

# Docencia y género en Mendoza. La otra, la mujer, la madre, la maestra...

Teaching and gender in Mendoza. The other, the woman, the mother, the teacher...

**Mercedes Cecilia Barischetti**

Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras  
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE)

**Resumen:** Cuando se habla de “el otro”, en este caso, de “la otra”; la mujer, la madre, la maestra como figuras contrapuestas o complementarias al varón, como otras incluidas en una totalidad negadora de la identidad propia, acudimos a autores como Enrique Dussel para intentar comprender y repensar los presupuestos de estas denominaciones. Los discursos de las maestras mendocinas nos traen con sus voces algunos testimonios de esta extranjería que supone no pertenecer a la hegemonía patriarcal.

Algunos ejes que se abordan atravesando las cuestiones de la mujer y la docencia son: autonomía y heteronomía, *nosotros* y los *otros*, las lógicas de la formación docente, la burocracia y el puntaje, el Estado y la política, el poder y la biopolítica, lo público...

Cuando hablamos de oprimidos/oprimidas en educación, no nos referimos sólo a los/las estudiantes, quienes estarían en el lugar de mayor exclusión respecto de la participación en las decisiones, en especial en el pasado; sino también a las maestras, quienes eran consideradas las ejecutoras de proyectos ajenos, muchas veces sin tener siquiera conciencia de la dominación ejercida por la hegemonía y que, como expresa Dussel, lo sufren en sus propios cuerpos.

**Palabras clave:** Maestra; Latinoamérica; Educación; Hegemonía; Docencia.

**Abstract:** When speaking of "the other", in this case, of "the female other"; the woman, the mother, the woman teacher as opposed or complementary figures to the male, as others included in an identity denial, we come back to authors like Enrique Dussel in a try to understand and rethink trough these denominations assumptions. Teachers from Mendoza speeches bring us with their voices some strangeness testimonies implying alienation in the patriarchal hegemony.

Some of the addressed axes are through this questions of women and teaching are: autonomy and heteronomy, we and the others, the logics of teacher training, bureaucracy and score, the State and politics, power and biopolitics, the public thing...

When we speak about oppressors / oppressed in education, we refer not only to students, who would be in the place of greater exclusion regarding decisions part, especially in the past; but also to the teachers, who were considered the external projects executors, often not even being aware of the exercised hegemony domination and which, as Dussel expresses, they suffer in their own bodies.

**Keywords:** Woman teacher; Latin America; Education; Hegemony; Teaching.

Cuando se habla de “el otro”, en este caso, de “la otra”; la mujer, la madre, la maestra como figuras contrapuestas o complementarias al varón, como otras incluidas en una totalidad negadora de la identidad propia, acudimos a autores como Enrique Dussel para intentar comprender y repensar los presupuestos de estas denominaciones. Los discursos de las maestras mendocinas nos traen con sus voces algunos testimonios de esta extranjería que supone no pertenecer a la hegemonía patriarcal.

Los testimonios que se presentan a continuación han sido extraídos de la tesis doctoral ‘Desarrollo profesional docente en Mendoza: una mirada desde el sujeto y el imaginario social’, en la cual se abordan aspectos específicos de la docencia en Mendoza. En esta oportunidad se seleccionaron aquellos que tienen referencias puntuales respecto de este rol docente y de lo femenino en cuanto a la docencia como profesión, o como “semiprofesión”. Enrique Dussel entrecruzando sus aportes con los de otros autores como Castoriadis, Foucault, Freire y Roig.

Algunos ejes que se abordan atravesando las cuestiones de la mujer y la docencia son: autonomía y heteronomía, *nosotros* y los *otros*, las lógicas de la formación docente, la burocracia y el puntaje, el Estado y la política, el poder y la biopolítica, lo público...

Antes de avanzar en cuestiones teóricas, traigamos la voz de las mujeres:

Daniela P.: me limita mucho actualmente el cuidado de mis hijos, eso me limita bastante para la formación, por eso quiero algo, que lo he estado buscando pero sinceramente no quiero algo con más cosas y no prestándoles la atención que se merece, porque entre el trabajo y la casa me lleva mucho tiempo así que... (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Edith C.: porque yo por ejemplo tendría que cumplir un horario y yo no lo cumplo yo me excedo al horario, entonces porqué, porque sé que falta esto, falta aquello, porque siempre estamos corriendo con los tiempos, y aparte si me voy a mi casa estoy pensando “no hice tal cosa, o mañana es el vencimiento de tal otra” entonces siempre le dedico más tiempo del que corresponde, ahora que mi hija es más grande, te imaginas que tengo más libertad en eso, antes corría para estar el poquito de tiempo en mi casa. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Diferentes esferas vitales confluyen en las opciones y omisiones de las educadoras en su formación permanente: la familia o los grupos de referencia más cercanos operan fuertemente al momento de tomar estas decisiones y debemos ser conscientes de que, siendo la educación una profesión muy feminizada, se cruzan la maternidad y la enseñanza en tramas que no siempre tienen límites claros. Ya sea porque las educadoras son madres, o porque la enseñanza se ha “maternizado” en los primeros años de escolaridad, porque la docencia lleva consigo el sello de “semiprofesión” que algunos sociólogos le atribuyen y que ha dado lugar a la posibilidad de ser habitada por mujeres que no dedican su vida completa a lo laboral; las condiciones de la formación permanente también están atravesadas por las experiencias familiares de los sujetos que ejercen esta actividad, y mucho más por

las mujeres.

