidentes cuando se trata de distribuir cargos directivos. En efecto, los estudios destacan la existencia de un "techo de cristal" que impide la continuidad ascendente de las mujeres (Schiermann, 1993). Más aún, la oferta de capacitación redundó en un incremento del interés y en el desenvolvimiento profesional de las mujeres; sin embargo, la compatibilidad de las responsabilidades familiares y profesionales no forma parte de las condiciones que estructuran las carreras dentro del sistema educativo y del mercado de trabajo. En otras palabras, "las mujeres saben, pero no tienen poder" (Schlüter, 2010: 694).

¿Cómo se elaboran los efectos de la incorporación de las mujeres al sistema educativo a través del relato autobiográfico? La elaboración textual de la manera en la cual la sexualidad y el género constituyen aspectos centrales de la división de responsabilidades es escenificada en detalle en relación al modelo familiar heredado de distribución de recursos y roles domésticos para la mujer y la provisión y acceso a cargos públicos honoríficos para el varón. Efectivamente, en el universo textual que define Trupp, la manera en la cual se organiza la vida de las mujeres responde al ideal del "triple destino". Asimismo, en su texto destaca el apoyo que recibe una niña de pueblo de sus maestros y mentores y la importancia del soporte económico estatal para facilitar su acceso a la educación.

La autora describe en detalle las condiciones de desigualdad en las que una niña de provincia subida al autobús y

pertrechada con el boleto escolar conquista la ciudad, entra al aula, ocupa un pupitre, soporta humillaciones y sostiene su posición desde su asiento. Abundan las referencias al peso de las restricciones económicas, lingüísticas y culturales, las desventajas con relación a sus compañeras del liceo. Por ejemplo, las limitaciones de su familia para comprender las ansiedades que genera llevar a cabo estudios universitarios, cuya condición de posibilidad es, en términos ideales, el desarrollo de una personalidad capaz de colocarse metas educativas y de lograrlas de manera autónoma. Así, resaltan sus habilidades para brindar apoyo escolar a sus compañeras que gozan de un buen pasar pero dependen de su ayuda.

Como antesala de la residencia docente que clausura un ciclo de formación universitaria exitosa en los institutos dedicados al desarrollo de pedagogías especiales de la Universidad de Giessen y de Marburg, se revela un cambio de las dinámicas sociales e intersubjetivas. La formación en los institutos universitarios pequeños, ubicados en ciudades de provincia, así como el ingreso al sistema escolar, no se producen en el clima hostil y competitivo del liceo de señoritas, ubicado cerca de la ciudad de Frankfurt, sino en el ambiente relajado en torno a la constitución de espacios educativos nuevos dedicados a la experimentación. Conforme al relato, el sostén emocional constituye la base de la integración y del desarrollo de un pensamiento independiente del sistema escolar promovido por profesores, colegas y por su propia pareja hasta la finalización de los estudios y su integración vitalicia al sistema escolar.

> ... en Marburg encontré una pequeña vivienda comunitaria con dos estudiantes y me sentí muy bien acogida en el pequeño instituto de educación especial. El proceso de politización estaba muy avanzado allí también...

> ... La mayor parte de los maestros lo eran por vocación y ejercían la docencia con pasión y la militancia política. Recuerdo viajes escolares de tres semanas de duración. En esas ocasiones, las maestras llevaban a sus propios hijos. Una actitud que hoy resulta inimaginable... (Trupp,2019: 263-267)

Así la protagonista se sumerge en un mundo de relaciones y de contenidos afectivos e intelectuales innovadores que le permiten, en parte, dejar atrás el modelo familiar y pedagógico anterior. Cabe recordar que este último se basaba en un sentido de obligación compulsivo implícito, en un contexto de relaciones de competencia y de desigualdad entre pares. Las dinámicas proyectadas sobre el texto destacan sentimientos de vergüenza, que ocultan la supuesta inferioridad ligada a los orígenes rurales, así como de superioridad intelectual vinculados a los rendimientos y a la prestación de ayudas escolares. Por el contrario, tanto la experiencia de la "vivienda colectiva" en los hogares de jóvenes, donde no había un "sentido de propiedad ni de tenencia de dinero personal" como el trabajo en la escuela diferencial de Berlín, tipifican otro estilo de vida y de dinámicas vinculadas a las relaciones de pareja, las familiares y las profesionales. En estas instancias, las condiciones objetivas y subjetivas del aprendizaje son tenidas en cuenta en términos de la crítica al modelo escolar visible en observaciones como las siguientes,

> ... y finalicé mi especialización con el apoyo de mis colegas y con mención "sobresaliente". Con esos resultados, al día siguiente de mi graduación, fui nombrada maestra titular, es decir, obtuve un cargo vitalicio de funcionaria en el sistema de educación pública.

