

La educación, un campo de acción para la conquista de la ciudadanía de la mujer en Argentina a lo largo del siglo XIX

Lucía Lionetti*

IEHS-UNCPBA, Argentina

La educación entendida como una cuestión de estado, es un producto de la modernidad en Occidente. Probablemente la característica más acusada de la educación-moderna contemporánea sea la de haberse constituido en un cambio de mentalidad que se expresa a través de un mensaje del progreso moral de la Humanidad por medio de la educación. Producto de un proceso al que Michael Foucault logró identificar con un campo de prácticas que pueden ser consideradas como la bio-política: esa proliferación de las tecnologías políticas que van a actuar sobre el cuerpo, la salud, las formas de alimentarse y de alojarse, las condiciones de vida, sobre todo el espacio cotidiano a partir del siglo XVIII y en los países europeos. Técnicas todas que en su momento inicial encuentran su polo de unificación en lo que se llamaba entonces la *policía*.¹ Lo que se implanta en esa época es una reorganización de los comportamientos educativos en torno a dos polos bien distintos y con dos estrategias bien diferentes. El primero, orientado hacia la difusión de la medicina doméstica, es decir, un conjunto de conocimientos y de técnicas que deben permitir a las clases burguesas sustraer a sus hijos de las influencias negativa de los domésticos, poner a éstos bajo la vigilancia de los padres. El segundo podría reagrupar, bajo la etiqueta de “economía social”, todas las formas de dirección de la vida de

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de investigación “*El largo camino de las mujeres argentinas hacia la ciudadanía*”, coordinado por la Dra. Pilar Pérez Cantó y la Dra. Susana Bandieri, subvencionado por el CEAL/Banco Santander Central Hispano.

¹ Donzelot, Jacques: *Policía de las familias*, Madrid, 1990.



los pobres con vistas a disminuir el coste social de su reproducción, a obtener un número deseable de trabajadores con un mínimo de gasto público, en resumen, lo que se ha convenido en llamar la filantropía.

Hasta mediados del siglo XVIII la medicina se desinteresó de los niños y de las mujeres. Pero a partir de aquel contexto, el médico necesitará de un aliado en la casa, la madre, la única capaz de frenar cotidianamente el oscurantismo de los domésticos e imponerse al niño. Alianza provechosa para ambas partes. El médico triunfa gracias a la madre contra la hegemonía tenaz de esa medicina popular de las viejas y, en contrapartida, concede a la mujer burguesa, por la importancia creciente de las funciones maternas, un nuevo poder en la esfera doméstica. Aumentando la autoridad civil de la madre, el médico le proporciona un estatuto social. Esta promoción de la mujer como madre, como educadora, como auxiliar del médico, servirá de punto de apoyo a las principales corrientes feministas del siglo XIX. Al mismo tiempo, se decide proporcionar una asistencia financiera y médica a las mujeres más pobres, pero también más inmorales, poniendo en marcha un mecanismo que implicaba la generalización de esas prestaciones a todas las demás categorías de madres si no se quería ser acusado de atribuir una prima al vacío.

No se trata de un discurso, sino de alianzas efectivas y de operaciones eficaces. La segunda mitad del siglo XIX se inscribe bajo el signo de una alianza decisiva entre el feminismo emancipador y la filantropía moralizadora que se proporcione como objetivo una doble lucha, primero, contra los prostíbulos, la prostitución y la policía de costumbres y, a continuación, contra los conventos y la enseñanza retrógrada de las mujeres.

El Estado persiguió la estrategia de familiarización de las capas populares en la segunda mitad del siglo XIX que se apoyó fundamentalmente sobre la mujer y le proporcionó un cierto número de herramientas y de aliados: la instrucción primaria, la enseñanza de la higiene doméstica, la creación de guarderías para hijos de obreros, la instauración del reposo dominical.

La alianza con el discurso médico y el educativo refuerza el poder interno de la mujer y mediatiza el poder externo de la familia. La familia popular se forja a partir de su *proyección* de cada uno de sus miembros sobre los demás en una relación circular de vigilancia frente a las tensiones del exterior: el bar, la calle. Sus nuevas tareas educativas las realiza a costa de una pérdida de proyección en el campo social, de apartarse de todo lo que la situaba en un campo de fuerzas exteriores. Aislada, en adelante se expone a que vigilen sus desvíos.



Aún más significativa es la diferencia entre las posiciones tácticas de la mujer burguesa y las de la mujer popular. A través de la revalorización de las tareas educativas, una nueva continuidad se establece, para la mujer burguesa, entre sus actividades familiares y sus actividades sociales. Descubre un dominio del “misionariado”, se abre un nuevo campo profesional en la propagación de las nuevas normas asistenciales y educativas. Y así puede ser a la vez el soporte de una transmisión del patrimonio dentro de la familia y el *instrumento de difusión cultural en el exterior*. La mujer popular tiene un trabajo antagónico por naturaleza con un estatuto materno, que a veces es necesario, pero que siempre repercute sobre el cumplimiento de su función de guardiana del hogar. Su misión es velar por la *retracción social de su marido y de sus hijos*. De ella, de la regularidad que imponga, depende la transmisión de un patrimonio que permanece casi siempre exterior a la familia, el “patrimonio social” como dicen los juristas, cuya gestión escapa a la familia y del que el obrero no puede disponer de por vida.

