

lei também se refira a pretos africanos, pois para se referir aos afrodescendentes nascidos no Brasil era mais usual o termo crioulo segundo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães.

²² Seção Provincial, Instrução Pública 1/1, Caixa 58, Pacotilha 18.

²³ Presidência da Província (PP) 1/42, caixa 14, envelope 7.

²⁴ Vale destacar que a descentralização da administração da instrução elementar durante o império possibilitou muitas discrepâncias e diferenças na legislação de cada província.

²⁵ Tais dados podem ser encontrados, por exemplo, em Seção Provincial, Instrução Pública 3/2, caixa 01, pacotilhas 05 e 17.

²⁶ Lei 1064 de 04/01/1860, artigo 11: “É livre o ensino da instrução primária em casas particulares que estiverem distantes das povoações uma légua e a ela podem concorrer quaisquer pessoas de ambos os sexos, sem distinções de idade, estado, classe ou condição”. Nos mapas de população “condição” refere-se à situação jurídica de ser livre ou escravo.

²⁷ Não será possível discutir aqui sobre a problemática da identificação de cores. Para estudos específicos ver Hebe Mattos, *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX*, 1998 e Lilia Moritz Schwarcz, *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*, 1998.

²⁸ Nesses registros apenas um aluno não teve a cor identificada.

²⁹ FALLA, 1882, Anexo D, p. 09 (grifos meus)

Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana

*“Pero aún cuando las formas de discriminación
tiendan a hacerse invisibles,
se inscriben en un proceso de transformaciones del sexismo
que no surge hoy,
sino que tiene una pesada historia.”*
Marina Subirats y Cristina Brullet,
Rosa y Azul, 1992.

Dra. Oresta López
El Colegio de San Luis

En el presente ensayo se ofrece una aproximación a la producción historiográfica de un campo en construcción, me refiero a los estudios históricos que incluyen una mirada a la condición de las mujeres y a los esfuerzos teóricos por identificar las relaciones de género en la educación en el pasado.

Partimos de la legitimidad, que ya ha sido construida y confirmada teóricamente para hacer visibles a las mujeres a partir de un conjunto de categorías y presupuestos teóricos. Joan Scott (1986, 1988), ha sido una de las teóricas feministas que mayor lectura ha tenido en América Latina, desde su propuesta que sustenta que la categoría de género es ampliamente útil para el análisis histórico. En otro sentido, desde Europa, un gran esfuerzo de investigación ha sido el del grupo de historiadores e historiadoras liderados por Georges Dubby y Michelle Perrot (1990, 1993, 1996), cuya *Historia de las mujeres* ha contribuido a hacer visibles un conjunto de historias de la experiencia femenina en diferentes épocas. La educación aparece en todos los artículos como una demanda permanente de equidad para las mujeres hasta bien avanzado el siglo XIX. La condición de las mujeres, sus contextos e historias específicas, aparece recuperada en múltiples perfiles en esta importante obra.

Considero que estas dos contribuciones, los aportes teóricos de las historiadoras feministas norteamericanas como Scott y la gran compilación empírica y documental favorecida por los estudios del grupo europeo, han marcado el rumbo de un fértil campo historiográfico internacional en términos teóricos y empíricos donde van aflorando nuevas historias específicas de las mujeres y que develan el complejo mundo de las relaciones de género.

Sin duda los procesos educativos, formales e informales, y sus entornos, constituyen un pródigo y amplísimo espacio de análisis, desde disciplinas como la pedagogía, la antropología, la sociología, y cada vez más lo es también desde la historia.

El desarrollo de la historiografía ha influido en la profundidad de los estudios de género, llegamos al siglo XXI con conocimientos históricos de género de una mayor riqueza conceptual, logrados desde las nuevas vetas historiográficas que han nutrido a este campo, me refiero a la historia social y la historia cultural (Sirinelli; 1999), enfoques que han sido invaluable para la solidez de nuevos hallazgos empíricos y teóricos de historia de las mujeres como los de Joan Scott (1986, 1988) Duby y M. Perrot (1990, 1993, 1996), Nash (1984, 1985, 1990) entre otros.

Es importante reconocer estas vertientes, redes y comunidades que se encuentran y se entrelazan constantemente: historiadoras de las mujeres que llegan a reconocer la importancia de la educación y estudiosos de las ciencias de la educación y género que se aproximan en algún momento a la historia de las mujeres por un gran interés por comprender y transformar el presente.

En el caso anglo-europeo, según Miriam D. David (2000), los dos grandes textos que se conocen sobre género y educación son los trabajos de E. Byrne *women and education* (1978) y Deem con *Women and Schooling* (1978), estos trabajos marcan el camino de todo lo que sigue. Para el caso norteamericano, fueron investigadoras feministas las que abrieron los estudios de mujeres y en particular de educación y género. Sandra Acker en *Gendered Education: sociological reflections on women, teaching and feminism* (1984) ofrece una rigurosa lista de autores y aportes teóricos para este campo que ilustran el desarrollo tan vasto que ha tenido la sociología de la educación en los Estados Unidos e Inglaterra en las últimas tres décadas. Esta red de estudiosas ha generado ya una revista internacional de gran reconocimiento de la cual no podemos prescindir: *Gender & Education*.

Un reciente análisis de Carmen Benso y Teresa González (2007), ofrece detallada y valiosa información para conocer la producción de investigaciones de historia de la educación de las mujeres en España, de próxima aparición en la Revista de Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, en un

número coordinado por Consuelo Flecha. Un trabajo de revisión a fondo se requiere para cada uno de los países y/o regiones de América Latina.

La historia de las mujeres, ha tenido un importante desarrollo en América Latina y particularmente en la historia de la educación ha venido ganando terreno. Durante mucho tiempo, los enfoques centrados en la historia de la política educativa y de centralidad del Estado en la construcción escolar, no permitía fácilmente colocar la mirada en sujetos como las mujeres, los niños y las niñas, entre otros. En el caso de América Latina, desde hace un par de décadas, existen reconocidas estudiosas del género femenino desde diferentes disciplinas. Hay que apuntar que los estudios específicos de historia de la educación con énfasis en la diferencia de género, son más escasos y recientes. Existen académicos que cuentan con trabajos analíticos y empíricos desde la perspectiva de género desde hace más de veinte años y que además han militado en diferentes formas impulsando políticas de equidad en sus instituciones y países.

