

**Universidad Nacional de La Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Trabajo Final de Especialización Educación en Géneros y Sexualidades**

**Aproximaciones al pensamiento de Raquel Camaña: Aportes para pensar el campo pedagógico en Argentina a principios del siglo XX desde una perspectiva de género**

**Juan Gabriel Luque**  
**Directora: Alicia Inés Villa**

**Octubre 2020**

### **Agradecimientos:**

A lxs compañerxs de la especialización con quienes hemos compartido este recorrido formativo, sobre todo a Analís y Moira.

A mi directora y amiga Alicia que me acompañó, orientó y sostuvo en este trayecto.

Universidad Pública, siempre!!!

## Índice

1. <b>Introducción</b> .....	4
2. <b>Desarrollo</b> .....	5
2.1. La constitución del Sistema Educativo Argentino.....	5
2.1.1. Corrientes pedagógicas .....	10
2.1.1.2. Normalismo .....	10
2.1.1.3. Higienismo .....	13
2.1.1.4. El pensamiento eugenésico argentino .....	15
2.2. Cuando la educación Argentina asumió cuerpo femenino .....	18
2.3. Raquel Camaña: perfil educativo y militante.....	23
2.3.1. Análisis de la obra Pedagogía Social .....	26
2.3.2. Educación Sexual y profilaxis social .....	27
2.3.3. Educación integral, co-educación y maternalización de la educación de las mujeres.....	34
3. <b>Conclusiones</b> .....	44
4. <b>Bibliografía</b> .....	48

## 1. Introducción

Posicionadxs desde una perspectiva de género, proponemos en el presente escrito aproximarnos al campo pedagógico recuperando la obra de Raquel Camaña, pedagoga argentina quien elevó su voz a principios del siglo XX en cuestiones referidas a educación sexual, infancia y el rol del Estado en estas cuestiones.

La producción pedagógica ha invisibilizado históricamente la voz de las mujeres pedagogas. La voz masculina ha sido impuesta en tanto voz legítima, construyendo así una historia de la educación con fuerte sesgo androcéntrico. De esta forma se generaliza el punto de vista masculino imponiéndose como parámetro de estudio, análisis e interpretación de mundo.

No obstante, en las últimas décadas del siglo XIX se registra una presencia significativa de maestros y maestras y profesores y profesoras escribiendo y publicando en la prensa pedagógica y disputando el monopolio de la autoridad. (Diker, 2007)

En este marco, abordaremos una de las obras de la pedagoga argentina Raquel Camaña, denominada Pedagogía Social, publicada póstumamente en 1916. La misma está compuesta por 19 apartados que versan sobre las siguientes temáticas: Humanismo, religión del Porvenir, Eugenismo y profilaxis social, Femenidad, Sobre Educación, La educación sexual, La escuela-hogar, Bases prácticas para la educación integral, Coeducación, Herencia sexual, Educación sexual de nuestros hijos, Educación integral, El examen oral, Verdades, Degeneración, Higiene psíquica, La educación y la guerra, Vivió educando, Mary O. Graham y Función social del egoísmo. La obra en su conjunto está atravesada por diversas discusiones que ponen el foco en la responsabilidad del Estado, en tanto agente educador, siendo la escuela el dispositivo privilegiado y legítimo para ello. Asimismo, la autora discute a lo largo de su obra concepciones filosófico-antropológicas que se ponen en tensión con la posición sostenida por la iglesia católica con respecto a la concepción de hombre.

En una primera parte, proponemos un recorrido que dará cuenta de la organización del sistema educativo argentino en tanto *estado educador* y el/los *discursos pedagógico/s* que sostuvieron este armado.

En una segunda parte, nos aproximaremos a definir cierto perfil de Raquel Camaña en tanto educadora y militante e intentaremos dar cuenta de la agenda feminista de ese período, haciendo énfasis en presentar a la pedagoga en el contexto de su época.

En una tercera parte, realizaremos un análisis a partir de distintos ejes centrales de la obra de la autora *Pedagogía Social*, haciendo énfasis en cuestiones de la *educación sexual* que propone en el marco del higienismo en tanto ideario educativo imperante en Argentina a principios de 1900. A su vez se realizará un análisis de la concepción que se le dará a la maternalización y con ello la concepción de mujer presente en la obra mencionada.

En una última parte, esbozaremos algunas conclusiones recuperando cuestiones desarrolladas en el trabajo e intentado abrir posibles ejes de análisis para seguir profundizando la producción de esta pedagoga.

**Palabras claves:** Educación Sexual, Discursos pedagógicos y Estado educador

## **2. Desarrollo**

### **2.1. La constitución del Sistema Educativo Argentino. Características generales.**

El contexto de producción de la obra *Pedagogía Social* de Raquel Camaña lo ubicamos en el marco de conformación y consolidación del sistema educativo argentino, sistema que se organizó en lo administrativo entre los años 1875 (la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires), y 1905 (Ley Láinez). Según Pineau (2001), un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma hegemónica en todo el globo. La escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad, encargada de la socialización de las nuevas generaciones. Siguiendo a Nicolas Arata y Marcelo Mariño (2013) la organización del sistema educativo argentino se dió entre dos acontecimientos de suma importancia para nuestro país: la batalla de caseros (1853) y la conmemoración del Centenario de la Independencia (1910). De esta

manera se fueron dando las condiciones políticas para el surgimiento del Estado nacional y comenzaron a ponerse en circulación los diversos sentidos que debía asumir la educación formal en Argentina.

La escuela moderna, como resultado del entramado de distintos procesos, saberes y tecnologías, se instituye entre mediados del siglo XIX y principios del XX, como la institución encargada de la socialización de las nuevas generaciones. Su estructuración y organización burocrática son parte del proceso de conformación de los sistemas educativos que hoy conocemos. Varela y Álvarez Uria (1991) enuncian cinco rupturas y procesos históricos que dieron lugar a la creación de la escolaridad moderna, o, más específicamente, a la constitución de los sistemas educativos nacionales:

- Constitución del estatuto de la infancia
- Formación del “espacio cerrado” como dispositivo institucional específico destinado a la educación de la infancia
- Formación de un grupo de especialistas (lxs docentes)
- Destrucción de otros modos de socialización
- Institucionalización de la obligatoriedad escolar

Dussel, Pineau y Caruso (2001) señalan que la escuela moderna nació como una “*máquina de educar*”, una tecnología capaz de ser replicable, llegando a grandes masas de la población. La escuela moderna, tuvo la tarea prioritaria de incorporar a la población a un núcleo cultural común, en tanto dispositivo tuvo la misión de encauzar la naturaleza infantil a fin de organizar los estados nacionales. En la Argentina el Estado contribuyó a la constitución de la escuela e hizo de ésta su locus privilegiado para la construcción de la nación y de la transmisión de una cultura hegemónica. Entre los siglos XIX y XX la institución escolar se expandió como forma educativa hegemónica, promoviendo la legislación y obligatoriedad de la educación básica, acompañada de la producción del discurso moderno de la *infancia*.

La infancia comenzó a ser interpretada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, “buen salvaje”, perverso, polimorfo, futuro delincuente, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico (Pineau, 2001). De esta forma comenzó a ser definida a partir

de su “incompletud” en relación al adulto, construido como patrón normal adultocéntrico. La construcción del sujeto pedagógico “alumnx” se volvió sinónimo de infante normal, escolarizando la vida de todo niñx. Como señala Carli (2005) cuando refiere al proceso de constitución de la educación moderna: “la niñez comenzó entonces, a partir del 80 a ser objeto de una institución estatal y de un proceso de disciplinamiento social. La escuela pública, situada como bisagra entre la familia y el Estado” (p. 41)

De manera que la infancia como categoría social, fue definida, delimitada y sometida a procesos de socialización y control, con un alto impacto cultural, promovidas a partir de la escolarización masiva.

La escuela moderna cumplió un rol fundamental en la producción y transmisión de saberes para y sobre la infancia. Infancia - escuela se constituyen y refieren mutuamente, haciendo casi imposible no pensar en una sin hacer referencia a la otra. Tanto el discurso pedagógico moderno como el sistema escolar estatal constituido desde mediados del siglo XIX generaron un conjunto de efectos sobre los cuerpos, propensos a reforzar las matrices binarias y jerárquicas. Entre ellos se destacaron aquellos vinculados con los procesos de generización, contruyendo feminidades y masculinidades (Sharagrodsky, 2007)

Si bien la ley 1420 posibilitó el acceso de niñas/os al sistema educativo, este se hizo en condiciones desiguales según el género plasmadas en el Curriculum Escolar:

El ciudadano era un varón, puesto que no se esperaba de las niñas una participación “directa” en la política; aunque si, de manera vicaria. Y si educar al varón era, ante todo, formar al ciudadano; educar a la mujer era construir a la madre/esposa del ciudadano. En el congreso pedagógico Nacional, reunido en 1882, se señaló la importancia social y moral que debió otorgarse a la educación de la mujer, y, fundamentalmente, la necesidad de enseñar a las niñas- tanto en las escuelas elementales como en las superiores- costura, corte de ropa de uso y bordado (cuya eficaz atención debe recomendarse). La reproducción de la división sexual del trabajo (y, por ende, de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres) fue asegurada desde el mismo Curriculum. (Nari, 1995:35)

Retomando los planteos de Alvarez Uría y Varela (1991), respecto al surgimiento de la escolaridad moderna como un sistema de gobierno de la infancia en Argentina, la escuela será vista como un dispositivo pedagógico con la tarea prioritaria de moralizar y “argentinizar” a la población infanto-juvenil.

En línea con Michel Foucault (1983), comprendemos como dispositivo:

[...] conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho como lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre dichos elementos – discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes (p.184)

En este sentido, y comprendiendo a la escuela como un dispositivo pedagógico, la misma buscará producir determinadas subjetividades, estableciéndose una fuerte articulación entre estas dos categorías analizadas por Foucault: dispositivo-subjetividad. Todo dispositivo remite a determinadas formaciones históricas. Es decir que debemos comprender los sentidos que se construyen en relación a las coordenadas históricas, políticas y sociales que lo enmarcan. La educación pública se la pensó e imaginó como un territorio en el cual diversos sujetos se encuentran convocados en instituciones específicas en las cuales se producen relaciones sociales mediadas por la distribución de saberes asociados a la producción de determinadas subjetividades.

