

IDENTIDADES, GÉNERO Y EDUCACIÓN: MEMORIA EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD EN EDUCADORAS EN BRASIL

IDENTITIES, GENDER AND EDUCATION: EDUCATIONAL MEMORY AND THE SOCIAL FORMATION OF IDENTITY IN FEMALE EDUCATORS IN BRAZIL

Rita Radl Philipp

Universidade de Santiago de Compostela
ritam.radl@usc.es

Shirlene Santos Mafra Medeiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil)
shirlenemafra@yahoo.com.br

RESUMEN

El presente trabajo se ocupa de la temática de las identidades de género y educación como experiencia vital desde una óptica de la memoria social que enfoca a educadoras de primaria que ejercieron entre 1920 y 1960 en el estado de Bahía de Brasil. En el primer punto se trata la cuestión de la identidad, identidad de género y educación para profundizar en el segundo en la investigación empírica, y abordar los datos sobre la construcción de la identidad de la resiliencia de las mujeres educadoras en aquella época y la memoria social educativa de la comunidad donde ejercieron. El análisis ahonda en el significado social y de transformación social, si cabe, bajo la perspectiva de las identidades de género de su labor.

Palabras clave: Identidad, identidad de género, educación, mujeres educadoras, memoria social

ABSTRACT

The present work deals with the theme of the gender identity and education as life experience from a perspective of social memory that focuses on primary female educators that exerted between 1920 and 1960 in the State of Bahia in Brazil. The first point analyze the question of identity, identity of gender and education to deepen in the second in the empirical research, and treat with data on the construction of the identity of resilience of educating women at that time and educational social memory of the

community where exercised. The analysis it delves in the social meaning and social transformation, if possible, under the perspective of gender identities of its work.

Key Words: Identity, gender identity, education, educating women, social memory

INTRODUCCIÓN

El presente artículo postula como esencial la interrelación entre la configuración de las identidades de género y la educación, o bien, desde una visión más amplia, la socialización humana. Este complejo temático ha constituido un núcleo central de nuestra actividad investigadora; sobre el tema versan múltiples publicaciones nuestras, tanto desde una óptica epistemológico-teórica como de investigaciones empíricas específicas que se han centrado en franjas de edad diversas, desde la juventud hasta la vejez. En el contexto que nos ocupa, nos situaremos en un escenario distinto, enfocaremos la cuestión desde el ángulo de la memoria de educadoras en relación a su experiencia educativa para indagar si ha dejado su impronta en sus características identitarias de género. Los datos que manejamos nos trasladan a una época pasada, los decenios de 1930 hasta 1960, que están aún muy presente en la memoria y los testimonios de las comunidades donde existen repercusiones aún palpables de una labor educativa que muestra procesos identitarios que intervienen en la construcción de género y que son relevantes no solo en el propio espacio sociocultural concreto de nuestra referencia, el de Brasil, sino también, para el marco sociocultural concreto del estado español y más allá de este último, y tal extremo no solo intuye su relevancia desde una óptica de investigación comparada.

1. IDENTIDAD, IDENTIDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN

Cuando hablamos de las identidades de género nos referimos a un aspecto esencial, muy delimitado, de nuestra identidad que, no obstante, fundamenta de forma determinante lo que somos en tanto que personas. El vocablo *identidad*, del latín *identitas* o *identitatis* tiene, tal y como refiere el diccionario de la RAE, la noción de “el mismo” o “lo mismo”; este diccionario nos da además cuatro significados que aluden a una óptica social de clasificación por una parte, y a una de autopercepción o autoconcepto del sujeto, por otra.¹

Esta definición recoge la noción general, el uso cotidiano del concepto de identidad, que alude a todos los rasgos particulares y específicos de la personalidad humana que diferencian a una persona de otra, tanto desde un punto de vista social como de uno que enfoca la autoidentificación del sujeto. Tal precisión general se diferencia del *significado sociológico* que remite a una categoría

¹ La definición de la RAE dice literalmente: A)-“*Cualidad de idéntico*”.

B)-“*Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás*”.

C)-“*Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás*”.

D)-“*Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca*” (Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 2014).

situacional, reflexiva y social de la identidad y como tal apunta al lugar estructural y las posiciones que ocupa un sujeto en la sociedad en un momento determinado, esto es, a sus *roles sociales*, noción que está vinculada al desempeño de los roles sociales que incluye las expectativas sociales, normas de comportamiento, prescripciones de conducta etc.

A parte de las conceptualizaciones mencionadas, en el campo de las ciencias sociales hemos de mencionar la concepción *psicológica* que alude como categoría a los rasgos individuales específicos de la persona, que diferencia a ésta de otros sujetos, diferencia el mundo exterior del mundo interior del sujeto que cuenta, a su vez, con acepciones diversas, dependiendo de la óptica teórico-epistemológica defendida, como es el caso, por ejemplo, de la visión psicoanalítica. Para entender la complejidad del tema, es importante tener en cuenta que diversas teorías diferencian además entre la “identidad personal” y la “identidad social” (Goffman, 2006, 1963, Krappmann, 1972) o el “I” y el “Me” (Mead, 1972). En este sentido, especifica Goffman que *“el medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar”* (Goffman, 2006, p. 12) y es éste que establece una categorización social, es decir que *“...manejamos determinados supuestos sobre el individuo...”* que aluden claramente a una dimensión social y *“por lo tanto, a las demandas que formulamos se las podría denominar con mayor propiedad demandas enunciadas ‘en esencia’... La categoría y los atributos que, de hecho, según puede demostrarse, le pertenecen, se denominarán su identidad social”* (Goffman, 2006, p. 12). Con esta categorización de identidad social el autor referido nos habla de modo preciso de las expectativas y roles sociales. La categoría “identidad personal”, en cambio, alude a la dimensión personal, esto es, a la *“unicidad”* de la identidad del sujeto (Goffman, 2006, p.72), abarca, concretamente *“...las marcas o soportes de identidad, y la combinación única de los ítems de la historia vital, adherida al individuo por medio de esos soportes de su identidad”* (Goffman, 2006, p. 73).