A partir de este discurso regulador, se le da una función social a la escuela. A través de la escuela se podrá limitar la improvisación en la reproducción y, a la vez, aumentar la previsión en la organización de la vida. Ahora bien, si la escuela es la solución a este cúmulo de problemas que amenazan el orden político, ¿a través de qué medios se le va imponer? Ya lo sostuvo Condorcet “la instrucción universal es inseparable del sufragio universal”. La libertad de enseñanza, la gratuidad, la obligatoriedad, la universalización y la laicidad para extender las Luces. Si desde el siglo XVIII, el movimiento filosófico de las luces había reconceptualizado a la familia, la mujer y la función de la educación, a lo largo del siglo XIX se reforzaron esos aportes en virtud del contexto socio-político y económico del auge del capitalismo, la sociedad industrial y el imperio de la democracia.

Estas premisas fueron retomadas por actores políticos e intelectuales de las Provincias Unidas del Río de la Plata, desde el mismo momento en que se desencadenan los acontecimientos de Mayo en Buenos Aires en 1810. Partiendo de ese clima ideológico que se traslada a esta geografía, en el presente trabajo se hará una aproximación general de la particularidad que adquirió ese impulso a favor de la educación de las mujeres a lo largo del siglo XIX en este contexto, centrándonos particularmente en los distintos registros discursivos que se formularon en ese sentido. Pronunciamientos en los que se pretende captar, al mismo tiempo, los matices que se habrían generado en torno a la orientación que se buscaba dar a esa instruc-



ción. Más allá de coincidir en la necesidad de formar a las niñas como hijas, esposas y madres responsables, hubo debates y disputas en torno al tipo de formación que recibirían las mujeres, en las que participaron referentes femeninos de la primera mitad de siglo. Un seguimiento que llegará hasta la sanción de la Ley de Educación Común de 1884 por la que se proclamó una enseñanza obligatoria, gratuita, laica y mixta para todos los niños y niñas de la República. En definitiva, una mirada sobre ese largo camino sembrado por la acción de hombres y mujeres que defendieron el derecho de las niñas a educarse. Un derecho que abrió un abanico de posibilidades para muchas de ellas a partir de la disposición de un capital cultural, convertido en un instrumento clave para la lucha a favor de concretar la inclusión de la mujer en la ciudadanía activa.

EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

Muy tempranamente los hombres de Mayo se pronunciaron contra el escolasticismo para dar paso a una instrucción formadora del ciudadano. Mariano Moreno, quien fuera Secretario de la Primera Junta, comentó en el prólogo de *“El Contrato Social”* de Rousseau que “los pueblos no pueden gozar de la verdadera libertad y ponerse al abrigo de nuevas usurpaciones mientras no se les saque de la ignorancia de sus propios derechos, en que han vivido”. Por su parte, Manuel Belgrano, discípulo de Quesnay y de Campomanes, partidario acérrimo del libre cambio, percibió la estrecha relación entre las industrias, las ciencias, las artes y la cultura general. En sus *“Memorias del Consulado”* preconiza la fundación de una escuela de comercio y otra de agricultura, la educación de la mujer, la libertad de enseñar y aprender, la gratuidad de la enseñanza, el establecimiento de colegios de artes y oficios. Así afirmaba: “Uno de los principales medios que se deben adoptar son las escuelas gratuitas, a donde puedan los infelices mandar sus hijos, sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción... Igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas donde se les enseñará la doctrina cristiana, a leer, a escribir, a coser, a bordar, etc. y principalmente inspirarles amor al trabajo para separarlas de la ociosidad, tan perjudicial o más en las mujeres que en los hombres”.²

2 Belgrano, Manuel: *Memorias del Consulado*, Buenos Aires.



Volvió a insistir con la prioridad que se debía dar a la formación de las niñas, pero esta vez desde la prensa donde comentaba: “Nuestros lectores se fastidiarán con que se les hable tanto de las escuelas; pero...es preciso que se compongan de las virtudes morales y sociales que sólo pueden imprimirse bien presentando a la juventud buenos ejemplos, iluminados con la antorcha de nuestra Santa Religión. El bello sexo no tiene más escuela pública en esta capital que la que se llama de San Miguel y que corresponde al Colegio de Huérfanas...Todas las demás que hay subsisten a merced de lo que pagan las niñas a las maestras que se dedican a enseñar sin que nadie averigüe quiénes son y qué es lo que saben”.³

Diez años después de la Revolución, en 1820, Buenos Aires no contaba con una sola escuela para mujeres, quienes no tenían otros centros de educación que el propio hogar o los conventos de monjas. Los gobiernos de San Juan y Mendoza sostenían, desde 1817, tres o cuatro escuelas de niñas. Para obviar esa deficiencia, el Cabildo de la ciudad, por acuerdo de 19 de septiembre de 1820, inició una suscripción entre el vecindario para allegar recursos con qué costear una escuela de niñas, pues sus propios fondos por lo escasos, no permitían tal erogación.

