

## La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes “legítimos”<sup>1</sup>

*Graciela Morgade*

La norma que nos obliga a utilizar el plural masculino cuando nos referimos a un conjunto extenso de cosas, personas o acontecimientos esconde diferencias en su homogeneización ilusoria. La historia de la educación y los estudios pedagógicos en general no han escapado por supuesto a estas trampas, y nos han ocultado durante mucho tiempo que cuando de “los docentes” se trata, estamos hablando, en realidad, de mujeres y de varones que ejercen la docencia. A fines del siglo pasado, por ejemplo, “trabajar como maestra” no significaba lo mismo que “trabajar como maestro”, y menos aún “ser maestra” que “ser maestro”.

Una particular relación con el saber académico y con el mundo del trabajo signaron el ingreso masivo de las mujeres a la docencia. Masivo, porque a diferencia de las lentas y progresivas transformaciones acontecidas en otros países occidentales (Francia o Gran Bretaña) en Argentina la feminización de la docencia primaria se produjo en forma acelerada a fines del siglo pasado y la primera década del presente. Una serie de medidas políticas fueron la mediación concreta para la conformación de una “masa crítica” femenina habilitada para educar a los niños de las escuelas de la ley 1420. Transcurrieron sólo treinta años entre la apertura de la primera Escuela Normal y la conformación de un cuerpo docente femenino en un 85%, porcentaje que nunca descendió a lo largo del siglo, y que llega al 91% de la actualidad. En muy escasas oportunidades en la historia de la educación argentina, una decisión gubernamental encontró una respuesta positiva por parte de la sociedad civil semejante a la incorporación de la mujer a la docencia.

Es indudable que el proyecto político-pedagógico finisecular “necesitaba” de una serie de “cualidades” en los docentes que hacían de las mujeres el sujeto más indicado para el ejercicio del magisterio. Por su parte, según las significaciones de género hegemónicas

---

1 El presente trabajo reproduce, con algunas revisiones, dos artículos publicados en la revista Propuesta Educativa nro. 7 (FLACSO / Miño y Dávila editores, 1992) y Revista del IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA / Miño y Dávila editores, 1993) producidos en el marco de la investigación “La feminización de la escuela primaria argentina: políticas educativas y significación del trabajo” llevada a cabo con apoyo del CONICET y bajo la dirección de la Lic. Graciela Batallán. Abarca el período 1870 – 1930, y comprende centralmente el análisis de la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, el Monitor de la Educación Común. Se han recopilado además algunos estudios sobre la temática realizados sobre otras fuentes primarias y se han consultado fuentes variadas que permitieron colocar el problema en la serie de la condición femenina y el trabajo a fines del siglo pasado; las políticas estatales, principalmente las educativas, y la constitución de la sociedad civil argentina; las concepciones sobre la educación y la infancia; y el pensamiento sobre los grupos no hegemónicos en las políticas educativas en el momento inicial de la construcción social de la docencia. Agradezco los comentarios de las Lic. Silvia Yannoulas y Marcela Nari.

en la época, las mujeres podían “naturalmente” satisfacer el proyecto político global – homogeneizar y moralizar a la sociedad, por ser educadoras “naturales” – y resultaban trabajadoras “baratas” en un contexto altamente deficitario para la economía de la educación pública. Por otra parte, los hombres comenzaban a “confesar” su desconocimiento acerca del mundo infantil con el que se habían vinculado como educadores a partir de la violencia física – o la amenaza de su uso – y la imposición, mientras que las mujeres se movían con naturalidad entre los niños (inclusive eran consideradas ellas también como menores) y aseguraban una “dulcificación” de la enseñanza escolar.

A diferencia de otros discursos en los que la institucionalización deriva en una masculinización – la medicina por ejemplo – (Nari, 1993) el desarrollo de las ciencias pedagógicas apuntaba al descubrimiento del niño como categoría social con identidad propia, y a la mujer como la educadora / ejecutora más apropiada. El trabajo docente, además, ya tenía en la época una serie de connotaciones negativas (mal remunerado, condiciones laborales precarias, etc.) que lo hacían poco atractivo como carrera profesional para los varones con ambiciones.

Por otra parte, en un contexto de clases en ascenso y en pugna por el poder político, algunas mujeres comenzaban la búsqueda de un espacio en el mundo público. Reivindicando, explícita o implícitamente, mejoras en su condición social, presionando para incorporarse en más y mejores lugares de trabajo y, por lo tanto, para recibir mayor instrucción (media y aún universitaria), estas mujeres – y muchas otras – encontraron una oportunidad histórica en el proyecto educativo de la época.

Evidentemente, hubo una gran e inusual “intuición” política para detectar el surgimiento de un cierto “movimiento femenino”, darle cabida institucional y canalizarlo, como veremos, en la dirección deseada por los grupos dominantes. Así, desde hace más de un siglo, cuando se habla de los maestros primarios se alude en realidad mucho más a las mujeres maestras que a los maestros varones. La práctica docente ha seguido femenina en un período en que las mujeres han cambiado progresivamente su relación con el mundo del trabajo y con el mundo privado mismo, de manera que el “ser maestra” no significa hoy lo mismo que hace 90 o 100 años. En ese momento se fijan, sin embargo, algunas características definitorias en la actividad que mantienen su pervivencia en la actualidad.

## Las mujeres y el país a fines del siglo pasado

Durante los siglos XVIII y XIX, en las sociedades europeas (aunque Argentina no escapó a este proceso) se fue construyendo el ideal femenino por excelencia: el ideal maternal, caracterizado por la afectividad y el altruismo, y ejercido fundamentalmente en el mundo doméstico. Simultáneamente, la revolución industrial hizo coexistir el trabajo a domicilio con puestos de trabajo fabriles en condiciones de trabajo miserables, a veces en franca contradicción con los supuestos ideológicos del papel femenino.

En Argentina, las tareas que encarnaban las mujeres en todas las clases sociales, también seguían la pauta de una división sexual del trabajo (Bellucci, en este libro). Desde 1823, un pequeño grupo de mujeres de la élite desarrollaba actividades de caridad en la Sociedad de Beneficencia. Sin una capacitación específica, estas mujeres disponían de sus propios medios económicos para ejercer el altruismo y la dedicación a los niños, enfermos o desamparados, generalmente de sexo femenino. También se ocuparon de la educación de las niñas, constituyendo una verdadera instancia paralela de educación hasta la intervención de Sarmiento en 1876, cuando la totalidad de acciones educativas pasó a la jurisdicción del Estado.

El grueso de la población femenina se dedicaba a las tareas domésticas. Sin embargo, las mujeres de las clases bajas también desarrollaban una gran cantidad de trabajos no calificados: eran costureras, sirvientas, lavanderas, cocineras, planchadoras y bordadoras, en pequeños talleres o en sus propios domicilios. Según el primer censo realizado en el país (1869), el 58,4% de las mujeres pertenecían a la PEA a través de tareas agrícolas y artesanales, en coincidencia con el escaso desarrollo industrial que en ese entonces presentaba Argentina. Este porcentaje femenino desciende notablemente hacia fines de siglo, en el contexto de los comienzos de la industrialización. No obstante, es importante señalar que la medición censal no puede considerarse absolutamente fidedigna: es más probable que haya descendido el registro (inclusive por razones de orden simbólico) antes que la participación real.

La población trabajadora argentina adquirió desde ese momento características propias de un sistema capitalista agrícola en grandes extensiones territoriales. Disminuyeron los trabajadores en el campo a la vez que se incorporaron en masa a las fábricas y al denominado “sector terciario”. El transporte, el comercio y los servicios representaban en 1914 un 35,9 de la actividad económica total, con un 26,9 de PEA femenina (Constenla y Reynoso, 1982).

El proceso de terciarización económica incluyó un elemento que resultará central en la construcción de la docencia como alternativa laboral para la mujer: el surgimiento de las capas “medias”.

“La noción misma de clase media se convirtió en uno de los mitos impulsores, y en algo así como el eje ficticio de la sociedad argentina [...] por sobre todo, traduce bien el apego a un modelo de sociedad abierta, sin clases, así como la importancia subjetiva y real de la movilidad vertical.”

(Rouquié, 1981)

La posibilidad real o ilusoria, de la movilidad vertical ascendente sería alimentada entre otros por la Escuela Normal que, lejos de poner trabas al ingreso de las mujeres, lo estimularía calurosamente.

¿Quiénes componían estas capas medias? Según Rouquié, fundamentalmente algunos inmigrantes y sus hijos, pero también familias antiguas y honorables que sufrieron un descenso en su posición económica. Los dirigentes argentinos hicieron poco por facilitar

el arraigo económico y social de los recién llegados, de manera que los inmigrantes quedaban librados a sus propias fuerzas para incorporarse a la sociedad tradicional. Un “conformismo ascensional” de adhesión a los valores dominantes, se transformó en estrategia general de acción. El “buen casamiento” para las mujeres – aunque también para los varones – configuraba así una acción concreta de ascenso social.

“En la alta burguesía se facilita la obtención de marido por la presencia de la dote y de obsequios considerables con que se compensa la desventaja de ser mujer. Las niñas, conscientes de su propia angustia y de la preocupación paterna, se tornan déspotas exigentes y consagran su existencia a la tarea de agradar, contribuyendo a hacerse aún más objeto en este mercado matrimonial, en el que se ofrecen y son ofrecidas.”

(Sosa de Newton, 1966)

El matrimonio era la salida para ocupar un “lugar” de importancia, y la soltería, un estado lamentable y temido. Quienes no lograban concretar ese propósito, comenzaron a volcarse a las actividades remuneradas que se abrían con los servicios.

Durante el siglo XIX, sin embargo, algunas mujeres intentaron quebrar los estrechos límites de la domesticidad y aventurarse en el mundo político (como María Sánchez o Juana Manso) o el mundo cultural y educativo (como las escritoras y pintoras sanjuaninas, o las primeras universitarias). Pero es recién a comienzos del siglo XX que resulta posible, según Sosa de Newton (1966) comenzar a analizar movimientos de grupos o instituciones creadas con el objetivo de colocar como tema de discusión la situación femenina. Entre estos grupos se encuentran las precursoras del feminismo en la Argentina que, si bien se agruparon alrededor de principios divergentes, formando instituciones distintas (Consejo Nacional de Mujeres, Centro Feminista Socialista o Centro de Universitarias Argentinas), coincidieron en la tarea de cuestionar la condición subordinada de las mujeres tanto en la esfera doméstica cuanto en el mundo público y las leyes.

Un punto de consenso también era la condena de las deplorables condiciones en que las mujeres trabajaban en las fábricas y el acoso sexual de los capataces y jefes. Si bien esto se atenuó cuando comenzaron a ocupar puestos en oficinas y servicios varios, las trabajadoras encontraron también en sus nuevas ocupaciones prolongadas jornadas laborales y bajos salarios (más bajos inclusive que los de los hombres que ocupaban los mismos cargos).

El movimiento feminista se dividió en la primera década del siglo, evidenciando la diferencia de perspectivas sobre este cuestionamiento compartido. La fractura fue definitiva en las concepciones acerca del trabajo femenino: el Consejo Nacional de Mujeres “se muestra partidario de mejorar las posibilidades laborales femeninas por medio de una mayor instrucción y de la ocupación de las mujeres en tareas “apropiadas a su sexo” (Recalde, 1988), mientras que las mujeres vinculadas con el socialismo rechazaban la orientación “benéfica” del trabajo femenino, considerando que la emancipación de las

mujeres llegaría a partir de la igualdad de tareas y remuneraciones, y de la liberación de la clase trabajadora en su totalidad.

