

Querellas fundacionales en torno de la educación y la ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso argentino*

Alejandra CIRIZA*



Detalle obra "La casa de la abuela", Eduardo Perazzo

Resumen

Este trabajo analiza, desde un punto de vista de género y desde una mirada atenta a las genealogías teóricas y políticas del feminismo, las relaciones entre educación y ciudadanía de mujeres en dos momentos fundacionales para el sistema educativo argentino: 1894 y 1994.

En tiempos de las revoluciones burguesas la educación fue pensada como la vía regia para la transformación política, de allí que fuera tan importante debatir acerca de quiénes eran los sujetos de la educación y cómo debían ser educados. El debate tuvo lugar, en el caso argentino, hacia fines del siglo XIX, y se materializó en la ley 1420.

Las huellas de las controversias políticas se fueron borrando a lo largo de un siglo de prácticas educacionales, y los asuntos técnicos y pedagógicos ocuparon el centro de la escena. Sin embargo una nueva discusión sobre educación, política y ciudadanía de mujeres se produjo en los años 80 del siglo XX, con el retorno de la democracia al país. La discusión, que finalizó con la ley 24195, en 1994, se produjo en una singular encrucijada: retorno de la cuestión de la ciudadanía, cambios en la estructura social (las llamadas nuevas desigualdades) y sensibilidad hacia las diferencias (sexuales, raciales, culturales). Bajo esas condiciones el debate sobre la educación de las mujeres como ciudadanas estuvo cruzado por profundas tensiones.

Palabras Clave: Educación, pasado y presente, ciudadanía de mujeres, querellas fundacionales.

Foundational disputes on the education and the citizenship of women. Considerations on the Argentine case

Abstract

This paper analyzes, from a gender point of view, the relationship between education, women citizenship in two foundational moments of Argentinean educational system: 1894-1994. It focusing in the theoretic and politics feminist's genealogies at the time of the bourgeois's revolutions the education was thought like a mainstream for political change, namely it was crucial to debate about whom and how must to be educated. The debate took place in the Argentinean case in the end of 19th Century, and the result was the 1420 Law. But a century of the educational practices were fading the traces of political polemics and putting in the scene pedagogic and technical issues.

A new discussion about education, politics, and women citizenship take place in the '80 with the return of democracy. At the same time a deep transformation of social structure occurred. The discussion culminated with the 24195 Law, in 1994. It took place in a singular crossroad: the return of citizenship question, changes in the social structure (the so called news inequities), a sensibility about differences (sexual, racial, cultural differences). In this situation the debate about women education like a citizens was crossed by a deep tensions.

Key Words: Education, past and present, citizenship of women, foundational disputes.

Ciudadanía y educación.

A propósito de un dilema ilustrado: educar al ciudadano

El derecho a la educación constituyó probablemente uno de los asuntos de mayor importancia entre los referidos a la cuestión de la política y el buen gobierno dentro de la tradición teórica y política de la ilustración. Los pensadores, filósofos y políticos que protagonizaran el ciclo de las revoluciones burguesas entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, establecían una relación profunda entre educación y ciudadanía, entre emancipación de

* Investigadora Independiente del CONICET
Unidad Sociedad, Política y Género
INCIHUSA – CCT Mendoza

aciriza@speedy.com.ar



“Pachamama”, dibujo
El Santi Rodríguez

las pasiones y los prejuicios y fin de la tiranía, entre ilustración y autoridad legítima pues para muchos entre ellos la transformación de las bases de la política se produciría por la vía de la expansión de las “luces de la razón”. La convicción de que la educación era la vía regia para cambiar las formas de gobernar hizo de la disputa sobre a quiénes y cómo educar un asunto decisivo. De allí que la revisión de las querellas inaugurales de la modernidad ilustrada constituya un punto de partida relevante para iluminar las relaciones entre educación y política.

La idea de trabajar sobre las querellas es una idea recurrente ligada, por una parte, al carácter polémico que ha tenido y tiene el asunto de los efectos psíquicos, políticos y cognoscitivos de las diferencias corporales entre los sujetos, y por la otra a la idea de que esas querellas se ligan a momentos precisos en el curso de la historia, momentos en los cuales las certezas se ven conmovidas, momentos en los cuales las relaciones asimétricas de poder existentes son puestas en duda e incluso en peligro. De alguna manera se trataría de momentos en los cuales lo que está en debate es el principio de división y vi-

sión del mundo. Una vez cerrado pareciera que las relaciones se estabilizan y el mundo adquiere los perfiles y contornos que les asignan quienes fueron vencedores en la contienda. Se instala, diría Michel Pêcheux, una formación ideológica sobre un zócalo de violencia y silencio (Pêcheux, 1976)¹.

Clave de bóveda del proceso de reproducción social, la educación fue entendida en tiempos de la Ilustración como el lugar de iluminación gracias al cual sería posible disolver las tinieblas del prejuicio, la ignorancia y las pasiones, que son la fuente de errores cognoscitivos y también la base sobre la que se sostienen los regímenes políticos opresivos. De allí que las disputas en torno del sujeto de la educación, y de modo singular la educación de las mujeres, no fueran asunto de simples diferencias de opinión, sino de profundos desacuerdos en torno de lo que hoy Rancière llamaría la “parte no contada” en la operación de constitución del orden político (Rancière, 1996)².

A comienzos del siglo XIX, en esa inflexión decisiva para la organización de la política moderna tuvo lugar la disputa por la ciudadanía y por el derecho de ingreso de las mujeres a dicha posición en la sociedad, una disputa que se llevó a cabo en Francia, pero también en Inglaterra, bajo los efectos de la Revolución Francesa, una disputa que tuvo sus singularidades en la América entonces española, una disputa que ha anudado profunda y duraderamente la cuestión de la ciudadanía al derecho a la educación.

En el caso de las mujeres, como lo ha señalado una amplia progenie de ilustradas e ilustrados, la discusión estaba cruzada por un doble eje. Por una parte la cuestión de la relación educación/ciudadanía, por la otra la relación entre sexo y saber. Rousseau, Condorcet, la inglesa Mary Wollstonecraft, no dejan de proyectar sobre el debate contemporáneo poderosas iluminaciones. El dilema, conocido como *el dilema Wollstonecraft*, resuena en los debates sobre educación y derechos ciudadanos de las mujeres: o bien la diferencia biológica es considerada como la base para proporcionar una educación diferente por sexo, o bien es tenida por irrelevante en orden al saber, por lo tanto la educación, y por ende los derechos de ciudadanía han de ser *iguales para todos*.

Desde la perspectiva de Condorcet la diferencia sexual es políticamente insignificante:

Para que esta exclusión (la exclusión de las mujeres del derecho de ciudadanía) no fuera un acto de tiranía sería necesario probar, o bien que los derechos naturales de las mujeres no son de ninguna manera los mismos que los de los hombres, o bien mostrar que ellas no son capaces de ejercerlos... Sería difícil probar que las mujeres son incapaces de ejercer los derechos de ciudadanía ¿Por qué seres expuestos a embarazos e indisposiciones pasajeras no podrían ejercer sus derechos, cuando jamás hemos siquiera imaginado privar de su ejercicio a quienes padecen gota todos los inviernos, o a quienes se resfrían con frecuencia? (Condorcet, 1847: 121 s.).

En cambio es bien conocida la posición de Rousseau. Emilio y Sofía habrían de recibir educaciones diferentes, establecidas en función del destino biológico (la naturaleza, por decirlo de manera breve) que señala en dirección de un tipo de educación para las mujeres, que las oriente en el cumplimiento de un destino marcado por la biología (parir y proteger al varón en su infancia, satisfacerlo en su adultez y cuidarlo en su ancianidad) y otro para el varón, futuro ciudadano, a quien hay que entrenar para el ejercicio de su condición de tal. Dice Rousseau:

Ninguna paridad hay entre los dos sexos en cuanto a la consecuencia del sexo. Mientras el macho no lo es más que en ciertos instantes de su vida, la hembra es hembra toda su vida, o por lo menos durante toda su juventud. Todo le recuerda sin cesar su sexo, y a fin de poder llevar a cabo adecuadamente sus funciones, es necesaria una constitución que se adecue. Necesita cuidados durante el embarazo, reposo en sus partos, una vida acomodada y sedentaria para amamantar a sus hijos, paciencia y dulzura para educarlos, un celo y un afecto que nada desaliente; ella sirve de lazo entre ellos y su padre, sólo ella se los hace amar y le da la seguridad de llamarlos suyos (...) Una vez demostrado que el hombre y la mujer no son ni deben estar constituidos de la misma manera en lo referido a carácter ni a temperamento, se sigue que no deben tener la misma educación (Rousseau, 1762, 3fchier, p. 9-11).

Las voces pioneras de Condorcet y Mary Wollstonecraft demandando por el respeto a la igualdad en las capacidades de los sujetos y en las oportunidades de educación resuenan aún en

las propuestas de educación mixta e incluso de coeducación, como la llamaríamos hoy. Sólo así, desde la opinión de estos ilustrados, se edificaría la república sobre las bases firmes del saber y la virtud.

Educación de las mujeres y ciudadanía. Sobre las querellas fundacionales

Si las relaciones entre educación y política se dirigen a establecer los mecanismos de inclusión /exclusión de los y las sujetos/as en la condición de ciudadanos/as con voz y voto en el debate y la decisión de los asuntos públicos, la cuestión de la educación de las mujeres no ha ocupado siempre el mismo estatuto en los debates por la ciudadanía. Si en ese momento privilegiado que fue el de las revoluciones burguesas que dieron lugar a la conformación del orden político moderno el asunto fue discutido de un modo abierto, y si a la voz de Rousseau se opuso con claridad la de D'Alembert, o la de Condorcet, una vez finalizado el ciclo ascendente de las revoluciones burguesas, las mujeres serían reclamadas por las obligaciones derivadas de la edificación del nuevo orden. Un orden que tanto en la vieja Europa como en las recientemente fundadas repúblicas de la América otrora española implicaba, en términos del filósofo español Antoni Doménech, la restauración de la *loi de famille* a fin de exorcizar el horror a la plebe, el horror a las mujeres insurrectas³.

Del mismo modo que otros campos ligados a la cultura, el de la educación está edificado sobre un conjunto de acuerdos preestablecidos que, sin embargo, derivan de profundos desacuerdos que alguna vez se pusieron en escena: se trata de lo que se puede nombrar como querellas fundacionales, disputas propias de momentos históricos determinados en las cuales se establecen las reglas: quién puede educar, cuál ha de ser su perfil y formación, cuáles las instituciones reguladoras de la acreditación del capital escolar adquirido, qué condiciones ha de satisfacer el sujeto pedagógico, a través de qué tipo de contenidos y acuerdos relativos a la disciplina se han de regular la instituciones educativas⁴. Estas querellas cumplen una función decisiva por cuanto, una vez resueltas, instalan el deber ser y regulan las prácticas y discursos posibles en la escuela. Las querellas fundacionales constituyen, de alguna manera el acto político, el zócalo de silencio y de violencia, como diría Pêcheux, sobre el cual

se instauran las prácticas y discursos posibles en la escuela. Los asuntos que se debaten en esos singulares momentos históricos no forman parte del horizonte habitual de los discursos y prácticas escolares. Una de las razones es que, aun cuando las discusiones acerca de la educación involucren decisiones políticas y posiciones ideológicas éstas, se supone, deben ser exteriores y anteriores al “hecho educativo”. Uno de los secretos de la eficacia ideológica de la escuela, si tomamos la noción clásica de ideología, es su capacidad para funcionar como si fuera neutral, la única alternativa educativa posible y legítima, la instancia para la construcción de consensos y hegemonía en una sociedad dada, y ello no es viable sin la interdicción del debate político abierto⁵.

Aquello que es objeto de debate político se liga al *desacuerdo*, esto es, a los reclamos de justicia e igualdad que “la parte no contada”, en términos de Rancière, puede poner en debate en la escena política⁶. La escuela es uno de esos espacios en los que se juega una apuesta decisiva para la política moderna: o bien la posibilidad de establecerla como lugar privilegiado de inculcaciones subordinantes y domesticadoras, instaladas como neutrales, o bien sitio donde se realizan las apuestas para que esta cumpla una función emancipatoria. Pocas instituciones están más ligadas a los sueños emancipatorios de la modernidad que la escuela: enciclopedistas y filósofos de la ilustración, políticos revolucionarios de todo cuño, confiaban en la luz de la razón y bregaban por la expansión de la educación, a sabiendas de que sólo la ignorancia permitiría la perpetuación de la opresión y el dominio de los poderosos.

Fundar el sistema educativo argentino. La 1420

En lo referido al sistema educativo argentino se pueden marcar, sin intención de hacer una historia de la educación que excede con mucho los objetivos de este trabajo, dos momentos en los cuales la cuestión de la relación entre educación y política, entre educación y ciudadanía estuvo puesta sobre el tapete: 1884, momento en que culmina el debate y elaboración de la ley 1420, y 1993, más de un siglo después, cuando se debatió la ley 24195, conocida como Ley Federal de Educación. La cuestión de la educación y la ciudadanía de las mujeres ocupó, sin embargo, en estos dos momentos históricos, un lugar muy diferente, marcado por las singularidades de cada coyuntu-

ra histórica. Consideramos relevantes estos hitos pues del mismo modo que en los años 80 del siglo XIX se definía el proyecto de la Argentina moderna, en los 90 del siglo XX precipitaron los efectos de un modelo de país cuyas bases se echaron en los años brutales de la dictadura militar⁷. A un siglo de distancia se ponía en debate, mediante la apertura de un Congreso Pedagógico convocado precisamente en el centenario del anterior y bajo los auspicios de la restauración democrática, la regulación legal de la educación en Argentina. La referencia a la ley fundacional del sistema educativo era inevitable y fue recurrente.

El sistema educativo argentino se fundó como tal setenta años después de la revolución de mayo. Los problemas a resolver cuando se debatió su organización se ligaban a los proyectos políticos y sociales de una burguesía empeñada en construir un estado nacional a su medida, una burguesía que recuerda las observaciones de Michelet sobre la burguesía francesa: era menos ilustrada y estaba más necesitada de disciplinar y contener al populacho que aquella que formara parte de la dirección política del ciclo de las revoluciones burguesas⁸. La educación era un punto estratégico por cuanto se consideraba que la realización del proyecto de nación dependía tanto de la expansión de las fronteras agrícolas y de la renovación poblacional por la vía del aporte de la inmigración europea como de la organización de un sistema educativo eficaz. Señala Adriana Puiggrós que en los años 80 el modelo educativo liberal alcanzaba expansión a nivel mundial: en 1867, en México, Benito Juárez promulgaba la ley de educación laica; se establecía la gratuidad y obligatoriedad de la educación por la ley Casati en Italia; en Francia las leyes de Jules Ferry y la ley Goblet, instauraban las bases del sistema educativo francés (Puiggrós, 2004:79-82). Es precisamente en ese momento, de fundación de la nación moderna y de expansión del modelo liberal de educación, cuando se instauran las leyes e instituciones que promovieron la construcción de un sistema educativo gratuito, laico y de cobertura universal. El momento está cruzado de singulares contradicciones.

