

# QUIENES FUERON LAS PRIMERAS MAESTRAS?\*

GRACIELA MORGADE\*



\* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Educación y Sociedad (FLACSO). Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Asistente del Programa de Promoción de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa del Ministerio de Cultura y Educación.

A fines del siglo pasado, los grupos en el poder en nuestro país se plantearon un conjunto de objetivos estructurantes de un estado y de una nación incipientes: el desarrollo económico agroexportador articulado con el comercio internacional, la pacificación y unificación definitiva en todo el territorio y el fomento de la inmigración para las grandes regiones semidesérticas. La homogeneización ideológica sería tarea de la escuela.

Semejante obra imponía a los dirigentes el desafío de diseñar las estrategias, determinar cuidadosamente las acciones y, fundamentalmente, encontrar a los sujetos adecuados para su ejecución. En ese contexto aparece en nuestro país la convocatoria masiva a las mujeres para trabajar en las escuelas.

El discurso hegemónico respecto de la "mujer-educadora" presenta pocas fisuras internas. Políticos y pedagogos subrayaron por demás las cualidades excepcionales que harían de las mujeres las mejores maestras (MORGADE, 1992b):

a) las mujeres "naturalmente" moralizaban a la sociedad y -consideradas ellas mismas como menores o "infantiles"- se abocarían con entusiasmo y ternura a la moralización del mundo infantil.

b) las mujeres eran "trabajadoras baratas" en un contexto de extrema desatención económica de la educación pública.

---

\*\* En este artículo se recogen algunos de los resultados finales de la investigación "La feminización de la escuela primaria argentina: políticas educativas y significación del trabajo"(1 Etapa:1870-1930) desarrollada con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, con Beca CONICET y bajo la dirección de la Lic. Graciela Batallán. Se han analizado fuentes primarias oficiales y no oficiales de la época, a la vez que se ha tratado de recuperar estudios poco difundidos e investigaciones de otros/as compañeros/as a la luz de las hipótesis de la investigación.

c) las mujeres comenzaban a presionar por más espacios en el mundo público y tenían pocas alternativas laborales no amenazantes para su moralidad. La escuela sería un ámbito de ejecución, altamente controlado, formalizado y protegido.

El campo ofrecido era una escuela altamente reglamentada y rígida.

Sin embargo, tanto en el seno de las mismas instituciones escolares como también en sectores comprometidos con el socialismo se desplegaron algunas manifestaciones femeninas de disidencia. Si bien podemos aceptar, como tendencia, el axioma "describir es prescribir" (BOURDIEU, 1988), éste se complejiza notablemente al encarar un estudio que incorpora la "visión de los sujetos". La descripción -y la imposición de significados- evidentemente tuvo alternativas; y la prescripción se materializó en particulares deseantes y contradictorios/as que, a veces haciéndole el juego al régimen y otras veces en abierta oposición, obtuvieron satisfacción para sus propios fines.

En este artículo me propongo sistematizar las características de las mujeres que abrieron camino en la docencia.

Indagar acerca de las "primeras maestras" resulta una tarea particularmente espinosa. Por una parte, porque las maestras y los maestros aparecen "pintados" con extremo detallismo en documentos cargados por el "deber ser" escolar (Cf. ALLIAUD, 1992); por otra parte porque las mujeres maestras, como las mujeres en general, han estado fundamentalmente *ausentes* de las investigaciones históricas. Cuando han aparecido -y seguimos en esto a G. Bock (1989)- lo han hecho a partir de una historiografía "compensatoria" (como un capítulo, agregado o problema "especial") 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. 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 noventa por ciento, hablando de las mujeres maestras. Podríamos 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 J. C. Tedesco- mientras que para el mundo de las mujeres la docencia configuraba la realización de una esperada conquista...

### Las "primeras maestras"

#### 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 magrífimos, 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 también resultaron escasos. La misma autora señala que los motivos diversos 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 nuestro país con un terreno a trabajar y con una enorme "gratitud de estudiantes y padres por sus esfuerzos que en los 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 nuestro país a instancias de colegas o directores de establecimientos vinculados con las relaciones de Sarmiento en 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: casa 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 H. Luiggi afirma que las sesenta y cinco 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 Juan P. Ramos, J. M. Chavarría, J. Zubiary y J. M. Torres entre otros- 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, la del ministro de educación Salomón Castro 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 escuela 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 aún 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 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 LUIGI, 1959).

La respuesta del gobierno nacional fue destituir al obispo y aún exigir el abandono del país por parte del Legado papal que había puesto condicionamientos a la práctica de las 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 Córdoba, Frances decidió radicarse en San Nicolás (Buenos Aires) donde dirigió una escuela durante veintiséis 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".