> ... Todos sabían que el acompañamiento familiar intensivo era importante para alcanzar las metas educativas propuestas y favorecer el desarrollo personal...
>
> ... trabajo y vida iban juntos...
>
> ... [el novio] enseñaba [tareas femeninas], con gran placer, a cocinar y a bordar...
>
> ... Me había fijado la meta secreta de demostrar que los niños que asistían a escuelas de educación especial eran capaces de aprender y "podían llegar lejos"... (Trupp, 2019: 266-267)

La narración describe la vida en el marco de espacios constituidos a partir de afinidades electivas, "eran maestros por vocación" y respecto de una reforma profunda del modelo educativo y del estilo de vida característico del período de la reconstrucción de Alemania. Acompañamiento intensivo, motivación, placer, dejan de ser conceptos abstractos para transformarse en aspectos constitutivos de la experiencia de vida y de trabajo. La continuidad de la autoexigencia, sin embargo, queda plasmada en un conjunto de expresiones. Por ejemplo, cuando se destaca a la alumna "sobresaliente", sostenimiento de "metas secretas" "demostrar que los niños (...) 'podían llegar lejos'".

El movimiento reformista da lugar al despliegue de conflictos relativos a concepciones no solamente divergentes en el campo de la pedagogía, sino también de aquellas relativas a las concepciones biologicistas y/o culturalistas de una generación de maestros y directores de escuela respecto de la capacidad de niños y niñas provenientes de un universo familiar rural, excluidos del sistema escolar y universitario.

El resentimiento es tal que desemboca en la amenaza del director de traslado, y en la solicitud de una licencia de la protagonista del texto, quien viaja a América Latina, cuyas consecuencias aluden a rupturas traumáticas y eluden su elaboración.

Así, el conflicto laboral no se resuelve en proyectos fecundos sobre el suelo latinoamericano. Por el contrario, se complica y acrecienta. En el universo textual de Trupp, el proyecto de viaje y la cooperación internacional con América Latina fungen de relevo imaginario del peso de lo real. En tanto naturaleza idealizada, reflejada en términos visuales como "paisaje maravilloso", libre de constricciones sociales. Pero, en tanto cultura realizada, América Latina remite a un viaje sin registro claro de diferencias, no solo lingüísticas, sino culturales, caracterizadas por su profundidad histórica y su variedad cultural, lingüística y política. Por el contrario, las consecuencias de la confrontación con dicha amplitud y complejidad son narradas en los términos alternativos del aprendizaje de la lengua castellana, de la amistad y del estímulo personal, por un lado, así como también con los abusos y la violencia que conlleva la confrontación, la experiencia del extrañamiento y la falta de familiaridad cultural, por el otro.

Sin embargo, el texto asume posición y significados nuevos, relativos a la experiencia cultural básica de habitar, percibir y pensar al mundo desde el cuerpo de una mujer. Surge así, en suelo latinoamericano, y por primera vez, el posicionamiento explícito, y sin mascaradas, de la protagonista con relación a las cuestiones a resolver que plantea su cuerpo y su género, "como mujer que viajaba sola, tuve que afrontar desafíos constantes, me robaron el boleto de avión, sufrí incontables abusos".

Los conflictos que hacen a la vida en el cuerpo derivan, en todas las sociedades conocidas, de los robos, los abusos, las

violencias negadas y silenciadas relacionadas al hecho real de que las diferencias, no solo de clase sino también de género, que inscriben al cuerpo, como fenómeno lingüístico y cultural importan —"bodies matters and gender trouble"— (Butler, 1992). En el caso del texto de Trupp, las diferencias en los sistemas de relevancia surgen de las interpelaciones a las que la protagonista se expone tanto en Alemania como, posteriormente, en América Latina,

> ... Mi pareja y yo mandamos a "nuestra" hija como "au pair" a Londres y nosotros nos fuimos juntos a América Latina.
>
> ... Mi compañero se quedó en Nicaragua y trabajó dos años como soldador en una cooperativa. Yo continué por varios meses (...) con la esperanza de encontrar una perspectiva de trabajo para mí.
>
> ... tuve encuentros estimulantes con personas comprometidas y disfruté de los paisajes maravillosos de América Latina. Sin embargo, como mujer que viajaba sola, tuve que afrontar desafíos constantes. Me robaron el boleto de avión, sufrí incontables abusos... (Trupp,2019: 268)

En efecto, el viaje vuelve manifiesto el agotamiento, al menos circunstancial, del compromiso vocacional y afectivo cultivado en los espacios pedagógicos y comunitarios innovadores para su época. Asimismo, la referencia a experiencias gratificantes antecede a la mención de un cúmulo de experiencias traumáticas que derivan, no solo en la decepción mental y afectiva, sino en el agotamiento. El hecho de que su pareja se quedara en Nicaragua, y cambiara de profesión, y la búsqueda fallida de perspectivas de trabajo

interrumpen el relato de viaje. De este modo, los cortes de la narración dejan entrever los límites de la experiencia en las comunidades pedagógicas reformadas de Alemania.

