

«País afeminado, proletariado feminista». Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)

Flavia Fiorucci¹

Resumen

120 **E**ste trabajo estudia las reacciones de tres intelectuales (Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez, Víctor Mercante) al proceso de feminización del magisterio que se dio en la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El texto analiza las diversas razones que estas figuras esgrimieron para oponerse a que las mujeres se convirtieran masivamente en maestras de escuela. Argumenta que el ingreso de las mujeres a la profesión docente suscitó tensiones y que gozó de menos consenso de lo que comúnmente asume la bibliografía.

Palabras claves

¹ CONICET-UNQ. Licenciada en Ciencias Políticas, Universidad de San Andrés. MA in Latin American Studies, King's College London, PhD en Historia. Universidad de Londres. Contacto [ffiorucc@yahoo.com].

Mujeres, magisterio, feminización, intelectuales, normalismo.

Abstract

This article studies the reactions of three intellectuals (Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez, Víctor Mercante) in relation to the process of feminization of the teacher profession in Argentina. This feminization took place during the last decades of the nineteenth and the first decades of the twentieth century. The article analyses the diverse arguments made by these intellectuals against a context in which most of the teaching positions began to be occupied by women. The essay argues that the process of feminization was more resisted than what is commonly assumed by the bibliography.

Keywords

Women, teachers, feminization, intellectuals, normal schools.

El magisterio: ocupación de mujeres

En Argentina las mujeres estuvieron sujetas a una legislación que restringía sus capacidades jurídicas y políticas hasta las primeras décadas del siglo XX. El Código Civil vigente

en el país hasta 1926 sostenía la incapacidad relativa de la mujer casada y disponía que su representante era el marido². Entre otras cosas la mujer casada no tenía derecho a disponer libremente de su propiedad, educarse, ni a realizar actividades comerciales sin el consentimiento de su cónyuge. El ejercicio de la patria potestad sobre los hijos correspondía a los padres³. Se suponía que las viudas y las solteras, menores o mayores de edad, tenían la misma capacidad que el varón, pero no era así. Estas no podían por ejemplo «ejercer tutela, ser testigos en juicio, o alcanzar la mayoría de edad al mismo tiempo que los varones»⁴. Recién en 1947, luego de una extensa lucha, las mujeres adquirieron el derecho al sufragio a través de la ley 13.010. La fecha era relativamente tardía si se la comparaba con lo que había pasado en otros contextos nacionales como en Estados Unidos o en Inglaterra. También lo era si se la contrastaba con lo sucedido en otros países latinoamericanos: las

mujeres podían votar aunque con restricciones en Chile desde 1934, en Brasil desde 1932 y en Cuba desde 1934.

Las leyes que en el país limitaban el ejercicio de los derechos civiles y políticos de las mujeres se sostenían sobre un repertorio de ideas diverso y cambiante, de los cuales la literatura ha dado cuenta. Entre estas sobresale un argumento y un objetivo: la inferioridad intelectual de las mujeres y el afán de preservar la armonía familiar y la división de roles dentro de esa institución. En este contexto el trabajo femenino era visto con animosidad porque amenazaba la que se consideraba la función primordial de la mujer: la maternidad. A pesar de la vigencia de este marco legal e ideológico, las mujeres ocuparon desde las últimas décadas del siglo XIX lugares relevantes en la sociedad argentina. Uno de los procesos más notorios en este sentido fue su ingreso al mundo del trabajo. Este se fue produciendo en forma marcada desde finales del siglo XIX. El censo de 1914 estima que un 14,5 % de la fuerza laboral estaba compuesto por mujeres y el de 1935, un 17,9%⁵.

Desde temprano una de las salidas laborales escogidas masivamente por las mujeres argentinas fue el magisterio, al extremo de que esta profesión fue identificada como una *ocupación de mujeres*. Unas pocas cifras dispersas bastan para comprender por qué se hacía esa caracterización. En 1905 había 11.941 maestros en ejercicio en las escuelas dependientes del

² Cfr. Barrancos (2007), p. 102. La reforma igualó la condición de las mujeres solteras y viudas pero no instituyó la igualdad jurídica para las casadas. A pesar de que se les daba a las mujeres una nueva serie de derechos siguió vigente el artículo 55 del Código Civil que las definía como incapaces de hecho y sujetas a la representación legal del marido. Cfr. Giordano Verónica (2012). *Ciudadanas Incapaces. La construcción de los derechos civiles de las mujeres en Argentina, Brasil y Uruguay en el siglo XX*. Buenos Aires, Teseo, p. 150.

³ Cfr. Lavrin (1995), p. 196.

⁴ Cfr. Giordano (2012), p. 16.

⁵ Cfr. Lobato, Mirta (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa, p. 47.

Consejo Nacional de Educación: 3824 eran varones y 8127 mujeres, es decir un 68 por ciento de los educadores del CNE eran maestras⁶. El sesgo femenino siguió acentuándose en las décadas subsiguientes. En 1960 el porcentaje se estabilizó, llegando al 90%⁷. La feminización del magisterio es el producto de una serie de cuestiones que, es preciso aclarar, se repitieron en los más variados contextos nacionales. En primer lugar, se puede decir que desde el discurso esta ocupación fue construida como femenina, lo que habilitó y legitimó la participación de las mujeres en el campo educativo. Por un lado, se consideraba que por sus cualidades intrínsecas las mujeres estaban mejor dotadas que los hombres para la tarea de enseñar. En las intervenciones de la época se resaltaban la ternura, la paciencia y el apego a la tradición como «naturales al género femenino y acordes con la tarea de enseñar y con los fines que la escuela pública está [estaba] llamada a cumplir»⁸. Por otro lado, la tarea de la maestra aparecía fuertemente asociada a la de la madre, por lo cual el magisterio se proyectaba como una ocupación noble y decente.

