

## **APORTES (INTERROGANTES) PARA ANALIZAR LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE GENERO**

Marina Becerra  
Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina  
E-mail: marinabecerra0302@gmail.com

Trabajo de naturaleza teórica

**Resumen:** En esta ponencia propongo trabajar sobre algunas herramientas teóricas para analizar las políticas de educación superior en materia de género, situada, a la vez, desde la perspectiva crítica de los estudios de género. Mi objetivo es abrir el campo de investigación en este tema, a otros interrogantes vinculados con los modos de construir las relaciones de poder entre los sexos. En otros términos, me interesa pensar cómo se han construido históricamente –y se construyen- los estereotipos de género en la educación superior. La visualización de esta problemática abre la posibilidad de cuestionar el status quo que obstaculiza una educación superior inclusiva en la región. Para ello, el punto de partida es el análisis de algunos discursos de alumnxs<sup>1</sup> del seminario que dicto en la Universidad Nacional de Tres de Febrero desde el año 2007. Cabe señalar que la UNTREF se encuentra ubicada en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires, y que el perfil sociocultural de la mayoría del alumnado está dado por una situación socioeconómica de ingresos medios-bajos, y sus alumnxs en muchísimos casos, son lxs primerxs alumnxs universitarixs de sus familias. En este sentido, esta universidad está realizando un rol de inclusión social de sectores hasta entonces excluidos de la educación superior.

**Palabras clave:** Educación superior. Género. Ciudadanía. Agencia.

### **Ponencia**

En esta ponencia propongo trabajar sobre algunas herramientas teóricas para analizar las políticas de educación superior en materia de género, situada, a la vez, desde la perspectiva crítica de los estudios de género. Mi objetivo es abrir el campo de investigación en este tema, a otros interrogantes vinculados

---

<sup>1</sup> En adelante, utilizo la letra “x” en lugar del universal masculino que “incluye” a las mujeres según el lenguaje comúnmente utilizado; tampoco utilizo las letras “a” y “o” referidas a lo femenino y lo masculino respectivamente. Esta decisión parte de una conceptualización del lenguaje como un dispositivo político que discute con las teorías de la neutralidad del lenguaje. En este sentido, se considera que el lenguaje no viene meramente a “transmitir” ideas previas sino que es configurador –y reproductor- de diversos sentidos. Uno de los problemas ampliamente señalado por los estudios de género es la universalización de la norma masculina al utilizar el masculino para referirse a diversos géneros (por ejemplo “los hombres” para referirse en general a todas las personas), ya que de ese modo se invisibilizan todas las formas alternativas de géneros existentes. En la misma línea, otro problema que han señalado los estudios de género, es que al utilizar las letras “a” y “o” para lo femenino y lo masculino respectivamente -en un intento por superar la invisibilización de lo femenino- (por ejemplo, “las y los socialistas...”) es que si bien se visibilizan las mujeres, reproduce el sistema hegemónico del binarismo de los géneros (donde sólo existirían dos géneros posibles: masculino y femenino –y en ese orden de jerarquía, además-). Este binarismo, que está en la base de la norma heterosexual, constituye uno de los andamios fundamentales de la reproducción del orden patriarcal. (BECERRA, 2015).

con los modos de construir las relaciones de poder entre los sexos. En otros términos, me interesa pensar cómo se han construido históricamente –y se construyen– los estereotipos de género en la educación superior. La visualización de esta problemática abre la posibilidad de cuestionar el status quo que obstaculiza una educación superior inclusiva en la región.

Para ello, el punto de partida es el análisis de algunos discursos de alumnxs del seminario que dicto en la Universidad Nacional de Tres de Febrero desde el año 2007. Cabe señalar que la UNTREF se encuentra ubicada en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires, y que el perfil sociocultural de la mayoría del alumnado está dado por una situación socioeconómica de ingresos medios-bajos, y sus alumnxs en muchísimos casos, son lxs primerxs alumnxs universitarixs de sus familias. En este sentido, esta universidad está realizando un rol de inclusión social de sectores hasta entonces excluidos de la educación superior.

La “agencia” experimentada –enunciada– por muchxs de estxs alumnxs permite reflexionar acerca de su propio re-conocimiento como ciudadanxs en la esfera pública, como una experiencia nueva. Ello abre dos temas que trabajaré aquí: en primer término, la reformulación del concepto tradicional (normativo) de “ciudadanía”, a partir de los aportes de Hannah Arendt y de la teoría feminista, que permiten vincular la ciudadanía a la esfera de la subjetividad y al concepto de “agencia”, desarmando la tradicional división entre esferas pública y privada, donde se definen (explícita o implícitamente) determinados derechos en función del sexo.