En el contexto de consolidación de los estados nacionales los sistemas educativos tuvieron la tarea prioritaria de incorporar a la población a un núcleo cultural común a través de instituciones especializadas en las cuales se debía formar al *hombre público*. Para que esto se dé los estados nacionales debieron asumir políticas estatales de nacionalización: un idioma común, símbolos patrios, producir el relato de una historia oficial, entre otras. El objetivo era alcanzar la cohesión social y el dispositivo escolar- la educación era entendida como asunto público encargada de transmitir la cultura



civilizatoria. Lo fundamental no era lograr únicamente la identificación nacional sino que se buscaba también el gobierno y regulación moral de los sujetos en el doble sentido que Foucault lo desarrolló: como tecnología de gobierno (regulación externa) y como tecnologías del yo (autogobierno y autorregulación).

De esta manera la escuela pública bajo la órbita del Estado era la encargada de producir y distribuir ese imaginario compartido. Sandra Carli (2012) afirma que la escolarización pública fue el principio articulador de los discursos modernos acerca de la infancia en tanto objeto de demarcación y disciplinamiento y también de una experiencia común de la edad. La autora sostiene que la nueva experiencia de la edad producida por la escolarización obligatoria en Argentina instaló dos temporalidades: la *temporalidad educativa* y la *temporalidad política*. La primera moduló trayectorias educativas bajo la órbita del Estado y la segunda posibilitó que las nuevas generaciones sean interpeladas desde el Estado que los/as leían como masa de alumnos/as y por ende futuros/as ciudadanos/as.

En esta línea, Emilio Tenti Fanfani (2013) afirma que la distinción que van a tener las trayectorias típicas de las sociedades contemporáneas es la alta, temprana y univiversal formalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, para este autor, las características que tendrán los sistemas educativos modernos son tres: formalización, universalización y una temporalidad específica. La formalización hace referencia a la constitución de un sistema educativo que articula a todas instituciones especializadas en la educación. La universalidad refiere a que el cultivo de los saberes que recibirá el conjunto de la población se llevará a cabo en instituciones específicas: las escuelas. La temporalidad indica que el ingreso en las instituciones educativas es temprano y uniforme para todo el conjunto de la población que se encuentre en la edad establecida por los marcos normativos. El Estado asumirá la tarea educativa y la misma estará regulada por leyes, esta es sin dudas una de las principales características que asumió la educación moderna.

## 2.1.1 Corrientes pedagógicas

### 2.1.1.2 Normalismo

En el punto anterior mencionamos que entre los procesos que dieron origen a la escolaridad moderna estaba la “formación de especialistas”.

En el contexto argentino, a finales del siglo XIX, se plantean las siguientes preguntas centrales:

- ¿quién serán los encargados de impartir el ideario político-pedagógico en las escuelas del estado?
- ¿dónde y qué formación recibirían esos agentes del estado?

El Estado como institución ha constituido una pieza fundamental en el armado del sistema educativo y de las distintas políticas de formación de maestras y maestros normales. Esta tarea, centralizada y dirigida desde el estado nacional, concibió a los maestros como “agentes estatales que codificaron, ordenaron y moldearon las instituciones escolares y a sus sujetos” (Arata y Mariño, 2013:121). Es a través de los maestros que el estado argentino desplegó su acción educadora. La escuela en tanto dispositivo pedagógico tuvo la tarea de modernizar la sociedad, forjando los cuerpos infanto-juveniles en ciudadanas/os argentinas/os bajo la premisa de construir un nuevo orden social.

Durante la presidencia de Sarmiento, en 1869, se sancionó un decreto que posibilita la creación de escuelas normales nacionales. Este decreto establecía que quienes podían estudiar en dichas escuelas debían contar con el siguiente perfil: 16 años de edad, intachable moral, buena salud y aprobar un examen sobre lectura, escritura, aritmética y geografía. En este marco, en 1870 se fundó la primera escuela normal del país: Escuela Normal de Paraná.

Siguiendo a Arata y Mariño (2013) podemos establecer tres perfiles que el normalismo argentino tomó en sus inicios. Estos tres perfiles se corresponden con la dirección que asumió la escuela normal de Paraná.

Su primer director fue el estadounidense George Stearns (1871-1876) quien tuvo la difícil tarea de organizar la escuela recién fundada. Uno de los mayores obstáculos

fue la propia sociedad argentina en tanto presentaba resistencia en que fuera el estado el encargado de centralizar la tarea educativa. Esto habla de una fuerte tensión con la iglesia católica y el dato no menor de que Stearns era protestante.

El segundo director fue Juan María Torres (1876-1885). La dirección a cargo de este español tuvo la tarea prioritaria de consolidar institucionalmente a las escuelas normales como espacios privilegiados para la formación de los/as maestras/os. El ideario pedagógico de Torres puede sintetizarse de la siguiente manera:

Concebía al docente como una pieza clave en la construcción y reproducción del orden social, quien, en tanto agente del Estado, debía permanecer neutral y ajeno frente a los avatares de la política. La función del maestro era moralizadora, su comportamiento debía ser ejemplar y su misión civilizadora incluía el autodisciplinamiento de las pasiones (Arata y Mariño, 2013:125)

En palabras del propio Torres (1888) el maestro debe conducir a sus discípulos que deduzcan de los hechos las reglas morales que los hechos mismos contienen como el fruto contiene la semilla. Para Adriana Puiggrós una de las preocupaciones centrales de Torres estaba en estandarizar en la formación docente bajo los criterios de orden y autoridad más que imprimir una concepción positivista a dicha formación.

El tercer director de la Escuela Normal de Paraná fue el italiano Pedro Scalabrini (1886) quien adhirió a los principios del positivismo, vinculando pedagogía y ciencia, bajo la idea de orden y progreso.

Estas tres direcciones con algunos matices se reconocen herederas del pensamiento de Sarmiento para la conformación del magisterio en Argentina.

Las orientaciones de la enseñanza bajo el normalismo estaban orientadas por la idea del estado educador y los docentes agentes del estado que debían moralizar la sociedad con sesgos racistas y anti-latinoamericanista.

La niñez comenzó, entonces, a partir de la década del '80, a ser objeto de una institucionalización estatal y de un proceso de disciplinamiento social.

La escuela pública, situada como bisagra entre la familia y el Estado, tuvo un gradual consenso respecto de su eficacia para garantizar el tránsito de la Argentina a un horizonte de modernidad y progreso, y en clave nacional a un horizonte de civilización que debía permitir dejar atrás el lastre colonial y caudillesco. Al mismo tiempo, la niñez y la infancia comenzaron a ser objeto de un saber especializado, la pedagogía, que a la vez que dio lugar a la profesionalización de la enseñanza y dotó de sentidos técnicos a la identidad del maestro, proveyó de contenidos a la construcción de la identidad del alumno, y dio forma a un modelo de identificación.” (Carli, 2012:42)

Si bien dentro del normalismo se identifican varias tradiciones, el positivismo y el espiritualismo fueron las que destacaron en Argentina. A los fines de este trabajo se hará foco en la primera de ellas por el impacto que tuvo en nuestro país y en el resto de América Latina.

El estado argentino encontró en la pedagogía positivista el discurso que le serviría como plataforma política-pedagógica para modernizar la sociedad dejando atrás todo lastre colonial.

El ideario del positivismo lo inaugura Augusto Comte, quien consideraba que el hombre debía renunciar a conocer el ser mismo de las cosas, y atenerse al conocimiento de las verdades que pudieran ser percibidas por los sentidos. Siguiendo esta tradición es posible conocer el mundo si se establecen las leyes naturales que hacen que los hechos observables se relacionan entre sí. En la unión entre ciencia y pedagogía, educar será normalizar. En palabras de Comte (1912):

[...] la existencia duradera de toda asociación real implica necesariamente la influencia constante, bien directora, bien represiva, ejercida entre ciertos límites (...) para restituir en el orden general a los que tienden, por su naturaleza, a desviarse más o menos, ya los que se desviarían indefinidamente si se les abandonara absolutamente a sus propios impulsos (p.193).

La ciencia así entendida se convertirá en una fuerte herramienta de disciplinamiento y normalización a los fines de restituir la norma moral de los “desviados”.

La pedagogía nutrida del positivismo intentó buscar sus bases científicas en la biología y la psicología. Algunos personajes destacados del campo pedagógico que siguieron esta línea fueron Victor Mercante y Alfredo Calcagno, quienes fundaron en la Universidad Nacional de La Plata el laboratorio de Paidología. Esta disciplina comprendía a la antropometría, la fisiología, la psicología, la pedagogía y la higiene escolar. Mediante la Paidología, Myriam Southwell (2003) dirá que se buscaba producir conocimientos prácticos y normas que contribuyeran a tornar eficiente a la educación. De esta manera el discurso medico (biológico) y psicológico primaba en las escuelas argentinas y se torno discurso pedagógico.

### **2.1.1.3 Higienismo**

Arata y Mariño (2013) afirman que el ideario pedagógico en las primeras décadas del sistema educativo argentino estuvo dominado por tres vertientes que articulaban:

- La educación patriótica
- La preocupación higienista y
- La codificación escolar

Podemos decir que estas tres vertientes se materializaron en el higienismo de Ramos Mejía presidente el Consejo Nacional de Educación durante los años 1908 y 1913, quien tenia como una de sus preocupaciones centrales la inmigración que había llegado al país. Respecto a esta preocupación, el problema era la multitud, y esta era un obstáculo para la pedagogía por su heterogeneidad. El objetivo entonces era producir la homogenidad cultural a través de la educación patriótica.

Siguiendo a Adriana Puiggrós (2012) podemos afirmar que la concepción normalizadora en Argentina estuvo influenciada por el higienismo. Comprende a esta línea de pensamiento como una corriente médica y sociológica que tuvo su auge en nuestro país a finales del siglo XIX a causa de las epidemias de colera y fibre amarilla.

El higienismo era una corriente médica que se articuló con el discurso pedagógico y tuvo alto impacto en la definición de la política educativa del país. Como muestra de ello es la creación en 1888 del Cuerpo Médico Escolar que buscaba mediante conferencias pedagógicas y congresos sobre higiene escolar plantear temáticas de salud/enfermedad y su profilaxis en el ámbito escolar. Palabras como orden social, prevención social, disciplinamiento, táctica escolar, normalización y control social, entre otras, constituían el corpus de la pedagogía de la época. Las preocupaciones que tenían los higienistas por los hábitos higiénicos, alimenticios y sexuales, se fue incrementando con la llegada de los inmigrantes.

Un grupo de médicos positivistas por su cercanía a la oligarquía ganaron y ocuparon terreno en el sistema educativo (Puigróss, 2012). Como mencionamos anteriormente, uno de los principales fue Ramos Mejía quien sostenía que se necesitaban dos generaciones de mestizaje para que se pudiera regenerar la raza que había sufrido por la influencia de la inmigración. Es decir, ya no serán los inmigrantes quienes harán posible el progreso de la nación sino que serán las instituciones del Estado, entre ellas la escuela, la encargada de la acción civilizatoria.