Las demandas de ambos espacios sociales –la familia y el trabajo- constituyen en estos sujetos tensiones que operan también como resistencias. Daniela dice *‘por eso quiero algo, que lo he estado buscando pero sinceramente no quiero algo con más cosas y no prestándoles la atención que se merece’*, con lo que expresa su insatisfacción por no poder atender todo lo que ella desea. No es el momento adecuado para ampliar esos horizontes que ella misma pregona, porque el mandato social hacia la mujer dedicada al hogar, es aún un imaginario muy fuertemente instituido en esta sociedad. A su vez Edith, en la misma tensión –familia y trabajo- pone el foco en lo laboral, cuando expresa *‘yo me excedo al horario, entonces porqué, porque sé que falta esto, falta aquello’* o cuando nos dice *‘si me voy a mi casa estoy pensando “no hice tal cosa, o mañana es el vencimiento de tal otra”’*. Para Edith sí es el momento de dedicarse más plenamente a su actividad laboral, porque ya cumplió en buena proporción con su mandato social de madre: *‘ahora que mi hija es más grande, te imaginas que tengo más libertad en eso’*.

Al respecto de las hegemonías presentes en estos testimonios, hegemonías patriarcales que asignan casi exclusivamente a la mujer las cuestiones relacionadas con la crianza de los hijos y con la conducción del hogar, dice Dussel:

Los que sufren los efectos negativos son las víctimas. Víctimas políticas en nuestro caso. Víctimas, porque no pueden vivir en el grado relativo a la evolución histórica de la humanidad; víctimas que de alguna manera se encuentran en asimetría en la participación, o simplemente han sido excluidas de la misma. En fin, el orden político manifiesta por sus víctimas su ineficacia, por el simple hecho de existir dichas víctimas -en cuanto no puede distribuir a todos los beneficios del orden vigente. (Dussel, E. 2006, 85)

Estas víctimas, expresa Dussel, “se encuentran en asimetría”, condición que las coloca en situación de exclusión, de injusticia respecto de los “beneficios del orden vigente”, que es el patriarcal. Para poder pensar en una alternativa de salida de dicha situación, las maestras deben tomar conciencia de su estado de derecho:

Cuando los oprimidos y excluidos toman conciencia de su situación, se tornan disidentes. La disidencia hace perder el consenso del poder hegemónico, el cual, sin obediencia se transforma en poder fetichizado, dominado, represor. Los movimientos, sectores, comunidades que forman el pueblo crecen en conciencia de la dominación del sistema. (Dussel, E. 2006, 96)

Podemos completar este análisis mencionando también algunos imaginarios sociales que operan como resistencias a la formación permanente, tales como los conflictos sociales, los aspectos de la escuela como institución en Mendoza, ya que son aspectos transversales y a la vez marcos de referencia mientras pensamos el sujeto, la familia, el sistema. Dentro de estos imaginarios sociales

relacionados con la docencia como profesión (o como “semiprofesión”) a que se alude, puede proponerse además el asunto del reconocimiento y la lucha gremial. Es oportuno traer aquí un testimonio, recogido en forma de diálogo en una de las observaciones participantes y que contiene elementos varios para analizar:

Registro del observador:

(Ahora los docentes hablan de una profesora que han tenido en común)

“nos dejó la maldad un poquito en cada uno”. (Se refieren a la época en que estudiaban) “¿te acordás los exámenes de la Lucero?” “Ahora llegamos a hacer eso...”

El docente comenta el caso de un libro

“¿el secreto de Dorian Gray?” (aclaro que es “el retrato”) “¡el retrato!” “y se lo han prohibido porque dicen que el autor era *gay*” “...los padres...”

Comentan las restricciones que tienen para la selección de libros (con los directores, con los padres)

”Creo que nos van quitando criterio profesional” (todos asienten). “Uno se encuentra con el problema que te llaman a la dirección” “¿cómo tomaste este examen?”

Comenta el profesor **b** acerca de un problema que tuvieron los chicos que “están copiando” “habían utilizado un término legal... que tenía que haber ‘pruebas fehacientes’”. Se debate acerca de ese problema. (Registro del observador. 2011)

En estos fragmentos podemos vislumbrar tensiones que atraviesan la profesionalidad cotidiana del docente, que tienen como ligamento común el asunto del reconocimiento. Los reconocimientos pueden ser entendidos desde lo social, desde lo económico, desde lo académico, desde lo institucional, desde lo gremial. Podríamos asociar estos testimonios con lo que Dussel denomina el *sujeto práctico* y relacionado con ella la *pretensión crítico-política*:

El sujeto práctico (ético, político, económico, pedagógico, sexual, etc.) para poder tener "pretensión", significa que es capaz de defender en público las razones que se formuló para realizar una acción. Esas razones deben cumplir con las condiciones materiales (de la vida), formales (de validez o legitimidad) y de factibilidad (que sean posibles física, técnica, económicamente, etc.). (Dussel, E. 2006, 157)