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 la simpatía que les demostraron los jóvenes alumnos maestros" (en el único artículo referido a las maestras norteamericanas publicado en el Monitor de la Educación Común entre 1880 y 1931).

El reconocimiento social hacia las maestras extranjeras que se puede entrever en las fuentes se prolonga también 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".

Resultan también evidencias de la relevancia social de la docencia, la presencia del Ministro de Instrucción

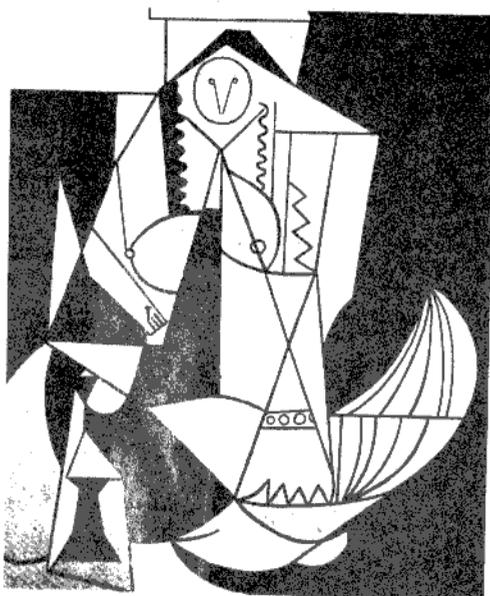
Pública de la Nación o del mismo Presidente, en los actos de colación de grados (Sección Noticias Monitor), así como la publicación completa de los listados de graduadas en la misma revista.

#### b) Solteras, modestas y tenaces

Si bien en nuestro país las mujeres que se casaban no debían abandonar la docencia -como en Gran Bretaña por ejemplo-, los listados de personal de la Capital Federal aparecidos exhaustivamente en el Monitor marcan una altísima proporción de mujeres solteras entre las maestras. 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 escasas de recursos, para la representante del hogar humilde, una verdadera carrera de mejoramiento intelectual, social y económico" (MONITOR, 1914). Y 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 (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 parecen como las más valoradas. En Emma Nicolay de Caprile, la primera directora del Normal N° 1, por ejemplo, se valoran "una distinción exquisita, que revelaba su origen", su "vasta ilustración" y "su inteligencia superior".

Resultan más interesantes para nuestro estudio, los discursos dedicados a las maestras que se jubilan, ya que estos 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 oficial -en los discursos al menos-: "Las almas retrógradas lamentaron por mucho tiempo la incorporación de las mujeres en la 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 descarado 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 estúpido código de moral!".

Por otra parte, en 1911, una demostración a jubiladas subraya la oposición abierta hacia las maestras de las familias que rehusaban a enviar 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 lo improprios ni la maledicencia

de que fuerais objeto más de una vez por los incrédulos de vuestra benefactora obra".

### 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 por ciento (FELDFEBER, 1990).

Los escasísimos documentos pertenecientes a mujeres maestras de fines de siglo y las primeras décadas 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 se volcadas en la ley 1420.

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 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".

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 perio-

dismo sobre temas educativos. El guardapolvo blanco es, según el mismo diccionario, 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 aseó. Como en la escuela pública no estaba permitido el uniforme, una denuncia anónima provocó la visita de la escuela de un funcionario del Consejo Escolar. Tiempo después, el Consejo de Educación enviaba una circular a los directores recomendándoles 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 de nuestro país (SAN LUIS, 1881) fue llevada adelante por maestras indudablemente influenciadas por el espíritu socialista y ligadas a las luchas sociales de los trabajadores (CUCUZZA, 1986). 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 escasísimos valor de cambio en el mercado. Encabeza las firmas Enriqueta L. Lucero de Lallemand, directora de la escuela y esposa del reconocido marxista alemán Germán Lallemand, y firman las docentes de 1º a 4º grados y las de 1º y 2º años. 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 esas 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 (BALDUZZI, 1987), que aparecen liderando asociaciones gremiales y medidas de fuerza. Varias de las militantes son detenidas y finalmente imponen condiciones para volver al trabajo por un breve lapso, ya que al poco tiempo el conflicto estalla nuevamente.

#### *El discurso crítico del socialismo*

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.

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 apartado 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 fuerte 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.

"Es la ley del 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 del dogma religioso sino 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 A. 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 aún 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 era 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 Chertkoff, Pascuala Cueto, Francisca Jacques, Raquel Camaña.

Según Constenla y Reynoso (1982) las mujeres socia-

listas 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.