A una reforma pedagógica fundamental se vincula el año 1820 con la llegada al país de Diego Thompson quien introduce el sistema Lancaster. Fundó una escuela que llegó a tener 250 niñas y cuyo director fue el español José Catalá siendo reemplazado posteriormente por la educacionista inglesa Juana Hyne.

Continuando con esta obra, durante el gobierno de Rivadavia se crea la Sociedad de Beneficencia en 1823 conformada por un grupo de damas patricias, que a partir de su procedencia social, se ocuparon de las cuestiones educativas y asistenciales. Encontraron una proyección social a partir de su actividad misional teniendo a su cargo la dirección e inspección de las escuelas de niñas; la dirección e inspección de la Casa de Expósitos, de la casa de partos públicos y ocultos, Hospital de Mujeres y el Colegio de Huérfanas. Se trataba de instalar, según se afirmaba, la educación y el provenir de la mujer en su “más alto carácter de dama, de madre y de servidora de la patria”.⁴

³ *Correo de Comercio*, 21 de julio de 1810.

⁴ Portnoy, Antonio: *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, 1937, pág. 73.



Figura central de esta sociedad fue la reconocida Mariquita Sánchez de Thompson, vinculada a la sociabilidad revolucionaria de mayo de 1810, que se ocupó de la inspección de hospitales de mujeres, de la casa de los expósitos y dementes, fundadora de lazaretos, de la primera escuela normal de niñas en la campaña bonaerense. En esos años fue reimpresso en Buenos Aires el “Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras” publicado en francés en 1815 por el señor Conde Laborde. Casi simultáneamente la Imprenta de Expósitos reeditó el “Manual práctico del método de mutua enseñanza” publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos del País.

Por decreto del 1.º de agosto de 1823 se crearon veinte plazas de gracia en el Colegio de Huérfanas, considerando primeramente a las niñas huérfanas criadas en la Casa de Expósitos; en segundo lugar, las niñas pobres huérfanas de padre y madre; tercero, a las niñas huérfanas de padre y en cuarto lugar, las niñas pobres huérfanas de madre. En igualdad de circunstancias se prefería a aquella candidata cuyos padres hubieran rendido algún servicio distinguido al país.⁵

Sin embargo, una protagonista clave de la cuestión educativa dejó el testimonio de una fuerte crítica a la enseñanza que recibieron las niñas en aquellas escuelas. Así comentó Juana Manso: “Aprendí a leer por mí misma preguntando una letra y otra, combinando los sonidos, a los seis años de edad; con todo, en la escuela sujeta al aprendizaje del alfabeto, no pasaba del Cristo porque no podía comprender su valor alfabético; y como empacaba allí, no iba adelante”.⁶

Una enseñanza que no tuvo cambios significativos aunque estuvo marcada por las circunstancias políticas como en el caso de la etapa del gobierno rosista en Buenos Aires, sobre todo en su segundo gobierno (1835-1852) donde se extremaron las medidas de corte dictatoriales. Así se decretó en 1835 las características de la indumentaria que deberían usar las niñas huérfanas de las escuelas, a saber: esclavina punzó, pañuelo de una tercia y vara, en el invierno, de lanilla punzó y, en el verano, espumilla del

5 A propósito durante el año 1826 con el gobierno de Las Heras en la Provincia de Buenos Aires, se decretó: “Art. 1.º Del tesoro público se costeará en el Colegio de Niñas Huérfanas de esa capital la educación de una joven pobre por cada una de las parroquias de campaña.

Art. 2.º Se asignan ciento veinte y cinco pesos anuales para los gastos que demanden la manutención y vestuario de cada una de las parroquias de campaña.

Art. 3.º El Gobierno reglará la forma en que deben ser admitidas, el tiempo que ha de durar su educación y lo demás concerniente al mejor cumplimiento de esta disposición”.

6 *Ibidem*, pág. 77.



mismo color, llevando un moño también punzó al lado izquierdo de la cabeza en todo tiempo. Poco tiempo después se ordenaba que todos los preceptores, empleados y niñas de las escuelas, así como particulares en esta provincia, usen la divisa federal, según las disposiciones vigentes.

Un reglamento al uso federal llegó al extremo de ordenar que, “La enseñanza de las colegiales (huérfanas) se circunscribirá a la sana moral, doctrina cristiana, lectura, escritura, las cuatro primeras reglas de sumar, restar, multiplicar y partir; y costura, aquella que pertenezca saber a una joven pobre para ayudarse en las necesidades de la vida.

La Rectora preguntará a la candidata: ¿Prometéis ser fielmente adicta a la causa nacional de la Federación que han jurado sostener todos los pueblos de la República Argentina y comportaros en el Colegio de tal modo que algún día seáis el honor de nuestra Patria?, y la candidata responderá: Sí prometo”.⁷

Después de la caída de Rosas, la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires se dedicó a reinstalar las escuelas de niñas y su obra fue adquiriendo proyecciones cada vez más amplias, hasta el punto que el analfabetismo acusó menores cifras entre las mujeres que los varones. En 1856 tenía a su cargo 60 escuelas concurridas por 7.000 alumnas, número que llegó al máximo de 8.354.