Cuando los docentes se refieren a una profesora en común y se expresan en términos de ‘nos dejó la maldad un poquito en cada uno’, emerge el imaginario a la función modélica que el docente ejerce cuando se “para” frente a un grupo de estudiantes. En este caso, los docentes remiten a sus épocas de estudiantes y cómo ese profesor “vive en ellos” de alguna manera. La forma de expresarlo es tan vívida, tan cruda, que roza el sarcasmo. El sarcasmo justamente es un formato habitual en los docentes, es una forma de resistencia, por ser una profesión que tiene la suficiente formación para apelar a este recurso. ‘¿Te acordás los exámenes de la Lucero?’ ‘Ahora llegamos a hacer eso...’. Tensión pasado-presente, que trae a colación aquí el tema de la “autoridad”, de la “autorización

social”, también como forma de reconocimiento en lo que se refiere a la docencia. Los docentes se perciben como minusvalorados en relación con épocas pasadas. Este imaginario procede de sus experiencias como estudiantes en el pasado en contraste con su experiencia como docente en el presente; antes oprimidos... ahora, que están “del otro lado” ¿no pueden ser opresores? ¿No quieren serlo? ¿No se les permite? La frase queda incompleta ¿qué pasaría si llegaran a hacer “eso”? El no haber podido completar la frase ¿implica que no aparece la pretensión crítico- política necesaria para officiar un rol político del sujeto práctico?

‘Creo que nos van quitando criterio profesional’, dice uno de los profesores, con evidencia de cierto grado de frustración. ‘Nos van quitando’ ¿quiénes? Los padres, los directivos, el consejo, la sociedad; que no confía plenamente a los docentes sus nuevas generaciones, al menos no como profesionales. Se cuestionan sus decisiones, su ‘criterio’. Esto se convierte en problema, el problema es ‘que te llaman a la dirección’, situación que suele asociarse al rol de estudiante, no de profesor ¡A la dirección! Generalmente van a la Dirección los estudiantes que ‘se portan mal’... imágenes, imaginarios, imaginación en acción. El docente ¿teme? ¿se inquieta? ¿se cuestiona? ¿se enoja? ¿es “la Dirección” una especie de “castigo”? ¿Cómo juega la autonomía en este criterio profesional y en esta autoridad? Castoriadis nos dice acerca de la dimensión social de la autonomía que

Es finalmente porque la autonomía, tal como la hemos definido, conduce directamente al problema político y social. La concepción que hemos despejado muestra a la vez que no se puede querer la autonomía sin quererla para todos, y que su realización no puede concebirse plenamente más que como empresa colectiva. (...) Si el problema de la autonomía radica en que el sujeto encuentra en sí mismo un sentido que no es suyo y que debe transformar, utilizándolo; si la autonomía es esa relación en la cual los demás están siempre presentes como alteridad y como “*pseudidad*” del sujeto –entonces la autonomía no es concebible, ya filosóficamente, más que como un problema y una relación social. (Castoriadis, C. 2007,170-171)

También podemos traer algunas reflexiones acerca de la docencia como grupo excluido, dentro de las profesiones hegemónicas, y cómo este grupo toma conciencia de su insatisfacción, estaríamos ante la presencia, tal vez de un discurso que expresa una conciencia colectiva crítica, en términos de Dussel:

Pero cuando la situación entra en crisis; cuando los intereses de los oprimidos o excluidos no son cumplidos, estos cobran conciencia de su insatisfacción, sufrimiento, que al tornarse intolerables (y la intolerabilidad es relativa al conocimiento del grado de satisfacción que alcanzan otros grupos sociales) produce la irrupción de una conciencia colectiva crítica que rompe el consenso y se presenta como disenso social. (Dussel, E. 2006, 120)

Aun otra dimensión podemos rescatar en la profesión docente: el cuerpo y la cotidianeidad. La proximidad de cuerpos que dan sustento a una interacción con mucha mayor riqueza que la mediada por tecnologías, esta proximidad que deja pregnancia y que hace que exista un ‘antes’ y un ‘después’ de ese encuentro. Dussel explica al respecto, cuestiones relacionadas con la reificación:

En la economía Marx explicó más ampliamente esta inversión que formulaba como "personificación de una cosa y cosificación de una persona, cuando escribe: "Tan pronto se inicia el proceso del trabajo, el trabajo vivo se incorpora al capital como actividad perteneciente a este. De este modo, la fuerza productiva del trabajo social y las formas específicas que adopta se aparecen ahora como fuerzas productivas y formas del capital. Volvemos a encontrar aquí la inversión de los términos que, al estudiar la esencia del dinero, hemos calificado como el fetichismo de la mercancía." Esta inversión consiste en que siendo el "trabajo vivo" (la subjetividad corporal viviente del trabajador: la "persona") el fundamento de todo valor (y el capital no es sino "valorización acumulada de valor"), es decir del capital (la "cosa"); ahora, por el contrario, el producto cósmico del trabajo vivo (el capital) se torna "persona" o sujeto apariencial, y el trabajador se transforma en una "cosa" (instrumento) al servicio del aumento del capital. (Dussel, E. 2006, 41)

El cuerpo de las docentes se encuentra entonces atravesado por esta cosificación a que hace referencia Dussel a propósito de los términos expresados por Marx: el cuerpo de las docentes como instrumento al servicio del aumento, en este caso, de la hegemonía. Veamos un testimonio:

Daniela- Exactamente, yo he acompañado a mí mamá cuando era chica y tengo el recuerdo de estar esperando 3 horas en la fila, tengo un recuerdo pero tengo un imaginario yo de eso (risas) recuerdo subir las escaleras digamos y esperar con ella porque no tenía donde dejarnos y esperar con ella, que todos los años lo hacía juntar los papeles para ir a buscar el bono, o sea está dentro de mi experiencia de vida pero por haberlo vivido con mi mamá

Mercedes- Y qué veías ahí?