El debate acerca del trabajo femenino a principios del siglo perfiló las posiciones que perdurarían durante varias décadas, oscilando entre lo que hoy se denominaría feminismo “liberal” y el feminismo socialista, o entre lo que según Florence Howe (1984) constituiría la primera y la segunda fase del feminismo. Por una parte, entonces, un feminismo que, lejos de cuestionar en su totalidad el orden social vigente, consideraba que bastaba que las mujeres debían tener derechos y oportunidades de desarrollo. Frente a él, un feminismo socialista que, aun con importantes puntos en común, consideraba la subordinación femenina como una injusta profundización de la división de clases perpetuada desde los mismos poderes del Estado. Directamente vinculados con estas tendencias se encuentran los programas de acción propuestos para las mujeres en cuanto a la educación y el trabajo.

Los desarrollos de Howe (1984) sobre las feministas europeas permiten también la lectura del movimiento feminista en Argentina, que no obstante conservó ciertas especificidades. Los primeros pasos del feminismo militante fueron en el sentido señalado por la división de género vigente en el siglo XIX: las mujeres son diferentes pero debe permitírseles el desarrollo de esas diferencias en beneficio de la sociedad. Las actividades caritativas y fundamentalmente la docencia constituyen la opción privilegiada en esa dirección.

“Para ellas, la enseñanza era una actividad femenina apropiada, ya que era el reverso, la versión secular del trabajo ministerial del sacerdote. Las mujeres maestras eran el brazo secular de la Iglesia. Las maestras eran misioneras, emisarias de moral, formadoras de las mentes y los destinos jóvenes [...] Las ideas clave para esta generación entera de educadoras feministas eran el sacrificio y el servicio.”

(Howe, 1984)

El feminismo en su segunda fase (en Argentina podríamos asimilarlo, con cierta flexibilidad, a las feministas socialistas) proclamaba la equiparación de los derechos políticos y sociales, e iguales oportunidades educativas. No obstante, como veremos más adelante, las socialistas argentinas mantuvieron una notable continuidad con la imagen femenina altruista y misionera, e inclusive tendieron a mantener una concepción “esencialista” de diferencia entre mujeres y varones.

Sin embargo, y pese a las convergentes preocupaciones de ambas tendencias, las alternativas laborales “decentes” para las mujeres resultaban poco estimulantes. La prostitución, por su parte, también se ejercía en condiciones deplorables (se reglamenta en 1875, pero su ejercicio no cambia demasiado) y resultaba sólo una opción para aquellas mujeres sumergidas en la miseria (la mayoría) o francamente desafiantes (algunas), y en todos los casos socialmente marginadas (Guy, 1994).

Una condición que cruzaba a las clases sociales y ocupacionales era sin embargo el analfabetismo (que obviamente afectaba con mayor crudeza a los estratos más bajos). En 1869, la población femenina de más de 14 años era analfabeta en un 82,1%, porcentaje que desciende al 59 en 1895 (Maglie y García Frinchaboy, 1988). La posibilidad de ir a la escuela primaria de la ley 1420 se fue concretando recién en las primeras décadas del siglo XX, sobre todo en el territorio de la Capital Federal.

Así, la apertura de la Escuela Normal como opción de estudios secundarios y como formación para un campo de trabajo legítimo y protegido constituyó rápidamente un lugar atrayente para las mujeres y sus familias (mayoritariamente de las capas ascendentes, aunque también de la élite) ya que respondía por diferentes razones a las inquietudes de los distintos grupos de mujeres, convergiendo con la necesidad estatal de brindar educación, y la perentoriedad del proyecto político de la época: la pacificación y unificación definitiva del país, el desarrollo económico agroexportador articulado con el comercio internacional, y el fomento de la inmigración en las grandes regiones semidesérticas. Y fundamentalmente, la homogeneización ideológica en dirección a la construcción de un “orden” y un sujeto social de la transformación (Puiggrós, 1985), necesidad que dio lugar a uno de los proyectos más exitosos del momento local – e internacional – como fuera el de la escuela pública.

La educación escolar brindada por las maestras sería el medio para aplacar a las “masas bárbaras vernáculas” y nacionalizar a los enormes contingentes de extranjeros que respondían al llamado oficial (cf. Romero, 1975; Rouquié, 1981; Puiggrós, 1984, 1985, 1989).

## La orientación hegemónica para la docencia femenina

La mujer como posible sujeto del programa político pedagógico de la época fue objeto de discusión para los “fundadores” de la escuela. Sarmiento (Bellucci, en este libro) fue tal vez quien más espacio desde el discurso y desde la práctica brindó a las mujeres de su época. Nicolás Avellaneda (González Rivero, 1978) y Carlos Bunge (Yannoulas, 1990), desde una diferente perspectiva política, se expidieron sobre el tema de la mujer educadora. Esta temática estuvo presente, asimismo, en las instancias más importantes de organización del sistema educativo: el Congreso Pedagógico de 1882 y la ley 1420 de Educación Común. En todos los casos, aparecen puntos de convergencia.

### *a) Enseñar es “natural” para las mujeres*

Las concepciones hegemónicas sobre las capacidades femeninas para la docencia estaban asentadas en el discurso “científico” como en el “sentido común” de la época. La “naturaleza” aparece siempre como la fuente obligatoria: las capacidades educadoras de

las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternas. La constitución biológica determina una capacidad física de dar a luz y una facultad “primitiva” para la crianza: el instinto. El instinto no se aprende, está dado. No cambia, es eterno e inmutable. Es el instrumento innato de las mujeres para una enseñanza exitosa.

Sin embargo, esta exaltación de la irracionalidad parece contradictoria con el espíritu positivista vigente en la época. Así, en el *Monitor de la Educación Común* (1887) se acepta que los maestros deben tener aptitud para enseñar, pero se reconoce a la vez que son escasos los “aptos”: “el camino más espedito para la mayoría de los maestros es estudiar con cuidado la racionalidad de sus procedimientos y confiar más bien en los principios sanos y filosóficos, que en una dudosa intuición.”

El siguiente párrafo resulta por demás sugerente para el tema de la docencia y el conocimiento:

“Así como Dios ha puesto en el alma del hombre una chispa de su inteligencia, de la misma manera ha puesto en el corazón de la madre un relámpago de su amor [...] entre ese sabio a quien nada se le oculta y la madre que todo lo ignora, educad a un niño que no haya aprendido más lenguaje que el de sus gritos, el de sus lágrimas y el de sus sonrisas. Solo la madre tiene esa tierna ciencia infusa que ve de una sola mirada lo más oculto del alma y que se llama ternura. Si el hombre no estuviera tan orgulloso de su ciencia, doblaría la cabeza ante tanta incomprendible sabiduría.”

La capacidad de sacrificio, de altruismo y de abnegación que era necesaria para la tarea docente (Alliaud, 1992) también aparecen con connotaciones “femeninas” en las distintas fuentes:

“La educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo del don de sí mismo. Y ese don de sí mismo, ¿adónde encontrarlo más grande y más completo que en la mujer? La mujer se sacrifica por naturaleza, ha nacido para sacrificarse. Es lo que hace su fuerza al mismo tiempo que su gracia, es el secreto de su felicidad.”

(*Monitor*, 1889-1890)

Esta relación de entrega total se realiza en un clima de alegría y satisfacción. Las mujeres ejercen con gusto aquellas capacidades innatas y resultan en consecuencia, “bondadosas”, “pacientes” y “comprensivas”. La bondad como “hábito maternal, efluvio de madre que acompaña, prevé, guía, reprime, aconseja, acaricia e ilumina, de esa fuerza todopoderosa hecha de cariño, dulzura e instintiva sabiduría” (en Alliaud, 1988).

La paciencia constituirá una cualidad apropiada a la tarea docente, ya que “la intemperancia, la dureza, la violencia, no se avienen con nuestro rol, y nos hacen incurrir con frecuencia en errores graves.” (*Monitor*, 1900-1901)

Ahora bien, aparentemente las cualidades femeninas hacen que las mujeres sean más “educadoras” que “instructoras” (Alliaud, 1988), remitiéndonos así a la polémica entre la “instrucción” y la “educación” como opciones fundantes para la escuela argentina (y para los sistemas educativos en general) que dio lugar a variados debates en la época, y posteriormente a variadas interpretaciones de los historiadores.

Uno de los conceptos de “educación” aparentemente vigentes a fines de siglo parece en estrecha correlación con la función “moralizadora” de inculcación de hábitos y valores, mientras que, desde este punto de vista, la instrucción significaría la enseñanza de saberes académicos.

Una segunda concepción aparece en diversas fuentes de significados, tales como:

- a) la concepción vigente de ignorancia como “miseria moral”,
- b) la preocupación de los políticos por la enseñanza de la lengua vernácula, la historia y la geografía locales como medios de nacionalización de los extranjeros, y
- c) los acápites del *Monitor de la Educación Común* denominados “educación moral”, donde se desarrollan aspectos tanto de la enseñanza de normas de conducta como de geografía o historia. En estos casos, la concepción de “educación” incluye fuertemente los contenidos científicos, sobre todo entre los representantes del positivismo.

Así, en la primera conferencia pedagógica dada en el Centro Unión Normalista por el profesor Andrés Ferreyra, éste explica:

“Instruir es suministrar materiales al conocimiento. Educar es desenvolver las facultades mentales para habituarlas a establecer relaciones entre las ideas [...] Pero no basta al hombre una lista de conocimientos más o menos útiles, es necesario que sepa pensar, que sepa amar, que sepa querer para poder ser verdaderamente hombre.”

(*Monitor*, 1891)

Y además agrega:

“Es posible que nuestros niños *sepan* pero es cierto que no *piensan* y saben porque se instruyen y no piensan porque no se educan, y no se educan porque no hay procedimientos verdaderos, y no hay procedimientos verdaderos porque no se sigue la naturaleza, fuente de todo procedimiento, de todo método, de todo sistema y hasta de toda fuente de enseñanza.”

La alusión a la naturaleza se vincula con la constatación que hace Ferreyra de que los niños aprenden por la percepción y la experiencia. Postulando el desarrollo ordenado de las facultades mentales como “memoria, recordación, imaginación, comprensión y raciocinio”, la educación sería para Ferreyra el cultivo de las facultades humanas superiores. Lejos estamos, como es evidente, de la concepción de educación como socialización en los valores hegemónicos. Sin embargo, la educación familiar en manos femeni-

nas comprendía básicamente la transmisión de los usos de la época correspondientes al grupo social de pertenencia, dato que hizo señalar a Sarmiento:

“Las mujeres en su carácter de madres, esposas o sirvientas, destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas y jamás se podrá alterar la manera de ser de un pueblo sin cambiar primero las ideas y hábitos de vida de las mujeres.”  
(en Recalde, 1987)

En este sentido fundamentalmente ético consideramos que puede interpretarse la defensa de la mujer educadora en la Conferencia Doctrinal de 1898:

“Por otra parte, es un hecho probado por la experiencia, que las maestras, si bien instruyen menos, educan más, lo que no sucede con los maestros.”  
(en Alliaud, 1988)

Y desde el discurso de Wilde se amplía:

“La educación es algo diferente de la instrucción: ella se reduce a señalar al hombre los primeros pasos que debe dar en la vida, para no encontrarse en choque con sus semejantes, a fecundar su espíritu, a seguirle, en fin, inspiraciones sanas.”  
(Congreso Pedagógico, 1882)

Resulta una redundancia señalar que las mujeres no representaban entonces ni el “conocimiento científico” ni el “saber filosófico”. Una “inteligencia dominada por el corazón” (Sarmiento), estaba lejos de la rigurosidad positiva, y más aún cuando ese conocimiento se consideraba un adorno – peligroso o superfluo – para las mujeres. Solo hacia 1930, en un artículo sin firma del *Monitor de la Educación Común*, se esboza una nueva orientación en la relación entre la mujer y el saber académico.