Desde la perspectiva de Yépez la integración del sistema educativo se fue gestando en el plano pedagógico-cultural a través de un sistema de subvenciones que abarcó 3 períodos: entre 1857-1861 el período urquicista, entre 1862-1880 el período sarmientino y desde 1880 hasta 1904 el período roquista (Yépez, 2003: 77). Lo cierto es

que el espacio permanecía aún en alguna medida abierto, lo cierto es que si bien la ley se sanciona en 1884, su espíritu revela aún las tensiones de un proceso de construcción. Resuenan algunos de los arrestos emancipatorios del proyecto ilustrado, sin lugar a dudas un proyecto mucho más moderado, clasista y racista, es verdad, pero impregnado del sueño del progreso, confiando aún en que la expansión de las luces, (desde arriba, desde luego) harían de la humanidad una humanidad mejor. Es aventurado afirmar, tal como lo hace Doménech para la francesa después de la experiencia de 1848, que la burguesía de la que se trataba en argentina en 1880 ya no era una burguesía fraterna: en todo caso, si no había enfrentado al proletariado de París, había exterminado indios, pero no había cumplido aún su proyecto de consolidación económica, que se llevaría adelante bajo la presidencia de Roca. Probablemente de las tensiones de ese momento fundacional, de sus límites, del temor al populacho y del horror a la chusma india, pero también de la experiencia rosista, de los ecos ya lejanos de mayo, y del temor a la herencia colonial hayan emergido los aspectos promisorios y limitantes de la ley.

Es interesante retomar algunas observaciones de Rubén Cucuzza: la expansión imperialista europea euro-occidental se movía al ritmo del carbón, el hierro, el vapor, siguiendo el pulso de la expansión de la red ferroviaria, pero también “Tizas, libros y escuelas acompañaban la expansión” y agrega: “expansión del capitalismo, expansión de los sistemas escolares, nuevos roles asignados a las mujeres” (Cucuzza, 1997:116).

La ley 1420, sancionada el 8 de julio de 1884, fue el sustento legal de la organización del sistema de instrucción pública, centralizado, estatal y laico, basado en la premisa de la gratuidad, y de la responsabilidad indelegable del estado. La educación fue asumida como un derecho de todo ciudadano pues, por decirlo en términos de Sarmiento “gobernar es educar”⁹. La universalidad formal de la ley burguesa ocultaba, entonces como hoy, las desigualdades reales y las diferencias. Todos, en realidad, se dice de muchas maneras, y el sistema educativo los contemplaba y distribuía según un criterio que separaba clases y géneros sexuales: educación básica para los sectores populares, educación enciclopédica de Liceos y Colegios Nacionales para los varones de la élite, educación de las Escuelas Normales de maestras para las señoritas. Cada segmento ligado a códigos propios y saberes a distribuir. También la

referencia a “todos” implicaba, indudablemente, formas diferentes de valoración del capital simbólico de la clase y la cultura de origen, sin lugar a dudas las posibilidades de las mujeres en ese campo de apuestas, ganancias y pérdidas eran menores, pero también es verdad que la ley abrió un espacio de expectativas, y que sus limitaciones se haría visibles una vez puesto en marcha el sistema, a comienzos del siglo XX¹⁰.

Hacia mediados del siglo XIX un complejo engranaje se había puesto en marcha con vistas a asegurar a las mujeres un espacio de la maternidad republicana, pues ellas habían sido expulsadas de cualquier posibilidad de incidencia directa en la disputa política¹¹. De la violencia con la cual los varones patriarcales de aquel tiempo estaban dispuestos a impedir la ingerencia de mujeres subordinadas da cuenta la trayectoria ejemplar de Juana Paula Manso, la amiga de Sarmiento y editora de *Album de señoritas, Periódico de Literatura, Modas, Bellas Artes y Teatros*, como ella misma titulara el emprendimiento editorial que llevara a cabo entre enero y febrero de 1854 (Fletcher, 1994: 108-121; Área, 2005:88 p.)

Mujeres, maestras, religión

Respecto del lugar de las mujeres como educadoras en el sistema educativo argentino intentaremos un breve excursus en torno de dos asuntos: por una parte el debate sobre la educación religiosa, un tema relevante puesto que la iglesia se había hecho cargo de la escasa educación destinada a las mujeres durante la colonia y continuaba apostando al control sobre la moralidad, la vida y la muerte de los/las sujetos, y por la otra la cuestión del lugar de las maestras en cuanto educadoras.

La relación de las mujeres con el sistema educativo en la Argentina implica consideraciones complejas: en primer lugar, desde su organización, y marcado como estuvo por la impronta sarmientina, se apostó a la idea de que bastaba con garantizar la igualdad de oportunidades de ingreso y la coeducación para promover la ciudadanía de las mujeres. Ello implicaba, sin lugar a dudas invisibilizar que, a nivel de contenido las mujeres brillaron durante mucho tiempo por su ausencia, que la inercia sexista de la lengua y los estereotipos de género contribuirían escasamente a proporcionar una educación emancipatoria para las mujeres. Sin embargo era aún temprano para que algún umbral de visibilidad

podiera abrirse respecto de las formas sutiles de la dominación patriarcal. En segundo lugar el rápido proceso de feminización de la docencia estaba habitado, en los momentos inaugurales del sistema, por una cierta tensión: por una parte la tendencia a subrayar la afinidad electiva entre docencia y maternaje implicaba una apuesta a hacer de la profesión (del mismo modo que sucedería con la enfermería y el trabajo social) una ocupación en la cual las mujeres prolongarían hacia el espacio público sus habilidades domésticas de cuidado y crianza¹². Por la otra la docencia aparecía como una alternativa de trabajo honorable, e incluso como una vía de ilustración y emancipación para las mujeres¹³. La tensión entre ambas significaciones permaneció irresuelta durante algún tiempo, pero iría consolidándose lentamente en una dirección conservadora a medida que la educación fuera asimilándose a moralización en desmedro de los componentes que subrayaran las capacidades intelectuales de las maestras¹⁴. Tal vez sea en este punto conveniente establecer una diferencia entre los procesos estructurales, entre las formas bajo las cuales la inercia de lo establecido, las generaciones muertas, pesan como una pesadilla en el cerebro de los vivos imponiéndose sin prisa y sin pausa, ahogando las transformaciones, absorbiendo en el ritual insignificante la mejor de las voluntades de cambio y los impulsos innovadores; entre los límites y presiones que la estructura dada ofrece y las trayectorias individuales, las tácticas menudas que posibilitaron y abrieron otros espacios.

La cuestión de la impronta sarmientina en lo que a las mujeres se refiere me parece un asunto

a considerar pues el sanjuanino se batió por sus convicciones de la manera en que acostumbraba hacerlo: como polígrafo enfrentó a Avellaneda y su pretensión de instalar la educación católica en el sistema educativo, como agente destacado del sistema fundó la Escuela Normal de Paraná en 1870, contrató a las célebres 65 maestras norteamericanas e impulsó la coeducación¹⁵. Ello desde luego no lo libra del sentido común patriarcal en su época. Bajo el umbral de decibilidad y visibilidad posible, Sarmiento combate la religión en la escuela, pero desconfía de las mujeres como potenciales defensoras de una posición laicista; contrata maestras norteamericanas convencido de su impacto benéfico sobre la educación, pero a menudo argumenta sobre la base de un discurso sexista cuando de las docentes se trata; apuesta por la profesionalización, pero oscila ante los reconocimientos; cultiva amistad con mujeres ilustradas, pero considera un “honor” hablarle a Juana Manso como si fuera un varón con el cual sostener un trato fraternal¹⁶. En su correspondencia con Juana Paula Manso Sarmiento escribía:

Una mujer pensadora es un escándalo... Y usted ha escandalizado a toda la raza (Sarmiento, 1963, Carta fechada el 15 de octubre de 1867 a Juana Manso: 73).

Señala Morgade que en tiempos fundacionales del sistema educativo la gran derrotada fue la iglesia católica: “Los gobernantes no querían como maestras a las monjas ni a las militantes católicas que, aunque en pequeña medida, habían estado ya a cargo de la educación de las niñas.

Tampoco convocaron a la sociedad de beneficencia y hasta sacaron de su jurisdicción las escuelas femeninas” (Morgade, 1997: 108).

Sin embargo la derrota de la iglesia no se produjo sin dificultad. El intento de introducción de la religión católica en las escuelas por parte de Avellaneda fue rechazado por Sarmiento. Desde la perspectiva del sanjuanino la cuestión religiosa, en un país que esperaba crecer sobre la base de la inmigración extranjera, debía ser considerada como un asunto de conciencia, y por ello una práctica privada. Es la educación la base de la cons-



“Vida Fonavi”, fotografía
Guillermo López Castro

trucción de una sociedad democrática. Dice Sarmiento:

el vínculo de unión de aquella Babel de pueblos (es) la escuela común sin religión especial (...) es la escuela el caldero en que se elabora el alma del pueblo norteamericano a condición de no torturar el alma del individuo para imponerle una creencia común o hacerle observar un culto, como se blasfema aquí, sin respeto a la verdad (Sarmiento, 1958: 120).

La religión, el fanatismo religioso, “el jesuitismo” en palabras de Sarmiento, no provocan sino atraso e ignorancia. Bien lo experimentó en los obstáculos interpuestos a sus proyectos de coeducación y de alfabetización: la audaz contratación de 65 maestras norteamericanas, que fundaron y organizaron 18 escuelas en las principales ciudades del país chocó, en Córdoba con la resistencia del obispo de la ciudad que amenazó con excomulgar a todo niño que concurriera a escuelas dirigidas por protestantes (Bellucci, 1997:55). Pero si la religión y la iglesia constituyen obstáculos no son exclusivos de nuestro país:

¿Puede hablarse en el siglo XIX de constituir la nacionalidad, la unión de un pueblo, sobre la unidad de creencia? Este fue el error del orgullo y del fanatismo ignorante del papado y de los reyes durante quince siglos por lo menos y que ha costado a la humanidad derramar sangre hasta llegarle al hombre al tobillo, por la unidad de creencia religiosa, obteniendo sólo al fin la desagregación de las Iglesias, y la libertad de creencia para felicidad del género humano (Sarmiento, 195: 118)

El terreno de batalla es, sin dudas el Congreso pedagógico y la ley, pero también el de la separación entre iglesia y estado, y aún más complejo, la remoción de las tradiciones educativas que la iglesia había edificado durante siglos de coloniaje.

En 1858 Sarmiento, en su condición de Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, había elevado un informe negativo respecto de la Sociedad de Beneficencia, desde la cual Mariquita Sánchez de Thompson dirigía la educación en el Colegio de Huérfanas, en Buenos Aires. Sarmiento deseaba promover la coeducación y contaba para ello con la ayuda de su amiga personal, Juana Manso (Bellucci, 1997: 47-49; Sánchez de Thompson, 2003:357-361). Si bien el motivo de discusión entre Sarmiento y Mariquita

Sánchez parece haber sido el reparto del presupuesto, lo cierto es que la discusión abre la mirada hacia un abanico más amplio de problemas: la relación entre innovación y tradición, la cuestión de la educación de las mujeres¹⁷.

Usted nos acrimina porque no hacemos innovaciones, y entretanto, con todas sus evoluciones, nos da Ud. el resultado más triste de Escuela Modelo ¡qué no ha quedado fijo sino un discípulo! Es preciosa su ingenuidad, pues a nosotros no se nos va, tenemos cuantas podemos y hacemos un gran servicio, créame Ud.; pero lo he desconocido en este informe porque en sus ideas de progreso su empeño es destruir nuestra corporación... en una tierra en que los hombres están siempre en guerra civil ¿no cree Ud. que las mujeres es utilísimo que cuiden los establecimientos de caridad y educación de su sexo? (Sánchez de Thompson, 2003:357).

Será Juana Manso quien asuma el desafío de dirigir la Escuela Mixta N 1. En 1866 escribirá Sarmiento sobre esta experiencia:

La coloqué en una escuela de ambos sexos a fin de aprovechar su conocida instrucción y honrar en ella el talento, pues es la única mujer que se consagra a las letras (Carta de Sarmiento a Juana Manso, Nueva York, 5-04-1866).

Manso tal vez encarne como nadie las tensiones en torno del lugar de las mujeres en el sistema educativo, un asunto no menor pues, como señala Morgade, la feminización de la profesión docente en Argentina se produjo de un modo acelerado y significativo, por la otra porque las significaciones de la feminización de la docencia distan de ser unívocas, tal como ya hemos señalado¹⁸. Lo intolerable en Manso, y probablemente en más de una de las maestras de aquellos tiempos inaugurales del sistema educativo, era la transgresión de los umbrales de tolerancia del patriarcado. Las maestras admisibles serán aquellas que el sistema logre formar de acuerdo a expectativas cada vez más conservadoras. No seguramente aquellas que alguna vez fueran las cómplices y colaboradoras dilectas del contradictorio y genial Sarmiento.

La educación que podríamos llamar sarmientina implicó formas autoritarias y pretensiones homogeneizantes (desde la especificidad del lenguaje escolar, hasta la búsqueda de homogeneización de edificios, formación de docentes y rituales) la gratuidad y el lugar asignado al estado como responsable principal de garantizar

este derecho constituyeron un factor relevante no sólo en lo que a la alfabetización de los habitantes del país se refiere, un elemento significativo (concurrente con muchos otros) para que la educación formara parte de la expectativa de movilidad social ascendente. La asociación entre educación, ciudadanía y ascenso social fue posible para muchos en la Argentina moderna (Puiggrós, 1990).

Basada en un modelo de relación con el otro/la otra sustentado en un ideal asimilacionista, la escuela pública argentina homogeneizó las diferencias regionales a partir de una perspectiva centralista, se empeñó en la construcción de la imagen del “crisol” de razas, apostó a la invisibilización de las diferencias de género¹⁹. Garantizaba el ingreso a *la cultura*, sin más, tal como ésta era entendida por las elites gobernantes y estaba asentada sobre un modelo de relación pedagógica basado en la instrucción²⁰. Sin embargo, e independientemente de las muchas críticas que pudieran formularse, este sistema fue sumamente eficaz en cuanto a su cobertura.