En segundo lugar, cabe señalar que este re-conocimiento es un proceso complejo, en cuya base se encuentra la *desnaturalización* de las representaciones hegemónicas respecto de los géneros (así como de otros marcadores de diferencia que se intersectan con el género: la clase, la nacionalidad, la etnia/raza, la religión, dando lugar a configuraciones históricas específicas). Estas representaciones están presentes en las prácticas académicas cotidianas, organizando los espacios, los tiempos, las relaciones sociales y los temas de investigación. Y en la estructuración de dichas prácticas subyace una violencia simbólica, que es precisamente aquello que

posibilita la percepción del presente –específicamente: de los tiempos, los espacios, las relaciones sociales y los temas posibles de investigación- como si se tratara de algo “natural” y necesario. De ese modo, se naturalizan la discriminación, la subordinación y la exclusión. Esos son, precisamente, algunos de los efectos materiales de la ideología hegemónica en las sociedades de la región. Y en particular, en las instituciones educativas, hay una doble violencia simbólica, dada por los contenidos y por la forma de inculcarlos (BOURDIEU, 1972) –especialmente a través del currículo oculto- donde se presentan determinadas prácticas como legítimas y naturales, ocultando así las relaciones de poder que las estructuran.

Sin embargo, dado que las universidades, en tanto instituciones sociales, tienen una autonomía relativa, contribuyen a la reproducción acrítica, *pero también* al posible cuestionamiento del status quo que excluye y/o subordina a determinados grupos sociales –considerados generalmente como “inferiores”, y fundando esta consideración en argumentaciones científicas, presentes aún hoy en las bases epistemológicas de algunas disciplinas-, es preciso poner el acento en la *desnaturalización*, como forma de cuestionar las formas establecidas socialmente, los prejuicios de género, de clase, de nacionalidad, de raza/etnia, de religión, en una perspectiva interseccional. Esta desnaturalización requiere poner en primer plano los fundamentos históricos y culturales que sostienen el presente, de modo tal de desarmar los valores hegemónicos que se presentan como meras *descripciones* de “la realidad” –presentada como natural y unívoca-. Este problema es fundamental, ya que los valores hegemónicos –y los estereotipos que se derivan de allí- en nuestras instituciones de educación superior son producto de los sujetos que las habitan y a la vez producen sujetos, por lo cual marcan los límites y las posibilidades de la subjetividad y la libertad. Pero al presentarlos como si fueran “naturales”, se anula la visualización de las posibilidades de cambio. En este sentido, una pregunta central se vincula con pensar estrategias de trabajo en nuestras universidades, tendientes a desnaturalizar lo evidente, introducir fallas, para que los procesos de enseñanza/aprendizaje y de investigación puedan tornarse más activos y críticos. En otros términos, donde lxs sujetos puedan poner en

juego las diferencias, en lugar de negarlas para adaptarse a los estereotipos; esto significa habilitar la diferencia, abrir la pregunta por lo otro e incorporar la multiplicidad de voces y posiciones en conflicto, así como también, pensar la transversalidad del enfoque de género como política fundamental de la educación superior.

### **Agencia y ciudadanía femenina**

“Antes de venir a la Facultad yo copiaba lo que hacían mis compañeras maestras en la escuela, miraba lo que hacían y cómo lo hacían, y entonces hacía lo mismo en mi aula, pensando que eso era lo que había que hacer, o más bien, sin pensar demasiado. Pero desde que empecé la carrera [Ciencias de la Educación] acá en la Facultad, empecé a preguntarme qué estoy haciendo, para qué y cómo; empecé a cuestionarme cosas, cada vez más, y ahora con esto de género muchísimo más...soy otra maestra, en realidad, soy otra persona”. Alumna del Seminario “Identidades, género y educación” (que se dicta en la Universidad Nacional de Tres de Febrero –UNTREF- para las Carreras de Ciencias de la Educación y Gestión Educativa), clase del 29/08/2014.

