

Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX

Myriam Southwell (CONICET/UNLP/FLACSO)¹

islaesmeralda@gmail.com

Resumen

Raquel Camaña fue una educadora normalista que a comienzos de siglo XX planteó debates cruciales para el fortalecimiento de la escuela y la expansión de los problemas atendidos por el sistema escolar, planteando temas irresueltos y otros en los que el sistema escolar no se había ocupado aún. Nos interesa aquí poner su pensamiento en relación con el clima de ideas de esos años y las resignificaciones que produjo en ella en relación con su matriz formativa inicial.

Palabras clave: Camaña; Sexualidad; escuela de la vida.

Abstract

Raquel Camaña was a normalist pedagogue who in the early twentieth century pointed out crucial debates, to strengthen school and expansion of problems handled by the school system, raising unresolved issues and others that the school system had not yet occupied. I am interested here put your thought regarding the climate of ideas of those years and resignifications that produced it in connection with her initial formative matrix.

Keywords: Camaña, sexuality, school for life.

¹ Phd del Departamento de Gobierno, Universidad de Essex, Inglaterra. Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación en la UNLP. Es profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, investigadora independiente del CONICET y secretaria académica de FLACSO Argentina. Ha realizado numerosas publicaciones sobre historia, teoría y política de la educación.

Introducción

En los comienzos del siglo XX, Argentina vive un proceso de modernización cultural impulsada desde el Estado, especialmente a través de las leyes educacionales. Sin embargo, no se consolida del mismo modo ese otro proceso moderno que es el de la ampliación de la ciudadanía ya que el Estado era administrado por una minoría con un bajo nivel de participación política. Ese contraste será un terreno propicio para el florecimiento de demandas políticas crecientes, reclamando la inclusión de sectores sociales, ideas políticas y derechos sociales.

En la consolidación de ese clima cultural y político modernizador, el normalismo resultó uno de los pilares fundamentales de los procesos de regulación social, configurándose como una corriente político-pedagógica que se articuló con el proyecto de construcción de una Argentina moderna. En este marco, produjo pautas de comportamiento, procedimientos, reglas y obligaciones que ordenaron y regularon cómo se debía desarrollar la profesión de enseñar, actuar en la escuela, estar, sentirse y hablar de ella, impactando en el modo en que los sujetos docentes construyeron sus experiencias subjetivas y asumieron una identidad en cuestiones pedagógicas y sociales en un sentido más amplio. Este artículo se propone analizar la posición desarrollada por la educadora Raquel Camaña en ese clima de ideas, y a través de su figura, reseñar las tensiones en las que el sistema educativo argentino se encontraba al comienzo del siglo XX.

Raquel Camaña nació en Buenos Aires en 1883 y falleció en la misma ciudad, en 1915. Se formó en pleno auge del normalismo, en la escuela de Lenguas Vivas y en la Escuela Normal Nro. 1 de La Plata con Mary O. Graham, una rígida educadora norteamericana. Intentó, en 1910, impartir la cátedra de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires pero le fue negado¹. Pese a su corta vida, tuvo una presencia destacada en numerosos eventos oficiales que vinculaban la preocupación por la higiene que -en el clima de su época- involucraba fuertes consideraciones sobre los comportamientos sociales y humanos, el lugar social de la mujer y el rol que jugaban las instituciones educacionales para esos problemas.

Camaña tuvo una destacada actuación en el Primer Congreso Femenino del Comité Pro-Sufragio Femenino realizado en 1907. En 1910, concurrió como representante oficial al Congreso de Higiene Escolar que se realizó en París y posteriormente, junto con otras mujeres pujantes y renovadoras de ese momento,

organizó en 1913 el Primer Congreso del Niño². Su pensamiento social y político estuvo emparentado con el socialismo argentino.

