

Stony Brook University



OFFICIAL COPY

The official electronic file of this thesis or dissertation is maintained by the University Libraries on behalf of The Graduate School at Stony Brook University.

© All Rights Reserved by Author.

**La buena educación: Public Education, Nation, and Literature in Argentina
(1884-1929)**

A Dissertation Presented

by

Lucía Reyes de Deu

to

The Graduate School

in Partial Fulfillment of the

Requirements

for the Degree of

Doctor of Philosophy

in

Hispanic Languages and Literature

Stony Brook University

May 2011

Stony Brook University

The Graduate School

Lucía Reyes de Deu

We, the dissertation committee for the above candidate for the

Doctor of Philosophy degree, hereby recommend

acceptance of this dissertation.

Paul Firbas - Dissertation Advisor
Associate Professor, Hispanic Languages and Literature

Román de la Campa – Co-Dissertation Advisor
Associate Professor, Hispanic Languages and Literature

Kathleen Vernon – Chairperson of Defense
Associate Professor, Hispanic Languages and Literature

Adrián Pérez Melgosa – Committee Member
Assistant Professor, Hispanic Languages and Literature

Benigno Trigo – Outside Reader
Professor of Spanish, Vanderbilt University

This dissertation is accepted by the Graduate School

Lawrence Martin
Dean of the Graduate School

Abstract of the Dissertation

La buena educación: Public Education, Nation, and Literature in Argentina (1884-1929)

by

Lucía Reyes de Deu

Doctor of Philosophy

in

Hispanic Languages and Literature

Stony Brook University

2011

This dissertation examines the interconnections between the creation and expansion of the public educational system, and the concomitant development of the modern nation in turn of the century Argentina. It explores the fictional representation of schools and teachers as metaphors for the nation and its citizens by analyzing the literary works of three representative authors who were also linked to the administration of the system: Miguel Cané, Manuel Gálvez, and Herminia Brumana. In addition, the influences and ideas that shaped the modern conception of citizenship in relation to the right to access a formal education are analyzed. This study looks at both the reactions of the established elite towards immigrant women who acquired a higher status through public education, and the ways in which these new groups strategically maneuvered their ways into the Argentine literary scene.

The introductory chapter surveys the conception and expansion of the formal educational system in Argentina. I look at the pivotal role of Domingo Faustino Sarmiento, and the connections between public education and the needs of both a liberal democracy and liberal economy. The second chapter focuses on Miguel Cané's *Juvenilia*, a collection of vignettes centered on the narrator's experiences at Colegio Nacional de Buenos Aires. I argue that Cane's privileged position as an intellectual of the Generación del 80 permeates his conception of the pedagogical relationships within the fictional classroom. The school is a metaphor for a nation struggling for leaving its *barbaric* past behind in order to legitimately enter Modernity by receiving a French oriented education. The third chapter provides an analysis of the role of the female teacher through the reading of *La maestra normal* by Manuel Gálvez. This text presents a critique of the non-religious education supported by the previous Generation, and the negative impact of the working woman. The novel is an expression of the anxieties about the changing society as a result of immigration and Modernity. In the last chapter, I examine the impact of the expansion of public education on female participation in the production and consumption of literary texts through an analysis of Herminia Brumana's literary production.

Table of Contents

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| Marco teórico y estado de la cuestión | 4 |
| Justificación y delimitación del corpus | 10 |
| Organización de los capítulos | 12 |
| | |
| I – Consideraciones preliminares | 14 |
| Escuela y cambio social..... | 16 |
| Escuela y campo intelectual | 20 |
| El sistema educativo en la Argentina | 22 |
| Educar al ciudadano: escuela y democracia..... | 25 |
| Educar para el trabajo: modelo económico y escuela..... | 29 |
| La nación y la enseñanza primaria: Escuela-Iglesia-Estado hacia 1880 | 31 |
| Jurisdicciones administrativas: centralismo versus federalismo | 34 |
| Magisterio femenino: Hacia una feminización del trabajo docente | 38 |
| Conclusión | 47 |
| | |
| II- <i>Juvenilia</i> de Miguel Cané. Educación, literatura y nación..... | 49 |
| Los 80s | 52 |
| Buenos Aires y la Generación del 80 | 56 |
| Educación media hacia 1882 | 67 |
| Liberalismo y laicidad | 71 |
| Generación del 80 y el modelo de intelectual | 73 |
| Educación, familia y nación | 78 |
| Civilización y barbarie | 80 |
| Argentinos e inmigrantes | 83 |
| Género y educación. La mujer en <i>Juvenilia</i> | 87 |
| Conclusión | 91 |

| | |
|--|------------|
| III – <i>La maestra normal</i> | 93 |
| Manuel Gálvez y campo intelectual | 93 |
| Sistema culto y sistema popular | 99 |
| La cuestión femenina | 102 |
| Magisterio y literatura | 106 |
| Maternidad republicana | 114 |
| La cuestión religiosa en la novela | 116 |
| Religión como redención en <i>La maestra normal</i> | 121 |
| Feminización de la sociedad en <i>La maestra normal</i> | 125 |
| Cancelación del modelo de la maestra como <i>la segunda mamá</i> | 128 |
| Normallismo y progreso | 134 |
| Escuela y herencia | 137 |
| Conclusión | 141 |
| | |
| IV – Herminia Brumana. Magisterio, mujer y escritura | 143 |
| Autonomía docente y escritura | 149 |
| Maestras y campo intelectual | 152 |
| Revistas educativas | 156 |
| Feminismos | 162 |
| La <i>Encuesta feminista argentina</i> | 165 |
| Catecismo laico y discurso nacional | 174 |
| La construcción social del “alumno”: Niñez y escuela | 179 |
| Escuela y nación..... | 185 |
| Conclusión | 289 |
| | |
| Reflexiones finales | 191 |
| | |
| Bibliografía | 195 |

Introducción

El germen de esta tesis, como pienso sucede con todos los trabajos de investigación, tiene diferentes y dispares instancias. En mi caso, los textos que puedo identificar como generadores de las preguntas que intento contestar a lo largo de la tesis no forman parte del corpus de la misma, pero subyacen como un subtexto, y como una posibilidad de futuras indagaciones.

En Buenos Aires, en el invierno del 2006 se puso de nuevo en cartel la obra *Las pequeñas patriotas*, protagonizada por Norma Aleandro y Adriana Aizenberg. La obra había sido originalmente estrenada en Buenos Aires en 2002, había tenido éxito en todo el país, y le había valido el premio ACE a la Mejor Actriz de Comedia a Norma Aleandro. La puesta que yo vi en 2006 no difería de la original, el mismo elenco y la misma directora eran las responsables de llevar adelante la recreación de un acto escolar en una escuela argentina de los años 50. La audiencia estaba compuesta en su gran mayoría por mujeres de distintas edades que a lo largo de la obra expresaban el reconocimiento de las actitudes, los poemas y las canciones que estas dos alumnas representaban para ellas. Las vívidas reacciones de las espectadoras más jóvenes eran un claro indicio de que las prácticas escolares, los actos patrióticos, e incluso el vocabulario pedagógico no han sufrido cambios significativos en más de cincuenta años. Esta experiencia teatral me llevó a reflexionar, en primer lugar, sobre la enorme incidencia de la escuela y sus rituales en una identidad colectiva que tiene que ver no sólo con el hecho de haber asistido a la

escuela primaria, ya que lo mismo puede decirse de toda nación que tenga un sistema educativo común, sino con el hecho de que los rituales escolares fueron los mismos, podríamos decir idénticos, por varias generaciones; en segundo lugar, esos rituales escolares, por alguna razón, tenían que ver con una abrumadora presencia femenina: el mundo de la escuela es un mundo de mujeres. Habiendo sido yo misma una alumna de la escuela pública argentina, y más precisamente de una escuela normal, estos dos fenómenos no llamaron mi atención por su extrañeza, sino por su naturalización. Y esta naturalización me llevó a preguntarme cuáles fueron los mecanismos que generaron esta, podría decirse, exclusividad de género en relación a la escuela argentina; y cuáles fueron los mecanismos que vincularon la experiencia escolar con la ritualización de la nacionalidad.

Shunko, novela escrita por el científico y maestro rural Jorge W. Abalos y publicada en 1949 me instó a indagar en las particularidades del sistema educativo argentino y su relación con una democratización, o no, del conocimiento y la relación pedagógica. *Shunko* es una colección de relatos cortos que giran alrededor de las experiencias de un maestro en la zona quechua hablante del Chaco santiagueño, este texto fue utilizado con frecuencia en las escuelas como libro de lectura, y se centra en dos problemas centrales del sistema escolar argentino: la distancia cultural entre los maestros capitalinos y los alumnos indígenas de poblaciones del interior, y el lugar de autoridad que la relación pedagógica tradicional ha otorgado a dichos maestros. En contraste a este modelo, el maestro ficcionalizado en *Shunko*, que es el narrador de la historia, no sólo aprende quechua para comunicarse con sus alumnos, sino que está dispuesto a aprender de ellos todo lo que su propia capacitación como docente no le había ofrecido. *Shunko* es una respuesta y una contrapropuesta al modelo de maestro homogeneizador y autoritario que fue

parte de la cultura escolar argentina dominante desde finales del siglo XIX. Abalos como maestro y escritor fue capaz de articular esa visión diferente de la relación pedagógica en su novela, aportando un matiz democrático a la escuela acartonada y dogmática que las niñas patriotas ácidamente critican. *Shunko* es la contracara de la escuela parodiada en la obra de teatro, es una representación de la lucha contra lo impuesto desde el centro, y un intento de dar voz a los que no la tienen. A diferencia de *Las pequeñas patriotas*, *Shunko* se destaca por su contraste con la experiencia escolar de la mayoría de los lectores, es la extrañeza y no la naturalización lo que guía la lectura. Esta novela me llevó a preguntarme sobre los orígenes de la expansión no sólo numérica sino geográfica del sistema escolar, y cuáles fueron los principios que se siguieron a la hora de pensar desde el centro los contenidos y las experiencias de las periferias más marginadas.

La deuda interna es una película estrenada en 1988, dirigida por el jujeño Miguel Pereira. La historia gira, otra vez, alrededor de la relación cuasi paternal entre un maestro ciudadano y su pequeño alumno indígena, Verónico Cruz, durante los tardíos '70. En un contexto de crítica a la reciente dictadura y las consecuencias de los abusos de poder, la película lleva a la audiencia a preguntarse por las dolorosas deudas que quedaron pendientes después de la guerra de Malvinas. La muerte del joven Verónico en este enfrentamiento es sin duda la referencia más inmediata, pero la deuda interna como se presenta en la película alude a la exclusión de todo un sector a la nación, e irónicamente los excluidos son lo que mueren por defender los principios de esa misma nacionalidad. El hecho de que el drama de la película se centre en la escuela, y que la historia gire alrededor de un maestro y sus alumnos vincula este texto con una discusión abierta nuevamente después de 1983 sobre el papel de la escuela en la sociedad. Treinta años después de

la publicación de novela de Jorge Abalos, la escuela como institución no ha hecho sino profundizar las diferencias, aunque promoviendo un patriotismo desprovisto de significación y de contenido. Una escena en particular presenta a los alumnos festejando el hecho de haber ganado el Mundial de fútbol de 1978, pero cuando el maestro anuncia en clase un viaje a San Salvador, la capital de la provincia -su provincia- , los alumnos preguntan: “¿Eso es Argentina?”. La escuela en el interior, y particularmente en las regiones con mayor presencia indígena, no ha podido, según la historia de Pereyra, incluir a los excluidos; pero el esfuerzo individual de un maestro comprometido y sensible puede cambiar esto. Tristemente, sin embargo, las intenciones del maestro se ven truncadas por la guerra y la violencia de la dictadura. Surge, entonces, la pregunta sobre la viabilidad de los modelos alternativos, quiénes y desde dónde se toman las decisiones, y cuáles son las voces y perspectivas que se escuchan y cuáles las que quedan silenciadas.

Finalmente, otro aspecto que jugó un papel fundamental a la hora de definir y acotar el tema de mi tesis es la experiencia propia como alumna de una escuela normal y el hecho de que todas las mujeres de mi familia también lo hayan sido. La internalización de la identificación de la profesión docente con el género femenino es el resultado de un largo proceso social que comenzó con la creación del sistema educativo argentino. Fue mi intención indagar en los procesos de naturalización de estos discursos, sus orígenes, sus cambios y las diferentes voces que participaron en ellos.

Marco teórico y estado de la cuestión

Mi marco teórico debe a los aportes de la sociología de la cultura, de Pierre Bourdieu, en dos aspectos fundamentales: su interés por la relación entre el ámbito de lo simbólico y lo

económico; es decir, la incidencia que la producción de bienes culturales y el consumo de los mismos tienen en la construcción del poder, su reproducción y un eventual cambio; y la idea de que la sociedad se estructura en base a campos sociales, concepto que permite mediar entre lo social y lo individual, y que supera la rigidez dual del concepto marxista tradicional de determinación. Al definirse como un sistema de relaciones entre los agentes sociales que, además, tiene la propiedad de autonomía relativa, el concepto de campo social es una herramienta útil para explicar la naturaleza del valor asignado a las obras de arte y la actividad artística en las sociedades modernas, así como permitir un análisis de las dinámicas exclusivas de dicho campo. Otra de las ventajas de esta teoría es que abre las puertas para un análisis diacrónico de los procesos sociales, ya que los diferentes sectores están en continua lucha por la conservación del capital propio del campo, o por su apropiación. En el caso del campo cultural en general, e intelectual en particular, aquellos que detentan el capital asumen una posición más conservadora para evitar perderlo, mientras que los sectores que buscan apropiarse de él, asumen una posición más subversiva. El análisis que presento a lo largo de mi tesis se centra, precisamente, en escritores y escritoras en una sociedad estaba experimentando cambios a varios niveles. En el ámbito de la circulación de la palabra escrita, en particular, el sistema educativo abría las puertas -o más bien las entreabría- para que sectores sociales antes excluidos accedieran al capital propio del campo intelectual.

Las reflexiones de Bourdieu sobre la reproducción de las ideologías dominantes a través de los sistemas educativos formales son, asimismo, fundamentales para asumir una postura crítica con respecto a la escuela argentina; pero en mi tesis me distancio de una concepción exclusivamente reproductivista de la escuela, para asumir una postura un poco más prudente con

respecto a la vinculación directa del sistema educativo formal con los sectores dominantes. Esta última observación tiene que ver con las ya conocidas críticas a las propuestas teóricas de Pierre Bourdieu, sobre todo cuando se trata de las sociedades latinoamericanas. Siguiendo a Altamirano y Sarlo, pienso que es necesario tener en cuenta que la autonomía de los campos sociales, y en particular el campo intelectual, es mucho menor que en el caso europeo. En efecto, las complejidades propias de nuestras sociedades necesariamente nos llevan a reflexionar sobre ellas siempre adaptando, criticando, y modificando las herramientas conceptuales y teóricas que usamos. En mi caso, asumo la deuda con las propuestas de Bourdieu, pero intento ser consciente tanto de sus aciertos como de sus limitaciones.

La bibliografía a la que he recurrido para los argumentos de mi tesis proviene de varias disciplinas académicas; para facilitar esta exposición, voy a identificar cuatro campos disciplinarios a los que he recurrido para desarrollar mi investigación. En primer lugar, los estudios sobre mujeres escritoras en Argentina son un aporte invaluable para indagar en la participación de las mismas en el ámbito de la circulación de la palabra escrita. Es fundamental destacar que son abundantes los trabajos que se dedican a historizar la trayectoria de la escritura de mujeres, pero no son muchos los textos que se centran en el periodo entre 1880 y 1930, y que tienen en cuenta la práctica de la docencia como un factor fundamental en la consolidación de una participación femenina en el campo de las letras. Sin embargo, las siguientes autoras definitivamente contribuyeron a consolidar un panorama complejo y abarcador que sirvió como marco a mi investigación. *Wily Modesty: Argentine Women Writers (1860-1919)* de Bonnie Frederick, establece que la actividad literaria en las mujeres argentinas es indisoluble del ejercicio del periodismo y la colaboración en revistas. En efecto, las mujeres escritoras en

Argentina lo fueron en su mayoría en la medida en que participaban de los foros públicos que ellas mismas creaban, las revistas fueron el espacio para la escritura femenina, y continuarán siéndolo hasta bien entrado el siglo XX. Lea Fletcher, en la colección de artículos *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, propone un acercamiento a la escritura femenina poniendo énfasis en el papel de la educación formal tuvo en la participación de las mujeres en el campo intelectual. En varios de sus escritos, pero sobre todo en *Between Civilization and Barbarism*, Francine Masiello establece una vinculación entre los procesos de modernización en Argentina y las consecuencias que éstos tuvieron en la representación de lo femenino en la ficción, por un lado, y la importancia de nuevos públicos lectores que incidieron en las características de esa representación. Estos trabajos buscan aclarar el panorama de la producción literaria de mujeres, su papel como lectoras y los diferentes circuitos que la escritura de y para mujeres seguían entre 1880 y los años 30.

En segundo lugar, los aportes desde la historia de la educación en América Latina en general y en la Argentina en particular me han permitido reflexionar sobre los principios que vincularon la expansión de la escolaridad con el aumento no sólo de la cantidad de maestras, sino de su relevancia en la sociedad; y los sistemas de ideas que fundamentaron y legitimaron estos procesos. Un trabajo de importante es el de Graciela Morgade, quien en *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina (1870-1930)* recoge investigaciones que se centran precisamente en el rol de las maestras en diferentes esferas del sistema educativo, y demuestran que más allá de las funciones tradicionales que les eran asignadas, las maestras articularon su profesión con las inquietudes y los desafíos que los procesos de modernidad y profesionalización les presentaban. *Educación, ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la*

docencia (1870-1930) de Silvia Yannoulas aporta una perspectiva centrada en la significación social de la profesión docente en los inicios del sistema educativo argentino, así como el papel del normalismo en la construcción de una imagen de la maestra que permanecerá en el imaginario argentino por décadas. Adriana Puiggrós es un nombre clave en el campo de las ciencias de la educación argentina y latinoamericana, y son varios los textos de su autoría que resultan fundamentales para entender los complejos procesos sociales que dieron forma no sólo al sistema educativo como tal, sino al imaginario que lo legitimó. En particular, en *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Puiggrós indaga en la estrecha relación entre la escuela y la voluntad de control del estado nacional sobre una cada vez más heterogénea población.

En tercer lugar, y desde los estudios literarios y culturales, existe una abundante bibliografía sobre las particularidades de la formación y consolidación de discursos que dieron forma a la nacionalidad argentina, desde la Generación de 1880 hasta el Centenario. Uno de los aspectos más destacados de este proceso es la participación de escritores en el mismo y la importancia que la expansión de un sistema escolar tuvo en la difusión de dicho discurso. Uno de los estudios más significativos es el de Josefina Ludmer, *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*, sobre todo porque analiza el discurso de Leopoldo Lugones, quien había sido funcionario del sistema educativo como inspector de escuelas. Las vinculaciones de los argumentos de Lugones con los intereses de los sectores dominantes en la Argentina de principios del siglo XX se pone de manifiesto en la legitimación de la figura del gaucho como pilar de la identidad nacional. Este y otros trabajos y otros igualmente significativos, si bien no se centran exclusivamente en el papel preponderante de la escuela primaria en la difusión masiva

de esos discursos, sí aportan elementos que permiten contextualizar los mecanismos de difusión de los mismos a través de las escuelas, así como las ideas vigentes en ese momento sobre lo que era - o mejor dicho debía ser - el “ser argentino”. Estos parámetros eran los que la jerarquía del sistema educativo debía sostener y proponer como las más válidas, y los parámetros que reglaban la vida escolar en aquellos años.

Por último, las discusiones sobre la formación y consolidación del campo intelectual, y sobre todo los procesos de profesionalización de los escritores argentinos fueron muy útiles a la hora de pensar en la inserción de las maestras como personajes de la ficción literaria y como escritoras ellas mismas de textos que las tienen como protagonistas. Un aporte fundamental para pensar la relación entre la escuela y la formación de los lectores y, por lo tanto, la creación de una literatura nacional es el trabajo de Juan Poblete, *Literatura chilena del siglo XIX: Entre públicos lectores y figuras autoriales*. Su análisis de las particularidades de este proceso en Chile me fue indispensable para pensar en las diferencias y las similitudes entre el caso chileno y el argentino, dándome las herramientas para identificar los rasgos distintivos de este último, sobre todo en relación a la importancia de la escuela como instrumentalizadora de las estrategias de lectura. Beatriz Sarlo en *El imperio de los sentimientos: narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)* amplía los límites del circuito de circulación de la palabra escrita, superando las tradicionales barreras que los grupos de Florida y Boedo habían impuesto en la historización de la literatura argentina de la primera mitad del siglo XIX. El enfoque de Sarlo en el circuito popular es indisociable de una expansión del público lector femenino, justamente en un momento en que el sistema educativo se expandía, empleando a maestras a lo largo y ancho del país.

Durante las pocas décadas de la posdictadura argentina el sistema educativo ha sido objeto de reflexión, crítica y cambio. Sin embargo y pese a los esfuerzos por lograr una escuela más democrática e igualitaria, los discursos de exclusión de los más pobres, los inmigrantes y los indígenas siguen permeando las prácticas en las escuelas. Estos discursos tienen, asombrosamente, mucho en común con los que legitimaron la formación y la expansión del sistema educativo argentino hace más de un siglo atrás. Los discursos esgrimidos en ambos momentos sitúan a los sectores más marginados en un espacio de ineducabilidad no como resultado de determinados procesos sociales y económicos, sino como inherentes a su condición de marginados. Hubo, ciertamente, voces que propusieron alternativas, que se resistieron a encasillar las identidades y las experiencias en los rígidos moldes de la escolaridad normalizadora. Vuelvo a las instancias de formación del sistema, de su expansión y su nacionalización para intentar desentrañar tanto los mecanismos de legitimación de los discursos excluyentes, como los que los contestaron.

Justificación y delimitación del corpus

Mi intención fue poner en diálogo en las páginas que siguen los aportes mencionados más arriba, teniendo como foco las discusiones sobre magisterio y nación a través de la presencia de las maestras en la producción literaria de Miguel Cané (1851- 1905), Manuel Gálvez (1882- 1968) y Herminia Brumana (1897-1954), con el fin de indagar en la configuración del campo intelectual en que el estos tres escritores participaron, poniendo particular atención en la representación literaria de la escuela, la profesión docente y la relación entre la escuela y la sociedad.

La definición de mi corpus sigue tres criterios fundamentales. Uno de ellos es estrictamente cronológico, ya que los tres autores seleccionados y sus respectivos textos literarios que son el eje de mi tesis siguen un orden paralelo a los desarrollos más significativos en el sistema educativo público en la Argentina desde la promulgación de la Ley de Educación Común en 1884, la reforma de Ramos Mejía en 1910 y la Reforma Universitaria de 1918. El segundo criterio es temático, he seleccionado textos literarios narrativos en los que la trama de la ficción gira alrededor de la relación pedagógica en una institución de educación formal, ya que me interesaba poner en diálogo los discursos dominantes sobre educación con los textos literarios de mi estudio. El tercero, y quizás el más determinante, tiene que ver con una voluntad de abordar textos canónicos desde una perspectiva novedosa informada por la lectura de textos no incluidos en el canon, y de abordar textos marginales teniendo en cuenta los valores que consagraron los canónicos. Estoy convencida de que el análisis de autores y textos no reconocidos, sobre los que no hay una bibliografía abundante ni un interés disciplinario evidente, ilumina aspectos de los textos consagrados que por su misma condición de consagración permanecían velados. Es este tercer criterio el que guía, sumado a los otros antes mencionados, el orden de los capítulos de mi trabajo de investigación: *Juvenilia* (1884) es un texto que pertenece al canon de la literatura producida por la Generación del 80, *La maestra normal* (1914) es una novela que no recibió mucha atención de la crítica pese a que Manuel Gálvez suele citarse como uno de los más importantes escritores realistas; finalmente, *Palabritas* (1918) y *Mosaico* (1929) de Herminia Brumana constituyen un ejemplo de textos que no han sido considerados en ningún momento en los estudios literarios. Estudios muy recientes, en el marco de los estudios de género, se volcaron a investigar las obras de mujeres maestras, pero según mi conocimiento

son muy escasos los estudios consagrados exclusivamente a la extensa producción literaria de Herminia Brumana.

Organización de los capítulos

El primer capítulo puede considerarse una introducción extensa a las discusiones sobre el papel de la escuela en la sociedad en general, y argentina en particular. En esta sección, busco indagar en la relación que existió entre el sistema educativo y el magisterio femenino, y los argumentos que legitimaron y sostuvieron esta relación. Desde una mirada histórica, me centro en las ideas fundacionales de la escolaridad pública y común, la legislación que la reglamentó y las consecuencias que esto tuvo en la feminización del trabajo docente y en el normalismo.