Ahora bien, ¿que nos aportan, estas ideas que diferencian entre aspectos personales y sociales identitarios, para nuestro contexto específico? Una óptica que se centra en las identidades o roles de género, que se enmarca en la línea científico-social y sociológica, tiene que partir de forma evidente de una visión amplia, multidimensional de la identidad, ante todo, considerando al rol de género como un ente transversal, presente en todos los roles sociales, además de ser conformado por aspectos provenientes de las propias personas, de sus rasgos de “identidad personal”, o en palabras de Mead del “I” por una parte, y de las definiciones estructurales y sistémicas, rasgos de “identidad social” o del “Me” en terminología meadiana, por otra.

En el contexto que nos ocupa usaremos el constructo identitario con esta doble connotación, tenemos presente la dimensión personal y social de la misma desde la óptica específica de la identidad de género que apunta a los aspectos esenciales de la persona en tanto que mujer o varón en su configuración cultural, social y psicológica. Es más, entendemos que las diversas vertientes de la identidad de la persona no son desvinculables de su identidad de género, ésta representa, en definitiva, siempre una “identidad sexuada” (Irigaray, 1992). Los elementos mencionados le comportan los rasgos de su identidad femenina y masculina a base de las diferencias biológicas y sexuales, eso si, diferenciando este constructo conceptual de identidad de género de la concepción de “Identidad Sexual” que tiene una noción biológica, fisiológica y hormonal aun cuando ésta remite también a significados sociales de clasificación. En este último extremo ahondan las aseveraciones

de Foucault, pero también las visiones feministas críticas con el uso conceptual binómico de género de autoras tan diferentes como Donna Haraway, Nancy Hartsock, Linda Nicholson, Gayle Rubin, Monique Wittig y otras, si bien recurrimos especialmente a la visión meadiana, para destacar el aspecto constructivo social y el significado de las interacciones simbólicas con respecto a las identidades de género. Desde una óptica específica nos hacemos eco, para el contexto que nos ocupa de la idea:

... que ser mujer y ser hombre es algo que viene dado por dos realidades: la que procede de la biología, que habitualmente conocemos como «sexo». Y la que procede de la cultura y la sociedad, que es la que conocemos modernamente como «género». (Subirats y Tomé, 2007, p. 19).

Ya habíamos dejado constancia en otro lugar de que es sumamente complejo:

el debate acerca de los procesos de construcción social de las identidades de género, y muy concretamente el debate teórico actual en el ámbito teórico –discursivo-feminista en el cual desde las posturas postmodernistas, tecnológicas y deconstructivistas se pone especialmente el acento en el aspecto puramente impositivo de la construcción social de los esbozos identitarios... (Radl Philipp, 2014, p. 147).

Algunas propuestas proponen desligar los propios conceptos identidad, género y sexo. Pues bien, desde una óptica centrada en la educación entendemos que el significado de género “es complejo en el contexto de la socialización humana, y está subordinado a una dinámica interactivo-comunicativa, que a su vez está delimitada de forma clara por las condiciones sociohistóricas del entorno cultural en el cual se insertan” (Radl Philipp 1996a, 15), esto es, el proceso de la construcción de las identidades de género está inmerso en un marco en el cual el propio sujeto es ente activa y actúa intersubjetiva y socialmente. Los datos empíricos de nuestra investigación que presentamos en el siguiente apartado, nos ayudarán a dilucidar este enunciado.

2. LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA DESDE LA PERSPECTIVA DE MEMORIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación² empírica que constituye la base del presente trabajo y que en sí va más allá de los aspectos de las identidades de género, tenía como propósito la comprensión de la formación de la identidad de educadoras y educadores de la ciudad de Rio de Contas que estudiaron en la Escuela Normal de Caetitê, ubicada en el Estado de Bahía en Brasil a través de la memoria social. La conceptualización de la educación de las mujeres y su formación social se fundamenta

² Esta investigación procede de la investigación de la tesis doctoral de Shirlene Medeiros: “Memoria e identidad social de la formación docente en Río de Contas, Bahia, en las décadas de 1920 a 1960: reminiscencias de los educadores y profesores de la ‘Cátedra a la universidad’”, dirigida por Rita Radl Philipp y defendida en el Programa de “Postgrado-doctorado de Memoria, Lenguaje y Sociedad” en la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia” –UESB - Brasil, en febrero de 2016.

epistemológicamente en el interaccionismo simbólico de la versión de George Herbert Mead y, específicamente referido a la educación, en nuestra concepción que define a la educación como un proceso de acción social intersubjetiva, en el cual intervienen a su vez el “I”, el “Mi” y el “otro generalizado” en la constitución social del “self” (Radl Philipp, 1991).

La ciudad de Rio de Contas constituye un referente simbólico desde el punto de vista del patrimonio humano por conservar una memoria histórica a través de las imágenes mnemónicas de una de las primeras ciudades de Brasil planificadas con su arquitectura colonial. Aquí incidimos en la memoria social de un proceso educativo construido en las interacciones sociales bajo el punto de vista de la elaboración de la memoria (imagen) objetiva, subjetiva e intersubjetiva, vivida en las experiencias sociales de las educadoras y educadores en el proceso de su organización social en el período de 1920 a 1960.

Mead explica que la sociedad humana puede ser entendida desde dos ópticas; desde la fisiológica y la institucional. Desde la perspectiva fisiológica, los seres humanos tienen impulsos que sólo pueden ser satisfechos con los demás; el sexo, la paternidad y la vida en comunidad en un barrio de la ciudad. Por el contrario, desde la perspectiva institucional la satisfacción es de tipo social, que acontece en la convivencia familiar y comunitaria de las personas, en las relaciones a través de las comunicaciones sociales que son rememoradas en las experiencias sociales impregnadas por los intereses sociales, históricos, políticos y económicos. Sin embargo, los aspectos mnemónicos en las interacciones sociales van más allá del tiempo histórico y social por su carácter de subjetividad e intersubjetividad.

Los sujetos de la investigación fueron 22 profesoras y profesores de las escuelas señaladas. En los archivos educativos de Río de Contas-Bahía sólo se recoge información acerca de cuatro educadoras/es, dos profesores y dos profesoras, de Francisco José y Abílio César Borges y de Brasília Cardoso Trinidad y de Joanita Candança Silva que fue la primera maestra que logró terminar la educación superior en la ciudad de Itabuna- (Bahia, Brasil) con la licenciatura en letras y francés en 1973. Referente al año 1950 el 60% de las educadoras de la Escuela Normal de Caetitê lograron terminar el ciclo corto del nivel superior de la licenciatura (CADES). En la década de 1960, algunas educadoras fueron consideradas “Maestras Catedráticas” por su intelectualidad y capacitación y algunas otras por su reconocimiento social en la sociedad de Rio de Contas.