Así, la *licenciada-maestra-pareja-madre* se transforma de un plumazo en *viajera a la deriva*. Atrás quedaron los vínculos de pareja y los profesionales que proveían del sentido de placer, de la estabilidad afectiva y de la autonomía intelectual necesarias para concluir su formación universitaria e iniciar una vida profesional. ¿Estamos aquí frente a los problemas que acarrea el cuestionamiento del "triple destino de la mujer" y de la elaboración alternativa de los dilemas que surgen a partir de las decisiones reproductivas más allá de la profesión?

La licencia laboral, el envío y la clausura drástica del capítulo relativo a la pareja y a la maternidad, permiten conjeturar que la protagonista cuestiona el "triple destino" pero no lo redefine a partir de sus obstáculos y sus conflictos reales; más bien lo elude e ironiza sobre ello. El desarrollo y el afianzamiento profesional se lleva a cabo en espacios declaradamente abiertos a los cambios de posiciones, roles y expectativas de clase y de género. Como reflejo de ello, la integración a experiencias comunitarias incluye la atracción sexual, el sostén emocional y la afinidad intelectual. Sin embargo, los conflictos derivados de la distribución de las tareas domésticas, los celos y las envidias profesionales, que configuran una parte de la vida real de todas las instituciones, no conformaron verdaderos objetos de experimentación y de reflexión, sino que son mencionados al pasar en relación con los inicios de la vida estudiantil,

> ... la vida práctica distaba mucho de la teoría, mucho más en el caso de los estudiantes militantes porque, dado que ellos debían estudiar, ni se les ocurría, (...) ocuparse del trabajo doméstico comunitario.

> En aquel momento estaba feliz con la posibilidad de despliegue personal y de llevar una vida independiente...
>
> ... aprendía los significados políticos de las relaciones, al mismo tiempo que obtenía el reconocimiento de pares y profesores. Como hija de trabajadores, yo era el ejemplo viviente de la aplicación exitosa de las políticas de apertura del acceso a la educación... (Trupp, 2019: 262)

Las disparidades de género, clase e intergeneracionales, dan lugar, a lo largo del texto, al pedido de licencia laboral y a la ruptura de la pareja. Más aún, el texto da cuenta de una interrupción del sistema de registro y elaboración de los vínculos con relación al viaje a América Latina, en pareja, y al viaje de regreso, en soledad, a Berlín. América Latina, inicialmente concebida como espacio de recuperación y de ensayo de posibilidades nuevas, se convierte, en el transcurso del relato, en *locus* del abandono y del agotamiento, que derivan en el reconocimiento de la vulnerabilidad física y la soledad como bases de la experiencia que transforman a una mujer joven en una adulta.

En lo que sigue, me referiré al regreso a la ciudad de Berlín, en tanto retorno a casa, a la escuela y a una vida profesional dedicada a apoyar la integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela primaria, quienes, de otra manera, hubieran asistido a escuelas diferenciales.

4. El regreso. La batalla por la libre elección de la escuela

El texto autobiográfico de Trupp refleja la experiencia problemática de la inclusión al sistema de enseñanza y los

dilemas que la profesionalización plantea a las mujeres, cuando estas encaran su profesión como parte de un proyecto de vida innovador respecto del ya consagrado. La elaboración textual de los problemas de inclusión de una niña de pueblo al sistema educativo, así como la descripción detallada de las adhesiones a conceptos biologicistas y culturalistas que una maestra "Licenciada en Pedagogías Especiales" despeja y disipa para llevar adelanta el proyecto pedagógico de una generación, constituyen dos caras de un mismo relato de superación. Si durante la infancia innovó con relación a las expectativas familiares, durante la madurez, innova en relación a su campo profesional y a las jerarquías escolares.

> En 1985, (...) solicité mi reincorporación a las actividades docentes. El director de mi escuela no quiso reincorporarme (...) la intervención de los padres y de colegas obligó al director de la escuela diferencial a incorporarme (...) yo sentía que **ocupaba una posición de fuerza y negocié** trabajar media jornada como "**maestra cooperante**" de la escuela primaria... (Trupp,2019: 269)

Así, la protagonista del relato contribuye al establecimiento de una nueva categoría ocupacional, los "maestros cooperantes", quienes utilizan la experiencia ganada en la etapa inicial de su trayectoria docente, dedicada a la experimentación, con dos fines. Por un lado, promover la cooperación institucional para garantizar la inclusión de "alumnos con necesidades pedagógicas especiales" en las escuelas primarias a través del acompañamiento pedagógico personalizado de dichos alumnos. Por el otro, apoyar las demandas de los padres relativas a la libre elección de la vacante escolar,

> También en otras escuelas se decidieron por la incorporación de "maestros cooperantes", de manera tal de reducir los pases de alumnos a escuelas diferenciales.
>
> Solicitamos a la Administración Escolar el estatus de Escuela Piloto y nos transformamos en la "avanzada" del movimiento integrativo (...) Nuestra escuela fue la primera escuela primaria integral que permitió la libre elección de la vacante escolar a padres de niños diagnosticados... (Trupp, 2019: 269, 270)

En efecto, el trabajo de Trupp se llevó a cabo en consonancia con la revisión de los conceptos que orientaron el desarrollo de pedagogías especiales desde la perspectiva de género. Y fue impulsada por los estudios y los movimientos de mujeres que, desde la década de 1970, elaboraron una crítica sistemática de la pedagogía diferencial (*Kritik der Sonderpädagogik*, Schildmann, 2010: 654). En este sentido, los estudios de educación y género (Schlüter, 2010) y de género y pedagogías especiales (Schildmann, 2010) se ocuparon de dos aspectos que Trupp elabora en detalle en el texto autobiográfico.