Quienes hacen historia de la educación en América latina desde la perspectiva de género no cuentan con una asociación o instituciones propias, sino que se encuentran inmersos en las diferentes sociedades y agrupaciones que hacen historia de la educación. Trabajan dentro de sus periodizaciones y se nutren de los debates propios de esta subdisciplina. Incluso los esfuerzos por reunirse en congresos especializados de sus temas de estudio no son muy frecuentes, quizá porque no lo consideran muy necesario aún, generalmente participan en paneles o mesas inmersas en los congresos más amplios de diversas temáticas históricas y educativas. Tanta movilidad y quizá la falta de una comunidad temática específica, la carencia de espacios propios, ha llevado a que varias de las personas que hacen estudios de historia y género en la educación, tomen estas temáticas como transitorias y que más adelante se establezcan de formas más permanentes en otros temas de investigación. En igual sentido, no es raro que alguien haga una pequeña incursión en los temas de género, de forma un tanto temporal, sólo para mostrar un hallazgo especial en su universo de estudio o para ahondar en la vida de una mujer o conflicto de género que por alguna razón le pareció excepcional.

Todo ello hace que el campo de historia y género en la educación sea un área de múltiples cruces, fronteras flexibles y de solidaridades en construcción, que busca interlocución en diferentes escenarios sin que logre fortalecer del todo un lugar propio. No obstante es un campo que ha enfrentado grandes retos teóricos y quizá esa es su fuerza y solidez, lejos han quedado los tiempos en que las estudiosas de género eran vistas sólo como propagandistas militantes, itinerantes.

La legitimidad de esta perspectiva de investigación en América Latina, no obstante, no cambia su posición política en las universidades, ni la imagen de que sigan siendo formas de investigación escasamente institucionalizada y sin habitación propia aún, como dijera Virginia Wolf.¹ Pese a la legitimidad, las estudiosas y estudiosos de estos temas, aún se enfrentan a escenarios inéditos de aceptación o rechazo para este campo en los encuentros de historiadores y cada publicación es siempre novedad, donde descubrimos mundos de mujeres impensados y a la vez en sus tejidos identificamos múltiples lazos comunes. Los avances en la construcción institucional de espacios para estos temas han avanzado más lentamente por las resistencias del entorno.

El campo de estudios de género, en términos generales, ha sido semillero de pródigas reflexiones, con impacto en otras temáticas y debates teóricos. Los centros y espacios de investigación se caracterizan por hacer mucho con muy poco.

Hay esfuerzos pioneros, antiguos y consolidados como el de las académicas inglesas, nor-europeas y norteamericanas de *The Gender and Education Association* (GEA) que se ha propuesto representar los intereses feministas en el campo de la educación, tales como: a) promover los estudios feministas y el avance del conocimiento feminista sobre las prácticas en y desde el género a niveles locales, nacionales e internacionales. El grupo de trabajo de Historia de las mujeres es muy destacado y cuenta con su propia revista y conferencias anuales. Cabe aclarar que son contadas las mujeres latinoamericanas incluidas en esta Asociación y grupos de trabajo.

Es importante reconocer que la interacción entre pasado y presente es de un valor indiscutible, así, hay que distinguir entre los estudios de educación y género en el presente que son más abundantes² y los estudios históricos de las mujeres en la educación, que son de los que nos ocuparemos de manera especial en este trabajo y que son más escasos.

El esfuerzo de hacer visibles a las mujeres en la historia de la educación:

Existen desde hace más de dos o tres décadas, investigaciones consumadas de historia de las mujeres trabajadoras en occidente, en particular acerca de las maestras inglesas, norteamericanas y españolas³, estos trabajos aportan referencias comparativas para el entendimiento de fenómenos tales como, la mundialización de la feminización docente y la construcción del magisterio de educación básica en condiciones de una semi-profesión a lo largo del siglo XX.

Son incontables las obras que se refieren a la historia de la profesión magisterial sin reconocer como una característica importante su constitución mayoritariamente femenina y pocas se han interesado por revisar las implicaciones que tiene una profesión feminizada en el complejo proceso que subyace al entramado actual de este grupo socio-profesional.⁴

El interés de los estudios de magisterio se había centrado en sus primeros tiempos, en aspectos estructurales, haciendo aproximaciones que tomaban como sujeto-objeto de estudio a una corporación homogénea, a la que se escudriñaba en sus características de clase, procedencia regional, movilidad social, estatus salarial y las relaciones político-sindicales que este gremio ha construido como parte del aparato de estado.

Los investigadores(as) que han estudiado al magisterio, desde hace más de una década se han interesado por emplear las teorías de género para comprender a este grupo socioprofesional. Lo que salta a la vista en primer lugar son las evidencias cuantitativas, los datos de la abrumadora presencia de mujeres en el magisterio de educación básica. Esta primera mirada sigue siendo importante en los estudios comparados de la educación.

Es así como se ha ido descubriendo en la historiografía de la educación la presencia de las mujeres, en formas tenues que van desde su descubrimiento como alumnas que después se convierten en maestras, un proceso de luces y sombras que va del periodo virreinal hasta el siglo XIX y sin duda devela una profesión que se masifica y feminiza a lo largo del siglo XX, hasta convertirse en lo que ahora conocemos.

Carácter interdisciplinario de los estudios de historia de la educación y género:

La mayoría de los trabajos presentados a congresos internacionales asumen que el concepto de género contribuye a comprender la construcción cultural de lo femenino y lo masculino en las identidades colectivas e individuales, con carácter histórico y particular. La subjetividad femenina y masculina es para los historiadores, una reconstrucción social con elementos de ese mundo normativo y simbólico. La condición de ser mujer-maestra en una época determinada recupera la correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género que constituyen el trabajo de magisterio ejercido por mujeres. El control del tiempo, del cuerpo y del espacio, la actitud de profesores varones y profesoras, la definición de actividades consideradas de mujeres, etc. el desigual acceso a la ciencia y al conocimiento, aparece en el estudio del currículo escolar. En la construcción del currículum sexuado

del siglo XIX, por ejemplo, se revisan aspectos tales como el reconocimiento de los saberes femeniles que se enseñaban desde la escuela, donde la costura ocupaba un papel muy importante en la educación de las niñas, incluso no era raro que el resto de conocimientos como matemáticas y nociones de ciencias que ofrecía la escuela, fueran menos apreciados que las habilidades de aguja de las colegialas.