A estas consideraciones se sumaban razones materiales que ayudaron a construir a la docencia como una profesión femenina. La necesidad de maestros fue perentoria para el Estado desde sus inicios. La demanda estaba ligada al proceso de

consolidación estatal y conformación de la ciudadanía. Para formar la nación había que formar al ciudadano. El Estado responsabilizó al sistema de educación público de esta tarea. Este último debía propagar una serie de conductas y prácticas que garantizaran la estabilidad y también la prosperidad de la nación⁹. Se sabía que se podía pagar menos a las mujeres y por lo tanto costarían menos al erario público. Sarmiento resumió este parecer al afirmar que una educación llevada adelante por mujeres era además de mejor en términos de calidad, una cuestión de economía e industria porque «la educación pública sería menos gravosa con su ayuda»¹⁰. También era un lugar común el sostener que las mujeres serían más fieles a la profesión. Según varias voces los varones abandonaban la ocupación luego de unos pocos años para emprender ocupaciones más rentables o de mayor prestigio social. Estas consideraciones materiales, sumadas a la percepción de que las mujeres estaban mejor preparadas para encarar la educación primaria, determinaron que el Estado argentino diseñara políticas con el afán de feminizar el magisterio. Desde 1890 el Estado no abrió escuelas normales destinadas exclusivamente a varones aunque sí lo hizo para las mujeres. Al mismo tiempo otorgó las becas para los estudios normales a las mujeres en

⁶ *El Monitor de la Educación Común* (1905), p. 413.

⁷ Cfr. Lobato, Mirta (2007). Ob. cit., p. 63.

⁸ Cfr. Alliaud (2007), p. 111.

⁹ Cfr. Lionetti Lucía (2007). “Víctor Mercante, agente intelectual y político del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX”. En *Prohistoria*, volumen 10, pp. 91-131, esp. p. 91.

¹⁰ Cfr. Sarmiento (1858).

detrimento de los varones. En resumen, un ideario favorable a la idea de la mujer como educadora junto con la presencia de políticas determinadas hizo del magisterio una profesión femenina. Esto hizo que, para algunos observadores de la época, el magisterio se impusiera casi como una opción por descarte. Cecilia Grierson, la primera médica egresada de la Universidad de Buenos Aires, normalista de origen, abrevaba con cierto pesar en esta imagen del magisterio como una de las pocas ocupaciones posibles en ocasión de su discurso en el primer Congreso Femenino Internacional celebrado en Buenos Aires en 1910. Con desilusión, Grierson afirmaba que «cuando una mujer de cierta clase social necesita trabajar en la Capital ¿Qué trabajo elige? Si solo ha frecuentado la escuela primaria: es la costura, si ha concurrido a la una escuela normal: es el profesorado»¹¹.

Según la literatura, la feminización del magisterio, construida dentro de los límites de un «régimen de género patriarcal», no supuso grandes tensiones¹². Fischman describe la relación entre una fuerza de trabajo *femenina* y el resto de la sociedad como una «relación romántica», la cual comenzaría a

resquebrajarse solo a fines del siglo veinte¹³. Silvia Yannoulas quien ha estudiado en detalle este tema se refiere a la feminización del magisterio como un «proceso sin conflictos [...] donde los actores masculinos involucrados *concordaban* y *apelaban* al ingreso de las mujeres a la práctica pedagógica»¹⁴. No se puede negar la flagrante contradicción que suponía hacer a las mujeres responsables de crear al ciudadano mientras que estas eran privadas del derecho a una ciudadanía plena. Si bien su elección como educadoras se podía explicar por razones del orden de lo pedagógico y de lo práctico, ese tejido de ideas que pretendía acotar el lugar de la mujer en la sociedad seguía operando mientras el magisterio se feminizaba. Contrariamente a lo que se cree fueron varias y diversas las voces que expresaron alarma y en ocasiones repudio a que la educación quedara en manos femeninas. Estas voces no lograron interrumpir el proceso de feminización que siguió su curso pero sí fueron parte de este, revelando la presencia de tensiones que creemos impactaron en la forma en que la docencia se construyó como profesión y que todavía aguardan estudios más detallados. Aquí proponemos una primera exploración a este tema presentando las críticas a la feminización de tres intelectuales: Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez y Víctor Mercante. Si bien Mercante no

¹¹ Citado por Lorenzo, María Fernanda (2016). *“Que Sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad” Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba, p. 93.

¹² Cfr. Fischman, Gustavo. “Persistence and ruptures in the feminization of teaching and teacher education in Argentina”. En *Gender and Education*, volumen 19, número 3, mayo de 2007, p. 357.

¹³ *Ibidem*, p. 362.

¹⁴ Cfr. Yannoulas, Silvia (1996). *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz, p. 44.

tenía una trayectoria de la misma envergadura que la de Gálvez o Lugones, los tres eran figuras centrales del mundo intelectual de las primeras décadas del siglo XX revelando que el tema era tratado públicamente y ocupaba a algunas de las plumas más destacadas de la época.¹⁵ Estas intervenciones no agotan el debate que el tema produjo pero nos permiten vislumbrar la heterogeneidad de argumentos que se barajaron para oponerse al magisterio femenino, matizando las visiones que subrayan la existencia de un consenso en torno a la feminización. Los ecos de sus dichos se pueden ver en otros espacios donde se debatía el tema educativo.¹⁶

Lugones: opositor a la feminización indiscriminada

¹⁵ Es preciso aclarar que las intervenciones que analizaremos aquí se inscriben en registros literarios distintos: Lugones desarrolla sus críticas a la feminización en un tratado sobre la educación argentina; Gálvez lo hace por medio de un texto literario y Mercante señala el problema que implica la mujer docente en una serie de informes al Consejo Nacional de Educación. Dicha diversidad impactó en la circulación de las críticas. Mientras que la novela de Gálvez y las ideas que allí exponía fueron públicamente discutidas, los informes de Mercante tuvieron una audiencia más acotada. Lo que nos interesa destacar aquí es que la feminización del magisterio supuso resistencias y fueron objeto de reflexión por parte de algunas de las figuras intelectuales del momento.