Estudios específicos sobre la situación de vida y la socialización de las alumnas contribuyeron de manera decisiva a la comprensión de los procesos de inclusión/exclusión de las niñas (con o sin discapacidad) de las escuelas primarias y se transformaron en un eje fundamental de la elaboración de políticas de integración educativa (Prengel, 1984, citado por Schildmann, 2010: 654). A mediados de la década de 1990, y como resultado de dichos estudios, se fundó la Red Federal de Mujeres Discapacitadas y de Docentes de Pedagogías Especiales. Estas, no solo promovieron la profundización de los estudios, sino que, además, otorgaron

asesoramiento técnico a maestras y maestros en el marco de talleres y jornadas de capacitación docente financiadas por el Estado.[5] Trupp destaca la relevancia de las redes, no solo porque garantizaron la especialización y el intercambio docente sino porque, además, se convirtieron en el vehículo de realización del derecho de los padres a "la libre elección de la vacante escolar" de sus hijos.

> La administración escolar ofrecía, asimismo, cursos de capacitación docente. La participación en jornadas de cuatro horas de duración semanales redundaba en una reducción de la cantidad de horas de clase obligatorias (...) La municipalidad de Berlín otorgó recursos con generosidad que garantizaron la implementación y ejecución del Plan Piloto... (Trupp, 2019: 270)

Así, desde la década de 1960, las políticas educativas de Alemania ampliaron el acceso al sistema escolar y el sostenimiento de las niñas, en general, y en particular de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales. En el caso de las primeras, se fomentó, además, su formación universitaria y su inserción profesional dentro del sistema de educación pública. Sin embargo, los distintos debates referidos a las diferencias de sexo y de género, del género como construcción social y las afirmaciones recientes conformes a las cuales, en la actualidad, las mujeres tienen las mismas oportunidades que los varones, dan lugar a lecturas diferentes del sentido que los cambios imprimen.

---

5 En el siglo XX, los criterios de diagnóstico formales de "Discapacidad grave" se formularon con relación a los hombres que volvían heridos de la guerra y no eran aptos o estaban impedidos de trabajar. En el contexto del trabajo industrial, el trabajo reproductivo jugó un papel de menor importancia. Por lo cual las mujeres discapacitadas, no solo fueron víctimas de una exclusión social mayor, sino que por causa de la exclusión eran, además, más pobres (Schildmann, 2010: 656).

Por un lado, a pesar de que las mujeres alcanzan los máximos niveles educativos y se destacan por su rendimiento, como se refleja en el texto de Trupp, no ocupan cargos directivos.

> Mis orígenes de clase baja, mi afán por superar las "barreras de clase", a partir de demostraciones de capacidad y destreza, liceo estudios universitarios, trabajos con grupos marginales, escuela diferencial, viajes a América Latina y un sentimiento de pertenecer, únicamente, si soy "mejor" que los otros, es mi tema básico.
>
> A pesar de que mi trabajo, como categoría central, es valorado y se me reconoce como una persona competente y encantadora, y yo acepto esa valoración, en mi interior permanece alojado un resto de dudas y de reserva. En los distintos medios sociales en los que me moví profesionalmente, y de forma privada, percibí mis orígenes sociales como barrera personal. (Trupp, 2019: 275)

Como sugiere Morgade, para Argentina (2010), y también en Alemania las dificultades para acceder a cargos directivos de las mujeres que se distinguen por su capacidad de innovar profesionalmente se originan, en gran medida, en las condiciones sociales y familiares que durante los procesos de socialización moldean sus percepciones, fantasías y expectativas, no solo de quiénes son, sino de qué quieren alcanzar por el hecho de ser mujeres (Schlüter, 2010: 694).

> En los últimos veinticinco años, recibí buenas ofertas de trabajo, pero nunca me postulé a un puesto que me

> permitiera transformar mi situación laboral dentro o fuera del sistema escolar (...) En gran medida, a raíz de la **falta de seguridad y de confianza en mi propia capacidad** de enfrentar de manera competente los nuevos desafíos...
>
> ... la capacitación en liderazgo, no solo me convirtió en "Asesora Empresaria Certificada", sino que, además, contribuyó de manera notable en mi transformación personal. Basándome en el análisis de las percepciones de mí misma, desarrollé perspectivas nuevas de mayor amplitud y complejidad. El análisis de las relaciones familiares me permitió ver con claridad mi lugar en la familia de origen y su efecto en el desarrollo de mi vida. Con el nuevo trasfondo, pude trabajar y ejercer funciones de liderazgo institucional con mayor seguridad y transparencia... (Trupp, 2019: 276)

Por otro lado, desde la perspectiva de género y de la mujer, la relevancia de dichos condicionantes sociales y familiares reside en que su estudio da cuenta de las diferencias existentes entre las mujeres y de cómo los cambios ocurridos en las situaciones sociales y familiares influyen en la imaginación de la siguiente generación (Schlüter, 2010: 695). Entre los obstáculos, cabe destacar, también, aquellos derivados de la coyuntura política y a cómo estos se articularon en la toma de decisiones relativa a la distribución de cargos directivos y la viabilidad de la aplicación de la reforma educativa en las escuelas.