Una retórica que impulsa y fortalece los estereotipos de género se advierte en los manuales escolares para niñas.

Los diversos trabajos de investigación del siglo XIX y principios del siglo XX en América Latina muestran que el ingreso de las niñas fue un proceso lento, discutido y limitado. Las maestras en diversos países, –por reglamento-, tenían no sólo que demostrar que tenían conocimientos suficientes del alfabeto, sino que aprendieron la costura con reconocida maestra y debían –en ciertos casos– exponer físicamente sus costuras o coser en público.

Las naciones modernas promovieron la masificación de la educación pública con políticas sexuales rígidas, estableciendo dispositivos escolares que segregaban a hombres y mujeres y que distribuían un valor diferenciado al trabajo de los profesores y las profesoras.

Los estudios revelan las luchas diversas que dieron las profesoras –casi de manera simultánea a su acceso al sufragio-, para lograr dentro de sus gremios magisteriales, la igualdad salarial con relación a los varones y prestaciones específicas para mujeres-madres, como lo era el permiso por gravidez para dar a luz y para amamantar a los hijos. Si bien los datos empíricos son invaluable para los estudios históricos y los estudios de caso constituyen contribuciones decisivas para el avance historiográfico, el uso de la categoría de género en cruce con categorías como las de clase, etnia y raza han enriquecido este campo.

Nadie pone a discusión el alto nivel teórico que han obtenido muchos de los eventos actuales de estudios y de historia de las mujeres. Estos, favorecen el diálogo interdisciplinario en formas muy ricas superando la idea de pensamientos o métodos únicos para hacer sus investigaciones. Los nuevos hallazgos de los estudios semióticos, las teorías de las representaciones, las críticas a las categorías marxistas y en general los aportes de los estudios culturales y psicoanalíticos han contribuido a hacer de éste, un campo fuerte en el debate teórico de las ciencias sociales actuales.

Son también un apartado dentro de los estudios de diversidad cultural que han transitado de esquemas un tanto deterministas a un pensamiento más abierto y enriquecedor.

El debate sobre la feminización docente:

En México un primer esfuerzo por construir este campo, se realizó en 2001, en San Luis Potosí, a través del Primer congreso sobre los procesos de feminización del magisterio.

En este evento, se pudieron lograr miradas cruzadas a la feminización del magisterio entre Europa y América. Frank Simon y Marc Depaepe (2001), reconocidos investigadores de los procesos de feminización del magisterio en Bélgica señalaban que en sus países la feminización no sólo no se ha detenido sino incluso se ha enfatizado y proponían una metodología ya experimentada en varios estudios de caso en donde los contextos socioeconómicos del mundo laboral industrial y no sólo de la profesión docente, tienen que ver con los reacomodos de varones y mujeres en el mercado de trabajo:

De la investigación internacional se desprende que la feminización progresiva de la enseñanza, medida por el incremento del porcentaje de mujeres en la población docente, es un fenómeno que se remonta hasta bien entrados en el siglo XIX, y que sigue relacionado con una desigualdad de sexos en el mercado laboral. Una explicación inequívoca nos parece difícil. Las fluctuaciones en la proporción de hombres y mujeres dentro de una profesión nunca pueden ser consideradas independientemente de los factores que determinan el desarrollo social. Explicaciones típicas comprenden la remuneración más baja que recibían las docentes mujeres y la falta de interés de los hombres hacia esta profesión, dado que tenían suficiente con otras opciones. Esto no basta para explicar las fuertes diferencias en el grado de feminización. Tal como se ha dicho, las circunstancias económicas, la legislación, la religión, las tradiciones culturales, las ideologías de género, la urbanización y la duración de la educación tenían una influencia.⁵

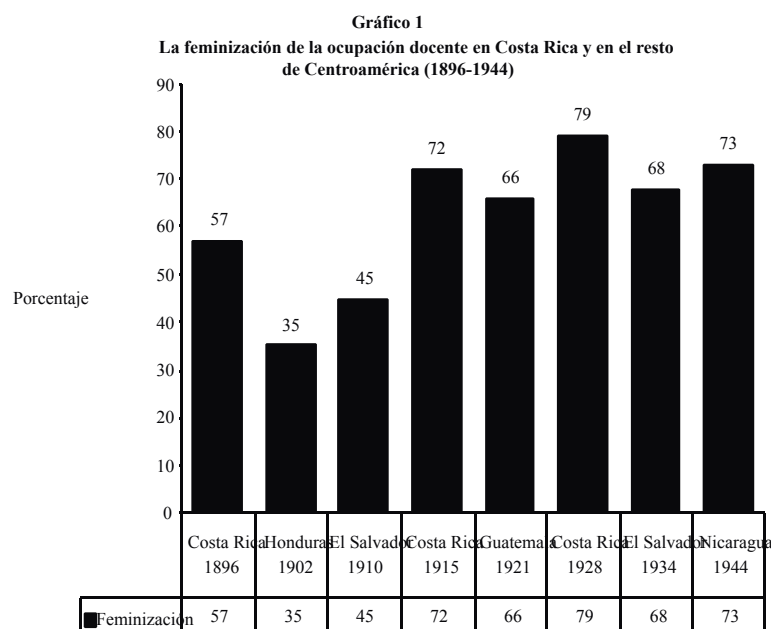
Esta metodología se confirma en otros estudios de caso presentados a este evento, como el de Iván Molina, quien hizo el análisis de la feminización docente en Costa Rica. Molina, señala que se dio un proceso complejo de feminización del magisterio de educación primaria articulado no sólo a los factores del contexto socio-económico sino también a la intervención de estrategias de afiliación por parentesco para la ocupación de plazas en el magisterio:

El Estado, falto de los fondos suficientes para enfrentar de manera apropiada la creciente expansión de los servicios educativos demandados por la población, fue el principal promotor de la feminización de la ocupación docente, ya que optó por contratar fuerza de trabajo femenina barata, en vez de acentuar la discriminación existente en la escala salarial a favor de los varones. El efecto de tal política fue que el alza en el empleo escolar,

ocurrida en la década de 1890, fue aprovechada sin tardanza por las jóvenes: de 170 plazas nuevas de maestro creadas en 1903, 112 (un 65,9 por ciento) fueron ocupadas por mujeres.