El pensamiento de Raquel Camaña constituye una vertiente -más vitalista que Alicia Moreau- de los significados que para el socialismo tenía la mujer en la educación. Nos extenderemos en su poco difundido pensamiento.

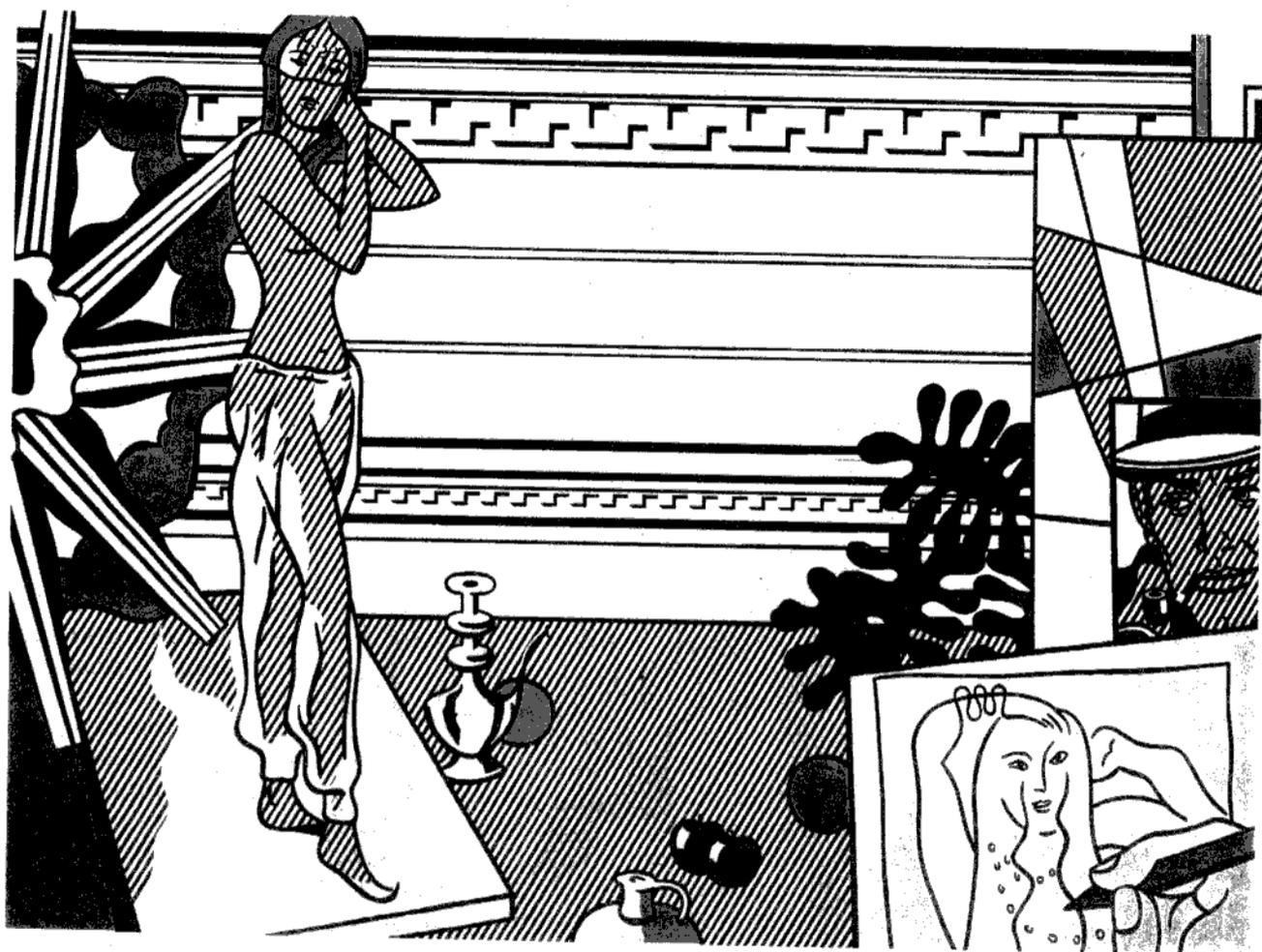
Camaña se formó en la Escuela Normal de La Plata, dirigida por Mary Graham. En su corta vida, fue una activa docente que publicó sus ideas en diferentes medios y las defendió en escenarios locales e internacionales. Resulta significativo que junto con Julieta Lanteri y otras educadoras, Camaña organizara el Primer Congreso del Niño: su condena a la escuela oficial coincidía con las diatribas de Alicia Moreau.