La elección de las personas educadoras río-contenses de la década de 1940 y 1950 para la investigación se hizo por haber marcado la trayectoria educativa de la ciudad de Rio de Contas en las décadas de 1950, 1960, 1970 y a principios de 1980. Todas las personas ejercieron su labor educativa en la enseñanza y la gestión escolar durante el período aproximado de tres décadas; su edad oscila entre los 75 años y 99 años de edad, el 30% escribieron, las otras optaron por narrar para transcribir sus recuerdos y reminiscencias. Asimismo contamos con la recogida de relatos biográficos a través de historias de vida contados por testigos o historiadores, y esta práctica se produjo especialmente en el caso de las personas ya fallecidas. Del total de todos los sujetos investigados, un 77% eran mujeres y un 23% educadores hombres.

Siguiendo a Mead, las biografías suelen ser históricas en el campo de las ciencias sociales. En nuestro caso, estas fueron completadas a través de testimonios y declaraciones escritas en los

periódicos y presentes en los archivos públicos de la ciudad citada que dan fe, a su vez, de procesos e interacciones sociales.

Aunque Mead no hizo ninguna referencia explícita a los testimonios, entendemos que están relacionados con las biografías y autobiografías. Los testimonios se pueden entender como experiencias vividas por el individuo, que ha visto, oído o experimentado las acciones relatadas por los sujetos, indicando la verdad o no de los hechos. En este sentido, Ricoeur (2012) afirma que el testimonio va más allá del espacio habitado y del tiempo histórico, ya que se refiere al tiempo social que indica que “*yo estaba allí*”, y a las vivencias y experiencias sociales. En este sentido, la memoria social y documental guardada en el archivo municipal, los periódicos y los museos son considerados “*lugares de memoria*” en tanto que patrimonio histórico. Pierre Nora (1993) destaca que “[...] *los lugares de memoria nacen y viven del sentimiento que no existe memoria espontánea, que ésta necesita crear archivos*”. Esta afirmación se hace necesaria teniendo en cuenta que generalmente en los archivos y documentos de los museos sólo existen memorias archivadas, biografías y autobiografías de grupos hegemónicos y que las mujeres que construyeron la historia de la educación de Río de Contas se omiten en los documentos del archivo público municipal. En cambio, en las ideas y las producciones escritas de los documentos que manejamos aquí si se encuentran los testimonios de las educadoras haciéndonos eco de Paul Ricoeur (2012) que explica que el fenómeno mnemónico no se encuentra solo en lugares determinados y físicos.

Ricoeur con su idea del “[...] *espacio habitado*” (Ricoeur, 2012, p. 157), en el caso de las mujeres educadoras investigadas nos permite pensar que éstas han construido la historia de la educación en tiempo y espacio en la Escuela Normal de Caeté y en las escuelas de Río de Contas, aunque su labor haya sido olvidada en los archivos públicos, ya que ellas relatan que “[...] *yo he estado allí*”. Podríamos decir que sus testimonios e historias de vida de las vivencias y experiencias educativas en los espacios habitados son, en definitiva, experiencias vividas del espacio habitado.

En las presentaciones de los testimonios de las educadoras y de los educadores riocontenses y caetiteenses ha sido perceptible lo que hemos denominado “*Imagen de Memoria Intersubjetiva*”, cuestión que ha sido planteada en todas las entrevistas y testimonios a través de las preguntas referentes a:

a) La memoria imagen del “I”³: ¿Cómo me veo? ¿Cuál es la imagen mnemónica del “yo”? ¿Quién soy yo? Al escribir las autobiografías y hablar sobre sí mismas y sí mismos, las educadoras y los educadores traen imágenes mnemónicas que emergen a través del diálogo interiorizado consigo mismos. Así, el recuerdo de la autoimagen o la imagen de la memoria del “yo” pueden ser analizados como una inteligencia de verse a sí mismo, en el cual el individuo, a través de su imagen mnemónica, puede comprender su experiencia y el sentido de su “I” como elemento central de su identidad.

b) La memoria imagen del “Mi” (Mead: “Me”), el principal punto de la imagen de la memoria del “Mi” es como me ve el otro. ¿Que es la imagen mnemónica del “Mi”? La imagen de la memoria del “Mi” se da en la medida en que el individuo analiza la visión del otro sobre “sí mismo”, a través de un diálogo interno consigo mismo, en el cual percibe sus actitudes del “otro generalizado”.

³ Idem: Ver a Medeiros El mnemónico de la imagen “I” - Individual y social.

El “Mi” puede ser entendido como un conjunto organizado de actitudes de los demás que el individuo asume en sus roles sociales. Mediante el análisis de las actitudes de los demás, constituye un “Mi” y la persona reacciona a la acción como un “Yo” (Mead: “I”). El “Yo” es la acción de la persona frente a esa situación social dentro de su propia conducta y sólo entra en la memoria experiencial después de que el individuo lo vivencia. Es este diálogo el que logra que el individuo toma conciencia de sus actos, por lo que el “Yo” en cumplimiento de su deber, puede mirar con orgullo lo que ha hecho⁴.

c) La memoria de la imagen “self”⁵, que refiere en esencia una categoría cognitiva que está en el diálogo interiorizado de los gestos que constituyen el pensamiento y remite al pensamiento o la reflexión. El “self” debe ser entendido como la instancia que surge del proceso social y del diálogo intersubjetivo del “Yo” y del “Mi” y que nosotros habíamos conceptualizado como identidad, a partir de las experiencias sociales. Es obvio que para Mead el origen de los fundamentos de la identidad y de los pensamientos son sociales, surgen de la comunicación, a través de un diálogo de gestos en un proceso social o en el contexto de la misma experiencia social.

d) La memoria de la imagen intersubjetiva, que se produce a partir de la experiencia social del sujeto, lo que le permite la reflexividad intersubjetiva en un cierto nivel de conciencia en el proceso de la autonomía del pensamiento.