La deserción de los varones de la enseñanza primaria estuvo vinculada con el crecimiento y la diversificación que experimentó la economía urbana a fines del siglo XIX. Las opciones laborales masculinas, en ese contexto, se ampliaron a su vez, y se concentraron en tres áreas básicas: el mismo aparato estatal, cuya planilla se duplicó de 2.118 a 4.441 personas entre 1881 y 1905; el comercio, dinamizado por la variación de los patrones de consumo; y una temprana cultura de masas, que elevó los empleos disponibles en actividades asociadas con el tiempo de ocio –teatro, cine, deporte y otras–, y en la cultura impresa, especialmente en el periodismo (cerca de 187 revistas y periódicos se publicaron en el país de 1903 a 1914).⁶

Asimismo este investigador –usando fuentes muy diversas– logró reunir las primeras estadísticas históricas que conocemos de la feminización docente en Centroamérica⁷:



En otro estudio, Juan Alfonseca, incluye nuevos debates e indicadores en el estudio de la feminización docente para el caso de República Dominicana. Alfonseca, trabaja con especial cuidado el debate de si es el desarrollo

curricular el que pone mayoritariamente a las mujeres en la docencia o es el desarrollo económico de las regiones lo que define la composición de género del magisterio. Así, reúne datos cuidadosos de las escuelas y maestros de los medios rurales y urbanos, a la par que analiza la legislación educativa y sus disposiciones para las transformaciones curriculares, buscando sus vínculos con la feminización docente.

Cuadro N°1
Distribución sexual en docentes dominicanos 1881-1934

	1881	1920	1930	1934
Maestras	32%	64%	70%	69%
Maestros	68%	36%	30%	31%

Fuente: 1881/82 *Memoria del Secretario de Estado de Justicia, Fomento e Instrucción Pública* del año

1882; los años restantes fueron calculados a partir de documentación del Sistema Nacional de Instrucción Pública. En *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, México, San Luis Potosí, 2001.8

Alfonseca reconoce que los procesos de feminización docente, aún en un mismo país, se mueven en formas difíciles de predecir. Las tradiciones educativas locales, la presencia de maestras misioneras y extranjeras y los nuevos mercados, pueden afectar en rumbos que favorecen o excluyen a las mujeres y hombres en la docencia. Asimismo trabaja a fondo los rasgos con que nace la profesión en República Dominicana y sugiere que hay que analizar los componentes étnicos y también los procesos que afectan a los hombres en el mundo del trabajo:

la feminización pudo derivarse de las transformaciones que afectaron al orden de vida *de los hombres*. En este sentido, la dinámica general del período tendió no sólo hacia una intensificación del trabajo parcelario. Los hombres, maduros y jóvenes, comenzaron a migrar de unas zonas rurales a otras, fuese porque abriesen nuevas tierras a cultivos de su propiedad, fuese porque se desplazasen para participar en el mercado regional de trabajadores asalariados semi-proletarizados que comenzaba a constituirse.⁹

En el caso de Argentina, Graciela Morgade además de trabajar los factores contextuales enfatiza la hipótesis de que los discursos de la naturalización del trabajo docente, es decir, la ideología de género, fueron determinantes en la feminización docente. Destaca que los discursos hegemónicos y sus particularidades autoritarias y/o sexistas, mediados por el poder estatal,

afectaban la construcción de subjetividades docentes y las relaciones de género en las escuelas:

en los albores del sistema educativo argentino, el discurso acerca de la natural capacidad femenina para la docencia conserva una extraordinaria continuidad entre los diferentes grupos hegemónicos y no hegemónicos de la sociedad. En este sentido, podemos afirmar que durante un prolongado período inicial (1870-1930), la feminización de la escuela primaria en sus aspectos cuantitativos y cualitativos, no encontró oposición desde la sociedad y encontró muy poca resistencia abierta desde la práctica de la mayoría de las maestras (Morgade, 1997). [...] No obstante, ni el magisterio perdió su altísima tasa femenina (85% en 1930, 84% en 1945) ni perdió tampoco su importancia relativa frente a las restantes opciones de la enseñanza secundaria. Esta situación fue mantenida en parte por la participación privada en la formación docente y en parte, suponemos, por la voluntad de las propias mujeres que no estaban dispuestas a permitir el cierre de su puerta más legítima para los estudios medios.¹⁰

En este sentido se confirma que los procesos de feminización del magisterio son altamente heterogéneos y cambiantes. No hay reglas fijas para entender el fenómeno en los contrastes rural y urbano, pesan tanto las reformas pedagógico-curriculares como los contextos de la política más amplia y las ideologías de género dominantes en la época.

Periodizaciones y procesos compartidos:

Una de las grandes críticas a la historia oficial de la educación ha sido el uso de marcas de tiempo que responden a la historia nacional en general y a los periodos de gobierno o a las reformas, políticas educativas y acciones de los ministros para el caso del estudio de la historia de la educación.

En la historia de las mujeres, en contrapartida, se propone la construcción de periodizaciones propias de los ritmos de los movimientos o transformaciones históricas de las mujeres. Esto sólo es posible en la medida que se avance en los estudios históricos de género. Seguimos bajo la influencia de una cronología de historia universal de las mujeres, con indicadores apenas apreciables para comprender los procesos nacionales y regionales.

Nadie que entre a hacer historia de la educación en forma profesional puede dejar de mirar la presencia de las mujeres, Rubén Cucuzza propone plantearle también nuevas preguntas a nuestra forma de hacer historia:

Tomar partido por la construcción del discurso de la historia de la educación como el discurso de la historia de la escuela, llevaría (y llevó) meramente a registrar la historia de la cultura aristocrática, escriturada, urbana, masculina,

opresora, depredadora— La historia de la educación formal y sistemática. O construir el discurso de la educación popular, conduciría (y condujo) a registrar la producción oral, rural, urbanomarginal, femenina, oprimida. La historia de la educación “no formal”, “asistemática”.¹¹

Afirmando con ello, que al ampliar sus horizontes, fuentes y miradas la historia de la educación se enriquece a sí misma y aporta a las otras historias.