¹⁶ Es posible leer diversas críticas a la feminización del magisterio en los informes que los directores de escuelas normales debían mandar cada año al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Lugones ocupaba en la primera década del siglo XX un lugar destacado en la galería de escritores argentinos. En 1903 fue escogido a través de una encuesta, realizada por la revista *El Gladiador*, como la voz literaria del momento, desplazando así a figuras destacadas de la generación del ochenta como Bartolomé Mitre, Joaquín V. González, Miguel Cané o Eduardo Wilde; aunque como dice su biógrafo su popularidad residía «en las redacciones de los periódicos y en las capillas literarias»¹⁷. Este conocido escritor, cuya deriva ideológica fue de la izquierda hacia el fascismo, escribió textos literarios, ensayos y artículos periodísticos sobre los temas más diversos. Ejerció como traductor y en diversas ocasiones trabajó para el Estado argentino. Tuvo un modesto puesto en el correo; participó en la redacción de leyes y en la elaboración de informes para el Estado nacional. Se desempeñó como visitador general de enseñanza de 1900 a 1903 y en 1904 asumió el que sería su cargo hasta la muerte: inspector general de enseñanza secundaria y normal. Su carrera estuvo signada por un afán de legitimar el lugar del poeta en la esfera pública; por otorgar al escritor, como resume la crítica literaria María Teresa Gramuglio, «un lugar de altura, de autoridad y de dominio sobre la multitud»¹⁸. En otras palabras Lugones buscó, tanto a través de sus intervenciones públicas

¹⁷ Cfr. Conil Paz, Alberto (1985). *Leopoldo Lugones*. Buenos Aires: Librería Huemul, p. 75.

¹⁸ Cfr. Gramuglio, María Teresa (2013). *Nacionalismo y Cosmopolitismo en la literatura argentina*. Rosario: Municipal de Rosario, p. 105.

como en su literatura, ocupar el lugar de legislador en el espacio social y de posicionarse como una figura «fundante de la nacionalidad»¹⁹. En 1908 Lugones publicó un libro titulado *Didáctica*, cuyos capítulos centrales aparecieron seriados en la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación: *El Monitor de la Educación Común*. Esta revista era distribuida en todas las escuelas del país y tenía como finalidad publicitar las actividades y las directivas del CNE así como instruir a los maestros en materias relacionadas con su labor.

El *Monitor* introdujo los escritos de Lugones afirmando que en esta obra «el autor estudia todo lo que a la enseñanza le concierne», y que en ella se podrá observar «la forma sabia como encara los más graves problemas de la educación»²⁰. En *Didáctica*, Lugones, distanciándose de Ricardo Rojas, se opone a un nacionalismo anclado en el culto a los símbolos y próceres para afirmar la importancia de los valores menos materiales. En estos escritos también produce una elaborada serie de argumentos en contra de la feminización del magisterio que se insertan en una visión sobre la mujer en general y sobre el tipo de educación que esta puede recibir e impartir.²¹ Para Lugones no hay duda de que la mujer es un ser intelectualmente inferior y

¹⁹ Ibidem, p. 115.

²⁰ Cfr. *El Monitor de la Educación Común* (1908), p. 540.

²¹ Los escritos de Lugones se insertan también en una visión sobre la educación argentina que juzgaba demasiado orientada a la cultura general y poco práctica. En *Didáctica* desarrolla este tema que también se puede leer en otros escritos.

esta inferioridad se cifra en sus «peculiaridades fisiológicas»²². Las mujeres, según el escritor, pasan «su vida intelectual en una semi-infancia que perpetuamente las induce a considerar como una demasía el acto de pensar por sí mismas». Adolecen del «concepto de justicia y de integridad» propio de los varones, son «impulsivas» obrando por «afecto y antipatía» por lo que su naturaleza «es de espíritu menos moral que el hombre».

Lugones alerta del «funesto resultado de una enseñanza nacional confiada exclusivamente a las mujeres»²³. Según el famoso escritor los riesgos afectarían a la educación pero también a las mujeres mismas. En una argumentación que combina lo fisiológico con lo social, Lugones sostiene que la presencia de las mujeres socava uno de los pilares sobre el que se asienta el proyecto educativo: el laicismo. Por sus características las mujeres estaban sujetas «más que los hombres al respeto de las convenciones mundanas, entre las cuales figura el culto como elemento de distinción social». La situación se agravaría al dejar la dirección de las escuelas en manos de mujeres porque estas usarían la escuela para propagar el catolicismo.

Ahora bien, las directoras no pertenecen como es natural a la clase pudiente. Son casi siempre personas de modesto origen, que por mérito propio las más de las veces, han conseguido sobresalir de su profesión, pero

²² Cfr. Lugones, Leopoldo (1909a). «Capítulo IV, Personal Docente». En *El Monitor de la Educación Común*, p. 486.

²³ Cfr. Lugones, Leopoldo (1909b). «Capítulo IX, Escuelas normales». En *El Monitor de la Educación Común*, p. 337.

que desean por lo mismo elevarse en rango social, y como para ser «distinguidas» necesitan profesar el culto, exageran su devoción proporcionalmente a la falta de las otras condiciones que comunican lustre mundano, convirtiendo a las escuelas en centros de propaganda religiosa.

Cualquiera imagina lo que pasa con la enseñanza racional y la metodología científica, dirigida por personas en semejante estado de ánimo. A pesar de los programas y de la ciencia, el dogmatismo impera en absoluto, el lujo excesivo de los trajes revela pronto que la preocupación mundana se ha substituido al entusiasmo escolar, y la verdad demostrada cuyo santuario es la escuela, cede muy luego el campo a preocupaciones de cofradía²⁴.