Daniela- Y la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien, que ese punto no me parece tan bueno, el temor, digamos si has hecho todo en regla, no veo porqué el miedo al sistema digamos si has hecho todo eso, cuando en realidad te deberías sentir más... pero ha cambiado eso, ha ido cambiando mucho, yo las veo a las chicas ahora que no pasa por ese lado, es juntar los papeles para que te los vean y se te amerite un puntaje por todo lo que estás haciendo. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Y las proximidades de la vida cotidiana no sólo se dan en los esporádicos y únicos encuentros con personalidades de fama; sino también (y especialmente) con los seres queridos, aquellos sujetos (sujetas) con los que interactuamos en la cotidianeidad, sujetas que también se convierten en referentes y que se encuentran en los círculos familiares o de amistad, tal como nos cuenta Daniela respecto de su madre. No es cualquier desconocido a quien ella acompañó, no es un sujeto lejano: es

su propia madre, que con su presencia, su actitud, sus gestos marcaron un recuerdo de Daniela, retomado en términos de corporalidad sometida a la dominación de los jueces.

Los intereses materiales (sociales, económicos, ecológicos, culturales, etc.) determinan al actor que participa en las instituciones de legitimidad (elecciones, representación, asambleas constituyentes, sistema de derecho, congreso de diputados, jueces, etc.) Por definición, sin embargo, todo sistema de legitimidad o democrático no puede ser perfecto. Inevitablemente deja como excluidos a muchos ciudadanos. (Dussel, E. 2006, 141)

En este testimonio, los jueces son los miembros de la junta calificadora, que tendrá en sus manos la posibilidad de legitimar los antecedentes de la madre de Daniela, situación que le generaba “nerviosismo” (¿insatisfacción?) por la posibilidad de quedar excluida del sistema. Es una amenaza velada, es una forma dominación hegemónica.

Aun cuando dichos jurados están constituidos por colegas que son sus representantes y que han sido elegidos/elegidas por procesos participativos de diversa índole, en este caso, no se vería en acción lo que Dussel denomina representación:

Al representante se le atribuye una cierta autoridad (porque la sede de la *auktoritas* no es el gobierno, sino siempre en última instancia la comunidad política...) para que cumpla más satisfactoriamente en nombre del todo (de la comunidad) los encargos de su oficio; no actúa desde sí como fuente de soberanía y autoridad última sino como delegado, y en cuanto a sus objetivos (...) deberá obrar siempre en favor de la comunidad, escuchando sus exigencias y reclamos. "Escuchar al que se tiene delante", es decir: obediencia, es la posición subjetiva primera que debe poseer el representante, el gobernante, el que cumple alguna función de una institución política.

El poder obediencial sería así el ejercicio delegado del poder de toda autoridad que cumple con la pretensión política de justicia; de otra manera, del político recto que puede aspirar al ejercicio del poder por tener la posición subjetiva necesaria para luchar en favor de la felicidad empíricamente posible de una comunidad política, de un pueblo. (Dussel, E. 2006, 36-37)

Otras veces, la situación emotiva es la que interviene el cuerpo, dejándolo sin palabras, provocando un dolor (¿angustia? ¿Frustración?), o disparando una risa incontrolable. El cuerpo, que está permanentemente presente en la labor educativa ¿es considerado? ¿Es apelado? ¿Es valorado? No sólo como contexto o recipiente de un “alma” sino el cuerpo mismo como fuente de aprendizajes, cuya participación en las instancias de formación es innegable ¿es olvidado o ignorado al momento de valorar su rol profesional?

El cuerpo propio y el cuerpo del otro, compartiendo o no compartiendo un espacio y un tiempo,

constituyen tensiones entre sujetos, que pueden enriquecer o debilitar la relación. La presencia física del otro/otra tiene un impacto afectivo que acerca o aleja al sujeto. El tono de su voz, la mirada dirigida, el compartir un simple momento de recreo, el contagio de una risa, el roce de una mano, el organizarse colaborativamente en un espacio, en sentarse junto a un otro (incluso el compartir un recurso, a veces una computadora, un escritorio, ¡hasta una silla!); impregnan la relación afectiva y significan emotivamente.

Otro aspecto relacionado con el espacio y el cuerpo, y que ha sido analíticamente estudiado por Foucault es el disciplinamiento. La biopolítica, el control sobre los cuerpos por medio de la organización de los espacios, la actividad y los tiempos, en cuestiones que pasan habitualmente desapercibidas por hallarse naturalizadas, como puede ser la distribución de los lugares, la tendencia a la uniformidad de las expectativas, el desconocimiento de la experiencia ajena, la imposición de formas de interacción.

Y respecto de la experiencia nos cuenta Nieves:

Porque, bueno, yo ya tengo unos cuantos años encima, y un poco es un lujo que me estoy dando en la vida en este momento de trabajar en algo que me encanta porque yo vengo del espacio de cultura.