En estos debates y encuentros, hemos podido reunir algunas experiencias históricas comunes, hoy sabemos de fenómenos de larga duración compartidos en las historias de la educación latinoamericana, ubicados en tiempos y situaciones no iguales pero próximos, y aunque tenemos lenguajes diversos para nombrarlos quizá podamos reconocerlos con el uso de figuras o modelos explicativos.

Si bien no podemos hacer tabla rasa de la educación en América latina, sabemos que el modelo colonial de educación para mujeres que se estableció en América era hecho a similitud de los sistemas educativos de mujeres del país dominante. No obstante el reto es trabajar una mirada comparativa en la que podamos advertir las apropiaciones y resistencias específicas a estos modelos y sistemas de creencias normativas, clasistas y sexistas.

En gran parte del territorio americano se desconocen los datos de las primeras formas en que existió el oficio de maestra durante los siglos XVI al XVIII. Se sabe de profesoras-monjas que atendían colegios de niñas con sus diversas modalidades adoptadas en cada territorio. Las formas de reproducir la educación doméstica en el pasado tienen una gran importancia para la historia de las mujeres y mayor aún para conocer las ideologías y pedagogías con que se “formaba” a las mujeres populares.

Historia de la inclusión y exclusión de las mujeres en las escuelas republicanas:

La imagen de las primeras maestras o “amigas” como les llamaban en México, educadoras fuera de claustros, viene desde finales del siglo XVIII y continúa con perfiles difusos en la primera mitad del siglo XIX.

Por entonces lo más visible era su condición de maestras particulares, de trabajadoras en su domicilio, encargadas de la educación de niños pequeños o parvulitos o de niñas y muchachas, en un ambiente doméstico que era generalmente la extensión de su propia casa. Carecían de formación pedagógica y apenas contaban con los rudimentos de lectura, escritura, catecismo y bordado. No podía ser de otra manera ya que los gremios de maestros seguían siendo absolutamente masculinos y se mantenía la prohibición de que las mujeres enseñaran a niños varones mayores de doce años.

Después de los movimientos de independencia en América, seguía dominando la misma imagen de maestras “amigas” de escuelita casera y los formales colegios religiosos para niñas. Poco se sabe aún de los esfuerzos de corporaciones civiles o de otras religiones diferentes a la católica, que abrieron colegios para ofrecer las primeras letras a las niñas de sus comunidades o bien –en acciones altruistas– para dar cierta formación para el trabajo a las niñas pobres.

Con el establecimiento de las primeras escuelas públicas lancasterianas en múltiples países, surgió un nuevo modelo de maestra, el de las preceptoras de escuela pública. Se constituye el modelo de alumnas y/o profesoras de colegios oficiales de niñas, pagados por el estado, formadas dentro de las metodologías de la Compañía Lancasteriana o en pedagogías religiosas, o en las primeras escuelas normales.

En México ha sido una marca importante la expedición de leyes nacionales y estatales en las que se prescribe como obligatoria la educación de las niñas. Un diálogo permanente entre historiadores que estudian estos procesos en los diferentes países, ayudaría a comprender las asimetrías de la inclusión y exclusión de las niñas a la educación elementales en el continente, asimismo para conocer las luchas que se dieron para ampliar la educación de las niñas en este periodo.

Se ubican también en este periodo los primeros registros de profesoras con salario del Estado. Su presencia se ubica desde las primeras décadas del siglo XIX hasta principios del XX. Constituyen el modelo originario de magisterio oficial –ciertamente segregado y asimétrico– con el que surge la educación pública en diversos países latinoamericanos.

Para la segunda mitad y último tercio del siglo XIX apareció la figura de las primeras normalistas en América Latina, eran las maestras formadas en la pedagogía objetiva y moderna, estas conviven con las preceptoras capacitadas por la Compañía Lancasteriana. Se trata del modelo liberal y positivista de educación de mujeres conformado por discursos ambiguos y prácticas educativas bien delimitadas en el conservadurismo.

Las ideas de los pedagogos como Pestalozzi fueron muy influyentes en las reformas educativas latinoamericanas que incluyeron a las mujeres bajo el precepto de que la educación de niños les era “natural”. Como lo han demostrado diversos estudios esta creencia ha sido el argumento para feminizar el magisterio, justificando en cierta forma las condiciones de precariedad laboral y salarial con que se contrataba a las mujeres en el magisterio. El fenómeno de expansión de la escuela pública impulsada por el Estado, se nutrió de las mujeres –cada vez más calificadas– asignándoles salarios menores a los de los varones.

Un tema que ha atraído a diversos investigadores es la aparición de las primeras mujeres normalistas. Encontramos múltiples estudios para los casos de México, Brasil, Argentina y Colombia, entre otros.

El proyecto educativo liberal mostró sus límites para la educación profesional y superior femenina, ante la resistencia de incorporarlas a las universidades, surgieron colegios multifuncionales que reunieron a comunidades de mujeres de una región. Esto fue frecuente en México, en donde se formaba a mujeres que pudieran tener la preparación para trabajar en cosas útiles y de ornato, como el arte, la música y el dibujo o pintura. También se brindaba preparación para dominar un oficio, bien fuera de dactilógrafas, telegrafistas, ayudantes de farmacia, o costureras, entre otros. Casi todos los estados tuvieron estos colegios considerados como los sitios de la educación superior de las mujeres, o “casas de educación de niñas”.

En Colombia, por ejemplo se registran huellas de la resistencia al modelo liberal a partir de un debate pedagógico en torno a ciertos conocimientos ociosos para las mujeres pobres que se impartían en los colegios de niñas.

Los estudios develan la inconsistencia y el temor de los gobiernos liberales para abrir espacios a las mujeres, especialmente necesarios para el ejercicio de sus derechos civiles y educativos.

Las maestras que desafiaron los límites:

Los estudios de historia de la educación de finales del siglo XIX han hecho visibles a maestras-escritoras muy sobresalientes por sus aportes intelectuales. Faltaría agrupar en una publicación a tantas mujeres latinoamericanas que fueron destacadas intelectuales, que incluso publicaban libros, manuales pedagógicos, poesía, economía doméstica moderna, manifiestos políticos y mucho más. El rescate de personalidades femeninas con estos talentos permitiría comprender los avances de la educación liberal para las mujeres y sus esfuerzos autodidactas. Sus escritos y acciones sociales y políticas también permiten advertir la desigual llegada de las ideas feministas provenientes de Europa y Estados Unidos, que se sumaban a las ideas socialistas y anarquistas, convocando a las mujeres a una mayor participación en la sociedad y en su propia transformación.