Para reflexionar sobre el concepto de ciudadanía femenina –más allá de la concepción normativa hegemónica-, tomo los aportes de Hannah Arendt, puesto que permiten pensar la ciudadanía desde la perspectiva de la intersubjetividad. Asimismo, trabajo con cuestiones vinculadas a la problemática de las hoy llamadas llamadas “escrituras del yo” –encauzadas en variados géneros discursivos y literarios como las autobiografías, las cartas, los relatos de viajes, el diario íntimo- ya que constituyen un acceso privilegiado para analizar los *deslizamientos* posibles entre lo público y lo privado, tal como se desprende del fragmento citado más arriba, que extraje del relato de una alumna del Seminario que estoy dando actualmente en la UNTREF.

A partir de este fragmento se puede pensar también en el concepto de agencia, tal como ha sido formulado por Judith Butler (2004), ya que es la inclusión en un espacio público como la universidad, lo que conmoviona las bases ideológicas de esta maestra, oriunda de Entre Ríos (provincia del interior

de la Argentina), pudiendo desnaturalizar así su propia práctica docente, e implicarse de otro modo en su vida laboral cotidiana.

Me interesa comparar este fragmento de una maestra de inicios del siglo XXI, que, a su manera, nos habla de la agencia a partir de la inclusión dada por su acceso a la universidad, con un relato autobiográfico de inicios del siglo XX, momento en el que las mujeres estaban excluidas de la participación en la vida pública, pues carecían de derechos civiles y políticos- desde una perspectiva interseccional. El análisis interseccional permite considerar en la producción de ciudadanía diferentes marcadores de diferencia, articulados entre sí de modos diversos, que impactan específicamente a través de accesos diferenciados a determinados derechos. En este sentido, la adscripción de género, en su intersección con las de clase y nacionalidad, inciden de diversos modos en los posicionamientos frente al discurso hegemónico que circunscribe el rol de las mujeres a lo privado. Así, la perspectiva interseccional es especialmente productiva para analizar las estrategias de resistencia y/o reproducción de las mujeres. Por otra parte, el análisis de las autobiografías, diarios de viajes, etc, permite vislumbrar cómo era vivida –narrada- la exclusión (luego subordinación) por las propias mujeres.

A continuación analizo entonces las escasas posibilidades de ejercer la agencia para las mujeres de sectores medios/bajos a principios del siglo XX, dada la exclusión a la que se encontraban sometidas. En este sentido, las autobiografías, diarios de viajes, etc, al desnaturalizar el presente en el acto de su narración, permiten también pensar las estrategias posibles de las mujeres, confinadas por ley al espacio doméstico, de proyectar sus voces en el espacio público, o en otros términos, como se articula lo político en lo cotidiano y viceversa, lo cotidiano en lo político.

El acceso de las mujeres al espacio público estaba reservado en el mejor de los casos a sus actividades en el magisterio –considerado como una continuación por otros medios de sus funciones maternas “naturales”- o como mano de obra barata sin calificación, junto a los niños<sup>2</sup>. En los inicios del siglo

---

<sup>2</sup> Otra actividad aceptada socialmente era el trabajo de la poetisa: si contaban con alguna formación, las mujeres podían dedicarse a escribir poesías.

XX se consolida la sinonimia Mujer-Madre-Maestra, que sintetiza una cadena literal y metafórica de equivalencias entre supuestas “esencias”. La producción de ciudadanía femenina se define así a partir de las luchas (y micro resistencias) por la inclusión de las mujeres en la esfera pública, y específicamente en la educación superior. Pues si eran interpeladas por las políticas educativas para ser las Maestras de los “futuros ciudadanos” –dada la “naturaleza maternal” propia de las mujeres-, debían poder acceder a la educación. Las luchas por una ciudadanía “universal” –iguales derechos para ambos sexos- convivían así en tensión con una concepción “particularista”, basada en el sexo, tensión heredada de los tiempos de la revolución francesa, y sintetizada en la conocida paradoja Wollstoncraft (PATEMAN, 1995; BECERRA, 2011).

Para Arendt (1993), el concepto de ciudadanía se vincula con el ejercicio de los derechos en la esfera pública, y el acento está puesto en la intersubjetividad. Arendt plantea que la identidad se construye narrativamente, a través del relato. Así, la constitución subjetiva *requiere* la presencia en la esfera pública, pues allí se producen las relaciones con los otros en tanto sujetos –no ya en términos instrumentales, es decir, como meros intermediarios para el intercambio de mercancías-. Entonces, por una parte, se trata de una subjetividad eminentemente política, porque se produce y desarrolla en la esfera pública. Pero a su vez, nos dice Arendt que “la esfera pública surge de actuar juntos, de ‘compartir palabras y actos’” (ARENDR, 1993, p. 221), o sea, que el surgimiento de la Polis, más allá de las razones históricas, viene a garantizar una especie de “recuerdo organizado” para que las acciones y discursos de los hombres<sup>3</sup> puedan ser vistos y oídos por los otros, es decir, garantiza el reconocimiento por parte de los pares, de esas acciones y discursos. Arendt también señala que en la antigüedad el esclavo, el extranjero y el bárbaro estaban privados de este espacio, es decir, estaban excluidos de la posibilidad de narrar sus propias historias, de la palabra y de la acción en el espacio público. Y podemos