Cuadro N° 1. Evolución del analfabetismo en la población adulta por sexo.

Año	Varones	Mujeres	Total
1869	72,9	82,1	77,4
1895	48,3	59,0	53,3
1914	32,1	40,7	35,9
1960	7,4	9,6	8,6
1970	6,5	8,3	7,4
1980	5,5	6,0	5,8

Fuente: Censo Nacional de Población 1869 y 1960 sobre población de más de 14 años. 1970 y 1980. Censo Nacional de Población, sobre población de 10 años y más.

Las cifras de evolución del analfabetismo son claras. A un siglo de su fundación casi el 95% de la población de 6 a 12 años estaba matriculada y era alfabeta.

De la misma manera que la noción Marshalliana de ciudadanía sintetiza el imaginario dominante respecto de qué sea un ciudadano y del proceso cumplido hasta no hace demasiado tiempo (más allá de cuales fueran las desigualdades históricas y las especificidades locales que han cruzado los procesos reales de ciudadanía) el imaginario relativo a las relaciones entre educación y ciudadanía en la Argentina está alimentado por la idea de que la educación es la base del progreso moral y material de la nación, y la escuela pública la encargada de la distribución (lo

más equitativa posible) de la cultura común y del capital simbólico considerado socialmente valioso. Una serie de significaciones se han ido ligando al sistema educativo y sus funciones: la idea de la expansión del sistema y de la disminución gradual del analfabetismo como su consecuencia natural; la de cobertura “casi universal” debido a que la educación es un derecho que ofrece a los sujetos (desde luego en razón de sus capacidades y su mérito personal) oportunidades de ascenso e igualdad; la convicción de que las mujeres son educadoras natas; la imagen indeleble de Sarmiento constructor de la escuela argentina, padre del aula, y la apelación a los /las docentes como apóstoles que deben entregarlo todo en razón de la “vocación”.

Ninguna evidencia empírica ha logrado nunca desmentir las creencias ideológicas y esta serie de significaciones constituyen parte de nuestro sentido común como argentinos y argentinas. Indudablemente sin embargo el sistema tenía quiebres reales y destinatarios diferenciales, circuitos interrumpidos destinados a los trabajadores manuales y ciclos continuados y ascendentes para los sujetos de clases dominantes, destinados a ejercer puestos de dirección política e institucional.

Si es verdad que el sistema logró disminuir el analfabetismo y reducir significativamente la brecha entre varones y mujeres, también lo es que una mirada atenta a los avatares de la historia del sistema permite advertir cuán poco homogéneo fue, cuántas tensiones se jugaron en torno de contenidos, financiamiento, responsabilidades nacionales o provinciales, estado y comunidades nacionales, inmigrantes y nativos. Aún así se había hecho cargo de una serie de demandas sociales: la integración cultural de los inmigrantes, la ciudadanía de los individuos, la socialización de cada quien “según su mérito”, el ofrecimiento de “iguales oportunidades para todos” (incluidas/excluidas las mujeres), el ascenso social para las clases subalternas y las posibilidades de “asimilación” para inmigrantes y minorías étnicas. La “evidencia” amasada durante un siglo de vigencia de la 1420 coincidía en percibir al sistema educativo como la vía regia para la adquisición de la ciudadanía y el garante de la igualdad. La cuestión del lugar asignado a las mujeres en el sistema fue convirtiéndose en parte de la vida cotidiana, de la naturalizada división entre las señoritas maestras de la primera infancia y los señores profesores en el tránsito hacia la secundaria. Aún más, la igualdad de oportunidades de

las mujeres respecto del ingreso y la significativa reducción del analfabetismo femenino contribuyó a forjar la creencia, firmemente arraigada, de que el sistema era ciego a la cuestión de la diferencia sexual²¹.

A pesar del mucho tiempo transcurrido el sistema educativo argentino, sometido a rectificaciones y transformaciones, no variaría demasiado en cuanto a las significaciones fundamentales ligadas a la noción de ciudadanía: lugar de formación del sentido común compartido, de aprendizaje de la historia nacional e inculcación del respeto por los símbolos patrios. Pero ante todo se fue consagrando imaginariamente la escuela como la clave de la igualdad de oportunidades educativas, y de reparto equitativo del capital simbólico independientemente de las diferencias de género, etnia e incluso de las desigualdades de clase.

La fundación del orden político moderno y la fundación de la escuela como transmisora de las luces y de las habilidades y conocimientos necesarios para el mundo público del trabajo y la política constituyeron procesos que dejaron marcas indelebles en el debate por la función de la educación. La tensión estaba dada desde el inicio: la educación perpetúa el orden establecido y es fuente de prejuicios, pero si es tan poderoso medio para el sostenimiento del orden puede ser convertida, por la vía de la transformación y la reforma, en base para la expansión de las luces y la superación de la minoría de edad, en el corrosivo de la obediencia ciega a la autoridad y el despotismo. Si hacia fines del siglo XIX el debate por la educación que rodeara el nacimiento del sistema educativo argentino implicó poner en escena las relaciones entre educación y política, un siglo de prácticas institucionales fueron desdibujando las huellas de la polémica. La extinción de los debates políticos fundacionales, y su sustitución por discusiones técnicas en torno de qué y cómo enseñar, la pedagogización de las polémicas y el inevitable retraso que la inercia de las prácticas escolares va produciendo fueron transformando el sistema educativo argentino, hasta que una nueva discusión puso a la orden del día la cuestión de la función de la educación, sus relaciones con la democracia y la ciudadanía, la visibilidad de los nuevos dilemas históricos, sociales y culturales bajo los vientos frescos de la primavera alfonsinista, pero también bajo el signo de una profunda reestructuración social, hacia comienzos de la década del 80. La discusión se saldaría con la sanción de la ley 24195, en 1994.

Acerca del resquebrajamiento de la igualdad. Las condiciones para el debate de la ley 24195

A partir del Congreso Pedagógico, convocado en 1984 en plena primavera alfonsinista, y de los debates que culminaron en la sanción de la ley federal de educación (ley 24195) diez años más tarde, nos hallamos ante una segunda querella fundacional. Veamos entonces cuáles son los temas en debate, cuáles las condiciones para poner en curso el asunto de la ciudadanía, qué lo dicho respecto de la educación para las mujeres, cuáles las formas de poner en palabras las consecuencias educativas de la diferencia sexual.

Sobre este fin de siglo el Estado promovió la puesta en marcha de una reforma educativa en el marco de una ley, la 24195, que propuso modificaciones al sistema formal. Las modificaciones legales del sistema se articularon a la cuestión de la ciudadanía, tal como había ocurrido en el siglo XIX. Sin embargo los términos del problema se habían transformado significativamente.

Por una parte han cambiado las condiciones materiales de existencia. El viejo dilema de la ciudadanía, aquel indicado por Marx en *La cuestión Judía*, el de las escisiones y escotomizaciones a que da lugar la concepción burguesa de la ciudadanía, que escinde entre el burgués egoísta y el ciudadano abstracto, entre emancipación política y sujeción civil, a la vez que torna ininteligibles sus articulaciones, retorna hoy en condiciones aún más agudas (Marx (1843) 1958: 6 – 44). Si la ciudadanización implica la conquista de derechos consagrados por la ley (reformas constitucionales; nueva ley de educación) el modo de ejercicio de esa condición está limitado por un conjunto de prácticas ligadas a diferencias y desigualdades reales (sociales, económicas, genéricas, culturales). A la vez que en estos últimos años se ha producido la consagración de nuevos derechos como la suscripción, por parte de nuestro país, de la Convención sobre Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra las Mujeres, ellos han llegado unidos a la pérdida de la condición ciudadana en sus múltiples dimensiones para sectores muy amplios de la población.

Según datos aportados por la CEPAL en su *Panorama Social de América Latina*, (pp. 18, 22, 35,36 y 59) y por el BID, en el *Informe 1998-1999, América Latina frente a la desigualdad*, (p. 25, 28, 29, 30, 230 y 231), después de casi 15 años de restauración democrática en Argentina, se puede

advertir que la desigualdad entre ricos y pobres se ha profundizado. Es interesante ver la relación entre el decil más rico y más pobre de la población en lo que a la distribución de ingreso se refiere en la Argentina (un país de tradición relativamente igualitaria) en 1997: Mientras el 10% más pobre obtiene el 1.5% del PIB, el 10% más rico obtiene el 35.9% del PIB²². En conexión con ello interesa exponer el tamaño promedio del hogar. Mientras en el caso del primer decil más pobre el tamaño promedio es de 6.27 personas, donde tres son niños menores de 15 años, en el caso del primer decil más rico hay un promedio de 3.06 personas con 0.41 niños de menos de 15 años por hogar. El informe señala también la correlación entre deciles de pobreza y riqueza en años de escolaridad formal: el decil más rico tiene un promedio de 14 años de escolaridad mientras el decil más pobre 7 años.

A la vez que existe consenso en lo relativo a la relevancia de la democracia como régimen político y que la cuestión de la ciudadanía gana un nuevo protagonismo en los debates tanto políticos como académicos, a la vez que hay un consenso expreso en apuntar al sistema educativo como instancia de formación del/ la ciudadano/a, las tensiones entre discursos y prácticas, entre tradición e innovación tienden a profundizar las esquizias del orden democrático. Mientras se insiste sobre la relación entre ciudadanía y derechos se deja librado al azar del mercado la posibilidad de ejercerlos (Veca, 1995)²³.

Por otra parte no sólo las condiciones de existencia se han transformado. Vientos de renovación corren también en lo relativo a la emergencia de nuevos puntos vista. La visión del sistema educativo como algo diferente de una pirámide cuyos "escalones" están destinados a todos y todas implica la adopción de perspectivas críticas capaces de desmontar la ilusión ilustrada de la educación como vía de equiparación y emancipación para los sujetos. Las llamadas perspectivas reproductivistas, nacidas de la crítica social y política de los años 70, permitieron desmontar la ilusión naturalista que ligaba los procesos de exclusión con características biológicas de los sujetos (su maduración) o con dificultades inherentes a la complejidad del saber y las desiguales aptitudes cognitivas de los sujetos y no con mecanismos inherentes al sistema escolar mismo²⁴. Mientras que la ideología que sostiene el funcionamiento escolar afirma que las diferencias en cuanto a los rendimientos escolares proceden

de las aptitudes de los sujetos, del don y la ascesis que hace posible el acceso al saber, una serie de estudios, entre otros los de Bourdieu y Baudelot y Establet coinciden en apuntar a las funciones de estabilización del orden establecido que la escuela cumple. Bourdieu, en su conocido texto, *La Reproducción*, señala los mecanismos a través de los cuales la escuela legítima y reproduce, de manera silenciosa y por un proceso de inculcación gradual y sistemática, lo que él denomina el arbitrario cultural de las clases dominantes. La valorización diferencial del capital cultural familiar y la imposición de ciertos significados culturales como valiosos y legítimos se realiza a través del ejercicio de una acción pedagógica basada en la autoridad, gracias a la cual la violencia ejercida no puede ser visualizada como tal (Bourdieu, 1973). Baudelot y Establet, a su turno, critican la ilusión de unidad que el sistema escolar induce. La visión de la escuela como una unidad que supone un orden continuo y progresivo implica la perspectiva de quienes pueden contemplar desde la cúspide la pirámide. La escuela en realidad no es una, sino que existen redes diferenciales de escolarización que se diferencian entre sí tanto por sus prácticas como por los sujetos a los cuales se destinan. La ilusión pedagógica sostiene la tesis de la unidad. La escuela, sin embargo divide a los sujetos contribuyendo al reforzamiento de la estructura de clases, de género y etnia en las sociedades bajo el piadoso manto de la ilusión pedagógica (Baudelot y Establet, 1976). A ello se suma la emergencia de los estudios de la mujer que permiten advertir no sólo los procesos a través de los cuales se lleva a cabo la exclusión de las mujeres, sino también los procedimientos a con los cuales se construyen lo que Bourdieu llama *las afinidades electivas* entre los sujetos (en este caso las mujeres) y sus destinos escolares²⁵.

La escuela no hace otra cosa que reforzar de diversas maneras y por distintas vías tanto en las niñas como en los y las diferentes y desiguales un *habitus* que refuerza estereotipos subordinantes. El texto de Monserrat Moreno señala con agudeza una de esas fuentes silenciosas, el lenguaje. Dice la autora:

La niña debe aprender su identidad sexo lingüística para renunciar inmediatamente a ella. Permanecerá toda su vida frente a una ambigüedad de expresión a la que terminará habituándose, con el sentimiento de que ocupa un lugar provisorio en el idioma, un lugar que deberá ceder inmediatamente cuando aparezca en el horizon-

te del discurso un individuo del sexo masculino (Moreno, 1986: 31).

Si hemos de tomar seriamente al propio Bourdieu, los principios de visión del mundo suelen ajustarse a los de división. Sin esta suerte de homología no puede explicarse que aquello que en un cierto momento histórico puede considerarse casi del orden de lo natural y eterno puede, en otro momento y bajo otra luz ser considerado como efecto de la historia, producto de la práctica humana, y por ello transformable. Es precisamente un asunto de este orden lo que se halla hoy en debate. Es evidente que el sexismo no se percibe hoy de la misma manera que se percibía en el siglo XIX. Mucho se ha transformado el patriarcado. Si en el siglo XIX, derrotadas las mujeres que irrumpieron bajo el cielo abierto por las revoluciones burguesas, las discusiones tenían lugar en un horizonte delimitado por el destino de reclusión doméstica y sólo algunas excepcionales, o bien sólo en esos momentos excepcionales que son las revoluciones podía cuestionarse la *loi de famille* que condena a mujeres y *gens de rien* a la subordinación "natural" a la autoridad del patriarca, en el siglo XX el umbral de tolerancia se ha amplió de manera significativa. Nadie osaría hoy, después de la Década de la Mujer, preguntarse si las mujeres son o no sujeto de derecho, son o no ciudadanas. Se supone que lo son: en todos los países latinoamericanos las mujeres tienen derecho de voto, algunos derechos civiles básicos, derogados los códigos del siglo XIX que las consideraban como menores de edad.

La reforma educativa argentina se halla de este modo situada en una encrucijada peculiar: retorno de la cuestión de la ciudadanía, transformaciones profundas en la estructura social, y una nueva sensibilidad social frente al asunto de las diferencias. Ello configura un panorama tenso y contradictorio en lo relativo al asunto de una educación ciudadana para el colectivo de mujeres. Para decirlo en pocas palabras: por un lado, el discurso de la reforma incluye consideraciones sobre la posibilidad de modificaciones en los llamados estereotipos de género, y por otro, la inercia propia del sistema y su creciente fragmentación en circuitos no sólo distintos sino desiguales hace muy difícil el cumplimiento de estos objetivos.