Años después regresa a Buenos Aires, Juana Manso, una de las educacionistas más cultas y emprendedoras, que libró una dura batalla por implantar las modernas corrientes pedagógicas con las que se había contactado a partir de su aproximación a la obra de Horacio y Mary Mann. Su controversia pública con Mariquita Sánchez dejó en claro la fuerte personalidad de ambas que batallaron incansablemente por imponer el modelo educativo que estimaban conveniente para las niñas lo que implicaba un duro enfrentamiento por el control de las instituciones educativas. Juana, después de emigrar, junto con su familia, durante el primer gobierno de Rosas, en Montevideo hizo sus primeras armas en la docencia. En Río de Janeiro, donde se traslada y se casa posteriormente, colabora en el *Jornal das Senohas*. Fue una prolífica literata con obras que recorren diversas temáticas llegando a ser muy conocida por sus artículos periodísticos, su prosa combativa y descollante oratoria. Cuando regresa a Buenos Aires funda y dirige el periódico de literatura, modas, arte y teatro, *Album de Señoritas*, en enero de 1854.

7 Ibidem, págs. 92-93.



Extinguida al poco tiempo esta publicación comienza a colaborar en los *Anales de Educación Común*, primer órgano pedagógico de Argentina, fundado el 1º de noviembre en 1858 por Sarmiento a quien sucede posteriormente en la dirección. Fue precisamente la figura de quien fuera considerado el máximo precursor de la educación en Argentina, el que promovió la reimplantación de la coeducación de los sexos en las escuelas de Buenos Aires cuando asume el cargo de Director General de Escuelas en 1860. Como sospechó la resistencia que ocasionaría esta propuesta, le encargó la tarea a la cuestionada maestra. La designó Directora de la Escuela Primaria de ambos sexos N.º 1 y, ella no obstante saber que no contaba con apoyo popular, no vaciló en aceptar el cargo al extremo de solventar parte de su instalación. La dirigió durante seis años, pero con el cambio de las autoridades escolares y ordenarse la separación de varones y niñas, sintió la necesidad de alejarse.⁸

Continuó sus actividades movilizándolo a sectores de las comunidades vecinales con el propósito de crear bibliotecas públicas no dejando de tener fuerte resistencias, tal como lo comentara con cierta resignación: “He sabido después que unos han dicho, ‘si queremos biblioteca no necesitamos que la Señora Manso nos la dé’. Otros han dicho: ‘Por veinte o treinta vecinos del pueblo, hemos de costear biblioteca para 100 o 200 vecinos?’

8 A propósito de su reclamo a favor de la coeducación, dejó su sello personal y su matiz con respecto a la postura de Sarmiento. Así se desprende del siguiente comentario: “La aclimatación de esta clase de escuelas entre nosotros proviene de dos causas; primero la necesidad de abrir para la mujer una carrera honorable, que la ponga al abrigo de la miseria o del desvarío; segundo, las dificultades del servicio doméstico, por la facilidad que tienen las familias de enviar a la escuela los hijos varones, lo que ahora hace un criado. La disposición que limitó la edad de admisión de 5 años y la de permanencia a 8, ha disminuido en parte esta última ventaja a la madre de familia. Se ha creído obrar en provecho de la moral y en ese caso sólo nos resta desear que se complete el plan que levanta en su totalidad la moral de esta clase de escuelas. [...] Requieren estas escuelas que la edad de los concurrentes sea igual en ambos sexos, para que el desarrollo de los alumnos que las frecuentan sea progresivo y simultáneo, pasando las niñas a las escuelas de la Sociedad de Beneficencia a su tiempo, necesitándose crear para los varones otras escuelas intermedias, entre las de ambos sexos y las municipales, porque de los 7 a los 10 años, el varón puede muy bien todavía quedar al cuidado de la mujer; eso salvaría también el multiplicar inútilmente o con escaso resultado, las escuelas de ambos sexos, a la vez que favorece a la mujer empleándola. No es conveniente reunir niñas y varones de diferentes edades...tan arriesgado es tener niñas pequeñas entre varones grandes como varones chiquitos entre niñas grandes y no estoy lejos de decir que aún del mismo sexo es peligrosa la aproximación con edad desproporcionada. Para evitarse esos males es que deben clasificarse las edades y fijarse los grados de enseñanza. Debe subdividirse la Inspección, es muy inmoral que los hombres ejerzan los deberes de inspección en escuelas que manejan señoras y eso tiene más peligro para la pública decencia que la aproximación de niños de diferentes sexos; en los adultos hay más que guardar”. *Anales de Educación Común*, diciembre de 1865, vol. III.



Realmente si así hubiesen pensado los Padres peregrinos que fundaron la Nueva Inglaterra, la gran República del Norte no existiría hoy. Otros dicen que predico en mis lecturas la inmoralidad. No hay pues la posibilidad de hacer el bien. Si yo tuviese un pedestal de oro, pero pobre como soy y sola es fácil echarme asafétida en la ropa y hacerme una oración a cascotazos. Para explorar la opinión creo suficiente lo hecho hasta aquí, es necesario otros tiempos”.⁹

En cuanto a su ciclo de Conferencias promocionadas por las autoridades educativas, fueron muchas veces cuestionadas a punto de llegar a plantearse reacciones de algunas educadoras que llegaron a movilizarse solicitando firmas contra la señora Manso y sus disertaciones. La indignación que le provocó aquella situación se advierte claramente en uno de los comentarios al respecto que se volcaron en la revista *Anales*.