En los cuestionarios y entrevistas de las memorias experienciales de la investigación ha sido percibida la influencia del proceso formativo de las referencias sociales de la memoria y de la imagen intersubjetiva al preguntarse las educadoras y los educadores: “¿quién soy yo? ¿Cómo actuamos en el ejercicio de nuestros roles sociales como maestras y maestros en la cátedra en Río de Contas? ¿A través de la memoria social, como ve la sociedad de Río de Contas nuestro papel en la construcción de la ciudad? ¿Cuáles eran nuestros sueños profesionales, deseos, factores de riesgo y mecanismos de protección para alcanzar nuestro proyecto de vida personal y social? ¿Cuáles fueron los elementos y conocimientos docentes adquiridos e incorporados en el proceso formativo en sus recuerdos?”

Biografías y autobiografías son una forma de socializar la memoria más allá de la historia; permiten una diversidad de relatos biográficos que nos hacen revisar la totalidad de la memoria social de la educación de la ciudad citada y concretamente con vistas a las identidades de género de las educadoras, analizadas a partir de las memorias y experiencias vividas en los grupos sociales de su pertenencia.

3. LAS MUJERES EDUCADORAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LA RESILIENCIA

La construcción de la identidad de resiliencia en las educadoras en Río de Contas, consideramos la capacidad de las maestras para hacer frente a situaciones adversas en el contexto histórico de la vida de las mujeres en las décadas de 1920 a 1960. Las educadoras rompieron con

⁴ Véase sobre la aclaración de las instancias meadianas del “I” y “Me”, Radl Philipp (1996b, p. 107 y ss.).

⁵ Sobre la instancia del “self” en Mead, remitimos a Radl Philipp (1996b, p. 108 y ss.).

las «disposiciones sociales» en relación con los roles sociales de género de las mujeres; salieron de casa para enfrentarse a situaciones adversas; lograron conquistar proyectos de vida individuales y sociales; se enfrentaron a situaciones de riesgo, demostraron coraje, determinación, perseverancia e ingenio; y, en consecuencia utilizaron mecanismos de protección en las interacciones sociales que les permitieron superar las visiones de las identidades de género preestablecidas por las convenciones sociales hegemónicas de conservación y racionalización del dominio social masculino.

Como búsqueda de alternativas contra la cultura hegemónica, las mujeres investigadas construyeron una identidad de resiliencia usando su capacidad de afrontar las dificultades en una posición devaluada por los grupos hegemónicos y por los estigmas de sexo débil, logrando un proyecto de vida personal y social.

Resiliencia, terminología originaria del latín *resiliens* significa rebotar, volver, ser propulsado, encogerse, romper; en inglés *resilient*, refiere la capacidad de elasticidad y recuperación elástica (Barreira y Nakamura, p. 2006). Desde una visión psicológica el vocablo alude a la capacidad del sujeto de superar situaciones traumáticas, emocionalmente adversas y dolorosas. En nuestro contexto, el uso de la concepción ha permitido conocer la identidad de resiliencia docente en las trayectorias de vida de las educadoras, a través de una óptica mnemónica, de los sueños de vida, de las situaciones adversas, presiones, crisis identitarias de los roles de género, así como de las estrategias de acción social utilizadas en el proceso de formación para ocupar la cátedra educativa y los traumas y estigmas explicables desde el contexto histórico de la educación de las mujeres de su tiempo que tuvieron que salir de su casa para estudiar en la ciudad en Caetité haciendo frente a dificultades económicas y la ausencia de libros.

La distancia entre las ciudades de Río de Contas y Caetité es de 179 Km, en coche en la actualidad es de 2 horas y 20 minutos aproximadamente en carreteras asfaltadas, en los años de 1920 a 1950 eran caminos de tierra que tenían que ser recorridos a pie o a lomos de un caballo y al final de la década de 1950 - 1960 en un carro de caballos llamados “*Pau de arara*”. El tiempo empleado en este último fue de alrededor de 6 horas. Cuando el viaje se hizo a pie o a caballo las educadoras compartieron tiempo y kilómetros y precisaban alrededor de 38,5 horas, esto es, aproximadamente 3 días.

Entre los motivos rememorados por las educadoras, que entonces tenían de 15 a 16 años, destacan el deseo de adquirir conocimientos, ayudar a la familia, enfrentar dificultades y la determinación en la búsqueda de la realización personal y social dejando a su familia por los estudios. Más allá de las capacidades individuales, observamos una energía que emana de las interacciones sociales-colectivas con las familias de los compañeros, amigos y personas de apoyo que acogieron a estos estudiantes como “de la familia”, ya que les ayudaron a sobreponerse a las situaciones adversas de la formación docente.

En la memoria social de la ciudad destaca el papel social de los hombres que formaron parte de la aristocracia riocontense y caetiteense, en cambio, estas mujeres fueron olvidadas en la misma, los periódicos y también en la historia de la educación de estas comunidades. En las décadas de 1920 a 1960 la única oportunidad de cambiar el contexto y rol social de las mujeres era llegar a ser profesoras de primaria, asumir la “cátedra de la educación primaria”, y por esta razón ellas tenían que

ser resistentes, tener la capacidad de resiliencia, para ir más allá de las funciones sociales de género atribuidas socialmente, pero también de aptitudes individuales que condujeron finalmente y desde una óptica sociológica de género a funciones sociales de género nuevas que resquebrajaron, al menos en parte, los esquemas de género tradicionales. Todo ello conquistado a través de la educación.

4. MEMORIA EDUCATIVA DE LAS EDUCADORAS E IDENTIDAD DE GÉNERO EN RIO DE CONTAS-BRASIL

Tal y como afirma Perrot (2013, p. 127), la función de profesora fue la primera profesión de servicio público que, en 1920, fue contemplada por una ley que obliga a la igualdad salarial. Si bien, el modelo para el ejercicio de la profesión seguía siendo el tradicional según la autora, las profesoras de primaria fueron las primeras mujeres intelectuales en Brasil. Subraya que “[...] *los profesores de primaria son, desde hace mucho tiempo mujeres que trabajan para la educación de las niñas (Victoire Tinayre), para el socialismo, militan en el sindicalismo (Marie Guillot)*” (Perrot, 2013, p. 127), hecho que también aconteció en Rio de Contas, en el estado de Bahía con las mujeres educadoras que se formaron en la Escuela Normal de Caetitê; o con Maria Brandão Reis, una mujer negra, considerada por la memoria social como comunista y revolucionario y tantas otras que a través de la educación tuvieron la oportunidad de ascender socialmente en la lucha por la transformación social.