Las desigualdades cruzan la estructura social argentina volatilizándolo el sueño de ascenso social para las mayorías, pero aparece la consideración de las diferencias como un factor signifi-

cativo respecto de la condición ciudadana²⁶. Sin embargo tampoco la cuestión de las diferencias es de sencilla resolución al interior de un sistema cuya tradición igualitarista tiende a atenuar, cuando no a invisibilizar la percepción de las diferencias.

El imaginario fuertemente igualitario ligado a la educación en la Argentina, y el hecho de que, en el caso de nuestro país las oportunidades en cuanto al ingreso al sistema educativo estén no sólo garantizadas sino largamente consensuadas tanto para varones como para mujeres, bloquea la percepción de los procesos a través de los cuales la escuela discrimina en razón del género²⁷.

La obturación de la percepción de los procesos de reproducción del sexismo está además ligada a las características que el ejercicio del rol docente tiene en Argentina. Profesión femenina y feminizada, fuertemente anclada a un conjunto de representaciones sociales que la ligan a las nociones de servicio y vocación, las docentes tienden a reproducir mayoritariamente la ideología de la escuela como segundo hogar²⁸. La no percepción de los rasgos de subordinación inherentes al carácter feminizado de la propia profesión y del proceso histórico a través del cual se ha ido construyendo la equiparación entre profesión docente y profesión de mujeres (en el sentido de extensión del rol doméstico) impide la percepción del propio lugar como discriminado, y conduce a la reproducción inconsciente de estereotipos de género a través de mensajes verbales y actitudinales. Un factor más conspira contra la posibilidad de producir transformaciones profundas: el carácter extendido de la subordinación genérica, y el nacimiento de una nueva sensibilidad ligada a la percepción de la multiplicidad de las diferencias (etarias, de peso, de color de piel) que ha operado licuando y trivializando la especificidad de la diferencia de género y su articulación a la construcción de destinos subalternos para las mujeres.

El debate que dio lugar a la sanción de la ley federal se produjo en una coyuntura en la cual el conjunto del sistema social en el cual el aparato escolar está inscripto se halla profundamente conmovido. La Reforma reinstaló, de la mano de la renovación legal, la discusión política. Pero el debate social duró poco y se fue transformando, avatares de un tiempo de retroceso de los derechos ciudadanos y de avance del orden neoliberal, en asuntos técnicos, de especialistas y gerentes de los organismos de crédito internacional, amén de

ciertas corporaciones poderosas que impusieron consensos forzados respecto de los contenidos y los alcances de las transformaciones en un clima de retroceso político e ideológico²⁹. Mientras tanto la escuela hacía (y hace) agua por todos lados, atenazada por el aumento escandaloso de la pobreza y aprisionada por la retirada del estado y el recorte presupuestario; y aún por las transformaciones que las nuevas tecnologías han producido en las formas de construcción de consenso y en la condición misma de ciudadano/a, transfiguradas las condiciones de la práctica política.

¿Qué ciudadanía?

La transformación en las formas de construcción del sentido común

El impacto de las nuevas tecnologías y las transformaciones en las condiciones materiales de existencia propias de las sociedades tardomodernas inciden sobre los procesos de ciudadanía hasta el punto que autores como García Canclini no dudaron en afirmar que la ciudadanía en viejos términos se había disuelto para dar lugar a una nueva condición, constituida a partir de consumos culturales transnacionalizados. Dice García Canclini:

... los ciudadanos tratados como clientes perciben que muchas de las preguntas tradicionales de la ciudadanía —a dónde pertenezco y qué derechos me da, cómo puedo informarme, quién representa mis intereses— se contestan ahora más en el consumo privado de bienes y de los medios masivos de comunicación que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva en espacios públicos (García Canclini, 1995: 21).

Más allá de la ligereza de la posición de García Canclini, demasiado dispuesto, probablemente por la volatilidad de su objeto de estudio, la cultura massmediática, a suscribir las tesis de la extinción del Estado y de la desaparición de las fronteras nacionales, lo cierto es que es preciso considerar la cuestión de la massmediatización de la cultura como un elemento a tener en cuenta en cualquier lectura sobre las articulaciones entre ciudadanía, género y educación.

Desde la perspectiva de los estudiosos de los procesos de massmediatización de la cultura las transformaciones ligadas a lo que muchos de ellos consideran como el fin de las sociedades del trabajo hace que el espacio privilegiado para la constitución de la ciudadanía sean las prácticas y dis-

cursos que, sobre el fin de siglo, nos interpelan como ciudadanos en tanto nos convocan como consumidores. El vaciamiento de la escena pública, el desplazamiento de los intereses de los sujetos hacia el consumo, e inclusive la importación de las técnicas publicitarias al mundo de la política, así como la reconfiguración de las formas de representación configuran un nuevo horizonte que hace necesario redefinir las formas de interpretación de la política y lo político.

Si la política y lo político se han transformado al ritmo del impacto de las nuevas tecnologías sobre los procesos productivos, las transacciones financieras y comerciales y las formas de construcción de consenso, es de suponer que ello ha producido una transformación en la condición ciudadana de l@s sujet@s. Desde la perspectiva de autores como García Canclini la ciudadanía no se constituye ya en torno de las nociones de derecho y garantía, sino sobre formas de pertenencia cultural ligadas a los territorios de la comunicación masiva y el consumo. El nuevo orden se basa en la existencia de un consenso edificado sobre una multiculturalidad estandarizada cuyo espacio es el televisivo, en el cual los consumos fragmentarios y un conjunto de prácticas privadas en torno de lo público, tamizadas por los medios, hibridan y disuelven las formas culturales previas en un proceso acelerado de desterritorialización y globalización (García Canclini, 1996: 3).



“Fallido intento de avant-garde”, acrílico sobre tela
José Flórez Nale

Si efectivamente todo lo sólido se desvanece en el aire, hemos de creer que la volatilización de la experiencia y las relaciones inmediatas a manos de los cambios en la forma del lazo social provocados por las nuevas tecnologías, no lo son sólo porque la experiencia se construya en un mundo habitado por imágenes o marcas digitales en la pantalla del monitor o del televisor, sino porque, como alguna vez lo indicara Gilles Deleuze, las máquinas que una sociedad usa y es capaz de inventar responden a las formas sociales de organización de tales sociedades (Deleuze, 1991). Las transformaciones en las condiciones materiales de existencia producidas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación implicarían, para decirlo brevemente, por una parte una transformación en torno de las significaciones y las formas mismas de ejercicio de la ciudadanía, desanclada de los requisitos marshallianos de una distribución relativamente equitativa de los bienes sociales y de la necesidad de compartir una cultura común. Ciudadanos-consumidores nomadizados transitarían, desde este punto de vista, a través de redes digitales o de imágenes televisivas en un territorio cultural fantasmagórico que permitiría a la vez conexiones transnacionalizadas y fragmentaciones en función de las elecciones diferenciales de los sujetos. Se trataría, en pocas palabras de ciudadanías globales. De una suerte de ciudadanía desasida de anclajes reales, como las formas de las desigualdades sociales en cada formación social y las marcas que producen los procesos de exclusión, las instituciones por las que un sujeto transita (o no transita en función de una serie de procesos de exclusión) desde el registro civil, y las instancias burocráticas de registro de las personas hasta la escuela, la familia, las marcas que deja en la memoria la experiencia real vivida, las formas de sociabilidad menudas, las diferencias corporales y sus consecuencias psíquicas y políticas.

El asunto no es sencillo. Por una parte, efectivamente, las formas de ciudadanización han variado y como ha insistido una vasta bibliografía, nos hallamos ante una redefinición de la condición ciudadana tal como ella se estableciera a partir de las revoluciones burguesas: un hombre, un voto, es decir el ciudadano era un sujeto (varón, adulto, burgués, blanco) portador de derechos consagrados por la ley dentro de los límites del estado nación en el cual naciera, o al cual estuviera ligado por lazos de sangre; un estado que establecía espacios de sociabilidad para los ciudadanos, términos contractuales de inclusión

excluyente entre las cuales indudablemente se hallaban las célebres cláusulas relativas a la distribución de la renta y a la cultura común (Bidet, 1993; Ciriza, 1997; Ciriza, 1999).

Efectivamente, la idea de contrato, que recurre de manera insistente en los debates sobre la ciudadanía, la sugerencia de que la transformación en las condiciones de existencia habría hecho posible la existencia de ciudadanos globales, habitantes de un espacio sin fronteras; las sugerencias negrianas acerca de una multitud migrante y nómada de nuevos bárbaros, ciudadanos transnacionalizados desmarcados de las trazas de su origen nacional, cultural e incluso racial y sexual asienta en lo que Marx llamaría una visión invertida de un mundo invertido. Por cierto las formas de ciudadanización se han transformado, por cierto las migraciones, el debilitamiento de las fronteras nacionales y la existencia de un nuevo derecho internacional (cuyo impacto se ha hecho visible, sin ir más lejos en la existencia de tratados como la CEDAW) unido a los procesos económicos de mundialización, y al impacto de las nuevas tecnologías informacionales han hecho posible la idea y la experiencia de ciudadanías globales y de la disolución de todo cuanto era sólido. Sin embargo, desde el punto de vista que intento sostener, dichos procesos de abstracción y disolución acelerada de cuanto había constituido el mundo edificado durante la edad de oro del capitalismo obturan la percepción de la densidad histórica y material de las transformaciones. El mundo de la economía fetichizada es el mundo del mercado abstracto, de la mano invisible, del salario como precio y del fin del trabajo; el mundo de los sujetos efectivamente existentes es más opaco, menos veloz y menos volátil. En él no existe el fin del trabajo, sino el mundo del trabajo sin empleo, de la desocupación y de la precarización en las condiciones de trabajo. El mundo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es el de sujetos cuyas condiciones efectivas de ciudadanización se han transformado, en un contexto de retirada del estado respecto de sus funciones sociales, de aumento de las desigualdades y de redefinición de las formas de producción, circulación y consumo de los bienes culturales. Los cuerpos, por mucho que se pretenda no se disuelven en el aire, y las fronteras tampoco, como lo muestra la nueva legislación de la Unión Europea.

Decíamos que la noción de ciudadanía está fuertemente articulada a la de educación. Marshall hablaba de una cultura común, y en tiempos

del estado benefactor no se dudaba en considerar a la escuela como la encargada de la transmisión de los saberes necesarios para la incorporación de un sujeto/a a la sociedad. La escuela era (y es aún) el espacio de distribución de los bienes culturales sancionados como valiosos y significativos en una sociedad dada. Es de suponer que aquello que se enseña ha sido establecido sobre la base de un cierto consenso social. La pregunta relativa a cómo han sido contruidos esos consensos, quienes pueden participar y de hecho han participado en los debates acerca de qué y cómo enseñar, y quienes no y cómo se han resuelto esos conflictos forma parte de las tramas que ligan al sistema educativo con el orden político existente y una de las claves de la importancia de la educación como lugar de formación del ciudadano/a.

El sistema educativo es una de las instituciones encargadas de la modelación de subjetividades. La escuela cuenta con una inercia propia. Como tal es un producto típicamente moderno, ligada a la disciplina, la gradualidad de las dificultades en el proceso de aprendizaje, la repetición, los soportes gráficos: libros, discursos, maestros, currículas. Escuela y sociedad moderna compaginaban plenamente. En las sociedades actuales los dispositivos y modos de construcción del sentido común en el espacio social son diferentes: medios masivos, imágenes, propaganda. Como indica Gilles Deleuze los procesos a través de los que la cultura actual modela las subjetividades han variado, se han transformado. Sin embargo la escuela sigue siendo considerada como necesaria. No se han imaginado aún formas de sustituirla aún cuando todos sabemos de su inercia y de las dificultades para la absorción de la novedad. No inútilmente Bourdieu señaló en su estudio, como un asunto relevante a tener en cuenta, el retraso relativo de la cultura escolar. La escuela es conservadora y ritualizada casi inevitablemente, está marcada por la permanencia de la costumbre, la pesantez de las tradiciones. Sin embargo por tratarse de un espacio de relaciones cotidianas, esto es, un sitio de reproducción del particular, en el sentido en que Agnes Heller lo señala, produce las marcas que la experiencia inmediata deja en la memoria de los sujetos a lo largo del proceso de su reproducción. Es también desde los aprendizajes escolares que los sujetos se sitúan ante los medios masivos de comunicación. La ración recibida en el sistema educativo estatuye una serie de disposiciones estables que organizan en muchos sentidos la cartografía que el sujeto construya del

mundo social: en ella recibe/ construye (o no) habilidades para decodificar mensajes (orales, visuales, escritos), pero también formas primarias de significar las diferencias /jerarquías sociales entre las clases, las etnias, los géneros sexuales, en ella se transita desde la familia a la sociedad. Constituye, como alguna vez señaló Anne Phillips, un espacio semipúblico que es necesario considerar cuando se habla de ciudadanía en el sentido de derecho a tener derechos.

Una condición ciudadana que contemple la pertenencia de un sujeto a su comunidad, a la vez que los derechos y garantías ligados históricamente a la condición implica tener en cuenta la dimensión política y la preservación del espacio público como lugar de intervención y debate. La asimilación demasiado rápida de ciudadanía a consumo, así como la celebración apresurada de la devoración del espacio público por el privado arriesga la confusión entre ciudadanía y mercado. Aún cuando suene paradójico, la efectiva transformación neoliberal del estado, que aboga por la conversión de los derechos en servicios y los deja librados a las capacidades adquisitivas de los sujetos coincide (aunque seguramente de mal grado) con las “comunidades transnacionales de consumidores”.

Si bien es indudable que los medios construyen el sentido común y que la política ha migrado hacia otros escenarios, conmovida por una profunda crisis (hasta el punto que la imagen de contrato se ha convertido en una recurrencia casi sintomal) también es verdad que aquello que un sujeto interpreta depende fundamentalmente de sus experiencias efectivas, esas que dejaron marcada su memoria a través de las repeticiones, o el impacto de las vivencias significativas, en pocas palabras, de esa suerte de mundo intermedio que aún es la escuela³⁰.

Una nueva sensibilidad: diferencias/desigualdades

El retorno de la democracia nos halló ante un panorama algunos de cuyos rasgos, en orden a la cuestión que nos preocupa, a saber, las relaciones entre educación y ciudadanía en el caso de las mujeres, conviene puntuar: sensibilidad hacia los mecanismos procedimentales de la democracia y hacia los derechos, transformaciones materiales en la organización del mundo que han reconfigurado las formas de construcción de consenso, desfondamiento de las condiciones que hicieron

posible la experiencia excepcional de confluencia entre capitalismo y democracia en la denominada edad de oro del capitalismo. A la vez se perfilaban nuevas sensibilidades. Nuevas condiciones de experiencia y tiempos democráticos fueron de la mano de una nueva sensibilidad en algún punto tolerante frente a las diferencias.