La sociedad será analizada desde la óptica del higienismo en términos de salud-enfermedad:

El agua, las basuras, el aire, el matadero, el cementerio, el taller... todos ellos integraban un abanico de objetos urbanos portadores de amenazas siempre relacionadas con enfermedades infectocontagiosas que discriminaban poco entre pobres y ricos. Alarmados por ese peligro, los higienistas reconocieron en la exclusión y la vigilancia los dos pilares en torno a los cuales se afirmarían la gran mayoría de las propuestas ordenadoras de la ciudad. (Armus, 2000: p.528)

Es preciso aclarar que la preocupación por la higiene no inició con Ramos Mejía. A partir de la segunda mitad del siglo XIX es cuando se fundaron instituciones públicas que tenían la tarea prioritaria de prevenir enfermedades y difundir hábitos higiénicos de cuidado. Un ejemplo de ello fue la creación en el año 1880 del Departamento

Nacional de Higiene y en el año 1883 la creación de la Asistencia Pública en Capital Federal. De esta forma es como se fue institucionalizando un cuerpo burocrático con enorme influencia en las políticas públicas destinadas al control y regulación de la vida en las ciudades bajo el código higienista.

Siguiendo a Aramus (2007) la higiene tuvo una centralidad notoria en los discursos de la época en tanto se constituyó en una forma de ejercicio que, mediante la observación y corrección, buscó el mejoramiento del cuerpo social. De esta manera la higiene asumió una forma de ejercitación del poder para organizar la vida cotidiana en sus diversos ámbitos: la escuela, la fábrica, el barrio y el hogar.

Podemos ver de esta manera cómo se fue configurando, desde el higienismo, un modelo médico que influyó fuertemente en el cotidiano escolar, instaurando y normalizando conductas que debían devenir en hábitos. Su discurso fue asumido por gran parte de la docencia argentina.

Desde esta corriente pedagógica se fue construyendo el artefacto cultural de la escuela, contemplando distintos dispositivos como la arquitectura, la vestimenta, los materiales didácticos, entre otros. En palabras de Adriana Puiggrós (2012):

Los mobiliarios escolares fueron cuidadosamente seleccionados para prevenir la escoliosis y garantizar que las manos limpias reposarían ordenadamente sobre los pupitres para evitar los contactos sexuales; el beso, tachado de infeccioso, fue prohibido; los guardapolvos eran impecablemente blancos, los libros, desinfectados. La escuela se convirtió en un gran mecanismo de adaptación a las normas (p.98).

#### **2.1.1.4 El pensamiento eugenésico argentino**

Este pensamiento surge en la intersección del pensamiento evolucionista del siglo XIX bajo la idea de progreso y la teoría darwinista de la evolución atravesado por la idea del determinismo biológico que afirma que las diferencias de raza, clase y sexo derivan de ciertas distinciones heredadas.

De esta forma se habla de un movimiento eugenésico en tanto conformó un complejo programa interdisciplinario que persiguió el objetivo del mejoramiento de la raza o la especie a través de políticas públicas.

Hector Palma (2009) afirma que dicho movimiento constituyó un caso paradigmático de biopolítica en dos sentidos fundamentales: como concepción de Estado y como modo de Estado en cuanto a cómo organizar y administrar la vida biológica.

En Argentina se establece una triple articulación entre ciencia, tecnología y política que se materializan en los dispositivos médicos-sociales propuestos: certificado médico prenupcial; aborto eugenésico; restricción de la inmigración a determinados grupos étnicos; tipificación de los estudiantes en el campo educativo y de la población en general, a través de fichas biotipológicas y la implementación de una educación sexual dirigida a la “buena reproducción”.

Esta articulación da cuenta de una fuerte imbricación entre eugenesia y educación. En estos años se avanzó en diversas campañas de difusión sobre sífilis, alcoholismo, tuberculosis y se procuró la implementación de una educación sexual reproductiva en el contexto escolar. La sociedad, entendida como cuerpo, debía defenderse de los flagelos que la amenazaban. Por ejemplo, en el boletín del Museo Social Argentino de 1916 puede leerse “la defensa higiénica, la defensa industrial, comercial y económica; la defensa ética, política y jurídica” (p. 361). Preservar el orden social entendido como el cuerpo social sano resultó fundamental a través de medidas sanitarias puntuales. Es debido a esto que los eugenistas argentinos acuñaron el concepto de defensa social a los fines de establecer un orden público en todas las esferas tal como lo expresa el fragmento del boletín mencionado.

Con respecto a la educación sexual que se promulgaba en la época desde la órbita del Estado, la misma versaba en relación a la buena reproducción, responsabilidad con respecto a la raza y las enfermedades venéreas, el alcoholismo, los cuidados de la embarazada y de la parturienta, siempre desde una perspectiva médica-biológista.

Uno de los objetivos centrales es la regulación, racionalización y control de la reproducción social. La cuestión de la educación sexual en la escuela ha encontrado opositores a lo largo de la historia como ha sido (y aún es) la iglesia católica, quien



recurriendo al argumento de que la educación sexual es un tema de la vida privada de las personas y es la familia la encargada de impartirla y no el Estado.

Dora Barrancos (1996) afirma que el socialismo en Argentina pudo divergir en varias cuentiones sobre la agenda política hacia fines de 1800, acordando y asimilandose a las corrientes liberales más radicalizadas preocupadas fundamentalmente por los sectores populares:

los socialistas argentinos no sólo no escaparon a esta generalizada experiencia de exigir la promoción del propeltariado enfatizando la higiene, la salubridad, y la vivienda – sin duda ayudados por la robustez del número de médicos enrolados en sus filas-, sino que se encontraron en la primera fila del reformismo sanitario que alcanzó innegale impacto en la sociedad argentina de principios de siglo” (Barrancos, 1996, p.178)

Esta autora recupera y sintentiza las variadas acciones que desde el socialismo se desplegaron mediante ciclos, charlas, campañas y textos para llevar adelante una verdadera cruzada de profilaxis social. Los principales temas-problemas fueron:

- Salud obrera e higiene industrial
- Higiene y profilaxis sexual
- Alcoholismo
- Higiene materno-infantil
- Prostitución
- Hábitat

Sin pretender ahondar en cada uno de estos problemas que hicieron a la agenda socialista a principios de 1900, desde la preocupación higinista, queremos destacar la obesesión por los peligros de la sexualidad asociados a la degeneración de la especie. En esta línea, siguiendo a Barrancos (1996) podemos afirmar que:

Nada más asociado con el concepto medular de degeneración que los males traídos por el contagio sexual: hospicios y cárceles testimoniaban sus efectos a los largo de las generaciones. Malformaciones, graves defectos orgánicos, patologías psiquiátricas, deficiencias intelectuales y conductas amorales se acumulaban en el cuadro del espanto” (Barrancos, 1996: 189)

En este marco podemos ubicar la producción de Raquel Camaña, puntualmente desde las propuestas que se encuadran dentro del socialismo, que apelaron a una reforma médico-sexual realizando un llamado a la reflexión sobre la sexualidad y proponiendo una propuesta médico-sexual-educativa integral.

En este sentido, Barrancos (1996) identifica dos formas de militar desde la perspectiva eugenésica: una de corte individualista en la cual los responsables de las patologías son las propias víctimas y otra de corte social desde la cual la forma de abordaje y explicación no es individual sino social.

## **2.2. La docencia argentina tomó cuerpo femenino**

Durante los siglos XVIII y XIX en las sociedades europeas se fue conformando el ideal femenino: el ideal maternal caracterizado por la afectividad y el altruismo, y circunscripto al mundo doméstico. La modernidad fue conformando una experiencia por la cual los individuos iban reconociéndose sujetos de una sexualidad.

La instauración del orden sexual moderno (siglo XIX) en tanto forma de control social va a determinar dicotómicamente la constitución del sexo como esencia de la persona: hombre – mujer. Esta dicotomía se traduce en atribuir a los varones objetividad, universalidad, racionalidad, productividad, habilitarlos para el espacio público/ estatal, etc y a las mujeres se les atribuye subjetividad, particularidad emocionalidad, reproductividad y se las habilita para el espacio privado / doméstico.

De esta manera estos conceptos antagónicos se van constituyendo en mandatos culturales de género, organizando el mundo que nos rodea. En otras palabras, el régimen de la sexualidad establece dos cuerpos, dos roles y dos identidades que se constituyen en diferencia sexual.

Este regimen de la sexualidad no fue esquivo a la hora de pensar desde los estados nacionales la tarea docente.

Siguiendo a Graciela Morgade (1997) podemos afirmar que la historia de la educación y de los estudios pedagógicos en Argentina no han escapado a la trampa mediante la cual la expresión “los docentes” invisibiliza a las mujeres.

Esta trampa estuvo desde los inicios del sistema educativo argentino y más aun si tenemos en cuenta que tempranamente la docencia asumió cuerpo femenino.

Según los trabajos de Myriam Feldfeber (1990) y Alejandra Birgin (1999), los siguientes números de las egresadas de las escuelas normales son una clara muestra de ello:

- 1876-80: de 154 el 44% mujeres
- 1886-90: de 848 el 64% mujeres
- 1886-1900: de 1448 el 76% mujeres
- 1906-1910: de 3267 el 82% mujeres

Los argumentos que justifican el lugar de las mujeres como las más indicadas para encarar la tarea educadora en el ámbito de la escuela giraron alrededor de los siguientes fundamentos propuestos por Morgade (1997):

- Las mujeres son educadoras “naturales”
- Las mujeres conforman una masa crítica barata en el marco deficitario para la economía de la educación pública.
- Los varones confesaban su desconocimiento del mundo infantil, siendo la violencia una de las formas típicas de relación, mientras que las mujeres ofrecían una dulcificación de la enseñanza escolar.

Al respecto, Andrea Alliaud (1994) afirma que desde los orígenes del magisterio y hacia fines de 1800, el mismo asumió rasgos propios que hicieron de la tarea docente una actividad de misión antes que ser concebida como una profesión.

Como ya se ha mencionada al inicio de este trabajo, en los orígenes del sistema educativo la máxima era educar al sobreno bajo la órbita o marco de la política estatal. En

palabras de Alliaud (1994): “De este modo la escuela pública, y especialmente el maestro, tenían una meta clara: civilizar, regenerar, disciplinar, a una población que de consideraba desajustada, en relación con un modelo de sociedad deseado para el futuro” (p.2).