Esta educadora dejó una obra pedagógica que indagaba sobre problemas muy poco explorados hasta ese momento. También escribió literatura. Sus escritos se conocieron en primer lugar en forma de conferencias, lo que nos habla de la inclinación de esta educadora por desarrollar debates públicos y abiertos. Asimismo, publicó artículos en la *Revista de Derecho, Historia y Letras* y poco tiempo después de su muerte, la editorial "La cultura argentina", dirigida por José Ingenieros, publicó dos de sus obras: *Pedagogía Social* (1916) con prólogo de José Zubiaur y *El dilettantismo sentimental* (1918) prologado por Alicia Moreau de Justo.

Vale la pena hacer una puntualización -aún cuando el artículo no indagará sobre este aspecto- que existe un significativo aporte de trabajos que examinan a través de métodos narrativo-biográficos los testimonios y escritura de maestros y educadores. Esta ha sido una significativa contribución para revisar la escritura de actores poco considerado en el canon de los escritores consagrados o de actores subalternos (Diker, 2007). Como afirma Diker (2007) "en las últimas décadas del siglo XIX se registra una presencia significativa de maestros y profesores escribiendo y publicando en la prensa pedagógica y disputando el monopolio de la autoridad para producir un saber especializado acerca de la educación y la enseñanza" (Ibíd.: 1). Pero debe decirse también que en la escritura de Camaña no hay rasgos biográficos, no hay primera persona ni autorreflexividad; no es, asimismo, una escritura subalterna, una expresión de una voz subalterna, una concepción desde los márgenes. La escritura de Camaña tiene todos los componentes de formulación de diagnóstico general, prescripción y enunciación política estatal propia de los educadores de su época.

Poner el lente sobre la acción de algunos educadores en el marco de las directrices generales y las decisiones de gobierno muestra las traducciones, debates y mutaciones que se fueron haciendo de las direcciones generales. Durante la segunda mitad del siglo XIX, el desarrollo de la escolarización transitó un recorrido con significativos obstáculos. Para la historia de la escuela argentina, el normalismo constituye uno de los discursos más influyentes y de larga duración ya no sólo para el ámbito educativo sino para el despliegue cultural de la sociedad argentina. El desarrollo de esas instituciones -a comienzos un poco a tientos y con mayor autonomía de lo que se les ha reconocido- generó una marca identitaria y se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores.

En esa atmósfera se formó Camaña y esa marca se hace visible a lo largo de su obra, fundamentalmente en las fuertes referencias a la moral laica y la ciencia como ejes articuladores de la propuesta social y educacional. Este apego a la moral fue una premisa también en Mary O. Graham con quien se formó en el Normal nro. 1 de La Plata y que sus seguidoras continuaron.

Un aspecto que llama la atención es que Camaña -formada en la rígida tradición normalista- asumirá posiciones beligerantes hacia el modo en que el sistema educativo se había consolidado hasta ese momento y el modelo social que conllevaba. Esa actitud crítica no fue extensiva a su matriz normalista y su maestra Graham, a quien refiere en numerosos de sus textos con una significativa admiración y ternura. Las denuncias y demandas de Camaña se dirigían al Estado -como expresión general y autoridad- y en ello se expresa en buena medida su posición socialista y militante que también constituyó su experiencia formativa entre feministas, sufragistas y mujeres de ciencia.

Renovación pedagógica en las tensiones del comienzo de siglo

Como hemos mencionado, la primera década del siglo XX, muestra la presencia de procesos de modernización a través de las leyes educacionales, junto con avances significativos de laicización, la ley de registro civil y de servicio militar obligatorio, entre otras. El siglo XIX había culminado con la institucionalización de un modelo hegemónico de sistema educativo, en el que habían resultado dominantes algunas posiciones acerca de cuáles eran las funciones de la escuela, cuáles eran sus relaciones con el aparato estatal y con la sociedad civil, a quiénes iba destinada, cuáles eran los tipos de instituciones sobre los que se asentaría, etc.; es decir aquellos aspectos más ligados a su estructuración. Sin embargo, las disputas por la hegemonía siguieron formando parte de la dinámica escolar aunque ya no en referencia a los componentes estructurales, sino en aquellos aspectos más internos a la organización de la enseñanza, las prácticas cotidianas, el debate didáctico-pedagógico, etc.