La omnipresencia e invisibilidad de las maestras en el pasado reciente:

El magisterio de educación básica creció y se multiplicó junto con la expansión demográfica de los años sesentas. Durante décadas se mantuvo la visión romántica de un magisterio apóstol de las luchas campesinas y

obreras o cuando menos comprometidos con la alfabetización de los sectores populares.

Para finales de los ochentas las grandes crisis políticas y económicas que afectaron especialmente a Latinoamérica, colocaron a la educación pública en un callejón sin salida. Para entonces, existían en casi todas partes los cacicazgos en el control político del magisterio y las grandes movilizaciones de los maestros que luchaban por mejoras salariales y en muchos casos por democracia en su sindicato.

A la par es en los años sesentas y particularmente después del movimiento estudiantil de 1968 cuando aparecen nuevas interpretaciones del mundo, se piensa de otras maneras la democracia, la libertad política y sexual. No obstante sabemos muy poco de lo que pasaba en el magisterio y menos aún qué pasó con la participación femenina. Encontramos datos diversos y dispersos de destacadas maestras que fueron lideresas en movimientos magisteriales y antidictatoriales, antigolpistas y prosocialistas en diversos puntos del continente.

Llegamos a fines del siglo XX con pocos datos comparativos de los procesos de feminización del magisterio en América Latina, los datos ahora son centralizados por organismos internacionales. Con ellos, podemos confirmar el desarrollo sostenido de los procesos de feminización en nuestros países:

Participación femenina en los estamentos docentes en los distintos niveles de la enseñanza (último año disponible)

PAIS	Educación Preescolar	Educación Primaria	Educación secundaria	Educación Superior
ARGENTINA	99 (1988)	91 (1988)	67 (1988)	35 (1987)
BOLIVIA	96 (1990)	57 (1990)	49 (1990)	--
BRASIL	98 (1980)	85 (1980)	53 (1980)	38 (1991)
CHILE	89 (1989)	73 (1991)	51 (1989)	22 (1989)
COLOMBIA	96 (1986)	76 (1986)	44 (1986)	24 (1989)
COSTA RICA	97 (1991)	80 (1991)	54 (1991)	34 (1991)
CUBA	88 (1989)	78 (1991)	47 (1991)	44 (1990)
ECUADOR	95 (1988)	65 (1988)	42 (1988)	18 (1988)
EL SALVADOR	95 (1988)	68 (1991)	31 (1988)	26 (1990)
GUATEMALA	93 (1987)	62 (1987)	38 (1987)	19 (1987)
HONDURAS	100 (1991)	74 (1991)	--	29 (1989)
MÉXICO	100 (1991)	62 (1975)	33 (1975)	--

PAIS	Educación Preescolar	Educación Primaria	Educación secundaria	Educación Superior
NICARAGUA	99 (1992)	85 (1992)	57 (1992)	36 (1992)
PANAMA	100 (1989)	63 (1989)	54 (1989)	34 (1986)
PARAGUAY	--	--	--	15 (1987)
PERU	99 (1985)	60 (1985)	46 (1983)	22 (1987)
R.DOMINICANA	--	66 (1987)	48 (1987)	28 (1987)
URUGUAY	--	--	--	34 (1986)
VENEZUELA	99 (1991)	74 (1991)	52 (1991)	37 (1989)

Fuentes: FLACSO-Chile, Base de Datos, Mujeres Latinoamericanas en cifras, Santiago 1994.

UNESCO, Anuario Estadístico 1993.

Hay muchas preguntas abiertas para explicar la etapa más contundente de feminización del magisterio en la mayor de América Latina. Asimismo está pendiente el estudio del impacto e influencia de las ideas feministas en este grupo de mujeres.

Varios estudios actuales sobre el control político del magisterio permiten ver poco a poco nuevas relaciones de género del magisterio que alternan con las viejas formas patriarcales del gremio.

Empezando el siglo XXI las mujeres pese a ser mayoría casi no participan en el poder sindical, la división sexual del trabajo en la educación delineó un panorama en el que las mujeres enseñan y los hombres mandan y hacen política, véanse los trabajos de Frank Simon y Marc Depaepe (2001), Susan Street (2004), Sandra Acker, Martín Low y Jenny Ozga, Regina Cortina, Emilio Tenti, Beatriz Calvo (2004) entre otros.

Los retos siguen siendo importantes en términos teóricos y empíricos, recién vamos entrando al debate internacional para precisar las huellas y efectos sociales del magisterio como semi-profesión y como grupo socio-profesional feminizado.

El fenómeno de la invisibilidad de las maestras en la historia de la educación sigue enfrentando el temor metodológico de colocar a las mujeres como figuras centrales en las investigaciones, sobrevive la perspectiva de sobreponer a la clase social o ubicación regional antes que el género. Asimismo no nos hemos librado del todo de la búsqueda de héroes, en este caso, de profesoras heroínas. Al parecer muchas historias de maestras están impregnadas de ambigüedades que anteriormente desorientaban a los investigadores.

Ahora sabemos que las maestras del intersiglo (finales del XIX y principios del XX) tenían una parte de su vida anclada en los valores conservadores de la sociedad y por lo tanto alimentaban el sistema patriarcal en alguna forma y otro ángulo de sus vidas las conectaba con los cambios y las transformaciones más progresistas de su país.

El sector de maestras con conciencia de género siempre ha sido muy reducido y quizá no han tenido el impacto político necesario para generar movimientos feministas al interior de sus sindicatos. Las organizaciones magisteriales incluidas las disidentes, se han caracterizado por ser corporaciones con prácticas de poder antidemocráticas y misóginas.¹²

Por estas razones es importante construir metodologías que puedan enfrentar no sólo los fenómenos de invisibilidad de las mujeres en la educación, sino también los de autoinvisibilidad y silencio de las mujeres. Diversificar las fuentes históricas acudiendo no sólo los documentos oficiales, que sin duda son indispensables, sino también usar imágenes (fotografías, cine, caricatura, murales, dibujos, etc.), historia oral, autobiografías, obras pedagógicas escritas por mujeres, diarios de clase y personales, además de documentos de todo tipo.