La cita muestra claramente cómo para Lugones la presencia de las mujeres ponía en riesgo el proyecto educativo nacional, los principios en que debía asentarse y difundir. La dirección de una escuela fue una de las primeras ocupaciones donde las mujeres tuvieron autoridad sobre los varones. Este dato no fue pasado por alto por Lugones, quien declaró directamente que estas actuaban aún peor «cuando tienen a sus órdenes personal masculino». Para Lugones estas podían enseñar pero no más allá de cuarto grado. Es decir, que debían

tener un rol subordinado en el proyecto educativo. Al mismo tiempo Lugones postulaba la necesidad de acotar la educación de las mujeres. Consideraba «un grave error el acceso discrecional de las mujeres a todos los estudios» porque esto llevaba al intelectualismo femenino, opuesto a la naturaleza y de consecuencias negativas. El feminismo era para Lugones una «perturbación» producto de dicho intelectualismo. Es preciso aclarar que Lugones tenía una opinión negativa del trabajo femenino en general. Como otros voces de su tiempo pensaba que el trabajo “perturbaba o impedía” la función materna y rol de la mujer en el cuidado del hogar. La enseñanza de las mujeres en la escuela debía adaptarse a lo que eran sus funciones primordiales.

Los conocimientos que en el hombre han de ser fundamentales y susceptibles de ilimitado desarrollo, deben quedar reducidos en ella a nociones generales de aplicación constante y práctica. La buena esposa no necesita más, y las escuelas de un país pueden darse por bien servidas, creyendo llenada su misión hasta lo perfecto, si forman buenas esposas.

En tesis general, será superfluo para la mujer cuanto exceda de los conocimientos necesarios para el gobierno del hogar, la comprensión de las tareas habituales del hogar, la comprensión de las tareas habituales del marido a fin de que pueda ayudarlo con su consejo y la

²⁴ Cfr. Lugones, Leopoldo (1909c). “Capítulo V, Personal directivo y sus reglamentos”. En *El Monitor de la Educación Común*, p. 483.

comunicación a sus hijos de las primeras nociones intelectuales y patrióticas²⁵.

Su oposición al trabajo femenino lo lleva a postular el magisterio como una opción para jóvenes humildes. En relación a esto consideraba un error la producción excesiva de maestras mujeres porque estas se dedicarían al estudio y no al «aprendizaje doméstico». Pronosticaba como un riesgo no solo «la formación de un país afeminado» sino también la de «un proletariado femenino» sin puestos laborales y con un destino incierto. Entre la mujer maestra o la mujer, el escritor sostenía que el estado «debe cuidar siempre a la mujer con preferencia: ella es más importante que la profesora»²⁶. Cabe recordar que para el momento que Lugones publica *Didáctica* las escuelas normales se habían diseminado por todo el territorio nacional. Lugones fue una de las primeras voces en indicar que las fundaciones se realizaban sin un estudio previo que atendiera la relación entre número de escuelas primarias y demanda de maestros. Lugones advertía en forma temprana sobre una situación que pocos años después fue percibida como un problema por diversos funcionarios de la burocracia educativa: la falta de puestos de trabajos para los egresados de las escuelas normales. El corolario de los dichos de Lugones es que se debía

acotar la responsabilidad de las mujeres en el proceso educativo tanto en número como en importancia. La feminización sin restricciones tal como venía sucediendo tenía efectos negativos por donde se la mirara para Lugones.

La literatura ha estudiado cómo el ingreso de las mujeres al mercado laboral, sobre todo su presencia en fábricas y talleres, fue visto por diversos actores como un proceso negativo de efectos perturbadores para la vida social. Dicho escenario movilizó la discusión de una serie de proyectos cuyo fin era «establecer un marco legal adecuado para regular la presencia inquietante, compleja y conflictiva de las mujeres en el mundo laboral»²⁷. En general estos proyectos se justificaban en la importancia biológica de la mujer para la reproducción de la especie teóricamente en peligro. Claramente los dichos de Lugones no son originales, por el contrario, se insertan en un clima y en un armazón de ideas donde el trabajo femenino era impugnado por sus supuestos efectos sociales. Hay un aspecto sin embargo peculiar que rodea las expresiones de Lugones: estas fueron reproducidas en el órgano de prensa del Consejo Nacional de Educación, responsable de promover con sus políticas el mismo proceso de feminización que Lugones criticaba. Dicha revista era repartida en todas las escuelas dependientes del CNE de educación, se supone entonces que esta tenía un público mayormente femenino. Aunque sería apresurado asumir que la publicación de los capítulos de

²⁵ Cfr. Lugones, Leopoldo (1909d). «Didáctica». En *El Monitor de la Educación Común*, p. 421.

²⁶ Cfr. Lugones (1909b), p. 338.

²⁷ Cfr. Lobato, Mirta (2007). Ob. cit., p. 209.

Didáctica en *El Monitor* significaba un apoyo tácito y sin cortapisas a los conceptos allí vertidos resulta significativa y ciertamente reveladora la ausencia de reacciones, cartas o intervenciones oponiéndose a los dichos de Lugones que censuraban el papel que la mujer había alcanzado en el campo educativo y señalaban la necesidad de limitarlo²⁸. La publicación del texto de Lugones deja entrever que la feminización del magisterio no satisfacía por igual a todos los miembros del CNE.