“Cuando la idiosincracia las impulsa a las profesiones liberales, debe dárseles toda la instrucción que requiera el conocimiento de esas profesiones y todas las garantías de su práctica. Debe pues, permitírsele el estudio y el ejercicio de todas las profesiones.”

Así, en los inicios de la cuarta década del siglo aparece por primera vez una postura educativa abarcativa que, no obstante, culmina con la siguiente reflexión: “El lema sacrosanto de la dama argentina estudiosa debe ser ‘aliud facere aliud non reliquere’: hacer una cosa pero no dejar de hacer la otra. Es decir, estudiar y no dejar de cultivar la femineidad y el recato...”

b) *Enseñar no es dirigir*

Así como ser maestra parecía en la época una prolongación natural del contacto maternal con los niños, ocupar posiciones de mayor poder en el sistema educativo no resultaría tan “natural” para las mujeres. En la serie de artículos publicados en el *Monitor de la Educación Común* bajo el título “Del rol de la mujer en la enseñanza primaria” (Estudios de las cuestiones que forman parte del programa del Congreso Internacional de 1889) aparecen dos interesantes acápites sobre “La mujer directora de un establecimiento” y “La mujer inspectora”.

Una vez desarrollada la defensa de la mujer institutriz, la misma autora (Paulina Kergomard) se pronuncia:

“Las cualidades que necesita una directora son ante todo de orden estrictamente moral: el respeto de sí mismo, el sentimiento de justicia, la misericordia, la bondad. Estas son las cualidades que más aprecian las mujeres y se tendrá que confesar que las consiguen tan bien como el hombre. A la par de estas cualidades, que yo llamaría de buena gana cualidades superiores, están: el sentido de la organización, las costumbres de exactitud, de limpieza, de orden, de precaución, de urbanidad, etc., que son esencialmente femeninas: son los de la dueña de casa, de madre de familia. Ensanchando su rol, la mujer se hace directora y maestra.”

Esta larga cita que corresponde a una congresista francesa tuvo despacho favorable en las conclusiones del congreso.

Son contadas las oportunidades en que se problematiza la participación femenina en la dirección de las escuelas en Argentina. Además, muchos colegios fueron confiados a mujeres directoras. Parece más relevante en nuestro caso la discusión sobre la introducción de la mujer en la inspección escolar.

De la misma manera que en el caso de la dirección, la autora describe las tareas que la mujer inspectora ejecuta diaria y eficientemente: “examina el local, el material desde el punto de vista de la higiene, a las maestras desde el punto de vista de sus cualidades morales, de sus aptitudes y de su talento profesional, a los niños desde el punto de vista de la salud, su desarrollo intelectual y de la cultura de sus facultades morales”. Las inspectoras, a diferencia de sus colegas varones, pondrían el acento más en la educación que en la instrucción.

Sin embargo, en el medio social “esta novedad parece subversiva a un gran número de personas”. El artículo recoge las objeciones más difundidas:

- a) La posibilidad de que la mujer inspectora se ponga en contacto con colegas, rectores, prefectos, ministros “es muy delicado y hasta inmoral”.
- b) “es deplorable, por no decir inmoral, que una mujer abandone su hogar para ir a inspeccionar escuelas”.
- c) “las maestras nunca consentirán ser inspeccionadas por mujeres”.
- d) “la inspección femenina no está bien vista por la masculina”.

e) “*La inspección femenina no ha dado el resultado que muchos esperaban*”.

La única objeción que acepta la autora es la última, que interpreta a partir de la escasa educación profesional brindada a las futuras inspectoras por la desconfianza de que eran objeto. En los otros casos, se dedica prolijamente a refutar los planteos dentro del mismo marco de la “mujer educadora”: los verdaderos inmorales son los “moralistas”. No todas las mujeres están casadas y tienen hijos que abandonar, y además hay muchas que tienen que salir a trabajar para no pasar hambre. Es falso que las maestras no reconocan “la superioridad de una sobre las demás”, y los “hombres inspectores aceptarían con cortesía a sus colegas femeninas”, para finalizar no obstante recomendando fuertemente que las mujeres sean inspectoras *de las escuelas de mujeres*. Las estadísticas muestran que hasta 1930, no hubo mujeres inspectoras en Argentina ni, obviamente, miembros del Consejo Nacional de Educación.

Resulta francamente divergente la posición de Leopoldo Lugones (1909) quien, al dedicarse al “Personal Directivo” en su serie de artículos pedagógicos publicados en el *Monitor* (que pertenecen a la época más crítica del autor), se opone explícitamente al ejercicio femenino de la dirección. Las razones que expone enfatizan la “falta de ecuanimidad” de las mujeres, su proceder “impulsivo”; la “rivalidad” que establecen con las otras por la apariencia física o la elegancia. Lugones se extiende:

“Su concepto del deber cristaliza, por decirlo así, en fórmulas rígidas y automáticas. Su moral estriba más bien en un concepto de compostura física que de integridad espiritual. [...] Por otra parte, las mujeres pasan su vida intelectual en una semi-infancia que perpetuamente las induce a considerar como una demasía el acto de pensar por sí mismas. Necesitan siempre de un director de conciencia, padre, esposo o confesor, resultando así para la escuela meros agentes de direcciones clandestinas.”

Así, según el autor, las mismas condiciones que hacen de las mujeres mejores maestras (afectividad, cercanía con la infancia, etc.) las transforman en las peores candidatas para la dirección. Lugones concluye acusando a las directoras de transformar la escuela en un centro de propaganda religiosa para su propio beneficio de “ascenso social”:

“... las directoras no pertenecen como es natural a la clase pudiente. Son casi siempre personas de modesto origen que por mérito propio las más de las veces, han conseguido sobresalir de su profesión, pero que desean por lo mismo elevarse en rango social; y como para ser ‘distinguidas’ necesitan profesar el culto, exageran su devoción proporcionalmente a la falta de otras condiciones que comunican lustre mundano.”

Evidentemente en la escuela pretendidamente “laica”, estas prácticas – que hoy podríamos interpretar como estrategias de construcción de poder – no podían menos que escandalizar a los librepensadores.

c) “... *infinitamente superiores a los hombres para la enseñanza de la tierna infancia*”

La exaltación de las capacidades femeninas para la docencia encierra, como es obvio, una comparación con los atributos que los hombres habían aportado a la misma hasta entonces.

“La mujer para ser institutriz, no necesita salir de sus atribuciones naturales; le basta con extender su esfera de acción, mientras que el hombre, para ser maestro, tiene que entrar en un orden de ideas y ocupaciones que no son interesantes a su sexo.”

(*Monitor*, 1910)

La primera ventaja entonces sería que a las mujeres la docencia les interesa siempre. Además, la mujer y el niño tendrían “afinidades que no existen entre el hombre y el niño” (idem). Por una parte, como hemos visto, a partir de la bondad y la paciencia femeninas. Por otra parte, porque la mujer siempre es “un poco niño”:

“El hombre por su naturaleza es rígido, serio, impropio para el comercio y el trato con los niños; la mujer es de suyo delicada y sensible, medio infantil siempre, cualquiera que sea su edad.”

(idem)

Esta cercanía entre la niñez y las mujeres (convalidada por el status jurídico y político de las mujeres como “menores de edad”) hace que las maestras tengan mayor habilidad para conocer “la fisiología del niño” (Wilde, discurso en el Congreso Pedagógico) y los “resortes que mueven esta frágil maquinaria” (Sarmiento, en Bellucci).

Según las fuentes consultadas, los maestros varones, los adultos sociales, eran propensos al uso de los castigos corporales. La entrada de la mujer en la escuela generaría un nuevo escenario:

“El maestro que tenía como principio *la letra con sangre entra* ha desaparecido y su faz adusta se ha borrado también. Ahora, el que entra a una escuela en vez de hallar la cara afligida y temerosa de los niños, puede ver fisonomías alegres, afectuosas, cariñosas para los maestros que dirigen su educación.”

(Wilde)

También esta idea de “barbarie” o de descender en la escala de los valores sociales está presente en Francisco Berra, cuando dice en el *Monitor* (1889):

“El hombre preferirá todo a la profesión de maestro porque cualquier otra le ofrece más ventajas en cambio menos sacrificios de su dignidad.” Para continuar con: “la inteligencia y la ilustración tienen vasto campo en la República Argentina; pero esto no ha impedido que muchos jóvenes se dedicaran a la enseñanza primaria ni que sobresalieran en el ejercicio de su profesión.”

Por otra parte, las mujeres eran siempre consideradas como dependientes económicamente, lo cual permitiría al gobierno pagar menores salarios. Resulta interesante que esta “ventaja” no sea mencionada en la gran mayoría de los artículos que se refieren a la mujer maestra en el *Monitor de la Educación Común*, aunque sí se registra en los debates parlamentarios de la Ley 1420 (Feldfeber, 1990).

## La escuela primaria: moralismo y formalismo

La posibilidad de ingresar al mundo del trabajo a través de una puerta legítima en la Escuela Normal parecía constituir una instancia progresista para las mujeres de fines del siglo pasado. Sin embargo, la mayoría de los ingresantes en los primeros años de la escuela eran jóvenes varones provenientes de los estratos medio bajos de la sociedad, quienes, excluidos del Colegio Nacional por su pertenencia de clase, aspiraban a la docencia como escalón hacia un cargo de funcionario o hacia la universidad (Tedesco, 1982). Entre 1874 y 1890, la composición por sexo de los graduados maestros sólo reflejaba una leve mayoría femenina (Feldfeber, 1990).

Formar maestros que no ejercieran resultaba demasiado oneroso para el Estado. El problema se agravaba porque los maestros varones que sí lo hacían no podían subsistir con los magros salarios que el gobierno estaba dispuesto a pagar. Además, como hemos visto, razones inversas vinculadas con la “madre educadora” reforzaban la necesidad oficial de tomar cartas en el asunto: el supuesto predominante era que a los varones no les interesaba la docencia. Así como desde la creación de la Escuela Normal se había estimulado el ingreso de los alumnos de bajos recursos mediante becas, se comienza entonces a otorgar becas preferenciales para las niñas (González Rivero, 1978).

Según Juan Carlos Tedesco (1982), la carrera de magisterio estaba desprestigiada: su escasa remuneración y la composición social de los aspirantes a la docencia serían las causas fundamentales. Pensamos, sin embargo, que no es la pertenencia de clase de sus alumnos lo que “desprestigiaba” a la escuela normal, sino que el bajo prestigio social de la tarea docente no atraía a los jóvenes de las clases acomodadas o de las incipientes clases medias. Sin embargo, los fundamentos sociales y psicológicos invocados sobre las educadoras sirvieron como sustento para atraer a las mujeres de esos mismos grupos sociales y, fundamentalmente, de los grupos en ascenso. Las teorías en boga sobre el papel

*moralizador* de la enseñanza serían el sustento político-pedagógico (Alliaud, 1992; Feldfeber, 1990).

Porque a fines del siglo pasado, algunos pedagogos y algunos políticos en el poder levantaban la bandera de la posibilidad de la transformación de los nativos en “ciudadanos” con capacidad industrial, intelectual y moral acorde al proyecto modernizador propuesto para el país. El progreso de la nación tenía como condición previa la cohesión social y, a principios del siglo XX, la estabilidad política. Además, desde la perspectiva económica, “no resulta suficiente con la separación entre los instrumentos de producción y los productos directos para generar la plusvalía; también es preciso disciplinarlos simultáneamente mediante la aplicación de una variada red de estrategias político-culturales, o sea superestructurales. Por eso para que la coerción económica funcione ‘automáticamente’ el capitalismo debe bloquear los senderos que conducen a la revuelta social o a la organización masiva del delito” (Terán, 1987). La educación parecía el mecanismo más eficiente para convertir a los sectores populares a partir de su potencial moralizador.