En el segundo capítulo presento una lectura de un clásico de la literatura argentina, *Juvenilia*, de Miguel Cané, escritor que suele citarse como un ejemplo paradigmático de la Generación del 80. Me acerco a este texto, sin embargo, procurando mantener como eje de análisis las ideas de la época sobre educación, nación y mujer. Leo en *Juvenilia*, en primer lugar, el espacio del Colegio Nacional como una metáfora de los conflictos irresueltos entre porteños y provincianos; en segundo lugar, las relaciones pedagógicas como una analogía de la familia nacional y; finalmente, las huellas de las ansiedades provocadas por las tensiones sociales y los cambios que se estaban experimentando en Argentina como resultado de la presencia cada vez más prominente de dos grupos: los inmigrantes y las mujeres. En el momento de fundar los principios de la educación de masas, *Juvenilia* puede considerarse como el testimonio del modelo educativo que paulatinamente desaparecerá, reemplazado por el imaginado por uno de los contemporáneos más prominentes de Miguel Cané, Domingo Faustino Sarmiento.

La novela de Manuel Gálvez *La maestra normal* me permite analizar en el capítulo tercero la representación literaria de la maestra desde la perspectiva de un intelectual y un funcionario del sistema educativo. A partir de esta novela leo las repercusiones de esta particular visión de la maestra en otras instancias de discusión de ideas, como la prensa, lo que me permite apreciar la incidencia de dicha representación en el público en general. Las particularidades de las tramas de las novelas sentimentales de la época, presentes también en *La maestra normal*, me permiten identificar una intencionalidad ejemplificadora y moralizante, una expresión de una advertencia por parte del narrador a los excesos a los que las mujeres trabajadoras podían llegar. Veo en la novela una reacción de rechazo al papel cada vez más preponderante de la mujer en la sociedad, y la puesta en práctica de la noción de control mediante dos discursos: el de la maternidad republicana y el de la religión católica.

El cuarto y último capítulo presenta una lectura de dos obras de Herminia Brumana, *Palabritas* y *Mosaico*. En base a la lectura de estos dos textos analizo la tensión entre los discursos pedagógicos oficiales y otros, como el anarquismo, que cuestionan sus presupuestos. La relación entre los movimientos feministas argentinos y la práctica docente es un tema fundamental para entender la posición de Brumana y su estructuración formal y temática de sus textos literarios, y es una dimensión que exploro en estrecha vinculación con las instancias de legitimación de las maestras en el campo de las letras.

I- Consideraciones preliminares

Es necesario evitar una perspectiva simplificadora que identifique los textos o las prácticas institucionales (como la docencia) ya como instancias de control, o de liberación exclusivamente. Más bien, la historia cultural latinoamericana nos muestra que estos extremos pueden verse como un continuo, en el que el énfasis depende del caso concreto y del momento histórico en cuestión. Es esta la perspectiva que asumo en la presentación que sigue, en la que analizo las propuestas para indagar en las intersecciones entre formación discursiva y práctica pedagógica en la Argentina desde 1884 hasta 1929. Las posiciones que identifican a la escuela ya como agente de cambio, ya como agente reproductor de las ideas dominantes, deben entenderse no como necesariamente excluyentes -pese a que los mismos especialistas que las formularon las hayan concebido de este modo-, sino como perspectivas que, en su complejidad y contradicción, contribuyen a desentrañar los procesos de expansión del sistema educativo formal y las consecuencias que estos tuvieron en el campo intelectual, en la concepción del trabajo femenino y en la construcción y difusión de los discursos de identidad nacional. En otras palabras, las prácticas docentes no se ligan necesariamente a las formas de poder social en forma “directa”, como tampoco lo hacen los textos literarios. Toda práctica social enmarcada en una institución estatal supone una serie de mecanismos que subyacen a su reproducción, pero estos no son estáticos ni inmutables. A pesar de la rigidez que en algunos casos las gobiernan, las prácticas pedagógicas en su existencia social siempre permiten un espacio de creación, muchas veces decididamente contestatario, a las formas de poder.

Juan Poblete, al analizar la experiencia del sujeto nacional en la construcción de la cultural chilena a finales del siglo XIX, concluye que la misma ocurre en la intersección de tres

variables en la subjetividad de dicho sujeto- el dominio del conocimiento, una normatividad social que actúa como regulador de ese espacio, y un modo particular de relación del yo consigo mismo (Poblete 2003). Estas tres variables constituyen “tecnologías de la subjetivación” puestas en marcha por el Estado y que, en el caso de las sociedades latinoamericanas finiseculares en general pero en la Argentina en particular, están en estrecha relación con la formación y expansión de los sistemas educativos populares. Estas “tecnologías” son parte insoslayable de la gobernabilidad de la ciudadanía; es decir, el control que el Estado comienza a ejercer en forma sistemática sobre los habitantes recientemente conceptualizados como ciudadanos, y a través de las cuales se forman las subjetividades nacionales en el espacio social chileno (Poblete 2003). Según este análisis, entonces, el surgimiento y la expansión del sistema educativo chileno está estrechamente vinculado a la voluntad de control de la ciudadanía por parte del Estado liberal; pero pese a esta afirmación, es fundamental tener en cuenta al mismo tiempo que al analizar el papel del sistema educativo en la sociedad el concepto de subjetivación opera a la misma vez abriendo espacios y limitándolos; y es precisamente esta contradictoria dinámica la que mejor define la esencia del proceso institucionalizado de prácticas educativas en América Latina.

En Argentina la narrativa del nacimiento, expansión y, sobre todo, la dimensión democrática del sistema educativo está estrechamente ligada a los discursos heroicos de formación de la nación; y la historia de vida de Domingo Faustino Sarmiento es el mejor ejemplo de las posibilidades que la escuela abrió para el ascenso social de los ciudadanos, y para alcanzar el progreso para toda la nación. Una mirada más crítica sobre estos discursos, sin embargo, permite apreciar las contradicciones en los mismos, así como la necesidad de articular las propuestas sarmientinas en un contexto histórico más abarcador. Por otro lado, el mesianismo sin

figuras del discurso decimonónico sobre la educación oscurece la activa participación de otros y otras intelectuales que aportaron diferentes visiones y perspectivas a la concepción de la educación en general, y contribuyeron a modificar la dinámica del campo literario argentino entre 1884 y 1929.

Está claro que una mirada retrospectiva necesariamente conlleva un análisis informado de los conceptos y marcos teóricos contemporáneos. En efecto, las consideraciones sobre el papel de la educación en la Argentina de finales del siglo XIX y principios del XX se benefician de las propuestas que desde la disciplina específica de la Sociología de la Educación surgen para dar cuenta de la dinámica entre educación institucional y sociedad. Es mi intención, en las páginas que siguen, presentar aquellas perspectivas que, desde esta disciplina, contribuyen a contextualizar la interrelación entre campo educativo y campo literario.

Escuela y cambio social

Como resultado de los conflictos que las sociedades occidentales estaban atravesando en la década de los 70s, surge un espacio en la Sociología de la Educación para introducir el concepto de conflicto como un elemento fundamental para explicar las relaciones pedagógicas y las interacciones entre los docentes y los alumnos en los salones de clase. Como lo señala Xavier Bonal, las propuestas explicativas del funcionalismo no se suponen suficientes para dar cuenta de la dinámica de los procesos pedagógicos institucionalizados, y surgen pensadores como Bourdieu en Francia y Bernstein en Inglaterra. Ambos recogen los presupuestos del marxismo, pero no se apartan demasiado de algunos de los principales presupuestos del funcionalismo; y proponen aproximaciones teóricas que basan la explicación de la relación entre educación y sociedad en la existencia de diferencias sociales jerárquicas que la institución

escolar contribuye a reproducir. Según esta posición, la escuela no es una institución que busca la igualdad -por más que este sea el discurso que la legitima- sino que enmascara y contribuye a perpetuar las desigualdades.

Uno de los teóricos que profundizó con mayor detalle en esta concepción de la escuela es Louis Althusser, para quien la escuela constituye un Aparato Ideológico del Estado¹. La misma responde a los intereses de la clase dominante, y es el ámbito donde las clases dominadas absorben y hacen suyo el sistema de ideas que la clase dominante busca difundir para perpetuar su poder en la sociedad². Dos teóricos franceses, también marxistas, continúan con esta línea de pensamiento y profundizan una crítica de la escuela como reproductora de la ideología. Para Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron³, el sistema educativo no hace más que legitimar una serie de conocimientos que reproducen el orden dominante; en efecto, la práctica pedagógica reprime, ordena y controla las subjetividades de las nuevas generaciones, asegurando de esta forma un estado de cosas que no hace sino beneficiar a quienes controlan el sistema educativo formal, es decir, los sectores en poder de una sociedad dada. Siguiendo con esta concepción de la escuela, es indispensable hacer referencia también al análisis del panóptico como instrumento de

¹ Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires: 1998. El autor señala a la escuela como AIE, así como otras instituciones, como la Iglesia y el Sistema Judicial.

² Es necesario señalar aquí que los análisis de Bourdieu y Passeron se presentan como postulados bastante generales, que en todo caso están pensados en función del desarrollo de la educación en Francia. Cuando indagamos en la dinámica de sociedades latinoamericanas en un momento histórico dado vemos que las relaciones entre la escuela y el entorno que la rodea, tanto los que la definen como a los que reciben e imparten la educación, es extremadamente compleja. Es necesario situarla históricamente, teniendo siempre en cuenta los intereses que los diferentes sectores tienen en el control de las definiciones del funcionamiento y alcance del sistema educativo, en todos los niveles.

³ Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar?* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1985. Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude: *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2004.

control y vigilancia, en el cual Michel Foucault⁴ señala a la escuela como uno de los ejemplos privilegiados de esta forma de control, así como lo son las cárceles y los hospitales. En efecto, para Foucault, así como para los críticos mencionados más arriba, el sistema educativo formal es un instrumento de persuasión y de manipulación de las subjetividades que reproduce, casi sin fisuras, el sistema social dominante⁵.

A estas consideraciones siguen varias consecuencias importantes; en primer lugar, el hecho de no pasar por el sistema educativo es una ventaja para los sectores menos favorecidos, ya que aquellos que no asistan a la escuela pueden desarrollar más eficazmente su conciencia de clase. En segundo lugar, las clases que detentan el poder en una sociedad dada buscarán que la mayor cantidad posible de miembros de las nuevas generaciones asistan a la escuela, ya que será así de esta forma asegurada la perpetuación del orden establecido.

Una perspectiva diferente concibe a la escuela como un agente privilegiado del cambio social, pero no está necesariamente en contradicción con lo que resumo más arriba. En efecto, la escuela puede asumir un rol transformador si deja de ser controlada por los sectores más privilegiados. La escuela se entiende como un espacio que puede generar cambios que beneficien a los sectores menos favorecidos, y como consecuencia de esto, todos en su conjunto resultan beneficiados. La educación formal y las prácticas en el aula tienen la capacidad de transformar a

⁴ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

⁵ En esta presentación estoy trazando a grandes rasgos los postulados de esta concepción de la escuela como AIE. No es mi objetivo hacer una crítica detallada de esta posición, sino más bien presentar cuáles son, esquemáticamente, las dos posturas en relación a la educación formal y su incidencia en la sociedad. Está claro que el argumento más contundente en contra de las teorías que menciono en este apartado son los mismo críticos sociales que las enuncian. En efecto, todos ellos fueron educados en el sistema educativo formal, y sin embargo fueron capaces de ser sus más agudos críticos y de develar los mecanismos ideológicos que subyacen al sistema y sus prácticas.

la sociedad, haciéndola más justa e igualitaria. Siguiendo esta concepción, el objetivo es lograr que la mayor cantidad de personas tengan acceso a la escuela y por ende a un currículum no diferenciado, ya que tanto los contenidos como los recursos deben ser iguales para todos.

Democratizar el acceso a la enseñanza es democratizar la sociedad. En América Latina, el referente más sobresaliente de esta posición es el pedagogo brasileño Paulo Freire⁶, quien con sus propuestas para la alfabetización de los sectores más pobres de Brasil concibió a la escuela como un decisivo factor no sólo de progreso personal y económico, sino de de-colonización⁷.

Quiero señalar en este momento que estas dos concepciones de la escuela, que en mi exposición parecen estar claramente diferenciadas, pueden en muchos casos subyacer en forma implícita tanto en los textos literarios como en los textos críticos. También es necesario recalcar que estas dos posiciones han sido identificadas y articuladas explícitamente en relación a las prácticas educativas desde la Sociología de la Educación, que surgió como disciplina recién hacia 1950 (Bonal 33). Es importante tener esto en cuenta porque estas consideraciones no son de ninguna manera las que guiaron las acciones de los fundadores del sistema educativo en la Argentina de los 80's; pero sin embargo considero importante identificarlas porque representan

⁶ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Montevideo:1970.

⁷ Es necesario tener en cuenta que una condición para que esto sea posible es que la escuela esté en manos, en términos de administración y toma de decisiones, de los sectores que verdaderamente buscan generar un cambio en las condiciones sociales, económicas y culturales de la mayoría de la población. En realidad, la tarea pedagógica de Paulo Freire indica que pensaba que la institución educativa en sí, así como el aparato administrativo estatal que la controla puede estar en función del beneficio de los sectores menos favorecidos. En este sentido, la posición de Freire hasta cierto punto concuerda con la que anteriormente menciono. La diferencia está en la posibilidad de lograr que la escuela cambie su función y relación con la sociedad que la alberga.

Adriana Puiggrós profundiza en las posiciones enfrentadas de Paulo Freire e Iván Illich en *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.

dos diferentes perspectivas que informan nuestra concepción del papel de la escuela en la sociedad.

Escuela y campo intelectual

¿Cuál es la relación entre la escuela primaria y secundaria en la Argentina, y el campo intelectual en general y literario en particular desde la creación del sistema educativo formal hasta los años 30? Dicho en otras palabras, ¿en qué medida la formación y expansión de la escuela pública influyó en los intelectuales y escritores, y cómo estos representaron los cambios en los textos literarios del periodo?

En primer lugar, existe una estrecha relación entre la consolidación del campo intelectual, es decir, la aceleración del proceso de profesionalización del escritor y la escritora en la Argentina que se produjo, a grandes rasgos, entre 1880 y 1930; y la expansión del público lector que la escuela primaria alfabetizó⁸. Si bien fue un proceso complejo y no exento de retrocesos e indefiniciones, no se puede negar la importancia fundamental que la educación formal primaria, obligatoria y gratuita, tuvo en la instrumentación de lectores y lectoras que comenzaron a consumir masivamente diferentes tipos de textualidades, como las producciones literarias difundidas a través de diarios y revistas, y también en forma de novelas semanales, así como textos en otros formatos, como almanaques. La escuela primaria proveyó de hábitos de lectura a un sector de la población que sólo podía acceder a textos literarios y de otro tipo a través de la escuela⁹. Fue este público, en su mayoría mujeres, el que permitió la formación de un sistema

⁸ Sarlo 2004, Masiello 1992, Frederick 1991, Poblete 2002.

⁹ Sarlo 1998.

literario popular masivo consumidor de literatura que funcionó en forma paralela al sistema culto menos accesible al sector popular.

En segundo lugar, “la maestra” se insertó en la sociedad argentina como una figura compleja que vino a desestabilizar los discursos tradicionales sobre maternidad, mujer y trabajo. Profundamente imbricada en la trama de los discursos legitimados sobre la mujer, la figura de la maestra cobró una importancia hasta entonces impensable para la mujer trabajadora. A medio camino entre la casa y la escuela, entre el espacio público y el privado, las maestras fueron ficcionalizadas en los textos literarios de escritores y escritoras de la élite como Manuel Gálvez, pero, aún más significativamente, muchas de ellas empezaron a participar en el campo intelectual del momento, en espacios que la misma profesión abría y que las maestras-escritoras –como Herminia Brumana- aprovecharon. Durante las dos primeras décadas del siglo XX, las voces y las palabras de las maestras, muchas de ellas de origen inmigrante, son cada vez más audibles, e incluso varias maestras-escritoras alcanzaron un reconocimiento que antes era sólo reservado a las pocas y muy privilegiadas escritoras de la elite.

Finalmente, la indagación de las relaciones entre el campo intelectual y el sistema educativo permite la formulación de preguntas sobre cómo funcionan los discursos sociales, cómo se difunden y perciben, y cómo influyen en la subjetividad de los que interactúan con ellos. Por ejemplo, un seguimiento de las discusiones sobre la definición del currículum escolar permite apreciar la estrecha relación entre los discursos de identidad nacional y los rituales escolares. En efecto, las generaciones de argentinos que se educaron en la escuela pública desde finales del siglo XIX hasta la década de 1930 fueron los testigos de la creación de un discurso de

identidad nacional argentina, que en gran medida tuvo su escenario “vivo” en los patios de las escuelas. (Romero 2004, Sarlo 1998, Kaliman 2004, Poblete 2002)¹⁰.

La escuela, entendida como institución social específicamente concebida para transformar las subjetividades de los alumnos, permite apreciar en su total complejidad las luchas y alianzas de los diferentes sectores de la sociedad en un momento histórico determinado.

El sistema educativo en la Argentina

La producción literaria que analizo más adelante tiene en común su estrecha y contradictoria vinculación con el sistema educativo formal. Los escritores que he seleccionado comparten un doble papel como funcionarios de la educación y como productores de ficción sobre la misma. Para contextualizar el análisis de los textos narrativos, es necesario volver la mirada sobre los momentos claves del desarrollo de la educación en la Argentina, teniendo siempre en cuenta la incidencia de dichas instancias en la producción literaria de Miguel Cané, Manuel Gálvez y Herminia Brumana.

En los orígenes del sistema educativo argentino están presentes ideas pedagógicas y filosóficas iluministas que inspiraron el pensamiento de los protagonistas de los movimientos liberales emancipatorios de Mayo de 1810. Más tarde, la Generación de 1837, en sus esfuerzos por superar los problemas generados por el caudillismo anárquico y las luchas civiles, se volcó hacia el romanticismo historicista para proponer una conciencia de nación que sustentaría,

¹⁰ La educación es uno de los campos donde la lucha ideológica se intensifica. [...] son las concepciones ideológicas del papel de la escuela, en el marco más amplio de las concepciones sobre el hombre y la sociedad, realizadas desde el presente, las que determinan la interpretación del papel de la escuela en el pasado; y todo ello, en función de definir un tipo de escuela para el futuro. (Cucuzza *El sistema...* 103)

finalmente, las acciones de quienes a partir de 1852 concretarán la organización nacional. En relación al modelo educativo, entre 1853 y 1860 las elites liberales proponen la educación popular como una vía necesaria para lograr el progreso de la nación. Hacia 1884 se organiza orgánica y legalmente el sistema educativo indisolublemente ligado al Estado y con una proyección nacional, cuando se sanciona la Ley de Educación Común 1420. Desde entonces, la educación primaria y popular se entiende como una responsabilidad fundamental del Estado para con los ciudadanos, y en consecuencia el Estado reemplaza en este ámbito a la familia y las instituciones religiosas¹¹.

En los inicios del sistema educativo formal en la Argentina es de fundamental importancia la influencia del eclecticismo espiritualista proveniente de Francia que deviene en un sistema rígidamente organizado, por un lado; y el reformismo pedagógico de los Estados Unidos por el otro, que entiende a la educación básica como una actividad inexorablemente ligada a los problemas de la sociedad, y por lo tanto, al Estado nacional. El resultado de esta combinación será un sistema educativo regido bajo el principio de Horace Mann que Domingo Faustino Sarmiento hizo suyo, entendiendo “educación popular” como sinónimo de “educación básica y pública”, y como un derecho al que los ciudadanos de la nación debían aspirar y que el Estado tenía la obligación de proveer. Sin embargo, más tarde, durante la primera década del Siglo XX, las influencias del grupo terrateniente se hacen sentir con más fuerza en el sistema educativo

¹¹ Hasta entonces la educación básica, es decir, las nociones elementales de lectura y escritura eran responsabilidad del hogar o de las escuelas parroquiales. La élite accedía a una educación más formalizada exclusivamente impartida por colegios y universidades pertenecientes a la iglesia católica; y muchos de ellos, de hecho la mayoría de los miembros de la Generación del 37, fueron educados en el extranjero, principalmente en Francia e Inglaterra.

argentino, en el momento en que dicho sector controlaba el ámbito político y buscaba articularse a la economía internacional. Temerosos de las ideas comunistas y anarquistas que los inmigrantes trajeron consigo, y de las reales posibilidades de la organización de un movimiento obrero en la Argentina, los miembros de la clase dominante impulsan una serie de mecanismos de control que se hacen presentes en las aulas, y la escuela se transforma en el escenario privilegiado de las luchas entre sectores sociales antagónicos en la Argentina del momento. Es este precisamente el espacio elegido por Manuel Gálvez para, en la novela *La maestra normal*, exponer sus duras críticas al modelo de escuela que la generación del 80 había impulsado. En efecto, las aulas, es decir los espacios donde las nuevas generaciones adquirirían las nociones de pertenencia a una nación, a una clase social y a un género determinados¹² requerían el control por parte de los sectores que buscaban perpetuar su poder. Para ello los alumnos y alumnas debían ser controlados y ordenados para asegurar que los mismos no subvirtieran el orden establecido. Sin embargo, veremos cómo los “nuevos” grupos incorporados a la escuela, inmigrantes y mujeres, tuvieron eventualmente la oportunidad de acceder al capital simbólico y cultural que la educación formal proporcionaba, y contribuir con sus voces y perspectivas al surgimiento de un nuevo panorama político y social en la Argentina. La trayectoria de la escritora y maestra Herminia Brumana es un ejemplo de este camino abierto por el magisterio para las mujeres inmigrantes. Su obra es paradigmática de la capacidad de las maestras para

¹² “La escuela, como principal ámbito de socialización, era la institución pertinente para construir y reproducir esa imagen femenina que también deberían internalizar las niñas de los sectores populares para no comprometer el orden social” (Lionetti 240).

contribuir con su producción literaria a un campo intelectual que paulatinamente irá incorporando nuevas voces y otras perspectivas.

Educar al ciudadano: escuela y democracia

Al analizar en profundidad la formación y supuestos ideológicos del sistema educativo argentino es indispensable contextualizar las diferentes propuestas que lo sustentaron. En efecto, los términos *liberal*, *democrático* y *popular* deben entenderse en el contexto en el cual fueron formulados, y tener en cuenta que las influencias eran frecuentemente incluso contradictorias entre sí. Pese a lo ecléctico de las fuentes, puede identificarse la figura de Domingo Faustino Sarmiento como el principal ideólogo del sistema educativo, aunque sin duda la puesta en marcha y la efectiva realización del proyecto no hubiera podido producirse sin el apoyo de intelectuales como Juana Manso, o el trabajo de maestras norteamericanas traídas al país a finales del siglo XIX. En todo caso, volveré a una más detallada mención a estas figuras más adelante.

En 1840 Sarmiento se exilió a Chile a causa de su oposición al gobierno de Juan Manuel de Rosas, y en el exilio se vinculó con los círculos políticos que en ese momento discutían las opciones para desarrollar un sistema educativo en Chile. Si bien la experiencia del exilio no le permitió en un principio participar en las decisiones sobre la educación en la Argentina, sus años en Chile abonarán el camino para una posterior carrera política en su país de origen. Pero, ¿cuál era exactamente el ideario sarmientino con respecto a la educación?

En relación a la formación del sistema educativo en la Argentina, es fundamental destacar la decisiva influencia que el modelo norteamericano desarrollado y puesto en práctica por Horace Mann en Massachusetts tuvo para la concepción de la escuela pública¹³. Si bien esta influencia es indudable, es necesario asimismo tener en cuenta la incidencia de la tradición pedagógica francesa, ya que la mayoría de los miembros de la Generación del 37 viajaron a Francia para estudiar allí. En efecto, en esos momentos el sinónimo de educación humanista era la francesa; y los mismos hombres que proyectaron y pusieron en marcha el sistema educativo en Argentina hablaban francés con fluidez y fueron educados en Europa. El relato *Juvenilia* de Miguel Cané es un claro ejemplo de esta posición, ya que en este texto es posible apreciar el papel central que la educación europea tiene para el narrador protagonista, quien como alumno del Colegio Nacional de Buenos Aires, será responsable de llevar adelante el proyecto liberal de su generación.