²⁸ Algunos artículos dispersos que se reproducen en el mismo período en que se publica la serie de Lugones nos permiten suponer que lo dicho por el famoso escritor no pasó desapercibido entre los actores involucrados en el debate educativo y en las propias páginas de *El Monitor*. En el período aparecieron notas que exaltaban ciertos aspectos de las mujeres como maestras o que subrayaban la necesidad de educar a la mujer aunque ninguna interpeló directamente a Lugones. En 1908 apareció en *El Monitor* un artículo que afirmaba que a diferencia de los hombres las mujeres se enorgullecían de su tarea como educadoras por su condición de madres. Cfr. Kuntzler, Victor (1908). “Crónicas Escolares: la profesión de maestros”. En *El Monitor de la Educación Común*, número 431, pp. 629-630. Poco después, en el número 436 se reproduce un texto de la *Rivista Pedagogica Roma* donde se identifica como una «contradicción» el negar a «la mujer una instrucción más perfecta y más conforme a su misión, y al mismo tiempo confiar a ella la educación fundamental del hombre». En clara contraposición a lo dicho por Lugones la nota afirma que «las difíciles condiciones sociales reclaman más que nunca las energías de hombres pensadores en pro de la educación de la mujer». En una nota llena de matices contradictorios Alfredo Lombardi toma distancia de las posturas más esencialistas sobre la inferioridad de la mujer y argumenta al mismo tiempo a favor de la desigualdad jurídica y la educación de la mujer. Cfr. Lombardi, p. 449.

Gálvez: el normalismo inmoral

Manuel Gálvez era un escritor con cierta trascendencia cuando en 1914 publica la novela *La maestra normal*. Gálvez constituye una figura menos errática que la de Lugones en lo que refiere a sus ideas. Lo más significativo de su «conglomerado ideológico» fue, como resume Fernando Devoto, su «hispanismo y catolicismo» que apareció temprano en su carrera y se mantuvo durante toda su trayectoria²⁹. Desarrolló una extensa obra que incluye varias novelas. Obtuvo el premio nacional con *El General Quiroga* (1932). Incursionó en el periodismo, en el ensayo, la ficción y se desempeñó como funcionario del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En 1903 fundó la revista *Ideas* que albergó una corriente de pensamiento nueva: el nacionalismo, del que también Lugones participó. En *La maestra normal*, novela escrita según las reglas del realismo, Gálvez cuenta las desdichas de una joven maestra normal (Raselda), quien se “entrega” sexualmente a otro maestro (Solís). El escenario de la historia es la ciudad de La Rioja y en relación a este tema la intención del autor es mostrar las penurias de la vida de provincia a principios del siglo XX. Describe allí una geografía humana plena de miserias y mezquindades que se conjuga con condiciones materiales de vida también hostiles. El

²⁹ Devoto, Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

texto —aún si ficcional— puede ser interpretado como una diatriba contra el normalismo en general. La operación de Gálvez difiere de la Lugones en tanto su crítica se dirige al normalismo como sistema para formar maestros y no lo asocia a la diada *mujer-maestra* en particular³⁰.

En la novela, Gálvez desliza con diferentes estrategias literarias un sinfín de críticas a la enseñanza normalista y a los principios que la animan. Para un católico militante, el anticlericalismo es uno de los tropos sobre los que el escritor pone mayor énfasis. Tanto la enseñanza impartida como los personajes que habitan las instituciones normalistas se rigen en la mirada del escritor por un anticlericalismo rayano en la intolerancia. El director de la escuela normal aparece en las páginas de su texto como un ejemplo de esa tendencia: «como todo perfecto pedagogo [el director] era anticlerical y positivista», poseído por «un odio secreto, subterráneo a la iglesia católica»³¹. Gálvez utilizará al personaje del médico,

³⁰ La crítica generalizada al normalismo hecha por Gálvez suscitó a una defensa de Lugones en las páginas de *La Nación*. Distanciando en cierta medida de lo dicho en *Didáctica*, Lugones acusó a Gálvez de hacer una descripción peyorativa de las escuelas. Lugones afirma en ese artículo que «precisamente las señoritas más distinguidas siguen la carrera magisterial, sin que se haya notado por ello mengua en la moral ni en la cultura públicas». Concluye allí que la «escuela normal fue y sigue siendo un elemento superior de cultura». Cfr. Leopoldo Lugones, *La Nación*, 13 de junio de 1915.

³¹ Cfr. Gálvez, Manuel (1914). *La maestra normal*. Buenos Aires: Sociedad Cooperativo Nosotros, p. 39.

profesor en la escuela, para afirmar que este anticlericalismo dejaba a las mujeres indefensas.

Como el normalismo era laico, anticlerical y dogmático, no admitía la moral basada en principios religiosos. ¿Con qué la reemplazaba? Más o menos con las mismas reglas morales, pues no las había mejores, pero basadas en nada, en el criterio de los hombres. Edificio sin cimientos claro era que se derrumbaba fácilmente. Las muchachas, a quienes en diez años no se les había inculcado los principios religiosos, se encontraban indefensas³².

Asimismo, la enseñanza de la escuela normal es asociada en varios momentos del relato a la politiquería propia de la república oligárquica donde los puestos de trabajo se repartían según influencias. El autor describe la distribución de cátedras como el escenario de «formidables batallas». «Los políticos de la provincia que por sus cargos tienen influencia en Buenos Aires» —afirma Gálvez— “combaten heroicamente para hacerlas dar a sus amigos, son las mejores posiciones en las repartijas de la política”³³. En ese reparto no entra ninguna consideración que tenga que ver con la preparación para la cátedra. Así por ejemplo la materia de labores y economía doméstica queda para las hijas o esposas «de los politiqueros de más muñeca»; basta para obtenerla con «saber coser bien, un poco de bordado y preparar

³² *Ibídem*, p. 55.

³³ *Ibídem*, p. 101.

algunos dulces». La de literatura «suele estar a cargo del periodista semiliterato, autor de siluetas y acrósticos, poeta del género “¡Ay! ¿Por qué me desdeñas bella ingrata?”»³⁴. La propia protagonista del relato ha recibido su cargo por influencia del hermano de su abuela sin contar con ninguna experiencia y habiendo sido una estudiante mediocre. Obviamente para Gálvez poco se puede esperar de un cuerpo docente elegido con criterio tan poco profesional.