---

<sup>3</sup> Si bien Arendt no trabaja desde la perspectiva de género, su conceptualización constituye un aporte muy productivo para los temas aquí tratados.

agregar que esta exclusión, que también fue la exclusión de las mujeres de las universidades hasta principios del siglo XX, tiene efectos políticos.

Otro aspecto que se puede iluminar a partir del presente análisis se vincula con los modos específicos de enunciación posibles –e imposibles- para determinados sujetos, situados en un lugar y tiempo específicos. Es decir, cómo las “narraciones de sí” (o “escrituras del yo”, o también llamadas “escrituras de la intimidad”) abren la posibilidad de establecer puentes entre la esfera pública –de la cual estaban excluidas las mujeres- y la esfera privada, a la cual estaban “destinadas” las mujeres por su “esencia maternal”. Esta posibilidad está dada porque es precisamente a través de la escritura de su propia historia que las mujeres pueden proyectar su voz en una esfera de la cual estaban excluidas (y luego, subordinadas). Así, el análisis vuelve a poner de relieve el rol configurativo del lenguaje, es decir, aquello que no es un mero instrumento para “expresar” la experiencia, sino que, mucho antes, la configura en el acto mismo de la enunciación.

### **Voces femeninas**

En esta ocasión analizo los relatos de viaje de una escritora y maestra egresada de una Escuela Normal, poco explorada hasta el momento: Ada María Elflein (1880-1919), cuyo libro *Por campos históricos (impresiones de viaje)* se publicó póstumamente, en 1926.

Las preguntas que impulsan el análisis son las siguientes: ¿cómo se producen –y reproducen- los estereotipos de género en determinada época histórica?, ¿en qué órdenes era posible para las mujeres plantear discontinuidades o rupturas con dichos mandatos sociales?, ¿cómo influía la adscripción de clase y género en los diversos posicionamientos de las mujeres –tanto en la reproducción acrítica de los mandatos, así como en los cuestionamientos de diversas dimensiones de lo social-?.

En los tiempos del Centenario (1910) de la revolución de mayo, bajo los signos de la modernización liberal, la producción de las relaciones entre lo masculino y lo femenino se ha vinculado con la construcción de las esferas de lo público y lo privado asociadas al ejercicio de determinados derechos en

función del sexo. Los discursos maternalistas jurídicos y políticos hegemónicos –que estructuraban la vida cotidiana- ubicaban a las mujeres como inferiores a los hombres, y éstas eran definidas por la carencia, frente al modelo masculino naturalizado. Así, quedaban reducidas exclusivamente al espacio doméstico. En este contexto opresivo emergían diversas posiciones y acomodaciones en las luchas por la inclusión, frente al discurso patriarcal que excluye a las mujeres de la vida pública (BARRANCOS, 2007). Estas posiciones van desde la oposición frontal y explícita, pasando por diferentes grados de asimilación con mayores o menores resistencias, hasta una aceptación pasiva de los términos patriarcales.

En este sentido, impulsadas quizás por la apertura de espacios culturales antes reservados a los varones, algunas mujeres publicaban sus escritos, desafiando en ese gesto, o al menos relativizando, las convenciones patriarcales de la época. Es decir que en algunos casos cuestionaban de diversas formas –directas o indirectas- los estereotipos femeninos y masculinos definidos en la producción de una ciudadanía exclusiva para los varones. En el esquema de organización social patriarcal consolidado en las leyes del siglo XIX, la defensa de los sentimientos en la esfera pública, puesta en escena por algunas mujeres en sus escritos, da cuenta de un cierto *deslizamiento* frente a la concepción liberal de la división de las esferas pública y privada –división que expresa y reproduce la distinción jerárquica entre los sexos-. Mientras la esfera pública es definida como el espacio de la abstracción, la imparcialidad y la razón, propia de los hombres, la esfera privada representaría el orden de lo privado, de las determinaciones, de lo concreto y de las sensaciones, atribuciones adjudicadas a las mujeres.