Los conceptos *popular* y *democrático* de hecho eran profundamente excluyentes. En *Educación Popular* (1849), por ejemplo, Sarmiento expone su ideario basado en un liberalismo que rechaza toda posibilidad de inclusión de los sectores indígenas a la vida nacional. Adriana Puiggrós señala que: “[Sarmiento] Llegó a lamentarse [...] de que Méjico y Bolivia no hubieran acabado con su población indígena. Rechazó también las raíces hispánicas y adjudicó el atraso de los pueblos latinoamericanos a la combinación entre la sangre y la cultura española y la

¹³ Esta influencia no solamente se refiere a la organización administrativa de las escuelas públicas, sino también a la concepción del niño como educando. A diferencia de las ideas de raíz europea, principalmente de la tradición hispana y francesa, el niño era considerado bajo la educación norteamericana como un sujeto que debía tratarse “con cuidado”, la relación afectiva con los maestros y maestras adquiere importancia para el éxito del proceso educativo.

indígena” (*Qué pasó...* 67). Al mismo tiempo que es necesario advertir el racismo en su discurso, es asimismo fundamental tener en cuenta las razones que lo llevaron a plantear el desarrollo de un sistema educativo que le abría las puertas a un sector mayor de la población. En palabras de Adriana Puiggrós:

Sarmiento descalifica a la población hispanoamericana. Llama “raciales” a diferencias culturales y tecnológicas, de organización social y de desarrollo económico de los pueblos. El racismo que dejó en su herencia, inscrita en la principal obra de la literatura argentina, *Facundo, civilización o barbarie*, podrá verse luego en muchos de los compatriotas positivistas, liberales y socialistas, que fueron sus discípulos y seguidores, y sobre todo, lamentablemente, en la trama cultural de la sociedad porteña. Más si agotamos el análisis categorizándolo como racista, no pueden comprenderse las razones que, al mismo tiempo, tuvo Sarmiento para construir una escuela universal, dirigida a todos los habitantes, destinada a un sujeto complejo, compuesto de la infancia de todos los orígenes: indígena, inmigrante, criolla, negra, blanca, todos en una misma aula y con un mismo maestro. (*De Simón Rodríguez...* 51)

Sarmiento tuvo la posibilidad de establecer vínculos con sus pares en los Estados Unidos que en ese momento estaban sentando las bases de una educación masiva en Nueva Inglaterra. El presidente chileno Montt envió a Sarmiento a los Estados Unidos en 1847, y allí tuvo la posibilidad, a través de Mary Mann, de conocer en detalle el sistema educativo de Massachusetts, el cual proponía una educación basada en una activa participación de instituciones, además de la escuela tradicional, de profunda raigambre popular como bibliotecas públicas y centros de predicación laica. Horace Mann, el fundador del movimiento reformista norteamericano, proponía un sistema en el cual se formara a un ciudadano integral, preparado

para participar en el gobierno de su comunidad¹⁴ y con una sólida fundación en ciencia y técnica, así como en humanidades.

En la base de este modelo educativo hay una fundamental incongruencia entre el sujeto que Sarmiento imaginó y el sujeto real. Según Adriana Puiggrós: “[Sarmiento] Quiso construir un modelo educativo capaz de operar sobre la sociedad cambiándola y controlándola, y creyó posible imponer una forma de ser, de sentir y de hablar a quienes escapaban de la categoría de bárbaros” (*Historia...* 69).

La noción de imposición está estrechamente ligada a diferentes formas de poder que se ejercieron sobre sectores de la población en ese momento. El sistema educativo concebía a la sociedad nacional dividida en dos grupos diferenciados: aquellos que tenían la capacidad de incorporarse a la comunidad nacional por medio de la educación, y los que estaban totalmente excluidos del imaginario nacional. Aunque las concepciones racistas que dominaron el discurso pedagógico durante las últimas décadas del siglo XIX y primeros años del Siglo XX ponían en duda la capacidad de los hijos de inmigrantes para socializarse en la escuela¹⁵, los mismos sin embargo fueron incorporados al sistema escolar y constituyeron en algunos distritos la mayoría de la población escolar, incluso en una proporción muy por encima de los niños nacidos en la Argentina (Sarlo 1998). Esta preponderancia de la población inmigrante está presente en la obra de Herminia Brumana, quien en sus libros destaca la vulnerabilidad de los alumnos de familias

¹⁴ El sistema político descentralizado de Massachusetts que implicaba el gobierno autónomo de las diferentes comunidades en Boston exigía la participación activa de los miembros de cada una de las ciudades. Si bien la participación estaba limitada y era bastante excluyente, era, en comparación con el sistema político de la Argentina en ese momento, mucho más abierta y “democrática”.

¹⁵ Me estoy refiriendo aquí a las concepciones del higienismo, derivado del positivismo social. Desarrollaré con más detalle las características de esta corriente de pensamiento más adelante en este capítulo.

más pobres que muchas veces tenían dicho origen. También es importante para esta escritora el hecho de que la maestra en particular, pero la experiencia de la escolaridad formal en general, tienen para estos sectores de la sociedad argentina de la época.

Educar para el trabajo: modelo económico y escuela

En la visión de Sarmiento la educación tenía sobre todo una función democratizadora en tanto pondría al alcance de los sectores sociales menos favorecidos la posibilidad de acceder a los bienes culturales propios de las naciones civilizadas.

El historiador de la educación Gregorio Weinberg señala sin embargo que a medida que las elites oligárquicas fueron adquiriendo mayor poder, sobre todo a partir de 1890, fueron al mismo tiempo cambiando los objetivos mencionados más arriba para la educación común. En efecto, este autor destaca las explícitas vinculaciones que el modelo impulsado por Sarmiento en realidad estableció con los intereses económicos de la clase dominante argentina, que se hizo realidad con las propuestas para modificar los contenidos de la enseñanza hacia 1905. Weinberg llama la atención sobre la distancia que se produjo entre el modelo concebido por Sarmiento y los intereses al que éste realmente respondió; en efecto, la producción económica debía estar en función de la inserción de la Argentina en la economía mundial, que asignaba a estos países el papel de productores de materia prima -en el caso argentino principalmente carnes, granos y lana -, y de importadores de productos manufacturados. La actividad económica, entonces, debía diversificarse, es decir, pasar de una producción puramente pecuaria a agropecuaria; y para ello eran fundamentales dos elementos: en primer lugar la expansión del territorio aprovechable para

estos fines con una correspondiente red de transporte que facilitara su exportación desde el puerto de Buenos Aires¹⁶; y en segundo lugar una población que acompañara este modelo desde el trabajo, es decir, la formación de trabajadores que se encargaran del proceso de producción de materias primas¹⁷. Es en este sentido que:

Tenía por tanto la educación una función tanto política como económica y social. La difusión de las primeras letras posibilitaría el acceso a la lectura, y por ende, el conocimiento de las ‘cartillas’ a través de las cuales se difundirían las conquistas, asombrosas para la época, de la Revolución Agrícola e Industrial que conmovía a Estados Unidos y Europa Occidental. (Weinberg 163)

Para Sarmiento la educación básica y obligatoria tendría la capacidad de ser una variable cambiadora de las condiciones sociales del argentino, sobre todo en el campo, transformándolas para lograr el tan ansiado progreso. Siguiendo el modelo norteamericano, Sarmiento imaginaba una población formada por pequeños propietarios que podrían acceder a la cultura en las ciudades, las cuales proliferarían a lo largo y ancho del país beneficiándose del campo productor de carnes y granos para la exportación¹⁸. La realidad económica argentina y los intereses de la oligarquía en ese momento, por el contrario, transformaron a la educación básica en una variable

¹⁶ Durante la presidencia de Julio Argentino Roca se consiguió el primer objetivo, gracias a la llamada “Campaña del Desierto”. La construcción del ferrocarril acompañó el modelo propuesto por los grupos terratenientes que se beneficiaban del modelo exportador (que fueron los que en última instancia los que se apropiaron de las tierras “ganadas” a los indios), ya que el modelo radial conectaba los centros de producción al puerto, pero no existía la posibilidad de comunicación entre sí de esos mismos centros, lo que dificultó sobremanera el desarrollo interno.

¹⁷ Esta función destacada por Weinberg estaba sin embargo exclusivamente vinculada a la formación primaria. La educación secundaria, por el contrario estaba fuertemente dirigida a las elites y por lo tanto respondía a un modelo afrancesado totalmente desvinculado del mundo del trabajo.

¹⁸ El modelo de “estanciero culto” está muy bien caracterizado en la película dirigida por María Luisa Bemberg, *Miss Mary*, en la cual el dueño de la estancia es capaz de vestir frac y asistir a las funciones de ópera en la ciudad los fines de semana, para volver luego al campo y convertirse en un diestro “gaucho” con habilidad para las tareas agrícolas y un innegable don de mando.

modernizadora, contribuyendo al desarrollo de un modelo económico que excluyó a los campesinos de la propiedad de la tierra, concentrada ambas en una élite que fue beneficiaria exclusiva de los logros de la llamada “Conquista del Desierto” y que hasta 1916 constituyó un selecto y exclusivo grupo que controlaba la vida política del país.

Hacia la celebración del Centenario, en efecto, los intereses de los sectores dominantes de la oligarquía porteña se hacen sentir con más fuerza, y el sistema educativo comienza a ser reformado en función de las necesidades de dicho sector. La voluntad inclusiva y democrática que había impulsado la creación del sistema va dando paso a una serie de presupuestos que van minando esos principios. La escuela imaginada por Sarmiento, hecha realidad por una multitud de maestras recibidas de las escuelas normales, alfabetizó y nacionalizó a miles de argentinos e inmigrantes, tanto en las ciudades como en el interior. Los resultados fueron, en definitiva, si no contradictorios por lo menos ambivalentes en relación a los intereses de la clase dominante. Si bien por un lado la escuela reproducía obedientemente los valores y las concepciones de nación y propiedad de los sectores en poder, por el otro instrumentalizó masivamente a un sector de la población que exigiría una mayor participación de la vida política del país. La subida de Hipólito Yrigoyen a la presidencia en 1916 y la reforma universitaria de 1919 es, sin duda, el resultado de estos reclamos.

La nación y la enseñanza primaria: Escuela- Iglesia- Estado hacia 1880

Juan Poblete, en su análisis de la formación de la ciudadanía chilena a finales del siglo XIX, destaca el hecho de que la literatura, en diversos y novedosos formatos, tuvo la capacidad de promover una sociabilidad demandada por una emergente clase media que la consumía. Este proceso supuso que “el lenguaje de la cotidianidad y sus formas de vida, ingresaron al espacio de

la gobernabilidad, es decir a la administración estatal de poblaciones masivas, por la vía de la educación de los sectores medios y populares” (11). En este momento de la historia cultural chilena, Poblete identifica tres grandes sectores sociales que jugaron un papel fundamental: el Estado, la Iglesia y los diversos públicos ciudadanos. Los tres desarrollaron diferentes estrategias para lograr imponerse en la escena nacional, pero tanto la Iglesia como el Estado contaban con los mecanismos institucionalizados para luchar por controlar el espacio de la educación popular. En Argentina, si embargo, la Iglesia como fuerza de control social pasó a un segundo plano, sobre todo a partir de la sanción de la ley de Educación Común en 1884. Un factor decisivo fueron las ideas liberales de los pensadores y políticos de la Generación del 80, los cuales concibieron la educación desvinculada de la Iglesia como un principio insoslayable para lograr el progreso. El hispanismo, intrínsecamente ligado al catolicismo fue, para esta generación, un obstáculo tan importante como “la raza”.

Después de fuertes debates sobre la implantación de un sistema desvinculado de la Iglesia y directamente regido por el Estado laico, se promulgó la Ley de Educación Común 1420 en 1884. Esta ley estructuró las bases de la educación primaria estatal, considerándola gratuita, laica y obligatoria. Las consecuencias de esta ley fueron de una profunda importancia en la futura concepción del papel social de los maestros y maestras: las mismas debieron articularse con el concepto de la laicidad educativa en un país en el que la Iglesia tenía gran influencia, aunque no contaba con una infraestructura educativa que pudiera competir con la que el Estado estaba impulsando. Estas tensiones son el eje de la narración que Manuel Gálvez presenta en la novela *La maestra normal*, en la que el narrador argumenta a favor de la educación religiosa apoyándose en la historia ejemplar de una maestra normal que cae en desgracia como resultado

de tomar decisiones que en última instancia el narrador vincula con la educación laica que la protagonista había recibido.

Por otro lado, la obligatoriedad de la educación primaria llevó necesariamente a la expansión del mercado de trabajo para los educadores, ya que era imprescindible formar maestros que fueran capaces de llevar a cabo la misión de educar al ciudadano. La pregunta sobre quién educaría en el nivel primario, o más bien, quién estaría más capacitado para educar a los niños y niñas fue en realidad ya contestada en el mismo texto de la Ley 1420, ya que la misma explícitamente sugiere que las mujeres estarían más capacitadas para educar a los niños que los hombres¹⁹. Esto llevó a la necesidad de crear escuelas para educar y formar profesionalmente a las nuevas maestras, como consecuencia entonces el mercado de trabajo para ellas se amplió considerablemente.

Por último, la concepción de la educación primaria como un derecho por parte del Estado tuvo la contracara de considerarla un deber por parte de los padres, quienes debían mandar a sus hijos a la escuela a pesar de que en muchos hogares los niños contribuían económicamente al sostén de la economía familiar. La Ley 1420, entonces, legitimó la participación de otras instituciones dependientes del Estado, como la fuerza policial²⁰, para lograr que la misma se cumpliera. Esta legitimada incidencia del Estado en la familia generó intensas discusiones y debates, ya que redefinía los alcances y el poder de las instituciones estatales para incidir en la

¹⁹ “Artículo 10º- La enseñanza primaria para los de seis a diez años de edad, se dará preferentemente en clases mixtas, bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas.”

²⁰ Es importante tener en cuenta la incidencia de la institución policial como “auxiliar” de los maestros rurales, quienes debía acudir a la misma en sus esfuerzos por atraer alumnos a las aulas. Esta relación entre autoridad pedagógica y autoridad policial fue posible gracias a la Ley 1420.

dinámica de la familia. Por otro lado, impulsó la sanción de leyes que regulaban el trabajo infantil, disminuyendo las horas de trabajo para que los niños y niñas pudieran asistir a la escuela.

Varias fueron las discusiones que se generaron a partir de la necesidad de establecer parámetros legales para el sistema educativo en la Argentina. Estos debates en relación a la educación dejan entrever las tensiones que el fin de siglo trajo aparejado para la sociedad en su conjunto, pero especialmente para las clases dirigentes. A continuación analizaré los temas que más controversia generaron, ya que son los mismos los ejes que estructuran la narrativa de los textos literarios, cuya discusión se encuentra más adelante en esta disertación.

Jurisdicciones administrativas: centralismo versus federalismo

La primera década del siglo XIX²¹ fue un periodo marcado por la descentralización del poder político y su fractura en espacios semi-autónomos liderados por un poderoso caudillo local. Estos espacios, las provincias, ejercían la autonomía necesaria para determinar las políticas educativas según diversos factores. Entre ellos, la infraestructura edilicia y la disponibilidad de educadores que la Iglesia católica podía proveer, sobre todo en aquellas provincias en las que una gran población indígena había llevado al establecimiento de misiones evangelizadoras que dependían de jurisdicciones eclesiásticas sólidamente establecidas en las ciudades capitales de dichas provincias, como fue el caso de Misiones y las provincias del Noroeste. En todo caso, no existía durante este periodo una administración centralizada que tuviera una clara preponderancia

²¹ Juan Manuel de Rosas (Buenos Aires, 1793 – Southampton, 1877). Durante veinticuatro años procuró ejercer mando absoluto, y logró constituirse en el principal dirigente de la Confederación Argentina (1835-1852).

sobre las otras regiones. Si bien es indudable la existencia de provincias “más ricas” –las cercanas al puerto que se beneficiaban del comercio a través de las vías fluviales y el puerto-, y “más pobres” cuyas economías se vieron profundamente afectadas por las rupturas de los lazos coloniales que las unían con los circuitos comerciales del Alto Perú (en el caso del Noroeste) y por la expulsión de los Jesuitas (en el caso del Litoral); en relación a las políticas educativas no existía una jerarquía similar, por lo menos hasta la segunda mitad del siglo XIX.

A partir de la década de 1860, sin embargo, el rápido crecimiento del poder de la oligarquía terrateniente porteña llevó a la capitalización de Buenos Aires en 1880 y a una pronunciada centralización de recursos y de espacios de toma de decisiones en la misma. Este año suele mencionarse como referencia para el inicio de las presidencias liberales, aunque en realidad es la culminación de un proceso comenzado varios años antes. La centralización del sistema educativo supuso un paso muy importante en el momento en que se estaban fortaleciendo las instituciones que el gobierno anterior había silenciado. Las discusiones sobre las jurisdicciones fueron centrales porque estaban relacionadas con la capacidad de controlar un espacio de socialización que antes escapaba al control de un poder centralizado en el puerto. Tanto Miguel Cané como Manuel Gálvez asumen una postura con respecto a esta cuestión en sus respectivos relatos, en los cuales se destaca la tensión entre los personajes identificados con el puerto y aquellos del interior. En las páginas de sus textos es posible entrever las consecuencias que los procesos de centralización de la educación tuvieron incluso hasta la década de 1920.

La Constitución de 1853 contenía un principio de autonomía federal que otorgaba a cada provincia responsabilidad sobre la educación primaria²². La adjudicación de la autonomía que cada provincia tendría en definir sus sistemas educativos era particularmente relevante porque definiría la relación del gobierno nacional y los currículos, y nombramiento de docentes en un país donde las jurisdicciones provinciales habían sido un obstáculo para la centralización durante los largos años de la anarquía. No debe olvidarse que cada región e incluso cada provincia había, no mucho tiempo atrás, tenido su propio caudillo que definía los parámetros de la educación y de la economía en función de los intereses provinciales. Cuando la clase dirigente porteña tomó las riendas del país y se comenzaron las discusiones para sancionar una ley nacional hacia 1870, los límites de las jurisdicciones políticas estuvieron estrechamente ligados a las educativas. En este sentido, Hodge indica que:

The issue whether not to set up a special fund for the sale of national public lands or to finance schools from the general budget was tied to the constitutional problem of what the relationship of the federal government to the provincial authorities in defraying school costs was to be. These matters were dealt with in a legislation hammered out in 1871²³. (56)

A medida que la oligarquía porteña iba afianzando su poder, la nación iba asimismo centralizando el sistema, en un proceso²⁴ que culminó definitivamente con la Ley Láinez en

²² “El artículo 5 de la Constitución estableció que ‘cada provincia dictará para sí una constitución que asegure su educación primaria’. El deber (y el derecho) de las provincias sobre la primera enseñanza quedó así claramente formulado como una de las condiciones para el ejercicio de la autonomía federal” (Cucuzza *La historia..* 106).

²³ “After fiscal year 1872. all provinces which have voted laws funding their own primary schools could apply to the Nation, under Law 463, for money with which to constructing buildings, detailed budgets; and pay salaries to teachers (art.2)” (Hodge 56).

²⁴ “Las disposiciones de la legislación sobre subvenciones fueron ampliadas en 1890 y en 1897. La ley 2737 de 1890 establecía que los fondos se destinarían a construcción de edificios, adquisición de libros y útiles para escuelas y

1905. Esta Ley establecía que la nación tendría la potestad de crear escuelas primarias, nombrar y pagar a los maestros, definir los contenidos y, en síntesis, controlar la educación elemental en las provincias que lo “solicitaran”. En un país donde el centralismo político estaba sin duda estrechamente vinculado a la disponibilidad de recursos económicos, la centralización era el único camino posible para el crecimiento de la instrucción primaria en las provincias consideradas “pobres”²⁵. Se crearon de esta manera durante la primera mitad del siglo XX numerosas escuelas nacionales en provincias; “confusión” jurisdiccional que generó complejos fenómenos y expuso las fracturas que el proceso de centralización porteño dejó en las provincias. *La maestra normal*, precisamente, ficcionaliza este fenómeno al ubicar la acción narrativa en la provincia de La Rioja, en una escuela normal que recibe las periódicas visitas de un inspector porteño.

Este proceso de centralización y mayor control desde Buenos Aires sobre los contenidos curriculares y el control administrativo coincide con la formulación de un discurso de identidad nacional que valora al espacio del interior, “las provincias”, como un reservorio de tradiciones

sueños de preceptores; y se extendía en 15 artículos en donde la nación procuraba un mayor control aumentando las exigencias de los gobiernos provinciales” (Cucuzza 107).

²⁵ “Sin embargo, la imposibilidad material de cumplir con el mandato constitucional, llevó, ya desde la misma presidencia de Urquiza, a la que la nación concurría en auxilio mandando subvenciones [...] Las partidas fueron aprobadas, al principio, en forma ocasional por el Congreso, pero en 1871, durante la presidencia de Sarmiento, se dicta la primera ley orgánica de subvenciones” (Cucuzza 107).

El resto del territorio que actualmente comprende la totalidad del país estaba entonces dividido en provincias y Territorios Nacionales. Las provincias “ricas” eran las que habían incorporado grandes extensiones de tierras a la producción agrícola ganadera: Buenos Aires, Santa Fé, Córdoba; en las cuales se encontraban las tres ciudades más populosas y económicamente importantes: Buenos Aires, Rosario (dos ciudades-puerto claves para el modelo agro-exportador), y Córdoba Capital, que era la puerta hacia las provincias “pobres” del interior. Los Territorios Nacionales estaba ubicados al sur, y constituían un vasto espacio recientemente “conquistado” a los indios. Dependían del gobierno nacional, y con el paso del tiempo fueron incorporados como provincias autónomas. La última incorporación fue la de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

nacionales que se están paulatinamente perdiendo por la confusión cosmopolita en las ciudades portuarias. Son numerosos los estudios que se centran en los mecanismos de legitimación de este discurso, y las referencias insoslayables son los discursos de Leopoldo Lugones en el teatro Odeón, la *Restauración nacionalista* de Ricardo Rojas y *El diario de Gabriel Quiroga* de Manuel Gálvez. En relación a los textos que considero en este estudio, es fundamental en ellos la presencia de discursos que oponen el interior a la capital a través de personajes que representan estos dos espacios. Por ejemplo, en *La maestra normal* la maestra protagonista es seducida por otro maestro que simboliza la corrupción y decadencia de la cosmopolita Buenos Aires.

Una reflexión sobre el proceso de centralización de los métodos y contenidos de la enseñanza necesariamente lleva a preguntarnos sobre los resultados reales de este movimiento centralista en el interior. La tensión entre la realidad y la historia de las regiones -sobre todo en el caso del Noroeste y el Litoral- y los contenidos seleccionados y legitimados por el centro en Buenos Aires se resolvió la mayoría de las veces en la casi total exclusión de lo regional -la historia, las particularidades lingüísticas, las producciones artísticas - en las aulas en todos los niveles de la educación formal. Hacia el Centenario, cuando los discursos sobre nación se basan en la valoración de ciertas prácticas folclóricas arraigadas en las provincias del interior, las mismas se recrearon en los patios de las escuelas en los actos patrios, pero no formaron parte de los contenidos que los niños aprendían en las aulas. Un estudio en profundidad sobre estas rígidas divisiones en el seno de las escuelas públicas en el interior está todavía por hacerse.

Magisterio femenino: Hacia una feminización del trabajo docente.

La sanción de la Ley 1420 en 1884 trajo como una consecuencia en los años posteriores la paulatina creación de puestos de trabajo para maestras. Tanto en número como en importancia

social, el crecimiento de maestras en el mercado de trabajo no tuvo precedentes en la historia argentina, y este proceso coincidió con la masiva llegada de inmigrantes europeos al país. Ambos fenómenos están estrechamente vinculados, ya que la necesidad de incorporar a los inmigrantes a la nacionalidad argentina hizo necesaria la expansión del sistema educativo; a la misma vez, muchas de las maestras que eventualmente comenzaron a trabajar como tales fueron de origen inmigrante. A continuación desarrollaré las ideas más relevantes sobre la mujer, la docencia y la inmigración.

Tanto Marcela Nari como Gabriela Nouzeilles²⁶ analizan el trabajo femenino en el periodo entre 1880 y 1910 teniendo en cuenta dos ejes. En primer lugar, relacionan el pensamiento positivista que explica el funcionamiento social teniendo como base a la biología; y en segundo lugar analizan el papel que en este momento y este grupo asignaba a la mujer trabajadora en la degeneración y eventual regeneración de la raza²⁷. En el marco de mis argumentos este análisis es relevante porque, en primer lugar, me permite enmarcar las

²⁶ Nouzeilles, Gabriela. "Ficciones paranoicas de fin de siglo: naturalismo argentino y policía médica." *Hispanic issue MLN* Vol. 112, No. 2, (9 Mar. 1997): 232-252.

Nari, Marcela. "Conflicto social y degeneración de la raza" en *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria, 1994.