Por otro lado, el discurso escolar adoptó significantes provenientes de la medicina y la biología, proceso que fue de la mano con la idea del peligro del retorno de la barbarie dado que pese a que desde la educación se intentaron construir “anticuerpos sociales” para erradicar la barbarie, ésta siempre podría volver. Así, la escuela fue pensada como el mecanismo principal para esa finalidad. La escuela

cumplió plenamente estas tareas, volviéndose -a la vez- inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad.

La década de 1910 -y en particular el impacto de la Primera Guerra Mundial- inauguró una etapa de revisión y renovación vinculadas fundamentalmente a la idea de crisis, al rol de los intelectuales³ y la política, la Nación, el antimperialismo, los proyectos políticos de transformación social, la interpelación/representación de los grupos subalternos, en términos de clase, étnicos y/o etarios (obreros, campesinos, jóvenes), en cuya base operaba la idea de cultura como portadora de valores emancipatorios. Como afirma Patricia Funes (2006), probablemente no se había puesto de manifiesto de forma tan evidente la “juventud de América Latina” hasta que la “vieja” Europa sintió el agotamiento de la Primera Gran Guerra. En ese contexto se desarrollaron complejas relaciones entre Nación, crisis y modernidad en una década en la que se despliegan formas contrahegemónicas de poder, respecto de sus precedentes (como el Estado oligárquico) y surgen formas de pensar críticas y alternativas al orden instituido, a los cánones y las genealogías desarrolladas con anterioridad.

Entre los intelectuales que incidieron directamente sobre el sistema educativo, se destacó Ricardo Rojas quien buscó desarrollar un proyecto intelectual más cercano a la tradición del *volkgeist* -el espíritu del pueblo- que a la liberal francesa. Como ha afirmado Funes, Rojas estaba “construyendo hegelianamente un sistema filosófico, estético y educativo a partir del cual suturar o fraguar la fragmentación producto, básicamente, de las pulsiones centrífugas de la modernización, entre las que el contingente inmigratorio era uno de los más preocupantes. Rojas busca superar la contradicción la ‘Civilización y Barbarie’” (1999: 14).

En los primeros años del siglo XX se estaba produciendo una reacción frente a la presencia, crecimiento y prosperidad de la corriente inmigratoria que había empezado a integrarse a la clase media. Aquellos inmigrantes anhelados décadas atrás fueron vistos como advenedizos nuevos ricos, que desafiaban al sector terrateniente, caracterizados como “inescrupulosos y materialistas” que ponían en riesgo la “cultura nacional”. Esto facilitó el florecimiento de un movimiento nacionalista que contó con notables figuras que manifestaban su inquietud ante el impacto cultural que estaba destruyendo los valores vernáculos.

En ese contexto, los contenidos y significados inherentes de los discursos y representaciones pujaron por definir qué era la nación en la arena filosófica-cultural;

por otra parte, se hizo evidente en el plano político la intención de los intelectuales de cristalizar solidaridades colectivas y (re)crear una “comunidad imaginada” a través de ciertas inclusiones y exclusiones.

La etapa estuvo marcada por la puesta en crisis de algunas convicciones decimonónicas, la crisis económica, la pluralización de formas y expresiones culturales y -en la siguiente década- la apertura de otras fuentes de conocimiento tales como la sensibilidad y el registro estético. Ante las insuficiencias mostradas por el modelo racionalista, se presentó un escenario social y cultural particular para la enseñanza. En palabras de Funes “la Primera Guerra Mundial limó todas la mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia” (2006: 13).

Los elementos antes mencionados generaron las condiciones de posibilidad para el discurso de Raquel Camaña: las insuficiencias que mostraban las instituciones generadas en el siglo anterior y la crisis social que se hacía evidente en amplios sectores urbanos y, en particular, en niños y jóvenes desvalidos. En segundo lugar, el apoyo en la ciencia positivista y en las explicaciones y recomendaciones que generaba la biología y la higiene como paradigma conceptual de la época. Como tercer componente, el cuestionamiento a las perspectivas desarrolladas hacia la mujer, fundamentalmente la separación en escuelas para hombres y mujeres, su persistente propuesta de la coeducación y un lugar más jerarquizado para las mujeres.