Según lo entendía la propia Juana, aquella actitud era el resultado de las limitaciones que tenía gran parte del magisterio en la ciudad de Buenos Aires. “Las maestras de escuelas públicas, con raras excepciones, no son esta ciudad, lo que debieran ser, personas educadas; y ésta no es una suposición sino hechos latentes, palpables. Descubiertas en su ignorancia, no se resolvieron a aprender sino que se rebelaron contra las verdades evidentes, que se patentizaban a su vista, olvidando que nadie nace sabiendo y que cuesta mucho adquirir algunos conocimientos... De modo que las primeras reuniones de maestros murieron de inanición y las segundas acabaron en tragedia. Para alcanzar tan famoso resultado ha sido necesario corromper maestras y maestros incitándolos a la rebelión, hacer de cada escuela un taller de Anarquía, de mentira y de indignidad... Las maestras que aún frecuentan las Conferencias, fueron amenazadas con la destitución y aun hoy, antiguas relaciones se conservan alejadas por el terror que se les ha inspirado... Hay necesidad de hacer efectiva la escuela de maestras y de ir renovando el personal con gente más idónea, pero no se quién será el valiente que vuelve a ponerse al frente de tal empresa”.¹⁰

De todos modos su exaltación y hasta su arrebató aparecían cada vez que se encontraba con la evidencia de una alarmante realidad, tal como lo mostraban los datos del primer censo llevado a cabo en el país en 1869. En un informe de la Comisión de Bibliotecas Populares publicado en los *Anales*, se daba cuenta que la

9 *Ibidem*, 2 de mayo de 1867.

10 *Ibidem*, enero de 1870, vol. IX.



Población total de la República Argentina, incluso los territorios nacionales	1.877.490 habitantes		
Argentinos que viven en el extranjero	41.000 habitantes		
Salvajes que viven en los territorios nacionales	93.148 habitantes		
Dentro de los límites de las catorce provincias quedarían, descontando los salvajes y los radicados en el extranjero .	1.743.342 habitantes		
Siendo	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Totales</i>
	897.780	845.572	
Han dicho que saben leer	204.933	155.750	360.683
Han dicho que saben escribir	186.132	125.879	312.011

De tal modo, según revelaban los números, el término medio de los que declaraban saber leer y escribir ascendía a 336.347 habitantes lo cual significaría que era sólo un poco más de la quinta parte de la población y que 1.500.143 de ella era ignorante.¹¹

Una cifra que resultaba alarmante para todos aquellos que estimaban, como Juana Manso, que “la verdadera prosperidad de un pueblo, como la verdadera nobleza de los individuos, está basada en la educación...Sólo la educación permite el goce de derechos y privilegios, sólo ella da la conciencia del deber. El bienestar general, la paz, el progreso, todo en función de la educación”. Seguramente esta inquietud fue la que dio lugar a que se convocara, a pesar de las controversias que generaran, a figuras como la de esta capacitada educadora para superar aquel estado de cosas. Así fue que para el año 1871 se la designó vicedirectora interina de la Escuela Graduada N.º 1 y, al año siguiente, Nicolás Avellaneda, a la sazón ministro de instrucción pública en la presidencia de Sarmiento, la nombró miembro de la Comisión Nacional de Escuelas. Desde el ejercicio de su cargo, Sarmiento reconoció públicamente las condiciones de educadora de su dilecta amiga confiándole la traducción de la obra de Horacio Mann y Norman Calkins, *Lecciones sobre objetos para los maestros y los padres*. Al año siguiente funda la Sociedad Pestalozzi, originalmente conocida con el nombre de Sociedad de Educación y en el mismo año, un periódico dedicado a la discusión y difusión de las materias relacionadas con la educación, el cual aparece con el nombre de *Educación Moderna*. Sin embargo, los obstáculos a su obra siempre estuvieron presentes, así se tomó la decisión de dejar fuera de circulación por cinco meses la revista los *Anales* a lo que se sumó

¹¹ Cf. *Ibidem*, enero de 1872, vol. X.



el permanente cuestionamiento a su labor como miembro del Departamento de Escuelas.

Una luchadora infatigable que ni siquiera parecía ceder a las enfermedades que hacían flaquear su salud, como su larga dolencia de hidropesía que finalmente la condujo a la muerte. Una larga agonía que no le impidió retomar desde su lecho de enferma la dirección de los *Anales* como una clara demostración de su tenacidad y de su convicción por lo que había sido la lucha de toda su vida.