Este concepto (al igual que el de “educación” o el de “instrucción”) no tuvo connotaciones unívocas en los diferentes autores a lo largo del período. En Sarmiento, por ejemplo, el significado de la función *moralizadora* tuvo diferentes dimensiones: protección de la propiedad privada (respeto por lo ajeno), resguardo del orden social existente (respeto por los valores hegemónicos), instalación en los sujetos de controles externos represivos, adquisición de las pautas de la vida de las clases hegemónicas. Dice Sarmiento:

“Las buenas costumbres en las clases acomodadas las da la casa en que viven, el aseo a que se habitúan, el sentimiento de la dignidad propia, el fierro de la crítica, el bien parecer y las ideas de moral y decencia, que son comunes a todas las sociedades cristianas. [...] ¿Qué entendemos por moral? Lo que proviene de Mori, les Moeurs, las costumbres... ¿Y qué son las costumbres sino los hábitos? Luego, dando buenos hábitos se arribará a la moral que es el precepto teórico.”  
(en Recalde, 1987)

Más adelante, cuando la inmigración ya era un hecho y la llegada de ideas críticas resultaba amenazante, se construyen otras significaciones. Para Ricardo Rojas, por ejemplo, la crisis moral de la sociedad argentina se refería fundamentalmente a la “desnacionalización y el envilecimiento de la conciencia pública.” *Moralizar* sería en este caso “nacionalizar” a los inmigrantes, desarrollar lazos afectivos con la tierra que los recibiera, y propender a la integración ciudadana de sus hijos.

Pero esta moralización como nacionalización también evocaba diferentes connotaciones. Algunos, como Rojas, consideraban que nacionalizar era sinónimo de restaurar el “espíritu indígena”, sin renegar del extranjero pero tendiendo al afianzamiento de los valores nacionales tradicionales (idioma, historia y geografía nacional, religión). Personajes más radicalizados, como Eduardo Wilde, creían que el medio por excelencia para la cruzada moralizadora no podía ser otro que la religión, con sus rituales y formas ex-

ternas: “algo de tangible, de voluminoso y de concreto” (en Recalde, 1987). Otros, sin negar el poder de la educación para integrar a los inmigrantes, proponían la universalización de los contenidos educativos al tiempo que la laicización de la enseñanza (Tedesco, 1982).

La postura predominante en la institución escolar fue la “normalizadora laica” (Pui-ggrós, 1987). No obstante, la escuela no escapó a la “canonización” de los héroes civiles ni a la formalización ritualista (cristalizada por Ramos Mejía en 1909) que evocan fuertemente los contenidos y prácticas religiosas rechazados.

En suma, el problema central que enfrentaba la organización nacional no era otro que el del orden social. En este sentido se sintetizan los diferentes significados que tenía la “moralización” entre los grupos hegemónicos de la época. Orden, como respeto por la distribución vigente del poder y la riqueza, y aceptación del proyecto político modernizador. La Escuela Normal constituiría el eje vertebrador del proyecto educativo, y se transformaría entonces en el correlato femenino del colegio nacional, principalmente en las ciudades importantes – ya que en las zonas rurales o los pequeños pueblos del interior la cantidad de varones será muy elevada<sup>2</sup>.

Por primera vez en la educación media, se ofrecía una orientación laboral específica para el trabajo que, sin embargo, estaba caracterizado por una extrema precariedad, de la cual la magra retribución era solo un componente, ya que según los informes de la época, ser maestro a fines del siglo pasado implicaba asumir una tarea en condiciones de trabajo extremadamente duras. Hay grandes coincidencias entre los diferentes estudios en señalar la escasa atención económica y pedagógica prestada a las escuelas hacia 1870.

Recalde, sobre la base de un informe de Paul Groussac, subraya la precariedad edilicia de los establecimientos educativos (ventilación e iluminación insuficientes, servicios sanitarios deficientes, mobiliario inadecuado y escaso) así como la escasa calidad de la enseñanza impartida por maestros “casi analfabetos”.

Las escuelas normales aportarían docentes formados que tenderían a mejorar el panorama educativo elemental. No obstante, hacia fines de siglo, las observaciones críticas continúan, de tal manera que permiten entrever una escuela memorística y repetitiva, exageradamente reglamentaria y rígida.

Francisco Berra, en el Congreso Pedagógico de 1882 se preocupa por el formalismo que ha observado en la enseñanza escolar, donde las “descripciones” de los objetos reemplazaron a los “objetos reales y concretos, o menos que eso: el concepto vago de esos objetos, que el maestro transmite todo entero y de golpe a sus alumnos”. Berra señala que, a la inversa de la educación familiar, en la que se allana el camino a los niños para que conozcan el mundo con sus propios medios, en la escuela “se invierten las leyes del conocimiento” y el maestro es el que conoce y luego transmite el “concepto vago” a los alumnos.

---

2 Coincidimos con Tedesco en explicar esta alta proporción masculina a partir de las distancias respecto de otros centros de enseñanza superior y la carencia de opciones laborales alternativas.

Las reminiscencias del catecismo colonial son señaladas en repetidas oportunidades, al describir las respuestas estandarizadas esperadas por parte de los alumnos. En sus “Contestaciones a las preguntas del cuestionario confeccionado en las conferencias de maestros de las Escuelas Municipales de Buenos Aires” de Piccioli y Sauvaire (1874) se presentan los temas correspondientes a la escuela primaria en forma de preguntas y respuestas. Los autores sostienen en la introducción: “No se crea con esto que ellos deban aprender de memoria estas *contestaciones* para recitarlas después como loros”, ya que esperan sirvan como apuntes a las lecciones, configurando una suerte de “manual”. Para cuarto grado, por ejemplo, se plantea:

“¿Quién fue el que descubrió la América y cuándo la descubrió? La América fue descubierta por el genovés Cristóbal Colón el 12 de octubre de 1492.

¿Cuál fue la primera tierra que descubrió Colón? La primera tierra que descubrió Colón, después de 70 días de navegación, fue una de las islas Lucayas que llamó ‘San Salvador’.

¿De qué puerto se dio Colón a la vela, cuándo y con qué objeto? Colón había salido del Puerto de Palos (España) el 3 de agosto de 1492, con el objeto de hallar un camino más recto para los mercados de la India...”

El formalismo encontraría su punto culminante en la fiesta patria (Bertoni, 1992) y en las instrucciones dictadas por Ramos Mejía para su organización. La precisión de las pautas comunicadas a las escuelas “para que en ellas se celebre un culto a la patria abstracto y minucioso, de cuya mecanización a Ramos Mejía no se le ocultaban ciertos resultados tal vez grotescos” (Terán, 1987), resultan también evidencias de una escolarización tendiente básicamente a la homogeneización por imposición.

Según el mismo Terán, uno de los problemas de la clase dirigente de la época era justamente detectar los métodos más efectivos para introducir a las “multitudes argentinas” en el estado de espíritu necesario para su proyecto político. La solución encontrada por Ramos Mejía, por ejemplo, sería la utilización de “símbolos”, traducibles en imágenes, ya que creía que lo que verdaderamente impresionaría a la gente no sería el hecho en sí mismo sino la forma en que éste fuera presentado (apoyándose en la psicología de Le Bon vigente en la época). Así, la eficacia simbólica teorizada décadas más tarde por los antropólogos culturales, ya era reconocida por la escuela en sus primeros tiempos.

En este contexto, el magisterio era “la profesión más penosa, triste y menos retribuida entre las llamadas decentes” (Groussac, en Recalde, 1987), sin seguridad ni estabilidad, estando permanentemente el maestro a merced de “un golpe de autoridad, de una alcaldada”. Tampoco gozaba la docencia de un sistema de jubilaciones ni de un escalafón que estableciera las condiciones de la carrera y la promoción profesional.

En el trabajo de Myriam Feldfeber (1990), se recogen los reglamentos que normativizaron la práctica docente desde sus inicios: obediencia a las autoridades, puntualidad y asistencia regular, cumplimiento fiel al plan de estudios, uso de los textos permitidos únicamente, consignación por escrito de la temática de cada clase y aún de las “ilustra-

ciones”, control del orden y la disciplina de los alumnos y de la documentación y mobiliario escolares... Por otra parte, además de las autoridades pedagógicas, también los higienistas y médicos se referían con asiduidad a las formas de la actividad en la escuela y aportaban, desde la perspectiva “neutra” de la salud pública, a la regulación aun de los mínimos detalles (la enseñanza de la higiene corporal, limpieza y “decencia”, hasta la “supresión del beso entre las alumnas y entre las maestras” por considerarlo no inocente desde el punto de vista médico – en el temor a los contagios infantiles y al despertar de “un sentimiento anormal adormecido” entre las maestras – (*Monitor de la Educación Común*, 1905). Esta situación se contrasta con las abundantes “retribuciones simbólicas” del discurso pedagógico que exaltaba la fortaleza, entereza y capacidad de sacrificio de la docencia. Según Andrea Alliaud (1988):

“En ellos [los maestros desconocidos] la consagración, la entrega, con el renunciamiento que ello implica, aparece como la nota fundamental de la tarea desempeñada. Así, es caracterizado como ‘obrero abnegado’, ‘servidores humildes y silenciosos de la evolución nacional’, cuyo ‘heroísmo es una misma e igual como soldado de la paz y de la libertad’.”

En el mismo trabajo subraya que se exaltaba la capacidad de “lucha” del maestro a la par que su lealtad y obediencia a la autoridad. Sencillo como un sacerdote, el maestro debería recibir poco más que las retribuciones “morales” que implicaba su tarea, de manera que no resultara tampoco una carga para el presupuesto oficial.

El tono moralizador y formalista parece imperar con gran fuerza hasta mediados de la segunda década del siglo, a pesar de las presiones de los grupos no hegemónicos: los/as socialistas, los/as democráticos, pero sobre todo los/as anarquistas.

Hacia 1916 comienzan las demandas de participación directa en las acciones educativas y la formulación de políticas por parte de los grupos en ascenso a la par que reclamos por “la modernización, nacionalización y desburocratización del sistema” (Puiggrós, 1989).

Sin embargo, la escuela como institución se opuso a los avances “desestabilizadores”, neutralizó los diversos grupos que la interpelaban (incorporando parcialmente sus demandas en algunos casos, ignorándolos en otros) y, levemente afectada, enfrentó a una nueva oleada conservadora que se abrió en 1931.

## Las “primeras maestras”

Indagar acerca de las “primeras maestras” resulta una tarea particularmente difícil. Por una parte, como hemos comprobado, porque las maestras y los maestros aparecen “pintados” con extremado detallismo en documentos cargados por el “deber ser” escolar (Alliaud, 1992); por otra parte porque las mujeres maestras, como las mujeres en gene-

ral, han estado ausentes de las investigaciones históricas. Cuando han aparecido – y seguimos en este caso a Bock (1989) – lo han hecho a partir de una historiografía “compensatoria” (como un capítulo, agregado o problema “especial”) y/o de una historiografía “contributoria” (subrayando “los aportes” de las mujeres en la historia construida y escrita desde una perspectiva masculina).

Si en los problemas históricos en general podemos efectuar la crítica a los sesgos androcéntricos, mucho más válido parece este señalamiento en el caso de la docencia a partir del inicio del siglo. Como ya hemos establecido al iniciar este trabajo, el “silencio” de lo femenino toma aquí una dimensión dramática: desde la primera década del siglo XX, al hablar de “los maestros” estamos, en casi un 90%, hablando de las mujeres maestras. Podríamos entonces empezar a reescribir la historia desde allí y decir, por ejemplo, que para el mundo masculino la docencia era una actividad de “poco prestigio social” – tal como afirma Tedesco – mientras que para el mundo de las mujeres la docencia configuraba la realización de una esperada conquista...