Dice Camaña: "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 hace funcionarios públicos, maestros, abogados, médicos, ingenieros, pero no se preocupa de formar al hombre. Su única influencia profunda manifiéstase 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 mejores, 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 "superexcitabilidad 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 sociales; 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 facultades, a la mujer 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 subjetiva al idealizar".

Camaña discrepa con otras feministas de la época respecto al papel de la mujer. La autora misma las acusa explícitamente de intentar masculinizar a la mujer, negando su capacidad específica de la procreación que Camaña 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 sobre la mujer hegemónicas, que a las definiciones racionalistas de Alicia Moreau.

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 mayor 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.

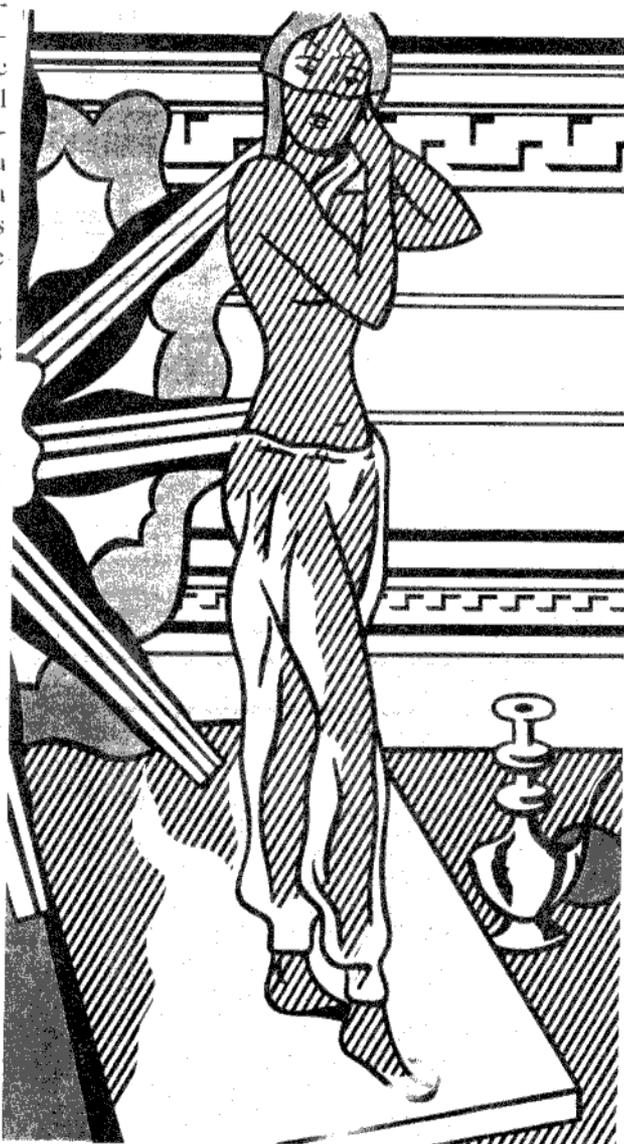
No obstante, no aparece en su pensamiento la misma convocatoria exaltada a que las mujeres se integren a la docencia. Por el contrario, Camaña es sumamente crítica de la docencia de su época y, sobre todo, de la preponderancia cuantitativa femenina.

Así, por una parte, la autora 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, sacarán de nuevo por verdadero al 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 en que 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, 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, 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. Pensar 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 del libro **Pedagogía Social** que estamos siguiendo, por José Zubiaur, exaltando la personalidad de Raquel Camaña pero brindando también por su parte 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 mandarismo, 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”.

Evidentemente, 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 que 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.

Por una parte, la crítica a la escuela existente intentaba des-alienar 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, su ámbito de penetración más importante fue sin duda el sindicalismo de la primera y segunda décadas del siglo mientras que la

escuela se mantuvo poco permeable a sus desafíos y reclamos. Será posteriormente, con el ingreso del movimiento de la “escuela activa” (que a pesar de su origen liberal es estusiastamente llevado adelante en nuestro país por maestras y maestros socialistas y comunistas) que sus propuestas rozarán a las prácticas escolares.

### *Ayer y hoy... ser maestra*

¿En qué se parecen las maestras de hoy a aquellas que iniciaron el camino? ¿Qué podemos aprender de lo surgido en un contexto bastante más estrecho y asfixiante que el actual?

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 todas santas o neuróticas obsesivas, tenemos que pensar que se las ingeniarían 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 a la relación de las mujeres con el trabajo de una manera diferente a 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 si no serás maestra” (EZPELETA, 1991) y contribuir a sostener que no era por incapaces para estudiar en la universidad (era casi impensable en ese momento) ni por ser mártires, o tontas, 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 el político (un límite imposible de ignorar que recrudecería en varias ocasiones a lo largo del siglo).