En primer lugar, la unificación de los sistemas educativos vigentes en el este y en el oeste de la ciudad de Berlín, puso en evidencia que los docentes venían con formaciones,

experiencias y estructuras ocupacionales distintas.[6] De este modo, a los conflictos en torno a diferencias salariales y a disparidades en la condición de ocupación entre el este y el oeste, se sumaban los conflictos por el déficit presupuestario y la deuda pública de Berlín. Más aún, la unificación de Alemania corrió a la par de la integración de los sistemas educativos y universitarios nacionales conforme a las metas y normativas fijadas por la Unión Europea y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.[7] Así, la necesidad de reformar el sistema educativo para alcanzar las metas fijadas por entidades supranacionales condicionó las decisiones políticas sobre el manejo del presupuesto educativo.

Estos debates no son tratados en el texto pero, en él, se refleja que el rechazo a cargos de gestión se debe, en parte, a que las decisiones relacionadas a los programas de inclusión se tomaban sin un proceso de discusión previo y sin una perspectiva que fuera más allá de los actos electorales. Asimismo, se destaca que la disminución del 50% de los recursos desembocó en una sobrecarga de trabajo, que condicionó el desempeño profesional, "la mayor parte de los colegas no pueden afrontar (el desafío pedagógico) sin

6 Por ejemplo, con relación a la condición de ocupación, los maestros de los estados federados del oeste, que con anterioridad a la unificación habían sido nombrados bajo el estatuto de "Beamte", funcionario público, tienen condiciones de contratación diferentes a las de los maestros nombrados bajo el estatuto de "Angestellte", empleado público.

7 En relación con ello, Alemania se sumió en estado de *shock* ante los resultados obtenidos cuando los alumnos fueron examinados a partir de los sistemas de evaluación globales como PISA. En efecto, en el año 2000, los alumnos de las escuelas de Alemania unificada, no solo obtuvieron calificaciones que estaban por debajo de la media mundial en las tres disciplinas examinadas, sino que, además, los análisis de los resultados obtenidos a nivel de los estados federados y de las ciudades, mostraron un cuadro de rendimientos altamente fragmentado. Por ejemplo, los puntajes alcanzados por alumnos en matemática fueron en Bavaria (oeste), 516; Sachsen (este), 501; Thüringen (este), 496; Hessen (oeste), 486; Berlín-Brandenburgo (este/oeste), 491; Alemania, 490, rendimientos medios de los países de la OCDE entre 503 y 493.

apoyo terapéutico, sin enfermarse por períodos prolongados o recurrir, directamente, a los retiros tempranos (...)".

> En 2004, tuve la oportunidad de dirigir la reformulación del currículo de estudios de la escuela diferencial (...) Trabajé con un grupo de expertas y expertos los contenidos de las clases y desarrollamos un plan complementario (...) En 2006, entró en vigencia el nuevo plan y se transformó en la base de la preparación de las clases...
>
> Me comprometí con el equipo de maestros de mi escuela, escribí el programa escolar e inicié un debate sobre el "Índice de inclusión".
>
> En Berlín, se discutió el "Índice de inclusión" entre *insiders* pero, hasta el día de hoy, e incluso luego de la firma de la Convención de los Derechos de las Personas Discapacitadas, este no ha encontrado una difusión amplia en las escuelas. (Trupp, 2019: 273, 274)

Cabe destacar que el debate educativo incluye, además, una amplia gama de desafíos nuevos, como las discusiones en torno a la sociedad del conocimiento, al uso de las tecnologías digitales y a la incorporación de otros actores institucionales a los proyectos educativos. En este sentido, el desarrollo y la implementación de proyectos interescolares, financiados con fondos públicos y privados, incluyen actores diversos —la universidad, la empresa, las organizaciones no gubernamentales, los *start-ups*— junto con las iniciativas escolares.[8]

8 La variedad de iniciativas abarca desde la estimulación temprana de niñas y niños, con vistas a facilitar la integración posterior al sistema científico y a mercados laborales centrados en la

Los nuevos desafíos forman parte del universo de intereses de Trupp; sin embargo, las decisiones relativas a la continuidad y al cambio profesional se vinculan, además, al cuerpo,