Las profesoras aquí investigadas asumieron el rol de profesoras como profesionales intelectuales con reconocimiento social trabajando a favor de una mejor educación y servicios sociales de las comunidades, y esta función rememorada por las educadoras y los educadores, ha ido más allá de su tiempo histórico como reflejo de unas experiencias sociales conjuntas.

Comprobando la información sobre las mujeres en los documentos oficiales de Río de Contas, en el archivo público solo aparece la biografía de una mujer profesora de aquella época, la de Brasília Trinidad (1929) y un libro de Joanita Candança Silva a parte de la referencia a dos hombres; los profesores Francisco José Sant’Anna y Dr. Abílio César Borges. Un reportaje escrito en el periódico *El Cinzel* (1926, p. 2), informa que el profesor Sant’Anna convocó a los estudiantes para la inscripción del año de 1926, donde se nos habla de sus 45 años de Magisterio, “[...] *empleando siempre los métodos más perfectos y teniendo bajo su responsabilidad educativa 145 alumnos*”. Al indagar en el asunto, aparece una referencia a profesionales de diversas áreas que estudiaron en el internado de Sant’Anna y se destaca la relevancia de los servicios prestados por el educador que era el director la escuela. Se habla de su labor de formación de muchos estudiantes, profesores, filósofos, médicos, licenciados, farmacéuticos, entre otros funcionarios públicos, así como artistas (*El Cinzel*, 1926, p. 2), pero todas las referencias hablan de varones. En el archivo aparecen entre otras cosas los datos de un homenaje que el periodista José Júlio Silva hizo el día 25 de mayo de 1957 y se describen los servicios prestados por este maestro. Además en los documentos memorialistas río-contenses se constata que el colegio de Sant’Anna respondió solamente a “[...] *estudiantes varones*” y que las: “[...] *fechas cívicas se celebraron correctamente. Se realizaban representaciones teatrales, donde los chicos desempeñaron papeles masculinos y femeninos*”⁶.

⁶ Arakawa (2006, p. 202 y 203) y de la misma autora *Retratos del alma*, título de la primera edición del libro de 1961.

Sin embargo, los documentos de una memoria materializada en los registros públicos de Río de Contas, pero ya no en los archivos oficiales, confirman asimismo que también las mujeres tenían acceso al conocimiento y se cita la hija del profesor Sant'Anna, la Señorita Octácia Josphina de Sant'Anna, cuya labor, no obstante, no aparece en los documentos oficiales archivados de la escuela citada.

Según el periódico *El Cinzel* (1917, p. 1),

...las alumnas de sexo femenino dirigidas por la digna profesora Dona Maria Leonor Franco, siendo el 14 de mayo a las 12 horas examinadas bajo la dirección de la sustituta, Señorita Idália Pires Gottschall han sido admitidas para el examen. En el examen final, la alumna Celcídia Lopes Catu Ladeira, y en los exámenes parciales, las alumnas Octácia Josphina de Sant'Anna. Clarice M. Souto, Ilda R. Souto e Dulce Lamego, aprobaron con distinción.

Asimismo encontramos otra noticia altamente importante que confirma la presencia de mujeres en las instituciones educativas en Río de Contas: "...hicieron los exámenes finales en la Escuela Estatal de sexo femenino las alumnas Helita Gottschall, Thereza Guanaes, Brasília Trindade Cardoso y Bellanisia Lima, con distinción de honor" (*El Cinzel*, 1924, p. 1).

Los datos mencionados indican la presencia de hombres y mujeres en la educación de Río de Contas en el Colegio de Sant'Anna, eso sí, existe una educación diferencial en función del género de hombres y mujeres. La educación de las mujeres y la labor de la profesora Octavia Josphina de Sant'Anna son invisibles en la memoria e historia oficiales.

Aunque la situación de las mujeres es bastante distinta a la actual en la cual las mujeres alcanzan muchos espacios, es interesante el nuevo rol social que asumen las educadoras en aquella época. Con ello, rompen en parte, el límite de las mujeres en el espacio del conocimiento asumiendo roles sociales que llevan a una diversificación de los espacios público y privado que desde un ángulo filantrópico e histórico comienza en el ámbito de la educación.

Tomando como referencia lo constatado es necesario:

[...] reconstruir la presencia de las mujeres en la educación, especialmente de las mujeres educadoras. Su presencia coincidió con cambios en la sociedad brasileña (...) entre los años de la primera República (1889-1930) y de la segunda República, desde 1930 hasta la década de 1960, cuando se instala la dictadura militar. (Casimiro y Magalhães, 2012, p. 92).

Los datos indican además que existe, en efecto, una interrelación entre los cambios en la sociedad brasileña y los procesos educativos. Reconstruyendo la historia de la formación de nuestras educadoras y educadores, vemos, según resaltan Casimiro e Magalhães, lo que se indica en la primera Ley de la Enseñanza del período Imperial en Brasil. Allí se dice en el Art. 1º que, "[...] En todas las ciudades, pueblos y lugares poblados, habrá escuelas básicas, según sea necesario". Aun cuando la ley habla de diferencias curriculares para niños y niñas, se explica en el artículo 6º: "que

los profesores enseñaran a leer, escribir, las cuatro operaciones aritméticas, décimas y proporciones y las nociones más generales de la geometría práctica, la gramática de la lengua nacional..." (Casimiro y Magalhães, 2012, p. 92). Ahora bien, mientras las escuelas de las niñas en las ciudades debían ser consideradas necesarias según la ley, según el Art. 12 de la misma ley las niñas debían ser excluidas de la enseñanza de la geometría. Su instrucción se limitaba sólo a las cuatro operaciones aritméticas, contemplando así las labores domésticas que fueron consideradas de aprendizaje necesario para la formación de las mujeres⁷. La contratación y el nombramiento de profesoras y profesores, serían realizadas por los presidentes de los consejos entre aquellas mujeres siendo brasileñas y de reconocida honestidad, muestren más conocimiento en los exámenes, teniendo el mismo sueldo que los maestros.