Retomando los argumentos mencionados por Morgade (1997) y articulando con los trabajos de Alliaud (1994) sobre porque la tarea docente recae sobre las mujeres, podemos afirmar que la preocupación y predominio de la tarea educativa estaba dada por moralizar a la sociedad mas que por la taréa de instruir a la población. Ese será uno de los argumentos mas fuerte de la elección de las mujeres para la tarea docente.

Siguiendo algunos documentos de la época encontramos las siguientes justificaciones: *Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública* (1892)

Extracto N°1: “Nuestra escuela debe tener una misión más educadora que instructiva, por las condiciones peculiares de nuestra organización social, (...) y la consiguiente imposibilidad de confiar exclusivamente esa misión a la familia” (p.524)

Extracto N°2: “(...) Nuestra escuela debe ser una reunión de futuros ciudadanos, y el maestro, mirando a sus alumnos a través del patriotismo, que es el más poderosos lente inventado por la óptica de los sentimientos, debe ver a éstos preparados por su acción y su ejemplo...” (p.524)

En Argentina, siguiendo a Belluci (1997), las tareas que encaraban las mujeres en todas las clases sociales seguían la pauta de la división sexual del trabajo.

Hacia el siglo XIX la mayoría de la población femenina se dedicaba a tareas domésticas. Las mujeres de los sectores bajos de la población desarrollaban trabajos no calificados como: costureras, sirvientas, lavanderas, cocineras, planchadoras y bordadoras. El matrimonio seguía funcionando como destino que “salvaría” a las mujeres de las desventajas propias de su género, mientras que la soltería era visto como algo a ser temido:

En la alta burguesía se facilita la obtención de marido por la presencia de la dote y de obsequios considerables con que se compensa la desventaja de ser mujer. Las niñas, conscientes de su propia angustia y de la preocupación paterna, se tornan déspotas exigentes y consagran su existencia a la tarea de agradar,

contribuyendo a hacerse aún más objeto de ese mercado matrimonial, en el que se ofrecen y son ofrecidas” (Sosa de Newton, 1966 citado en Morgade, 1997, p. 71)

Siguiendo a Morgade (1997) algunas mujeres intentaron romper los límites de la domesticidad y adentrarse en el mundo político y educativo. Algunos ejemplos de ello fueron Juana Manso y María Sanchez y las primeras universitarias argentinas.

A comienzos del siglo XX encontramos grupos que intentan colocar como tema de discusión la situación femenina en sus agendas. Nos referimos a las precursoras del feminismo en Argentina que conformaron el Consejo Nacional de Mujeres y el Centro Feminista Socialista o Centro de Universitarias Argentinas. Las mujeres agrupadas en estas instituciones o grupos cuestionaban la condición subordinada que tenían en el ámbito doméstico, público y en las leyes como también las situaciones de acoso sexual que sufrían por parte de los capataces en las fábricas.

El movimiento feminista en Argentina se dividió en la primera década de 1900 según la perspectiva que sumieron en relación a la concepción del trabajo femenino: el Consejo Nacional de Mujeres “se muestra partidario de mejorar las posibilidades laborales femeninas por medio de una mayor instrucción y de la ocupación de las mujeres en tareas apropiadas a su sexo” (Recalde, 1989) mientras que las mujeres vinculadas al socialismo rechazaban la orientación “benéfica” del trabajo femenino, considerando que la emancipación de las mujeres llegaría a partir de la igualdad de tareas y remuneraciones, y de la liberación de la clase obrera en su totalidad.

La cuestión del trabajo femenino perfiló dos posturas desde principios de siglo XX. Por un lado un *feminismo liberal*, que lejos de cuestionar en su totalidad el orden social vigente, consideraba que alcanzaba con “hacer ver” a los poderes públicos y a la sociedad en general que las mujeres debían tener derechos y oportunidades de desarrollo, y por otro un *feminismo socialista* que consideraba la subordinación femenina como la expresión injusta de la división de clases perpetuada desde los poderes del Estado, por ello proclaman la equiparación de los derechos políticos, sociales y educativos.

Bajo estas dos tendencias podemos decir que se inscriben las propuestas de acción referidas al trabajo y a la educación.

Para ellas, la enseñanza era una actividad femenina apropiada, ya que era el reverso, la versión secular del trabajo ministerial del sacerdote. Las mujeres maestras eran el brazo secular de la Iglesia. Las maestras eran misioneras, emisarias de moral, formadoras de mentes y los destinos jóvenes (...) Las ideas clave para esta generación entera de educadoras feministas eran el sacrificio y el servicio” (Howe, 1984 citado en Morgade, 1997, p. 73)

Las socialistas argentinas a la vez que pugnaban por la equiparación de los derechos políticos, sociales y educativos, sostenían una concepción esencialista de la diferencia entre varones y mujeres. Siguiendo a Adriana Puigros (2012) podemos ver como se constituye el socialismo, entre otros movimientos, como alternativa pedagógica en tanto deben incorporarse al análisis de los discursos pedagógicos antagónicos que convivía con el discurso oficial. Estos discursos antagónicos muchas de las veces se conformaban dentro de las instituciones educativas o en los propios bordes de ellas. De esta manera se fue configurando un campo pedagógico de disputa en el que podemos ubicar a la pedagogía normalizadora como el discurso oficial y a las propuestas que surgían del anarquismo y socialismo como alternativas.

En este marco, Alejandra Birgin (1991) dirá que el magisterio en Argentina se constituyó alrededor de la delegación del objetivo de formar ciudadanxs disciplinadxs, siendo las mujeres la mano de obra mas adecuada para ello. Mientras tanto el profesorado se constituyó alrededor de la formación de dirigentes y su cuerpo profesoral estuvo conformado por varones.

Podemos comprender la cuestión docente o la tarea de enseñar en Argentina en terminos de la teoría de los campos desarrollada por Bourdieu quien define al campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). El campo para este autor es un sistema de relaciones sociales, históricamente constituido, definido por la posesión y producción de una forma específica de capital. Cada campo es en menor o mayor medida, autónomo; la posición dominante o dominada de lxs participantes

en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. Entender la conformación de la tarea docente en Argentina desde este marco nos invita a pensar en cuestiones que hacen a las regulaciones que se dieron en nuestro país para hacer de la tarea de enseñar una profesión de estado y a los fines de este trabajo las improntas de género que conllevó.

Retomando a Alejandra Birgin (1991) afirma que el magisterio se vanaglorió de neutralidad o asepsia política mientras que el profesorado se enorgullecó de sus relaciones con el poder político, ya sea desde su tarea de enseñar como de su pertenencia a dicho grupo. Esta autora plantea a su vez que la relación con el conocimiento en el magisterio y el profesorado se dio de manera diferencial. En el magisterio lo importante en relación al conocimiento era saber lo necesario para formar a los ciudadanxs bajo el lente de la moral y el profesorado por el contrario gozaba de cierta autonomía con el conocimiento por una relación construida con el campo intelectual, siendo varixs de ellxs productores de textos escolares.

### **2.3. Raquel Camaña: perfil educativo y militante**

Raquel Camaña nació en Buenos Aires en el año 1883 y falleció en el año 1915. Su producción pedagógica se desarrolló en los comienzos del siglo XX en el contexto de modernización cultural que el estado argentino llevó adelante, teniendo especial relevancia la conformación, consolidación y expansión del sistema educativo.

Raquel Camaña estudió en la Escuela de Lenguas Vivas y en la Escuela Normal N° 1 de la ciudad de La Plata, bajo los idearios del normalismo, siendo una de sus formadoras y mayores influencias Mary O. Graham. Siguiendo a Myriam Southwell (2015) el normalismo se configuró como una corriente política-pedagógica que se articuló con el proyecto de construcción de una Argentina moderna:

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”  
(Southwell, 2015, p.110)

El normalismo constituyó el clima de época que enmarcó la producción pedagógica de Camaña. Dicha identificación se hace visible en la obra de esta pedagoga argentina en sus referencias a la moral laica y a la ciencias como pilares fundamentales de su propuesta socioeducativa.

Camaña se comprometió profundamente con y por los derechos de las mujeres de su época. Se destaca su participación en el 1° Congreso del Comité Pro Sufragio Femenino desarrollado en el año 1907. Otra participación fundamental que tuvo relacionado con el campo educativo fue en el Congreso de Higiene Escolar desarrollado en la ciudad de París en 1910. Coni (2017) destaca la tesis que escribió en 1907 denominada *La cuestión sexual* y que fuera recomendada por la Sociedad de Higiene Pública para ser incluida en los currículos académicos. Otro hecho importante fue su participación, en tanto organizadora junto a Julieta Lanteri, del Primer Congreso Americano del Niño en que señalaron dos cuestiones fundamentales: abusos sobre las infancias y la pronta necesidad de educación sexual en las escuelas públicas.

Un acontecimiento que las biografías realizadas sobre Camaña recuperan es la negativa que la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA realizó ante el pedido de Camaña para ingresar a la cátedra de Ciencias de la Educación. Ante este hecho ella escribió:

Animada con ese ideal de mejorar al hombre futuro, a aquel que recién nuestros nietos verán tal vez, solicité la suplencia de la cátedra de Ciencia de la educación de nuestra Facultad de Flosofía y Letras: ‘el asunto’ fue aplazado en la duda de si es posible abrir esta carrera por ahora al exo femenino” (Camaña: 1910)

Podemos ubicar a Raquel Camaña entre aquellxs referentes pedagogicxs del socialismo argentino que defendían los ideales de un sistema escolar mas democrático pero a su vez defensorxs del normalismo y sobre todo del legado sarmientino en la centralidad del Estado en la tarea educativa. Junto a esta pedagoga podemos mencionar a Alicia



Moreau de Justo, Elvira Rawson de Dellepiane y Juan B Justo como representantes del socialismo argentino de principios de 1900.

Una cuestión a destacar cuando hablamos del campo pedagógico argentino en esta etapa es que fue un campo dominado por la presencia de los varones, de pedagogos varones. No obstante, las obras de algunas mujeres constituyeron obras centrales en este campo como Elvira V. López y a Raquel Camaña.

Si bien muchas maestras evidenciaron su formación intelectual pocas alcanzaron puestos jerárquicos dentro de la administración pública. Entre ellas hablamos de Alica Moreau de Justo, Raquel Camaña, Elvira Rawson de Dellepiane, Matilde Filgueira de Díaz, Cecilia Grierson, Rosario Vera Peñalosa, Alfonsina Storni, Herminis Brumana entre otras.