Una figura que formará parte de ese “panteón de los educadores de la patria” recordada con admiración tal como lo revelan aquellos que escriben sobre su vida y obra quedando atrapados por su personalidad. Hasta su último acto de rebelión fue reconocido, tal como se revela en estas palabras: “Aunque transcurren los postreros instantes de su existencia, aún debe vivir momentos amargos. Al saberse que su mal no tiene cura, la Iglesia intenta volver a Juana Manso a la religión que nació. Quiere que confiese y comulgue. Ni siquiera en la vecindad de la muerte encontró calma y sosiego, pues el silencio reinante en la habitación en que agonizaba, fue interrumpido por las voces de un grupo de damas que concurrieron a su casa, para transmitirle el mensaje de un sacerdote, y hacerle saber que si no recibía los auxilios de la religión católica, sus despojos no tendrían descanso en cementerio sagrado. Las palabras fueron primero de consejo, después de amenaza. Pero esta mujer extraordinaria, que no tuvo miedo a nada, tampoco teme al más allá. Sabe que su vida fue un apostolado. Está tranquila; acaso la serenidad de la muerte la envuelve ya. Las amenazas no la perturban, pues no la sorprenden. Esto ya lo esperaba ella; dos meses atrás había expresado su sospecha de que tendría que buscar lugar en otra tierra, para dar descanso a sus huesos. Fue el último golpe asestado a su maltratada vida. Como conserva toda su lucidez, ante la amenaza reacciona con firmeza en su lecho de moribunda; reuniendo las escasas fuerzas que le restan, señala la Biblia a quienes la conminan. Quiere morir en el Evangelio de Jesús, en su fe protestante. Resuenan en sus oídos las palabras de su amigo Sarmiento, ‘escriba..., combata..., resista’”. Y resistió los embates del sectarismo, hasta que terminó de latir su corazón”.¹²

Lo concreto es que aquella que fuera considerada por algunos de sus contemporáneos como la “*santa cristiana*”,¹³ no conoció cómo se concre-

12 Manon V. Guaglianone de Delgado Fito: *Juana Manso. Una vida al servicio de la cultura Argentina*, Buenos Aires, 1968, pág. 28.

13 Así fue presentada en el periódico *La Ondina del Plata*, 2 de mayo de 1875.



taban muchas de sus ideas pedagógicas a partir de que comenzara a convertirse en una cuestión de política nacional la preocupación por extender los beneficios de la alfabetización.¹⁴ Sería en los años setenta cuando se impulsó una decidida promoción de las instituciones normalistas para profesionalizar a los “*soldados de los tiempos de paz*”. Una profesionalización que pretendía prestigiar la tarea de los educadores ante la comunidad a partir de la disposición de un capital cultural.¹⁵ Fue en el contexto de la formación del Estado Nacional que se retomaron aquellas ideas difundidas por Sarmiento y Manso en el país sobre las condiciones naturales que tenía la mujer para el ejercicio del magisterio. Tras la creación de la Escuela Normal de Paraná, fue el propio Nicolás Avellaneda, partidario de las corrientes pedagógicas modernas, en sus funciones como ministro de Culto e Instrucción quien recomendó al Congreso Nacional que impulsara la creación de dos Escuelas Normales. En su proyecto sugería que “una de ellas debe ser dedicada a la formación de maestras e institutrices, sacando de su abatimiento tradicional a la mujer, para que venga a ocupar el primer puesto en la obra de nuestra regeneración social... Con la presencia de la mujer dice un educacionista americano, la Escuela ha dejado de ser esa prisión sombría, que entristece y desalienta a los niños para convertirse, bajo su dulce influencia, en una prolongación del hogar doméstico. La gracia misma y la belleza dan un encanto secreto a sus lecciones... El Profesorado será... para la mujer una verdadera regeneración, ofreciendo a su tiempo y a sus facultades un noble empleo y creándole una carrera lucrativa, de la que se halla hoy desprovista; al mismo tiempo que su tránsito por la enseñanza dejará una huella profunda sobre nuestras costumbres”.¹⁶

Tal como se argumentaba, la mujer reunía las mejores condiciones. Obediente, eficaz para enseñar las primeras letras y el estudio de las humanidades, cariñosa y paciente con sus alumnos. Y, sobre todo, sumaba una principal condición: barata en relación al hombre. Sarmiento como Inspector en la provincia de Jujuy se preguntaba: “¿Por qué no emprender

14 En toda oportunidad había defendido esta modalidad de educación, así en uno de sus comentarios para la prensa expresó: “La educación del pueblo no puede hacerse por varios caminos, la educación del pueblo sólo puede hacerse por la escuela común, no costeada por las rentas del erario, sino por todos y para todos, bases de la igualdad y la fraternidad que alcanzan la libertad por la educación. La escuela es el germen, de allí deriva la prensa que enseña y la asociación que obra en la esfera de la ley”. *La Tribuna*, 20 de febrero de 1867.

15 Bourdieu, Pierre: *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid, 1997.

16 *Memoria de Culto, Justicia e Instrucción Pública (1869)*, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1900, pág. 2.



deliberadamente lo que ya se viene indicando, que es difundir la enseñanza primaria, fatalmente rudimental, por medio de mujeres, que se adaptarían más que los hombres a las circunstancias y condiciones de su país, abriendo escuelas pequeñas, poco retribuidas pero en gran número, así que pudiese reunir mayor número de niños, si cabe, que hoy?”¹⁷ Dos aspectos se desprenden de su comentario. En primer lugar, la escuela primaria tendría siempre una fatal condición, su carácter rudimentario. En tanto esta enseñanza tenía que educar en principios y valores más que instruir en conocimientos, habilitaba a la mujer para ejercerla. La otra cuestión, era la escasa retribución que sería suficiente para las aspiraciones que pudiese tener la maestra. Maternal, abnegada, disciplinada y sacrificada, estimaría el desempeño de la docencia como una instancia efectiva de ampliar sus horizontes. Esa imagen de entrega coincidía perfectamente con la construcción que se había hecho de la figura del magisterio como los dedicados “apóstoles del progreso”. Aquel lenguaje que reforzaba el sentido misional de la docencia no hizo más que fijar un imaginario en torno a la “señorita maestra” asociada a la vocación de servicio más que al ejercicio de una profesión.