Sin embargo es preciso señalar que lo propio del orden capitalista tardo moderno es la proliferación de diferencias, una suerte de multiplicación impotente de lo político unido a la profundización de la cesura que separa incluidos de excluidos. En el marco de la espectacularización de las diferencias como parte de la cultura de los medios, pero también de las democracias neoconservadoras, se sostiene la “tolerancia” y la aparente pluralidad de posiciones dentro de formas discriminatorias (Bellucci y Rapisardi, 1999). Se trata de aquella tensión entre límites y presiones de la que había hablado Raymond Williams. Subalternas y subalternos construyen sus demandas en los umbrales de tolerancia que las clases, géneros y etnias dominantes establecen. La ventaja que cuentan quienes abogan por la consolidación y mantenimiento del orden establecido es que no hacen sino confirmar el sentido común.

Como bien sabemos el sentido común es el menos común de los sentidos, no es una emanación de “la naturaleza humana”, aunque a menudo así se pretenda, sino el producto de significaciones y prácticas socialmente construidas. En una sociedad de clases, quienes controlan los procesos de producción y circulación de bienes simbólicos y significaciones son quienes más oportunidades tienen de lograr que su “sentido común” de clase sea aceptado como natural, indudable y evidente, son quienes deciden y aun cuando a veces se nos invite a participar, suelen ser también, si no presionamos sobre los límites, quienes imponen reglas y restricciones (Williams, 1982).

Bajo las actuales condiciones, cuando la escuela cumple a duras penas con funciones administrativo-burocráticas y asistenciales en un contexto de profundización de las desigualdades y de retroceso conservador, hoy, cuando la escuela ha dejado de lado su función en lo referido a una transmisión relativamente justa de saberes, es cuando se produce la incorporación de la cuestión de las diferencias. Si ello se produce, arriesgo a decir que no es sino bajo el signo de los tiempos: se habla de diferencias como meras segmentaciones en la diversidad de mercancías culturales³¹.

¿Cómo se presenta la cuestión de las diferencias (de género y etnia) en una sociedad como la Argentina, con una tradición escasamente tolerante a las diferencias, e incluso a las meras desemejanzas? Se trata de una sociedad que construyó su imaginario (en tiempos fundacionales de la nación) sobre la base de la asimilación/ supresión de diferentes y desiguales, que procuró absorber a los inmigrantes en el “crisol del razas” a la vez que ponía “fin” al problema indio por la vía del exterminio a sangre y fuego. Es probable entonces que el suelo existente, dado por las tradiciones políticas y culturales previas, sea poco propicio para el debate sobre las diferencias y sus consecuencias políticas y sociales. El frágil tiempo de la primavera alfonsinista no supuso la apertura de un debate amplio y democrático, sino apenas un tiempo breve, sometido a las presiones de los efectos del trauma causado por la desaparición de personas durante la dictadura y por la amenaza económica, que se materializó durante la llamada hiper-inflación. El tiempo del menemismo, un verdadero huracán neoliberal agudizó las desigualdades y redujo la cuestión de las diferencias a aquellas tolerables para el sistema social y para la escuela: diferencias triviales y multiplicadas, mercantiles y televisables en un contexto de aumento de las desigualdades y de retorno de discursos fundamentalistas de tipo religioso como horizonte para esperanza, de apelaciones recurrentes a los viejos buenos valores de la familia y a la vuelta de las mujeres al hogar como remedio ante la creciente zozobra a que somete una vida social incierta. Es bajo esa impronta que se discute el derecho a la no discriminación por religión, raza, género o ideología.

La transformación del soporte legal y la sensibilidad a las diferencias

La reforma educativa puesta en curso con la ley 24195 estaba orientada, desde la posición sostenida oficialmente hacia tres objetivos básicos:

- La compensación de las crecientes desigualdades sociales a través de una oferta diferenciada y de circuitos educativos acordes con la especificidad de las demandas
- La construcción de consensos con diferentes actores y en diferentes niveles (tanto en lo que se refiere al consenso federal, como en lo que se refiere a los procesos participación de la sociedad civil: la incorporación de las demandas de docentes y padres/madres.

- La incorporación de nuevas problemáticas cognoscitivas y de demandas especiales orientadas hacia la formación de ciudadanos en lo atinente a valores y actitudes democráticas tales como: el ejercicio de la solidaridad, la participación cívico política, la tolerancia frente a la pluralidad de ideas, la capacidad de juzgar críticamente la realidad, de trabajar en grupo, de crear e innovar, del respeto y la defensa por la cultura y por la comunidad, por los derechos humanos y por el medio ambiente.

En cuanto al objetivo de compensación de las desigualdades sociales, resulta claro que en el actual contexto es difícil que, efectivamente, la escuela promueva la compensación de las desigualdades. No sólo por la profunda crisis económica que el país ha atravesado, sino porque ésta ha producido efectos sobre el sistema educativo. Hace muchos años que la demanda educativa se satisface a través de circuitos diferenciales: escuelas de ricos y escuelas de pobres pueden contribuir escasamente a la construcción de un sistema que distribuya la educación de una manera igualitaria.

La ley estableció que, si bien el aporte económico del estado es importante, no es indelegable e imprescriptible. La responsabilidad del financiamiento pasaba a ser compartida con las familias, las organizaciones de la comunidad y la “iniciativa privada”. En nombre de una demanda democrática (el respeto por las idiosincrasias locales y regionales) se ha derivado hacia las provincias, municipios, y aún hacia cada escuela la responsabilidad del proyecto educativo a llevar a cabo. De hecho la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias se llevó a cabo sin la correspondiente asignación de recursos, lo que condujo a la asunción de la responsabilidad de mantenimiento de las escuelas por parte de cada comunidad educativa. Este proceso ha producido una segmentación del sistema educativo y una oferta educativa desigual, pues habrá una educación de calidad para aquellos que compensen, a través de recursos económicos propios, lo que el estado no otorgue.

La retirada del estado en este, como en otros campos, ha ido acompañada de una retórica participativa, y de la apelación a las responsabilidades y los deberes de los/las ciudadanos/as. Siguiendo la tónica privatista de la ley, el sistema se ha fragmentado en circuitos claramente diferenciados: la red pública, se ha escindido en escuelas modelo, destinadas a los sectores medios y de ma-

yores recursos, y escuelas deterioradas, donde los sectores más desfavorecidos económica y socialmente reciben su magra ración educativa³².

En lo que al primer objetivo se refiere la compensación de las desigualdades cristalizó en un conjunto de acciones compensatorias, en realidad políticas focalizadas, destinadas a los sectores más desprotegidos. La insistencia en la generación de una oferta diferencial no ha tenido otro efecto que ahondar las diferencias entre los circuitos educativos a los que concurren los distintos sectores sociales.

La educación ha dejado de ser considerada como derecho social, como derecho humano fundamental y universalmente reconocido a todos los hombres y mujeres. Más bien de lo que se trata es de una concepción de la educación como preferencia pues la educación tiende a ser entendida como un “servicio” cuya calidad y cantidad dependerá de las posibilidades adquisitivas de los/las sujetos individuales. José Luis Coraggio y Rosa María Torres (1997) han señalado que por bienintencionadas que puedan ser las propuestas de los organismos de financiamiento en relación al “acceso”, a la “equidad”, a la “calidad”, el modelo educativo que subyace no ha hecho sino reforzar las tendencias prevalecientes en el sistema escolar produciendo ineficiencia, mala calidad e inequidad en el aparato escolar (Coraggio y Torres, 1997: 74)³³.

En segundo lugar la nueva ley es efectivamente producto del consenso: con los sectores más poderosos de la sociedad civil, como la iglesia católica argentina, cuya tolerancia hacia la diversidad es, cuanto menos, escasa, sobre todo cuando de laicización de la sociedad y derechos de las mujeres y diferentes se trata³⁴.

A la vez que la ley limita la responsabilidad del estado, otorga un espacio inusual en la tradición educativa argentina a la gestión privada, delega en la sociedad la responsabilidad de educar privando a los que menos tienen del sostén del estado, que sólo volcará sus recursos cuando de extrema necesidad se trate. Una escuela basada en la negociación con los organismos de financiamiento internacional y con la poderosa iglesia católica argentina deja poco espacio para lo que Rancière llama “la parte no contada”.

La ley, por añadidura, hace síntoma apelando a la pedagogía de la personalización, pedagogía oficial del régimen franquista, que ha tenido como teóricos a autores como Maritain y García Hoz. Los supuestos de la educación personali-

zada sostienen que existen en los educandos aptitudes naturales que la escuela tiene que contribuir a desarrollar. Las desigualdades entre los individuos deben ser diagnosticadas, y sobre ellas se realizará la intervención pedagógica. El asunto no es en absoluto casual: la naturalización de las desigualdades (y a menudo la estigmatización de ciertas diferencias, como las de etnia, género, orientación sexual, capacidad motriz, sensorial, intelectual) hace que los desiguales y “distintos” no merezcan sino ser tratados como tales. El fracaso, o el menor rendimiento escolar es un problema del individuo. Lo curioso del asunto es que los/las deficitarios/as son siempre los/las que el sistema mismo segrega: los/las pobres, los/las que proceden de otras etnias. Hay quienes desembocan en escuelas urbano-marginales y quienes lo hacen en las mejor calificadas, quienes desertan del sistema, quienes lo completan. Pero ello no es atribuible al sistema educativo, sino a la sociedad. Aquellos/aquellas que disponen de mayor capital económico y cultural realizan con más facilidad sus actividades escolares y presentan, en general, menos dificultad. Los otros y las otras parecen estar condenados/as de antemano, por destino social, al infierno del fracaso escolar, al ciclo de las repitencias, la sobre-edad, los objetivos cognoscitivos no logrados, finalmente el abandono, o en el mejor de los casos, un egreso coronado por la disimulada tolerancia de lo no alcanzado.

Un hiato misterioso, pero a la vez curiosamente armónico distribuye a los sujetos “en circuitos”. Pero a todo ello la escuela es ajena, permanece neutra, y en el imaginario construido en un país que ha gozado (en un pasado no tan lejano) de una relativa justicia en el reparto de los bienes culturales y los saberes, continúa siendo un espacio ajeno a la política, que debe ser preservado de debates ideológicos y de intervenciones intempestivas. Es decir: si algo en el orden de la desigualdad o la exclusión acontece esto procede de la sociedad misma. La sociedad divide, la escuela iguala. La sociedad discrimina, la escuela ofrece iguales oportunidades de trato, sin distinciones de clase, etnia, cultura, género sexual³⁵.

En resumen la ley de educación combina una serie de elementos ideológicos yuxtapuestos que hablan de las diferencias de intereses de los sectores que lograron participar en la redacción de la ley. Es individualista y meritocrática donde correspondería que se asumiera el carácter de derecho social garantizado por el estado de la educación. Es además significativa la incidencia que,

en el nivel de la formulación de los principios generales, han tenido la ideología de la privatización de los servicios educativos, y el reclamo confesional de la iglesia católica. La inercia del sistema y la expulsión de la política del debate acerca de la educación constituye la base de las operaciones ideológicas en el campo educativo: aquello que se presenta como producto del consenso y los acuerdos la mayor parte de las veces ha implicado agrios conflictos: el que media entre quienes no sólo describen, sino sostienen que la escuela ha de que inculcar el arbitrario cultural dominante y quienes aún apuestan a edificar en ella un lugar para sueños emancipatorios donde otras prácticas sean posibles. Se trata, indudablemente de un debate político. El asunto reside en preguntar entonces quiénes están habilitados /no habilitados para protagonizarlo, quiénes pueden legítimamente poner en juego sus opiniones sobre el tema sin aparecer como los actores de un acto ilegítimo, como los portadores de un monto inaceptable de violencia simbólica.

La censura las intervenciones de subalternas y subalternos en los debates ideológico-políticos respecto de la educación pasa desapercibida. Quienes sostienen que la educación es neutral cuentan con una cierta ventaja: las tradiciones de la institución consagran la idea de que aquello que se enseña es producto del consenso, pues una vez que el sistema ha sido echado a andar han sido censurados y silenciados los procesos de polémica y exclusión, las disidencias y los desacuerdos. Sin embargo, si la escuela argentina se ve reducida a ser el lugar donde unos comen, mientras otros aprenden esto no es sólo producto de una catástrofe social que se deba silenciar, en medio de desesperados intentos por preservar alguna forma de la normalidad. No es un debate pedagógico lo que está en juego, sino un debate ideológico político que excede a la escuela, es verdad, pero la involucra.

Lo que sucede es que la posibilidad de debatir abiertamente sobre desacuerdos ideológico-políticos, sobre las funciones de la escuela, sobre quiénes tienen derecho a debatir sobre sus objetivos y cuáles son desnaturaliza la ideología dominante, amenaza el control que ejercen unos pocos, socava las bases del dominio. Russell, directo y polémico señalaba en 1916:

¿Va a pensar libremente el trabajador sobre la propiedad? Entonces ¿qué será de nosotros, los ricos? ¿Van a pensar libremente los muchachos y las muchachas sobre el sexo? Entonces, ¿qué será de

la moralidad? ¿Van a pensar libremente los soldados sobre la guerra? Entonces, ¿qué será de la disciplina militar? ¡Fuera el pensamiento! ¡Volvamos a los fantasmas del prejuicio, no vayan a estar la propiedad, la moral y la guerra en peligro! (Russell, 1916).

Respecto de la incorporación de nuevas demandas culturales y cognoscitivas, el asunto se resolvió a través del rediseño de los contenidos básicos de la educación, un proceso marcado por avances y retrocesos en lo que a la ciudadanía de mujeres y la incorporación de perspectivas no discriminatorias en razón de la diferencia sexual se refiere. Comisiones de técnicos/as y especialistas se ocuparon de la definición de contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación. La incorporación del espacio curricular *Formación Ética y Ciudadana*, trajo aparejada la aparición, como temas transversales los derechos humanos, los derechos de género, los derechos de la niñez y de la adolescencia, el cuidado del medio ambiente y el uso del agua³⁶.