Yo he sido directora de escuela, y recuerdo algunas cosas que me parece que se repiten en el tiempo.

... Yo bueno, como yo ya puedo mirar para atrás, tuve una experiencia en la vida donde mi papá estuvo gravemente enfermo y agotó todas sus licencias, mi madre nunca había trabajado y tenía una hermana que todavía estaba estudiando; ni pensar en que mi mamá trabajara y todo lo demás y.... ¿y qué hacía? Yo era muy joven pero tenía dos trabajos como docente, en la mañana, en la tarde, era una cosa de locos; y después preparaba alumnos para... ¡para ingresar a la escuela secundaria! ¿Entendés? (Nieves J. Grupo focal. Diciembre de 2012).

Estas expresiones relacionadas con la dimensión temporal, enunciada en términos de pasado-presente, como un intento de recuperación de la historia o la biografía personal intentan otorgar sentido y unicidad a la experiencia del sujeto. La historia de cada sujeto se constituye a partir de las sucesivas diferenciaciones enmarcadas en su propia temporalidad. Los tiempos del sujeto se ponen en tensión con los tiempos instituidos, impuestos al sujeto por la socialización. Al respecto Castoriadis (1988) explica:

El ser para sí (por ejemplo, todo ser vivo) es creación de un interior, es decir, de un mundo propio, mundo organizado en y por un tiempo propio.

Este hecho es totalmente evidente para nosotros, como dato primario, en el caso de la *psique* humana – tanto inconsciente como consciente –.

La *psyché* es en su núcleo irreductible a la sociedad. La verdadera polaridad no es entre individuo y sociedad sino entre *psyché* y sociedad. El individuo es una fabricación social. Pero la *psyché* no puede sobrevivir



salvo si sufre un proceso de socialización que le impone o construyen en torno de ella las capas sucesivas de lo que, en su cara externa, será el individuo.

Dentro y por medio del proceso de socialización, la *psique* absorbe o interioriza el tiempo instituido por la sociedad dada. A partir de entonces, pasa a conocer un tiempo público - y debe seguir viviendo lidiando con la difícil convivencia de los diversos estratos de su tiempo propio, privado, con el tiempo instituido, público. (Castoriadis, C. 2008, 183-185)

‘Yo ya tengo unos cuantos años encima’, dice Nieves. ¿Cuántos son ‘unos cuantos’ Nieves? Los ‘tantos’ años ¿a qué habilitan? ¿Serán esos cuantos años o será la experiencia de lo vivido?

‘Yo he sido directora de escuela’... aparece el hacer, lo logrado, la práctica. He sido, en pasado, pero un pasado que vive en el presente de Nieves. ‘He sido’, he hecho, mi vida tiene esta marca... que también es una especie de habilitación.

‘Yo bueno, como yo ya puedo mirar para atrás’ el tiempo como ubicación en un momento de la vida. ‘ya puedo’ dice Nieves. Ya ha vivido lo suficiente, está habilitada. ‘Mirar para atrás’, al pasado, en el sentido de la espalda, la corporalidad de lo incorpóreo. Atrás en el sentido regresivo – no negativo del término- sino de volver, de revivir, de desandar experiencias, de señalar hitos, de indicar caminos...

‘Y recuerdo algunas cosas que me parece que se repiten en el tiempo.’ La repetición de la experiencia, el contar con elementos, con herramientas que permitan afrontar con mayores posibilidades de éxito el presente, y tal vez el futuro. ¿Te parece Nieves? ¿Qué se repite? ¿Por qué se repite? ¿Ciertamente se repite?

‘Tuve una experiencia en la vida’ el relato del pasado, la temporalidad histórico-social. La anécdota que otorga sentido a la decisión tomada, la representación que ensambla lo instituido y lo instituyente, el sujeto y la sociedad en un episodio único e irrepetible. Aparece como un cuento, como una historia, en la que los sujetos, los otros ponen en la tela de Nieves los elementos que circunscriben su pintura. La familia: su madre, su padre, su hermana. Los otros y las otras como sujetos/sujetas con sus propias tramas y su gravitación en la vida de Nieves. Ella misma se pregunta, reviviendo aquella temporalidad: ‘¿y qué hacía?’, como si ahora tuviera que volver a tomar la decisión.

‘Yo era muy joven’, dice Nieves. ¿Qué significa para ella esa juventud? ¿Fuerzas? ¿Osadía? ¿Empuje? ¿Irracionalidad? ‘era una cosa de locos’, recuerda.

Pareciera como si los sentidos relacionados con el pasado tuvieran una fuerte impronta en la consideración de la acción profesional de las docentes, en especial respecto de la formación. Parece como que el pasado explica esto que soy hoy y lo que me he ganado, o lo que he perdido. Ese pasado se relaciona siempre con otros/otras.