Por otra parte, las escrituras del yo son tomadas aquí como modelos sociales de representación, es decir que, al ubicarse en los borrosos límites entre la ficción y la no ficción –textos que juegan con la ilusión de referencialidad y el principio de veracidad de lo narrado- permiten analizar una serie de elementos culturales del presente de la escritura. Es decir, la autfiguración de las escritoras en su presente: la imagen que las escritoras tienen de sí mismas y/o la que desean proyectar en función del lector/receptor



que ellas mismas construyen en sus textos (MOLLOY, 1996; AMÍCOLA, 2007). Pero en ningún caso se trata de imágenes aleatorias, sino que forman parte – con diversas acentuaciones y grados de asimilación- de ciertos estereotipos femeninos y masculinos, parámetros obligatorios de normalidad construidos históricamente, y cuya violencia simbólica se encuentra en la base de la estructuración patriarcal de las relaciones entre los sexos.

### **Nacionalismo y feminismos**

En 1910 se realizaron en Buenos Aires dos congresos de mujeres: el Primer Congreso Feminista Internacional, de tendencia liberal, laica y cosmopolita, y el Congreso Patriótico de Señoras, que representaba a los sectores más tradicionales, católicos y nacionalistas. Ada María Elflein, participó en ambos congresos, pues tenía puntos de encuentro y de desencuentro tanto con las feministas como con las nacionalistas. En particular, el punto en el que coincidía con las nacionalistas –y la alejaba de las feministas- era precisamente su búsqueda de una definición de la nacionalidad. Pero a la vez promovía nuevos lugares y actividades para las mujeres, para que pudieran ‘ampliar sus horizontes’ (sic) más allá de los estrechos muros del hogar. En este sentido, impulsaba viajes de mujeres solas (o en grupos de mujeres) es decir, sin que fuese una condición necesaria el hecho de que hubiese hombres en las excursiones, y sostenía que ésta era una vía central de ‘educación moral para la mujer’. Además, los lugares a los cuales ella misma iba en estas excursiones con mujeres no respondían a circuitos convencionales sino que se trataba de lugares y recorridos atípicos para la época: lugares del interior del país –buscando allí lo específicamente ‘argentino’-, y de difícil acceso (se llegaba a ellos mediante escaladas de montañas, ingreso a minas de carbón, viajes a caballo, entre otras formas), o también de Chile y Uruguay:

Se trata de conocer paisajes que nadie puede divisar desde las ventanillas del tren, ni desde los cojines del automóvil. Se trata de ir allá donde sólo llega la mula con su paso uniforme, calmoso y seguro [...] Se trata de conocer los paisajes no vulgares de la tierra nativa [...] Es una manera, y no la menos eficaz, de servir a la patria. La idea puesta en práctica por un centro respetable de educadoras va a alcanzar en esta ocasión, un éxito (ELFLEIN, [1913] 1926, p. 23).

Aquí Elflein subraya un atributo fundamental para las mujeres de la época: la búsqueda de una respetabilidad –modificando parcialmente el sentido que le ha dado Eric Hobsbawm (1974, p. 246) a este concepto-. Hobsbawm llama “respectability” a una búsqueda característica de las clases subordinadas en la Inglaterra del siglo XIX, fundada en el rechazo del gozo inmediato, en un trabajo duro de autoeducación en el presente con vistas al futuro. Pero también, nos dice el historiador inglés, es una característica de las costumbres burguesas.

Por otra parte, en estas ‘escrituras del yo’ Elflein expresa un rasgo de cierta autonomía frente a los cánones de la época: hace descripciones de los paisajes, siempre con largas y detalladas referencias históricas, pero se ubica en un lugar de enunciación más bien exterior a la escritura. No se trata de relatos sentimentales sino de descripciones de lugares –pintorescos, históricos- en una escritura que se quiere objetiva. Se excluyen todas las referencias personales, que eran características típicas de las “escrituras del yo” publicadas por mujeres.<sup>4</sup> ¿Por qué esta escritora con pinceladas nacionalistas pero también feministas y que tiene la libertad y la autonomía suficientes como para viajar a lugares atípicos y considerados peligrosos para las mujeres, evita cualquier rasgo de identificación?, ¿cuál es la función de este recurso?, ¿autenticar la ficción, acreditar la realidad de lo histórico?, ¿destilar ‘ilusión de verdad’ en sus narraciones y así tomar distancia frente a ciertas atribuciones naturalizadas sobre la mujer?, ¿dejar por escrito que las mujeres también pueden ‘hacer ciencia’, cuestionando su exclusión de los claustros universitarios?.