Continuando con la historia de la formación, Casimiro y Magalhães (2012, p. 93) explican que después de la "[...] proclamación de la República, a finales del siglo XIX, basada en la idea del laicismo en la educación, así como también de la coeducación de los sexos, la iniciativa de las instalaciones de las escuelas continuaron ser incipientes". En esta época, todavía persistieron las escuelas religiosas católicas y en menor proporción las protestantes; más tarde surgieron las primeras escuelas normales, destinadas principalmente a la preparación de las mujeres educadoras, esto es, las maestras. Sin embargo, desde el punto de vista igualitario de la admisión de hombres y mujeres en el proceso educativo, en las décadas de 1950 a 1960 la educación seguía siendo una cuestión bastante elitista, dependiendo de la situación económica de las familias, especialmente en la educación superior ya que pocas mujeres consiguieron incorporarse a la educación superior.

Los datos sobre la educación en la ciudad Río de Contas, refieren, en cambio, que el 86% del profesorado eran mujeres, mientras que solo el 14% eran hombres, a pesar de que paradójicamente entre 1920 y 1930, pocas mujeres tenían acceso a la educación. Indagando en el archivo público en las imágenes fotográficas archivadas, sólo aparecen hombres con el profesor Francisco José de Sant'Ana; las mujeres son recordadas a través de los testimonios de las educadoras. Ellas estudiaban en un aula de un edificio aparte, pero no existen relatos históricos sobre la primera profesora y los primeros grupos de mujeres.

⁷ Cabe destacar especialmente que esta ley de 1827 del periodo imperial de la independencia de Brasil (1822-1889) aunque recuerda, a su vez, el espíritu de la Ley Moyano de España de 1857, es más avanzada que la misma, ya que contempla la enseñanza de destrezas teóricas para las mujeres. Remitimos sobre el tema de la educación en Brasil a Jamil Cury (2012).



Figura 1: Internado Escuela de Francisco José de Sant’Ana en 1912. Fuente: Internado de la Escuela de Francisco José de Sant’Ana en 1912. Archivo: Foto archivo público de Río de Contas-BA.

A través de los datos encontrados en los documentos y de algunas anotaciones en el periódico *El Cincel*, pudimos comprobar la existencia del trabajo educativo de las mujeres, a pesar de que los datos del archivo ponen más énfasis en los profesores Francisco Sant’Anna y Abílio César Borges. Las otras profesoras y también los otros maestros han sido “olvidados” en la historia de la educación del municipio que constituye el núcleo central de nuestras reflexiones aquí, de acuerdo con una historia selectiva. En la década de 1930 a 1940, aparecen alguna maestra y algún maestro más, la profesora Guillermina Cardoso Dantas (1937) y el profesor Odilon Damásio dos Santos (1941).



Figura 2: Escuela adjunta de la Escuela Normal de Caetité-BA. Fuente: Grupo de la clase de 1930 de la Escuela adjunta de la Escuela Normal de Caetité-BA. Archivo: Familia de Prof^a Guillermina Cardoso Dantas.

La imagen anterior del grupo de clase muestra que el número de mujeres es mayor que el de los hombres, todas las alumnas y todos los alumnos aparecen de uniforme, el profesor se encuentra en posición de autoridad delante de la clase y los estudiantes masculinos están en el lado derecho como forma simbólica de las relaciones de poder, si bien, en esta clase de 25 estudiantes un 72% eran mujeres y solo un 28% eran hombres y solo dos mujeres son negras.

Con respecto a la década de 1950, ésta es en la memoria social de los testimonios y relatos biográficos de las educadoras y de los educadores la época en la que más mujeres de Rio de Contas estaban estudiando en la Escuela Normal de Caeté. Encontramos a 8 mujeres: Dulcildia Gottchall Martins, Clarice Conceição Santos, Maria de Lourdes Souto, Lucy Trinidad Correia, Edna Rosa dos Santos, Marina Pinto Borges, Maria Serafina Dantas Teixeira Luz y Iacy Silva. En la década de 1960 aparecen las maestras Iraci Santos Trinidad, Evelina Trinidad y el maestro Genivaldo Cardoso y los testimonios de dos estudiantes: Nilton Dantas Ramos Santos y Sara María Reis Guimaraes.



Figura 3: Escuela Secundaria Dr. Aloisio de Castro y Escuela Normal Dr. Basilio Justiniano de Rocha en el Rio de Contas-BA. Fuente: Grupo de la Década de 1960 de la Escuela Secundaria Dr. Aloisio de Castro. Archivo: Nilton Ramos Dantas Santos.

En las imágenes de las fotografías que constituyen recuerdos archivados de estudiantes y profesores de la ciudad que no están en los archivos educativos, distinguimos nítidamente grupos mixtos de mujeres y hombres en las décadas de 1950 y 1960; existiendo una educación diferencial las mujeres reciben una formación educativa para ser profesoras. Del grupo total, un 73% son mujeres y un 27% hombres. En cuanto a su estado civil, todos (un 100%) son solteras/solteros. Al respecto explica Perrot (2013) que las profesoras de la escuela secundaria eran individualistas y solitarias, ya que fueron rechazadas por los hombres que las consideraban intrusas y “cerebritas”⁸, no eran mujeres para casar ya que no cumplían con su rol femenino. En el contexto investigado,

⁸ El término “cerebrita” (“cerebralinas”), término utilizado por Perrot (2013), fue utilizado por una novelista católica, Colette Yver, para referirse a las mujeres que no se casan, y que no cumplen con su destino de mujer.

sólo un 25% siguieron siendo solteras mientras que el 75% después de ocupar su plaza de maestra se casaron. Este extremo revela lo que Mead enfatiza sobre el proceso interactivo, es decir, que los sujetos se adaptan a nuevas exigencias sociales y reinterpretan las normas y percepciones sociales, en este caso, referente al rol de género femenino.