‘Ni pensar en que mi mamá trabajara’; dice Nieves, la hegemonía que ha ido cuestionándose

con las luchas históricas de las mujeres, y en especial de las mujeres que ejercen la docencia. Estas luchas han sido posibles por la hegemonización y la solidaridad entre minorías, tal como lo explica Dussel:

Sería posible todavía pensar que las reivindicaciones de los movimientos van incorporando las demandas de los otros movimientos en la propia. El feminismo descubre que las mujeres de color son las peor tratadas; que las obreras reciben menor salario; que las ciudadanas no ocupan funciones de representación; que las mujeres en los países periféricos sufren todavía mayor discriminación, etc. De la misma manera el indígena descubre la explotación de la comunidad en el capitalismo, en la cultura occidental dominante, en el racismo sutil pero vigente, etc. Es decir, por mutua información, diálogo, traducción de sus propuestas, praxis militante compartida, lentamente se va constituyendo un hegemon analógico. (Dussel, E. 2006, 88)

En el ámbito de la educación, las mujeres han sido protagonistas también de prácticas hegemónicas, justamente porque la hegemonía tiene la característica del consenso y de la aprobación social. En un breve párrafo, Enrique Dussel nos da un pantallazo de las relaciones entre estas cuestiones, que podremos luego relacionar con un testimonio:

De todas maneras hay miembros de la comunidad que sufren en su corporalidad viviente (como dolor, humillación, insatisfacción y hasta muerte) dichos efectos: son las víctimas de las injusticias políticas; pueden ser oprimidos o excluidos; son los marginales, las clases explotadas, los grupos dominados, los sectores que forman parte del pueblo. Esas víctimas son víctimas porque: no pueden vivir plenamente (momento material); porque han sido excluidas de la participación de las decisiones que sufren (momento formal de no legitimidad), y porque manifiestan en su propio sufrimiento o reivindicación insatisfecha que el sistema no es eficaz (al menos con respecto a esos grupos victimados). (Dussel, E. 2006, 101)

Cuando hablamos de oprimidos/oprimidas en educación, no nos referimos sólo a los/las estudiantes, quienes estarían en el lugar de mayor exclusión respecto de la participación en las decisiones, en especial en el pasado; sino también a las maestras, quienes eran consideradas las ejecutoras de proyectos ajenos, muchas veces sin tener siquiera conciencia de la dominación ejercida por la hegemonía y que, como expresa Dussel, lo sufren en sus propios cuerpos. Dicen algunas maestras en un curso de capacitación, en la cual se habían repartido frases relacionadas con el maltrato:

“Cursante gr. A: la frase es “la letra con sangre entra”. Bueno, y lo que hablamos con las chicas era de que es una frase muy antigua, con creencias antiguas que en otras épocas se creía que con golpes o dándole el maestro con el puntero o un tirón de orejas como que el chico va a aprender...

Cursante1 gr. D: yo que soy la más jovata de todas (...) la letra con sangre entra significaba

escribir, escribir y escribir hasta que te saliera sangre de los dedos. Eso dice: la sangre y la letra, la letra con sangre (...) la escritura, repetir, repetir, repetir, hasta que lo aprendas. (Curso Prevención del Maltrato. Abril de 2011).

Si analizamos este breve párrafo, que tiene dos interlocutores, vemos que habla de un pasado que ha sido modificado, que se ha autoalterado 'yo que soy la más jovata de todas (...) la letra con sangre entra significaba escribir, escribir y escribir hasta que te saliera sangre de los dedos'. Ella necesita precisarlo porque nota que en la comprensión de los más jóvenes esta interpretación ha sido corrida hacia un nuevo significado: del imaginario disciplinante de la repetición se corrió al imaginario la violencia física por medio de los golpes. Esta cursante opera como testigo privilegiado de ese imaginario que para los demás presentes tenía otro sentido, el sentido de agredir físicamente al estudiante ('en otras épocas se creía que con golpes o dándole el maestro con el puntero o un tirón de orejas'). Estrictamente hablando, se ha desvirtuado el sentido del imaginario original por un sustituto construido a partir del imaginario presente, y con ello se da por sentado que dicha institución ha desaparecido. Sin embargo, si consideramos el testimonio del sujeto que vivió aquella época, podemos poner en tela de juicio dicha desaparición, porque la recurrencia y la reiteración para el aprendizaje continúan siendo procedimientos utilizados en nuestras escuelas. La repetición en este caso es repetición de lo mismo, pero no hasta que cambie eso que se repite, sino para que produzca un efecto en el sujeto, en una lógica dominadora de la educación, que se hace evidente en la frase final expresada por la cursante, para ilustrar dicho imaginario 'Eso dice: la sangre y la letra, la letra con sangre...(…) la escritura, repetir, repetir, repetir, hasta que lo aprendas'.

En la trama de construcción de relatos en torno a la docencia mendocina, Nieves nos cuenta un testimonio que une las cuestiones de representación y de alteridad (ambos en los términos de Dussel):

Nieves: voy a recordar a un funcionario político, no importa el nombre, en el Teatro Independencia a pleno eh... todos éramos docentes, donde dijo que, en esta propuesta educativa de la gestión y todo lo demás, íbamos a comenzar por considerar al niño un sujeto, un individuo, íbamos a personalizar la enseñanza en cada uno de los momentos en los que se encontraban los chicos. Y a mí me pareció una monstruosidad dicho con palabras similares a esta. Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada. Con todas las cosas importantes que se han hecho en esta provincia. No quiero hablar a nivel país, no, en esta provincia. Ha habido personajes dedicados a la educación muy grosos, muy comprometidos que, bueno, a lo mejor no han llegado ni han tenido los recursos para decir "bueno, hacemos esto que es lo que podemos". A nosotros nos pasa lo mismo en nuestras escuelas, yo si tuviese que sintetizar, son cosas que me han marcado, como experiencias de vida.