Aquel impulso finalmente convirtió al magisterio en una carrera eminentemente femenina para fines del siglo XIX, provocando la reacción de algunas voces que reclamaban por recuperar el “equilibrio social”, sobre todo para comienzos del siglo XX. Ese predominio extraordinario de maestras, que tenían a su cargo no sólo los grados inferiores de las escuelas de varones, donde serían irremplazables, se hacía evidente también en el ciclo elemental y a veces superior. Esta situación se estaba dando desde hacía veinte años en lugares como la Capital Federal donde el 75% del personal docente eran mujeres. Esta situación no cambiaría mientras “el varón no viera revertir las contrariedades múltiples que comporta el cargo de maestro”. Por eso se reclamaba con insistencia que, “un buen día los poderes públicos tengan un arranque, que sería realmente patriótico, y levanten, junto con la retribución pecuniaria, el prestigio moral del maestro varón que no desertará entonces las filas, como hoy ocurre irremediablemente”.¹⁸

La carrera del magisterio, una opción para muchas jóvenes provenientes de diversos sectores sociales, se concretó a partir de la generaliza-

17 *El Monitor de Educación Común*, (en adelante, *El Monitor*), Año II, núm. 3, julio de 1881.

18 *Censo de Educación en Argentina*, Buenos Aires, 1909, pág. 500.



ción de un sistema educativo nacional que incluyó a niños y niñas a partir de la sanción de la Ley 1420 de educación común, obligatoria, gratuita y laica en 1884 con la cual se pretendía formar al ciudadano capaz de enfrentar los avatares de ese nuevo escenario social en el que predominaba el cosmopolitismo. Un sustento legal que se consiguió cuando se impuso la opinión de quienes defendieron, en primer lugar, que se le garantizara a la mujer, en el marco de la educación primaria, los mismos programas y procedimientos escolares que fueron pensados para el varón. Una misma formación que se diferenciaría en la enseñanza de aquellos contenidos específicos que se le exigían a la mujer para el desempeño de su habilidad manual para cumplir eficazmente con los que eran sus deberes usuales del hogar. En el segundo lugar se acordó, que la educación mixta, en la que los sexos se coeducaban, no ofrecía en la práctica peligro alguno y era la que mejor preparaba las aptitudes morales e intelectuales para la vida social de las democracias modernas.¹⁹ Y en el tercer punto se sostuvo que, se estimularía y favorecería la especialización y el predominio que adquiriría naturalmente y por esfuerzo propio la mujer como educacionista primaria. Finalmente, aquella escuela primaria a la que accedían las niñas tenía un sentido último, el de “educar a la hija del pueblo para que sea un día miembro útil de la sociedad”. De modo que a esa educación escolar se la entendía como: “la continuación de la recibida en su casa”. Por eso habría que desterrar todo medio que estuviera en pugna con ésta y que implicara enaltecer demasiado la fantasía de la mujer, “postergando el desenvolvimiento de las facultades que duermen aún el sueño de la nada; debemos no perder de vista el porvenir de la joven, ya arreglar nuestros programas a lo que exige su felicidad futura”. Por eso se concluía que, “lo mejor es conocer el corte de vestidos y otras ropas necesarias a los dos sexos; bueno es declamar, pero mejor es manejar bien el idioma nacional; bueno es cantar, bailar, tocar el piano, pero mejor, mucho mejor es estudiar la dirección de una familia pobre, y el modo de sobrellevar las miserias de la vida”.²⁰

En el marco de aquel *clímax* liberal, que apeló a un discurso modernizador para garantizar el “orden y progreso” y buscó en aquellas “aulas

19 Más allá de que la Ley 1.420 garantizó la enseñanza en escuelas mixtas, continuaron existiendo escuelas públicas para varones y para niñas exclusivamente.

20 *Ibidem*, Año I, núm. 7, 1882. Esta cuestión ha sido trabajada en “Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las ‘hijas del pueblo’ en Argentina (1884-1916)”, *The Americas*, 58, October 2001, págs. 221-260.



abiertas para todos los niños del país”²¹ edificar una nueva sociedad civil, se impuso un modelo de ciudadanía para el varón y para la mujer. El hombre como jefe de familia y laboralmente activo, debería ser responsable por el ejercicio de sus deberes cívicos, entre los que se contaba, el de sufragar y defender con las armas en caso de guerra a su patria. La mujer no sería una ciudadana de plenos derechos.²²