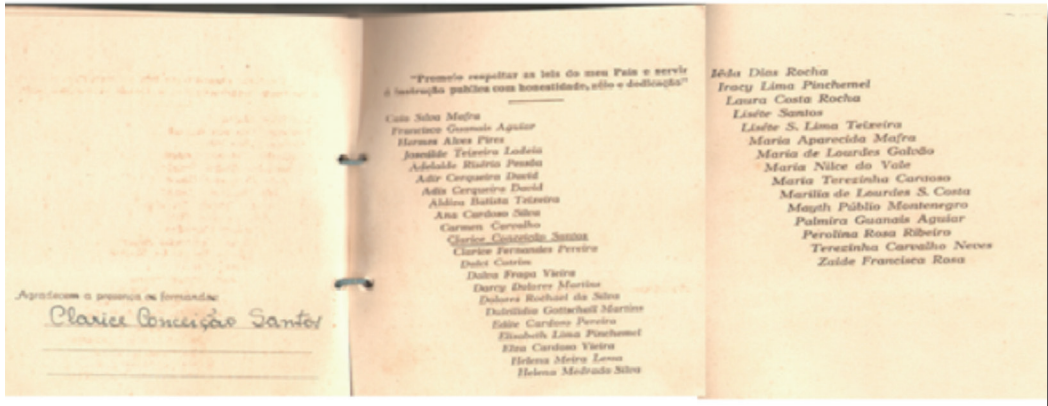


Figura 4: Invitación a la Graduación, foto de 1950. Fuente: Invitación a la Graduación de la Escuela Normal de Caetité de maestros de Río de Contas-1950. Archivo: Familia de Clarice C. Santos.

El gran dominio de las mujeres en el campo educativo lo confirma también el análisis de la invitación para el acto de graduación de la Escuela Normal de Caetité de maestros de Río de Contas de 1950 que nos muestra que solo seis, un 16%, son hombres que, no obstante, aparecen en primer lugar. Aparecen 31 maestras, y por tanto, un 84% de las personas graduadas en este año son mujeres. Sobresale como, efectivamente, la educación estaba en manos de mujeres en aquella época, mujeres que tuvieron que superar grandes obstáculos en su proceso de formación para poder tener acceso al conocimiento de la única forma entonces posible para ellas, a través de su formación como profesoras de primaria que les abrió las puertas a una profesión para poder ocupar una plaza como tal, con contratos según las cuales las mujeres tenían que estar solteras para poder ingresar en este cuerpo docente. En el desarrollo de las escuelas en Brasil, muchas escuelas eran de educación diferencial para hombres y mujeres y las escuelas primarias fueron entonces las únicas oportunidades de empleo para mujeres. Como en muchas otras partes del mundo las mujeres educadoras han tenido que superar experiencias sociales traumáticas, duras y tenían que enfrentarse a todo tipo de dificultades.

La memoria social y la formación profesional en la Escuela Normal de Caetité y en Río de Contas investigadas muestra que un 75% de las profesoras ingresó en el cuerpo docente en la década de 1950 y un 25% en la década de 1960. En cuanto a sus sueños profesionales, las profesoras indican en un 50% que anhelaban ser maestras; el 17% resaltó que no querían ser maestras y un 8% indica que les hubiera gustado estudiar medicina.

Sin lugar a dudas, las experiencias vividas por las educadoras investigadas han tenido un significado de cara a sus identidades y roles de género. En sus experiencias biográficas han podido romper con las definiciones sociales, políticas, y también educativas de los roles de género, han ido más allá de los límites del rol de género femenino para alcanzar el reconocimiento académico, educativo, político, y social, esto es, la inclusión y el reconocimiento social aun cuando han actuado sin una conciencia de género en este sentido, si bien, partiendo irremediabilmente de su propia condición de género para ir superando los obstáculos y poder acceder a un lugar en el contexto público, que era el de una profesora de primaria en aquella época.

La Constitución de la identidad de género puede ser considerada como *“un proceso en el cual intervienen por una parte factores y aspectos normativo-sociales, y por otra, las capacidades que son específicas de cada sujeto y de los sujetos humanos en si”* (Radl Philipp, 1996, p. 15). Desde esta perspectiva teórica entendemos con vistas a las educadoras investigadas que los papeles sociales estructurados y administrados por las normas sociales establecidas y por las instituciones y organizaciones sociales, requieren de la capacidad de adaptación de los sujetos pero también de su manejo reflexivo y de nuevos esbozos de roles de género y, en cierto modo, de la superación de los modelos de los roles de género existentes en el proceso de la construcción de la identidad de género, tanto desde una óptica individual como social.

Las identidades de género se conforman en la interacción social intersubjetiva de las relaciones del “Yo”, “Me” y el “otro generalizado” en un diálogo interiorizado en el que el sujeto a través de un ejercicio intersubjetivo logra la constitución de su identidad, o en palabras de Mead de su “self”. Este proceso corresponde, como ya ha sido explicitado en otros contextos a un proceso interactivo en el cual el propio sujeto es ente activo de los procesos de cambio de los roles de género hacia un modelo abierto de las identidades de género masculinas y femeninas, que pretenden superar los modelos dicotómicos de las identidades de género y sus procesos de constitución (Radl Philipp (2014, 167). Precisamente esta cuestión de una adaptación interactiva de aspectos y esbozos de los roles de género femeninos hemos podido observar en el caso de las educadoras aquí investigadas. Éstas logran a través de unos esbozos y sus interpretaciones particulares incorporar aspectos nuevos, elementos que las sitúan en el ámbito público y que incorporan el ejercicio profesional como un elemento esencial de su identidad y rol de género que aún actualmente consideramos aspectos nuevos importantes.

En este sentido contradicen nuestros datos posturas teóricas que enfatizan únicamente el aspecto constructivo social estructural-unilateral y obligatorio de la asunción de los roles de género y su significado para los procesos de construcción identitaria, pero asimismo a concepciones meramente voluntaristas desde el punto de vista individual. La construcción de las identidades de género no corresponde meramente a una construcción social y cultural impuesta al individuo, no es:

una cuestión socialmente y culturalmente impuesta al individuo en tanto que constructo social que es, un hecho del cual el sujeto no puede sustraerse y que es concebido ciertamente en términos de un proceso de imposición unilateral estructural, o bien, funcional-estructural (Radl Philipp, 2014, p. 147).

Entendemos que la presente investigación ha mostrado que ha de entenderse el:

proceso de construcción social de las identidades de género como un proceso, en el cual el propio sujeto construye y reconstruye activamente los contenidos estructurales de los roles de género, en el cual tiene, incluso en la situaciones comunicativamente más limitadas, un margen de interpretación que las propias condiciones comunicativas requieren. (Radl Philipp, 2014, p. 149).