²⁷ Según Nari: "La característica fundamental del positivismo argentino fue su "biologismo" aunque desarrolló un biologismo "original". A diferencia de los postulados organicistas-mecanicistas de Spencer, la sociedad no era 'como' lo biológico, sino que ella misma 'era' biológica. Si además tenemos en cuenta que de las teorías sociológicas se desprendían las teorías morales, la imbricación entre moral y biología era, también, importante." La salud sólo puede preservarse o recuperarse a través del trabajo, que sería además la fuente de la riqueza material. El modelo de hombre saludable, entonces, tenía que ver con la capacidad para el trabajo asalariado. Nari recalca, sin embargo, que este modelo era sin duda más aplicable a los hombres, ya que el trabajo que las mujeres realizaban en el ámbito doméstico, lejos de considerarse el origen de la salud, era más bien el culpable del deterioro físico de las mismas. "Pensamos que la imagen de mujer "saludable" se relacionaba, fundamentalmente, con la maternidad y el trabajo doméstico, destinado a atender las necesidades de los miembros del hogar. Cualquier trabajo que la mujer realizara para el mercado de trabajo era visto como nocivo para su salud y, consecuentemente para su moral" (212) La mujer, quien en última instancia era la que transmitía la degeneración de la raza, debía ser también la encargada de restablecer el orden ya que a ella le tocaba la educación de las nuevas generaciones en el hogar (y como veremos, en la escuela).

discusiones sobre el magisterio femenino vinculándolo con una problemática más abarcadora que involucra el trabajo femenino en general. En segundo lugar, porque provee un marco ideológico para entender la representación de la maestra en el imaginario social en general y en los textos literarios en particular.

La conceptualización del trabajo femenino estuvo en este período influida por la idea de que el deterioro de la salud de la mujer a causa del trabajo asalariado y fuera del hogar llevaría a una inevitable degeneración, tanto biológica como moral, de la raza. La ansiedad provocada por este peligro en la Argentina “se extendió a otros sectores y grupos ideológicos, diferentes de la élite, como anarquistas y socialistas” (Nari), pero esta autora se concentra en las respuestas del grupo dominante, que consideraba que:

[...] la degeneración de la raza era una realidad en la Argentina de urgente tratamiento y solución para el logro de la tan mentada “grandeza” nacional. Su principal objetivo era reproducir el orden vigente, “conservarlo”; pero para esto eran necesarias ciertas reformas de orden social, económico y político, que garantizaran una población sana, fuerte y próspera. (207)

Esta autora argumenta que los sectores dominantes vieron amenazada su posición privilegiada y por eso reaccionaron usando dos estrategias. Por un lado, el control físico mediante la deportación o la represión policial; por el otro, reforzando dos instituciones claves en la reproducción social: la escuela y la familia²⁸ y está claro que en ambos ámbitos las mujeres

²⁸ “La deportación de personas y la represión militar constituyeron la respuesta represiva y violenta de la oligarquía para mantener su dominación. Pero, además, se crearon otras estrategias, dentro de un plano que podríamos llamar

cumplían un papel central. Una casa y una escuela ordenada, es decir, el ejercicio del orden por parte de las mujeres en ambos ámbitos llevaría a la regeneración de la raza. La preocupación abrumadora por lograr orden en la escuela y en la casa, y por eliminar el desorden en estos ámbitos está presente en los textos literarios del periodo, y es un tema que se discute no sólo en los textos de la Generación del 80, como en los de Miguel Cané, sino también en los escritores de la generación del Centenario. En este sentido, los textos literarios exponen estas ansiedades²⁹.

El peligro mayor era el de una segura “degeneración de la raza” como resultado de la mujer fuera de la casa y participando de la fuerza de trabajo. Herminia Brumana, sin embargo, complejiza esta idea, ya que para esta escritora y maestra el trabajo femenino fuera del hogar presenta dos aristas: puede considerarse negativa para las mujeres de clase trabajadora que deben dejar a sus hijos solos, pero positiva para la mujer soltera de clase baja o media.

La causa principal de la “degeneración”, es decir, de una deficiencia entendida en términos biológicos, que era plausible de transmitirse genéticamente, tenía su origen en las malas condiciones de vida que la miseria provocaba; en consecuencia, la madre trabajadora comenzó a verse como el origen de la decadencia de la raza. Estas consideraciones llevaron a un sector reformista de la elite a reflexionar sobre los resultados perjudiciales de las malas condiciones de trabajo de las mujeres, ya que como madres potenciales, eran más propensas a propagar

de “consenso”, como la implementación de una educación laica, gratuita y obligatoria. La escuela fue el instrumento utilizado para la incorporación de los hijos de inmigrantes al sistema. No se trataba de un proceso natural ni espontáneo sino dirigido por el Estado, destinado a la creación de una “identidad nacional” (Nari 207).

²⁹ Por ejemplo en la novela “La maestra normal” (1914) de Manuel Gálvez, el desorden en la casa y en la escuela lleva a un desenlace trágico, una advertencia a las maestras en particular y a la sociedad argentina en general. En “El manantial” (1908) de Emma de la Barra, siguiendo esta línea de pensamiento, la actitud es más bien ejemplarizadora, presentando las consecuencias positivas del orden doméstico y su extensión a la escuela. Desarrollaré con mayor detalle estos argumentos más adelante en mi exposición.

enfermedades a las futuras generaciones. El riesgo de “degenerar” la raza, entonces, sirvió como disparador para un reclamo para mejores condiciones de trabajo para las mujeres obreras de finales del Siglo XIX³⁰.

Es este el pensamiento que sirve como marco para entender las conceptualizaciones sobre el trabajo docente y la importancia que en el mismo cobró la identificación de la maestra como “la segunda mamá”, que en gran medida minimizaba el temor a la posible “degeneración de la raza” como consecuencia del trabajo asalariado fuera del hogar. Si bien la docencia se trataba de una profesión paga por el Estado – no hay que olvidar que las mujeres estaban vendiendo, en última instancia, su fuerza de trabajo al Estado- , el hecho de enmarcar la misma en el rol aceptado de “la madre” lo re-significaba, quitándole de este modo su condición de “riesgo” y diferenciándolo del trabajo asalariado de las obreras de fábrica o cuentapropistas, como costureras, lavanderas, bordadoras, etc.

En Argentina el desarrollo del sistema educativo no sólo toleró, sino que activamente impulsó la incorporación de la fuerza de trabajo femenina:

La participación femenina en el mercado de trabajo fue permitida (como desgracia inevitable), pero no promovida, puesto que la función principal de las mujeres era la maternidad y la preservación del grupo familiar. Sin embargo, en Argentina hubo una excepción: el rol docente fue fomentado y no sólo permitido o tolerado. (Yannoulas, “Educar” 26)

30 Sectores progresistas de la elite, entonces, comenzaron a proyectar estrategias de intervención por parte del Estado, científicamente basadas en presupuestos positivistas higienistas que conducirían a una “regeneración social y moral”. (Nari 211)

En efecto, a pesar de que el porcentaje de mujeres en el mercado de trabajo disminuyó entre 1869 y 1914³¹, el número de maestras aumentó durante este mismo período como resultado de una política nacional que impulsó el trabajo docente femenino.

Al mismo tiempo, se difundió la noción de una educación elemental como base de un sistema educativo igualitario de dimensión nacional que fuera obligatorio para ambos sexos. Una vez explicitado este principio, fue necesario definir la respuesta a la siguiente pregunta: ¿quién tendría la responsabilidad de transmitir los conocimientos legitimados por la escuela?

Pese a varias voces que propusieron alternativas³², se decidió que este cuerpo docente debía ser formado por una institución legitimadora que profesionalizara la tarea de enseñar, es decir, que definiera los contornos de la profesión más allá de las individualidades, para asegurar de este modo la efectividad de la educación elemental, que ya no dependería de las madres o de las instituciones parroquiales, sino de una institución avalada por el gobierno nacional. En segundo lugar, surgió un discurso que legitimaba a las mujeres en su capacidad de educadoras, sobre todo en los grados elementales, ya que se concebía esta actividad como una

³¹ Silvia Yannoulas cita un estudio de Saffioti (1969b), que aunque con limitaciones, puede darnos una idea de la población de mujeres que participaron del mercado de trabajo: “En la Argentina, las mujeres representaban el 39% de la población económicamente activa en 1869, mientras que en 1914 sólo constituían el 21% “ (Wainerman y Rajzman 1987). La autora argumenta que tanto la legislación como las ideas en general no promovieron el trabajo asalariado, y que la participación de las trabajadoras disminuyó, pero que la profesión docente constituyó una excepción: “En la Argentina, Malgesini destaca que el aumento en la categoría de maestras y profesoras constituyó una excepción respecto a la evolución de las demás categorías ocupacionales: la participación femenina en el cuerpo docente se quintuplicó, en términos absolutos, entre 1895 y 1914” (Yannoulas *Educar...* 29).

³² Uno de los principales puntos discutidos fue la necesidad o no de contar con un título legitimado por una institución. Los “normalizadores”, es decir, los que abogaban por maestros que hubieran obtenido su título de maestro en las escuelas normales fueron los que lograron imponer su punto de vista. Otras posiciones, que no prosperaron, proponían la habilitación para enseñar sin necesariamente pasar por el sistema educativo normalizado. En momentos cuando la incorporación de alumnos crecía a pasos agigantados, esta última propuesta hubiera solucionado la carencia de maestros y maestras. Sin embargo, los sectores dominantes del momento buscaron controlar la formación docente a través de su paso obligado por la escuela normal.

“prolongación” de su tarea como formadoras de sus hijos en el hogar. Los límites entre el espacio privado del hogar y el público de la escuela comenzaron a desdibujarse, ya que la figura de la maestra era al mismo tiempo conceptualizada en términos de profesionalización, porque era el resultado de una formación específica por parte de una institución legitimada por el Estado; pero también esta profesión se concebía como una continuación del rol materno, prolongando así sus funciones domésticas en la escuela.

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que los grupos dominantes adoptaron diferentes posiciones en relación al rol de la mujer trabajadora. Si bien la idea que subyacía a todas ellas era el peligro de una posible degeneración de la raza, no todos se opusieron al trabajo asalariado femenino en la docencia, sino que algunos intelectuales adoptaron posiciones reivindicativas del papel de la mujer trabajadora en el progreso de la nación. Dentro de este grupo pueden mencionarse a Manuel F. Pereyra, Ernesto Quesada y Santiago V. Guzmán , quienes se preocuparon por delucidar el rol social de la mujer en un país que estaba entrando en la modernidad (Fletcher). Leída en clave atraso/progreso, la situación laboral de la mujer se convirtió en un tema de gran interés que generó preocupación, ya que si la familia era el reflejo de la nación, el trabajo asalariado de la mujer fuera del hogar significaba una disrupción del modelo tradicional de familia, pero al mismo tiempo constituía una condición para el progreso y la modernidad. En efecto, la modernidad y el progreso como pilares del proyecto de nación tuvo como correlato la necesidad de incluir el trabajo asalariado de la mujer en el espacio público, pero es necesario hacer la salvedad de que estas consideraciones se referían exclusivamente a las mujeres que no pertenecían a las clases populares:

In 1882 Santiago V. Guzmán, examining the engagements of women in daily life and the subservient positions assigned to them, has also argued for female civil and political rights. The housewife, the worker and the single mother, he observed, held a fixed representational status that maintained severe symbolic restrictions for women in the popular imagination. Ultimately, Guzmán argued, these impediments to progress should be lifted so that women might usefully engage in productive work of their own, sustaining not only their respective family, but the larger consortium identified as Argentinian society as a whole. (Masiello *Between...* 86)

Este análisis de Francine Masiello permite apreciar las complejidades de las reacciones y respuestas del grupo dominante hacia el trabajo asalariado de la mujer. Tanto en las posturas más conservadoras como en las más progresistas, sin embargo, es posible apreciar las profundas conexiones que el rol de la mujer como trabajadora asalariada fuera del hogar tenía con la idea de la nación. Los beneficios y las desventajas se analizaban y valoraban en función de la nación como un todo, y no en términos individuales, es decir, los resultados del trabajo de la mujer como docente tendrían una proyección nacional que iba más allá de la simple mejora de las condiciones económicas de sí misma o de su familia, sino que llevaría a una mejora moral de la totalidad de la ciudadanía, siempre que reprodujera las propuestas del Estado en relación a contenidos y prácticas pedagógicas.

A diferencia de otros países, en donde la feminilización (el aumento de la cantidad de maestras) del trabajo docente, así como como la feminización (el valor simbólico de las maestras como tales en función de su género) entró en conflicto con un sistema que previamente había sido dominado por maestros hombres, en la Argentina estos dos procesos fueron simultáneos a la creación del sistema educativo como tal. (Yannoulas *Educación...* 44). En otras palabras, a diferencia de países europeos como Alemania o Francia, que tenían ya una tradición de

magisterio masculino, en la Argentina la escuela pública nació con la incorporación de maestras en sus filas.

¿Por qué aumentó el número de maestras normales? En primer lugar, si las jóvenes querían continuar sus estudios, la escuela normal proveía una opción aceptable porque era de tipo humanista y no orientada a la contabilidad u otro tipo de profesión considerada “masculina”, como la medicina o el derecho. La escuela normal de Paraná, fundada por un decreto del gobierno nacional el 13 de julio de 1870, fue la institución estatal más importante en la formación de docentes primarios³³. La misma, después de haber sobrevivido varios tumultos políticos, crisis económicas e incluso la oposición de los padres de los y las alumnas, se convirtió en la regente de los planes de estudio y de las innovaciones pedagógicas para las escuelas formadoras de docentes en el resto del país. La importancia de la escuela, y la influencia que sus egresados tuvieron en la esfera tanto educativa como política, hizo de la misma un referente nacional para entender y valorar la profesión docente. Sinónimo de normalismo institucional, ser egresado de la escuela significaba adherir a los modelos pedagógicos del momento, y pertenecer a un círculo de maestros y maestras profesionalizados según rígidos parámetros³⁴.

³³ Ya se habían creado, durante la presidencia de Sarmiento (1868-1874), dos escuelas de educación superior en La Rioja y en San Juan, gracias a un decreto del Congreso autorizando al Poder Ejecutivo, “y además lo faculta por otra ley para correr con los gastos que demande la creación de dos escuelas normales. [...] El 6 de octubre de 1869 dictóse una ley que había de tener trascendencia incalculable en la vida educacional argentina. Por ella se creaban dos escuelas normales en el país, la primera de ellas en Paraná, cuya fundación fue resuelta y reglamentada por decreto del 13 de junio de 1870. Tenía por objeto ‘formas maestros competentes para las escuelas comunes’ (artículo 1) y su dirección fue confiada al profesor norteamericano Mr. Jorge A. Stearns” (Portnoy 123-124).

³⁴ Cuando en 1916 el escritor Manuel Gálvez publica la novela *La maestra normal*, el hecho de que el protagonista hubiera obtenido su título de maestro en esta institución implicó una dura crítica al sistema educativo en general, y las propuestas del normalismo en particular. Volveré a una discusión de la novela más tarde en este trabajo.

En segundo lugar, la profesión de maestra no estaba considerada reñida con el rol de esposa o madre; por el contrario, en muchos textos aparece la noción de que la educación normalista prepararía a la mujer para ser mejores esposas y madres. En tercer lugar, aseguraría un trabajo “decente” en el caso de que las mujeres debieran ganarse la vida por ellas mismas³⁵.

La figura de la maestra normal fue sin duda cobrando cada vez mayor relevancia en la sociedad argentina a medida que el sistema educativo se expandía; ya que la docencia era considerada una profesión decente para las mujeres, las niñas de clase media asistían a la escuela normal para obtener el título de maestras; y al ser la escuela normal pública y gratuita³⁶ las niñas de familias pobres, sobre todo de familias de inmigrantes en el caso de las provincias del litoral atlántico pudieron acceder al trabajo de maestras.

Conclusión

Los últimos años del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX fueron decisivos en lo que se refiere a la proyección y concreción del sistema educativo público. No sólo las aulas fueron los escenarios de los consensos y las disidencias sobre la organización, orientación y función social de la educación pública, sino que los escritores recogieron estas tensiones. La estrecha vinculación entre en ámbito de la administración y la práctica docente y el campo de las letras fue fundamental no sólo para los escritores que tomaron las relaciones pedagógicas como

³⁵ “La educadora Cristina Alió [reclamó] a favor de la educación de la niña para que, en su edad adulta, si necesitaba trabajar pudiera hacerlo de modo decente. Si ella no tenía otro recurso que sus brazos, la educación era la única que podría librarla del vicio de la pobreza, acostumbrándola a aceptar sin quejarse las privaciones a las que se viera expuesta” (Lionetti 230).

³⁶ Al principio otorgaba becas para que los hijos de las familias pobres pudieran asistir a la escuela, ya que las becas cubrían el valor de los libros y demás útiles necesarios. Más tarde, sin embargo, durante la gestión de Saavedra Lamas como Ministro de Instrucción Pública estas becas fueron suspendidas para las mujeres, ya que se consideró que la escuela pública estaba siendo peligrosamente poblada por mujeres.

tema de sus narraciones, sino también para las escritoras que vieron ensanchadas sus oportunidades de publicar precisamente porque eran maestras. Esta pluralidad de opiniones y posiciones con respecto a la educación formal nos permite no solamente identificar las complejidades del desarrollo del sistema educativo, sino apreciar el espesor del campo intelectual argentino entre 1884 y 1929.

II. *Juvenilia* de Miguel Cané. Educación, literatura y nación.

A lo largo de las páginas siguientes analizaré *Juvenilia* (1884), de Miguel Cané, como un texto literario que permite entrever las tensiones que los cambios estaban generando en los intelectuales de su Generación. Miguel Cané es un ejemplo paradigmático del intelectual del 80. Nació en Montevideo en 1851 porque su padre se desterró voluntariamente durante el gobierno de Rosas, ya que Miguel Cané padre había sido amigo de los miembros de la Generación del 37.

Después de la batalla de Caseros (1852), donde Juan Manuel de Rosas fue derrotado, la familia Cané se trasladó a Buenos Aires, que era todavía en ese entonces la “gran aldea” de calles adoquinadas y quintas arboladas. Su padre murió en 1863, y pocos meses después Miguel Cané entró como interno al Colegio Nacional, que había sido recientemente fundado por la administración de Mitre y que funcionaba en el antiguo edificio del Seminario en el centro de Buenos Aires. Allí conoció al primero profesor y después director del Colegio, el francés Amadeo Jacques, quien lo introdujo a la corriente del pensamiento positivista. Durante su juventud Miguel Cané ejerció varios e importantes cargos públicos, entre ellos, el de diputado nacional. Escribió los relatos que forman *Juvenilia* en Caracas, en 1881, y el texto apareció publicado por primera vez en la Argentina en 1884, el mismo año de la sanción de la Ley de educación común 1420.

Es importante destacar que, siendo diputado nacional en 1875, Miguel Cané fue autor del proyecto de ley No 4.144, llamada "Ley de Residencia", que el Congreso Nacional sancionó el 22 de noviembre de 1902. Mediante esta ley se autorizaba al Poder Ejecutivo a expulsar a los “agitadores” extranjeros que fomentaran conflictos obreros en el país. Al considerar la reacción de la clase dirigente argentina frente a la inmigración y los cambios que esta produjo en la

sociedad, suele mencionarse esta ley como uno de los mejores ejemplos de los intentos por controlar el desarrollo del sindicalismo y la organización del sector obrero, que estaba creciendo rápidamente durante estos años.

Todos los textos de Cané pertenecen al género “fragmentario”, en un estilo que remeda las conversaciones cultas de los clubes sociales; sus textos son breves, manifiestamente no adhiere a un plan, sino más bien recurre a anécdotas que presenta a lectores como él mismo: porteños y cultos; y desde esta perspectiva describe y valora a los demás sectores de la sociedad de su tiempo. El hilo conductor de sus escritos es él mismo, ya que se trata de impresiones, recuerdos y anécdotas de viajes que lo tienen como protagonista. Buenos Aires es el ámbito privilegiado, así como la elite culta que comparte sus gustos y experiencias. La mayoría de las anécdotas en *Juvenilia* suceden durante la presidencia de Bartolomé Mitre, cuando Eduardo Costa³⁷ ejerció como Ministro de Instrucción Pública. El Colegio tenía internado, hecho que permitía que los hijos de las familias acomodadas del interior asistieran a la institución, política que condecía con la posición de Mitre de reconciliar porteños y provincianos. En efecto, las referencias de Cané a los nombres de algunos de sus condiscípulos del interior indican que los mismos pertenecían a las elites de las provincias, y muchos de ellos ocuparon más tarde puestos políticos y administrativos importantes.

³⁷ Eduardo Costa nació en 1823 y murió en 1897. Durante el gobierno de Mitre, entre 1862 y 1868 fue Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública y del Interior. Desde ese cargo contribuyó a la institución de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, a la creación de los colegios nacionales y a los planes de instrucción secundaria. Durante la Presidencia de Carlos Pellegrini fue Ministro de Relaciones Exteriores. Avellaneda lo designó en la Procuradoría General de la Nación. En 1885 fue designado académico de la Facultad de Derecho de la UBA.

Juvenilia es un conjunto de relatos breves que en primera persona reconstruye la vida del protagonista en el Colegio Nacional de Buenos Aires, el hilo conductor es la voz narradora y cada relato está relacionado a la vida estudiantil. Las anécdotas se suceden a lo largo de *Juvenilia* sin centrarse en un tema en particular, pero resultan relevantes tanto las menciones al maestro Amadeo Jaques, y a la estrecha vinculación entre los alumnos y la clase política dirigente en este momento. *Juvenilia* es quizás el texto más conocido y ampliamente difundido de Miguel Cané, y fue durante mucho tiempo un texto de lectura obligatoria en las escuelas públicas de nivel medio. El espacio del colegio, las relaciones entre los personajes, el estilo elegido para narrar; en fin, las estrategias y procedimientos literarios, permiten trazar un mapa de las complejas relaciones entre el grupo dominante en ese momento y el resto de la sociedad, así como las ansiedades, expectativas y posiciones de un grupo que controlaba en ese momento los destinos del país.

Adriana Puiggrós sostiene que “el análisis de los sujetos pedagógicos - los sujetos que intervienen en el acto educativo- puede proporcionar información sobre los sujetos sociales”. Esta afirmación será el punto de partida para mi aproximación a los textos literarios escritos por Miguel Cané, especialmente *Juvenilia*, ya que en la ficción se recrean las relaciones entre los diferentes sujetos pedagógicos que el narrador recuerda. Asimismo, *Juvenilia* puede considerarse un referente importante para configurar el mapa del campo intelectual del momento, sobre todo porque recrea el ambiente del Colegio Nacional de Buenos Aires en un momento en que esta era la institución de educación media más importante del país, a la que asistían los miembros de la futura dirigencia política. Cané pertenece a un grupo de escritores que está experimentando los profundos cambios que este mismo grupo había promovido. Las reacciones y las consecuencias,

como veremos a lo largo de este capítulo, no son unívocas; más bien es posible identificar contradicciones y ambivalencias en la producción literaria, así como una preocupación por definir los borrosos contornos de la identidad nacional en un momento de profundo cambio social.

Los 80s

Desde la caída de Juan Manuel de Rosas en 1852, hasta la primera presidencia de Julio Argentino Roca, iniciada en 1880, el país fue paulatinamente pacificando el panorama político. Uno de los principales motivos de conflicto entre Buenos Aires y las provincias fue la cuestión de establecer cuál sería la ciudad capital, conflicto que quedó solucionado con la Ley de Capitalización, promulgada precisamente en 1880, lo cual significaba el triunfo de la oligarquía porteña y sus intereses sobre los fragmentados poderes provinciales.

Durante la primera presidencia de Roca³⁸ el país se inclinó definitivamente hacia el liberalismo económico, insertándose en la economía internacional como un productor de materias primas exportables. El sugestivo lema del presidente Roca, “Paz y Administración”, guió las políticas económicas y sociales que había propuesto treinta años atrás Juan Bautista Alberdi en las *Bases para la organización nacional*, esto es, radicación de capitales extranjeros, llegada de miles de inmigrantes³⁹, trazado de vías férreas, incorporación de la pampa conquistada

³⁸ 1843- 1914. En 1877 fue designado Ministro de Guerra. Gracias al éxito de la Campaña del Desierto fue candidato a la presidencia por el Partido Autonomista Nacional, por el que fue electo presidente el 11 de julio de 1880, bajo el lema “Paz y Administración”. En 1898 vuelve a la presidencia, que se caracterizará por una dura represión a las organizaciones obreras, que por estos años constituían una seria amenaza al poder. Dejó la presidencia en 1904.