#### *a) Condiciones materiales hostiles y reconocimiento social popular*

Las mujeres se incorporaron masivamente al trabajo escolar por razones que poco habrán tenido que ver con las condiciones concretas del ejercicio laboral: escuelas rancho, salarios magrísimos, enormes distancias, etc. Sólo las satisfacciones sociales y afectivas que organizan el campo simbólico de la tarea docente son señaladas con frecuencia en las escasas fuentes disponibles sobre la docencia de fin de siglo.

Según Alice Houston Luiggi (1959) las maestras norteamericanas, por ejemplo, no dejaron su lugar de origen por falta de buenos empleos y, si bien desde un principio los salarios ofrecidos resultaban elevados (hasta el punto de generar recelo entre sus colegas nativas), perdieron valor con el tiempo, y hasta resultaron escasos. La misma autora señala que los motivos para la partida fueron diversos: ascensos rápidos, búsqueda de aventuras y marido – motivo concretado en todos los casos, excepto uno, con extranjeros norteamericanos y británicos –, interés por lo “exótico”, aparecen en la correspondencia de las maestras como las razones más atractivas. En todos los casos, se encontraron en la Argentina con un terreno a trabajar y con una enorme “gratitud de estudiantes y padres por sus esfuerzos que en Estados Unidos se hubieran dado por descontados”. Y sigue diciendo “las escuelas crecían más rápidamente que el número del personal que las atendía y las maestras estaban siempre sobrecargadas de trabajo. Ninguna rehusó jamás tareas regulares o suplementarias, por más pesado que resultara el esfuerzo.”

Muchas de las maestras de las que se tienen datos tenían formación universitaria y llegaron a la Argentina a instancias de colegas o directores de establecimientos vinculados con las relaciones de Sarmiento con los Estados Unidos. Los sueldos que pactaron en un comienzo fueron devaluándose con la caída del oro, pero lo que aparentemente más disgustaba a las norteamericanas era la vivienda: casas sin ventanas y, en ocasiones, con cortinas como puerta, escasa leña para la calefacción, y sin baños. La comida también

resultaba penosa a veces, había demasiada carne, las verduras eran muy caras, y la leche, escasa.

A partir de diversas fuentes, Houston Luiggi describe algunas “viejas costumbres” que estas maestras pretendieron cambiar en la sociedad vernácula: las llegadas tarde y las fabulaciones desmedidas como prácticas sociales; los abrumadores exámenes en público y las lecciones aprendidas de memoria como prácticas escolares. La misma Houston Luiggi afirma que las 65 norteamericanas invitadas por el gobierno argentino entre 1869 y 1898 fueron pilares del ethos normalista argentino: confianza absoluta en la escuela como medio de civilización del país y de transformación social. La autora interpreta el “éxito” de la escuela normal en que coinciden la mayoría de los autores como producto del trabajo de estas maestras, secundadas por colaboradoras argentinas. Hacia 1910, cuando sólo dos de estas docentes permanecían en actividad, se levantaron voces de lamento. Entre ellas, las del ministro de educación Salomón Castro (*Monitor*, 1910), que se quejaba porque habían sido pocas y habían permanecido muy poco tiempo.

Lo que resulta notable es la carencia de registros sobre su influencia en el medio social y cultural, o una descripción más completa de las experiencias personales en las distintas provincias. Contamos no obstante con la biografía de algunas de ellas. Las hermanas Armstrong en Catamarca, por ejemplo, que fueron conocidas por su exigencia y su intensa actividad. Clara Armstrong dirigió escuelas y fundó posteriormente una propia, adoptó niños para educarlos y organizó a otras mujeres para conseguir pequeños trabajos. Su hermana Frances, por su parte, fue protagonista de uno de los episodios más ácidos de la desconfianza y aun la resistencia que llegaron a provocar las norteamericanas – por su religión protestante – en los medios más católicos del país. Después de seis años de docencia en la Escuela Normal de Catamarca, Frances fue trasladada a la provincia de Córdoba. El obispo de esa provincia, que desde la llegada de las maestras a la Argentina había temido la propaganda disidente, decide excomulgar a todo niño que concurriera a escuelas dirigidas por protestantes. De 150 alumnos de la escuela quedan solo 50.

“Pocos padres y madres tenían la fortaleza moral de arriesgarse a que sus hijos se convirtieran en parias. Lo asombroso es que concurrieran cincuenta estudiantes, ya que toda persona interdicta no puede asistir a misa, recibir sacramentos o ser enterrado en suelo sagrado, y que el anatema prohíbe también a los católicos hablar con la persona sobre quien ha recaído.”

(Houston Luiggi, 1959)

La respuesta del gobierno nacional fue destituir al obispo y exigir el abandono del país por parte del Legado papal que había puesto condicionamientos a la práctica de los protestantes (enseñanza católica en las escuelas normales e inclusive visitas a las escuelas por parte de los obispos). Los gobernantes de entonces no estaban dispuestos a permitir la injerencia del poder eclesiástico por sobre el poder político. Después de luchar un tiempo más contra las hostilidades que de todas maneras ofrecía la provincia de Córdo-

ba, Frances decidió radicarse en San Nicolás (Buenos Aires), donde dirigió una escuela durante veintiseis años, antes de regresar definitivamente a su país.

Otra norteamericana muy reconocida fue Mary Graham, directora de la Escuela Normal de La Plata. Raquel Camaña citaba a su “maestra” Graham:

“Necesitan vigilantes, nos decía, los amorales, los inmorales, los abúlicos, los dementes, los imbéciles, los degenerados... que quien se coloque a sí mismo en cualquiera de estas categorías lo pida y la clase se lo concederá” (1916)

Jennie Howard, por su parte, en su obra *En distantes climas y otros años* describe la distribución de sus colegas en el territorio del país y elabora un listado tentativo de residentes, subrayando que...

“Las maestras norteamericanas no han dejado nunca de expresar su profunda gratitud por la bondad, la generosidad y la amistad que han recibido de los padres de los alumnos, y que contribuyeron en gran parte al buen éxito de su obra, así como por la estimación y simpatía que les demostraron los jóvenes alumnos maestros.”

(en el único artículo referido a las maestras norteamericanas publicado en el *Monitor* entre 1880 y 1931)

El reconocimiento social hacia las maestras extranjeras que se puede ver en las fuentes se prolonga hacia las maestras argentinas. Alliaud (1992) transcribe a una maestra graduada en 1916:

“Era toda una categoría social, como decía mi marido. Por encima estaban las niñas bien, las que aprendían piano y francés, las que iban a la estancia y suspiraban por el caballero que las adquiriría. Inmediatamente después estábamos nosotras, las señoritas maestras.”

Por último, resultan también evidencias de la relevancia social de la docencia, la presencia del Ministro de Instrucción Pública de la Nación o del mismo Presidente, en los actos de colación de grados (Sección Noticias Monitor), así como la publicación completa de los listados de graduadas en la misma revista.

#### *b) Solteras, modestas y tenaces*

Si bien en Argentina las mujeres que se casaban no debían abandonar la docencia – como en Gran Bretaña, por ejemplo –, los listados del personal de la Capital Federal aparecidos exhaustivamente en el *Monitor* marcan una altísima proporción de mujeres

solteras entre las maestras (alrededor del 75%). Las fuentes hablan repetidamente también de mujeres que provienen de sectores de bajos recursos.

“La escuela normal ha creado para la mujer, particularmente para la hija de familias de escasos recursos, para la representante del hogar humilde, una verdadera carrera de mejoramiento intelectual, social y económico.”

(*Monitor*, 1914).

Y en el mismo artículo, denominado “Influencia de la Escuela Normal” – sin firma – sigue diciendo:

“El ambiente en que la joven normalista ha alimentado su ser moral, el trato cotidiano con personas cultas, la frecuentación de cierta sociedad más o menos selecta, las vinculaciones y las consideraciones que naturalmente traen consigo las funciones del maestro, significan para ella positivas ventajas.”

La “distinción” como sello necesario para las docentes se evidencia en un artículo denominado “Tipos de maestras” firmado por Elmer Redman (*Monitor*, 1914) que compara a la “mala” maestra con la maestra “buena”, la “cumplida” y la “superior”. Las cualidades oscilan entre una docente de apariencia “poco refinada, un traje desaliñado y una voz chillona”, que mascaba “pastillas de goma” en público, hablaba fuerte y no sabía enseñar, que “llora cuando le reprenden y dice que necesita de su sueldo, lo que es verdad. Por eso se la recomienda en términos encomiásticos, asegurando que tiene carácter excelente y que nadie tiene madre mejor que la suya”; y una persona “agradable, con buen gusto y suave”. Por supuesto, con una erudición y una reputación irreprochables, que “ha viajado y está familiarizada con los usos de la sociedad más distinguida.”

En algunas ocasiones, el *Monitor* ha brindado sus páginas para el homenaje de maestras retiradas o fallecidas. En los últimos casos, suelen exaltarse las “cualidades” sobresalientes de esas maestras: la entrega, el cumplimiento de las obligaciones y la posesión de dones de enseñante que parecen como las más valoradas. En Emma Nicolay de Caprile, la primera directora del Normal Nro. 1, por ejemplo, se valoran “una distinción exquisita, que revelaba su origen”, su “vasta ilustración” y “su inteligencia superior” (1889).

Resultan más interesantes para nuestro estudio los discursos dedicados a las maestras que se jubilan, ya que éstos tienden a describir las condiciones de ejercicio de la tarea docente y las diversas actividades que desarrollaban las mujeres maestras. De Albina García de Ryan (1898) se subraya su participación en exámenes públicos, en la revisión de libros de texto y en la dirección de diversas asociaciones docentes “teniendo en todos esos actos una gran autoridad, principalmente por su espíritu elevado y noble”. En 1915, otro homenaje a jubiladas resulta significativo en la perspectiva social que ofrece sobre la mujer educadora, contradictoria con la posición predominante en la esfera social – en los discursos al menos:

“Las almas retrógradas lamentaron por mucho tiempo la incorporación de las mujeres en las tareas de la docencia diplomada [...] Oh, buena y sencilla maestra normal, que soportó el ludibrio con el que el egoísmo de todas las épocas la persiguiera, mordiendo en su virtud porque estudiaba y era capaz de abrirse con sus manos el candado de la antigua sumisión. Valerosa maestra normal la de los primeros institutos del país, expuesta al descaro agresivo de las gentes adocenadas y vulgares, que vieron en ella, con estolidez incurable un peligro!”

Así, parecería que las primeras docentes no gozaron de toda la aceptación que permitían suponer las expresiones político pedagógicas de la época. Más concretamente, según este documento, se desconfiaba de su “capacidad intelectual y de su entereza moral”.

“¡Oh, maestra normal de una sociedad que te da sus hijos para que se los instruyas y te niega su confianza en reconocer tus prendas de enseñante si te comparan con el hombre y tus dotes de mujer si con las demás mujeres te parangonan! Imaginan a priori, gratuitamente influjo nefasto a los estudios preparatorios del magisterio... como si toda disciplina científica no fuera el más estupendo código de moral!”

Por otra parte, en 1911 (*Monitor*), una demostración a jubiladas subraya la oposición abierta hacia las maestras de las familias que rehusaban enviar a sus hijos a la escuela. Se habla aquí del esfuerzo que implicaba “ir al seno de los hogares para arrancar al niño y traerlo a la escuela [...] sin haberos preocupado por los improperios ni la maledicencia de que fuerais objeto más de una vez por los incrédulos de vuestra benefactora obra”. Evidentemente, la tarea cotidiana de las maestras distaba de la imagen emanada de las expectativas de la élite: el reconocimiento popular también contrastaría con desconfianza frente a mujeres que ejercían poder en el mundo público.