El sistema educativo argentino atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades. En ellos puede encontrarse desde la apertura de otras fuentes de conocimiento e ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnaban por hacerse presentes en el período.

La interpelación de Raquel Camaña

Como hemos dicho, Camaña se dejó interpelar por los debates del comienzo del siglo XX acerca de los principios para organizar las instituciones, no sólo las escolares sino también instituciones de encierro como hospicios e internados y la relación de ellas con otras instituciones como la iglesia. Ella adhería al socialismo y su pensamiento estaba orientado a abrir y ahondar la escolaridad en su dimensión más social. También tuvo posiciones que iban a contrapelo de las tendencias dominantes de su época. Era contraria a las posturas más dogmáticas de la iglesia pero difería de posiciones

radicalmente antirreligiosas contemporáneas, por ejemplo, dentro de las filas del socialismo y el anarquismo. Así lo expresaba en su *Pedagogía Social*:

El sentimiento pseudo-religioso divide en dos la causa del acto dejando, para el hombre, la pasividad fácil y deprimente y, para el dios personal, la actividad superior y estimulante. (1916: 17).

Si los padres no preparados para llenar su deber esencial, que los hijos transmitan la vida en las mejores condiciones posibles, declinan ese deber en la Iglesia, tal como hoy está constituida, condenan a sus hijos y a los hijos de sus hijos a la ceguera moral. El ideal humano, para el catolicismo es un ideal anti-natural, basado en el cumplimiento del deber por imposición divina y en la creencia de castigos y recompensas de ultra-tumba. Hay que aumentar la suma de dicha de la vida humana. No es de pecado, de expiación, de redención, de lo que hay que hablar en adelante al hombre. Es de bondad, de indulgencia, de alegría, de amor humano. (Ibíd.: 53-54).

Así lo reafirma también Alicia Moreau de Justo en el prólogo que escribe a *El dilettantismo sentimental*, donde plantea que Camaña:

Rechazaba toda intervención de la Iglesia en la educación y establecía como idea básica 'la educación obligatoria, dada en igualdad de condiciones, en las escuelas del Estado: popular, laica, encargada de instruir solidarizando los vínculos entre las distintas clases sociales, uniformando la orientación educativa'. (Camaña, 1918: 11).

Asimismo, postulaba enfáticamente una educación integral -y este era el corazón de su noción de educación- que contuviera un sujeto pedagógico integrado por la religiosidad humana, que debía buscar los modos plenos de ser humano. Y en esa plenitud, la coeducación y la sexualidad tenían un lugar primordial. Religiosidad e instinto de procreación se articulaban en aquel sujeto a través de un elemento que era eje curricular: la educación sexual. Camaña era una socialista argentina de comienzos del siglo XX, por lo tanto su mirada no dejaba de estar conectada al discurso biologista de su época; en ese marco su noción de la educación sexual se aproxima a razones de profilaxis social (término que utiliza literalmente en sus textos). Entiende que la sexualidad es la fuente desde la cual se conforma el sujeto social, pero la considera moldeable, al punto de otorgar a la educación un papel distinto al que le reconoce el psicoanálisis. La educación sexual de las masas populares tiene la finalidad de enseñarles una procreación consciente, "ilustrada". Se trataba de que aborden con alegría la "civilización del instinto sexual". Estas concepciones no estaban articuladas a

una noción soberana de lo femenino, sino que el hombre era ubicado como modelo y la femineidad se concebía articulada a la familia y atravesada por la maternidad.