Nuevamente en la voz del personaje del médico, Gálvez sitúa las críticas al contenido de la enseñanza. El normalismo, sentencia esta figura, propende «a la más pretensiosa y vulgar forma de cultura» donde lo que se aprende es solo «un poquito de todo»³⁵. El texto describe maestros mal preparados para la enseñanza, que no pueden sostener sus lecciones. Raselda es una de ellas. En varios pasajes se ridiculiza la presencia de una estética vulgar y pretensiosa vinculada a una enseñanza deficitaria. Gálvez condensa esta imagen en una escena, el acto de apertura del ciclo escolar y en un personaje, una alumna maestra.

Luego habló, en nombre de los alumnos, una niña de cuarto año. Era una muchacha alta, bien formada, bonita, a pesar de sus pecas y su nariz puntiaguda; se llamaba Clodulfa Ramírez. Leyó con afectación, en el clásico tono declamatorio y pedante de las escuelas normales, varias cuartillas atestadas de cursilerías e

hirviendo de lugares comunes. Todos reconocieron en su «producción» la pluma de la profesora de literatura, su parienta, quien con seguridad corrigió el discurso, adornándolo, oportunamente con metáforas provincianas y ripios de fiesta patria. [...] Los alumnos le hicieron una ovación. La profesora de literatura, para estimular a su parienta, aplaudió nerviosamente. Y el Director, el propio Director, manifestó [...] que esa niña era una «promesa para el país»³⁶.

Otro de los reproches que se desgranán en las páginas de la novela tiene que ver con la prevalencia de la pedagogía en los planes de estudio sobre la enseñanza de los contenidos y sobre la cultura en general.

Como ya se mencionó Gálvez no asocia los males del normalismo a la presencia mayoritaria de las mujeres; por el contrario, varias son las figuras masculinas que son objeto de descripciones despreciativas. No obstante podemos interpretar este texto como contrario a la feminización porque Gálvez realiza con él una operación que mina la representación del magisterio como ocupación decente para las mujeres. Como sabemos dicho aspecto era una de las razones sobre las que se había fundado la feminización del cuerpo docente. En contraposición a las representaciones que despojaban de elementos disruptivos al normalismo, el escritor nacionalista lo asociaba a una serie de males donde las mujeres quedaban

³⁴ Ibidem, p. 102.

³⁵ Ibidem, p. 54.

³⁶ Ibidem, p. 120.

expuestas a situaciones inmorales. La escuela normal que Gálvez describe es un espacio corrompido, escenario de relaciones impropias entre hombres y mujeres. En su lugar de trabajo la maestra interactuaba con varones que no eran de su familia. Es esa interacción la que una y otra vez reprueba Gálvez. Las relaciones que se dan entre maestros de distinto sexo aparecen teñidas en la novela de indecencia. Es este el caso de la historia que estructura el texto: la de los maestros Raselda y Solís, pero no la única. Esta inmoralidad se repite por ejemplo en la relación del director y la regente. El clima de la escuela normal es tal que la mayoría de las docentes que pueblan la novela de Gálvez son inmorales, tienen mala formación, desprecian su tarea. Esto es así para el escritor nacionalista porque el sistema de enseñanza público ha abandonado los valores católicos y el normalismo se ha convertido en una profesión de mujeres sin vocación. La independencia que otorga a las mujeres el ejercicio de una profesión y por ende el goce de un salario también es un aspecto que aparece como negativo en el relato. En una escena donde Raselda está a punto de sobrepasar los límites del decoro esta se convence de que puede escuchar porque es «una maestra, es decir una mujer independiente que podía oírlo todo»³⁷. Como sugiere Pablo Pineau, el salario que la maestra recibía a cambio de su trabajo la asimilaba a la imagen de la meretriz³⁸. Según Pineau, quien cita a Donna Guy, a las prostitutas se las condena

por cobrar una tarea que les era obligatoria por el deber conyugal. La maestra repetía el mismo «pecado», ya que recibía dinero por educar a los niños, lo que debería hacer gratuitamente para cumplir con sus mandatos naturales. Es decir que Gálvez se opone a la feminización porque asocia el magisterio con la corrupción moral de las mujeres. A diferencia de lo dicho por Lugones el riesgo no está en su inferioridad intelectual o moral, o en su apego a las tradiciones mundanas, sino en que puedan ser corrompidas en su espacio de trabajo.

Mercante: el normalismo femenino, un problema para la nacionalidad

Víctor Mercante fue un conocido pedagogo que cursó sus estudios en la Escuela Nacional de Paraná. Hizo un paso breve por la política provincial en San Juan y luego desempeñó varios cargos en el sistema educativo (regente, profesor, director de la Escuela de Mercedes e inspector del Consejo Nacional de Educación). Su cercanía en este último puesto a los funcionarios de la cartera educativa nacional hizo que cuando se creara la Universidad de La Plata fuese nombrado asesor técnico y director de la sección de Pedagogía. En 1915 se inauguró la Facultad de Ciencias de la Educación y se convirtió en su primer decano. Como observa Inés Dussel, Mercante era un positivista

³⁷ Ibidem, p. 147.

³⁸ Cfr. Pineau, Pablo (2005).

ortodoxo³⁹. Para él la estructura psíquica fundamental era hereditaria, es así que «la educación cifraba sus éxitos en el camino trazado por padres y abuelos», y esta solo podía desarrollar potencialidades ya presentes.