### c) Un “bajo perfil” pedagógico

Entre 1874 y 1921 se graduaron 2626 maestras y 504 maestros, mientras que las mujeres accedieron al título de “profesora” en menor proporción. Sin embargo, en los datos relativos al quinquenio 1925-29 la proporción de mujeres alumnas de las escuelas normales no desciende del 83% (Feldfeber, 1990)

Los escasísimos documentos pertenecientes a mujeres maestras de fines de siglo y las primeras del actual nos permiten inferir que su participación fundamental en el sistema educativo se produjo en un lugar de ejecución. De los 265 participantes en el Congreso Pedagógico, 105 eran mujeres – cifra de importancia para la época. No obstante, la Comisión Organizadora del congreso no encomendó ninguno de los trabajos previstos a una mujer, y las actas evidencian escasas intervenciones femeninas. La excepción fue la

intervención de la docente uruguaya Clementina de Alió sobre la importancia social y moral de la educación de la mujer, que resultó de peso en la aprobación de las propuestas del Congreso Pedagógico en el tema, posteriormente volcadas en la ley 1420 (Cucuzza, en este libro).

El *Monitor de la Educación Común* se hace eco también del Congreso Pedagógico de 1900 (realizado por la iniciativa de un grupo de educadores y no por convocatoria oficial) y, a pesar de celebrar su éxito, indica que sus conclusiones “no deben tomarse como la expresión de la voluntad o los deseos del magisterio todo de la república”. Describiendo las características de la participación en el congreso – de 11000 docentes en el país y más de 3000 en la Capital Federal, hubo 230 congresales y concurrieron efectivamente 80 ó 90, mientras que presentaron trabajos aproximadamente 7 mujeres y 40 hombres – el artículo concluye:

“Esto pasa siempre en las reuniones y asambleas de maestros, de manera que no puede saberse nunca si las decisiones que se toman en esos actos son la expresión de la mayoría siquiera del magisterio argentino.”

(*Monitor*, 1901)

Junto con esta caracterización, es de notar además que en el pensamiento pedagógico argentino se verifica un casi absoluto predominio masculino.

“Las mujeres aportan a la educación sus dones maternos y las tendencias de su espíritu, desarrolladas por las condiciones de su vida y el carácter de los intereses que las han solicitado. Este espíritu es más práctico que especulativo; ellas no han sido, a lo menos hasta ahora, las teóricas de la educación.”

(*Monitor*, 1915)

Así, nos inclinamos a pensar que las “voces” femeninas se expresaban fundamentalmente en actividades de proyección institucional y de acción social.

El Diccionario Biográfico de Mujeres Argentinas de Lily Sosa de Newton recupera las biografías de numerosas mujeres maestras, directoras y supervisoras de establecimientos educativos que, al retirarse, dedican sus energías a la beneficencia. Estas mujeres solían incorporar en su práctica innovaciones metodológicas de pequeño alcance: experimentación de nuevas técnicas, desarrollo de la literatura infantil, extensión cultural a la comunidad o periodismo sobre temas educativos. El guardapolvo blanco es, según la misma fuente, una creación de una maestra de escuela. Matilde Filgueira de Díaz en 1915 dirigió una escuela en la que compró y repartió tela blanca para que se evitara la distinción que observaba entre los niños de familias modestas y los niños ricos, y que se evitaran también los problemas de aseo. Como en la escuela pública no estaba permitido el uniforme, una denuncia anónima provocó la “visita” de un funcionario del Consejo Escolar. Tiempo después, el Consejo de Educación enviaba una circular a los directores reco-

mendándoles el uso del guardapolvo (no se especificaba color pero el blanco ya había ganado consenso).

*d) Algunas: abiertamente desobedientes*

Vale la pena señalar que la primera huelga docente argentina (San Luis, 1881) fue llevada adelante por mujeres maestras influidas por el espíritu socialista y ligadas a las luchas de los trabajadores (Cuczza, en este libro). Según una carta fechada 20 de noviembre de 1881 y publicada en el *Monitor de la Educación Común*, las maestras denuncian haber estado ocho meses sin recibir remuneraciones y haber recibido previamente cifras menores que las estipuladas en las planillas junto con vales de escasísimo valor de cambio en el mercado. Encabeza las firmas Enriqueta Lucero de Lallemand, directora de escuela y esposa del reconocido marxista alemán Germán Lallemand, y firman las docentes de 1ro a 4to grado, y las de 1ro y 2do año. Es notable que el mismo Sarmiento, destinatario de la carta en su carácter de Superintendente General de Educación, publicara la petición en el *Monitor*: según sus propias palabras, se sentía afectado personalmente con estas injusticias.

Por otra parte, ya entrado el siglo XX y en un clima de cierta “democratización” de la república, el “conflicto escolar” de Mendoza de 1919 también tiene como protagonistas centrales a mujeres docentes (Crespí, en este libro), que aparecen liderando asociaciones gremiales y medidas de fuerza.

Desde otros ámbitos, y sin escapar del todo al “esprit de l’époque” sobre la condición femenina, las socialistas plantearon poco difundidas divergencias y alternativas sumamente innovadoras para su época, aún hoy dignas de estudio detenido (Barrancos, en este libro). Las anarquistas, por su parte, fueron francamente rupturistas (Barrancos, 1990).

A principios de siglo, el socialismo argentino tenía, en materia educativa, un *leit motiv* recurrente: la obligatoriedad y la laicidad de la enseñanza, que debía ser impartida por el estado docente (Oddone, 1983). El Primer Programa del Partido Socialista, de 1894, incluye explícitamente esta preocupación en el aparato económico y social. “Educación escolar para todos los niños menores de 14 años, obligatoria, gratuita, laica y accesible a todos por la provisión pública de comida, vestidos, libros, etc., si es necesario.”

Las acciones educativas llevadas a cabo por los grupos socialistas, tanto las realizadas dentro del sistema como las para-sistemáticas, evidenciaban un sentido crítico de la educación oficial, fundamentalmente por su dogmatismo y su corte represivo. Numerosas mujeres participaron en estas experiencias e hicieron oír su voz contra el sometimiento de la mujer en general y contra el sometimiento infantil, tanto en relación con la Iglesia, el Estado, o la misma “autoridad” paterna. Las anarquistas, por su parte, fueron abiertamente anticlericales y mucho más radicales frente a la dominación estatal.

“Es la ley más fuerte la que gravita sobre la mujer. Cuando joven soporta la autoridad paterna hasta el matrimonio, y ese don supremo de la persona no es la mayoría de las veces sino una negociación en la cual el principal interesado no tiene voz. Escapa así de la dominación paterna pero cae bajo la del marido... La emancipación de la mujer debe ser al mismo tiempo intelectual y económica, esto es, debe ser social.”

(Alicia Moreau, 1911)

Alicia Moreau fue crítica también de la educación de las mujeres que consideraba deficiente y superficial, y de la escuela pública por autoritaria, uniforme y mediocre, inculcadora de obediencia y sumisión dogmática (no sólo del dogma religioso sino fundamentalmente del patriótico) y, al ser sostenida por el régimen dominante, limitadora del sentimiento de rebeldía y tendenciosa, pues “mostraba bueno lo injusto” y justificaba las desigualdades sociales. La crítica de Alicia Moreau se centra también en el verbalismo y el formalismo imperantes en las aulas de la escuela primaria, contra los que los socialistas impulsaban la incorporación de los avances científicos, tanto en cuanto al método como en lo concerniente a los contenidos.

“La obra educativa, por la cual cada generación prepara a la que sigue era, para los jóvenes de mi generación, cada vez más inteligente. La escuela se desprendía de su dogmatismo tradicional, se renovaba bajo el influjo del mejor conocimiento de la naturaleza humana, y la impregnaba aun el respeto por la personalidad, producto del liberalismo político.”

(Moreau, 1945)

Las mujeres socialistas no escaparon, evidentemente, a las limitaciones señaladas del socialismo en el plano educativo general señaladas por Puiggrós (1989): adhesión a los objetivos y al discurso de la instrucción pública fundamentalmente como transmisión. Entre las metas educativas reaparece la necesidad de consolidación de un conjunto de significaciones hegemónicas, la formación del “sujeto” – revolucionario en este caso – como un proceso de imposición doctrinaria, y la negación de los elementos “anárquicos” latinoamericanos. No obstante, un importante grupo de mujeres socialistas tuvo un protagonismo activo en la cuestión educativa. La misma Alicia Moreau fue fundamentalmente educadora. Junto a ella trabajaron las fundadoras de las primeras guarderías del país en la lucha por la protección de la madre trabajadora, los primeros recreos y bibliotecas infantiles, y múltiples acciones y publicaciones en favor de la transformación de la escuela pública: Fenia Chetkoff, Pascuala Cueto, Francisca Jacques y Raquel Camaña. Según Constenla y Reynoso (1982) las mujeres socialistas sintetizaron por primera vez tres aspectos en los que la mujer argentina se insertaría en la lucha por sus derechos: la política, el feminismo y la ayuda social con un fuerte sentido educativo (Barrancos, en este libro).

El pensamiento de Raquel Camaña constituye una vertiente – más vitalista que la de Alicia Moreau – de los significados que para el socialismo tenía la mujer en la educación. Nos extenderemos en su poco difundido pensamiento. Camaña se formó en la Escuela Normal de La Plata, dirigida por Mary Graham. En su corta vida, fue una activa docente que publicó sus ideas en diferentes medios y las defendió en escenarios locales e internacionales. Resulta significativo que junto con Julieta Lanteri y otras educadoras, Camaña organizara el Primer Congreso del Niño: su condena a la escuela oficial coincidía con las diatribas de Alicia Moreau. Dice Camaña en *Pedagogía social* (1916)<sup>3</sup>:

“La escuela actual – desde el Jardín de Infantes hasta la Universidad en nuestra Argentina y en el resto del mundo, más en la vetusta Europa que en la adolescente América – no educa para la vida: enseña a leer, a escribir, a contar, a hacer funcionarios públicos maestros, abogados, médicos, ingenieros, pero no se preocupa de formar al hombre. Su única influencia profunda manifestándose en el amoroso cuidado con que cultiva los sentimientos engendradores de las virtudes militares: inculca y diviniza el arte de matar, y envilece y bestializa el de crear la vida.”

La propuesta de Camaña es clara y se encuentra ampliamente desarrollada en sus artículos: una educación integral, humana y mixta, y una escuela-hogar del Estado, única para todos y laica. La atención de la triple dimensión física, moral e intelectual del hombre, dentro de una concepción eugénica de progreso de la raza humana constituyen para la educadora el nudo de la función educativa. El medio por excelencia sería la coeducación con instrucción sexual: “es necesario encauzar la corriente popular en el sentido de demostrar a una gran mayoría de seres humanos la necesidad imprescindible de una procreación consciente, es decir, ilustrada.”

La relevancia otorgada por Camaña a la educación sexual responde a su concepción de la paternidad, y fundamentalmente de la maternidad, conscientes de sus deberes, ya que “el más humano ideal del hombre es ser padre; el más humano ideal de la mujer es ser madre. Padre y madre respectivamente de hijos menores, física y moralmente superiores de generación en generación, preparando así el advenimiento de razas futuras que sean jalones en el perfeccionamiento de la Humanidad”. Esta es la nueva religión que se propone en contraposición a la religión oscurantista y limitante que impera en la sociedad argentina.