El asunto de la atención a una educación diferencial en razón del género produjo uno de los debates más álgidos. La polémica por el solo uso de la palabra género motivó la reacción de la cúpula de la iglesia católica argentina que triunfó sobre las opiniones de los/las especialistas. El recorte obtenido por la ICA incluyó la supresión de toda mención de las teorías evolucionistas de Darwin y Lamarck, además de la sustitución de grupo familiar por familia, la supresión de las referencias a los cambios corporales en la pubertad y las referencias a la sexualidad en el ítem correspondiente a la formación integral del “hombre”. Es decir, la iglesia católica apela al sexo para combatir el género, pero lo suprime de la formación integral del hombre, no digamos nada de la mujer, o los seres humanos³⁷.

Los procesos sociales, los debates, las posiciones sostenidas por las y los actores/as han sido y son mucho más polémicos y las disidencias más profundas de lo que, desde los documentos oficiales, se pretende. La realidad dista bastante de la pretendida continuidad entre los diseños curriculares y las políticas educativas. Un documento elaborado por el gobierno de Mendoza señala que “el diseño curricular para el Nivel Inicial y Primario realizado durante el primer gobierno democrático ... se elaboró para actualizar contenidos y metodologías” y la reforma curricular llevada a cabo por el segundo gobierno “profundizó este proceso facilitando el desarrollo del diseño ela-

borado previamente y abordó la transformación curricular de enseñanza secundaria con vistas a ordenar la heterogeneidad de planes y programas existentes y a avanzar en la reconfiguración del Nivel Medio”, continuado en una línea armónica y ascendente por el tercer y cuarto gobierno, cuando “la Provincia participó activamente en las instancias federales de construcción de los CBC y asumió la necesidad de recuperar todos los aportes preexistentes y desde allí, producir un nuevo salto cualitativo a través de una transformación curricular sistémica en los distintos niveles del sistema educativo, que por primera vez dependían todos de la Dirección General de Escuelas”³⁸.

Se dice desde los documentos oficiales que *Formación Ética y Ciudadana* articula contenidos con las demás asignaturas escolares a lo largo de toda la escolaridad y se transforma en un espacio curricular en el Tercer Ciclo de la EGB. Pretende formar personas íntegras que respeten y valoren a los demás, buenos ciudadanos que respeten el orden constitucional y asuman la democracia como estilo de vida, que sepan defender los derechos humanos y preservar el medio ambiente, que desarrollen su propio proyecto de vida y que se inserten responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas en donde se deben tomar opciones frente a asuntos que implican conflictos éticos y políticos de envergadura, como la distribución equitativa de la riqueza, el enjuiciamiento por crímenes de lesa humanidad, dilemas como quién debe / puede educar a las personas en lo relativo al ejercicio de su identidad sexual figuran entre los contenidos conceptuales. Sin embargo es inevitable preguntarse cómo se enseñan esos contenidos en una sociedad que se vio sacudida por una agria polémica en torno de la Educación Sexual, y donde, como señala el Contrainforme de seguimiento de la CEDAW:

La educación sexual, si bien incluida formalmente en los contenidos curriculares oficiales, no se implementa en la mayoría de las instituciones educativas. Las y los docentes manifiestan temor a recibir sanciones por parte de sus superiores jerárquicos, y también a posibles reacciones adversas de familias con orientación religiosa ortodoxa (Contrainforme CEDAW 2002).

Los contenidos de Formación Ética y Ciudadana se elaboraron después de importantes retrocesos en lo que a los contenidos específicos

de género se refiere³⁹. Esto es: quedaron suprimidos como contenido cuando se levanta el PRIOM (1991-1994) tras el conflicto con la iglesia católica, cuyo triunfo posibilitó la supresión de los temas de evolución y género.

La invisibilización de la problemática no es, sin embargo, producto de una decisión consciente. La subordinación en razón del género sexual está profundamente naturalizada, y para la mayor parte de las especialistas en curriculum el asunto no es un problema. Si hoy se hace alusión a la cuestión de las diferencias, tanto a nivel de generalistas como de prácticas escolares de lo que se trata es de “multiculturalidad”, y por tal se entiende implementación de programas compensatorios destinados a escuelas urbano-marginales, pobres, semiurbanas.

Aun así es preciso señalar, que como tantas otras cosas, como la tolerancia ante las disidencias ideológicas o religiosas, la capacidad para respetar a los/las/lxs sujetos diferentes arraiga fundamentalmente en las prácticas cotidianas, más que en los contenidos, aunque, sin lugar a dudas contar con ellos ayudaría.

Breves apuntes sobre el PRIOM

La nueva sensibilidad a las diferencias, unida al protagonismo ganado por el movimiento feminista y de mujeres, la relevancia acordada a la cuestión de los derechos ciudadanos y la presión de los organismos internacionales a partir de la suscripción de la CEDAW posibilitó la crea-

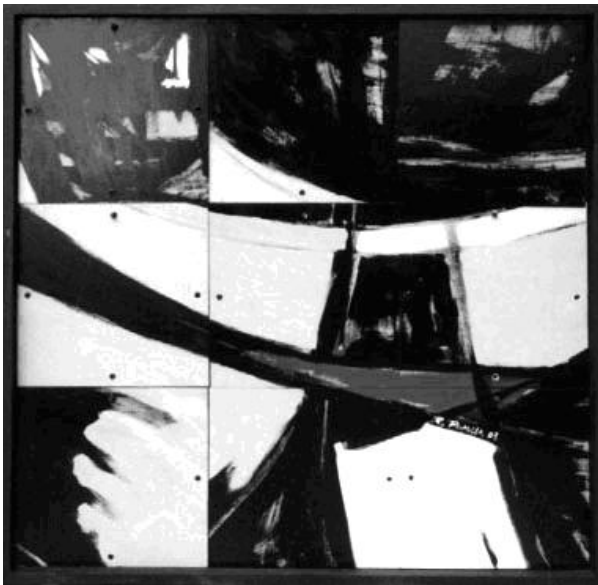
ción del Programa de Igualdad de Oportunidades Educativas, impulsado desde el Ministerio de Educación de la Nación. Ello en un clima de incorporación de “organismos mujer” en el aparato del estado. Su existencia fue efímera aunque productiva. Entre 1991 y 1994 se crearon una serie de proyectos y espacios institucionales, se realizaron talleres y documentos.

El programa incluía la realización de talleres con docentes a fin de sensibilizarlas y sensibilizarlos respecto de aquellos aspectos en los cuales la escuela contribuye a la reproducción de los estereotipos sexistas dominantes en la educación. La revisión de los currícula, de los libros de lectura, de los contenidos de la educación desde una perspectiva no sexista constituían los objetivos del PRIOM. A través de la elaboración de cuadernillos con sugerencias de actividades, y de la producción de un material de alta calidad el Programa apuntaba a la crítica de uno de los prejuicios esencialistas (el sexismo) más difíciles de remover, por cuanto arraiga en la presunta evidencia del carácter natural e inamovible de las diferencias biológicas entre los sujet@s. El PRIOM se organizó como política pública hacia las mujeres en un momento complejo, mientras lo mejor y más democrático de la tradición educativa de la argentina se desfondaba e iba privando del acceso a una educación de calidad (a partir de la segmentación del sistema educativo) a los sectores subalternos, varones y mujeres. Cruzado desde el inicio por las tensiones entre el corte de

clase y el corte de género en la sociedad, el PRIOM, materializó sin embargo muchos de los más preciados anhelos de quienes abogan por la educación como instancia de ciudadanía de las mujeres. Implicaba una intervención compleja, de nivel nacional, colocada en un espacio institucional adecuado.

Y sin embargo fue profundamente frágil. Frágil debido a las presiones ejercidas por la iglesia católica y los sectores más conservadores de la sociedad argentina. Frágil por las resistencias e inercias de un sistema ligado a una tradición fuertemente igualitarista, que, por añadidura no presenta obstáculos claramente visibles, como el de la discriminación ante el ingreso, por ejemplo, para las mujeres.

El foco de interés para las técnicas del PRIOM consistió en analizar qué aprenden las mujeres en la escuela sobre sí mis-



“R. P. Paisaje para armar”, técnica mixta
Raquel Pumilla

mas y su futuro papel en la sociedad. A menudo las imágenes y valores que muestran los textos escolares, los contenidos curriculares y los mensajes explícitos e implícitos que se transmiten a través de la interacciones con docentes y compañeros presentan modelos identificatorios para mujeres y varones que traducen la diferencia intergeneracional en términos superioridad/ inferioridad. Tanto lo que se dice como lo que se omite, lo que se jerarquiza, legitima, lo que se devalúa o sanciona son fuente de aprendizaje, e inciden en el nivel de autonomía, confianza y autoestima que adquieren las niñas; influye en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, en sus motivaciones y expectativas de participación social (Bonder, 1993). El programa tenía una excelente calidad técnica, y no obstante, una vez desaparecido, sus rastros se borraron como un rostro dibujado en la arena, a orillas del mar, parafraseando la bella expresión de Foucault. El testimonio de una maestra después de la realización de un taller de sensibilización sobre igualdad de oportunidades puede resultar ilustrativo: “Por *naturalidad* seguimos marcados por los roles que nos inculcaron”.

Consideraciones finales

Las dificultades para colocar la cuestión de género y los derechos de ciudadanía de las mujeres en el sistema educativo en los últimos años se debieron por una parte a la manifiesta debilidad institucional de quienes promovían modificaciones en ese sentido, pero también al peso de la tradición igualitaria del sistema y a una derrota política que excedió al sistema educativo, en una contienda en la cual la iglesia católica impuso su posición.

En el terreno educativo, sin embargo, hacen síntoma muchos de los dilemas del feminismo: el sexismo y la creencia profunda en la heterosexualidad como inherente a la *naturalidad* portan una inercia que impregna las significaciones y prácticas educativas a la vez que, desde el punto de vista institucional, la precaria inscripción del punto de vista de género en el campo de las políticas públicas contribuye a la fragilidad de las escasas propuestas que lograron ponerse en marcha.

Es preciso considerar que en la práctica educativa se juegan las concepciones más profundas que los sujetos portan acerca del significado de la diferencia sexual, pues el proceso educativo se

halla cruzado por una multiplicidad de discursos y prácticas realizadas en diferentes registros. En la educación se juega una dimensión sutil que excede con mucho las transformaciones curriculares y los contenidos: las prácticas de las y los docentes, los modelos que ellas y ellos encarnan, las expectativas tácitas, las significaciones inconscientes. El problema con la educación es que involucra algo más que las dimensiones expresamente educables. El sujeto pedagógico procede de diferentes situaciones sociales, no es pura razón y voluntad, es un sujeto corporal marcado por la diferencia sexual, por elecciones objetales y porta, cuando ingresa al sistema, un conjunto de significaciones relativas a las consecuencias políticas de las diferencias entre los géneros sexuales. La paradoja reside en parte en que, en una institución en la que los sujetos aparecen caracterizados como “racionales y libres”, las dimensiones inconscientes juegan y seguirán jugando un papel decisivo.

Sin embargo también es preciso tener en cuenta que la cuestión de la educación como derecho ciudadano de las mujeres se sitúa en el terreno de la historia y de la política, sujeto a las modificaciones históricas, a las transformaciones y a las recurrencias que se producen en un espacio que pertenece a un terreno complejo en el cual se aprenden las virtudes ciudadanas, se internaliza qué derechos corresponden a un/una sujeto como ciudadano, se trae al presente el pasado, ese sin cuya figura los y las subalternos y subalternas quedaríamos privados y privadas de imaginación política.

Transformar el presente es también recuperar ese pasado en el cual nuestras antepasadas y antepasados apostaron a la educación como espacio estratégico en el proceso de ciudadanía de las mujeres, desde Condorcet y Mary Wollstonecraft hasta la más próxima Juana Paula Manso y las maestras norteamericanas, y las muchas mujeres que hicieron de la educación un espacio de afirmación de sus derechos, la ruta para ir por lo áspero hasta las estrellas.

Notas

- * El primer borrador de este trabajo fue escrito como parte de la labor realizada en el marco de un proyecto sobre Ciudadanía de Mujeres financiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Postgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. Compartí tareas con varias personas, entre ellas Valeria Fernández Hasan, a quien agradezco su co-

laboración. Las ideas y los posibles errores, sin embargo, son míos.