Aquí solo nos detendremos en los informes anuales que Mercante mandó al CNE, informando sobre su actuación como director en la Escuela Normal de Mercedes. Estos revelan la visión que tenía del estado de la enseñanza normalista desde su propia experiencia como director de una escuela. Para Mercante las deficiencias eran muchas y en cada informe se encarga de señalar alguna o varias de ellas. Mercante criticaba los planes de estudio; el contenido de lo que se enseñaba; la infraestructura material de las escuelas y los recursos humanos con los que contaba la empresa educativa. En el informe de 1905 resume su pensamiento al mencionar que: “hay defectos atribuibles a los métodos, a los textos y a la clase de alumnos que se educan que no podrían salvarse nunca por completo”. El edificio es un capítulo de gran importancia para Mercante quien vinculaba directamente las paredes al éxito de la empresa normalista:

Los pueblos se suicidan educando a su juventud en la atmósfera asfixiante de aulas sin oxígeno, sin luz, sin colores [...]. El problema escolar es, antes que de reglamentos, programas y leyes, para compulsar algo

³⁹ Cfr. Dussel, Inés (1993). “Víctor Mercante, 1870 -1934”. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, volumen XXIII, número 3-4, pp. 808-821, esp. p. 4.

que no tiene espacio en qué moverse, la construcción de edificios. No es posible con aulas estrechas, con patios pequeños y sin galerías, con casas mal construidas y mal situadas, de alquiler, donde el material no puede colocarse y se deteriora rápidamente, objetivar ideas, prometerse óptimos frutos⁴⁰.

Mercante muestra en este punto su adhesión al pensamiento higienista que ordenaba la necesidad de que las escuelas contasen con luz, espacio y ventilación. Además según la visión de la época la escuela normal no solo era una instancia para adquirir contenidos y un título, sino, como apuntó Beatriz Sarlo un lugar dónde obtener «un inventario de materiales culturales en el sentido más estricto y elemental del término»⁴¹. Al edificio se le asignaba un carácter modelo ya que este debía ser un espacio donde se aprendían determinados hábitos de vida, sobre todo prácticas de urbanidad e higiene.

Otro de las características que Mercante desaprueba del normalismo es el tipo de alumnado que concurre a esas instituciones. Según el director el alumnado de las normales proviene de hogares «lleno de necesidades, cuando el hogar

⁴⁰ Cfr. Mercante, Víctor (1905). “Informe de la Dirección de la Escuela Normal de Mercedes”. Memoria Presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Anexos de Instrucción Pública, p. 249.

⁴¹ Cfr. Sarlo, Beatriz (1998). *La Máquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel, p. 65.

existe». «Pocos», son según Mercante, los que «dentro de una familia confortable, buena, sin miseria, ni angustia, ni lamentos, van a la escuela buscando una carrera de fines tan nobles como la del maestro»⁴². Dado que el pedagogo es un positivista convencido la pobreza se cifra en características biológicas y limita la empresa del proyecto educativo.

La juventud escolar argentina, Sr ministro, no debemos hacernos ilusiones, es heterogénea y no presenta sino aspectos quizá sombríos por la faz que se la mire. Es el natural producto de seis, siete u ocho razas que la ineptitud, el vicio, la desorganización doméstica, la falta de condiciones de lucha, la evolución rezagada y tardía ha arrojado, impelido por la miseria, a estas playas⁴³.

Los alumnos que describe Mercante carecen de «direcciones morales, de orientación cívica y el sentimiento de amor a la nacionalidad» y tampoco pueden llevar adelante la empresa de enseñar.

Mercante se opone, al igual que Lugones y Gálvez, a la feminización indiscriminada del magisterio y califica la ausencia de varones como un «problema social» que el estado debe

corregir con políticas específicas⁴⁴. Según su visión los alumnos varones no eligen el magisterio por los bajos sueldos. Según sus cálculos solo un 50% de aquellos que han concurrido a la escuela normal se dedican a enseñar. El paso por la escuela normal «despierta ambiciones [en los maestros varones] que los orientan en otra dirección, hacia aquellas carreras o trabajos que compensen mejor sus energías»⁴⁵. El problema radica para Mercante en que las mujeres, mayoritarias en la profesión, no son buenas educadoras y sobre todo no están capacitadas para realizar la obra nacionalizadora que la escuela debe realizar. Recordemos que para la época este era uno de los principales objetivos de la educación.

[La mujer] pues capaz de instruir, pero la aptitud para educar, para despertar y cultivar en el niño el sentimiento del deber, el amor al trabajo, a la patria, para fundir en un mismo sentimiento nacionalista a esa gran masa de extranjeros que trabajan con nosotros, pero que no sienten como nosotros, ni ellos ni a veces sus hijos, es indispensable que sea hombre el que deposite en el cerebro del niño la simiente de esos sentimientos⁴⁶.

⁴² Mercante, Víctor (1903). "Informe de la Dirección de la Escuela Normal de Mercedes". Memoria Presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Anexos de Instrucción Pública, p. 393.

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Mercante, Víctor (1909). "Informe de la Dirección de la Escuela Normal de Mercedes". Memoria Presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Anexos de Instrucción Pública, p. 435.

⁴⁵ Ibídem, p. 477.

⁴⁶ Ídem.

Según Mercante el Estado debía corregir el desequilibrio creciente entre el número de varones y mujeres que poblaban las escuelas normales. Para esto propone que se repartan las becas por igual entre los sexos. Mercante se opone a la feminización indiscriminada pero por razones distintas a sus colegas: es la obra nacionalizadora la que está en peligro, es decir la nación.

