Raquel Camaña: aportes para pensar el campo pedagógico en Argentina a principios del siglo XX (FaHCE, UNLP)

Analís Escapil, Mónica Fernández Pais, Juan Gabriel Luque

Introducción

La experiencia que relatamos da cuenta de la búsqueda por encontrar nuevas articulaciones entre la historia, la pedagogía y las nuevas cuestiones que se han incorporado a la agenda educativa en los últimos años. El trabajo con fuentes, incluso aquellas poco exploradas desde la historiografía, habilita reflexiones en torno a lo educativo y extiende sus fronteras. El problema de las minorías, la educación sexual y los derechos de las mujeres son algunas de las temáticas que se han incorporado a los programas de asignaturas como Fundamentos de la Educación, que se dicta para los estudiantes de diversos profesorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

En esta experiencia damos cuenta de un modo posible de articular saberes provenientes del campo de los estudios de género y lo escolar a partir de la obra de la pedagoga argentina Raquel Camaña, denominada *Pedagogía Social*, publicada póstumamente en 1916. En este caso, el trabajo con fuentes resulta un recurso válido para introducir a estudiantes cuyos campos disciplinares están alejados de la cuestión en un proceso de reflexión acerca del lugar de la

escuela en la enseñanza de cuestiones ligadas al ser mujer o varón. Nos interesa promover en los estudiantes la reflexión capaz de traducirse en acción en el aula, como acercamiento concreto a la realidad. Como planteaba Benjamin, aludiendo a la idea de “pensamiento crudo” de Brecht:

los pensamientos crudos [...] deben informar y participar del pensamiento dialéctico, porque no ilustran más que la referencia de la teoría a la práctica [...] un pensamiento debe ser crudo para convertirse en acción. (Arendt, 2007: 23)

Al mismo tiempo, la experiencia da cuenta del recorrido realizado por esta fuente que, en cada clase, se resignifica en función de la coyuntura. En este caso, el texto de Camaña, de lectura lineal y clara, es un disparador para conocer y analizar el discurso hegemónico acerca del lugar de la mujer a principios del siglo XX en el país y las disputas por su transformación.

Para presentar la obra, diremos que está compuesta por 19 apartados que versan sobre las siguientes temáticas: “Humanismo, religión del Porvenir”, “Eugenismo y profilaxis social”, “Femineidad”, “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 filosoficoantropológicas que se ponen

en tensión con la posición sostenida por la iglesia católica con respecto a la concepción de *hombre*.

Consideramos relevante centrarnos, a partir de su obra, en los aportes que Raquel Camaña, influenciada por el positivismo, el normalismo y el higienismo, desarrolla en el ámbito de la pedagogía. 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 palabras de Raquel Camaña (1916: 52): “En efecto, ahí está el núcleo de la educación sexual: Lo que en ella interesa es el hijo”.

Este escrito abordará de manera global la obra citada, intentando problematizar la producción que esta militante socialista y 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;
- » Conceptualizaciones sobre el cuerpo femenino;
- » Maternidad.

Acerca del contexto político educativo hacia fines del siglo XIX y principios del XX

El contexto de producción de la obra *Pedagogía Social* la ubicamos en el marco de consolidación y conformación 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.

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 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 esta 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 con el adulto, construido como patrón normal adultocéntrico. La construcción del sujeto pedagógico: el alumno o alumna se volvió sinónimo de infante normal, escolarizando la vida de todo niño y niña. Como señala Carli 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. (2005: 49)

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 y 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: “Los efectos materiales de tales relaciones han sido la construcción de feminidades y de masculinidades” (Sharagrodsky, 2007: 263).

Si bien la Ley 1420 posibilitó el acceso de niñas y niños 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 sí 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 Currículum. (Nari, 1995:35)

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 y las 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:

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. (2011: 31-52)

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

los hijos y las hijas 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 medicopedagógico 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, 1989: 10-11)

Raquel Camaña era partidaria, y a lo extenso de su obra lo sostiene imperativamente, de 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. (1916: 31)

Contrariamente a las ideas que esta educadora proponía en relación con 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. Es por ello que este aspecto de la propuesta de Raquel Camaña no llegó a las aulas. Desde los discursos 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:

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. (2011: 23-36)

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 en la época, concibiéndola como *profilaxis social*, es decir, preventiva. Esto constituye uno de los puntos fuertes de su pensamiento en relación con la educación sexual en tanto preventiva 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: 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 hijos. 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. (1916: 82)

El objetivo de la educación sexual era la salud del niño o la niña 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, la moral sexual, el embarazo y la puericultura.

La procreación de seres sanos y fuertes es el primero de los deberes individuales. Pasarán años, muchos quizás, antes de 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. (1916: 80-81)

Otro de los puntos que nos resulta significativo recuperar de su obra 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 Camaña (2016: 128): “¿A qué atribuir la inferioridad actual de la mujer?”.

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 lo 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 revelan 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. (1916: 125)

La *educación integral* de la mujer en términos de una procreación consciente posibilitaría el empoderamiento 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” (1916: 43).

En este sentido, considera al hombre y a la mujer como *equivalentes, complementarios*, como dos seres *diferentes, inversos*, donde hay progreso sexual cuanto 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 con 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. (2005: 55)

A modo de cierre...

Consideramos importantes 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 la prevención de todo aquello que atente contra el 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, en su costado social, estaba destinada a transformarse en una pedagogía correctiva dirigida a los sujetos que se encontraban por fuera de la escuela común, es decir:

que se saque en lo posible al niño expositivo, 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 número de esos niños sea ínfimo con relación con el 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 los niños y todas las niñas asistan a la escuela común, sino que también primaba entre sus intereses la responsabilización del Estado para con las mujeres populares, y sugería que se diseñaran e implementaran políticas sociales que atendieran las demandas de este sector. Finalmente, esta fuente permite tensionar dos cuestiones: por un lado, la centralidad de la escuela en el discurso pedagógico argentino a lo largo del siglo XX; por el otro, la centralidad de la mujer en la educación nacional. 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 a su producción en el campo pedagógico, en tanto mujer, en tanto latinoamericana.

Bibliografía

- Arendt, H. (2007). Introducción a Walter Benjamin 1892-1940. En Benjamin, W. *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata, Terramar.
- Berra, F. (1889). *Nociones de Higiene*. Montevideo, Imprenta Artística de Domaleche y Reyes.
- Camaña, R. (1916). *Pedagogía Social*. Buenos Aires, La Cultura Argentina.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana.
- Foucault, M. (1986). Cuerpos dóciles. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, pp. 139-174. Madrid, Siglo XXI.
- 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*, pp. 29-75 y pp. 165-205. Santiago de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Levy, E., Grinberg, S. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- 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*, núm. 34, pp. 31-52. Buenos Aires.
- Lionetti, L. (2007). El arte de educar en "las segundas madres". En *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, pp. 181-206. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En G. Morgade (comp.). *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930*, pp. 67-114. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Morgade, M. y Alonso, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). En *Mora*, núm. 1, pp. 31-45, Buenos Aires.
- 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*, pp. 27-52. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Puigross, A. (2012). Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna, Buenos Aires.
- 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*, pp. 263-284. Buenos Aires, del Estante.

Southwell, M. (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con su época. En *Cuadernos de trabajo. Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, núm. 2, pp. 23-36.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.