- 1 Para la filósofa francesa Geneviève Fraisse en cambio querella, proceso y controversia son figuras diferenciadas. “La controversia es una figura que subsume la querella y el proceso y produce una síntesis retórica. Implica no sólo una justa de adversarios o contradictores, sino el carácter inacabado del conflicto entre los sexos, así como también la incertidumbre respecto de la posibilidad de acceso a la verdad. Si le controversia parece ser hoy la forma dominante de la polémica, la querella y el proceso son aún formas activas de relación” (Fraisse, 2004). Todas las traducciones son propias, salvo cuando se indica el título de las obras en castellano, en cuyo caso se indica el traductor/a.
- 2 El debate por la educación del pueblo y las formas de inclusión/exclusión de las mujeres incluye una bibliografía amplísima, pero sin lugar a dudas la tarea inexcusable continúa siendo la revisión de algunas fuentes. Un listado mínimo de textos relativos a la cuestión de la educación de las mujeres incluye: Jean-Jacques Rousseau (1762) *Émile ou de l'Éducation*, Livre V, édition électronique réalisée à partir du livre de Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*. (1762); Condorcet, «Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique», les 20 et 21 avril 1792, publié par A. Condorcet O'Connor et M. F. Arago; Condorcet, «Sur l'admission des femmes au droit de cité» (3 juillet 1790); *Alembert, D' (1717-1783)*, «Lettre de d'Alembert à M. J.-J. Rousseau: sur l'article Genève» tiré du septième volume de l'*Encyclopédie*. En castellano nos limitaremos a indicar por su valor la selección y edición de fuentes realizada por Alicia Puleo (editora), *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona, Anthropos, 1993, que incluye, entre otros valiosos textos los de Antoine de Condorcet, (1790) “Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía” y “Cartas de un burgués de New Haven a un ciudadano de Virginia” (1787), así como el artículo “Mujer” de la *Encyclopédie* y un destacable texto de Jean le Rond D'Alembert, (1759) “Carta de D'Alembert a Jean Jacques Rousseau”, previo a la publicación del *Emilio*. A esta lista se agrega, evidentemente, la consulta inevitable del célebre texto de Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman*, (publicado a comienzos de 1792).
- 3 En ese sentido el espíritu de los fundadores de los estados nacionales del siglo XIX en América latina no era muy diferente del que exhibía el escandalizado Tocqueville. Se trataba de fundar un orden que sujetara a las mujeres y al populacho, que los situara exactamente en su lugar pues como es sabido los experimentos políticos radicales “tenían, entre otras, pésimas consecuencias para el buen orden de la vida doméstica: los esclavos se insolentaban (*anarchia te doulou, doulou anesis*) los hijos se desmadraban y las madres dejaban de ser sumisas al padre de familia y propietario, para ejercer sobre la vida doméstica del oikos un feménil despotismo (*gynaykokratia*) a todas luces deplorable (Doménech, 2004:111).
- 4 La noción de campo como espacio sometido a regulaciones específicas que establecen los procedimientos adecuados y prohibidos en su interior, y a la vez cruzado por tensiones ligadas a las apuestas que quienes forman parte del campo realizan, sostenidos como están por una *illusio*, esto es, por un interés compartido por sostenerlo, procede de la obra de Bourdieu. La categoría de campo es de una notable fecundidad para explicar el funcionamiento de los espacios de producción, circulación y consumo de bienes simbólicos, las lógicas que los regulan, los procesos de formación de los agentes, el carácter de las apuestas, las tensiones, las relaciones entre principios de visión y división del mundo que hace de los agentes jugadores parcialmente ciegos/ parcialmente conscientes de las regulaciones y las apuestas (Bourdieu y Wacquant (1995).
- 5 La ilusión de neutralidad se produce a partir de un doble mecanismo que señala Marx, en la *Ideología Alemana* (1844). Decía Marx que la ideología es visión invertida de un mundo que está invertido, esto es, visión imaginaria de un orden que se presenta al sujeto como siempre ya dado, ajeno a las prácticas y a la historia y por ello imposible de transformar. La ideología en tal sentido está cruzada por una línea de ficción a la vez que contribuye a la reproducción del orden social establecido, pues como el propio Marx señala, la “ideología dominante en una sociedad es la de sus clases dominantes” (Marx, 1973: 50).
- 6 La política constituye, ha constituido históricamente, un singular campo de batalla, un espacio en el que se juega la competencia explícita de posiciones en parcial o franca divergencia. A diferencia de la guerra y la religión, el otro no es, en el campo de la política, la encarnación de la alteridad radical, sino alguien que forma parte de una parcialidad. Jacques Rancière ha llamado a la política el lugar del desacuerdo, y de eso se trata: la disidencia no puede ser suprimida en el espacio de la política, salvo para quienes sueñan con la beatífica paz de los consensos (que generalmente no son otra cosa que el producto de lo que en teoría política suele llamarse consensos forzados) con soluciones técnicas neutrales o con alguna clase de final: de la política, las ideologías, y por qué no, de los otros, en un mundo uniforme y sin disidencia alguna (Rancière, 1996).
- 7 La Argentina había alcanzado, en la edad de oro del capitalismo y a lo largo de más de un siglo de existencia como estado nacional un amplio proceso de expansión y extensión de derechos ciudadanos. Se trataba, en la década del 70, de país con un 4% de población bajo la línea de pobreza que había trepado, a fines del siglo XX, a un 51% de pobres, con un 17% viviendo en la indigencia.
- 8 Vale la pena tener en cuenta las observaciones de Antoni Doménech para el caso europeo (Doménech, 2004:73-122).
- 9 Dice sobre sí mismo Sarmiento, a propósito de su candidatura presidencial: “Cuando aquel diario decía que yo no traería de Estados Unidos sino escuelas, decía la verdad, porque venía de un país donde la educación es todo, donde la educación ha conseguido establecer la verdadera democracia, igualando razas y clases” (Sarmiento, 1938: Vol. 2, 169).
- 10 Cabe señalar que a comienzos del siglo XX se levantó una ola de críticas contra la ley 1420 y contra el sistema educativo. Ellas no procedían, sin embargo de los sectores populares, sino de una burguesía atemorizada ante el espantajo siempre renovado de la virulencia y el desorden popular. Demasiado enciclopedista, escasamente pragmática, la escuela argentina había fracasado en su misión de “moralizar y nacionalizar” a los elementos

- amenazantes, los inmigrantes cosmopolitas que atentaban contra el orden y la integridad del cuerpo social. Cfr. las observaciones de Lucía Lionetti sobre la reforma llevada a cabo por Saavedra Lamas alrededor de 1910. Es importante no olvidar que en 1902 se había dictado la ley de residencia, y que en 1907 los y las anarquistas había llevado a cabo una importante huelga de inquilinos. La Argentina había cambiado de manera notable en esos 20 años (Lionetti, 2005: 183-224).
- 11 Hemos sostenido en diferentes trabajos que la cuestión de la participación política de las mujeres sólo fue posible durante lo que Manfred Kossok denomina el ciclo ascendente de las revoluciones (Kossok, 1983; Ciriza, 2000; Ciriza 2002).
 - 12 Segundas madres, portadoras naturales de una perspectiva moral de cuidado por decirlo a la manera de Gilligan, las mujeres son más hábiles en el mundo de las relaciones con las personas, de la captación y satisfacción de sus necesidades, y por ello han sido consideradas, con todas las precauciones que viene al caso, como “naturalmente aptas” para el oficio de educar, sobre todo en la infancia (Gilligan, 1982). Indudablemente el argumento de la afinidad electiva entre mujeres y educación, la asociación entre docencia y maternaje está destinado a anular cuánto de trabajo implica la profesión docente, y cuánto de distancia entre la función de la escuela y la del “hogar”. Una vieja tradición ha repetido de manera recurrente las metáforas sobre el segundo hogar y la segunda madre (Morgade, 1992, Morgade, 1997).
 - 13 Sobre la cuestión del lugar de las mujeres en el sistema educativo existe una compilación, realizada por Graciela Morgade, que bajo el título *Mujeres en la educación, género y docencia, 1870-1930*, procura analizar diversos aspectos de la compleja relación de las mujeres con la educación hasta los años 30. A los efectos de este trabajo haremos algunas referencias breves a las tesis sostenidas por Bellucci, Morgade y Yannoulas pues sus escritos refieren a la cuestión del lugar de las maestras en el proyecto educativo que finalmente logró ponerse en marcha (Bellucci, 1997: 29-66; Morgade, 1997: 67-114; Yannoulas, 1997: 175-191).
 - 14 Indica Lionetti que en los debates del Congreso pedagógico de 1882 triunfó una perspectiva que bregaba por abrir a las mujeres el mundo de la ciencia y el conocimiento: los mismos programas y procedimientos escolares. Una misma enseñanza con contenidos específicos para que cada uno concurriera eficazmente a su función (Lionetti, 2005: 200). Sin embargo, desde luego, el proyecto en cuestión era un proyecto patriarcal y clasista. A medida que la burguesía argentina se fuera consolidando esos rasgos se irían agudizando y la educación sería cada vez más una educación atenta a la domesticación de las mujeres y a la vigilancia y control de los sectores populares. Una ola inmigratoria amenazante no tardaría en “invadir” el país al ritmo de las vías férreas, los frigoríficos y la ocupación de las tierras arrancadas a los ranqueles y los pampas en la Campaña del “desierto”.
 - 15 Para dirigir la Escuela Normal de Paraná se contrató al profesor norteamericano Georges Stearns y su esposa, Julie Adelaide Hope.
 - 16 Vale la pena citar en extenso las referencias que hace Hector Cucuzza, pues ellas permiten advertir hasta que punto la tensión se hallaba presente en el propio Sarmiento. Decía en *El Nacional*: “la propuesta depositada en la mesa por miembros distinguidos del Congreso, para que ante todo se resolviera la cuestión religiosa, que es una altísima cuestión de Estado y de ciencia por una mayoría de señoras apenas preparadas para la enseñanza de las materias de la enseñanza primaria, es además una imprudencia (...) un desacierto evidente, porque aún en la hipótesis de que triunfara la posición de las preceptoras, tal sanción no tendría ninguna autoridad ni prestigio moral” (*El Nacional*, 13 de abril de 1882] Citado por Cucuzza, 1997:118). Sólo unos días más tarde, cuando los representantes católicos se retiran, Sarmiento cambia de perspectiva: “El hecho más notable (...) fue que la gran mayoría de las maestras, movidas por un resorte se pusieron de pie con decisión apoyando la decisión del Presidente (...) el sexo débil se fortifica en el ejercicio de la enseñanza y da ya muestras de no estar a merced en sus juicios de las explotaciones...” [*El Nacional*, 2 de mayo de 1882] Citado por Cucuzza, 1997:119).
 - 17 En el Estudio preliminar a la publicación de las cartas y diarios de Mariquita Sánchez, María Gabriela Mizraje indica que la dureza del informe de Sarmiento, en el cual llega a acusar a las maestras de haber suministrado estadísticas falsas, se puede advertir que se trata de ambas cosas: de una discusión relativa al presupuesto, aunque también de una concepción diferente del método de enseñanza y de la educación de las mujeres (Mizraje, 2003:36s.).
 - 18 El trabajo de Silvia Yannoulas “Maestras de antaño ¿Mujeres tradicionales?” concluye con un párrafo que vale la pena citar: “La etapa inicial (1870, es decir, 14 años antes de la sanción de la ley 1420) no puede ser calificada de reproductora: la normalista y la maestra normal, como personajes, no existían; y no es posible reproducir algo sin pasado. Por otro lado para asistir a los cursos normales de la Escuela Normal de Paraná y posteriormente para ejercer la profesión docente, las muchachas debieron vencer las barreras y resistencias contra la coeducación y la laicidad” (Yannoulas, 1997: 184).
 - 19 Es interesante en este punto indicar que, en un texto donde escribe acerca de la conquista de América, Todorov considera que la relación con el otro, desde el punto de vista praxeológico se puede tipificar en tres estilos de acción: neutralidad, identificación o asimilación. En este último caso, se trata de imponer al otro ciertos valores. En ese sentido la escuela argentina fue una gigantesca empresa de inculcación de los valores que las clases dominantes del momento consideraban adecuados para la construcción del destino de “crisol de razas” que aguardaba a la Argentina (Todorov, 1990).
 - 20 Desde la perspectiva sostenida por Adriana Puiggrós el modelo educativo instalado y establecido entre 1880 y 1990, que ella denomina sistema de instrucción pública centralizado estatal (SIPCE) tenía las siguientes características: hegemonía del estado, laicismo o catolicismo en función de la lógica estatal, escolarizado, vertical, centralizado, burocrático, no-participativo ritualizado, autoritario, oligárquico liberal y discriminatorio hacia los sectores populares, asunto que se expresaría a través de la repetición, el desgranamiento, el fracaso escolar y las distintas formas de discriminación ejercida respecto de los sujetos subalternos (Puiggrós, 1990).
 - 21 En un artículo publicado en 1998 (es decir, diez años después del informe elaborado por Maglie y García Frinchaboy para la Argentina) se señalaba que en todo el mundo hay 74 mujeres alfabetizadas por cada 100 hombres que pueden leer y escribir. En la Argentina la brecha

- es muchísimo menor (BID América, Revista del Banco Interamericano de Desarrollo, abril de 1998).
- 22 Estudios realizados para la revista *Desarrollo Económico* concluyen que entre 1961 y 1980 el 40% más pobre pasó de percibir el 17.3 al 14.5% del ingreso nacional, mientras el 10% más rico subió del 39 al 44%.
 - 23 Es preciso considerar en este punto la pregnancia de la crítica neoliberal y conservadora de lo que se ha dado en llamar la “ciudadanía pasiva” (Kimlycka, 1997). El énfasis de la nueva derecha sobre las responsabilidades tiende a ignorar las barreras que impiden la participación ciudadana de las y los subalternos/as.
 - 24 En los años 70, bajo el impacto de la revolución cultural china y las transformaciones y críticas del sistema educativo llevadas a cabo bajo el influjo de las movilizaciones del mayo francés, muchos teóricos trabajaron sobre las dimensiones sociales de la práctica educativa. No deja de tener interés recordar que fue bajo ese impacto que se llevaron a cabo las investigaciones de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, así como los estudios de Baudelot y Establet.
 - 25 Una buena cantidad de bibliografía insiste sobre el carácter androcéntrico y sexista de la escuela. Desde un texto de Monserrat Moreno, de los años 80, hasta los cuadernillos, informes y materiales preparados por el PRIOM (Programa De Igualdad de Oportunidades educativas para las Mujeres, Argentina, 1991-1995).
 - 26 La cuestión de la diferencias como inherentes a la condición ciudadana es visible no sólo en los debates teóricos acerca de asuntos antes no tematizados como la ciudadanía multicultural, sino en la inclusión de derechos específicos para sujetos otrora impensables como sujetos de derecho y no de liso y llano tutelaje, como es el caso de niños y mujeres, en el orden constitucional.
 - 27 Un trabajo realizado por Graciela Maglie y Mónica García Frinchaboy muestra con claridad el consenso existente en la sociedad argentina respecto del ingreso de las mujeres al sistema y la falta de impedimentos en ese punto, a la vez que analiza con claridad los mecanismos de construcción de destinos escolares diferenciales en el sistema, que confirman las afinidades electivas entre varones y especialidades técnicas y mujeres y humanidades (Maglie y García Frinchaboy, 1988, p.21-35).
 - 28 Existe una vasta bibliografía sobre el tema, entre la que vale la pena recordar un texto de Graciela Morgade (1992) *El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria* producto de una investigación financiada por CONICET. Desde una perspectiva diferente, y en el marco de una investigación sobre mujeres y mercado de trabajo, Catalina Wainerman indagaba sobre las silenciosas continuidades entre el mundo doméstico y las profesiones “típicamente femeninas”: la de enfermera, trabajadora social maestra. En cuanto sus labores son prolongación de las tareas femeninas tradicionales, trabajadoras sociales, maestras y enfermeras realizan en el espacio público los papeles de cuidado socialmente asignados a las mujeres en el espacio doméstico. De allí recurrencia de la comparación entre la escuela y el segundo hogar, entre la madre y las maestras, segundas madres al fin, y la dificultad para instalar asuntos como la profesionalización y los salarios justos, en un contexto en el cual se tiende a demandar de las mujeres (y no sólo de las maestras) que suplan con maternaje la retirada del estado.
 - 29 Haremos más adelante referencia a la cuestión de los debates ideológicos políticos en torno del tema que nos convoca: la educación ciudadana no discriminatoria para las mujeres y las/los diferentes.
 - 30 La cuestión del contrato como síntoma, esto es, como representación imaginaria de la posibilidad de consenso abstracto entre sujetos cuyas ubicaciones sociales pre-contractuales está gobernada por el “velo de ignorancia”, de modo que, ignorantes de su posición futura procedan según principios de *maximin*, implica una visión de la articulación entre economía y política que las considere como si se tratara de órdenes separados. La escisión entre economía y política, entre cuerpo y política opera a la vez como soporte de la ilusión de consenso y como obturador de la percepción de los montos de violencia precisos para mantener el orden y los consensos forzados que establecen quienes deciden en las democracias formales nacidas tras las dictaduras que asolaron América Latina a partir de mediados de los 70 (Ciriza, 1997, 1999).
 - 31 Es evidente que cuando hablo de una distribución justa de saberes relevantes lo hago en términos normativos, emancipatorios y modernos, en términos de la aspiración a una sociedad justa en la distribución de la riqueza, los derechos, los saberes, en términos de una sociedad que aspire a la igualdad y la libertad en términos de emancipación de las relaciones de dominio.
 - 32 En el Sistema Educativo, el agrupamiento de instituciones de un mismo nivel, que tienen características similares da lugar a lo que se denomina circuito diferenciado de educación dentro de ese nivel del sistema educativo. En el caso de que las posibilidades de pasar de un circuito a otro sean bajas o nulas y la discriminación de la población reclutada sea muy alta, puede hablarse de distintos segmentos dentro del sistema de educativo. La segmentación genera que grandes sectores de la población se incorporen a segmentos que ofrecen servicios educativos de menor calidad y cantidad. El sistema educativo se diferencia internamente por las prácticas pedagógicas, por el equipamiento de las instituciones, por la especialización de su personal, y por el tipo y el nivel de conocimientos que ofrece (Baudelot y Establet, 1976).
 - 33 La tesis de Clotilde de Pauw (2007) “La Escuela ante las Diferencias, Igualdades y Desigualdades. Un análisis sobre Discursos y Prácticas Escolares” contiene un estudio detallado y comparativo de las leyes 1420 y 24195, además de un análisis pormenorizado de las prácticas y discursos escolares en dos circuitos educativos destinados a sujetos de clase media y de sectores populares que cursaban 4 año de EGB en la provincia de San Luis (De Pauw, 2007).
 - 34 Transcribo en forma textual las palabras del sacerdote católico Padilla, perteneciente a la diócesis de San Luis, durante una entrevista radial, realizada en 1995 en Radio San Luis. Dice Padilla: “Los CBC van contra el sentido natural del hombre, no va a ser solamente la voz de Monseñor Laise, van a ser todos los obispos, todos los docentes, todos los colegios católicos de toda la provincia los que se opongan.... los CBC son inaceptables, porque atentan contra la naturaleza. Es importante que los padres de familia sepan qué van a hacer con sus hijos. El tema de género es que no se puede hablar más de masculino y femenino.... alientan la homosexualidad... porque va contra la naturaleza, hay una función propia