El papel de la mujer es central en este sentido, ya que su función específica es la de ser madre, y en sus manos está la etapa más importante del ser humano. La conciencia de los deberes que esta tarea implica revertir sobre ella misma, en su propio beneficio, reduciendo la “susceptibilidad emotiva” exagerada que Camaña observa en la mayoría de las mujeres, fortaleciendo la razón poco desarrollada por la herencia sexual de la mujer. La llamada “inferioridad” de la mujer es interpretada desde una doble perspectiva social: por una parte, por el predominio de la fuerza sobre la razón en las relaciones socia-

---

3 Todas las citas textuales de Camaña pertenecen a esta obra.

les; por otra parte, por la escasa valoración social de su papel en la preservación y el perfeccionamiento de la raza.

En la distribución sexual de las facultades, a la mujer le tocará objetivar lo que el hombre concibe, idealiza.

“El hombre forja idealmente el tipo evolucionado y la mujer lo realiza objetivándolo en el hijo. Por acentuación de los caracteres específicos, la ‘involución’, lo conservador, lo estático, lo femenino se objetiva al procrear; mientras que la ‘evolución’, lo avanzado, lo dinámico, lo masculino, se subjetiviza al idealizar.”

Camaña discrepa con otras feministas de la época respecto del papel de la mujer. Las acusa explícitamente de intentar masculinizar a la mujer, negando su capacidad específica de la procreación, que entiende como ‘el medio natural de impulso, de evolución, de ascensión moral e intelectual.’ Evidentemente, el humanismo vitalista de su pensamiento la aproxima más a las concepciones hegemónicas sobre la mujer que a las definiciones racionalistas de Alicia Moreau. Sin embargo, se agrega un matiz de relevancia: no sólo se exalta a la mujer en su rol de madre, sino también al hombre en su rol de padre, en la perspectiva del mejoramiento de la especie.

La mujer educadora aparece también en los escritos de Camaña con ciertas continuidades con el discurso dominante:

“La práctica amplia y consciente de los deberes maternos – servicio obligatorio para la sociedad, para bien de todos y especialmente para bien de la futura liberación femenina – debe reclamar de la mujer la transformación en un ser humano completo. Estos deberes abarcan todo lo que ella puede hacer por el niño, aunque no lo haya engendrado. La maternidad fisiológica bien entendida es un premio que es preciso merecer y conquistar.”

Es en la escuela – hogar donde se formarán las educadoras en su sentido más pleno: la educación sexual afianzará su responsabilidad maternal y hará “de cada alumna de las escuelas públicas la hermana menor y la madrecita del hijo del obrero”. Una abundante información sobre puericultura e higiene, embarazo y enfermedades acompañada de una práctica intensa, asegurarían según Camaña, su óptima preparación.

No obstante, no aparece en su pensamiento la misma convocatoria exaltada a que las mujeres se integren a la docencia. Por el contrario, Camaña es sumamente crítica de la docencia de su época y, sobre todo, de la preponderancia cuantitativa femenina. Así, por una parte se lamenta de la escasa vocación de los docentes, a quienes califica despectivamente como “profesionales” o “ganapanes” que no se constituyen en apóstoles como deberían. Camaña objeta además su escaso respeto y amor por el niño, aunque lo considera más como consecuencia del régimen escolar que responsabilidad de los propios maestros.

“El mal régimen actual ahoga, desvía, atrofia el innato amor del hombre por el niño. La escuela hogar, la coeducación sexual, su finalidad, la religiosidad humana, sacarían de nuevo por verdadero principio: la función hace al órgano y el maestro, el apóstol, creador, artista, será engendrado por la escuela humana.”

La gran divergencia se presenta entonces cuando Camaña propone una docencia mixta en concordancia con la coeducación de los alumnos. En este sentido, resulta sumamente interesante la descripción que ofrece de la docencia como trabajo femenino: “de esta casi exclusividad, como de cualquier desequilibrio, no son ventajas las que lógicamente deben esperarse.”

En primer lugar, sostiene que de la misma manera que el hombre y mujer tienen interferido el amor por los niños, también ambos pueden llegar a ser “maestros” en el “más amplio concepto” del término. En segundo lugar, afirma que la docencia es una tarea poco atractiva para el hombre por su deficiente remuneración y las escasas posibilidades de ascenso a puestos de prestigio, ya que no existe – en ese momento – una reglamentación del escalafón. En tercer lugar, declara que esta última restricción afecta particularmente a las mujeres, ya que son las más comprometidas con la enseñanza.

“Una ojeada sobre la denigrante posición actual de la mujer que solicita trabajo como maestra o como catedrática hará resaltar la mejora moral, la dignificación que importará al magisterio el arribo de la mujer a esos puestos directivos. Pensad tan sólo que son exclusivamente hombres los que conceden y casi exclusivamente mujeres las que solicitan y se hallará la causa fundamental del descrédito en que ha caído la palabra ‘maestra’.”

Más aún, la crítica de Camaña al disciplinamiento escolar permite entrever también una fuerte oposición al papel represor femenino en la escuela. Desde las enseñanzas de su “maestra” Mary Graham, el programa se completa entonces con una calurosa defensa de la libertad y la responsabilidad individuales, que transforma en innecesario “el ejército de celadoras, de maestras y hasta la presencia continua de directores y vicedirectores.” Los maestros ocuparán de esta manera un verdadero espacio de enseñantes, en una escuela abierta y libre.

En este sentido, resulta sugerente el prólogo que escribe José Zubiaur al libro *Pedagogía Social* que estamos siguiendo, en el que además de exaltar la personalidad de Raquel Camaña, brinda un diagnóstico sobre el sector docente de comienzos de siglo:

“No es constante, por desgracia, el carácter en un gremio expuesto a deprimirse y caer en la obediencia pasiva, olvidando que su misión es romper con la herencia que inmoviliza y con el ambiente que perpetúa el mandarínismo, para servir los ideales de la educación; y el fervor, indispensable al apostolado del magisterio, suele esfumarse ante convencionalismos ridículos o ante beneficios que se resuelven en satisfacciones materiales o de vanidad.”

En suma, el pensamiento “naturalista” hegemónico con respecto al papel educador de la mujer tenía una fuerza inusitada en los momentos de constitución del sistema educativo nacional de instrucción, hasta tal punto encontramos en los discursos no oficiales una importante serie de continuidades. No obstante, aparecen fracturas como sedimentación, como contraste, fundamentalmente a partir de los puntos críticos señalados en la escuela y la política educativa, más que como cuestionamientos abiertos.

La crítica a la escuela existente intentaba desalienar un mundo infantil escolar limitado por el disciplinamiento permanente, la relación subordinada y dogmática con el maestro-dueño del saber y la imposición de hábitos y valores de los grupos dominantes. Este cuestionamiento encerraba una alternativa subversiva para la mujer docente, completada, por otra parte, con la prédica por una educación más comprometida con la razón, con la ciencia y el conocimiento no dogmático. La confianza en el progreso de la humanidad a través del “saber” contenía también en forma implícita una propuesta alternativa para la mujer y las maestras, abriendo un campo reservado sólo para los hombres de la época.

Junto con los y las anarquistas (Barrancos, en este libro), su ámbito de penetración más importante fue sin duda el sindicalismo de la primera y segunda década del siglo, mientras que la escuela se mantuvo poco permeable a sus desafíos y reclamos. Será posteriormente, con el ingreso de la “escuela activa” (que a pesar de su origen liberal es entusiastamente llevado adelante en Argentina por maestras y maestros socialistas y comunistas) que sus propuestas rozarán las prácticas escolares.

## M'hija la maestra

La “naturalización” de las capacidades femeninas para el ejercicio de la docencia constituye el nudo central en la orientación hacia la feminización cuantitativa y cualitativa de la escuela primaria en Argentina. En términos numéricos, la feminización significa la irrupción de una enorme cantidad de mujeres en puestos de trabajo generados en las escuelas públicas que debían ofrecer una educación “obligatoria, gratuita y graduada, y dada conforme a los preceptos de la higiene” (Ley 1420, art. 2). Estos puestos de trabajo sufrían de una extrema precariedad: estaban mal remunerados, no tenían estabilidad ni regulación escalafonaria, aunque estaban altamente reglamentados en sus formas y sus contenidos. Con estas características resultaban poco atractivos para los varones de la época, aunque, pensamos, no sólo por ellas.

El trabajo docente implicaba la interacción cotidiana con niños que no eran “adultos pequeños” a los que se podía castigar, amenazar o exigir como a un igual. En este sentido, ¿el mundo infantil escolar también se había transformado en un espacio social de escaso valor inmediato? En todo caso, según las fuentes, para los adultos sociales, la docencia implicaba “bajar” un escalón y “sacrificar su dignidad”. Las mujeres, en cambio, esta-

ban naturalmente inmersas en el mundo infantil, al que prolongaban al ser consideradas como niños. De manera que el lugar “indigno” para el hombre, precario y desvalorizado en el mundo masculino, se transformaría en el lugar digno por naturaleza para la mujer, su medio natural.

Así, la incorporación masiva de las mujeres a la escuela significaría, en su dimensión cualitativa, una “feminización” de la cotidianidad escolar. Fundamentalmente, una transformación de la violencia masculina en la perspectiva de un clima más cálido y de una mayor comprensión. El “uso” oficial de esa dulcificación tendería nuevamente al control de los sectores educandos: esta vez, a través de los afectos, más “civilizadamente”.

Pero el magisterio no resultaba solamente un lugar digno para las mujeres, sino también un espacio laboral “decente”. El contexto sexualmente acechante de los trabajos a los que éstas comenzaban a acceder, sumado a la proliferación de las casas de citas y la prostitución femenina en el marco de “ascenso” de las mujeres que no se volverían tan fácilmente al mundo doméstico, resultaban seguramente preocupantes para los gobernantes. Reglamentar la prostitución (1875) y estimular el ingreso de las mujeres a la docencia (donde serían mujeres “públicas” pero controladas) son medidas sugerentemente próximas en el tiempo... En todo caso, son producto de un período de institucionalización y centralización en el que el Estado coloca bajo su jurisdicción y pretende controlar la pluralidad de actividades sociales que se producían en el territorio antes fragmentado por las luchas civiles y los conflictos políticos. Si la mujer que trabajaba corría el riesgo de prostituirse desde el imaginario social de entonces (¿sólo de entonces?) la escuela sería un ámbito protegido y organizado jerárquicamente que no ofrecería demasiadas amenazas para su moral ni demasiadas oportunidades para su apetito sexual.

Las condiciones estaban dadas, evidentemente, para que las mujeres de algunos grupos sociales desarrollaran la “vocación” docente que, en cierto sentido, era la única vocación secular posible. Elegir la docencia para convertirse en una “madre educadora”, disciplinada y disciplinadora, ordenada y ordenadora, moral y moralizadora, transmisora de algunos conocimientos a través de la inculcación. El moralismo y el formalismo se entrelazan casi a la perfección con el papel educador femenino y la condición de las mujeres de fines de siglo...

Además, el indiscutible peso de la escuela en un contexto de analfabetismo y desintegración social, y la oportunidad que parecía brindar la docencia para “participar” – ilusoriamente – de la cultura oficial, no podían sino reclutar atractivos para las jóvenes de las clases en ascenso. En este sentido, la docencia en Argentina parece caracterizarse, en el período en estudio, por una contradicción profunda: las maestras tienden a negar su condición social de origen a través de un trabajo (escasa o nulamente concebido como tal) que las hace participar, en el terreno de las representaciones – ya que no en el terreno material o económico – de la cultura “tradicional”. ¿El “olvido” de las culturas subalternas en la escuela tendrá que ver también con esta negación de las maestras de su propio origen? Y si esta interpretación fuera acertada, ¿hasta qué punto las mujeres maestras se prestaban voluntariamente a este juego?