CONCLUSIONES

La investigación sobre la memoria de educadoras y educadores ha encontrado evidencias que muestran que este proceso y el nuevo rol social de género de las educadoras pervive en la memoria social de la comunidad investigada. Aún cuando su protagonismo haya sido invisibilizado en los archivos oficiales, constatamos un modelo de identidades de género abiertas de las profesoras de primaria en las tareas por ellas ejercidas, así como en sus representaciones sociales y públicas en la sociedad riocontense en las décadas de 1920-1960. Las mujeres tenían que estar solteras, no podían casarse, el papel profesional no era el adecuado para ellas, sin embargo, las condiciones sociales de la comunidad se van transformando y finalmente la mayoría de ellas van conjugando el nuevo rol profesional en el ámbito público de la escuela, papel que se va a reconocer poco a poco, con el rol de género tradicional vinculado al cuidado y ámbito familiar.

Es un hecho que estas mujeres ejercían una actividad profesional muy relevante, llevaron la educación y los conocimientos a las distintas comunidades y fueron las encargadas de la formación de las comunidades, promoviendo el desarrollo de las mismas asumiendo unos roles de género nuevos. Se realizaron profesionalmente más allá del rol de género de mujeres esposas y amas de casa, fueron reconocidas socialmente, superaron la visión androcéntrica, tenían una capacidad de resiliencia, independencia y un deseo de emancipación pero también de compromiso social. Las mujeres investigadas participaron activamente en las actividades sociales en la comunidad, en la política, prepararon discursos, organizaron eventos sociales y tenían prestigio social como educadoras que eran.

Desde esta perspectiva defendemos que las acciones sociales de los individuos promueven los procesos de cambio social en cuanto a las identidades de género cuyas nuevas definiciones están presentes, a su vez, en la memoria vivencial de los individuos vinculada al propio contexto social e histórico. Esto es, efectivamente, comprobamos en nuestra investigación

que las capacidades comunicativas de los sujetos y las propias dinámicas comunicativas de las acciones sociales son las instancias en las cuales se ubican los procesos transformativos con vistas a las identidades de género femenino y masculino y que éstos últimos siempre son de carácter intersubjetivo y no individualista (Radl Philipp, 2014, p. 153-154).

A pesar de que la labor desempeñada por las educadoras la identificamos muchas veces con el papel femenino tradicional del cuidado, ésta ha permitido la irrupción mayoritaria de las mujeres en la educación superior en Brasil y, tal y como vimos, la modificación de las identidades de

género de las mujeres. La competencia femenina para asumir papeles sociales de género diferentes y obtener reconocimiento social en la escuela y en los espacios no escolares ha permitido a las mujeres investigadas conquistar espacio social, superar la idea de la superioridad e inferioridad de la constelación intergénero en una sociedad patriarcal y androcéntrica. La presente investigación también muestra como a pesar de los archivos e historia oficiales, en la memoria social de las comunidades los nuevos elementos de las identidades de género son reconocidos y perviven, mostrando una práctica social que se asienta en la propia dinámica interactiva que promueve los cambios sociales en cuanto a las relaciones intergénero en el plano de las relaciones intersubjetivas y su asunción social. La educación ha sido y es, sin lugar a dudas, un espacio absolutamente relevante desde la óptica de unas nuevas identidades de género, también desde una visión feminista y de género actual de la memoria social. Es este un tema aún no lo suficientemente investigado que requiere nuevas investigaciones en espacios y contextos socioculturales múltiples.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arakawa, M^a L. P. (1961). *Retratos del alma*. Bahia: Archivo público de Río de Contas.
- Arakawa, M^a L. P. (2006). *Las minas del Río de Contas*. Salvador-Bahia.
- Barreira, D. D. y Nakamura, A. P. (2006). Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre conceitos. *ALETHEIA*, 23, 75-80.
- Casimiro, A. P. B. S. y Magalhães, L. D. R. (2012). Educadoras conquistenses e trajetória de gênero. En J. García Marín y M^a B. Gómez Vázquez (Ed.), *Dialogos en la cultura de la paridad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela.
- El Cinzel Periódico* (1917). N^o 1, 30/11. Rio de Contas: Trinidad de tipografía.
- El Cinzel Periódico* (1924). N^o 8, 12/12. Rio de Contas: Trinidad de tipografía.
- El Cinzel Periódico* (1926). N^o 22, 15/02. Rio de Contas: Trinidad de tipografía.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1^a ed., 10^a reimpresión, original en inglés de 1963.
- Irigaray, L. (1992). *Yo, Tú, Nosotras*. Valencia: Cátedra.
- Jamil Cury, C. R. (2012). Sobre el derecho a la educación básica en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, n^o 53, abr./jun.
- Krappmann, L. (1972). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós: Barcelona.
- Medeiros, S. S. M. (2010). *Resiliência e a ética na escola: do ser ao dever ser. Gestão da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta-RN*. Caicó: Inforcenter.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduação da PUC-SP (Pontificia Universidade Católica de São Paulo)*, vol. 10, pp. 7-28.
- Perrot, M. (2013). *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto.
- Radl Philipp, R. (1991). La educación como interacción simbólica. *Revista De Ciencias de la Educación*, n^o 145, pp. 7-15.

- Radl Philipp, R. (1996a). Los Procesos de la Constitución Social de las identidades de Género en el contexto de la socialización humana: Bases para un modelo teórico-interaccionista. En R. Radl Philipp (Org.), *Mujeres e institución universitaria en occidente*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Radl Philipp, R. (1996b). *Sociología crítica: Perspectivas actuales*. Madrid: Síntesis.
- Radl Philipp, R. (2012). Identidades de género, medios y nuevos medios tecnológicos de la comunicación. En J. García Marín (Org.), *Postmodernidade e novas redes sociais*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, p. 21-34.
- Radl Philipp, R. (2014). Teoría hermeneútica-frankfurtiana, interés epistemológico emancipativo y prácticas de pedagogía crítica. (*RBBA*) *Revista Binacional Brasil Argentina Diálogo entre as Ciências*, vol. 3, nº 2, dezembro, pp. 146-174.
- Real Academia Española de la Lengua (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>
- Ricoeur, P. (2012). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas-SP: Editora da Unicamp.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.