- del hombre y una función propia de la mujer que se anulan en una etapa tan importante como es la educación”.
- 35 El imaginario igualitario sobre la escuela ha obturado no pocas veces la percepción de los mecanismos de discriminación que la escuela produce, a la vez que el *habitus* internalizado por los y las docentes constituye un obstáculo para su modificación (Ciriza, 1996).
- 36 COMISIÓN CURRICULAR – ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, Productos correspondientes al trimestre julio, agosto, septiembre de 1998, Mendoza, PRISE – DGE, 1998; COMISIÓN CURRICULAR, Renovación curricular en la provincia de Mendoza – Ciencias Sociales – EGB3 – Consulta a especialistas, Mendoza, PRISE – DGE, 1998 - Documentos 4 y 5. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- 37 “La batalla educativa. Bienvenidos a la Edad Media”, tituló *Página 12* su comentario del 15 de mayo de 1995 a propósito de la posición de la Iglesia Católica respecto de los contenidos de género.
- 38 Comisión Curricular – Área De Ciencias Sociales, Productos correspondientes al trimestre julio, agosto, septiembre de 1998, Mendoza, PRISE – DGE, 1998. Comisión Curricular, Renovación curricular en la provincia de Mendoza – Ciencias Sociales – EGB3 – Consulta a especialistas, Mendoza, PRISE – DGE, 1998 - Documentos 4 y 5.
- 39 La incorporación de la problemática de género como contenido permitiría ir estableciendo un sentido común diferente, en cuanto tematizaría la subordinación de las mujeres, a la vez que visibilizara nuestra historia, nuestras contribuciones a la cultura. Sin embargo la incorporación de la cuestión de género como contenido no transversal y específico, con un requerimiento de actividades, horas, corre el riesgo de reabsorberse en las estructuras ya existentes: incorporado como contenido puede transformarse en un tema más a repetir. Sin embargo estamos lejos de ese riesgo. Ni contenido específico ni transversal, la cuestión de género ha sido borrada de los contenidos transversales de la educación.
- en <http://visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Gallica&O=NUMM-87996>
- CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, «Sur l’admission des femmes au droit de cité» (3 juillet 1790), en *Œuvres de Condorcet*, publ. par A. Condorcet O’Connor et M. F. Arago, tome X; Paris, Firmin Didot Frères, 1847. Hay una muy buena traducción en castellano: Condorcet, Antoine de (1790) “Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía”, en Alicia Puleo (editora), *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- D’ALEMBERT, Jean le Rond (1759) “Carta de D’Alembert a Jean Jacques Rousseau”, en Alicia Puleo (editora), *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- HELVÉTIUS, Claude-Adrien (1715-1771). De, De l’homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation (1773) [publ. par le prince Galitzin], en Gallica, <http://gallica.bnf.fr/Classique/>
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich (1844), *La ideología alemana*, Bs. As., Pueblos Unidos, 1973.
- MARX, Karl (1843) “Sobre la cuestión judía”, en *La sagrada familia y otros escritos filosóficos de la primera época*, México, Grijalbo, 1958
- ROUSSEAU, Jean Jacques, *Émile ou De l’éducation* (1762), édition électronique réalisée à partir du livre de Jean-Jacques Rousseau (1762), *Émile ou De l’éducation*, Paris: Garnier, 1961, 664 pages. <http://rousseau.unige.ch/indexecr.htm>. Hay varias traducciones al castellano.
- SARMIENTO, F. Domingo (1938) *Mi vida* (texto ordenado y anotado por Julio Noé), Buenos Aires, Estrada, 2 vol.
- SARMIENTO, F. Domingo (1958) *La escuela sin la religión de mi mujer*, Bs. As., Américalee.
- SARMIENTO, F. Domingo (1963) *Domingo Faustino Sarmiento. Epistolario íntimo*. Selección, prólogo y notas de Bernardo González Arrili, Bs. As., Ediciones Culturales Argentinas.
- SÁNCHEZ DE THOMPSON, Mariquita (2003) *Intimidad y política. Diario, cartas y recuerdos*. Edición crítica de María Gabriela Mizraje, Bs.As., Adriana Hidalgo editora.
- WOLLSTONECRAFT, Mary (1792) *A Vindication of the Rights of Woman*, In *Political Writings* (Janet Todd ed.) Toronto, University of Toronto Press, 1993. [Hay edición en español, *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid, Debate, 1977].

Bibliografía

Fuentes

- CONDORCET, Antoine Marie de (1787) “Cartas de un burgués de New Haven a un ciudadano de Virginia”, en Alicia Puleo (editora), *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, «Rapport sur l’organisation générale de l’Instruction publique: présenté à l’Assemblée nationale législative au nom du Comité d’Instruction publique, les 20 et 21 avril 1792 / par Condorcet»; publ. par A. Condorcet O’Connor et M. F. Arago. [Document électronique] Ce document est extrait de la base de données textuelles Frantext réalisée par l’Institut National de la Langue Française (INALF)

Documentos, desgrabados de entrevistas y programas radiales, artículos periodísticos

- Ley General de Educación 24195.
- Anteproyecto de Ley General de Educación de la Provincia de Mendoza.
- Lectura crítica de la ley 24195, CTERA, septiembre de 1993.
- Plan de igualdad de oportunidades 1995/1999.
- La Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Varones: una meta educativa. Bs. As., Ministerio de Cultura y Educación, 1993.

- Programa Nacional de Promoción de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa.
- Situación educativa de varones y mujeres. Los principales problemas detectados
- Consejo Federal De Cultura y Educación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- Contenidos Básicos Comunes (Para el Nivel Inicial- Primero y Segundo Ciclo) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina-1996.
- Comisión Curricular – Área De Ciencias Sociales, Productos correspondientes al trimestre julio, agosto, septiembre de 1998, Mendoza, PRISE – DGE, 1998.
- Comisión Curricular, Renovación curricular en la provincia de Mendoza – Ciencias Sociales – EGB3 – Consulta a especialistas, Mendoza, PRISE – DGE, 1998 - Documentos 4 y 5.
- Contenidos Básicos Comunes (Para la Formación Docente de Grado). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 1997
- Campo de la Formación de Orientación. CBC para Nivel Inicial- Primer y Segundo Ciclo de la EGB.
- PÁGINA 12, La batalla educativa. Bienvenidos a la Edad Media -14/5/95
- Programa de Radio San Luis. 1995 Debate en torno de los CBC-1995- en la ciudad de San Luis. La Iglesia Católica y Docentes Universitarias.
- Derechos Humanos de las Argentinas: Asignaturas pendientes del Estado. Contrainforme que se presentará al Comité de la CEDAW (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, por sus siglas en inglés), en las Naciones Unidas durante este mes de agosto de 2002, en la ciudad de Nueva York) RIMA (Red Informativa de Mujeres de Argentina) gentileza de ADEUEM, 2 de agosto 2002.
- Bibliografía secundaria**
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet (1976) *La escuela capitalista*, Bs. As., Siglo XXI.
- BELLUCCI, Mabel (1997) “Sarmiento y los feminismos de su época”, en *Mujeres en la educación, género y docencia, 1870-1930* (Graciela Morgade compiladora) Bs. As., Miño y Dávila.
- BELLUCCI, Mabel y Flavio RAPISARDI (1999) “Estudios Queer: el valor crítico de las diversidades”, en *Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras*, compilado por Atilio Borón, Bs. As., EUDEBA.
- BIDET, Jacques (1993) *Teoría de la modernidad*, Bs. As., Imago Mundi.
- BORÓN, Atilio (1992) “La transición hacia la democracia en América Latina. Problemas y perspectivas”, en *El Cielo por Asalto*, N° 3, otoño/ invierno, 1992, pp.111 - 140.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON (1973) *La reproducción*, Barcelona, LAIA.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- CIRIZA, Alejandra (1996) “De contratos, derechos e individuos. Problemas y encrucijadas en torno a la condición ciudadana de las mujeres”, en *El Rodaballo*, Año 3, verano de 1996/97, pp. 20-26.
- CIRIZA, Alejandra (1997) “Dilemas y tensiones en torno de la ciudadanía de las mujeres. Apuntes para el debate”, en *La Aljaba*, N° 2, 1997, pp. 49-75.
- CIRIZA, Alejandra (1999) “Democracia y ciudadanía de mujeres. Encrucijadas teóricas y políticas”, en *Teoría y Filosofía Política. La Tradición Clásica y las Nuevas Fronteras*, Bs. As., CLACSO- EUDEBA
- CIRIZA, Alejandra, (2000) “La formación de la conciencia social y política de las mujeres en el siglo XIX latinoamericano. Mujeres, política y revolución: Juana Azurduy y Manuela Sáenz”, en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Editado por A. Roig, Madrid, Trotta, - Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, pp. 143-168.
- CIRIZA, Alejandra (2002) “Pasado y presente. El dilema Wollstonecraft como herencia teórica y política”, en *Teoría y filosofía política: la recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*, compilado por Atilio Borón y Alvaro De Vita, CLACSO – USPI, Bs. As.
- CORAGGIO, José L. y TORRES, Rosa María (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Bs. As., Ed. Miño y Dávila.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (1997) “¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882, en *Mujeres en la educación, género y docencia, 1870-1930*, (Graciela Morgade compiladora) Bs. As., Miño y Dávila, pp.115-129.
- DELEUZE, Gilles (1991) “Posdata sobre las sociedades de control”, en *El lenguaje libertario*, Montevideo, Nordan.
- DE PAUW, Clotilde (2007) *La Escuela ante las Diferencias, Igualdades y Desigualdades. Un análisis sobre Discursos y Prácticas Escolares*. Tesis Doctoral, defendida en octubre de 2007 en la Universidad Nacional de San Luis. Inédita.
- DOMÉNECH, Antoni (2004) *El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista*, Barcelona, Crítica.
- FRAISSE, Geneviève (2004) «A côté du genre», Conférence prononcée à Buenos Aires et organisée par le IIEGE le 23 septembre 2004.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, “Comunidades de consumidores. Nuevos escenarios de lo público y la ciudadanía” en González Stephan (compiladora) *Cultura y tercer mundo. Nuevas identidades y ciudadanías*, Caracas, Nueva Sociedad, 1996.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- GILLIGAN, Carol (1982) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, FCE.
- KOSSOK, Manfred (1983) “Historia comparativa de las revoluciones de la época moderna, problemas metodológicos y empíricos de la investigación” en *Las revoluciones burguesas*, Crítica, Barcelona.

- KYMLICKA y NORMAN (1997) "El retorno del ciudadano. Un revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", en *Ágora*, Nº 7, Bs. As., invierno de 1997.
- LIONETTI, Lucía (2005) "Continuidades y discontinuidades de las políticas en la educación de las 'madres de ciudadanos' en la Argentina del siglo XIX", en *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943* (Pilar Pérez Cantó y Susana Bandieri compiladoras) Bs. As., Miño y Dávila.
- MAGLIE, Graciela y GARCÍA FRINCHABOY, Mónica (1988) *Situación educativa de las Mujeres en Argentina*, Buenos Aires, Subsecretaría de la Mujer de la Nación.
- MORENO, Monserrat (1986) *¿Cómo se enseña a ser niña? El sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria.
- MORGADE, Graciela (1992) *El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*, Bs. As., Miño y Dávila editores.
- MORGADE, Graciela (1997) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos" en *Mujeres en la educación, género y docencia, 1870-1930* (Graciela Morgade compiladora) Bs. As., Miño y Dávila, pp. 67-114.
- PÊCHEUX, Michel (1976) *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos, 1976.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Bs. As., Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (2004) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Bs. As., Galerna.
- RUSSELL, Bertrand (1997) [1916] *Principles of Social Reconstruction*, London – New York, Routledge.
- TODOROV, Tzvetan (1990) *La conquista de América, la cuestión del otro*, México, Siglo XXI.
- WAINERMAN, Catalina y Barck de Raljman Ruth (1987) *Sexismo en los libros de lectura*, Bs. As., IDES.
- WILLIAMS, Raymond (1982) *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Península.
- YANNOULAS, Silvia, "Maestras de antaño ¿mujeres tradicionales?" en *Mujeres en la educación, género y docencia, 1870-1930* (Graciela Morgade compiladora) Bs. As., Miño y Dávila, pp. 175-191.

Fecha de recepción: Noviembre 2007
Fecha primera evaluación: Diciembre 2007
Fecha segunda evaluación: Enero 2008



"La casa de la abuela", óleo
Eduardo Perazzo