Sólo con un pensamiento flexible podremos enfrentar los retos para documentar y hacer visibles a las maestras y a las niñas en las realidades educativas latinoamericanas. Más aún es importante acudir a las voces e historias de ellas mismas. La memoria de este heterogéneo grupo de mujeres está por construirse y desde mi perspectiva escribir la historia de las mujeres –y no sólo las de las elites– es un derecho tan importante y fundamental como si se tratara de un grupo políticamente silenciado por intereses de poder y dominio. El rescate de las historias de las niñas y maestras conlleva el derecho colectivo a una nueva identidad femenina y profesional, misma que pudiera ser de alto impacto en las transformaciones pedagógicas, políticas y de equidad de género en la educación en el futuro. Máxime cuando en pleno siglo XXI se ha demostrado que aun en los países desarrollados que ofrecen mejores expectativas de desarrollo a las mujeres, la docencia de educación básica sigue siendo ampliamente feminizada, al parecer porque los varones no han cambiado y poco participan de las tareas del cuidado de los hijos y por tanto las mujeres buscan los trabajos que les permiten la mayor flexibilidad para cumplir sus dobles jornadas:

la feminización de la profesión docente en Bélgica a principios del siglo XXI es más fuerte que nunca. Actualmente hay en Flandes (parte norte de Bélgica), en cuatro de cada cinco casos, en la enseñanza primaria, una mujer al frente de la clase. En la enseñanza secundaria hay tres mujeres por cada cinco docentes. Hasta este nivel, la feminización se mantiene cada

más fuerte. En las escuelas superiores no universitarias apenas encontramos dos mujeres por cada cinco docentes. Y en la universidad, la proporción no llega ni siquiera a ser de una mujer por cada cinco miembros del personal académico autónomo.¹³

Algo similar se presenta al parecer en Alemania y otras partes de Europa, que genera nuevas preguntas sobre la presencia femenina en la educación básica, su longevidad y sus actuales condiciones.

En un reciente estudio comparativo que realizó Emilio Tenti (2005) para analizar la condición docente en Argentina, Brasil Perú y Uruguay, nos ofrece datos que permiten ver las particularidades de los procesos de feminización en los países señalados:

La docencia, en todos los casos analizados, es un oficio en el que prevalecen significativamente las mujeres. La argentina tiene la fuerza de trabajo docente más feminizada (84.7%), mientras que el Perú, donde la presencia de las mujeres sigue siendo dominante, registra el porcentaje comparativamente más alto de varones (37.5%). [...] La feminización del oficio docente no es un proceso lineal, no es general en todos los niveles y modalidades del servicio educativo, y tampoco es un fenómeno estable en el tiempo. [...] En el nivel primario, salvo en Perú, la proporción de mujeres es igual o superior al 90%. En cambio, entre los profesores de educación media, la proporción de mujeres llega como máximo al 70% (en la Argentina y Uruguay, por ejemplo) e incluso desciende a casi la mitad (51.2% en Perú).¹⁴

Distribución de la población docente Urbana por tipo de docente, según género (en porcentajes)

	Argen- tina	Argen- tina	Brasil	Brasil	Perú	Perú	Uru- guay	Uru- guay
	prima- rio	secun- dario	prima- rio	secun- dario	prima- rio	secun- dario	prima- rio	secun- dario
H o m - bre	4.9	28.3	10.5	33.4	25.6	48.8	4.2	30.8
Mujer	95.1	71.7	89.5	66.6	74.4	51.2	95.8	69.2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.15

La metodología genealógica sobre la feminización docente¹⁶ ha prevalecido de más en más motivando análisis retrospectivos en donde los estudios interdisciplinarios tienen aún mucho que aportar.

Por ello, se confirma el valor de los aportes históricos al conocimiento de las relaciones de género que se generan en las prácticas escolares en las diversas épocas y países latinoamericanos.

El análisis crítico de estas historias favorecerá la mirada a las asimetrías que subyacen en los sistemas escolares. Finalmente, pese a los lentos cambios en la condición de género que advertimos en la educación en Latinoamérica, quiero ser optimista y pensar que la historia de género en la educación más allá de su valor científico *per se*, puede contribuir al esclarecimiento de problemas fundamentales, a la construcción de nuevas pedagogías, poniendo su pequeño grano de arena para construir un mundo más reflexivo y equitativo, tanto en las escuelas como en los hogares y entornos más amplios.

Los avances en los descubrimientos de las teorías de género y estudios de la diversidad, seguirán iluminando nuevas preguntas al campo de género en la historia de la educación, en un diálogo interminable y solidario.

Bibliografía

- Acker, Sandra, ed. (1992), *Teachers, Gender, and careers*. New York, Falmer Press.
- Acker, Sandra, ed. (1994), *Gendered Education: Sociological Reflections on women, Teaching, and Feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículum*, Madrid, Akal.
- Ballarin Domingo, P. (2000) “El Magisterio de las mujeres”, en *Revista Arenal*, Universidad de Granada, España
- Belasteguigoitia Marisa y Araceli Mingo (eds.) (1999) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, PUEG-CESU-UNAM, Colegio de la Paz Vizcainas, Ed- PAIDOS.
- Bonder, G. (1987) “Estereotipos sexuales en la educación primaria argentina” en Elychiry, N.: *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Butler, Judith, (2002), *Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, PAIDOS.
- Cortina Regina & Sonsoles San Roman (eds.), (2006) *Women and teaching, Global perspectives on the feminization of a profession*, EUA, Palgrave, Macmillan.
- Duby, Georges y Michelle Perrot (1993). *Historia de las mujeres. El Siglo XX. Guerras, entreguerra y posguerra*, vol. 9, Madrid: Taurus.
- Fischman, Gustavo E. 2000. *Imagining Teachers: Rethinking Gender Dynamics in Teacher Education*. Boulder, USA, Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