Lo que se puede ver es que el yo íntimo se oculta en pos de una voz impersonal, social, intelectual, profesional. En este sentido, Elflein se desplaza del estereotipo femenino presente en los escritos de mujeres, que privilegiaban una escritura personal referida a sus sentimientos e intimidad. Este discurso despersonalizado de Elflein se vincula, según la investigadora Mónica

---

<sup>4</sup> La investigadora Mónica Szurmuck señala que otra escritora de la misma época, Delfina Bunge de Gálvez, en su libro de viajes *Tierras de mar azul*, también escapa a esta escritura característica de las narraciones de viajes escritas por mujeres, privilegiando, en cambio, las ideas y las ideologías en un discurso impersonal (MÓNICA SZURMUCK, 2007, p. 144).

Szurmuck (1996, p. 343), con la particular forma de articulación que busca Elflein, de dos corpus teóricos diferentes (nacionalista y feminista). Es decir, propone una idea de lo nacional, de la *argentinidad* (sic), en la cual hay un espacio para las mujeres que va más allá de la esfera privada. De esta forma, toma distancia de los ideólogos nacionalistas de la época cuya idea del ser nacional tiene sus fundamentos en el discurso de la domesticidad. Este discurso, que encierra a las mujeres en el mundo privado, define su identidad exclusivamente en la maternidad y a la vez las excluye del mundo público, se expresaba no sólo en la literatura y en la prensa, sino que estaba en la base de las leyes vigentes, la medicina, y, por supuesto, la educación.

Sin embargo, la acentuación en la educación básica de las mujeres a principios del siglo XX permite ver la doble cara de los procesos sociales, en el sentido de que un mismo proceso puede habilitar prácticas de signo opuesto. Por un lado, la extendida maternalización de las mujeres llevaba a prácticas reproductivas del orden social, al plantear una equivalencia esencial: mujer-madre-maestra. Pero a la vez, este mismo proceso posibilitó caminos liberadores, en el sentido de que comenzó a instalarse la idea de que las mujeres, en tanto formadoras de los futuros ciudadanos, debían acceder, por lo menos, a una educación básica, pasando así del silencio a la palabra (LIONETTI, 2006, p. 853). Y este acceso fue el inicio del largo camino hacia la ciudadanía. Es decir que en el mismo proceso en el que se afirmaba la ideología maternal, la educación les daba a las mujeres herramientas que les permitirían expandir el universo simbólico, y desde allí, escribir sus propias historias y luchar por la ciudadanía.

Por otra parte, este discurso impersonal de Elflein se podría interpretar de otro modo: quizás podría ser una forma de acomodación a determinados valores hegemónicos –los de la escritura masculina-. En este sentido, para tener algún valor, la narración del viaje se sostiene en los detallados relatos históricos de cada lugar visitado. El valor estaría dado por este motivo didáctico: aprendemos historia –la historia patriótica oficial, además- al leer sus relatos de viajes. El recurso al relato histórico, en una línea fundamentalmente

nacionalista, funciona como el sostén para narrar sus impresiones de viaje, como una estructura mayor que le da un marco 'válido':

Es necesario difundir el conocimiento de nuestra historia, no para cristalizarnos en la veneración a próceres y descansar a la sombra de los laureles "que supimos conseguir" sino para cosechar en ese campo riquísimo abonado con sangre y amojonado con huesos de héroes, y aprender a hacer hoy y en el futuro lo que supieron hacer nuestros mayores. (ELFLEIN, [1913] 1926, p. 89)

El relato funciona entonces como responsabilidad histórica, como deber cívico: se recuerda para que no se pierda un pasado común. Y así aprendemos la historia política de nuestro país, de nuestros heroicos antepasados -todos varones- al leer las anotaciones de la escritora y maestra normal, hija de inmigrantes alemanes, que busca la asimilación en aquella sociedad cosmopolita y nacionalista a la vez. Entonces, por un lado, Elflein desafía las convenciones patriarcales y viaja sola (o con alguna/s compañeras de viaje) hacia aventuras arriesgadas. Por otro lado, no deja de decirnos que la función de estos viajes por el interior del país es 'una forma de educación física y moral' para la mujer:

la mujer extiende sus propios horizontes, adquiere conocimientos geográficos valiosos, comprende y se vincula más al alma nacional y desarrolla energías que son fuerzas vitales, latentes en todas las mujeres condenadas por ambientes de ficción o por necesidades profesionales, a vivir ovilladas durante meses o años, en las ciudades, en aulas o en oficinas. (ELFLEIN, [1913] 1926, p. 60)