‘Con todas las cosas importantes que se han hecho en esta provincia’ dice Nieves, expresando también su orgullo, con ‘personajes (...) muy grosos, muy comprometidos’ adjetivos relacionados con el esfuerzo, con la calidad de este trabajo mendocino; todo eso en tensión con las palabras del ‘funcionario político’ que pretendía decir a los docentes qué debían hacer, desde la exterioridad, desde el desconocimiento. La representación, en el mandato de obediencia de Dussel, no aparece en las prácticas de este político protagonista de la anécdota (del recuerdo) de Nieves.

No se puede ser cómplices de la dominación política que es cumplimiento de un ejercicio del poder que, en vez de ser obediente delegado del pueblo, se ha convertido en despótico ejercicio fetichizado del poder. (Dussel, E. 2006, 102)

Y a la vez, en esta dominación política, en la que el funcionario no operó como obediente delegado, ejerciendo un despótico ejercicio del poder, esta dominación tuvo su fuente en el desconocimiento de la alteridad, al reconocimiento del otro como otro, fuera de la totalidad alienante. Explica Dussel, en su tesis 19:

La afirmación de la alteridad del otro no es igual a la igualdad liberal. Aun la lucha por el reconocimiento del otro como igual (aspirando a su incorporación en lo Mismo) es algo diverso a la lucha por el reconocimiento del otro como otro (aspirando entonces a un nuevo sistema del derecho posterior al reconocimiento de la diferencia). La afirmación de la alteridad es mucho más radical a la homogeneidad del ciudadano moderno. Se trata de la institucionalización de un derecho heterogéneo, diferenciado, respetuoso de prácticas jurídicas diversas. (Dussel, E. 2006, 142)

Y más adelante expresa, cómo debería entenderse la política:

El ciudadano, el político representante, puede tener, en el mejor de los casos ante sus acciones y en el cumplimiento del ejercicio delegado del poder, "pretensión crítico -política de justicia". El que cumple el noble oficio de la política debe preocuparse de poder tener siempre esta "honesta pretensión". Lo cual no significa, porque es imposible empíricamente, no cometer errores, efectos negativos, pero deberían ser no-intencionales; y, además, inmediatamente descubiertos (casi siempre gracias a sus enemigos), debe emprender la tarea normativa (ética dirán otros) de corregir el error. (Dussel, E. 2006, 158)

Para finalizar, es interesante traer a colación un último testimonio, que nos ofrece una postal acerca de las maestras en Mendoza:

Por ejemplo ayer estuve en una capacitación de todo nivel primario en el Ángel Bustelo, vino

un capacitador de Venezuela; y él hablaba de Venezuela porque trabajaba allá, no lo hacía a propósito, no hablaba de otros casos porque trabajaba en otros casos, no lo sé... el caso de Venezuela, estaba hablando del caso de Venezuela, la mitad de la población decía ‘ahjjj’ fuerte, te estoy hablando de tres mil personas ‘ahjj’. Eso era por un lado, pobre... porque él no podía hablar de otra cosa, si él trabajaba en Venezuela, no sé. Otra, que cada vez que contaba experiencias decía: ‘yo creo que acá en Mendoza...’ (Porque se quiere trabajar jornada extendida en el nivel primario, ya no más doble escolaridad, jornada extendida y que esa jornada extendida se trabaje desde investigación acción, o sea que sea un experimento tanto la práctica pedagógica... que sea otra dimensión la que elabore ese espacio, y que ese espacio sea de argumentación). Entonces dice ‘pueden aprovechar este espacio, los docentes mendocinos por lo que me han contado a mí han hecho muchas cosas importantes para documentar’. La mayoría gritó ‘¡no!!!’ (No todos, no todos). Entonces yo digo ‘pucha qué resistencia que hay’, hacen un montón de experiencias lindas, esos propios docentes que gritan ‘no’ con certeza han hecho experiencias... y no la quieren documentar, no las quieren producir, no las quieren compartir. (Milena - Grupo focal. Diciembre de 2012).

Milena: yo me sentí avergonzada, totalmente. Para colmo que yo estoy medio desencontrada con los mendocinos, yo soy del sur, yo soy de Malargüe, entonces yo ya... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

‘La mayoría gritó ‘¡no!’’, nos cuenta Milena, con asombro. Ella no lo esperaba, ella iba siguiendo el discurso del venezolano que, de alguna manera compartía o al menos intentaba seguir, a pesar de que ‘la mitad de la población decía ‘ahjjj’’, sin embargo no esperaba la negación, la privación de la propia experiencia. Milena se asombra porque a la vez reconoce y desconoce a estos docentes, los reconoce en su labor ‘esos propios docentes que gritan ‘no’ con certeza han hecho experiencias...’, los desconoce en su oposición ‘y no la quieren documentar, no las quieren producir, no las quieren compartir’.