- Galván, Luz Elena (1985). *La educación superior de la mujer en México:1876-1940*. Cuadernos de la Casa Chata, México: CIESAS.
- Galván, Luz Elena y Oresta López (coords.) (2008) *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS, PUEG-UNAM, COLSAN.
- Gonzalez, Rosa Ma. (Coord.) (2000) *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. México, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gonzalez Pérez, Teresa, (2007) *Campesinas. Educación, memoria e identidad de las mujeres rurales en Canarias*, Canarias, España, Aroart ediciones.
- Lamas, Martha (1987). “La antropología feminista y la categoría género”, *Nueva Antropología*, núm. 30. México, pp. 173-198.
- Lawn, Martin y Jenny Ozga, (2004) *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- López, Oresta, (2001) *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital Hgo.*, México, CIESAS, CECAEH.
- López, Oresta (2006). *Hemos cambiado: Educación, conquistas y deseos de las niñas en el siglo XIX*, Col. La Otra Escalera, México, Ediciones Castillo.
- López, Oresta (2006 Feb.-Julio) “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, en *Revista Sinéctica* No. 28, Guadalajara, Mex., ITESO, pp.4-16.
- Memoria Electrónica del *Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio*, (Febrero 21-23 de 2001) México, San Luis Potosí, ISBN 968-7727-58-6.
- Morgade, Graciela, (comp.) 1997. *Mujeres en La Educación: Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. ed.. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- . 1995. *Mujeres y Educación Formal*. *Revista Del Instituto De Investigaciones En Ciencias De La Educación* 4, no. 6: 26-35.
- . 1993. ¿Quiénes Fueron las Primeras Maestras? *Revista Del Instituto De Ciencias De La Educación* II, no. 2: 52-61.
- Namo de Mello, Guiomar (1985). “Mujer y profesionista”, en Elsie Rockwell (comp.), *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP/El cabaillito.
- Nash, Mary (ed ‘) (1984). *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*, Barcelona: Ed. del Serbal.
- Ramos Escandón, Carmen (coinp.) (1992). “Género e historia”, en *Antologías Universitarias*, México: Instituto Mora/UNAM.
- Siquera de Souza Campos María Christina y Vera Lucia Gaspar da Silva (Orgs), (2002) *Feminizacao do magisterio: vestigios do passado que marcam o presente*, Brasil, Universidade Sao Francisco, CDAPH.
- San Roman, Sonsoles, (1998), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, España, Ariel Practicum.

- Scott, Joan, (1996) “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Marta Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG-UNAM, Miguel A. Porrúa.
- Subirats, Marina y Cristina Brullet, (1999) “Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en Belasteguigoitia Marisa y Araceli Mingo (eds.) (1999) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, PUEG-CESU-UNAM, Colegio de la Paz Vizcainas, Ed- PAIDOS, pp.189-224.
- Siquiera de Souza Campos, María Chistina y Vera Lucía Gaspar da Silva (orgs.) (2002), *Feminizacao do Magisterio: Vestigios do passado que marcam o presente*. Universidade Sao Francisco, Brasil.
- Stromquist, Nelly, (ed.) 1992). *Women and education in Latin America: Knowledge, Power, and change*. Boulder: Linne Rienner.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005), *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Argentina*, siglo XXI Editores.

Notas

¹ Virginia Wolf, escritora inglesa feminista (1882-1941), usó este término para referirse a la imposibilidad de las mujeres para contar con espacios autónomos en la sociedad e incluso en sus hogares dentro de sistemas patriarcales. La metáfora se construye desde las prácticas cotidianas decimonónicas en torno al trato dado a las escritoras, mujeres siempre “fuera de lugar” sin posibilidades de obtener el reconocimiento de la sociedad de su tiempo por sr mujeres.

³ Sandra Acker, en el caso de las maestras inglesas, Victoria Camps y Pilar Ballarín para el caso de las maestras españolas y una larga lista de autores para el caso de las profesoras norteamericanas.

⁴ Es decir estamos frente a un fenómeno de discriminación social de la mujer que se traslada, se expande y se objetiva en las condiciones de un grupo socioprofesional en el que participan las mujeres. Lo usual además es que se trata de actividades tradicionalmente asignadas a mujeres.

⁵ Marc Depaepe, Hilde Lauwers y Frank Simon, “La feminización del cuerpo docente en Bélgica 1830-2000”, en *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, México, San Luis Potosí, 2001.

⁶ Molina Jiménez, Iván, “Desertores e invasoras: la feminización de la ocupación docente en Costa Rica”, en *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, México, San Luis Potosí, 2001.

⁷ Niederlein, *The Republic of Costa Rica*, p. 78. *El Pabellón de Honduras. Semanario semi-oficial*, Tegucigalpa, 4 de enero de 1902, p. 1. Burns, Bradford E., “The Intellectual Infrastructure of Modernization in El Salvador, 1870-1900”. *The Americas*. XLI: 3 (January, 1985), p. 79. Apuy Medrano, “Desarrollo de la educación femenina”, p. 314. Oficial, *Censo general de la República de Guatemala de 1921* (Guatemala, Tipografía Nacional, 1924). *Diario Nuevo*, San Salvador, 18 de enero de 1934, p. 3. Ebaugh, Cameron D., “Education in Nicaragua”. *Federal Security Agency. Bulletin*. No. 6 (1947), p. 14. Agradezco a Blanca

Ileana Ordóñez y a Oscar Peláez los datos sobre Guatemala. . En *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, México, San Luis Potosí, 2001.

⁸ Juan Alfonseca Ginner de los Ríos, “Sociedad y currículum en la feminización del magisterio dominicano 1880-1930” en *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, México, San Luis Potosí, 2001.

⁹ Juan Alfonseca Ginner de los Ríos, op.cit..

¹⁰ Graciela Morgade, “Género y estado en la constitución subjetiva de las maestras argentinas” en *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, México, San Luis Potosí, 2001.

¹¹ Rubén Cucuza, “La Singer o la Tiza? Mujeres en el congreso pedagógico de 1882”, en *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, México, San Luis Potosí, 2001.

¹² Es importante señalar que el poder antidemocrático y misógino no necesariamente es ejercido sólo por hombres, en el caso mexicano la lidereza Elba Esther Gordillo ejerce un dominio sindical con estas características.

¹³ Marc Depaepe, Hilde Lauwers y Frank Simon, en *Memoria del Primer Congreso ...* op.cit.

¹⁴ Emilio Tenti Fanfani, *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Argentina*, siglo XXI Editores, 2005, p. 31.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Es decir aquella que parte de problemas del presente para indagar en el pasado elementos que lo generaron.