El elemento que nos resulta más significativo de sus escritos -clave de su pedagogía social- se refiere a la atención de la niñez desvalida y allí reside su énfasis de hacer más popular e igualitaria la educación. Como sabemos, en los primeros años del siglo XX se va construyendo jurídicamente la figura del menor y se desarrolla un circuito de internación y encierro de la infancia desvalida, ese proceso va a desembocar en la ley Agote de 1919. Camaña discute fuertemente el hecho de que la opción a seguir sea el encierro y que en esos lugares la educación tenga un lugar relegado. Su propuesta era otra:

El Estado tiene en sus manos gran parte del capital humano en sus niños expósitos, huérfanos y desamparados y, en lugar de sacar de ese capital humano el mayor provecho posible para afianzarse a sí mismo mejorándose, lo convierte en elemento de disolución, de atraso, de vicio, de crimen; lo pervierte y degenera. Hacina a la niñez necesitada de cariño y protección maternal y social, en antros llamados cunas, hospicios, orfanatos, casa de corrección donde centenares de niños malogran lo bueno que la herencia perpetuó en ellos y desarrolla todo lo malo que semejante ambiente artificial es capaz de engendrar. ¡Como desarraigar ese mal?(...) Hay un solo medio: educar humanamente y educar más a aquel que más lo precisa. (1916: 25-26).

Asimismo, pone en cuestión las categorizaciones de niños anormales o retrasados -muy frecuentes en su época- planteando métodos para generar promoción en el aprendizaje dentro de la escuela única, e ir haciendo desaparecer esas formas de clasificación. En eso va marcando la distinción entre niños con disfunciones educacionales y niños marginados por causas sociales. Para ello afirmaba fuertemente una convicción: la escuela debe ser una, única; requiriendo de un Estado fuerte capaz de imponer un ideal común y un molde en el que se formaran varias generaciones. Esta propuesta se enmarca en el modelo socialista o racionalista: tener una escuela para todas las clases sociales, “sin distinciones de castas y de categorías” tendiente a una escuela uniforme, solidaria, estatal, ecuménica y coeducadora.

Patologías y modelos

La preocupación de Camaña en torno a la educación sexual se apoya en una noción de que el estudio de las leyes naturales debe ser el fundamento de la moral racional y

práctica (Camaña, 1914: 133). Asimismo, acentúa que “el interés social y el interés de la especie deben ser el criterio de la moral individual. El porvenir del individuo y de la raza se encierra en el instinto procreador, el más poderoso de los instintos, el que, por permanecer ineducado, aún no ha salido de la animalidad. Incluir ese instinto en el radio de la moral científica es tarea reservada al padre y el educador” (Ibíd.: 133).

Es así como la incorporación de la educación sexual como novedad en un debate educacional cuyo fuerte sesgo moral no había permitido hasta ese momento la consideración de la sexualidad en tanto tal, se hace muy unida a la perspectiva biologista de la época, a sus prescripciones higienistas y derivada en la consolidación de la raza.

Asimismo, el criterio validador era el de la cientificidad, modo de entrada indispensable para poder interactuar, disputar y producir en el marco del discurso pedagógico de corte positivista -y fundamentalmente- científicista y de fuerte prescripción moral:

Debemos hablarles científicamente, sin falsas vergüenzas y sin mentidos misterios. Nuestra enseñanza, vivificada por un alto idealismo, les hará comprender la belleza de las leyes universales en la generación en la generación. Concebirán la trascendencia del amor y se sentirán penetrados de su poderosa poesía al considerar que el amor y su fin natural, la reproducción de la especie, es la síntesis de la función más importante y de los sentimientos más nobles del hombre. (Camaña, 1914: 134).

Así, produce en simultáneo una operación de invocar una apertura del curriculum para incorporar nuevos aspectos de la formación, articulada con elementos de la formación de una sensibilidad -territorio que solía ser destinado a las educadoras mujeres- poniendo en cuestión las creencias atávicas y disputar en torno a los alcances que debía tener la educación obligatoria, en los cánones de ese momento histórico.

La procreación de seres sanos y fuertes es el primer deber individual. Reconocida la importancia de esta educación en la vida del individuo y de la especie, es urgente reglamentarla como enseñanza obligatoria. El núcleo del mal que tratamos de evidenciar está en el prejuicio religioso del pecado; en esa absurda denominación de órganos y funciones vergonzosas; en esa reacción cristiana –útil dique, en sus comienzos, que detuvo la ola de la civilización romana en decadencia- pero que, llevada a exageraciones perjudiciales, nutrió el error funesto de creer que el pudor consiste en la

ignorancia. El remedio está en nuestras manos. Es la educación sexual.
(Camaña, 1914: 135-6).