> Yo había experimentado en carne propia las consecuencias de la sobreexigencia permanente que conlleva la actividad docente sobre la salud. Por ello, había decidido contrarrestar los efectos de la labor profesional tomando clases de Qi Gong. Por un lado, necesitaba desarrollar una actividad física que me permitiera calmar la tensión nerviosa y, por el otro lado, había comenzado a interesarme por la cultura médica tradicional y milenaria de China en el arte de curar (...) un Gran maestro (...), desde hace diez años, orienta mi formación como Maestra de Qi Gong... (Trupp, 2019: 274)

La carrera de la funcionaria pública, que sentada en su escritorio reflexiona sobre el sistema de sobreexigencias educativas y profesionales, se manifiesta, así, como una amenaza para la salud física y mental. Esta situación deriva en una reflexión que funge de base para un giro del horizonte cultural. Esta vez, el giro se relaciona con la necesidad de calmar ansiedades y nerviosismos, derivados de los ideales de autosuperación, en un contexto de restricciones crecientes y de aceleración de los cambios, que organizan la actividad docente en los sistemas educativos modernos, con el milenarismo que caracteriza la cultura china. El cuerpo entra, así, nuevamente, al relato en el momento de la salida.

---

innovación que demandan el manejo de lenguajes globales, como inglés, matemáticas, ciencias naturales y las artes audiovisuales, vinculados a desafíos y valores nuevos como la ecología, la sustentabilidad, el comercio justo, entre otros. Para las iniciativas relativas a las ciencias en las escuelas, ver http://www.wissenschaft-schulen.de.

Como parte, ya no de un camino "hacia el mundo del conocimiento", sino de un movimiento artístico que liga la actividad física a la meditación trascendental.

5. Notas finales

> ... soy pensionada y tuve la suerte de que Claudia Lozano quisiera entrevistarme. A través de conversaciones con ella, pude revivir emocionalmente algunas situaciones de mi vida en retrospectiva y reflexionar sobre su significado personal, social y político. (Trupp, 2019: 276)

La lectura del trabajo autobiográfico de Ingeborg Trupp combinó un abordaje inspirado en el psicoanálisis con conceptos de los estudios de género, cultura y educación en Argentina y en Alemania. Durante el análisis, surgieron las figuras centrales en virtud de las cuales se establecen vínculos entre deseos, afectos y relaciones en el marco de la familia, la educación y el desarrollo profesional en el sistema de educación pública.

Así, el drama implícito de la feminidad, como drama primordial que da inicio a los procesos de diferenciación, en el marco que imponen las reglas y las representaciones de las diferencias sexuales y de género del lenguaje popular, se van transformando y modificando a lo largo de la narración de la vida de la protagonista. La narración da lugar a la emergencia del género, la clase y la cultura popular como categorías lingüísticas que inscriben al yo. De este modo, la construcción textual del yo se presenta en términos de la diferenciación respecto de los confines del mundo doméstico y de la partida, en autobús a la escuela, como puerta de entrada al mundo del conocimiento y de las posibilidades ilimitadas.

El acceso al sistema escolar implicó contar con los fondos necesarios para financiar el pasaje de un ambiente social rural a uno urbano. Las consecuencias fueron una transformación radical del lenguaje, de los hábitos cotidianos, de la vestimenta y de la autoimagen tal, que el cuerpo femenino real fue completamente sustituido por el ideal de "ser la mejor" en relación con el grupo de referencia. Así, la autora del texto dramatiza la educación escolar y la actividad profesional en términos de ciclos y pasajes relativos a figuras imaginarias, la niña de pueblo, ágil y dispuesta, la joven atractiva, estudiante politizada, militante-compañera, profesional competente, jubilada activa. La clausura y la inauguración de un nuevo ciclo se producen con relación al *shock* y a conjuntos sintomáticos severos que desembocan en la búsqueda de soportes profesionales y de un cambio de perspectiva profesional y de vida. Paulatinamente, la autora pasa de un estilo de trabajo y de vida, caracterizado por la rigidez y la discriminación del modelo docente de la selección del más apto, hacia uno vinculado a las afinidades electivas y al desarrollo de aptitudes relativas al liderazgo institucional.

La educación y la profesionalización, en el marco del sistema de educación público en transformación, sirvieron a la ampliación del horizonte personal y a la transformación profesional, reforzando, a la vez, la tendencia a la autoexigencia, la negación, purga y mutilación de las necesidades y deseos vinculados a los afectos, al cuerpo y a la feminidad.

El diálogo, en el marco de un espacio caracterizado por la asociación libre y la escucha atenta, permitió reflexionar sobre estos aspectos y estimuló la escritura de un texto autobiográfico.

7. Bibliografía

Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of sex*. Nueva York, Routledge.

Freud, S. (1899 a). *Über Deckerinnerungen*. Gesammelte Werke, Band I, pp. 531-554. Frankfurt, S. Fischer Verlag.

Freud, S. (1899). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen III - Primeras publicaciones psicoanalíticas (1893-1899). 14. Sobre los recuerdos encubridores (1899)*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.

Jesse, J. (2016). "Die Macht der Beleidigten [El poder de los ofendidos]". En Die Zeit, 42(6): 41-44.