Esta lectura que realiza Elflein se puede inscribir en un momento de hegemonía del modelo ilustrado, en el cual incluso las experiencias de educación alternativas de inicios del siglo XX, especialmente las socialistas y anarquistas, fortalecían la respetabilidad de lo letrado en la cultura argentina de la época. Pero en el relato de Elflein, estas elaboraciones críticas del lugar doméstico asignado a las mujeres, conviven con una visión acrítica de la

historia argentina, que retoma la narración nacionalista hegemónica que se gestaba en los tiempos del Centenario (1910).

Entonces, la forma que tiene Elflein de validar sus impresiones de viaje es convencional: está sujeta con firmeza a las restricciones de la historia, saturada de fechas, lugares y nombres, en una sucesión ordenada y lineal de hechos y explicaciones. En este sentido, hoy podemos encontrar, efectivamente, un valor histórico en los relatos de Elflein, pero este valor no estaría dado por el hecho de que nos enseñan 'la historia de la patria y de los padres fundadores' como parecía buscar Elflein, sino más bien porque documentan formas de autorrepresentación de mujeres que contaban con las herramientas educativas de las Escuelas Normales, y que por lo tanto tenían mayores posibilidades para deslizarse, al menos parcialmente, de los estereotipos femeninos de la época.

### **A modo de síntesis**

La ambivalencia entre autonomía y acomodación que se puede notar en el discurso impersonal de Elflein podría ser una forma posible de acceder a espacios públicos vedados para las mujeres: tanto el reconocimiento de la pluma femenina, como el acceso a lugares geográficos atípicos. Pero también se puede vincular con las contradicciones que atravesaban a las mujeres en la elaboración romántica de un lenguaje de subjetividad desde el siglo XVIII (KIRKPATRICK, 1991, p. 20): por un lado, habría una mayor participación de las mujeres mediante la revalorización del sentimiento y de la individualidad –lo cual podría impulsar a las mujeres ilustradas a la escritura, al menos en los géneros aceptados socialmente para ellas-. Pero a la vez, las mujeres habían sido definidas según su “naturaleza” maternal, sensible y tierna, produciendo un ideal femenino que se fundaba en la falta de deseo –que, en cambio, había quedado exclusivamente vinculado a la identidad masculina-. Entonces, ¿cómo conciliar esta posibilidad de vida –de escritura- que aparecía a través de la revalorización del sentimiento y la individualidad, con el ideal de mujer basado en la ausencia de deseo?

En síntesis, ésta podría ser entonces una forma de pensar las diversas luchas por la inclusión de las mujeres en una sociedad que las excluía del ejercicio de la ciudadanía en general y de la educación superior en particular. Sin embargo, esta ambivalencia de Elflein podría expresar que su búsqueda no se inclinaba tanto hacia el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas – con iguales derechos que los varones-, sino que se ceñía a un objetivo más modesto: la reivindicación de mayor independencia intelectual y moral para las mujeres. Y como el acceso de las mujeres a la educación superior era muy limitado, una de las estrategias para la “educación moral” de las mujeres, consistía en viajar a geografías remotas. De modo que quizás esta posición de la escritora normalista se puede interpretar como una forma particular de ejercer la agencia en los intersticios de la sociedad patriarcal de principios del siglo XX.

Hemos visto entonces que las narraciones del yo pueden “funcionar”, en efecto, como acto de afirmación identitaria (frente a los estereotipos de clase y género), es decir, siguiendo la lectura de Catelli (2007), donde el sentido de narrar la propia historia proviene de la necesidad de dotar de un “yo” (de un rostro, una voz) mediante el relato, a aquello que previamente carece de yo. Entonces el **yo** no es ya un punto de partida sino lo que resulta del relato. Y frente a ese vacío de sentido, nos decía Althusser, se ponen en acción ciertos rituales: “practicamos sin interrupción los rituales del reconocimiento ideológico que nos garantizan que somos realmente sujetos concretos, individuales, inconfundibles e (naturalmente) irremplazables.” (ALTHUSSER, 1988, p. 54). En este sentido, se podría pensar también a las narraciones del yo como rituales de (auto) reconocimiento ideológico. O, en términos más actuales, se podría interpretar como uno de los rituales que nos garantizan determinada identidad – (re)presentada como estable, única y centrada-, siguiendo la conceptualización de Judith Butler –lectora de Althusser-. Este punto nos permite retomar el epígrafe citado en este trabajo, que sintetiza el impacto vivencial –puesto en sentido a través de la narración de sí- producido por el ingreso a la universidad por parte de sectores

tradicionalmente excluidos de la educación superior, como es el caso de las mujeres provenientes de sectores socioeconómicos bajos.