Southwell (2015) advierte las posiciones beligerantes que asumió Camaña en relación al modo en que se desarrolló el sistema educativo en Argentina, destacando que más allá de haber sido formada en el más estricto normalismo esto no le impidió realizar fuertes críticas al sistema escolar.

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. (Southwell, 2015, p. 112)

Morgade (1997) sostiene que la propuesta educativa de Camaña se afirma en la centralidad dada a la educación integral, humana, mixta, laica y una escuela-hogar del Estado. Esa propuesta se realizó dentro de la concepción eugenésica sostenida por la educadora. Una de las principales apuestas de Camaña para la educación fue impulsar y garantizar la coeducación con instrucción sexual. En palabras de Camaña (1916) “es necesario encauzar la corriente popular en el sentido de demostrar a una gran mayoría de seres humanos la necesidad imprescindible de una procreación consciente, es decir ilustrada”. (p. 29)

La educación sexual sostenida por la pedagoga respondió a los modelos de paternidad y maternidad sostenidos en la época:

el más humano ideal del hombre es ser padre; el mas humano ideal de la mujer es ser madre. Padre y madre respectivamente de hijos mejores, física y moralmente superiores de generación en generación, preparando así el advenimiento de razas futuras que sean jalones en el perfeccionamiento de la Humanidad (p. 22)

Camaña mantuvo algunas divergencias con otras feministas de la época respecto del papel de la mujer. En algunos de sus escritos se puede leer su posición en las que dirigiéndose a compañeras feministas afirmó que se intentaba masculinizar a la mujer, negándose la capacidad de procreación que tienen las mujeres.

Siguiendo a Morgale (1997) el humanismo vitalista de Camaña la acercó más a las concepciones hegemónicas sobre la mujer de la época que a las concepciones racionalistas de Alicia Moreau. Como se exaltaba a la mujer en su rol de madre, también Camañan exhaltaba al varón en su rol paterno es pos de mejoramiento de la especie.

### **2.3.1. Análisis de la obra Pedagogía Social**

Los apartados desarrollados con anterioridad intentaron dar cuenta de las condiciones de posibilidad para la producción de la obra Pedagogía Social de Raquel Camaña.

Dos cuestiones fueron centrales y de gran importancia y pregnancia en la obra de la pedagoga. La primera fue la adhesión al pensamiento positivista y sobre todo la referencia al higienismo en tanto discurso hegemónico de la época y la segunda la defensa que realizó de la coeducación en tanto propuesta educativa contra la educación diferenciada según el género.

Consideramos relevante centrarnos, a partir de su obra, en los aportes que Raquel Camaña, influenciada por el positivismo, el normalismo e higienismo, desarrolló en el ámbito de la pedagogía.

En este apartado se abordará de manera global la obra citada, intentando problematizar la producción que esta militante-socialista-educadora escribió a principios del siglo XX, poniendo en valor su producción en el campo de las ideas pedagógicas, haciendo foco en los siguientes ejes:

- Educación Sexual y Profilaxis social
- Educación Integral, co-educación y maternalización de la educación de las mujeres

Resulta de importancia la voz de esta mujer quien instala en la agenda política-educativa temáticas de avanzada para la época. Siguiendo a Lavrin (2005) Camaña combinaba posturas tradicionales y modernas. En un sentido era considerada tradicional porque concebía que mujer y madre eran sinónimos, en cuanto garantiza la reproducción y conservación de la especie y por otro lado era considerada moderna por cuanto que la mujer requería educación sexual para cumplir su deber social de ser madre, siendo la infancia el objetivo central de la educación sexual. En palabra de Raquel Camaña (1916) “En efecto, ahí está el núcleo de la educación sexual: Lo que en ella interesa es el hijo” (p. 51)

### **2.3.2. Educación sexual y profilaxis social**

Con el objetivo de constituir el cuerpo social de la nación, el higienismo fue el sustento teórico para una serie de prácticas educativas que centraron su atención en la educación e intervención sobre el cuerpo de los/as infantes, a fin de inculcar hábitos de salud, produciendo una regulación y disciplinamiento de los cuerpos, generando una *conciencia eugénica*, en tanto proceso de subjetivación y autodisciplinamiento de la población. El ámbito escolar debía ser el lugar para promover e impartir la prevención.

La alianza entre medicina y pedagogía se constituyó sobre la base de las nociones de higiene y profilaxis, como afirma Lionetti (2011):

La noción de higiene se asociaba al mejoramiento de las condiciones ambientales para evitar o minimizar la aparición de enfermedades o anomalías en la sociedad presente, y la de profilaxis, vinculada al movimiento eugenésico, aludía a las intervenciones que buscaban, a través de medios selectivos, desterrar en el presente los elementos perniciosos para la sociedad futura. Bajo ese pretexto se insistía en el valor del diagnóstico precoz y en la necesidad de intervención del Estado (p. 34)

Para tal fin la figura de la mujer fue central, en tanto destinataria principal de esta educación, ya que ella se transformaría junto a la niñez en la propagadora en el ámbito familiar/doméstico de estas ideas de cuidado sobre el cuerpo, atendiendo principalmente la buena crianza de lxs hijxs de la nación, factibles de corrección, de encauzamiento. La idea es intervenir para prevenir, la educación y control sobre los cuerpos individuales garantizarían la construcción del cuerpo sano de la nación argentina:

La pregonada alianza entre el discurso médico-pedagógico impregnó las prácticas educativas a la hora de enseñar a niñas y niños asignaturas de contenidos más prácticos como la Higiene. Entre las nociones elementales que se enseñaban se pueden señalar: conocimiento del cuerpo humano y sus funciones, su conservación. La comparación del cuerpo humano, sus funciones y necesidades con los demás animales. El ejercicio corporal. El aseo del cuerpo, la higiene de la boca, del vestido y de la habitación. Alimentación, alimentos sencillos y nutritivos. Los paseos. La influencia de los agentes naturales en la conservación de la salud: el aire puro, el agua potable, la influencia del calor y del frío. El descanso, la vigilia y el sueño. La educación de las sensaciones y los sentidos. Los primeros

auxilios en caso de accidentes. Breves nociones de higiene física y moral. Ejercicios militares más sencillos (para varones). Y, finalmente, los efectos perniciosos de las bebidas alcohólicas, del tabaco, de algunos trajes y afeites. (Berra, Francisco, 1989: 10 y 11)

Raquel Camaña era partidaria, y a lo extenso de su obra lo sostiene imperativamente, que la escuela era el dispositivo principal mediante el cual debían impartirse estas ideas. Enfatizaba el rol protagónico y principal del Estado, en tanto agente educador, es decir, era responsabilidad del aparato estatal llevar adelante esta educación:

“ la escuela única, la del Estado, laica, popular, basada en la coeducación, tenderá a hacer converger las ciencias, las letras, la moral, el arte y la religión humanas hacia la educación y la instrucción sexual, engendrando la escuela-hogar, hogar de niños conociéndose, protegiéndose y amándose mutuamente”. (Camaña 1916, p.31)

En esta cita podemos ver cómo el sistema educativo argentino a través de las escuelas impartía el imaginario social que la política de modernización cultural demandada para la época. Esto suponía la producción de nuevas subjetividades que fueran educadas en nuevas pautas morales que necesitaban ser aprendidas e incorporadas por el cuerpo social y la infancia era un punto de partida estratégico y fundamental.

Si no hay maestros capaces de dar hoy la educación e instrucción sexual – hecho incontrovertible- menos, aun, hay padres en estado de comprenderla y de aceptarla, siquiera. El Estado debe difundirla, ya que es una necesidad vital, comenzando por preparar maestros, dictando clases de “Higiene integral” - estirpicultura y puericultura agregadas a los actuales programas – en los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Institutos del Profesorado Superior” (Camaña, 1916, p.80)

Contrariamente a las ideas que esta educadora proponía, en relación a la educación sexual de las niñas, había quienes creían que no era pertinente impartir educación sexual ya que se podría poner en riesgo el pudor de ellas.

Desde este lugar la propuesta de Raquel Camaña no llegó a las aulas. Desde los discursos de la época podemos ver que la escuela se proclamaba laica, pero se vislumbraba la alianza entre el poder médico y el poder religioso, con el fin de moralizar la sociedad.

Desde este lugar la propuesta de Camaña apuntaba a formar a la población y sobre todo a la masa popular, en cuestiones que hacen a la educación sexual, en términos de procreación consciente. Siguiendo a Southwell (2015) “Estas concepciones no están 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.” (p. 115).

Con esto queremos decir que Raquel Camaña, si bien, es de avanzada en su preocupación con respecto a la educación sexual, la sostiene desde el paradigma higienista imperante de la época concibiéndola como *profilaxis social*, es decir, preventiva. Esto constituye uno de los puntos fuertes de su pensamiento en relación a la Educación Sexual, ante posibles degeneraciones que perjudiquen al cuerpo social.

Esta tarea debe ser responsabilidad del Estado e impartirse en las escuelas públicas de la nación, reforzando la alianza estado-familia-escuela con el objetivo de civilizar el instinto:

La principal tarea reservada, en la actualidad, al padre y al maestro, es la de educar e instruir sexualmente a las nuevas generaciones; es la de incluir el instinto procreador, el más poderoso de los instintos, aquel que hasta hoy no ha salido de la animalidad, en el radio de la moral científica por medio de una educación apropiada.  
(Camaña, 1916, p.51)

Desde una perspectiva de género podemos observar que la autora sostiene una división heteronormativa con respecto a los roles sociales que deben cumplir varón y mujer en la educación sexual de sus hijxs, según afirma:

Es un hecho que, física y moralmente, la edad más peligrosa oscila entre los 13 y los 18 años, edad que corresponde, por atavismo, a la fase aún salvaje de nuestra especie. Además la "educación e instrucción sexual" se bifurcará después de la pubertad para enseñar a la joven sus deberes especiales como mujer para con ella y para con sus hijos y al joven su papel de protector, de conservador y de mejorador de la raza. (Camaña, 1916, p.82)

El objetivo de la educación sexual era la salud de los niños por nacer. Para ello diferentes instituciones educativas, como la Universidad debían impartir clases públicas de educación sexual cuyos contenidos giraban en torno a la procreación responsable, moral sexual, embarazo y puericultura.