Evidentemente, resulta difícil captar la magnitud de la adhesión al proyecto. De todas maneras, también es evidente que, bajo la apariencia de sumisión y homogeneidad formal, se escondía una amplia gama de “deseos” personales realizados en el trabajo escolar: algunas, convencidas de su papel de “civilizadoras”; otras, obsesionadas con el cumplimiento del deber y de las formas; otras, madres frustradas dadoras de afecto o de torturas afectivas; otras, aspirantes de “dama” o cazadoras de marido; otras, ansiosas por transformar la escuela y la sociedad. La oportunidad abierta en la escuela normal fue sin duda resignificada por las mujeres protagonistas.

El pensamiento naturalista con respecto al papel educador de la mujer se presenta con tal fuerza que aun en los discursos críticos encontramos una importante serie de continuidades. No obstante, si bien no cuestionaron la posición femenina biológicamente determinada ni pusieron en tela de juicio su papel de “madre educadora”, su práctica crítica de la escuela oficial y el sesgo iluminista de su discurso constituyeron a las socialistas en “modelos” alternativos al paradigma oficial y normalizador para las mujeres en la educación.

Ahora bien, en este “uso” que hicieron los políticos laicos de las disposiciones femeninas es posible detectar por lo menos dos “derrotas” históricas: una sólo aparente; la otra, prácticamente invisible.

Por una parte, la Iglesia Católica como institución parece la gran derrotada con la convocatoria a las maestras norteamericanas protestantes y la no inclusión de la enseñanza de la religión en los programas de las escuelas normales. Los gobernantes no querían como maestras a las monjas ni a las militantes católicas que, aunque en pequeña medida, habían estado ya a cargo de la educación de las niñas. Tampoco convocaron a la Sociedad de Beneficencia, y hasta sacaron de su jurisdicción a las escuelas femeninas. No obstante, los sectores católicos irán ganando terreno progresivamente, por ejemplo con la inclusión de la enseñanza de la religión en la formación docente (González Rivero, 1978). La “victoria”, sin embargo, se producirá en varios sentidos con las significaciones que acompañarán al trabajo docente desde su génesis: la escuela como “templo del saber”, la docencia como “apostolado” o “sacerdocio”, y finalmente, la maestra como “madre educadora”, que connota fuertemente los rasgos de la moral cristiana.

La segunda “derrota” fue sufrida por los pedagogos positivistas como producto de una combinación de fuerzas convergentes. Los políticos “normalizadores” impusieron un sesgo formalista y rígido a la educación que las maestras, lejos de combatir, aceptaron activamente (o resistieron en forma aislada). Evidentemente, las mujeres, excluidas por siglos de la producción – y aun de la transmisión – de saberes “científicos” no iban a transformarse en unos pocos años en maestras rigurosas y científicas (desde las definiciones del positivismo) Además, ¿cómo podrían las “menores de edad” actuar con autonomía frente a un sistema donde se reglamentaban hasta las más mínimas actividades y donde el “cumplimiento” y las formalidades eran criterios de evaluación?

La apertura de un espacio laboral en las escuelas resultaba evidentemente atractivo y digno para las mujeres de fines del siglo pasado y comienzos del presente. Algunas, como estamos descubriendo, acataron las normas hasta sus últimos detalles, mientras

otras usaron ese espacio en sentido creativo o innovador sin trascender los límites de su aula o su institución escolar. Otras usaron la docencia como estrategia personal de inserción social. Otras por su parte, expresaron públicamente una crítica a la escuela y al proyecto político que la sustentaba.

Evidentemente, las maestras se ocupaban de temas y sujetos de los que los hombres no querían ocuparse. Tal vez porque no les incomodaba, tal vez porque el beneficio obtenido era mayor que el sacrificio... Al intentar estudiar a las docentes desde adentro, aparecen las personas y, a menos que creamos que las primeras maestras eran realmente apóstoles o neuróticas obsesivas, tenemos que pensar que se las ingeniaban para introducir en su trabajo una nota personal y que debían de encontrarle un sentido.

Los aportes del feminismo, particularmente del feminismo de la diferencia, pueden resultar herramientas teóricas de gran utilidad para comprender e interpretar este proceso. Hoy se plantea, por ejemplo, la necesidad de analizar la relación de las mujeres con el trabajo de una manera diferente de la que se emplea para estudiar el mundo del trabajo masculino. La noción de “igual remuneración por igual trabajo”, se reemplaza por la de “igual remuneración por trabajo de valor comparable”: un instrumento teórico que tuvo vigencia en la etapa reivindicativa del movimiento de mujeres es resignificado hoy a la luz de los avances del feminismo y de una mayor investigación empírica. En nuestro caso, estas nociones nos permitirían resignificar también el prejuicio de “serás lo que debas ser y sino serás maestra” y contribuir a sostener que no era por falta de capacidad para estudiar en la universidad (era casi impensable en ese momento) ni por ser abnegadas, o pusilánimes, que las mujeres accedieron a la docencia. Las mujeres y sus familias percibieron un lugar interesante de ascenso social, de obtención de salario y marido, de reconocimiento y “popularidad” – en el pueblo, justamente – que tenía bastante que ver con las tareas que ya venían desarrollando hasta el momento. Además, las pautas venían dadas y las preguntas ya estaban formuladas y respondidas, lo cual debía tranquilizar bastante a todos y todas.

Paradójicamente, el espacio abierto era bastante estrecho. Las resistencias y luchas eran individuales y si no, limitadas. Las maestras más agudas en su crítica fueron neutralizadas o combatidas por el autoritarismo educacional y político (un límite imposible de ignorar que recrudecería en varias ocasiones a lo largo del siglo).

En suma, podríamos concluir provisoriamente coincidiendo con la mayoría de los autores en que el acceso a la Escuela Normal y al trabajo docente implicó una oportunidad importante para las mujeres de fines del siglo pasado. Importante porque no existían alternativas para los estudios medios. *Sin embargo, tanto desde el punto de vista de las propias mujeres como desde la perspectiva de la escuela, el entusiasmo en la interpretación debe ser moderado. En la escuela se abre un espacio de sujeción más que de liberación; de repetición más que de creación; de dependencia más que de autonomía. Las mujeres lo usaron como única opción pero, como sabemos, tardaron un siglo en reconocerlo como trabajo, y aun hoy sostienen en cierta medida el peso de la “madre educadora”.*

## Bibliografía citada

- ALLIAUD, Andrea (1992) “Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión”, en *Revista Argentina de Educación*, Nro. 18, Año X.
- BALDUZZI, Juan (1987) “El conflicto escolar en Mendoza de 1919”, en *El timbre*, Buenos Aires, CTERA.
- BATALLAN, Graciela y GARCÍA, Fernando (1992) “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- BARRANCOS, Dora (1990) *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires, Contrapunto.
- BERTONI, Lilia (1992) “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887 – 1891”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana*, Tercera Serie, Nro. 5, 1er. Semestre.
- BOURDIEU, Pierre (1988) *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- CONSTENLA, María y REYNOSO, María (1982) “La mujer y la política”, en *Todo es historia*, Nro. 183, Buenos Aires.
- CUCUZZA, Rubén (1986) “La primera huelga”, en *El timbre*, CTERA.
- FELDFEBER, Myriam (1990) “Génesis de las representaciones acerca del maestro en la Argentina 1870 – 1930” (mimeo) Informe Avance CONICET.
- GONZALEZ RIVERO, Julio (1978) “Formación docente en la República Argentina”, en *Revista del ICE*, Nro. 16, Mayo.
- GUY, Donna (1994) *El sexo peligroso*. Buenos Aires, Sudamericana.
- HENAULT, Mirta (1983) *Alicia Moreau de Justo*, Centro Editor de América Latina.
- HOUSTON DE LUIGGI, Alice (1959) *Sesenta y cinco valientes*, Catamarca, Ed. Agora.
- HOWE, Florence (1984) *Myths of Coeducation*. Harvard, Harvard University Press.
- MAGLIE, Graciela y GARCÍA FRINCHABOY, Mónica (1988) *La educación de las mujeres*. Buenos Aires, Subsecretaría de la Mujer.
- MORGADE, Graciela (1988) “Docencia, mujeres y tiempo”, en *Revista Educoo*, nro. 8, Buenos Aires
- MORGADE, Graciela (1991) “La familia escolar”, en *Revista Educoo*, nro. 9, Buenos Aires
- MORGADE, Graciela (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuaderno de Investigación del IICE, Nro. 12. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- NARI, Marcela (1993) “La educación de la mujer o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales de manera científica” (mimeo). Instituto de Historia Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- NARI, Marcela (1995) “La mujer obrera: entre la maternidad y el trabajo” (mimeo). Instituto de Historia Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- ODDONE, Jacinto (1983) *Historia del socialismo argentino*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina
- PUIGGRÓS, Adriana (1989) “Tendencias pedagógicas en la historia de la educación argentina”. Ficha de cátedra
- RECALDE, Héctor (1987) *El Primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina
- RECALDE, Héctor (1989) *Mujer: condiciones de vida, trabajo y salud*, Tomos 1 y 2. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina
- RECALDE, Héctor (1991) “Prostitutas reglamentadas: Buenos Aires 1875-1934”, en prensa para *Todo es Historia*. Nro. 285
- ROJAS, Ricardo (1989) *La restauración nacionalista*. Ficha de cátedra. Historia de la Educación Argentina.
- ROMERO, José Luis (1975) *Las ideas políticas en la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ROUQUIE, Alain (1981) *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé.
- SOLARI, Manuel (1976) *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós
- SOSA DE NEWTON, Lily (1980) *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- SOSA DE NEWTON, Lily (1966) *Las argentinas. De ayer a hoy*. Buenos Aires, Ed. Zanetti.
- TEDESCO, Juan Carlos (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina
- TERÁN, Oscar (1987) *Positivismo y nación*. Buenos Aires, Puntosur
- YANNOULAS, Silvia (1990) “La educación de la mujer y la mujer educadora en la construcción del Estado Nacional” (mimeo) FLACSO – UNB.

## Fuentes documentales

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Monitor de la Educación Común*. Años 1882 – 1931

### Artículos:

- 1882: WILDE, Eduardo. Discurso de clausura del Congreso Pedagógico Nacional.
- 1889: BERRA, Francisco. Carta al Ministro de Educación del Uruguay. “Creación de una escuela normal de varones”
- 1890: KERGOMARD, Paulina. “Del rol de la mujer en la enseñanza primaria”
- 1891: FERREYRA, Andrés. “Carácter moral de la escuela”
- 1900: Congreso Pedagógico
- 1907: “Condición económica, jurídica, intelectual, etc. de la mujer”
- 1907: “La educación de las mujeres”

1909: LUGONES, Leopoldo. "Personal directivo"  
1910: "La mujer y su función social"  
1913: "Las escuelas para madres"  
1914: "Vocaciones profesionales femeninas"  
1914: "Influencia de las escuelas normales"  
1914: "La mujer en la escuela"  
1914: "Tipos de maestras"  
1915: "La mujer como educadora"  
1915: "La maestra normal"  
1920: "Se necesita una maestra..."  
1924: "Las aptitudes de las mujeres"  
1930: "Educación de la mujer"  
1931: "La obra de las maestras norteamericanas"

## Necrológicas

Emma Nicolay de Caprile (1889)  
Sara Cooper (1896)  
Albina García de Ryan (1898)  
Angela Menéndez (1902)  
Micaela de Medina (1909)  
Regina Santamarina (1909)

## Homenajes y discursos de colación de grados.

### Noticias

CAMAÑA, Raquel (1916) *Pedagogía social*. Buenos Aires, Editorial La cultura argentina  
MOREAU, Alicia (1911) *Humanidad nueva*, Buenos Aires, Tomo 3.  
MOREAU, Alicia (1945) *La mujer en la democracia*. Buenos Aires  
PICCIOLI, J. y SAUVAIRE, C. (1874) *Contestaciones a las preguntas del cuestionario*. Buenos Aires, Imprenta literaria y fundición de tipos de valor.