Al arribar a este punto, a pesar de que en estas páginas hemos planteado un abordaje general, se hace necesario plantear un tema central. La educación en Argentina, aún en su etapa modernizadora, recuperó el discurso patriarcal para construir un modelo de ciudadanía en la mujer, particularmente pensado para aquellas que provenían de los sectores populares. Protagonista como administradora y organizadora del ámbito doméstico, se restringía su participación pública a su condición de madre de los ciudadanos de la República. Esto implica abordar una cuestión que está en el centro del tratamiento de la historia de las mujeres en la medida que permite detectar aquellos dispositivos de la violencia simbólica que, como explica Pierre Bourdieu, “no tiene éxito más que cuando aquel o aquella que la experimenta contribuyen a su eficacia; que no le o la constriñe más que en la medida en la que está predispuesto por un aprendizaje previo a *reconocerla*”.²³ Definir la sumisión impuesta a las mujeres como una violencia simbólica ayuda a comprender cómo la relación de dominación, que es una relación construida histórica y culturalmente, se ha afirmado siempre como una diferencia de naturaleza, irreductible, universal. Discursos que deberían garantizar la sujeción de unas y el dominio de los otros, de modo que sólo se puede comprender esa historia de las mujeres a partir de la relación entre los sexos con lo que resulta imprescindible “ligar la construcción discursiva de lo social y la construcción social de los discursos”.²⁴

21 Cabe consignar que según los datos del ministerio de instrucción para 1900, sobre una población total de 4.518.593 habitantes, la población escolar entre los 6 y 14 años era el 22% (994.089), de ellos 451.247 (241.523 varones y 209.724 mujeres) estaban inscritos en las escuelas estatales (provinciales y nacionales) y privadas, con una asistencia media de 365.778 niños. Información obtenida de la *Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, Editorial de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1901.

22 Masiello, Francine: *Entre civilización y barbarie. Mujeres, Nación y Cultura literaria en la Argentina Moderna*, Beatriz Viterbo, Rosario, 1997, pág. 14.

23 Bourdieu, Pierre : *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, 1989, pág. 10.

24 Chartier, Roger: “La Historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas”, en Olabarri, Ignacio y Francisco Javier Capistegui: *La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinaridad*, Madrid, 1996, pág. 31.



La construcción de la identidad femenina se arraiga en la interiorización de parte de las mujeres de las normas enunciadas por los discursos masculinos. Un aspecto que nuevamente nos lleva a una historia de las relaciones de fuerza simbólicas, una historia de la aceptación o rechazo de los dominados hacia los principios inculcados, hacia las identidades impuestas que apuntan a asegurar y perpetuar su sujeción. Como afirma Chartier, “una incorporación tal de la dominación no excluye posibles desviaciones y manipulaciones que, por la apropiación femenina de modelos y de normas masculinas, transformen en instrumento de resistencia y en afirmación de identidad las representaciones forjadas para asegurar la dependencia y la sumisión”.²⁵

Será este aspecto el que se deberá tener en cuenta para profundizar el análisis sobre la educación de la mujer, la configuración de la ciudadanía y la acción de las propias protagonistas. Efectivamente, el campo educativo tempranamente se convirtió en un espacio de participación para la mujer, de modo que al arribar a las puertas del siglo XIX encontramos nombres de reconocidas educadoras argentinas que dejaron testimonio de su paso por la vida pública. Las batallas por la educación promovieron el surgimiento de un grupo de mujeres docentes, intelectuales, escritoras, profesionales, que participaron del debate sobre diversas cuestiones que hacían a sociedad de su tiempo, centrando su interés particularmente en la vida pública y privada de la mujer. Así se puede recordar a aquellas figuras emblemáticas como Rosario Vera Peñalosa, Cecilia Grierson, Leonilda Barrancos, Delfina Varela Domínguez, Alcira Riglos, Delia Etcheverry, Olga Cossettini, Herminia Brumana, María de Spada, Pascuala Cueto y Ema Díaz. En la tradición normalista también se formaron personalidades como Alicia Moreau, las hermanas Ernestina y Elvira López, Alfonsina Storni, Fenia Chertkoff, Sara Justo, Raquel Camaña, Adela García Salaberry y Victoria Gucovsky, que se convertirían en destacadas luchadoras sindicales y políticas. Estas mujeres, como tantas otras anónimas que pasaron por las aulas de la escuela pública, participaron de las disputas dentro del feminismo por diversas cuestiones como la cuestión de la mujer obrera, la educación y la medicina social, el sufragio femenino y sus ejes centrales de preocupación: las relaciones entre liberación de las mujeres y Estado, la maternidad como condición “natural” para el ejercicio de los derechos y deberes políticos y la política de

²⁵ *Ibidem*, pág. 30.



las mujeres.²⁶ Cuestiones que se abordarán en el futuro para indagar sobre esos matices más allá de la lucha en común que muchas de estas educadoras se plantearon a favor de la liberación de la mujer. Es decir, recuperar aquellas estrategias individuales, en tanto sujetos históricos racionales, ensayadas por estas protagonistas que plantearon alternativas como la resistencia, la impugnación y la negociación.

26 Algunas de estas cuestiones que hacen al movimiento feminista han sido trabajadas por Nari, Marcela: “Maternidad, política y feminismo”, en Gil Lozano, Fernanda, Valeria S. Pita y M.ª Gabriela Ini: *Historia de las mujeres en Argentina*. Siglo XX, Buenos Aires, 2000.