La procreación de seres sanos y fuertes es el primero de los deberes individuales. Pasarán años, muchos quizás, antes que los padres vean en la educación sexual de los hijos el más importante y sagrado de sus deberes. Si no hay maestros capaces de dar hoy la educación e instrucción sexual — hecho incontrovertible — menos, aun, hay padres en estado de comprenderla y de aceptarla, siquiera. El Estado debe difundirla, ya que es una necesidad vital, comenzando por preparar maestros, dictando clases de "Higiene integral" — estirpicultura y puericultura agregadas a los actuales programas — en los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Institutos del Profesorado Superior.(Camaña, 1916, pp. 80-81)

Raquel Camaña influenciada por los discursos de la época de comienzos del siglo XX construyó su propia voz y posición con respecto a las organizaciones institucionales de la época más allá de las escolares. Nos referimos, por ejemplo a los internados, hospicios e instituciones de encierro y el vínculo de estas con las instituciones de la iglesia católica. Por su pertenencia al socialismo se oponía a ciertos dogmatismos

promulgados por la iglesia. En Pedagogía Social en el apartado “Humanismo, religión del provenir” afirma:

De una manera semejante, la pseudo-religiosidad deforma el concepto de ser humano. En los momentos en que el hombre se supera a sí mismo, 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.” (Camaña, 1916, p.17).

Considera que las familias al depositar su confianza en las instituciones confesionales están condenando a sus hijos a una ceguera moral. Por ello propone que:

La escuela debe moldear una nueva generación orientándola no sólo a la contemplación y satisfacción interna, en abstracto, de la justicia, de la verdad, de la bondad, de la belleza, sino a la acción fecunda que se traduzca en sentimiento hondo, intenso, sagrado de la vida, tanto más expansiva, tanto más universal cuanto más profunda, cuanto más humanamente individual sea. (Ibíd: 13)

En esa cita podemos dar cuenta del sentido social que para ella deben asumir las instituciones escolares y por ello podemos inscribir esta obra en el campo disciplinar de la pedagogía social.

Violeta Nuñez (2004) entenderá por Pedagogía Social a la disciplina que tiene por objeto a la educación social y esta se entenderá como una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Trabaja en territorios de fronteras entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social a los fines de transformar los efectos que producen segregación:

La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento



histórico. La educación social está en estrecha relación con las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades para su despliegue. (p. 26)

Violeta Nuñez (2004) afirma que la Pedagogía Social incluye los procesos de transmisión y adquisición de los recursos culturales que permitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época. Dicha disciplina no tiene una definición unívoca y su configuración, en tanto campo no fue homogénea.

Nuñez (2004) realiza cierta clasificación de acuerdo al marco teórico que se sustenta desde las ciencias sociales en tres grandes teorías de referencia de la Pedagogía Social: el positivismo, el idealismo y la concepción estructural.

Por lo desarrollado en apartados anteriores podemos ubicar la obra Pedagogía Social de Raquel Camaña en diálogo con el positivismo por sus preocupaciones por la profilaxis social nutridas por el aporte de la ciencia positiva, la biología puntualmente, y el discurso higienista de la época. En el capítulo denominado “Educación Integral” deja bien en claro su posición con respecto a la función social que la escuela pública la debe tener

Como primer ideal escolar realizable, anotemos la escuela única, la del Estado, la del pueblo y para el pueblo todo, sin distinción de castas y de fortunas; la encargada de instruir solidarizando los vínculos entre las diversas clases sociales, uniformando la educación. (Camaña, 1916, p.141)

Camaña presta especial atención en su propuesta educativa a la infancia desvalida y es allí donde su preocupación por una educación integral que llegue a todos. Una cuestión fundamental a mencionar en este aspecto es que hacia los primeros años del 1900 se va a configurar desde lo jurídico la figura del menor que habilita circuitos de internación y de encierro a partir de la aprobación en 1919 de la ley de Agote. En este sentido en el capítulo titulado “Eugenismo y profilaxis social” afirma:

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. ¿Cómo desarraigar ese mal, el más grave que a la humanidad aflige puesto que es causa de profunda degeneración? Hay un solo medio: educar humanamente y educar más a aquel que más lo precisa. (pp.25-26)

### **2.3.3. Educación Integral, co-educación y maternalización de la educación de las mujeres**

Camaña aboga por una educación pública para todxs, impartida por el Estado y que habilite la coeducación.

La escuela debe preparar para la vida y persiguiendo ese objetivo no se puede sostener una educación que sea contraria a las relaciones humanas dividiendo en sexos la educación. La escuela, sentenciará, es la única institución donde se condena la relación social de los sexos. De la misma manera que Camaña defenderá la educación mixta entre lxs estudiantes lo hará también con respecto a la docencia. En relación al trabajo docente femenino dirá que tanto varones como mujeres pueden ser educadorxs pero revelará que la docencia como trabajo para los varones se les presenta poco atractiva por la baja remuneración y la imposibilidad de ascender dentro del escalafón docente. En ello podemos observar como Camaña recupera los argumentos esgrimidos por Sarmiento pero denuncia las condiciones laborales en que se desarrolla la docencia en el marco de expansión del sistema educativo. En referencia a estas cuestiones Camaña dirá que afectan

fundamentalmente a las mujeres ya que son ellas las que asumirán la tarea de enseñar. En palabras de ella:

Una ojeada sobre la denigrante posición actual de la mujer que solicita trabajo como maestra o como catedrática hará resaltar la mejora moral, la dignificación que importará al magisterio el arribo de la mujer a los puestos directivos. Pensad tan sólo que son exclusivamente hombres los que conceden y casi exclusivamente mujeres las que solicitan y se hallará la causa fundamental del descrédito en que ha caído la palabra ‘maestra’. (Camaña, 1916, p. 121)

Raquel Camaña sostendrá la idea de una educación integral que contemple dos cuestiones fundamentales: la coeducación y la sexualidad. De allí la preocupación por la educación sexual para las mujeres:

Pero a quien salvará la escuela-hogar, dignificándola ante ella misma al hacerle cumplir su deber social de ser madre, a la mujer. Ahí, en ese hogar de niños, está su regeneración. Ante los resultados prácticos, individuales y colectivos, las jóvenes llenas de amor y de respeto por la maternidad desvalida, exigirán al Estado un servicio femenino obligatorio que haga de cada alumna de las escuelas públicas la hermana mayor y la madrecita del hijo del obrero. (p.143)

Para esta pedagoga es desde las instituciones educativas organizadas desde el Estado donde se podrá impartir la educación sexual, entendida como profilaxis social, para una procreación conciente.

Cabe decir que Camaña sostiene una noción de lo femenino asociada al ámbito familiar y la maternidad como mandato cultural y sobre todo como responsabilidad social.

La práctica amplia y consciente de los deberes maternales – servicio obliatorio para la sociedad, para bien de todos y espaciamente para bien de la futura liberación femenina- debe reclamar de la mujer la transformación en un ser humano completo. Estos deberes abarcan todo lo que ella puede hacer por el niño, aunque no lo haya engendrado. La maternidad fisiológica bien entendida es un premio que es preciso merecer y conquistar” (Camaña, 1916, p.74)

Estos deberes maternales deben ser aprendidos en las escuelas del Estado, donde las mujeres deberán recibir información sobre puericultura e higiene, embarazo y enfermedades.

A partir de 1900 se desarrolla en Buenos Aires lo que Ciafardo denominó “*estallido benéfico*”. Se fundan una serie de instituciones de carácter educativo, policial, sanitario y profesional que tendrán como objetivo fundamental cuidar y controlar a población.

En palabras de Darré (2013) se crea:

En 1886 en la órbita del Estado los registros de nacimientos, matrimonios y defunciones. En 1877 se crea la Penintenciaría y en 1889 se moderniza y reorganiza la Policía en capital. En 1880 se funda el Departamento Nacional de Higiene, en 1883 se crea la Dirección de la Asistencia Pública de la Capital, en 1892 el Asilo Nocturno Municipal y el Asilo Municipal de Mendigos. Dentro de las asociaciones y organizaciones de carácter profesional se fundan la Escuela de Enfermeras en 1885, la Asociación Médica Argentina, la Asociación Obstétrica Nacional en 1901, la Sociedad de Obstreticia y Ginecología en 1908, la Escuela de Parteras en 1910 (...) La Sociedad Argentina de Pediatría en 1911, la Escuela de Visitadoras de la Facultad de Medicina en 1924” (Darré, 2013, p.67)

La creación de todas estas instituciones da cuenta, desde lo educativo, médico y benéfico, de la preocupación que hay desde el Estado hacia la infancia y maternidad.

El discurso higienista y la figura del cuerpo de médicos fue central hacia fines del 1800 e inicios del 1900 por las preocupaciones entorno por las epidemias y las formas posibles de prevenirlas y controlarlas.

El contexto de finales del siglo XIX en la Argentina marcado por la corriente inmigratoria, la conflictividad política y social encuentra en la propuesta eugenésica respuesta a dichas preocupaciones:

El programa eugenésico, entendido como una biopolítica que articula ciencia y poder, propicia intervenciones prohibitivas fundadas en el bien colectivo. Estas acciones incluyen un amplio abanico de posibilidades que cercenan los derechos en las prácticas de procreación, matrimonio o ingreso al país.”  
(Darré, 2013, p.77)

La puericultura se incorporó desde el discurso eugenésico en tanto forma política destinada a las mujeres como “reproductoras y mejoradoras de la especie” (Nari, 2008:38) frente a la realidad de madres solteras, cuestiones relacionadas al control de la natalidad y el crecimiento poblacional. La puericultura se incorporará en el campo educativo en sus diferentes niveles incluido el universitario. En este último se incorporará como Problemas Demográficos Argentinos.