Kleinau, E., Opitz, C. (comps.), (1996). *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung*. Frankfurt, Campus.

Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires, Noveduc.

Phillips, A. (2007). *Über das Flirten: psychoanalytische Essays*. Gießen, Psychosozial-Verlag.

_____. (1994). *On Flirtation*. Cambridge, Harvard University Press.

Prengel, H. (1984). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Giessen, Focus.

Schiermann, C. (1993). *Frauenbildung*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

Schildmann, U. (2010). "Frauenforschung in der Behinderungpädagogik". En Becker, R., Kortendiek, R., (eds.), *Handbuch Frauen- und Geschlechter- forschung. Theorie, Methoden, Empirie*, pp. 654-658. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlüter, A. (2010). "Hat Bildung ein Geschlecht?". En Becker, R., Kortendiek, R. (eds.), *Handbuch Frauen- und Geschlechter- forschung. Theorie, Methoden, Empirie*, pp. 692-696. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Ruf, K. (1998). *Bildung hat k(ein) Geschlecht. Über erzogene und erziehnde Frauen*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.

Las autoras

María Luisa Femenías

Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata. Docente de Género y Derechos Humanos de las Mujeres en la Maestría en Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). Directora de la carrera de posgrado Especialización en Educación, género y sexualidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y Profesora consulta de la misma Universidad. Ex directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG, 2008-2016). Ex catedrática de Antropología Filosófica (Departamento Filosofía, UNLP, 1997-2016). Ex Docente en la Universidad de Buenos Aires y profesora visitante en numerosas universidades del país y del exterior. Coeditora de la revista *Mora* (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1991-2017). Dirige equipos de investigación, tesistas y becarios. Entre sus numerosas publicaciones, se destacan artículos en revistas nacionales e internacionales y seis volúmenes sobre violencia contra las mujeres, colección "Los ríos subterráneos" (Rosario, Prohistoria, 2013- 2016); *El género del multiculturalismo* (UNQui, 2008); *Judith Butler: su filosofía a debate* (UBA, 2013); *Judith Butler: Las identidades del sujeto opaco* (Editorial de la FaHCE, 2015); y *Antropología Filosófica (para no-filósofos)* (Waldhuter, 2016), los tres últimos en colaboración. Ha recibido el Premio Konex en 2016.

Gloria Chicote

Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Literatura Española de la Universidad Nacional de La Plata e Investigadora Principal del CONICET en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Se especializa en literatura popular iberoamericana y sus relaciones con los circuitos letrados. Entre sus últimos libros se encuentran *El vendaval de lo nuevo. Literatura y cultura en la Argentina moderna entre España y América Latina, 1880-1930*, (coedición con Miguel Dalmaroni, 2007); *Voces de tinta*, en coautoría con Miguel A. García (Instituto Iberoamericano de Berlín-UNLP, 2008); *Romancero* (2012); y, en 2014, publicó *Redes intelectuales en América Latina: los universos letrado y popular en la primera mitad del siglo XX* (editora).

Ana Laura Martin

Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Magíster en Historia por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín y Profesora en historia, graduada en la FFyL-UBA. Actualmente, es Secretaria Académica del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) de la casa de estudios. Sus investigaciones son acerca las profesiones feminizadas en el campo sanitario. Escribió varios artículos sobre la historia de la enfermería y de las parteras y obstétricas, como Mujeres y enfermería, una asociación temprana y estable. 1886-1940 (2015); Profesiones sociosanitarias: Género e historia (2016).

María Pozzio

Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, Magíster en Antropología Social por el Instituto de Desarrollo Económico y Social-Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (IDES-IDAES-UNSAM) y Licenciada en sociología por la Universidad Nacional

de La Plata. Docente de la faculta de Psicología de la UNLP y docente investigadora de la Universidad Nacional Arturo Jaureche. Dicta clases de posgrado en temas que vinculan ciencias sociales y salud. Tiene artículos publicados sobre género, profesiones y salud en perspectiva etnográfica en revistas de Argentina y Brasil y es autora del libro *Madres, mujeres y Amantes, usos y sentidos de género en la gestión cotidiana de las políticas de salud*, premio Archetti 2010. Actualmente, investiga sobre las trayectorias de las mujeres en el pensamiento sanitario latinoamericano.

Natalia Ojeda

Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Doctora en Antropología social por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (IDAES-UNSAM). Actualmente, es Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Directora del Centro Universitario San Martín (CUSAM), Unidad Penitenciaria Nº 48 del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). Integrante del Programa de Investigaciones en Criminología, Rectorado-UNSAM. Profesora de la materia Introducción a la Antropología de la carrera de Sociología en Centro Universitario San Martín.