Hoy las condiciones son muy diferentes y si bien en la vida cotidiana escolar hay todavía muchos procesos que refuerzan "lo femenino", las mujeres maestras están bastante lejos de encontrar los mismos incentivos en su trabajo (MORGADE, 1988, 1991, 1992a). Y evidentemente no es solo por la razón económica de que "cuando las escuelas tenían el caudal de fuerza de trabajo femenina cautiva, podían obtenerse docentes de elevada calidad sin salarios elevados", como postula Lester Thurow (1992) desde el corazón del liberalismo actualmente imperante.

Queda para otro estudio<sup>1</sup> avanzar en la identificación de los puntos nodales y el desarrollo histórico de ese cambio. No obstante, podemos anticipar que son la formación docente y la organización del trabajo escolar las que deben cambiar. Las mujeres han comenzado hace rato y hoy es tan necesario como siempre que, partiendo de estas constataciones y también de los reclamos del sector (BATALLÁN Y GARCÍA, 1992), el estado asuma un papel protagónico en la rejerarquización laboral y profesional de la docencia.

---

## Notas

<sup>1</sup> Actualmente me encuentro indagando la transformación en el significado que la docencia tuvo para las mujeres maestras a lo largo del siglo a partir de la elaboración de relatos de vida de maestras jubiladas (II Etapa del Proyecto "La feminización de la escuela primaria argentina").

---

## Bibliografía

(se consignan solo los trabajos citados en este artículo)

- ALLIAUD, ANDREA, *Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión*, en Revista Argentina de Educación, N°18, Año x, 1992.  
BALDUZZI, Juan, *El conflicto escolar de Mendoza de 1919*, en El Timbre, CTERA, Buenos Aires, 1987.  
BATALLÁN, GRACIELA Y GARCÍA, FERNANDO, *La especificidad del tra-*

*bajo docente y la transformación escolar*, en Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comp), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila Editores, 1992.

BOURDIEU, PIERRE, *Cosas Dichas*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1988.  
CONSTENLA, MARÍA Y REYNOSO, MARÍA, *La mujer y la política*, en Todo es historia, N° 183, Buenos Aires, 1982.  
CUCUZZA, RUBÉN, *La primera huelga*, en El Timbre, CTERA, Buenos Aires, 1986.

EZPELETA, JUSTA, *Escuela y maestros. Condiciones de trabajo docente en Argentina*. CEAL/UNESCO, 1991.

FELDFEBER, MYRIAM, +Génesis de las representaciones acerca del maestro en la Argentina 1870-1930, informe de avance, CONICET/ICE, Mimeo.

HENAULT, MIRTA, Alicia Moreau de Justo, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983.

HOUSTON LUIGGI, ALICE, *Sesenta y cinco valientes*, Ed. Agora, Catamarca, Ed.1959.

MORGADE, GRACIELA, *Docencia, mujeres y tiempo*, en Revista EDUCOO, Buenos Aires, 1988.

....., *La familia escolar*, en Revista EDUCOO, Buenos Aires, 1991.

....., *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*, Cuaderno de Investigación del ICE, N° 12, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1992a.

....., *La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'*, en Revista Propuesta Educativa N° 7, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1992b.

ODDONE, JACINTO, *Historia del socialismo argentino*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983.

PUIGGROS, ADRIANA, *Del liberalismo al positivismo en la pedagogía argentina*, Mimeo, Cátedra Historia de la Educación Argentina, 1985.

PUIGGROS, ADRIANA, *Tendencias pedagógicas en la historia de la educación argentina*, Ficha de la cátedra, 1989.

SOSA DE NEWTON, LILY, *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1980.

THUROW, LESTER, *La guerra del siglo XXI*, Planeta, Buenos Aires, 1992.

TEDESCO, JUAN CARLOS, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982.

TERÁN, OSCAR, *Positivismo y nación*, Punto Sur, Buenos Aires, 1987.

---

## Fuentes primarias

CAAMAÑA, RAQUEL, *Pedagogía Social*, Ed. La cultura argentina, Buenos Aires, 1916.

*Monitor de la Educación Común (1881-1931)*, se han analizado todos los artículos científicos y de opinión referentes a la mujer educadora, secciones de noticias, listados de personal, discursos fúnebres y de despedida.

MOREAU DE JUSTO, ALICIA, *Humanidad Nueva*, Buenos Aires, Tomo 3, 1911.

MOREAU DE JUSTO, ALICIA, *La mujer en la democracia*, Buenos Aires, 1945.