Queremos enfatizar que el cuestionamiento de los prejuicios del cristianismo, que exigen -si embargo- a su postura de un fuerte acento moral, aunque asentada sobre elementos liberales y laicistas. Para ello, resulta productivo retomar el trabajo de José Maristany (2008) que analizó un artículo que Camaña publicó en la *Revista de Derecho, Historia y Letras* -y que luego se incluyó en su libro *El Dilettantismo*- con el título de "Intoxicación literaria", en el que ella presenta lo que en su parecer es una patología social: el bovarismo. Allí cuenta minuciosamente la novela y concluye de este modo:

Y así, degradándose cada vez más, pervertida por dentro desde que fue intoxicada por el romanticismo y por una educación inapropiada a su esfera de vida, Emma rodó desde el desamor al adulterio, desde el horror de no amar a la hija hasta la mancilla de robar dinero al marido y de instigar, al amante, el fraude para satisfacer su sed de lujo, hasta dar en la suprema cobardía del suicidio. (Citado en Maristany, 2008: 541).

Maristany describe como el abordaje de la novela de Flaubert es leída en dos dimensiones: como un caso clínico sobre la influencia de la literatura morbosa y del "virus romántico" (nótese la referencia médica) en una personalidad femenina sugestionable, y como una fábula didáctico-moralizante que alerta contra los perniciosos efectos que cierto tipo de lectura puede acarrear en imaginaciones enfermizas, y podríamos decir que, para los saberes de la época, toda alma femenina es naturalmente "enfermiza" y proclive a la caída patológica: "Sería conveniente, aconseja Camaña, difundir la lectura de la hermosa obra de Flaubert. En ella se realiza el escarmiento en cabeza ajena" (Maristany, 2008: 535).

El trabajo tiene un fuerte sesgo moralizador que toma referencias a la tentación y la caída, que han sido gestados por cosmovisiones cristianas y son retomados por esta educadora para reforzar la moral férrea que debe desarrollarse, especialmente en el caso de las mujeres. En él la ciencia, y ya no el dogma religioso, se vuelve la base moral de la sociedad y para ello la autora habla de la "mentira vital" que es alimentada por la literatura morbosa y el falso arte (Ibíd.).

En estos desarrollos, la autora argumenta permanentemente sobre una inferioridad femenina y los avances que debe realizar en procura de emparentarse con

el hombre como modelo. Su referencia a "La mentira vital" (Revista de Derecho, Historia y Letras, 1911: 236-252) alude a: "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" (Ibíd.: 237). En otro artículo, prosigue Maristany, sostendrá que la inferioridad femenina es producto de la "herencia sexual" y citará a José Ingenieros:

La herencia sexual acumulada en ella [la mujer] a través de tantas generaciones como cuenta la especie no puede ser contrarrestada individualmente, en la evolución particular. Necesitaríase la evolución de la causa: progreso individual continuado en varias generaciones para que la base orgánica de esa debilidad psíquica femenina -el cerebro del sexo, por decirlo así- evolucione progresivamente hasta equivaler al órgano mental del hombre. (Ibíd. 1911: 334).

Y volviendo sobre el bovarismo:

[...] aún hoy nuestra juventud, sobre todo la femenina, se intoxica con esas lecturas [...] que despierta locos deseos, alimenta un excesivo desarrollo imaginativo, hace vivir en un mundo novelesco, falso y ruin, acabando por hacerles despreciar, por comparación, el mundo del trabajo honrado, del esfuerzo propio, de la dignidad de bastarse a sí mismos en que sus padres fueron educados. [...] El bovarismo hace presa fácil entre nuestra juventud. (Ibíd.: 534-535)

Conclusiones

El discurso pedagógico moderno articuló utopía y burocracia, mediante la imagen del saber como instrumento de intervención social, reivindicando y legitimando la idea de control racional como modo de funcionamiento de la acción y control del futuro. En otras palabras, aquel saber heredero de la ilustración se legitimó sobre la base de que, a través de él, sería posible transmitir determinados principios morales, que para el incipiente Estado Nación argentino se condensaron en la formación para la ciudadanía. La producción de sentido y de vínculo social fue sostenida por la sacralidad del conocimiento laico distribuido de manera vertical promovida desde las instancias centrales del Estado.