³⁹ “El año Ochenta presencia la federalización de Buenos Aires y la elección presidencial de Roca., quien, a pesar de la crisis de 1890, será la figura dominante en la política argentina hasta 1904, cuando, a los sesenta y un años, deje el

al indio a la producción agropecuaria. Pese a que este panorama auguraba el tan ansiado progreso imaginado por Alberdi y otros pensadores de su generación, la realidad nacional de ese momento estaba lejos de lograr una equidad de recursos. En efecto, la gran mayoría de los inmigrantes se radicaron en la misma ciudad de Buenos Aires o sus alrededores; la riqueza generada por el aumento de la producción agropecuaria se concentró en el puerto de Buenos Aires, lejos de beneficiar a las deprimidas economías en las provincias, que muy lentamente debieron adecuarse al nuevo marco liberal, abandonando progresivamente los lazos regionales que habían sido su sostén económico y cultural desde la época de la colonia⁴⁰; la estabilidad política, en lugar de construir un sistema participativo, consolidó un fuerte poder oligárquico, es decir, un grupo de “notables” que controló el ámbito de las decisiones políticas de manera continuada para perpetuarse en el poder hasta la instauración del voto secreto, que llevó a la presidencia a Hipólito Yrigoyen en 1916.

poder ejecutivo” (Vásquez Rial 91). La industria agropecuario creció gracias al impulso que le dio la invención del frigorífico industrial el 1868, que se instaló por primera vez en la Argentina en 1883. Por estos mismos años aumentó la llegada de inmigrantes, que si bien se instalaron en su mayoría en las ciudades, también poblaron las zonas más ricas del campo. Sin embargo, estos asentamientos no modificaron la propiedad de la tierra: “Entre 1856 y 1914, más de un millón de inmigrantes se instalaron en zonas rurales de la Argentina, pero ello se tradujo en sólo 76.212 chacras en la superficie cerealera de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y La Pampa” (Vásquez Rial, 93). En cuanto a números, es importante tener en cuenta que: “Entre 1881 y 1890 entraron en territorio argentino 1.089.850 inmigrantes y salieron 234.880 en busca de nuevo destino: el saldo migratorio neto fue de 854.000 personas, que se integraron mayoritariamente en la población urbana, especialmente la porteña. Se trata tanto de inmigrantes que se quedan directamente en la ciudad a la que llegan, como de aquellos que han sido rechazados por el latifundio[...]. El país pasó de 1.300.000 habitantes en 1859 a 1.739.076 en 1869; esa cifra se había elevado en 1895 a 3.954.911. Entre 1859 y 1869, pues, el aumento es de más de 400.000, unos 43.000 por año, resultando al cabo el porcentaje de extranjeros en el total de la población en un 13,8%. De 1869 a 1895, el aumento es de 815.000 habitantes al año, y la proporción de extranjeros se eleva al 24,5.” (Vásquez Rial 95)

⁴⁰ Un ejemplo es la estrecha relación que el actual Noroeste mantenía con el Alto Perú durante la Colonia; relación que si bien no se cortó totalmente, sí se vio debilitada como consecuencia de la importancia económica y política que cobró la región atlántica a partir sobre todo de 1880, con la Ley capitalización.

Durante las últimas décadas del siglo XIX la ciudad de Buenos Aires transformó su fisonomía, dejó de ser “la gran aldea” para rápidamente convertirse en una ciudad moderna y cosmopolita. Existen numerosos testimonios literarios, tanto novelas como crónicas y artículos periodísticos, que dan cuenta de la perplejidad que estos cambios producían en los que habían vivido la Buenos Aires “de antes”. A modo de ejemplo, cito a continuación una descripción que Carlos Alfredo D’Amico en 1890:

Para el que ve por primera vez a Buenos Aires a las dos de la tarde en un día de trabajo; se mezcla en la enorme aglomeración humana que entra en la Bolsa de Comercio; empujado por la muchedumbre se lanza al trote a la calle caracoleando por entre los seiscientos carruajes de la Plaza de la Victoria, y desde ahí escucha al mismo tiempo el ensordecedor grito de los especuladores, que llega como murmullo; los clarines y tambores del Palacio de Gobierno batiendo marcha al primer magistrado [...]; el silbato de los ferrocarriles, incesante en la Estación Central; la continua trompeta de los tranvías, que cada segundo atraviesan en diferentes direcciones la gran Plaza de Mayo... (Carlos D’Amico *Buenos Aires, sus hombres, su política*. Citado en *Capítulo*)

El crecimiento acelerado de la ciudad impulsó el desarrollo de otras instituciones culturales, como las compañías de teatro internacionales, que regularmente se presentaban en Buenos Aires y otras ciudades del litoral. La Universidad generaba asimismo una cada vez más intensa actividad cultural y el periodismo se profesionalizó en este periodo, gracias al paulatino aumento de la población lectora.

Los hombres que regían los destinos del país estaban estrechamente vinculados a la cultura europea. Ya lo habían estado los intelectuales de la Generación del 37, pero los de la Generación del 80, como Lucio V. Mansilla o Miguel Cané, se relacionaron con la cultura europea de una manera diferente: no se trataba ya de la ciega admiración de un intelectual de

provincias que buscaba en esas tierras las soluciones para su país, sino de un grupo que accedía a todos los lujos propios de las clases altas europeas en Buenos Aires, y que iba a Europa a renovar, de cierta manera, ese estilo de vida. Se preciaban de conocer las últimas novedades de París y Londres, ya que esa información circulaba cotidianamente en la alta sociedad porteña, ya sea en forma de viajeros, libros o periódicos.

Casi todos los miembros de esta generación de escritores tuvieron una importante presencia en la vida pública: cargos directivos en los ministerios nacionales, la diplomacia, el congreso⁴¹. El campo político estaba estrechamente ligado al campo intelectual, e incluso muchos de ellos formaban también parte del ejército, como Mansilla. El hecho de estar vinculados a diferentes campos sociales a la vez, de ser miembros prominentes en todos ellos en diferentes momentos de sus vidas, es privativo sin embargo de los así llamados “hombres de letras”⁴². Estos intelectuales, entre los cuales Cané ocupa un sitio importante, no estaban preocupados por ser escritores profesionales⁴³, sino que escribían para los miembros de su mismo grupo y no para un público más amplio, que eventualmente compraría sus libros en las

⁴¹ Eduardo Wilde estuvo a cargo de un Ministerio durante la presidencia de Roca, José Manuel Estrada fue diputado en el Congreso de la Nación, Mansilla formó parte de la diplomacia, Eugenio Cambaceres fue también diputado, Miguel Cané fue diputado y senador, ministro de Relaciones Exteriores y del Interior, intendente de la ciudad de Buenos Aires, diplomático en América Latina y Europa.

⁴² La experiencia de ser “intelectual faro”, usando la terminología de Beatriz Sarlo (1996), era sin embargo privativa de los hombres, ya que ambos campos, la política y el ejército, estaban absolutamente vedados a las mujeres. Sin embargo, como lo indica Bonnie Frederick, un grupo de mujeres que formaban parte de los círculos privilegiados pudieron, con gran esfuerzo y no poca perseverancia, negociar su lugar como escritoras. Volveré a un análisis de estas estrategias más adelante en esta disertación.

⁴³ “Hacia el año 1900, los escritores argentinos, todavía no profesionalizados, buscaban su medio de vida en tareas relativamente afines con su actividad específica o no demasiado absorbentes: la cátedra, el periodismo, los cargos secundarios de la administración pública. Pero hacia 1880, el vértice demarcatorio de la profesionalización se mostraba aún con rasgos francamente confusos, y es esta ambigüedad de intereses y de objetivos la que tiñe la actitud de los escritores del 80 en el alternativo papel de políticos y de literatos que acostumbraban desempeñar”. (Adolfo Prieto, Capítulo)

librerías, que en ese momento estaban ubicadas exclusivamente en el centro de la ciudad y eran la conexión entre la producción literaria europea y los lectores argentinos.

Una de las principales características de la generación del 80 es su actitud optimista frente al futuro de la nación. En su dimensión programática, los miembros de la Generación confiaron en que el modelo dicotómico civilización-barbarie sería la clave para interpretar los destinos del país. Sin embargo, hay al mismo tiempo en alguno de ellos una actitud de pesimismo frente al presente, como si los resultados del modelo que habían propuesto no cumpliera con sus sueños de una Argentina agroexportadora y afrancesada.

Sin embargo, los resultados tanto de la Conquista del Desierto como de la política inmigratoria no fueron precisamente los que los impulsores de ambos proyectos tenían en mente. Si bien los grandes latifundistas se beneficiaron de los negocios que el producto de las tierras les proporcionaban, la economía cada vez más dependiente de países extranjeros los puso en una posición más vulnerable, ya que dependían enteramente de las economías extranjeras; los resultados de esta dependencia se vieron claramente en la crisis económica de 1890. El flujo inmigratorio concentrado mayormente en las dos ciudades portuarias más importantes, Rosario de Santa Fé y Buenos Aires, constituyó una latente amenaza para la elite, ya que configuraban una población urbana en constante contacto entre sí, y donde las ideas anarquistas y socialistas encontraban rápida difusión y apoyo⁴⁴.

Buenos Aires y la generación del 80

⁴⁴ De hecho, las reacciones no se hicieron esperar, y a un mayor control desde las instituciones policiales se sumó la sanción de varias leyes que tenían por objetivo controlar y suprimir las incipientes actividades sindicales del sector obrero, como ya se vio, la más significativa fue la Ley de Residencia propuesta por Miguel Cané.

Buenos Aires como espacio urbano puede leerse como un símbolo de la Generación del 80. Dos fenómenos entrelazados indican la unión de la ciudad con su clase dirigente. En primer lugar, las epidemias de cólera y fiebre amarilla (1867) que afectaron las partes bajas de la ciudad, más cercanas al puerto y que habían sido el lugar de residencia de las clases dominantes hasta ese momento, obligó a estas a trasladarse al barrio Norte. Las casas que habían quedado en la zona abandonada, de estética colonial, fueron rápidamente ocupadas por inmigrantes, quienes compartían los espacios comunes y alquilaban las habitaciones. Estas casas de alquiler, los conventillos, fueron el nuevo espacio que vio nacer el tango y la figura del compadrito; y los espacios que favorecieron el surgimiento de las Sociedades de Fomento y de las Sociedades de Ayuda Mutua, que fueron clave en el proceso de adaptación y arraigo de los inmigrantes en su nuevo país. Estas asociaciones fueron también muy importantes en la difusión de ideas socialistas y anarquistas, así como en la organización de los sindicatos obreros.

Las familias de clase alta ocuparon el norte de la ciudad, y en ese espacio relativamente abierto construyeron mansiones que buscaban representar su eurofilia. Durante la intendencia de Torcuato de Alvear⁴⁵ esta sección de Buenos Aires se convirtió en el dominio absoluto de la elite dirigente, cuyos miembros orgullosamente llamaban a la ciudad “la París de América”. El desarrollo edilicio era una señal de que el progreso había finalmente llegado a la Argentina, que podía ahora preciarse de poder ostentar un barrio a la altura de las grandes capitales europeas.

Además de compartir un espacio claramente definido en la ciudad, los grupos de notables compartían el espacio social a través de otras instituciones: clubs sociales, tertulias literarias,

⁴⁵ Alvear ejerció como intendente de Buenos Aires desde 1883 hasta 1887.

familia extendida y colegios. La construcción que Cané realiza del espacio del Colegio Nacional en particular constituyó un reflejo de las actitudes de la clase dominante, como lo indica Deersel: “The Colegio Nacional and the Universities provided a common living experience and common intellectual background, and the first opportunity, outside the extended family, to establish initial networks of friends who were often useful for subsequent career development” (559).

Este mismo crítico destaca la importancia del comportamiento social, que era fundamental para marcar las diferencias entre la élite dirigente y los “nuevos ricos”. La distinción - uso en este particular el sentido que Pierre Bourdieu da a este término- : la forma de comportarse en sociedad, el tipo de conversación y la vestimenta eran rasgos que se identificaban con la capacidad de regir los destinos del país. Esta es una reacción a la ciudad populosa y cosmopolita que desdibujaba las fronteras espaciales en cuanto a la distinción social. El tranvía, las plazas, las calles céntricas forzaban a un contacto entre clases y grupos que antes estaban estrictamente separados. Se vuelve entonces imperativo generar mecanismos para evidenciar esas diferencias y, literalmente, desenmascarar a aquellos que pretendían “hacerse pasar” por otros. Con respecto a esto, Martín Legrás señala que en esta época la policía de Buenos Aires se dedicó a reforzar una ordenanza que prohibía el uso de máscaras en los carnavales, ya que “para el estado oligárquico el problema central de la cultura representacional lo constituían las crecientes posibilidades de simulación a las que daba lugar (61).

El modelo de hombre de la generación del 80 es a la vez el Hombre de Estado y el Hombre de Mundo. El primero estaba encarnado por Julio A. Roca, quien consolidó la unión política después de una exitosa campaña militar; el segundo por Miguel Cané, hombre de cultura,

escritor y estadista, que había viajado y vivido en Europa, y quien era la conexión, el eslabón, entre la cultura europea y la argentina. Cané, en sus numerosos textos breves⁴⁶, encarnaba la manera de pensar y las reacciones de su Generación.

En este momento me interesa analizar las discusiones que en este periodo se produjeron sobre la legitimidad para gobernar, es decir, quiénes tomarían las decisiones y quiénes accederían al control de las instituciones. Las propuestas del sistema educativo ideado por Sarmiento implicaba que la educación podría “civilizar” a los ciudadanos, y que de esa forma todos ellos podrían, potencialmente, formar parte del grupo dirigente⁴⁷, una vez que adquirieran los conocimientos apropiados, legitimados por la institución escolar. Al contrario, los escritores y hombres de Estado como Cané, Avellaneda, Alvear, Wilde, Mansilla, etc, argumentaban que la capacidad de gobernar era una consecuencia de pertenecer a determinado círculo social. Dicho en otras palabras, “The argument made by all these men is that the elite’s intellectual and cultural superiority ensured that it, and it alone, could provide the moral, benevolent, and effective rule required for the nation’s continued welfare and prosperity” (Neerdsell 587). Este grupo, además, se identificaba con cierta raza y cierto género, como lo afirma Gabriela Nouzeilles: “Sistemáticamente, en el siglo XIX, la norma establecía el perfil de un tipo deseable que tendía a confundirse con el retrato de un hombre joven, burgués, heterosexual y blanco” (237).

⁴⁶ Las obras de Miguel Cané que mejor ilustran este estilo son *En viaje* (1884), *Charlas literarias* (1885), y *Notas e impresiones* (1901).

⁴⁷ En este momento es importante destacar que el origen de Domingo Faustino Sarmiento difiere del de la mayoría de los intelectuales que forman la Generación del 80. De hecho, Sarmiento intenta varias veces continuar sus estudios en Buenos Aires, sin lograrlo.

Sin embargo, hacia finales del Siglo XIX esta posición se percibe como seriamente amenazada, y la reacción de este grupo consistirá, en primer lugar, en señales de alarma frente a la “invasión extranjera”: en los textos periodísticos y literarios se observa una posición defensiva, que busca advertir a los demás miembros del grupo de las posibles consecuencias negativas de los cambios que se producen en ese momento. En segundo lugar, el grupo se cierra y se distingue mediante la adopción de costumbres y modos de comportarse en público que marcan una cada vez más profunda diferencia con los otros grupos sociales⁴⁸. Por último, se pone en marcha la estrategia de argumentar que los intereses de la clase dirigente están íntimamente ligados a los intereses del país en su conjunto, es decir, los intelectuales y estadistas de esta generación construyen un discurso que legitima su posición dominante en función de los intereses del conjunto nacional.

Si bien la estabilidad política permitió que los gobiernos liberales –iniciados con la primera presidencia de Julio A. Roca- pusieran en marcha el plan de organización nacional pensado por las generaciones anteriores, las consecuencias del mismo no fueron exactamente las anunciadas. En primer lugar, las tierras que la Campaña del Desierto había arrebatado al indio no fueron “repartidas” para lograr así una clase de pequeños propietarios, modelo que Sarmiento

⁴⁸ Uno de los rasgos que más claramente permiten establecer una diferencia entre el grupo de criollos y los extranjeros es la representación textual de su acento. Esta es una constante en la obra de los escritores que en esta época incorporan a los inmigrantes como personajes literarios. Cito a continuación un fragmento de *En la sangre* Eugenio Cambaceres “De vez en cuando, lentamente, [Genaro, el padre del protagonista] paseaba la mirada en torno suyo, daba un golpe -uno solo- al llamador de alguna puerta, y, encorvado bajo el peso de la carga que soportaban sus hombres: ‘tacheró’... gritaba con voz gangosa: ‘¿componi calderi, tachi, siñora?’”.

tenía en mente pensando en lo que había sucedido en América del Norte⁴⁹. Por el contrario, un grupo pequeño de familias se vio beneficiada con enormes extensiones de tierra, que serían pronto puestas al servicio de un modelo agroexportador que los beneficiaba. En segundo lugar, si uno de los principales objetivos del impulso a la masiva inmigración europea fue el de “poblar” las extensiones “vacías” que eran, según Alberdi, el motivo del “atraso”, el mismo no fue cumplido en su totalidad, ya que la inmensa mayoría de los inmigrantes se quedaron en la misma ciudad de Buenos Aires, que sufrió un intenso cambio demográfico: hacia 1880 tenía una población de 286.000 habitantes, en los siguientes diez años el puerto recibió 648.000 inmigrantes, la mayoría de los cuales fijó su residencia en la ciudad. Esto sumó grandes problemas a Buenos Aires, que no estaba preparada para ver aumentada su población en forma tan espectacular. Si bien la estructura edilicia y sanitaria empezó a modernizarse hacia esta época, no fue capaz de acompañar el aumento de la población. Por otro lado, los inmigrantes trajeron consigo nuevas ideas políticas que vendrían a cuestionar el modelo propuesto por la Generación del 80, así como las bases de su poder. Me refiero específicamente a ideas socialistas y anarquistas, y a estrategias de organización sindical, que los inmigrantes provenientes sobre todo de las ciudades industrializadas europeas trajeron consigo, y que encontraron rápida respuesta en el naciente estrato obrero argentino:

El Partido Socialista Obrero Argentino, que más adelante iría a reconocer continuidad con el Partido Socialista, tuvo entre sus conocidos antecedentes los esfuerzos de algunos grupos refugiados de la Comuna de

⁴⁹ Es importante destacar que este proyecto se concretó parcialmente en algunas zonas del país, sobre todo en el litoral, provincias de Santa Fé y Entre Ríos. Pero, como lo menciono más arriba, no alcanzó a modificar la tenencia de la tierra, la cual se mantuvo en manos de grandes terratenientes.

París que constituyeron la asociación Les Egaux, un grupo de italianos que tomaron el Fascio dei Lavoratori, y el núcleo fundador del Club Vorwaerts (compuesto de trabajadores alemanes), además de otros núcleos locales incluidos algunos agrupamientos del interior. Entre las primeras manifestaciones pro socialistas se encuentra la participación de una delegación argentina al Congreso de París (1890) del que emergieron impulsos decisivos para la formación de la Segunda Internacional. (Barrancos, “Socialista” 194)

La reacción de los escritores de la generación del 80 se manifestó principalmente de tres maneras. Por un lado, numerosos textos evocan nostálgicamente una Buenos Aires anterior a la llegada masiva de los inmigrantes, cuando la ciudad era todavía una “gran aldea” con un estilo de vida provinciano. Entre estos textos se destacan *Buenos Aires, desde setenta años atrás* (1881) de José Antonio Wilde, un año más tarde Lucio Vicente López publicó *La gran aldea*⁵⁰; finalmente, Miguel Cané recuerda en *Juvenilia* (1884) sus experiencias como estudiante del Colegio Nacional. En todos los casos los textos reconstruyen en la ficción la Buenos Aires que ya sólo existe en la memoria del escritor, quien la evoca a través de la literatura.

Por otro lado, es evidente un marcado rechazo a la presencia de los inmigrantes por parte de los círculos intelectuales. Los escritores de ficción de este periodo adoptaron el positivismo como marco de referencia para conceptualizar y explicar su realidad⁵¹ y la literatura documenta

⁵⁰ *La gran aldea* está estructurada a partir de dos ejes cronológicos diferentes: el presente de la enunciación, los primeros años de la década del ‘80 y la evocación del pasado, ubicado temporalmente en la década de los ‘60. Pese a que la acción se organiza alrededor de un personaje principal, la verdadera protagonista es la ciudad de Buenos Aires, y por analogía, la clase dirigente porteña que ve con nostalgia que paulatinamente su espacio, hasta entonces exclusivo, se ve invadido por inmigrantes. Según Adolfo Prieto, la tesis fundamental de esta obra de ficción es que el Buenos Aires de 1860 aún pervive en 1890.

⁵¹ “En el realismo naturalista [argentino] los mecanismos interpretativos paranoicos se usaron sobre todo para identificar aquellos sujetos cuya mera Otredad era supuestamente origen de múltiples formas de lo patológico que ‘conspiraban’, a través del fantasma del contagio, contra el equilibrio sociobiológico de la comunidad nacional entendida como macrocuerpo. Las ficciones naturalistas no fueron las únicas fantasías persecutorias de fin de siglo.

sobradamente esta posición. El positivismo en las ciencias, expresado en el naturalismo como corriente literaria, fue adoptado por algunos de los más importantes escritores de esta generación, como Eugenio Cambaceres con *Sin rumbo* de 1885 o *En la sangre* de 1887, o Antonio Argerich *¿Inocentes o culpables?* de 1884, una novela que evidencia la posición defensiva del grupo dominante, y estas mismas ideas son las que empiezan a estar presentes en el discurso pedagógico del momento.

Hugo Vezetti señala que varios intelectuales adoptaron una posición más bien ambivalente con respecto a los efectos de la inmigración en la sociedad argentina del momento. Por un lado, apreciaron los beneficios económicos de la incorporación de los trabajadores extranjeros a la fuerza de trabajo; pero al mismo tiempo advirtieron la necesidad de difundir ciertos contenidos morales por medio de la educación básica e institucionalizada:

Pero la disciplina y laboriosidad de los sectores populares intervienen a la vez como un factor de la economía y como un eje central de los valores morales que la política y la educación procuran instaurar. En este sentido, para un país que es visualizado por los fundadores como un desierto bárbaro, con algunas pocas ciudades civilizadas, la incorporación de inmigrantes trabajadores combina los objetivos económicos con la utopía de una gigantesca empresa de moralización. (13)

La empresa de regeneración moral llevada a cabo por los miembros de la generación del 80 se basaba en una descalificación moral, y por ende racial, no sólo de la población extranjera recién llegada, sino también de la población nativa. Si el elemento europeo viene a fecundar con su simiente civilizadora la pampa bárbara para dar origen a un “nuevo hombre”, base de la

De hecho, la visión conspirativa de lo social que encontramos en ellas respondió a un fenómeno político-cultural más amplio dentro del cual la literatura, la medicina y el nacionalismo étnico colaboraron en las creación de las que yo he dado en llamar ‘ficciones paranoicas’ (Nouzeilles 232-233)

nacionalidad moderna y progresista, entonces sería posible crear una república cuya base autóctona se viera “ocultada” o “superada” por lo europeo⁵². Este proyecto, sin embargo, no se cumplió exactamente según las expectativas. Vezetti explica este proceso en los siguientes términos:

Cuando los resultados de la inmigración mostraron su producto, reputado como extraño al linaje europeo, del que debía hacerse cargo, una consideración parejamente moral va a fundar una línea de interpretación psicopatológica social de los caracteres de la masa extranjera. J.M. Ramos Mejía, - que se propone como heredero de Sarmiento y es maestro de Ingenieros – y Lucio Meléndez que al expresar el viraje por el cual la población urbana pasa a ser el objeto privilegiado sobre el cual se descargan los desarrollos de la doctrina y tecnología alienista. Reordenada la escisión inicial, para algunos el campo y el mito del gaucho enfrentarán a la expresión del mal localizada en la ciudad y en la masa inmigrante.
(13)

Se produce, entonces, una simultánea demonización de la masa urbana extranjera y una idealización de la figura del gaucho identificada con el campo, es decir, con el espacio rural que había empezado a cobrar un mayor valor económico desde la incorporación del primer frigorífico industrial en 1882 en San Nicolás en la provincia de Buenos Aires. Pese a esta vinculación real, la imagen del gaucho se presentará alejada del utilitarismo y la decadencia moral propia de las ciudades, y se propondrá como el símbolo privilegiado de la nacionalidad⁵³.

Dos figuras, sin embargo, aparecen mitificadas en el ámbito urbano. Como consecuencia de la preponderancia del positivismo social, la figura del médico adquiere una importancia sin

⁵² “El proyecto fantástico de esa regeneración civilizadora se acompaña de una descalificación bien notoria de las condiciones morales y raciales de la población nativa, que está en el origen del fantasma de alumbrar una nueva raza, propiamente de fabricar un hombre argentino, a partir de la combinación de un cuerpo natural metaforizado por la calidez y fecundidad de la pampa y un *ego* fecundante, propiamente europeo”. (Vezzetti 13)

⁵³ Ludmer 2000, Kaliman 2004, Sorensen Goodrich 1999, Cheín 2009.

precedentes. Hacia finales del siglo XIX el médico se identifica con el heroísmo desinteresado y la capacidad, por su profesión, de identificar a los enfermos y tratar las “enfermedades sociales”, que de otro modo permanecerían ocultas a los ojos del resto de la sociedad. Gabriela Nouzeilles señala también que la metodología de la ciencia médica se aplica a la ficción literaria, en la que la narrativa de los casos médicos son el eje organizativo de las novelas. La otra figura idealizada es la del educador, quien en *Juvenilia* de Miguel Cané se encarna en el personaje de Amadeo Jacques, intelectual francés que viene a educar a la población nativa, y lo hace con un desinterés económico que lo separa y distingue de la masa inmigrante, cuyo único interés es enriquecerse.