Silvia Hirsch

Doctora y Magíster en Antropología cultural por la Universidad de California, en Los Ángeles. Actualmente, se desempeña como docente, investigadora y co-coordinadora del Centro de Estudios en Antropología del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Es autora de la compilación *Mujeres Indígenas de la Argentina: cuerpo, trabajo y poder* (Biblos, 2008) y, junto con Ana Fitte, del capítulo "Desafíos y tensiones en la prácticas de la salud reproductiva en mujeres jóvenes guaraníes en Argentina", publicado en *Sexualidades y diversidad: encrucijadas de la laicidad* de Karina Felitti y Daniel Gutiérrez-Martínez (Coordinadores) (2015), y

del capítulo "Prácticas y saberes en torno a la salud reproductiva en comunidades guaraníes de la provincia de Salta: continuidades y rupturas", publicado en *Problemas actuales de salud reproductiva, familia, género y sexualidad,* de Marta Schufer y Rosa Geldstein, (Biblos, 2011), entre otros trabajos referidos al campo del género, la salud y la educación.

Ana Domínguez Mon

Doctora en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Magíster en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Programa Buenos Aires). Profesora regular asociada de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo (FFyL). Investigadora en Institutos Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) y de Investigaciones Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Autora de "Los cuidados de la salud en personas que viven con diabetes: enfoque etnográfico antropológico y perspectiva de género", artículo publicado en *Salud Colectiva* (Universidad Nacional de Lanús, 2017) y "Cuidados de sí y relaciones de género: trabajo en red en un grupo de personas que viven con diabetes (PVD) en un centro de atención primaria de la salud (CAP) en José León Suárez, Argentina", en *Política e Trabalho*, *Revista de Ciências Sociais*, (UFPB, 2015). Miembro de la Red Argentina de Investigaciones de Cuidados en Salud (RAICES) y del Comité editorial de *Mora* (Revista del IIEGE de la FFyL-UBA). Editora asociada a la Revista Interface-Comunicação, Saúde, Educação, Universidad Estadual de San Pablo.

Ingeborg Trupp

Estudió Pedagogías Especiales en la Universidad de Giessen y en la Universidad de Marburg (1975). Llevó a cabo la práctica docente en el marco de un proyecto de convivencia destinado a jóvenes con dificultades de aprendizaje (1975-1977) y rindió el Examen de Estado Alemán para ingresar al Magisterio público (1977). Posterior-

mente, se diplomó en Pedagogía en la Universidad de Marburg (1984). Fue maestra de grado y maestra cooperante especializada en la enseñanza de matemática en la escuela Charlotte Salomon Grundschule, de Berlín-Kreuzberg (1977-2015). Como miembro del equipo de coordinación del currículum escolar, estuvo a cargo de la formulación, puesta en práctica y evaluación de proyectos de cooperación entre escuelas normales y diferenciales en Berlín (1986-1989); de los Programas de capacitación de profesores de enseñanza media de Chile y de Perú del Paulo Freire Institut (2005-2013); del Programa El mundo de la Diversidad (2003); del Programa de integración curricular de las escuelas de la ciudad de Berlín y de la Provincia de Brandenburgo (2003-2005); y del Programa de Proyectos de Matemática Multigrados (2007-2015). Es coautora del libro *Arbeitsbuch für Mathe Klasse 6,* ("Manual de Matemáticas para 6° Grado") (Klett-Verlag für Pädagogik, 2017).

Claudia Lozano

Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1989). Doctora en Filosofía especializada en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Berlín (1999). Becaria posdoctoral de CONICET (2000-2003) y de Investigación y Docencia del Programa de Igualdad de Chances para las Mujeres de la Universidad Humboldt, en Berlín (2004-2007). Docente del Instituto Latinoamericano de la Universidad Libre de Berlín (2004-2014). Candidata del Programa Psicoanalítico en Teoría Social y Cultural, Asociación Psicoanalítica Alemana,Instituto Psicoanalítico de Berlín, Karl - Abraham - Institut (2014 - 2018). Desde 2018 Investigadora asociada del Equipo de Investigación "Extremismo y Psicología", Red de Prevención de la Violencia, Programa "Demokratie Leben!"(Vivir en democracia!), Ministerio de familia, Adultos Mayores, Mujeres, Jóvenes (BMFSFJ). Miembro de la Asociación Psicoanalítica Alemana (DPV - IPA). Temas de interés teorías y métodos de investigación socioculturales aplicados a la historia de las mujeres y a la etnografía andina. Publicaciones recientes, "El cuerpo del delito sexual en la historia de la cinematográfica argentina: *La Patota 1960 y 2015*", en *Estudios del ISHiR* (Investigaciones Socio Históricas Regionales, Unidad Ejecutora en Red-CONICET); "Memoria Intergeneracional y Dictaduras en Alemania y en Argentina. La escuela y la familia", en *Revista Mopheus: Estudos Interdis-*

ciplinares em Memória Social (Río de Janeiro, 2016); "Feeling Responsible for the Good Life on Earth: The Construction of Social Spaces and Sustainability in the Andes", en Albert, M. T. *et al.*, *Going Beyond. Perceptions of Sustainability in Heritage Studies No. 2* (Springer Verlag, 2017).

La presente publicación se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de la
Facultad de Filosofía y Letras
en el mes de julio de 2019