A modo de conclusión

La feminización del magisterio fue un proceso vertiginoso promovido por el propio Estado argentino desde las últimas décadas del siglo XIX por razones ideológicas y económicas. Este mostraba las contradicciones con que se trataba a las mujeres. Por un lado, se restringían sus derechos civiles y políticos y por el otro se las hacía responsable de educar al ciudadano. Si bien una buena dosis de pragmatismo guiaba la decisión de apelar a las mujeres como educadoras sería apresurado diagnosticar que había consenso sobre el asunto. La feminización de la profesión docente se daba en un escenario donde era hegemónica la visión de que las mujeres debían tener un rol social acotado. En este artículo hemos visto que algunos de los intelectuales más destacados de las primeras décadas del siglo XX, concretamente Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez y Víctor Mercante, empuñaron su pluma para criticar un proceso que proyectaba a las mujeres a posiciones importantes en el mundo social. Las razones que ellos esgrimían o los problemas

que asociaban a la feminización de la educación no eran los mismos.

Para Leopoldo Lugones la presencia masiva de las mujeres en las escuelas ponía en riesgo los principios que animaban el proyecto educativo: el laicismo y la difusión de la metodología científica. Las mujeres eran para Lugones la vía de ingreso del catolicismo y de las pasiones mundanas a las escuelas. En otros orden, Lugones también pensaba que el trabajo perturbaba la función materna y rol de la mujer en el cuidado del hogar, tareas que consideraba primordiales para la sociedad, por lo que este debía ser ejercido solo en aquellos casos de extrema necesidad y asumiendo responsabilidades acotadas. Manuel Gálvez consideraba en cambio que el normalismo entero cultivaba el anticlericalismo y esto mismo dejaba a las mujeres a la deriva en el ámbito laboral exponiéndolas a situaciones inmorales. En su representación la educación no era un espacio de trabajo para una mujer decente. Víctor Mercante sostenía que las mujeres no estaban preparadas para encarar la tarea nacionalizadora. En un contexto donde la inmigración comenzaba a ser vista como una amenaza para la nación y donde el estado responsabilizaba a la escuela pública de transmitir toda una pedagogía cívica que incluía planes, programas y libros con contenidos nacionales y un énfasis en la enseñanza de la lengua nacional y de la historia patria, era lo mismo que decir que las mujeres no eran aptas para educar.

Como se dijo antes, estas intervenciones específicas contrarias a la feminización del magisterio no agotan el debate

pero nos alertan de que este fue un proceso habitado de tensiones. Como he discutido en otra parte la escuela fue un espacio donde las mujeres podían potencialmente desafiar la jerarquía de géneros prevaleciente en la sociedad⁴⁷. El ejercicio de la docencia las proyectaba a un lugar de relevancia social. Además el acceso de las mujeres a cargos directivos en las escuelas implicaba que estas podían ejercer autoridad sobre maestros varones poniendo en jaque (al menos en ese ámbito micro) el dominio masculino. Los dichos de estos intelectuales nos muestran como esas tensiones que hemos visto aflorar en el día a día de la escuela se tejieron también en el plano de las ideas y fueron objeto de argumentaciones desarrolladas. Por otro lado, si bien es imposible mensurar el efecto de esos discursos se puede conjeturar que estos limitaron (aunque no impidieron) el ascenso de las mujeres a las posiciones de mayor jerarquía. En este sentido es sabido que las mujeres, aunque mayoría en la profesión, tuvieron escaso protagonismo en los espacios en que se decidían las políticas educativas.

Recibido: 1º de noviembre de 2016

Aprobado: 20 de diciembre de 2016

⁴⁷ Cfr. Fiorucci Flavia (2013). “Los amores de la maestra: honor, sexualidad y clase durante el peronismo”. En *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, número 85, enero-abril, pp. 47-66.

Referencias bibliográficas

- Conil Paz, Alberto (1985). *Leopoldo Lugones*. Buenos Aires: Librería Huemul.
- Gramuglio, María Teresa (2013). *Nacionalismo y Cosmopolitismo en la literatura argentina*. Rosario: Municipal de Rosario.
- Devoto Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel Inés (1993). “Víctor Mercante, 1870-1934”. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, volumen XXIII, número 3-4, pp. 808-821.
- Fiorucci Flavia (2013). “Los amores de la maestra: honor, sexualidad y clase durante el peronismo”. En *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, número 85, enero-abril, pp. 47-66.
- Fischman Gustavo, (2007). “Persistence and ruptures in the feminization of teaching and teacher education in

- Argentina". En *Gender and Education*, volumen 19, número 3, mayo de 2007.
- Gálvez, Manuel (1914). *La maestra normal*. Buenos Aires: Sociedad Cooperativo Nosotros.
- Giordano Verónica (2012). *Ciudadanas Incapaces La construcción de los derechos civiles de las mujeres en Argentina, Brasil y Uruguay en el siglo XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Kuntzler, Víctor (1908). "Crónicas Escolares: la profesión de maestros". En *El Monitor de la Educación Común*, número 431, pp. 629-630.
- Lionetti, Lucía (2007). "Víctor Mercante, agente intelectual y político del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX". En *Prohistoria*, volumen 10, pp. 91-131.
- Lobato, Mirta (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lorenzo, María Fernanda (2016). "Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad". *Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lugones, Leopoldo (1909a). "Capítulo IV: Personal Docente". En *El Monitor de la Educación Común*.
- (1909b). "Capítulo IX, Escuelas normales". En *El Monitor de la Educación Común*.
- (1909c). "Capítulo V: Personal directivo y sus reglamentos". En *El Monitor de la Educación Común*.
- (1909d). "Didáctica". En *El Monitor de la Educación Común*.
- Mercante, Víctor (1903). "Informe de la Dirección de la Escuela Normal de Mercedes". Memoria Presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Anexos de Instrucción Pública.
- (1905). "Informe de la Dirección de la Escuela Normal de Mercedes". Memoria Presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Anexos de Instrucción Pública.
- (1909). "Informe de la Dirección de la Escuela Normal de Mercedes". Memoria Presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Anexos de Instrucción Pública.

Sarlo, Beatriz (1998). *La Máquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.

Yannoulas, Silvia (1996). *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.