Por otro lado, está presente en los escritores una marcada preocupación por crear un discurso de identidad nacional, sobre todo porque se percibe que la integridad de la nación está siendo amenazada por la caótica presencia de inmigrantes de diferentes procedencias y que hablan diferentes lenguas. La idea de una masa amenazante que significa un peligro llevó a los intelectuales a la búsqueda de los elementos que definirían la identidad argentina. A modo de ejemplo de esto, es interesante mencionar que en ocasión de la entrega de los Premios Florales en 1882, varios de los poemas que participaron eran de marcado contenido nacionalista. El escritor Ernesto Quesada⁵⁴, en ocasión de dicho concurso, pronunció las siguientes palabras:

⁵⁴ Ernesto Quesada nació en Buenos Aires en 1858. Es considerado el fundador de la sociología en la Argentina. En 1898, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se inician los cursos de la primera cátedra de sociología, cuyo titular y mentor fue Ernesto Quesada. Abogado de profesión, desempeñó además el oficio de escritor, produciendo una gran cantidad de escritos de carácter histórico y sociológico, también ejerció numerosos cargos públicos, como la dirección de la Biblioteca Nacional, la integración del Concejo Deliberante de la Ciudad, y la docencia universitaria. En esta última tarea, fue profesor de sociología en la Facultad de Filosofía y Letras; de economía política en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata; y de legislación y tratados internacionales en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA. Quesada falleció en 1934

En una sociedad tan extremadamente cosmopolita como la nuestra, en la que no hay rasgos típicos ni carácter nacional, sino un confuso conglomerado de hombres y nacionalidades, la poesía tiene una sagrada misión que cumplir: mostrar que, en medio del revuelto torbellino del momento, subsiste el espíritu argentino, y que se sabe honrar como se debe a la patria, la fe y el amor. Sólo a ese precio se conocerá que existe aún una nación argentina, pues de lo contrario un observador imparcial cree más bien que lo que así se llama no es más que una inmensa factoría ultramarina donde acuden los hombres de todos los puntos del globo con el propósito único de enriquecerse. (*Los Juegos Florales en Buenos Aires*, 1882. El subrayado es mío).

En esta cita puede apreciarse, por un lado, la ansiedad que la multitud cosmopolita generaba en los intelectuales de este periodo, y la función que la literatura está llamada a cumplir. La misma, sobre todo la poesía, se opone al utilitarismo mundano de esta “inmensa factoría ultramarina”. Es interesante destacar asimismo la importancia que Quesada otorga a la mirada de ese “observador imparcial”, que puede identificarse precisamente con un observador extranjero que se presupone europeo, pero que seguramente no pertenece a la masa que busca enriquecerse. Esta presencia del ideal europeo que se suponía la inmigración traería es una constante en los escritores del periodo. En *Juvenilia*, por ejemplo, se destacan con mayor nitidez el rechazo al inmigrante y nostalgia por un tiempo ya pasado que se conceptualiza como positivo en contraste con un presente de cambio, desorden e inestabilidad.

En *Juvenilia* es posible establecer una analogía entre la remembranza de la infancia y la juventud que se ha ido y se recuerda desde la madurez, y la añoranza de un sector social que advierte que un nuevo grupo puede desplazarla. El espacio que este grupo, al que Cané pertenecía, percibía el espacio de la nación como “propio”, y la ciudad de Buenos Aires era la prueba de ello: las modificaciones del espacio urbano para acomodar las necesidades de la clase

dirigente durante la intendencia de Torcuato de Alvear permiten apreciar el sentido de propiedad que este grupo tenía sobre la ciudad, finalmente convertida en capital de la nación.

Así como el escritor adulto vuelve y revisita los momentos de la infancia para, en cierto modo, “evitar” la reflexión sobre el momento presente –que se percibe como conflictivo-, de la misma manera Cané y otros escritores de su generación, vuelven al Buenos Aires que ya no existe, en un intento por recuperar mediante la escritura su lugar prominente en la sociedad. La nostalgia por un tiempo y un espacio perdido y añorado son los sentimientos que impulsan la narración como tal, y permite advertir que ese impulso evidencia la necesidad de conceptualizar mediante la escritura, la realidad que estaban viviendo.

Un análisis de los sujetos pedagógicos, es decir, la relación que entre ellos se establece y la dinámica que esta relación sostiene, permite trazar un panorama de los actores sociales a un nivel más abarcador. En el caso específico de *Juvenilia*, esta afirmación es particularmente relevante, ya que la narración misma va trazando los contornos de los diferentes sectores sociales y las tensiones que entre ellos existían, desde la perspectiva de un sujeto pedagógico que reflexiona en el contexto del colegio.

Educación media hacia 1882

En un momento en que las discusiones se centraban en la necesidad de expandir el sistema de educación primaria, Cané elige ubicar su relato en el ámbito de la escuela media, y en un momento anterior al presente de la enunciación, en el que la educación de los niños se desarrollaba en el ámbito del hogar o de las escuela parroquiales. Este es quizás el motivo fundamental por el que el autor elige narrar sus experiencias en el Colegio, ya que la educación

primaria no estaba todavía en este momento institucionalizada y no proveía un ámbito institucional para la educación de los niños.

La educación media en la Argentina nació en función de los intereses de las clases más acomodadas por formar a los jóvenes que eventualmente ocuparían cargos en el Congreso y otras instituciones, y también para proporcionar la base académica para el ingreso a la universidad. A diferencia de la generación anterior, parte de cuya educación se había desarrollado en Europa, sobre todo en Francia; la mayoría de los miembros de la Generación de Cané recibieron su formación en el país. Sin embargo, la escuela media, como la Universidad en el mismo período, incorporaría a educadores de origen europeo, como Amadeo Jacques, quienes traerían a las aulas argentinas una ecléctica combinación del pensamiento europeo de la época, dominado por el positivismo⁵⁵.

La formación impartida en los Colegios Nacionales, que en la década del '80 eran los únicos establecimientos de educación media, era marcadamente afrancesada y elitista. No formaban para el mundo del trabajo, sino que los currícula imaginaban un grupo de la elite que necesitaría una formación humanística porque seguiría el camino de la política⁵⁶. La exclusión de

⁵⁵ “La población que tenía posibilidades de acceder a cargos dirigentes en el país de la segunda mitad del siglo XIX, fue objeto del interés de la oligarquía porteña. La educación media argentina nació dirigida a ese sector, impulsada por Bartolomé Mitre (presidente 1862-1868). [...] Los colegios medios argentinos combinaron varias tendencias del pensamiento europeo de la época. Sin estar ausente el positivismo, las corrientes espiritualistas, el eclecticismo y muchas otras expresiones del fragmentado pensamiento liberal europeo, se combinaron en la enseñanza media argentina”. (Puiggrós *La educación popular* 93)

⁵⁶ “La mentalidad elitista, progresista y subordinada a los mandatos del capital extranjero y la cultura francesa que imprimirían los colegios nacionales, distaría de contener los esquemas generadores de una burguesía nacional”. (Puiggrós *La educación popular* 93)

otros sectores era marcada, y los alumnos que ingresaban a los Colegios Nacionales pertenecían a las “familias patricias”, de Buenos Aires o del interior⁵⁷.

En el caso específico del Colegio Nacional ficcionalizado por Cané en *Juvenilia* las relaciones pedagógicas reproducen a una escala menor la distribución de poder que estaba en ese momento produciéndose en la Argentina. Por otro lado, el texto configura una imagen ideal del inmigrante según los parámetros de los impulsores de la política inmigratoria. El mejor ejemplo de este modelo es la figura de Amadeo Jacques, personaje central en *Juvenilia*. Francés de nacimiento, representó en su momento el modelo de intelectual/educador de la élite. Adriana Puiggrós afirma que:

Amadeo Jacques era un liberal, pero tal definición no dice mucho, para una época en la cual la hegemonía ideológica del liberalismo era suficientemente importante como para desplegarse en una variedad de tendencias. Había llegado de Montevideo huyendo del régimen de Luis Napoleón cuando en diciembre de 1815 fue derrotado el gobierno republicano y se instaló el II Imperio. Tocqueville, Quinet, Victor Hugo habían sido perseguidos. Jacques, según Cané, era discípulo de Bacon y pertenecía a la escuela positivista, aún antes de haber sido formulada la doctrina de Comte. El mismo Jacques, sin embargo, insiste ya en la Argentina en diferenciarse de los positivistas y también de pragmáticos y utilitaristas. Defiende la filosofía y las humanidades frente a los “desdenes” de los “hombres que se dicen positivos”. (*La educación...* 1993)

⁵⁷ “Pero la necesidad de una filosofía enunciada por el director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires [...] no comprendía la cuestión nacional y pretendía formar a la clase dirigente con modelos que en nada resolvían la concreta relación entre los dirigentes y las clases, y grupos que componían una sociedad en proceso de transformación, como fue la Argentina de esa época. Efectivamente, en el Colegio Nacional, lejos de detenerse en cuestiones vinculadas con los términos concretos del desarrollo nacional, los alumnos se imbuían de un espíritu de grandeza de tono epopéyico, jugando a los vencedores y los vencidos, terminología corriente desde la caída de Rosas. Los jóvenes desordenados eran ‘montoneros’; Jacques un estratega de la historia” (Puiggrós *La educación popular* 95).

Según esta autora, los primeros directores del Colegio no comprendieron la situación del país y pretendieron formar a la clase dirigente con modelos que no resolvían la problemática relación entre las elites y los otros sectores sociales, en un momento de profunda transformación.

Volviendo a las reflexiones sobre el papel de la escuela en la sociedad, en el caso del Colegio Nacional en la década de 1860, puede afirmarse que se trataba de una concepción que implicaba perpetuar el poder de un grupo que no estaba dispuesto a ceder su protagonismo en la esfera de la política y la economía. *Juvenilia* como texto literario es un ejemplo privilegiado de este modelo:

El sujeto pedagógico que se constituyó en el Colegio Nacional de Buenos Aires estaba signado por una posición “bancaria” en el vínculo educativo, que se reproducía en la combinación de las relaciones entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí y que prolongaban el medio social y regional de procedencia de cada uno.

La superficialidad de los intelectuales orgánicos de aquella clase [...] era plenamente ejercida. La formación de los dirigentes en el Colegio Nacional de Buenos Aires, lejos de contribuir a formar una clase dirigente comprometida sólidamente con el progreso económico social, interesada en invertir esfuerzos y capitales en el país, decidida a trabajar por la reproducción de su propia clase en el marco de un proyecto de crecimiento en conjunto, se dejó llevar por los perfumes clásicos, desarrollando una cultura de la contemplación, la especulación y el derroche. (Puiggrós *Sujetos, disciplina y currículum...* 96)

Pese a la indiscutible “relación bancaria” que el grupo mantenía, es importante no olvidar que al mismo tiempo estos intelectuales estaban impulsando a nivel institucional una expansión del acceso a la educación pública y primaria sin precedentes. Esta aparente contradicción puede explicarse apelando a la enorme distancia que existía entre la formación media normalista y la del nivel medio en los Colegios Nacionales. En efecto, ésta eventualmente se expandió para la

preparación de maestros y sobre todo maestras; mientras que la educación media en los Colegios se concebía como el ámbito exclusivo que permitiría el acceso al nivel universitario⁵⁸, que no estaría disponible sino para un grupo reducido, por lo menos esta sería la situación hasta la década del 20, cuando la Reforma Universitaria de 1919 vino a acrecentar las posibilidades de acceso a la educación superior.

Liberalismo y laicidad

Sumada a la formación de base positivista que rechazaba el escolasticismo dominante durante la etapa anterior, la religión no ocupó un lugar preponderante en la concepción en la que se educó a los alumnos del Colegio Nacional⁵⁹. Estos, según las palabras del narrador de *Juvenilia*, se consideraban *escépticos y sarcásticos*⁶⁰.

Es interesante, asimismo, destacar la identificación entre la educación laica con el progreso, lo europeo y lo masculino-; en oposición a la religiosidad, percibida como un elemento residual, identificado con lo hispánico, el atraso, y lo femenino (Mead). El hecho mismo de que

⁵⁸ Para una discusión detallada del desarrollo de la escuela media argentina, ver el tomo III de la *Historia de la educación en la Argentina. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, editado por Adriana Puiggrós. Según los argumentos de esta autora, la visión más tradicional sostiene que la escuela media en la Argentina estuvo sujeta a las luchas de diferentes sectores en poder, quienes veían en la escuela el instrumento necesario para formar ciudadanos capaces de realizar trabajos manuales y agropuecurarios. La clase media, sobre todo a partir de 1914, opuso resistencia a la transformación del currículum vigente, de corte netamente humanístico y enciclopedista, por otro que acentuara la dimensión práctica de la educación media. Sin embargo, es necesario matizar esta postura, y reconocer las posturas de diferentes grupos sociales que en realidad constituían la llamada “clase media”. En efecto, varios sectores de hecho apoyaron una inclinación a la formación práctica, mientras que otros se opusieron a ella.

⁵⁹ “Tampoco la religión tuvo un lugar en la concepción en la que se instruyó a los jóvenes alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires. Ellos eran amargamente escépticos y sarcásticos; nada sagrado había para aquellos estudiantes. Dice Cané: ‘éramos ateos en filosofía, y muchos sosteníamos la buena fe de las ideas de Hobbes. Las prácticas religiosas del Colegio, no nos merecían ni siquiera el homenaje de la controversia; las aceptábamos con suprema indiferencia” (Puiggrós *Educación popular* 95).

⁶⁰ “El estado de los estudios en el Colegio era deplorable, hasta que tomó su dirección el hombre más sabio que hasta el día haya pisado tierra argentina. [...] Amadee Jaques pertenecía a la generación que al llegar a la juventud, encontró a la Francia en plena reacción filosófica, científica y literaria”. (Cané 53)

el Colegio haya ocupado el lugar físico del seminario es significativo, ya que condice con la posición que el gobierno liberal desde el '80 tenía con respecto a la religión y su relación o incidencia en la educación de las clases dirigentes. En primer director del Colegio fue Agüero, de origen peninsular y con una formación escolástica tradicionalmente hispánica. Luego lo sucedió como director José María Torres⁶¹. A los ojos de Cané, ni Agüero ni Torres podían encarnar los principios liberales que habían estado en la base de la creación misma del Colegio, que como institución educativa debía convenir los parámetros dictados por el liberalismo de origen francés. El tercer director, el francés Amadeo Jacques, definitivamente encarna para Cané el ideal del intelectual formado en la Francia liberal, y por ello es el director más idóneo para el Colegio:

El Colegio Nacional acababa de fundarse sobre el antiguo Seminario, con una nueva organización de estudios, en la que el doctor Eduardo Costa, ministro entonces de Instrucción Pública, bajo la presidencia del general Mitre, había tomado una parte inteligente y activa. Sin embargo, el establecimiento que quedaba bajo la dirección del doctor Agüero se resentía aún de las trabas de la enseñanza escolástica y sólo fue más tarde, cuando M. Jacques se puso a su frente, que alcanzó el desenvolvimiento y el espíritu liberal que habían concebido en Congreso y el Poder Ejecutivo. (35)

[...]Amadee Jacques había crecido bajo esa atmósfera intelectual y la curiosidad de su espíritu le llevaba al enciclopedismo. A los treinta y cinco años era profesor de filosofía en la Escuela Normal y había escrito bajo el molde ecléctico, la psicología más admirable que se haya publicado en Europa. El estilo es claro, vigoroso, de una marcha viva y elegante; el pensamiento sereno, la lógica inflexible y el método perfecto. (54)

⁶¹ “Pero antes de su ingreso [el de José María Torres], el Colegio fue regido por un tiempo por un sacerdote de quien tengo forzosamente que hablar tan mal, que me limito a designarlo sólo por iniciales. D.F.M., era extranjero, e ignoro por qué circunstancia un hombre como él, sin moralidad, sin inteligencia y desprovisto de ilustración, había conseguido hacerse nombrar vicerrector del Colegio Nacional.” (Cané 36)

Según la posición de los intelectuales de la Generación del 80, el laicismo en la educación era un valor necesario porque garantizaba la independencia de pensamiento.

Generación del 80 y el modelo del intelectual

He señalado más arriba que una de las reacciones de la generación del 80 es la pronunciada voluntad de diferenciarse y separarse del resto de los sectores sociales, sobre todo de los grupos inmigrantes. A continuación ejemplificaré esta tendencia a partir del análisis del prólogo a la segunda edición de *Juvenilia*.

A lo largo del prólogo a la segunda edición de 1886, Miguel Cané va configurando un público lector con el que comparte, o ha compartido, las experiencias de juventud en el Colegio. La complicidad con los otros “hombres de letras” que han sido sus condiscípulos en el Colegio son los lectores imaginados por el autor. Este es el grupo para quien escribe, y es este el público que, en última instancia, legitima la mera existencia del texto literario como tal:

Ahora, ¿por qué publico estos recuerdos, destinados a pasar sólo bajo los ojos de mis amigos? En primer lugar, porque aquellos que los han leído me han impulsado a hacerlo, a llamarlos a la vida después de dos años de sueño...Pero, con lealtad, en el fondo hay esta razón suprema que los hombres de letras comprenderán: los publico porque los he escrito....(9)

No encontramos en el prólogo una referencia a las expectativas, gustos o intereses de un público más amplio, que eventualmente podría comprar el texto y leerlo. No hay, como veremos más adelante con Gálvez y Wast⁶², en Cané una conciencia del mercado editorial y de un lector que

⁶² Manuel Gálvez (1882-1962) y Hugo Wast (1883-1962), seudónimo de Gustavo Adolfo Martínez Zuviría, fueron dos escritores profesionalizados que pudieron vivir de las ventas de sus libros. Volveré a un análisis de su obra y de su papel en la formación del campo intelectual en las tres primeras décadas del siglo XX más adelante en esta disertación.

pertenece a sector social y económico diferente al del escritor. Expresando una clara conciencia de la posición central en el campo intelectual que él mismo y sus ex compañeros ocupaban, es posible establecer una analogía entre la dinámica del texto en cuanto a su producción y expectativas de lectura o recepción y la “endogamia” política y social de este sector de la clase dirigente.

Cané conceptualiza el texto como una colección de recuerdos que no han sido concebidos para ser publicados, sino que constituyen una reflexión personal para aliviar un presente que se percibe como triste y alejado del hogar/la nación. “Lo confieso y lo afirmo con verdad, nunca pensé al trazar estos recuerdos de la vida del colegio en otra cosa que en matar largas horas de tristeza y soledad” (Cané 8). Este “cuaderno” o “charla” acentúa la convención de veracidad sobre la que el texto se estructura, así como el “diálogo” entre el narrador y un círculo a la vez selecto y selectivo de lectores⁶³. Esta exclusión que el mismo texto realiza puede equipararse a los esfuerzos de la generación del 80 por separarse y distinguirse de otros sectores sociales.

A lo largo del prólogo, asimismo, el autor va caracterizando diferencias a través de un mecanismo narrativo que permite identificar tipos representativos del grupo al que Cané imagina, permaneciendo siempre él - o más bien el narrador protagonista identificado con el escritor - como el referente para destacar su posición de superioridad. En efecto, la narración que sirve de prólogo a *Juvenilia* se organiza a través de anécdotas en las cuales el narrador va

⁶³ “Tal era el epígrafe que había puesto en la primera hoja del *cuaderno* en que escribí las páginas que forman parte de este pequeño volumen”. (Cané 8)

“Es tiempo ya de dar fin a esta *charla*, que me ha hecho pasar dulcemente algunas horas de esta vida triste y monótona que llevo”. (Cané 62)

encontrándose en diferentes lugares con ex compañeros, ninguno de los cuales ha logrado la posición de poder que él sí ha conseguido ocupar. Los otros han caído “en la sombra impenetrable del olvido” (14), mientras el narrador en primera persona identificado con el autor, gracias a formar parte de la clase política, será recordado por la posteridad. En este sentido, se puede también afirmar que la escritura como tal es una instancia importante, casi una condición indispensable para alcanzar la tan ansiada posteridad.

Como una reafirmación de la posición dominante que el narrador busca configurar para sí mismo, en todos los encuentros “hace algo” por sus antiguos compañeros, reafirmando mediante esta actitud condescendiente el poder que le confiere su participación en el campo de la política. En efecto, como parte integrante de la dirigencia política, como diputado nacional sobre todo, Cané contaba con las influencias necesarias para hacer los “favores” que le son requeridos por sus compañeros.

En su caso particular, la notoriedad se da por dos vías que concluyen en la intersección de los campos literario e intelectual. En efecto, un análisis detenido de este prefacio pone de manifiesto la estrecha conexión de ambos campos, y la legitimación que el narrador supone por el hecho de ubicarse en ambos a la vez. El marco que el prólogo proporciona a esta edición establece una relación de jerarquía que ubica al narrador por encima de sus antiguos compañeros, y esa legitimación se basa en la intersección de los dos campos mencionados.

El primer encuentro que el narrador presenta al lector es con su ex compañero apodado “Binomio”, por la capacidad que tenía en el Colegio para explicar un binomio matemático. Este casual encuentro le permite al narrador exaltar la importancia de las humanidades, en especial la historia, por encima de las ciencias duras. En efecto, el propio “Binomio” reconoce que su

monótono trabajo como un oscuro oficinista en alguna repartición de la administración pública se debió a su incapacidad de entender las explicaciones sobre historia que en el colegio se daban en francés y que él no estaba en condiciones de comprender:

-¡Con qué placer te oigo! ¡Ya nadie me dice ‘Binomio’! Y, ¿sabes quién tuvo la culpa de que yo no supiera historia? Cosson, tu amigo Cosson, que tenía la ocurrencia de enseñarnos la historia en francés.

-No seas injusto, ‘Binomio’, era para hacernos practicar.

-Convenido, pero no practica sino quien algo sabe, y yo no sabía una palabra de francés. Así, la primera vez que me preguntó en clase [...] quise pronunciarlo, la clase se rió, creo que con razón, a pesar de habértelo oído, no me atrevería a repetirlo; yo me enojé, no contesté nunca y por consiguiente no estudié historia. ¡Animal! Así, mi hijo, que tiene seis años, empieza ya a deletrear un Dunny. No hay como la historia, y si no, mira a todos los compañeros que han hecho carrera. (Cané 11)

En contraste, Cané fue capaz de comprender estas explicaciones gracias a su conocimiento del francés, y de este modo, según el razonamiento de “Binomio”, lograr éxito en su carrera. Esta superioridad de Cané sobre su ex condiscípulo se ve sin duda reforzada al final de la anécdota, cuando el último solicita la ayuda de Cané para un aumento de sueldo:

Lo contemplé un momento, hasta que levantando a su vez la cabeza, naturalmente después de una paralela *réussie*, me reconoció. Se puso de pie en una actitud indecisa; no sabía la acogida que recibiría de mi parte. ¡Yo había sido nombrado ministro no sé dónde!, él... Me enterneció y lancé un ¡‘Binomio’!, abriendo los brazos, que habría contentado a Orestes en labios de Pilades. [...] ¿Y qué puedo hacer por tí, ‘Binomio’? Se puso colorado, y al fin de mil circunloquios me pidió que tratara de hacer pasar en la Cámara un aumento que iba propuesto; ganaba cuarenta y tres pesos y aspiraba a cincuenta. ¡Pobre ‘Binomio’! ¡Cuántos como él, perdidos en el vasto espacio de nuestro país! (Cané 11)

La segunda anécdota narra el encuentro del narrador con un soldado:

Una tarde había ido a comer a un cuartel donde estaba alojado un batallón cuyo jefe era mi amigo. A los postres me habló de un curioso recluta que

la ola de la vida había arrojado como un resto de naufragio a las filas de su cuerpo. Pasaba el tiempo leyendo y el comandante tuvo más de una vez la idea de utilizarlo en la mayoría; pero, ¡era tan vicioso! En ese momento pasaba por el patio y el jefe lo hizo llamar; al entrar, su marcha era insegura. Había bebido. Apenas la luz dio en su rostro, sentí mi sangre afluir al corazón y oculté la cara para evitarle la vergüenza de reconocirme. Era uno de mis condiscípulos más queridos, con el que más había ligado en el Colegio. (Cané 11)

Este encuentro es significativo porque el ejército había sido uno de los campos en los que la generación del 80 había consolidado su poder, especialmente teniendo como modelo a Julio Argentino Roca y a Lucio V. Mansilla. Desde su lugar central en el campo de la política, Cané intenta “rescatar” a este soldado de la bebida, pero finalmente no lo logra: “Poco después dejó de ser soldado. Lo encontré, traté de levantarlo, le conseguí un puesto cualquiera que pronto abandonó para perderse de nuevo en la sombra; todo era inútil: el vicio había llegado a la médula. (Cané 11) La anécdota siguiente tiene como protagonista a un “bohémio”, que sirve al narrador para comentar la oposición entre normalidad y anormalidad; es decir, este personaje que alguna vez compartió las experiencias del “grupo normal”, se “desvió” del “camino ascendente”, y de este modo no pudo compartir el destino de éxito que sus otros compañeros, como el mismo Cané, efectivamente había logrado⁶⁴.