En el período histórico que hemos abordado a través de la figura de Raquel Camaña diversos intelectuales produjeron metáforas e imágenes ubicadas entre la subjetividad y la necesidad de objetivar los escurridizos sentidos de la Nación. Las referencias eran eclécticas: positivismos, idealismos, vitalismos, etc. Estas vertientes ensayaron por la vía de la metáfora, del análisis conceptual o del diseño de respuestas a la crisis, una nueva configuración para la pedagogía y los modos de pensar la relación de la escuela con la sociedad. Camaña halló en la educación sexual la clave formativa de una escolarización que tuviera más que ver con la vida. En ese contexto, la Nación ya no fue considerada como un atributo o un perímetro que acompañaba o completaba al Estado, sino que es tomada como el espacio de condensación de las complejidades y contradicciones sociales en el contexto de una modernidad ecléctica y advertible.

Éste terreno de tensiones condujo al intelectual a repensar los vínculos entre sociedad y Estado, en una línea donde nociones como república, democracia, revolución, socialismo y corporativismo fueron leídos en otra clave, para desbrozar nuevos y alternativos caminos hacia la elaboración de principios de legitimidad bajo la premisa de que era posible “ser salvados” por el mismo Estado que se estaba discutiendo. El carácter de “civilización” podía ser revisado, desafiado, incluso invertido.

También, discurre Camaña en sus obras, los actos intencionales pueden dirigirse a otras personas o a la vida de la comunidad, tal como acontece en el amor, en la simpatía, en el darse generoso y en la más alta expresión amistosa, que es la conciencia moral de la solidaridad humana, ecuménica y de la corresponsabilidad de todas las personas. En este trabajo, a través de la figura de una educadora, hemos procurado “dejar algunas pistas” acerca de la reflexión sobre lo escolar a comienzos del siglo XX articulando los mandatos delegados por la administración, junto con significativos rasgos de autonomía. Esa autonomía se vio reforzada cuando el normalismo había desplegado algunas generaciones de graduados pero - fundamentalmente- había expandido un ideario de enorme pregnancia. A partir de ese marco formativo, diversos educadores fueron incluyendo autónomamente un rol prescriptivo hacia quienes delineaban la realidad escolar cotidiana, desde el rol del funcionariado o de la enseñanza. Por fuerte que sea una prescripción, requiere una capacidad flexible para autosostenerse; puede pensarse como una prescripción contextualizada, una prescripción que ostenta una cualidad de mutación respecto al entorno en el cual está obligada a desplegarse.

Camaña fue una educadora llena de contrastes, desafiando los modelos institucionales existentes para la formación de la infancia, pero sin cuestionar un formato escolar rígido que funcionaba como sostén y sentido. Asimismo, compañera de ruta de mujeres militantes feministas -Julieta Lanteri y Alicia Moreau de Justo entre otras- para quienes lo femenino debía ser pensado como soberano, emancipatorio y con igualdad de posiciones, pero sosteniendo ella un lugar de inferioridad del género femenino y de la búsqueda de emular al modelo masculino. Por otro lado, con una preocupación por que la escuela tuviera mayores puntos de contacto con “la vida” y la realidad social circundante, pero a la vez con una rígida perspectiva moral que establecía una mirada impugnatoria hacia experiencias culturales desafiantes.

Recibido: 15 de abril de 2015.

Aceptado: 12 de julio de 2015.

Bibliografía

Camaña, Raquel, (1910). "El prejuicio sexual y el Profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras", *Revista de Derecho, Historia y Letras*, núm. 37, págs. 575-596.