Milena necesita bajar el nivel de tensión de su relato, entonces aclara ‘no todos, no todos’, pero igual se ha desubicado con este rechazo, que encuadra explícitamente con el término “resistencia” y que se ajusta a las características descriptas para este concepto por Foucault (2008) en “Historia de la sexualidad”:

Constituyen el otro término en las relaciones de poder; en ellas se inscriben como el irreductible elemento enfrentador. Las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento. (Foucault, M. 2008, 92-93)

Este tipo de comportamiento opera como una negación de la experiencia, una negación de sí mismos que puede estar funcionando en este caso como resistencia, como el irreductible elemento enfrentador; es decir: para resistir, se niegan. En términos de Dussel, tal vez podríamos vislumbrar en este pasaje una forma de fetichización del poder, no necesariamente del gobernante, sino más específicamente del ideario dominador como forma de poder:

Una vez fetichizado el poder (que es la concepción del poder de la Modernidad colonialista y del Imperio, desde Th. Hobbes hemos dicho), la acción del representante, del gobernante (sea un Rey, un parlamento liberal, un Estado, etc.), inevitablemente, es una acción dominadora, y no un ejercicio delegado del poder de la comunidad. Es el ejercicio autorreferente de la autoridad despótica (aunque se haya hecho elegir procedimentalmente con la apariencia de haber cumplido con instituciones como la elección popular de representantes). La misma representación se corrompe. Se elige a los dominadores. Toda la política ha sido invertida, fetichizada. (Dussel, E. 2006, 43)

El poder fetichizado en este caso sería el de la hegemonía, que se niega al diálogo, a la escucha, arraigado en prácticas autorreferentes de la misma comunidad docente como despótica, que elige a los dominadores.

Asimismo, podrían detectarse dos grandes aristas para analizar como resistencia: una de ellas es la resistencia de los/las docentes a la posibilidad de que se les pida más trabajo del que hacen, como expresando que ya hacen demasiado, que ya hacen mucho. La otra es la resistencia a que otro les diga qué hacer, que otro venga a contar su experiencia que es tomada con ajenidad, con un sesgo de desvalorización o desconocimiento de algo que tal vez tenga algunos puntos en común, pero que no es aceptado como tal, es negado. Y esta negación implica la negación de sí mismos como *alter*.

‘Yo soy del sur’, dice Milena, ‘soy de Malargüe’ (que pertenece a Mendoza) y ‘estoy medio desencontrada con los mendocinos’, poniendo distancia entre los mendocinos del Gran Mendoza y de los departamentos más alejados, como si no fueran ‘estrictamente mendocinos’. Milena se afirma y se niega a sí misma, al no percibirse en sintonía de comunicación con otros/otras, con esos/esas otrxs que con su negación se afirman a sí mismos como distintos. Sin embargo esta afirmación de sí no es plena, ya que para realizarla debe acudir a la negación de la propia experiencia y por ello constituye una desvalorización del nosotros.

Arturo Roig (2004) al hablar de la posibilidad de un pensamiento latinoamericano, expresa la necesidad de ponernos a nosotros mismos como valiosos, premisa necesaria para considerar-nos sujetos de discurso:

De acuerdo con lo que venimos diciendo, una teoría y crítica del pensamiento latinoamericano ha de tomar

como punto de partida la problemática esbozada, relativa a lo que hemos denominado *a priori* antropológico. Ella se centra sobre la noción de sujeto y pretende ser una reflexión acerca del alcance y sentido de las pautas implícitas en la exigencia fundante de ‘ponernos para nosotros y valer sencillamente para nosotros’. Ahora bien, ese sujeto que se afirma o se niega a sí mismo, es inevitablemente un sujeto de discurso, dicho de diverso modo, se trata de un sujeto en acto de comunicación con otro, por donde la exigencia formulada nos habrá de llevar a la deducción de un conjunto de normas, todas las cuales suponen necesariamente a aquella y que son, tanto relativas al sujeto que hace filosofía, como, inevitablemente y a la vez, al discurso que enuncia ese sujeto que filosofa, en la medida en que discurso y sujeto del discurso puedan ser escindidos. (Roig, A. 2004)

El reconocimiento de sí latinoamericano que la posición de Roig implica, choca con la experiencia relatada por Milena, ya que al negar la posibilidad de la comunicación con el otro, se obtura también la posibilidad de ‘ponernos para nosotros y valer sencillamente para nosotros’.

¿Es posible entonces tomar conciencia de las dominaciones que vibran en el ejercicio de la docencia, considerada como una profesión de menor reconocimiento (económico, social, cultural, de estatus o meritocráticamente hablando) en especial cuando ésta es ejercida por mujeres? Dussel nos brinda una pista en las siguientes palabras:

Unido a los otros postulados de la Revolución burguesa que se enunciaban con la proclamación de "¡Igualdad, Fraternidad, Libertad!", debemos transformarlos en la rebelión de los pueblos oprimidos y excluidos de la periferia en sus luchas por la Segunda Emancipación, en el nuevo postulado: "¡Alteridad, Solidaridad, Liberación!" (Dussel, E. 2006, 158)

## **Bibliografía**

- Castoriadis, Cornelius. 2007. La institución imaginaria de la sociedad.
- Castoriadis, Cornelius. 2008. El mundo fragmentado. Logos. Tiempo y creación.
- Dussel, Enrique. 2006. 20 tesis de política. México. Siglo XXI.
- Foucault, Michel. 2008. Historia de la sexualidad. Tomo I. pp. 92-93.
- Registro del observador: Concurso Mi factura por favor. 2011. Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.
- Roig, Arturo. 2004. Introducción. El pensamiento filosófico y su normatividad. En: “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano”. Disponible en:  
<https://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/introduccion.htm>