⁶⁴ “Sin ambiciones violentas que hubieran sepultado en el fondo de su ser los instintos artísticos, refugiado en ellos sin reservas, pronto cayó en el abandono más absoluto. De tiempo en tiempo hacía un esfuerzo por ingresar de nuevo en la vida normal y unirse a nuestra marcha ascendente, desenvolverse a nuestro lado. [...] La bohemia lo absorbió, lo hizo suyo, lo penetró hasta el corazón. Pasaba sus noches, como el hijo del siglo entre la densa atmósfera de una taberna, buscando la alegría que las fuentes puras le habían negado, en la excitación ficticia del vino, rodeado de un grupo simpático, ante el que habría su alma, derramaba los tesoros de su espíritu y se embriagaba en sueños artísticos, en la paradoja colosal, la teoría demoledora, el ambiente revolucionario, que es la válvula intelectual de todos los que han perdido el paso en las sendas normales de la tierra” (Cané 12).

Por último, el narrador reflexiona sobre Broth, un compañero con gran inteligencia pero sin voluntad para “pulir” esa inteligencia con lectura. En esta última anécdota, Cané se centra en una defensa y exaltación de las influencias de la literatura europea en los escritores nacionales. El texto de *Juvenilia* en su totalidad, por otro lado, no hace sino reafirmar esta posición, ya que en él se encuentran numerosas referencias a la literatura romántica europea. Al igual que en las anécdotas anteriores, la voz narradora se encarga de recalcar que el talento literario ya era evidente para todos desde sus tiempos de pupilo en el Colegio Nacional:

Lo que distinguía a Broth [...] era su manera curiosísima de ver las cosas más triviales. Fantaseaba como un maniático inventor. Hablaba con facilidad, pero él mismo reconocía que cuanto escribía era, no solamente incorrecto, como todos nuestros ensayos, sino incoloro. Me sostenía que yo estaba destinado a tener estilo, y me lo decía con una aire tan complacido y solemne como si me augurara la fortuna o una corona, a la manera de los cuentos árabes. Para entonces me proponía una colaboración; él me daría el esqueleto y yo le pondría la carne. Pues bien, cuando recuerdo, vagamente y sin detalles, su confusa concepción de la vida de un médico de la Edad Media, creyente en la magia de todos los colores [...] Cuando recuerdo esas creaciones enfermizas de su imaginación, me persuado que había nacido para seguir con brillo la tradición de Hoffmann o Poe. Más de una vez he procurado rehacer en mi memoria los cuentos estrambóticos que me hacía; me queda algo confuso, y si no he ensayado escribirlos es en la seguridad de que les daría mi nota personal, lo que no era mi objeto. (14)

El narrador de este prólogo establece una clara diferencia entre su propio estilo, “su nota personal”, y el estilo de Broth que, si bien informado por la cultura letrada del momento, no parece seguir los parámetros más refinados que reclama para sí mismo.

Educación, familia y nación

En el texto literario de Miguel Cané existe una voluntad de representar al Colegio como una familia, en la que es posible identificar los diferentes miembros de la misma con los distintos

grupos sociales que estaban en ese momento constituyendo la nación. En esta representación, la familia está liderada por la figura paternal de Jacques, quien guía a sus “hijos” hacia el camino del conocimiento. Los inmigrantes, escasa y negativamente representados, son figuras periféricas que no tienen voz ni incidencia en el espacio pedagógico; y la figura de la madre está totalmente ausente del espacio del Colegio.

La concepción de un espacio exclusivo y familiar ejemplifica la fluidez con la que los campos educativo y político se entrecruzaban. En primer lugar, las relaciones pedagógicas se describen como familiares: el narrador describe la actitud filial de los alumnos no sólo hacia el maestro, sino también hacia el director. Cito a continuación un párrafo de *Juvenilia*:

Había la vieja costumbre, desde que el doctor Agüero se puso achacoso, de un alumno le velara cada noche. [...] Teníamos que hacerle la lectura por un par de horas para que se adormeciera con la monotonía de la voz y tal vez con el fastidio del asunto. [...] Leíamos siempre la vida de un santo en un libro de tapas verdes, en cuya página ciento uno había eternamente un billete de veinte pesos moneda corriente, que todos los estudiantes del colegio sabíamos haber sido colocado allí expresamente por el buen Rector, que cada mañana se aseguraba ingenuamente de su presencia en la página indicada y quedaba encantado de la moralidad de sus hijitos, como nos llamaba [...] Jamás se nos pasó por la mente la idea de protestar contra aquella servidumbre; tenía esa costumbre tal carácter afectuoso, patriarcal, que la considerábamos como un deber de hijos para con el padre viejo y enfermo. (51-52)

Los espacios como el Colegio, la Legislatura y el Congreso, proveían una experiencia común y una serie de vivencias compartidas entre los miembros del grupo. Incluso, las relaciones sociales en el Colegio dejan claro el estrecho vínculo que la generación del 80 mantenía entre sí. En *Juvenilia* el narrador en primera persona cuenta una anécdota en la cual es expulsado del Colegio por su mal comportamiento. Esta expulsión lo deja en la calle, de donde es “rescatado” por el

presidente de la república, en ese momento Marcos Paz⁶⁵, quien lo lleva a pasar la noche en su casa con sus hijos:

Me parecía aquella una aventura enorme y encontraba que David Copperfield era un pigmeo a mi lado. [...] Vagué una hora [...] y por fin fui a caer sobre un banco de la plaza Victoria. Un hombre pasó, me conoció, me interrogó, y tomándome cariñosamente de la mano, me llevó a su casa, donde dormí en el cuarto de sus hijos, que eran mis amigos. Era el Dr. Marcos Paz, Presidente entonces de la República y uno de los hombres más puros y bondadosos que han nacido en suelo argentino. (63)

La representación a nivel textual de la estrecha relación entre el Colegio y el poder político implica, en cierto modo, la expresión nostálgica de algo que ya no existe como tal en el momento de la enunciación. En efecto, el recuerdo añorado por el escritor Cané en el momento de producción del texto no hace sino llamar la atención del lector sobre los cambios que la vida política está experimentando, y que no hacen sino minar estos espacios exclusivos que el texto repetidamente evoca.

Civilización y barbarie

La narración de las experiencias en el Colegio permite advertir una clara diferencia entre dos grupos de alumnos: los porteños y los provincianos. La descripción de las aulas y el internado en general se convierten de esta forma en un recurso para presentar una analogía con las relaciones entre el espacio del interior en oposición a la capital. El modelo que Cané usa para conceptualizar a estos dos grupos es el de oposición civilización-barbarie, identificándose el narrador con el primer grupo y desde esta ubicación caracteriza a los provincianos. El mismo narrador describe la oposición entre los alumnos como una consecuencia de “las pasiones

⁶⁵ En realidad José María Paz asumió el cargo de vicepresidente en 1862. En 1867 murió de cólera.

políticas desde 1852”; esto es, el Colegio representa, a una escala reducida, la proporción numérica entre porteños y provincianos, siendo éste último más numeroso que el primero. Sin embargo, la preponderancia del primer grupo sobre el segundo de debe a su mayor capacidad para usar la palabra: es en última instancia el triunfo de la ciudad letrada sobre la rural barbarie de los caudillos:

[Los provincianos] Eran mucho más grandes, serios y estudiosos que nosotros. Con igualdad de inteligencia y con menos esfuerzo por nuestra parte, obteníamos mejores clasificaciones en los exámenes. El fenómeno consistía simplemente en nuestra mayor viveza de imaginación, desparpajo natural y facilidad de elocución. Recuerdo que Pedro Goyena, hablando de una joven correntino, Carlos Harvey, dotado de una inteligencia sólida y profunda, de una laboriosidad incomparable, repetía las palabras de Sainte-Beuve, aplicándoselas: ‘Les falta la arenilla dorada’. Esa arenilla dorada consistía nuestra superioridad. (Cané 36)

A nivel de la ficción la lucha entre la civilización y la barbarie se sintetiza en el episodio que cito a continuación, en el que el maestro francés Jacques castiga físicamente a Corrales, un alumno provinciano. El triunfo de Jacques se debe, según el narrador, a su capacidad de estrategia que es el resultado de su educación francesa:

No había casi día, en la clase de Jacques, que Corrales escapara a las vigorosas arremetidas del sabio. [Jacques de una explicación matemática, Corrales no presta atención a la explicación y Jacques reacciona]. [Jacques] se le fue encima [a Corrales], y nos fue dado presenciar uno de los combates más reñidos del año. [...] Jacques debutó por un revés, que fue hábilmente parado; una finta en tercia, seguida de un amago al pelo, no obtuvo mayor éxito. Entonces Jacques, despreciando los golpes artísticos, comenzó lisa y llanamente a hacer llover sobre Corrales una granizada de trompadas, bifes, reveses, de filo, de plano, de punta, todo en confuso e inextricable torbellino. El calor de la lucha enardecía a Corrales; se multiplicaba, se retorció [...] *Pero Corrales era un simple montonero, un Páez, un Güemes, un Artigas, no había leído a César, ni al gran Federico, ni las memorias de Vauban, ni los apuntes de Napoleón, ni los libros de Jomini. Su arte era instintivo, y Jacques tenía la ciencia y el*

genio de la estrategia. [...] Jacques [...] de un golpe enérgico, dio en tierra con el banco y con Corrales. No brilló en la mano del vencedor la daga de la misericordia, pero sí sonó, uno solo, soberbio bofetón.

Así concluyó aquel memorable combate, que habíamos presenciado silenciosos y absortos a la manera de los indios de Manco Capac las batallas de Almagro y de Pizarro, como luchas de seres superiores al hombre....! (33 El subrayado es mío)

En *Juvenilia* está presente el modelo opositivo capital/interior, el cual era frecuentemente mencionado para referirse a la situación política después de Caseros, pero es definitivamente después de la ley de capitalización de 1880 cuando claramente los porteños pueden considerarse rectores de los destinos del país, desde que el modelo liberal agroexportador convirtió al puerto en el centro de la vida económica de toda la República. La derrota de Corrales ante Jacques es análoga a la subordinación de las provincias al litoral atlántico. En el caso de la anécdota ficcionalizada en el texto literario, la derrota está justificada por la superioridad intelectual de Jacques, el cual se identifica con el grupo porteño. Volviendo otra vez a Corrales, creo relevante destacar aquí las referencias a las que el narrador apela para hacer una descripción del personaje:

Otra vez, Corrales ... [...] Es el cabrión, el travieso, el mal estudiante, inventando a cada instante una treta para burlarse del maestro o procurarse alguna satisfacción, gritando como veinte en el recreo, dejando grabado su nombre en todas las mesas. [...] Corrales inventaba trampas, aparatos para robar uvas, lazos corredizos admirables para tomar delicadamente del cuello, desde una altura de diez metros, las botellas simétricamente colocadas sobre una mesa en el patio del cura de San Ignacio. [...] Las matemáticas, como toda noción racional por lo demás, eran para él abismo sin fondo en los que su cráneo de chorlo se mareaba. Era feísimo, picado de viruelas, con un pelo lacio, duro y abundante, obedeciendo sin trabas al impulso de veinte remolinos. (31)

En primer lugar, la caracterización de “mal estudiante” se basa en su temperamento indomable e inventivo, para siempre escapar a los límites. Este es un rasgo que se identifica con los caudillos,

a los que explícitamente se hace referencia en la cita anterior. En segundo lugar, la irracionalidad triunfa sobre lo racional, ejemplificado esto a través de su incomprensión de las matemáticas. Por último, las características físicas se condicen con sus atributos intelectuales, siguiendo los parámetros del positivismo: su carácter puede “leerse” en su apariencia.

Argentinos e inmigrantes

Además de la oposición porteños/provincianos, la oposición argentinos/extranjeros sirve como estructura a la narración en *Juvenilia*. Pese a su identificación con la barbarie, los provincianos son presentados en el texto con ciertas características positivas –que son las mismas que caracterizan al idealizado gaucho de las Conferencias de Lugones en el Teatro Odeón – estas son: arrojo, valentía y cierta tozudez que lo impulsan a las acciones violentas, pero que en última instancia tienen la capacidad para incorporarse a la nacionalidad argentina.

Los extranjeros inmigrantes en los relatos de *Juvenilia* pueden diferenciarse en dos grupos: aquellos que son de origen europeo y pertenecen al ámbito de la educación, como Jacques y Torres; y los inmigrantes también europeos pero cuyos oficios denotan su falta de educación formal. En la caracterización de estos dos grupos es posible advertir que se sigue el modelo de civilización y barbarie, pero en este caso la barbarie está identificada con los inmigrantes del segundo grupo. Se puede afirmar que el texto complejiza dicha manera de caracterizar a estos dos grupos, ya que se agrega una nueva variable, es decir, los atributos que habían caracterizado a la “barbarie” criolla o indígena, fueron de cierto modo atribuidos a los inmigrantes de origen europeo que no condecían con las expectativas de los grupos liberales que en primer momento impulsaron la inmigración. Cito a continuación una descripción de un enfermero italiano cuyos atributos físicos remedan a los de Corrales:

La enfermería era, como es natural, económicamente regida por el enfermero. Acabo de dejar la pluma para meditar y traer su nombre a la memoria sin conseguirlo; pero tengo presente su aspecto, su modo, su fisonomía, como si hubiera cruzado hoy ante mis ojos. Había sido primero sirviente de la despensa; luego, segundo portero, y, en fin, por una de esas aberraciones que jamás alcanzaré a explicarme, enfermero. [...] Era italiano y su aspecto hacía imposible un cálculo aproximado de su edad. [...] Nuestro enfermero tenía esa particularísima condición. Empezaba su individuo por una mata de pelo formidable que nos traía a la idea la confusa y entremezclada vegetación de los bosques del Paraguay, de que habla Azara; veíamos su frente, estrecha y deprimida, en raras ocasiones y a largos intervalos, como puede entreverse el vago fondo del mar. [...] Las cejas formaban un cuerpo unido y compacto con las pestañas ralas y gruesas como si hubieran sido afeitadas desde la infancia. La palabra mejilla era un ser de razón para el infeliz, que estoy seguro jamás conoció aquella sección de su cara, oculta bajo una barba, cuya tupida fluorescencia y frutos nos traía a la memoria un ombú frondoso. (45)

Otra vez vemos aquí una necesaria relación entre la apariencia física, en este caso las referencias son a la naturaleza americana, y las características tanto personales como morales del personaje. Es interesante destacar que en *Juvenilia* ningún personaje, salvo el narrador en primera persona y Amadeo Jacques, está descrito en detalle; las descripciones son pinceladas, meros esbozos que buscan dar una imagen total mediante descripciones fugaces. Por la misma brevedad de los fragmentos, los rasgos elegidos para caracterizar a los personajes son muy significativos, y dan una clara idea del marco de referencia del autor en ese momento. En relación a esto Gabriela Nouzeilles afirma que:

Según los médicos, la observación y estudio de ciertas partes del cuerpo podía revelar anomalías que de otro modo habrían pasado inadvertidas, disimuladas por el efecto engañoso de la apariencia total del individuo en cuestión. Aunque en teoría cualquier parte del cuerpo (rostro, cráneo, pelvis, manos, pies, pecho, brazos) podía portar los signos inconfundibles de la degeneración, la cabeza fue objeto privilegiado de análisis, en parte quizás por su asociación inmediata con el ámbito de lo racional y mental. (239)

En la siguiente descripción de Jacques puede apreciarse el interés del narrador por destacar los rasgos físicos del maestro, sobre todo porque es muy significativo el contraste entre el enfermero italiano y la figura “luminosa” de Jacques:

Mis recuerdos vivos y claros en todo lo que al maestro querido se refiere, me lo representan con su estatura elevada, su gran corpulencia, su andar lento y un tanto descuidado, su eterno traje negro y aquellos amplios y enormes cuellos abiertos, rodeando un vigoroso pescuezo de gladiador. La cabeza era soberbia; grande, blanca, luminosa, de rasgos acentuados. La calvicie le tomaba casi todo el cráneo, que se unía, en una curva severa y perfecta, con la frente ancha y espaciosa, como sobre dos arcadas poderosas, en las cejas que sombreaban los ojos hundidos y claros, de mirar un tanto duro y de una intensidad insostenible; la nariz casi recta, pero ligeramente abultada en la extremidad, era de aquél corte enérgico que denota inmovible fuerza de voluntad. (60)

He destacado más arriba la estrecha vinculación entre la moral y la biología que proponía el positivismo como marco de explicación de lo social, porque “...de las concepciones sociológicas se desprendían las teorías morales” (Nari 212). A partir de los 80’s los grupos dominantes crearon un sujeto moral que era la base del sujeto social: “Los exponentes máximos del proyecto liberal nunca separaron la cuestión de la nación de esa necesaria reforma del sujeto moral. Y en ella el positivismo y el laicismo resultaron los componentes ideológicos centrales para la acentuación de una ética del trabajo como resorte del equilibrio ordenado de la sociedad” (Vezzetti 212). El hecho de que el enfermero descrito en la cita de Cané fuera “perezoso” tenía que ver con esta concepción y con la necesidad de advertir que la inmigración, si no fuera controlada, podría tener consecuencias negativas para con la población “nativa” en su totalidad. En *Juvenilia*, la advertencia es menos explícita que en otros textos, pero sin embargo es posible leer en las oposiciones construidas, la opinión de un narrador que conceptualiza a los grupos

según un modelo opositivo y que advierte sobre los peligros que el “desorden” puede traer para el bienestar de la nación:

Y si avanzamos aún más en el encadenamiento ideológico construido por la oligarquía argentina de la época, el inmigrante estaba, a su vez, “cruzado” con el desorden social, la “revolución”, etc. De allí que la degeneración (que es biológica y que se manifiesta en la moral y, por ende, en las conductas sociales de los individuos) estaba ligada a aquellos sectores que no se adaptaban a las normas o reglas establecidas. (Nari 213)

El trabajo sería un medio por el cual se llegaría un mejoramiento moral, y es por esto que el ser “perezoso” es uno de los rasgos negativos que el narrador atribuye al enfermero. Siguiendo esta idea, el trabajo implicaba salud, y la salud tendría como correlato un aumento de la moral en toda la sociedad.

Por último, la particular manera de hablar del enfermero italiano contribuye a la caracterización de los inmigrantes como “otros”. El focalizarse en una representación textual del habla influida por otros idiomas es una de las formas privilegiadas para caracterizar a los personajes inmigrantes, sobre todo a aquellos que pertenecen a los sectores populares:

[El enfermero] Debía haber servido en la legión italiana durante el sitio de Montevideo o haber vivido en comunidad con algún soldado de Garibaldi en aquellos tiempos, porque en la época en que fue portero, cuando le tocaba despertar a domicilio [...] entraba siempre a nuestros cuartos cantando en voz en cuello [...] este verso que tengo grabado en la memoria de una manera inseparable a su pronunciación especial:

Levántasi muchachi,
Que la cuatro sun,
E lo federali
Sun vení a Cordum (46)

Este rasgo es particularmente significativo ya que, como lo señala Martín Legrás, se vuelve imperiosa la necesidad de diferenciar a los inmigrantes del resto de la sociedad. Si los rasgos

físicos no son un indicativo fehaciente de la diferencia, entonces otros rasgos, como el habla, se vuelven relevantes.

Género y educación. La mujer en *Juvenilia*

La década del 80 hasta 1900 es también conocida como el “Periodo de consolidación y organización”, en referencia a los esfuerzos por concretar una organización política estable después del gobierno de Rosas. El modelo que los intelectuales y políticos de la generación del 80 aplicaron para lograr esa ansiada “organización” fue el de la familia patriarcal, en una analogía que implicaba una relación estrecha entre los roles de género en el seno de la familia y su proyección a la totalidad de la nación.

En *Juvenilia* este modelo se proyecta también a las relaciones pedagógicas entre el maestro/padre (Jacques) y su alumno/hijo (el narrador). El inmigrante culto y refinado es el padre simbólico de esta nueva generación de argentinos, que superará a la barbarie interna y a la inmigrante gracias a la educación adquirida en el Colegio.

La voz de los escritores es mucho más audible que la de las escritoras, sin duda, pese a que éstas ya tenían un lugar significativo en el campo intelectual del momento, sobre todo por su participación en publicaciones periódicas⁶⁶. Sin embargo, y pese a esta importante presencia en el panorama literario de la época que incluían la perspectiva de la mujer en el mundo de las letras, sobre todo en el ámbito de la educación; las referencias de Cané a personajes femeninos

⁶⁶ Bonnie Frederick señala la importancia y difusión de periódicos dirigidos por mujeres a partir de 1850. De particular importancia son *La alborada del Plata* dirigido por Juana Manuela Gorriti y *El búcaro americano*, por Clorinda Matto de Turner.

son escasas y se limitan a breves descripciones, y en todo momento se encuentran fuera del espacio del Colegio.

El mundo del Colegio Nacional a puertas adentro es, como el ámbito de la política y el ejército, un mundo exclusivamente masculino. Las alusiones a personajes femeninos están limitadas a dos o tres a lo largo de todas las narraciones que conforman *Juvenilia*, pero sin embargo éstas son muy significativas, especialmente si tenemos en cuenta el papel cada vez más importante que las mujeres tenían en relación a la educación. La omisión de este papel de la mujer por parte de Cané, así como en el discurso de Avellaneda que cito al principio de este capítulo permiten deducir una indiferencia que puede interpretarse como una reacción defensiva frente a una realidad que parecía, de hecho, “evidente”. Las mujeres están excluidas del mundo masculino del internado, es decir dentro del hogar simbólico que representa el Colegio, en el cual los roles familiares se limitan a los de padres/hijos/hermanos.

Fuera del espacio del internado, sin embargo, es posible para los estudiantes relacionarse con el sexo opuesto. A lo largo de *Juvenilia* es posible identificar dos prototipos de mujeres en el espacio público, una identificada con la “raza indígena” y el espacio rural, la otra idealizada en el espacio urbano. La primera es fácilmente accesible, mientras que la segunda se describe como totalmente inaccesible para el narrador.

Para ejemplificar esto, cito a continuación la descripción que el narrador realiza de una joven en La Chacarita, campo en el que los estudiantes del colegio pasaban los veranos, y que es el “objeto de la pasión” de uno de sus compañeros. La Chacarita es el espacio rural donde los estudiantes pueden sentirse más “libres”, y esta libertad está también se manifiesta en la posibilidad de relacionarse con mujeres. Dice el narrador:

Por fin supe que el objeto de su pasión [de un compañero de clase] era una niña, hija de una “modesta” familia que habitaba a veinte cuadras de la Chacarita. ¡Ya lo creo! Era una chinita deliciosa de dieciocho años, de carita fresca y morena, de grandes ojos negros como el pelo, sin más defecto que aquel pescuezo angosto y flaquito que parece ser el rasgo distintivo de nuestra raza indígena. (56)

Así como a lo largo del texto vemos una representación binaria y opositiva entre diferentes sectores de la nación (provincianos/porteños, inmigrantes “ideales”/inmigrantes “reales”), en relación a la representación de la mujer en *Juvenilia* puede establecerse la misma distinción. La breve descripción del narrador resalta sin embargo, en primer lugar, los rasgos físicos que identifican a esta mujer con “nuestra raza indígena”. En segundo lugar, se apela sobre todo a los sentidos para la caracterización de este personaje. La identificación de la mujer con el espacio en el que se la ubica, es decir, la identificación de la misma con “la tierra” está dada a través de las referencias a los sentidos. A esto se suma la referencia a la “modestia” de su familia, una clara diferencia con la posición urbana y acomodada de la mayoría de los estudiantes del Colegio Nacional.

En contraste, cito a continuación una segunda descripción del narrador, esta vez en referencia a una mujer de su misma clase en el ámbito urbano:

[...] la luz, la música, ese curioso y penetrante ambiente de los teatros de buen tono, la proximidad de una criatura idealmente bella, que estaba en el palco, sus ojos dulces como un pedazo de cielo, su voz tímida y armoniosa, aquel color diáfano, transparente, sombreado a cada instante por un tenue velo de púrpura, esa emanación exquisita de la pureza, de la inocencia y de la gracia, que subyuga en todas las edades, todo en un encanto misterioso, se apoderó de mí por completo. Quince años han pasado sobre mi cabeza desde aquella noche, quince años bien llenos y agitados; pasarán veinte más y no perderé ese recuerdo suave y melancólico, que atrae a mi alma la impresión fresca de las primeras emociones puras de mi juventud. [...] Todo pasó en el rápido correr del

tiempo, pero la figura deliciosa, a la que los años han circundado de esa atmósfera vaporosa que da Murillo a sus vírgenes, queda fija allá en el pasado, cerniéndose al principio de la ruta, como una luz ideal. (67)

Es importante destacar el contraste entre éste y el primer encuentro, ya que este último se produce en el espacio urbano y distinguido por definición: el teatro. Por otro lado, el rasgo de inaccesibilidad de la mujer contrasta con las referencias a lo sensorial y los sentidos a los que el narrador apela para describir a la primera mujer en el campo. La distancia entre la figura de la mujer y el narrador es un rasgo que la identifica con la pureza y la perdurabilidad del recuerdo como “puro” a través de los años. Las referencias a la luz, la claridad y a lo etéreo son lo que definen lo “delicioso” de esta joven; acercando esta experiencia a lo religioso.