Camaña, Raquel, (1911). "Intoxicación literaria". En *Revista de Derecho, Historia y Letras*, núm. 38, págs. 525-549. Buenos Aires.

Camaña, Raquel, (1911). "La mentira vital". En *Revista de Derecho, Historia y Letras*, núm. 38, págs. 236-252. Buenos Aires.

Camaña, Raquel, (1911). "Herencia sexual". En *Revista de Derecho, Historia y Letras*, núm. 40, págs. 330-336. Buenos Aires.

Camaña, Raquel, (1916). *Pedagogía Social*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.

Camaña, Raquel, (1918). *El Dilettantismo Sentimental*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.

Diker, Gabriela (2007). "Por fuera de la ciencia: Escritura de maestros en la prensa educacional de la década del '20". Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Buenos Aires.

Funes, Patricia (2006). *Salvar la nación*. Buenos Aires: Prometeo.

Lavrin, Asunción (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Nebraska: University of Nebraska, Lincoln and London.

Normal 1 de la Plata (1958). Libro en Homenaje al Cincuentenario de la Institución.

Maristany, José (2008). "Intoxicación literaria: dispositivos de lectura femenina en Argentina (1890-1930)". En *Revista Mora*, vol.14, n.1 [citado 2011-04-29], pp. 43-56. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2008000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1853-001X.

Masiello, Francine (1994). *La mujer y el espacio público: el periodismo femenino en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria Editora.

Masiello, Francine (1997). *Entre civilización y barbarie: mujeres, nación y cultura literaria en la Argentina moderna*. Rosario: Beatriz Viterbo.

Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.

Sosa de Newton, Lily (1986). *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Suasnabar, Claudio (2009). "Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura". Tesis Doctoral FLACSO Argentina, Buenos Aires.

Stagno, Leandro (2005). *"El currículum de la formación del profesorado secundario en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, 1906-1914"*. Informe de Investigación.

Viñao Frago, Antonio (1990). Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada publica en España (1898-1936). Madrid: Ed. Akal.

Notas

¹ En la escasa información y análisis sobre esta educadora, este rechazo está asociado al hecho de mujer y debe haber sido eso, efectivamente, el motivo más explícito del rechazo sobre lo que Camaña reflexionó en "El prejuicio sexual y el Profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras" (*Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 37, XXXVII, 1910: 575-596). Sin embargo, debería incorporarse también las tensiones producidas entre las universidades y el circuito de las escuelas normales que cuidaban celosamente que en sus claustros se integraran los educadores formados en sus propias filas.

² Sobre este evento escribió junto con Julieta Lanteri en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo XLIII, 19-27, 1912.

³ Si bien este artículo no toma centralmente la discusión conceptual sobre el rol de los intelectuales cabe retomar algunos aspectos centrales de esa discusión. Como afirma Suasnábar (2009) existe una profusión de definiciones que rodean a la categoría de intelectual y sus implicancias en relación con la política. Allí el autor identifica un enfoque "epistemológico" de esa discusión -vinculada a la distinción entre "saber intelectual" y "saber de la política"- una dimensión "sociológica" -en la medida que remite a los intelectuales como categoría social- y una perspectiva vinculada a los "procesos de gobernación social" en los saberes especializados de las elites gobernantes, la burocracia estatal y la producción de políticas (Suasnabar, 2009). Más allá de las derivaciones conceptuales de esa profusión interesa para la exploración de esta pedagoga, "el vínculo entre actividad intelectual (de conocimiento y saberes) por un lado, y la voluntad de intervenir o influir sobre las decisiones en la esfera política" (Suasnabar, 2009: 52). Para ello, retomamos la conceptualización de intelectual provista por Francois Bourricaud (1990), al definirlo "como agentes de circulación de nociones comunes que conciernen al orden social", que "se apoyan en la posesión de un saber para legitimar pretensiones de intervención en la esfera social-ideológica o política" (citado por Sigal, 1991: 19). De tal manera, la noción de intelectual en este texto puede remitir a pedagogos, especialistas o expertos con pretensión de intervención en las políticas educativas y en lo público en general.