Podemos decir que las ideas eugenésicas en la Argentina estuvieron focalizadas desde una perspectiva preventiva a controlar la procreación, proteger la maternidad y la infancia. Bach (2017) afirma que esta idea “colaboró con la construcción de ideales normativos en relación al matrimonio y la reproducción, es decir, a la heterosexualidad conyugal como única forma legítima de sexualidad” (p.52)

Esto se puede ver en la solicitud que realiza al Congreso el médico Alfredo Verano en 1915 a los fines de solicitar certificado de buena salud a los futuros matrimonios con el objetivo de garantizar una sana reproducción. En palabras del médico “La enseñanza sexual y especialmente la antivenérea, instruyendo a los jóvenes sobre los peligros que

acarreran dichas enfermedades y los medios de precaverse de ellas” (Fernández Verano, 1915:6)

Esa cita data de 1915 un año antes de que se publicará *Pedagogía Social* de Raquel Camaña. En el capítulo titulado por la pedagoga “Educación sexual de nuestros hijos” podemos identificar estas ideas articuladas por la presencia de discurso moral e higienista:

Debemos hablar a los jóvenes con entera franqueza, con noble valor, sobre la función sexual, sobre la reproducción de la especie, como el más esencial de los hechos biológicos y sexuales. Debemos hablarles científicamente, sin falsas verguenzas y sin mentidos misterios. Nuestra enseñanza, vivificada por un alto idealismo, les hará comprender la belleza de las leyes universales de la generación. (...) la reproducción de la especie es la síntesis de la función más importante del hombre. (Camaña, 1915, p.134)

En dicho capítulo Camaña explicitará que es desde la educación sexual en el nivel primario y secundario donde se podrá combatir los denominados por ella “crímenes colectivos”: mortalidad infantil, tuberculosis, alcoholismo y prostitución. Por ello afirmará en el mismo capítulo la urgente necesidad que se reglamente la educación sexual como enseñanza obligatoria. Por ello propone, según sea nivel primario o secundario, lo siguiente:

Es derecho y deber del Estado implantar la educación sexual obligatoria y colectiva. La coordinación y la sistematización de los programas de Ciencias Naturales serán la base de la coeducación sexual en la Escuela Primaria”. En V y VI grado se enseñará Anatomía y Fisiología no asexuadas; haciendo resaltar que la finalidad de la procreación humana es la educación integral de su hijo. En la enseñanza Secundaria, la educación sexual se especializará con cada sexo y se basará

en las leyes biológicas de la herencia, de la selección y de la educación. En la estirpicultura y en la puericultura.”  
(Camaña, 1916, p.136)

La puericultura surgió en tanto campo de saber hacia fines del siglo XIX en Europa y también en Argentina. La puericultura fue concebida como aquel arte de criar y educar a un niño.

Marcela Nari (2004) realizó una genealogía de este campo desde su surgimiento en Europa y su desarrollo en Argentina. Esta historiadora afirma que el término fue utilizado por primera vez en 1865 por un médico francés pero recién en 1900 se popularizó por medio de A. Pinard.

El contexto de surgimiento de este campo de saber vino en ocasión de la cuestión poblacional y sobre todo de lo que se consideraba clases peligrosas. Por ello la puericultura buscó desde sus inicios regular y controlar los comportamientos de la población a los fines de la cohesión social.

El 1900 es denominado el “siglo del niño” por Ellen Key quien proponía una reforma educacional a partir de reconocer la individualidad del niño.

Podemos ubicar esta propuesta en el marco de la emergencia de la corriente pedagógica conocida como escolanovismo, escuela activa, funcional o progresiva.

Este movimiento internacional que surgió hacia fines del siglo XIX y principios del XX buscó revitalizar los métodos de enseñanza denunciando las prácticas de la educación tradicional.

Las críticas que la propia Raquel Camaña realiza a la educación de la época podría leerse como impregnada por esta corriente pedagógica. En relación a ello la educadora afirma en su obra:

Antes de analizar las causas y de proponer los remedios, haré notar que, siendo la coeducación delicadísima y esencial rodaje en la complicada máquina escolar, exige de quien lo manipule tacto e inteligencia, fusionados por el amor al niño. Después de lo aseverado anteriormente inútil parecería buscar entre nosotros

quienes reúnan esas cualidades, sobre todo la de amar al niño. Lejos de mí semejante afirmación. El mal régimen actual ahoga, desvía, atrofia el innato amor del hombre o de la mujer por el niño. La escuela-hogar, la coeducación sexual, su finalidad, la religiosidad humana, sacarán de nuevo por verdadero al principio: la función hace al órgano. Y el maestro, apóstol, creador, artista, será engendrado por la escuela humana. (Camaña, 1916, p.118)

Volviendo a la puericultura Nari (2004) afirma que

A partir de los médicos franceses Pinard y Budin, la puericultura se extendió en la Argentina al mismo tiempo que en el continente europeo y contó, inmediatamente, con prestigiosos especialistas locales: Emilio Coni, Gregorio Aráoz Alfaro, Ernesto Gaing. Desde sus inicios se forjaron fuertes lazos entre puericultura y eugenesia, aun cuando esta última no se hubiera consolidado como movimiento”. (Nari, 2004: 115)

En Argentina la puericultura, desde el discurso médico, se centró en el problema de la mortalidad infantil. En el año 1913 la Liga para los Derechos de la Mujer y el Niño en Buenos Aires organizó el Primer Congreso Americano del Niño donde reunió a diversas mujeres que participaron del mismo, entre ellas Raquel Camaña. La puericultura si bien tenía como centro el cuidado del niño, este debía ser a través del cuidado del cuerpo de la madre. Desde ese lugar el cuerpo femenino es la plataforma desde la cual debían comenzar los cuidados de la infancia, aun antes de nacer. Por ello la educación sexual en Raquel Camaña asume sobre todo el conocimiento, cuidado e higiene del cuerpo femenino a los fines de prepararlo para la maternidad. De esta manera Marcela Nari (2004) dirá que a comienzos del 1900 en Argentina se hablará de una puericultura intrauterina, encaminada al cuidado del niño por nacer. En el capítulo La Educación Sexual, Raquel Camaña escribe:



Hoy, que la vida intra-uterina ha dejado, en gran parte, de ser un misterio, podemos secundar eficazmente el desarrollo del embrión humano, a pesar de que, en los primeros meses, no sea posible el indicar aún las etapas del crecimiento. El respirar constantemente aire puro es deber ineludible de la madre. Es casi única la influencia del oxígeno en la vida fetal sobre el desarrollo del sistema nervioso, de ese regulador de la vida organiza y de la vida psíquica. La sangre materna debe contener disueltos los elementos necesarios para la construcción orgánica del nuevo ser. Y, sin una perfecta oxigenación, jamás se efectuará un desarrollo equilibrado, armónico, conforme en un todo con las leyes naturales.”  
(Camaña, 1916: 61)

Otro de los puntos que resulta significativo recuperar de la obra de Raquel Camaña es la pregunta que a nuestro entender representa un análisis respecto a la relación de subalternidad que las mujeres tienen hacia los hombres, en palabra de ellas: *¿A que atribuir la inferioridad actual de la mujer?(p.36)*

Atribuye la causa de la inferioridad a la *herencia sexual*, determinada por lo biológicamente dado. Por ello la mujer entendida como sinónimo de maternidad, es biológicamente más débil, ya que el ser madre implica un sacrificio de energías orgánicas y psíquicas. En ello podemos observar la influencia del pensamiento de Darwin, a quien cita en su obra para fundamentar su concepción de lo femenino y masculino:

A través de toda la naturaleza, prima en el sexo femenino lo que pudiera llamarse “principio de la conservación”; en el sexo masculino, el “principio de la evolución”. Los rasgos anatómicos, fisiológicos y psicológicos de uno y otro sexo, revela en la hembra algo como un estadio o grado menor de evolución: la hembra mira y tiende al pasado; el macho mira y tiende al porvenir. (Camaña, 1916, p.125)

La *educación integral* de la mujer en términos de una procreación consciente posibilitaría el emponderamiento tanto intelectual como moral de la mujer, siempre dado por la maternidad: “Y la función específica femenina, “la maternidad”, será el medio natural de impulso, de perfeccionamiento, de evolución, de ascenso moral e intelectual.” (Camañana, 1916: 43)

En este sentido, considera al hombre y a la mujer como *equivalentes*, *complementarios*, como dos seres *diferentes*, *inversos*, donde hay progreso sexual cuando más se ahondan los caracteres específicos, y lo específico de la mujer es la maternidad. Critica, en función de esta conceptualización a grupos feministas de la época, afirmándose en que el papel de la mujer en la sociedad debe apuntar a que estas tomen *conciencia de sus deberes* (ligada únicamente y exclusivamente a la maternidad), y no como sostenían las feministas sufragistas quienes militaban por la ejercitación de los derechos de la mujer en equiparación a los varones. Además, acusa su lucha, la cual las conduce a un “*masculinismo*”, que las representa como una caricatura del *hombre*, deformando para ella el ideal de mujer. Esta postura se asemeja al análisis que realiza Lavrin al estudiar el Feminismo en el Cono sur:

Las feministas nunca lograron borrar el calificativo de “masculina” con que se motejaba su iniciativa, aunque no forzosamente a ellas mismas en lo personal. Se trataba de un concepto malicioso al que los opositores acudían con facilidad, y un motivo recurrente en la mayor parte de los escritos de la época. (Lavrin, 2005: 55)

Marcela Nari (2004) dirá que la maternalización de las mujeres resultó de un proceso que comenzó en occidente a partir del siglo XVIII. Dicho resultado fue la “confusión” entre mujer y madre – femineidad y maternidad que afectaría todos los ámbitos de desarrollo: social, laboral, mundo académico y fundamentalmente el ámbito político. En palabras de la autora:

Se justificaba en la naturaleza, pretendía ser universal, abarcar a todas las mujeres sin distinción de clases sociales. Iba más allá de los deseos de tener o no hijos. La maternalización de las mujeres tuvo un sitio privilegiado, un lugar desde donde emanaban legitimaciones y justificaciones pretendidamente irrefutables: la ciencia médica. La maternidad estaba inscrita en la naturaleza femenina, en los cuerpos de las mujeres, en su biología. La maternalización no implicaba algo obvio, que las mujeres podían ser madres, sino que debían ser madres. Los cuerpos femeninos serían resignificados en busca de indicios de maternidad. Todo posible uso del cuerpo, desde la sexualidad hasta el trabajo asalariado, amenazaban la reproducción y todo lo vinculado a ella, la familia, la sociedad, la “raza”. Si la maternidad era algo natural, el ocio el placer, los trabajos, incluso – para muchos- el estudio, eran actividades antinaturales para las mujeres en tanto no tuvieran una directa relación con la maternidad.” (Nari, 2004, p.201)

Raquel Camaña asume la convicción que las instituciones educativas deben propiciar desde sus propuestas pedagógicas una procreación responsable que involucre a varones y mujeres:

¿Cómo practicar el respeto hacia la generación, cómo sentir la responsabilidad de procrear? Difícil es que, en este caso, baje el progreso del hombre a la mujer. Fisiológica y socialmente nosotras llevamos el peso de la maternidad. Luego nosotras debemos tener el derecho de deseársela y aceptarla. Pero para ejercer un derecho hay que tener conciencia de él por la práctica de los deberes que, como madres, humanamente debemos llenar. La práctica amplia y consciente de los deberes maternos – servicio obligatorio que la sociedad, para bien de todos y

especialmente para bien de la futura liberación femenina- debe reclamar de la mujer, la transformará en un ser humano completo” (Camaña, 1916, p.74)

Ana María Bach (2017) analizando la producción de Raquel Camaña dirá que la sexualidad y su ejercicio patriarcal e irresponsable eran cuestiones que preocupaban a esta pedagoga y al feminismo de su época. Asimismo Bach (2017) agrega que Camaña denunciaba a los poderes políticos de la época en cuestiones referidas a la prostitución y la trata. Esto se presenta en estos terminos en la obra Pedagogía Social:

La maternidad dejará de ser un accidente, una sorpresa en la vida de la mujer. Será cada vez más difícil satisfacer pasiones o caprichos que engendren el envilecimiento y la desdicha ajena. La mortalidad infantil, la tuberculosis, el alcoholismo, esa lepra social de la prostitución, la criminalidad, todos los grandes problemas de profilaxis sanitaria y moral tenderán a una solución de acuerdo con las leyes de la vida. La colectividad soporta las consecuencias de los vicios contra la higiene, contra la moral, contra la naturaleza. Por lo tanto, el individuo es culpable si no evita o no castiga esos crímenes colectivos. (Camaña, 1916, p.80)

### **Conclusiones**

Consideramos importante los aportes realizados por Raquel Camaña que demuestran un interés primordial por una *educación integral*, que debía transformarse en una *religión humana*, donde la coeducación y la sexualidad tenían un lugar central.