Entonces, tanto en el caso de una maestra de inicios del siglo XXI, que relata el impacto (familiar, laboral, cotidiano, experiencial) producido por constituir la primera generación que ingresa a la universidad dentro de su genealogía familiar, como en la maestra egresada de una Escuela Normal de inicios del siglo XX, que relata otros modos de ejercer la agencia -puesto que era altamente difícil que mujeres de sectores socioeconómicos bajos pudieran realizar una carrera universitaria- y relata sus viajes por geografías remotas como modo de “elevación cultural y moral” para las mujeres, vemos cómo a través de la narración de sí, pueden proyectar su voz en la esfera pública. Así, en las encrucijadas entre lo cotidiano y lo político, y en ese espacio intersubjetivo donde se construye la ciudadanía, estas mujeres ubicadas en diferentes momentos históricos, establecen puentes entre ambos mundos, a través del relato, es decir, de la puesta en sentido –en determinado orden temporal y espacial- de sus propias historias, construyendo(se) así, en ese mismo acto, una `posible, aunque siempre inestable –“nómade”, retomando el ethos de los relatos de viajes- identidad.

### Referencias

ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

AMÍCOLA, J. **Autobiografía como autfiguración**. Estrategias discursivas del Yo y cuestiones de género. Rosario: Beatriz Viterbo, 2007.

ARENDT, H. **La condición humana**. España: Paidós, 1993.

BARRANCOS, D. **Mujeres en la sociedad argentina**. Una historia de cinco siglos, Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

BECERRA, M. “Ciudadanía femenina y maternidad en los inicios del siglo XX: las dos caras de la moneda”, **Revista Nomadías**, Chile, n. 14, p. 59-77, nov. 2011.

BECERRA, M. Observaciones transversalidad. Equipo MISEAL UBA. Vía e-mail. En: MUNÉVAR M., D. I.; CASTRO, A. Y. G. **Rutas Posibles Desde El**

**Sur**. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación. Equipo MISEAL. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

BECERRA, M. “Educación, género y ciudadanía en la Argentina de inicios del siglo XX: la perspectiva (im)posible del socialista Enrique del Valle Iberlucea”, **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 179-200, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, C. “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, en La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1972.

BUTLER, J. **Lenguaje, poder e identidad**. España: Editorial Síntesis, 2004.

CATELLI, N. **En la era de la intimidad**. Rosario: Beatriz Viterbo, 2007.

ELFLEIN, A. M. **Por campos históricos (impresiones de viaje)**. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso. ([1913] 1926)

HOBBSAWM, E. “**As classes operárias inglesas e a cultura desde os princípios da revolução industrial**”, en Níveis de Cultura e grupos sociais. Coloquio ENS, Paris, mayo de 1966. Lisboa: Cosmos e Martin Fontes, 1974.

KIRKPATRICK, S. **Las Románticas**. Escritoras y subjetividad en España, 1835-1850. Madrid: Cátedra, 1991.

LIONETTI, L. “La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos”. En: MORANT, I. (dir.). **Historia de las Mujeres en España y América Latina**. III. Del siglo XIX a los umbrales del XX. Madrid: Cátedra, 2006. p. 849-869.

MOLLOY, S. **Acto de presencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MUNDT, C., CURTI, C.; TOMMASI, C. “Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión”. En: FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; COSTA DE PAULA, M. F. (Comp.). **La democratización de la educación superior en América Latina**. Límites y posibilidades. Sáenz Peña (Bs. As.): Editorial EDUNTREF, 2011.

PATEMAN, C. **El contrato sexual**. España: Anthropos, 1995.

SZURMUCK, M. “Ada María Elflein: viaje al interior de las identidades”. **Monographic Review**, EE UU, Texas Tech University, v. XII, 1996.

SZURMUCK, M. **Miradas cruzadas: narrativas de viaje de mujeres en Argentina 1850-1930**. México: Instituto Mora, 2007.