Las mujeres aparecen como destinatarias privilegiadas de la educación sexual, en tanto serán las encargadas de aquella instrucción primaria impartida en el hogar. Serán estas las que a partir de un cuidado tanto moral como higiénico de su cuerpo, asentarán las

bases de constitución de un hogar sano, en donde la cría humana se desarrolle de manera normal.

La preponderancia y responsabilidad que le otorga al Estado en cuanto garante de la educación sexual, permite visualizar el rol social de la mujer, “sinónimo de madre”, como agente imprescindible del tejido social.

De esta forma la autora defiende y considera necesaria la educación sexual en las escuelas públicas, sostenida por el discurso higienista de la época, y entendida como profilaxis social en pos de prevención de todo aquello que atente al cuerpo sano de la nación, es decir, primero debe existir la intervención individual para llegar a la construcción de una conciencia social. Esto se debía expresar en el curriculum escolar mediante contenidos específicos, destinados a civilizar el instinto sexual.

Asimismo, si la pedagogía moderna se encargó del sujeto pedagógico que asistía a la escuela, la *Pedagogía Social* de esta autora estaba destinada a transformarse en una pedagogía integradora dirigida a los sujetos que se encontraban por fuera de la escuela común, es decir:

“...que se saque en lo posible al niño exposito, huérfano o abandonado, del pudridero del asilo; que se le mezcle con los otros niños haciéndolo concurrir a escuelas del Estado, pues el mal no haría sino cambiar de nombre: a escuelas donde el numero de esos niños sea ínfimo con relación al número de los felices con padres y hogar” (Camaña, 1916: 27).

En esto, denota su militancia socialista, no solo por su preocupación para que todos/as los/as niños/as asistan a la escuela común, sino también entre sus intereses primaba la responsabilización de Estado para con las mujeres de sectores populares, donde sugería que se diseñen e implementen políticas sociales que atendieran las demandas de este sector. Asimismo hay que destacar que Camaña es una voz mas del campo pedagógico argentino que sintetiza una serie de perspectivas, preocupaciones y prejuicios instalados en la sociedad argentina, a principios de siglo XX, desde su posición letrada y como afirma Bach

(2017) se reconoce parte de ese grupo, pero como también hemos dicho le ha sido negada su incorporación al ámbito académico por su condición de mujer.

Camaña a su vez es una voz que criticará el disciplinamiento escolar y la posición docente femenina en tanto agente represor en las instituciones educativas. La pedagoga lo expresará de la siguiente manera:

Me refiero a la fobia de la libertad, de la responsabilidad, que predomina en nuestras escuelas originando esa disciplina de cuartel, impuesta de afuera adentro, que domina por el miedo al castigo y que hace necesario un ejército de celadoras, de maestras y hasta la presencia continua de los directores y vicedirectores. Así se manda y así se domina, pero así no se educa. (Camaña, 1916, p.48)

En esta cita podemos encontrar algunas semejanzas y aproximaciones de la educadora a los presupuestos que la corriente escolanovista comienza a realizar criticando la educación tradicional proponiendo una innovación en los métodos de enseñanza a comienzos del 1900. Si bien no se han encontrado referencias de esta educadora como perteneciente a este movimiento pedagógico sí podemos decir que su ideario político-pedagógico podría reflejarse en él dada la centralidad en la infancia, la co-educación y una educación que sirva para la vida.

Otro aspecto a destacar y que podría profundizarse en la concepción que Camaña plantea con respecto a la cuestión de los sexos y puntualmente a la cuestión de la mujer. Ella dirá:

Ante el problema de los sexos, verá que, en el fondo, no es una cuestión de antagonismo ni de preponderancia unilateral, sino el problema de “la persona humana” considerada bajo su doble aspecto “masculino” y “femenino”; aspecto tan importante el uno como el otro, aunque esencialmente diferentes. (...) Comprenderá que – aunque hasta ahora por razones de herencia y de educación, que serán fácil pero lentamente descartadas en

adelante, el hombre ha llegado a un desarrollo intelectual incuestionablemente superior – “mujer” y “hombre” son, en esencia, dos seres diferentes, inversos complementarios, equivalentes; que hay progreso sexual cuanto más se ahonden los caracteres específicos, y que el carácter específico de la mujer es la maternidad.” (Camaña, 1916, p.72)

En esta cita presente en obra analizada podemos encontrar posibles cruces o acercamiento con el feminismo de la diferencia en tanto revalorización de lo femenino y sobre todo la revalorización de la maternidad. En palabras de Muraro (1998)

Considerando que el hecho de la diferencia sexual, que no pertenece a la esfera de lo racional/irracional. Es un hecho que marca la historia de la democracia moderna sin encuadrarse en la misma al cien por cien, prueba de lo cual es la libertad femenina, que aún dependiendo del paradigma político moderno de la igualdad lo excede. (Muraro, 1998, p.122)

Cabe aclarar que el feminismo de la diferencia se desarrolla desde 1960 pero nos pareció interesante poder reconocer cierta similitud en el punto positivo de la educación sexual que propone Raquel Camaña para las mujeres en tanto política de cuidado.

A lo largo de este escrito hemos intentamos recuperar la voz de Raquel Camaña, con el objetivo central de resignificar su obra desde una perspectiva de género, atendiendo a sus preocupaciones y sobre todo su producción en el campo pedagógico, en tanto mujer, en tanto latinoamericana.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. (1994) ¿Maestras eran las de antes? Una aproximación para recordar: el caso de Argentina. En colección: La Educación, Número (117), OEA.
- ARATA, N. y MARIÑO, M. (2013) La educación en Argentina: Una historia en 12 lecciones. CABA: Centro de Publicaciones Educativas
- ARMUS, D. (2000) El descubrimiento de la enfermedad como problema social. Nueva Historia Argentina: el progreso, la modernización y sus límites (1880/1916), Sudamericana, Bs. As.
- ARMUS, D. (2007) La ciudad impura: salud, tuberculosis y cultura en Bs Aires: 1870/1950. Edhasa, Bs As. p 31
- BACH, A.M. (2017) Género y Docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio. Miño y Davila, Bs. As. Argentina.
- BARRANCOS, Dora (1996). La escena iluminada. Ciencias para trabajadores.1890- 1930. Buenos Aires: Plus Ultra
- BERRA, F. (1889) Nociones de Higiene, Montevideo, Imprenta Artística de Domaleche y Reyes. Biblioteca del Maestro, Ministerio de Educación, Palacio Pizzurno, Buenos Aires. Reservorio: Sala del Tesoro. pp. 10-11
- BIRGIN, Alejandra (1991) El trabajo de enseñar. Troquel. Buenos Aires. Capítulo 1: “La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado”
- CAMAÑA, R. (1916), Pedagogía Social. La Cultura Argentina, Buenos Aires. pp. 128
- CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- COMTE, A. (1912). *Système politique positive ou Traite de Sociologie, instituant la Religion de l'Humanitate*, París: George & cie. Vol IV, Pp 193
- DARRÉ, S. (2013) Maternidad y tecnologías de género. Katz Editores, Buenos Aires.
- DIKER, G. (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.



- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana.
- FELDFEBER, M. (1990) Genesis de las representaciones acerca del maestro. Argentina 1870-1930, mimeo. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- FOUCAULT, M., (1986) “Cuerpos dóciles” en Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, ed. Siglo XXI, 5ta. edic., Madrid, pp. 139-174.
- GALEANO, D. (2007) *Mens sana in corpore sano: José María Ramos Mejía y la medicalización de la sociedad argentina*
- LAVRIN A., (2005) “El feminismo en el cono sur” y “Feminismo y sexualidad: una relación incómoda” En *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890.1940*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Santiago, pp. 29-75 y pp. 165-205.
- LEVY, E.;GRINBERG, S. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*.
- LIONETTI, L. (2011) Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo xx. En *Cuadernos de Historia (no.34)*, 31-52
- LIONETTI, L., (2007) La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916), Miño y Dávila, Bs. As., pp. 181-206.
- LIONETTI, Lucía. (2011). DISCURSOS, REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOBRE EL CUERPO DE LOS ESCOLARES: ARGENTINA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX. *Cuadernos de historia (Santiago)*, (34), 31-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432011000100002>
- MORGADE, G., (1997) “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos” en *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930*, G. Morgade (comp.), Miño y Dávila, Bs. As., pp. 67-114
- MORGADE, M., Y ALONSO, G., (comp.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la ‘normalidad’ a la disidencia*. Paidós, Bs. As.
- MUARRO, L. (1998) *Sexo y Esencia; horas y horas*. Madrid. Ed. Posada

- NARI, M. (2004) Políticas de maternidad y maternalismo político. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- NARI, M., (1995) “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)”, en Revista Mora, N° 1, Bs. As., pp. 31-45.
- PINEAU, P (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. En Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, P.. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 27-52.
- PUIGGROS, A. (2012), Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.
- SCHARAGRODSKY, P., (2007) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En Baquero, R., Diker G., y Frigerio G., (comps.) *Las Formas de lo Escolar*. Bs. As. Del Estante Editorial, pp. 263-284.
- SOUTHWELL, M. (2011) Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con su época. *Cuadernos de trabajo Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, (no. 2), 23 – 36
- SOUTHWELL, M. (2015). Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX. *Historia de la educación - anuario*, 16(2), 109-124. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772015000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772015000200009&lng=es&tlng=es).
- STACH, F. (1916) La defensa social y la inmigración, Boletín del Museo Social Argentino.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C., (1988) Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta, ed. M.E.C. Instituto de la Mujer, Madrid. (capítulos 1 y 2)
- VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.