La madre del protagonista es un personaje que apenas está esbozado, pero que se destaca, en sus esporádicas apariciones, por su voluntad de sacrificio y su obediencia a la figura masculina de Jacques. En efecto, el modelo de la familia patriarcal está presente incluso cuando se ubica a la madre fuera su hogar y ésta va al Colegio: la autoridad paterna del maestro se ejerce no sólo sobre los estudiantes, sino también sobre la madre del protagonista, quien acata sin discusión las decisiones del maestro:

Varios enemigos de Jacques quisieron explotar mi expulsión violenta, y vieron a mi madre para intentar una acción criminal contra él. Mi madre, sin más objetivo que mi porvenir, resistió con energía, vio a Jacques, que ya había devuelto desgarrada una solicitud del Colegio entero por nuestra readmisión [...], y después de muchas instancias, consiguió la promesa de admitirme externo. (30)

Otro de los rasgos con los que el narrador caracteriza a la madre es el de su voluntad de sacrificio: “Porque empezábamos tristemente a conocernos. [...] nuestras madres hacían sacrificios de todo género por darnos educación. Muchas veces nuestras ropas eran cosidas por

sus propias manos” (65). De acuerdo a esta cita podemos inferir que el origen, si bien indiscutiblemente patricio, no necesariamente era un índice de bienestar económico. En el momento de producción del texto la búsqueda sin límites de una mejora de la situación económica de los inmigrantes era criticada como un signo de decaimiento moral. El hecho de que los estudiantes, sin bien pobres, formaran parte de la “buena sociedad” era una condición valorable, ya que por oposición los distinguía del resto de la población.

En suma, en *Juvenilia* la presencia de los personajes femeninos no hace sino acentuar la preeminencia de los masculinos, en una relación análoga con la importancia de los hombres de esta Generación en el campo de las letras y la política. La realidad indica, sin embargo, que la presencia de las mujeres escritoras estaba haciéndose sentir cada vez más, y el impulso a la educación estaba también generando espacios para la mujer trabajadora: la maestra.

Conclusión

Las relaciones pedagógicas que el narrador de *Juvenilia* describe permiten vislumbrar los modos en que los intelectuales de la élite conceptualizaban la realidad nacional en un momento de intenso cambio social, impulsado precisamente por los miembros de la Generación del 80. Las reacciones de la misma fueron en general sumamente defensivas, generando discursos basados en un positivismo social que identificaba al inmigrante como el origen de una posible decadencia moral y física de la población nacional. En *Juvenilia* es posible identificar al mismo tiempo una propuesta de interpretación de la realidad nacional, ya sea en relación a la reciente capitalización y al papel subordinado del interior, como en relación a la inmigración de origen europeo. A través de la construcción literaria de la vida de estudiante en el Colegio Nacional, el narrador opone a los porteños y a los provincianos, oposición que en última instancia se ve matizada en el

ámbito del colegio por el hecho de que ambos grupos comparten el espacio físico, así como una posición social privilegiada que les permite recibir una educación formal. A esta manera de conceptualizar la realidad, se agrega la oposición entre dos grupos de inmigrantes: aquellos que, como Jacques, proveen a los estudiantes nativos la sabiduría de la cultura europea; y aquellos como el enfermero, que carecen totalmente de ella y se mantienen en una relación de subordinación.

Pese a su brevedad, las alusiones a los personajes femeninos permiten también identificar en *Juvenilia* el lugar marginal que para estos intelectuales las mujeres ocupaban en el modelo de nación que proponían. Sin embargo, la propuesta de estructurar la sociedad en función de la familia patriarcal tuvo necesariamente que negociar con el hecho de que esa misma nación, que se esperaba progresista y civilizada, necesitaba y de hecho estaba impulsando el trabajo asalariado de las mujeres que, en última instancia, comenzarían a cumplir un rol hasta entonces inédito en el ámbito de la educación popular.

III. La maestra normal

A medida que el sistema educativo demandaba la formación de maestras, y a medida que las mismas iban ubicándose como trabajadoras en las escuelas, la ansiedad por conceptualizar ese lugar en la sociedad se hacía cada vez más urgente en los intelectuales de la época. Si bien los parámetros administrativos del sistema educativo sostenido por el Estado habían sido establecidos por los miembros más prominentes y legitimados de la Generación del 80, hacia principios de siglo las consecuencias de estas decisiones provocaron intensas discusiones. La novela *La maestra normal* (1914), del escritor argentino Manuel Gálvez (1882-1962), constituye una crítica a los resultados de la educación pública que la generación anterior había con tanto ahínco promovido. La literatura en general, y la que se enfoca en educación y en el trabajo femenino en particular, refleja las ansiedades que provocaban los cambios en relación al rol de la mujer en la sociedad, sobre todo en los escritores de la élite. *La maestra normal* puede leerse como una advertencia a la sociedad en general sobre los peligros de la educación normalista para las mujeres argentinas, y al mismo tiempo como un reconocimiento de la centralidad de la maestra en el ámbito de la educación popular.

Por último, es importante destacar que tanto la novela como el escritor se insertaron en un campo intelectual que en ese momento estaba en un proceso de cambio. Un análisis de la novela me permitirá un acercamiento a la compleja dinámica de la expansión de la producción, circulación y consumo de diferentes textos durante las dos primeras décadas del siglo XX.

Manuel Gálvez y campo intelectual

Manuel Gálvez es uno de los escritores más prolíficos de la literatura argentina de la primera mitad del siglo XX. Como muchos otros intelectuales y escritores de su tiempo, Gálvez

fue parte a la vez del campo intelectual como escritor profesional, y a la administración del sistema educativo público como inspector de escuelas medias. Su matrimonio con un miembro de la familia Bunge lo vinculó a la oligarquía terrateniente, grupo con el que se identificó a lo largo de toda su vida como escritor.

Su participación en el campo intelectual fue muy intensa, ya que fue uno de los primeros escritores que abogó activamente en el ámbito público por la profesionalización del escritor⁶⁷. Las incontables entrevistas que concedió y los artículos periodísticos en los que aboga por un salario para los escritores dejan entrever una clara conciencia de la dinámica del campo intelectual argentino de su momento, así como su apreciación de los cambios que estaba sufriendo gracias a la ampliación del público lector.

La crítica literaria argentina ha ubicado a Manuel Gálvez como un representante de la llamada Generación del Centenario, aunque su obra trasciende los límites temporales de la misma, ya que sus últimas obras fueron escritas a principios de la década del 60⁶⁸. En este momento es necesario considerar que el término “generación” tiene la desventaja de encasillar la obra de un grupo diverso de escritores y escritoras como si este espacio careciera de espesor, es

⁶⁷ Conviene destacar en este momento la diferenciación que Beatriz Sarlo propone al uso del término *profesionalización* para describir la situación de los escritores en la Argentina del Centenario. Esta autora prefiere el uso del concepto de *campo intelectual* y analiza la consolidación de los escritores en el mismo; el resultado de este proceso es no sólo un reconocimiento social del trabajo intelectual (algo que ya había conseguido la Generación del 80), sino el pago de un sueldo que permitía a los escritores vivir de su profesión. En todo caso, a lo largo del desarrollo de mi exposición, seguiré usando el término *profesionalización* para analizar el lugar de Manuel Gálvez en el campo intelectual de principios de siglo.

⁶⁸ Manuel Gálvez fue un escritor particularmente prolífico: sesenta libros en total, de los cuales nueve son biografías de personalidades políticas del país. A continuación hago mención a sus obras más importantes: *La maestra normal* (1914), *El mal metafísico* (1916), *La sombra del convento* (1917), *Nacha Regules* (1919), *Historia de un arrabal* (1922), *Hombres en soledad* (1938), *El hombre del misterio* (1939), *Vida de Juan Manuel de Rosas* (1940), *Vida de Sarmiento y José Hernández* (1945), *Me mataron entre todos* (1962).

decir, como si no hubiera diferencias entre ellos, y como si la producción de un escritor en particular permaneciera invariable a lo largo de los años. Sin embargo, este mismo término puede ser operativo si se lo utiliza como una referencia temporal. Esta es la utilidad que adquiere en el marco de mi disertación, en particular porque me centro en la novela *La maestra normal* de 1914. Se puede afirmar, siguiendo esta argumentación, que la obra de Manuel Gálvez hasta la década del 20 comparte con otros escritores las discusiones generadas por las reflexiones sobre la cuestión de la definición de la identidad nacional. En efecto, las preocupaciones y temas que informaron los textos de esta Generación están sin duda presentes en la obra temprana de Gálvez; por ejemplo, una propuesta de definición del “ser nacional” como reacción al cosmopolitismo inmigratorio en las urbes y la preocupación por definir una literatura nacional; una búsqueda de una esencia nacional en espacios no “conquistados” por la inmigración; una cierta ansiedad por la cada vez mayor presencia de la mujer en el mundo del trabajo – especialmente en relación al enorme número de maestras normales. Las periodizaciones, vale la pena aclarar, suelen desdibujar las continuidades para acentuar las diferencias; en este caso en particular, es necesario señalar que los temas y preocupaciones fundamentales de la generación del 80 continúan presentes en los escritores de la Generación del Centenario. En efecto, y como lo señalo más arriba, las consecuencias de la llegada del aluvión inmigratorio siguió siendo un tema fundamental, al que se sumó la preocupación por la “feminización” de la sociedad, ya que se percibe como un “desequilibrio” que es necesario remediar.

Por último, en este periodo se amplía en forma vertiginosa el público lector, tanto como consecuencia de la expansión del sistema educativo primario como por la llegada inmigratoria, y por esto el mercado editorial masivo afianza su presencia apelando a escritores y escritoras

capaces de captar el gusto de vastos sectores de la población lectora. Es en este periodo en que los periódicos y las revistas constituyen el principal vehículo para llegar a los lectores, y sobre todo las lectoras. La diferenciación entre un circuito culto –limitado y exclusivo- , y uno popular –masivo y capaz de llegar a las casas de los lectores por un precio accesible, es de particular importancia; pero los límites entre ambos no están tan claramente delimitados.

En este momento es relevante tener en cuenta las observaciones de Horacio Legrás con respecto a la cultura popular de fin de siglo, ya que este autor afirma que si bien la misma fue esencialmente letrada, esto no quiere decir que se pueda entender desde el punto de vista de la cultura letrada exclusivamente: “Las formas letradas y literarias de la cultura popular estaban a su vez inmersas en una enorme red de producciones culturales donde los valores fundamentales procedían de la representación visual y la performance cultural.” (54) Esta “enorme red de producciones culturales” desborda la práctica de la lectura de textos literarios como las novelas, pero considerarla es sin duda importante para dar cuenta de los cambios que se estaban produciendo en el campo de las letras. Si en las sociedades modernas la cultura se entiende como un instrumento para educar a la población y transformarla en ciudadanía, es fundamental diferenciar la cultura popular de la cultura de elite en la Argentina del momento, sobre todo porque el hecho de que el proyecto liberal no se interesó en este ámbito le permitió un amplio margen de creatividad e independencia. En este capítulo en particular me centraré en una discusión de la novela de Manuel Gálvez como un ejemplo de las intersecciones entre el circuito culto y el popular.

Estas generalizaciones, me gustaría aclarar, no hacen sino proporcionar un marco a la obra de los escritores de la Generación del Centenario en general y a la obra narrativa de Manuel

Gálvez en particular. Es importante destacar en este momento que mi análisis de la novela *La maestra normal* se centrará en dos ejes: la preocupación del narrador por definir los “peligros” que la mujer trabajadora significaba para el bienestar de la nación; y la indagación de la construcción de la figura de la maestra como personaje literario, a la luz de los intensos cambios que el rol de la mujer estaba sufriendo en los primeros años del siglo XX.

Manuel Gálvez es un escritor estrechamente vinculado a los tempranos intentos de profesionalización de la tarea del escritor de ficción en la Argentina ya que fue uno de los primeros en considerarse un profesional de las letras⁶⁹. Este nuevo lugar del escritor en la sociedad fue incorporado en los textos literarios: Gálvez a menudo trata en sus novelas la situación del hombre de letras que se siente incomprendido por una sociedad que no valora, ni simbólicamente ni monetariamente, su trabajo intelectual⁷⁰.

Manuel Gálvez fue inspector de enseñanza secundaria y media desde 1906, puesto que ocupó por veinticinco años. Este trabajo le permitió viajar con bastante frecuencia al interior del país, donde ambientó varias de sus novelas y textos históricos. No era en este momento infrecuente que los intelectuales y periodistas ocuparan puestos de supervisión y dirección en el sistema educativo. La centralización del mismo llevó a una cada vez mayor demanda de

⁶⁹ Se puede agregar sin embargo que le fue posible vivir de las letras gracias al buen pasar económico que le proporcionaba la fortuna de su primera mujer, Delfina Bunge con quien se casó en 1910, quien pertenecía a la rancia oligarquía terrateniente. Pese a esto, es todavía significativo que él mismo como escritor se haya autodefinido como un profesional de la escritura en numerosas entrevistas y contribuciones periodísticas.

⁷⁰ Si bien en cuanto a las técnicas literarias Gálvez permanece ligado al realismo y al romanticismo, el tema del escritor incomprendido por la sociedad que lo margina es una presencia importante en la obra literaria de este escritor. Gabriel Quiroga, el personaje protagónico del primer texto de Gálvez, *El diario de Gabriel Quiroga* un alter ego del mismo Gálvez; es un joven escritor educado en París que regresa a la Argentina y busca definir la identidad literaria del país re-descubriendo el interior. El mismo personaje aparecerá otra vez brevemente en *La maestra normal*.

funcionarios que, desde la capital, “controlaran” el funcionamiento de las escuelas normales que se habían abierto en las provincias del interior; por ejemplo, Leopoldo Lugones ejerció también este puesto en la misma época en que lo hizo Gálvez.

Entre 1916 y 1929, periodo que puede considerarse de apogeo de las novelas de Gálvez⁷¹, los escritores más prominentes del campo luchaban por la profesionalización. En efecto, Manuel Gálvez y Hugo Wast son los primeros escritores argentinos que se consideran profesionales, ya que el mercado cultural brindaba la oportunidad de vivir exclusivamente de la actividad literaria. Este proceso se vio favorecido, como lo he señalado anteriormente, por la creciente incorporación de las clases populares a la escuela, así como por la creación de instituciones de difusión cultural que promovieron la lectura; ambos fenómenos estrechamente vinculados a la creación y expansión de un público lector que había adquirido recientemente las estrategias de lectura de ficción en la escuela primaria. Por otro lado y en relación al sistema culto de literatura en la Argentina del momento, la creación de la Cátedra de Literatura Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1912 significó la legitimación institucional de un grupo de escritores argentinos que por primera vez eran incorporados al

⁷¹ Manuel Gálvez escribió más de cincuenta y cinco obras en todos los géneros. Fue candidato al premio Nobel de Literatura tres veces (1932-33, 1951). Recibió el Premio Nacional de Literatura en 1932 por su novela histórica *El general Quiroga* (1932), y el Tercer Lugar del mismo premio en 1914 por el ensayo *El solar de la raza* (1913). A partir de 1929, sin embargo, las críticas a su estilo realista se hacen sentir cada vez más, sobre todo por parte del grupo vanguardista liderado por *Sur* y *Proa*. Estos jóvenes escritores, que dominaban el campo intelectual culto del momento, definieron en gran medida su postura estética en oposición al estilo de Gálvez, que consideraban simple, retrógrado y conservador. Los textos críticos que analizan la producción de Gálvez y su lugar en el campo intelectual presentan perspectivas contradictorias en relación a su importancia en el mismo. Szmétan, por un lado, recalca su éxito editorial en base a la gran cantidad de libros vendidos. Goodrich, por el otro, cita a Gálvez como uno de los escritores que se queja de la escasa recepción y valoración de sus obras en el mercado. En todo caso, parece necesario establecer los parámetros con los cuales se mide la importancia de escritores como Gálvez. Por ejemplo, ningún escritor como él puede comparar la difusión de sus textos con la de *Juan Moreira*, de Eduardo Gutiérrez y su posterior formato de mini-drama que se representaba en el circo.

canon. En los primeros años del siglo XX, por otro lado, se crearon varias revistas literarias, algunas de vida efímera, pero otras con la influencia y permanencia de *Sur*, que fueron de fundamental importancia para generar un espacio de difusión, aunque limitado y excluyente, para algunos escritores. Las instancias de legitimación, entonces, se vieron multiplicadas en este periodo. Manuel Gálvez participó en varios de los espacios que en ese momento se creaban con el objetivo de definir un espacio para los escritores en el campo intelectual culto. Como lo señala Emilio Szmecan:

[Gálvez] Fundó revistas literarias, editoriales de difusión de autores argentinos y tuvo parte activa en la creación de la Academia Argentina de Letras (1930) y de la primera cátedra de Literatura Argentina de la Universidad Nacional de Buenos Aires (1912), de la cual fue tercer candidato y que ocupó finalmente Ricardo Rojas (1882-1952); también defendió, como muy poco otros –mismo desde el comienzo de su carrera– los derechos gremiales del escritor. (4)

Sistema culto y sistema popular

En *El imperio de los sentimientos*, Beatriz Sarlo argumenta que la crítica ha identificado dos corrientes literarias que representaron la incorporación de la vanguardia al espacio literario argentino a principios de siglo. Con programas y una concepción de la literatura diferentes, Florida y Boedo son los parámetros para agrupar a los escritores de este momento. Estos dos grupos que representan dos tendencias literarias, argumenta Sarlo, deben ubicarse en el sistema culto de la literatura, es decir, ambos comparten varios rasgos a un nivel de producción y circulación de las obras. Por ejemplo, los escritores de ambas corrientes –muchos de ellos, cabe señalar, fluctuaban con bastante regularidad de uno a otro grupo– concebían a la literatura como una obra de arte dirigida a un público capacitado con estrategias de lectura sofisticadas. El

público lector estaba constituido por un grupo relativamente reducido que conocía las últimas tendencias de la literatura europea y se reunía regularmente para intercambiar ideas sobre escritores y obras en las librerías del centro de Buenos Aires. El número limitado de tirada de los textos literarios representativos de ambos grupos da cuenta de este acentuado elitismo.

Siguiendo los argumentos de Sarlo, para dar cuenta cabal del campo intelectual argentino de principios de siglo es necesario tener en cuenta, entonces, al sistema literario popular⁷². Este sistema funcionó en forma paralela al sistema culto, apelando a públicos que tenían diferentes estrategias y expectativas de lectura. Mientras los escritores de Florida y Boedo buscaban incorporar los más recientes movimientos de vanguardia europeos al escenario literario argentino; la literatura del sistema popular apelaba a la novela sentimental de corte romántico-realista, con la incorporación de elementos del naturalismo y del modernismo.

Las novelas de entrega semanal constituyeron la lectura más accesible de las capas populares de la Argentina de principios de siglo. Las mismas proporcionaron material de lectura para un nuevo público emergente que había adquirido las destrezas necesarias para la lectura gracias a la educación recibida en la escuela primaria. De hecho, la escuela no sólo proveía esas destrezas, sino incluso los textos literarios que de otro modo no hubieran llegado a los hogares de los y las alumnas de menores recursos. Varios fueron los motivos por los que el formato de las novelas

⁷² Juan Poblete describe el proceso de secularización y mediación cultural en Chile de finales de siglo XIX a través de la incorporación de nuevos formatos que circulan en el mercado de bienes culturales. En particular, este autor se centra en los almanaques como vías de introducción de los sectores populares a la lectura de textos escritos. Este nuevo público accedía a estos textos con expectativas de lectura y experiencias diferentes al público ya acostumbrado a consumir formatos más “tradicionales” de la literatura occidental, como las novelas, por ejemplo. Sarlo, más que centrarse en diferentes formatos, destaca la *forma* en que las novelas llegaban al público lector, es decir, la *accesibilidad* de los textos literarios, así como el análisis de los mensajes que las novelas por entregas -o las novelas sentimentales- buscaban transmitir a los lectores.

por entregas adquirió tanto éxito. En primer lugar, las mismas costaban la décima parte de un libro impreso. En segundo lugar, tenían la gran ventaja de escapar al circuito de las librerías, coto exclusivo de los entendidos en su gran mayoría hombres de clase media o alta; y ubicadas en el centro de la ciudad. El público lector femenino que leía las novelas por entregas pertenecía al sector popular, muchas de las lectoras eran de origen inmigrante que vivían en barrios de la periferia y trabajaban por cuenta propia o para el estado como maestras⁷³. Estas mujeres no hubieran accedido a los textos literarios por vía de las librerías, ya que el hecho de moverse al centro de la ciudad no era una opción para ellas. Podían, sin embargo, acceder a las novelas por entrega a través del kiosko o de vendedores ambulantes que llegaban hasta la puerta de su casa⁷⁴.

Este vasto sistema popular escapa a la dicotomía Florida/Boedo, y propone una estética totalmente ajena a las vanguardias. Sin embargo, algunos escritores que pertenecían al sistema culto pero que no participaban de las experimentaciones vanguardistas, como Gálvez, fueron parte también de este sistema popular, contribuyendo con textos literarios en revistas de circulación semanal. *La maestra normal*, por su temática, el desarrollo de los personajes, el tema sentimental centrado en el personaje femenino, la voluntad moralizadora y de advertencia a las lectoras, puede leerse como una novela sentimental que incorpora algunos de los códigos más “sofisticados” del sistema culto, a pesar de que no se trató de una novela por entregas. Desde el

⁷³ El ejemplo paradigmático es la maestra Rosa del Río, cuyo testimonio recoge Sarlo en *La máquina cultural*. Esta maestra, hija de inmigrantes que vivía en la periferia de la ciudad durante la década del 20, sólo accede a textos literarios a través de las revistas que circulaban entre vecinos.

⁷⁴ Beatriz Sarlo señala asimismo que, si bien las mujeres constituían el público privilegiado de estos textos, los hombres también los leían. Las novelas por entregas eran los únicos textos literarios accesibles a los sectores populares, y un ejemplar del mismo periódico circulaba no solamente por una casa, sino por todo el vecindario también.

punto de vista de las ventas, también puede argumentarse que Gálvez - por lo menos en la etapa temprana de su vida como escritor- se ubica en los límites de ambos sistemas. En efecto, el éxito de dos de sus novelas, *La maestra normal* (1914) y *Nacha Regules* (1919), lo acerca más a los escritores populares como Hugo Wast o César Duayen, quienes eran reconocidos por las grandes tiradas de sus novelas⁷⁵.

A partir de 1930 la popularidad de Gálvez declinó, no tanto entre los lectores como entre los círculos intelectuales. En efecto, los escritores que hacia esa época habían adquirido una sólida posición en el campo literario argentino y que habían formado parte de Florida definían su propia identidad literaria oponiéndose al estilo realista de Manuel Gálvez. Los del grupo de Boedo, por otro lado, rechazaban su catolicismo recalcitrante y su abierta vinculación con la oligarquía. Pese a haber sido uno de los escritores más leídos de su época, su figura fue desdibujándose en el panorama literario argentino posterior a 1930⁷⁶.

La cuestión femenina

A finales del siglo XIX las discusiones con respecto al rol de la mujer en la familia y en la nación cobraron cada vez más importancia. Los motivos fueron diversos, pero debe señalarse en particular la relevancia del papel de la mujer en la familia nacional en los discursos sobre la

⁷⁵ César Duayen fue el seudónimo de Emma de la Barra, que con su novela *Stella* (1950) alcanzó un éxito de ventas sin precedentes.

⁷⁶ Hacia 1920 una nueva generación de escritores vinculados a los movimientos de vanguardia rechazó abiertamente el estilo, temas y posición política de Gálvez, sobre todo en lo que respecta a su conservadurismo religioso. Más adelante, sin embargo, el peronismo rescató algunas de sus obras, considerándolo el “autor nacional” por excelencia, en un movimiento que buscaba rescatar escritores alejados de las vanguardias. La novela de Gálvez, *Nacha Regules*, fue llevada al cine durante la presidencia de Perón, y es hoy sin duda el texto más ampliamente conocido del escritor.

identidad argentina, así como la cada vez mayor cantidad de mujeres que formaban parte de la fuerza de trabajo.

Francine Masiello destaca la estrecha relación entre las mayores posibilidades de la mujer para trabajar fuera del hogar, y la revisión e incluso una redefinición de los roles de género en la sociedad⁷⁷. Esta posibilidad, sin embargo, trajo aparejados conflictos con el modelo tradicional de la mujer, ya que los discursos sociales sobre feminidad ubicaban a la mujer en el ámbito doméstico, mientras el hombre era el que estaba naturalmente capacitado para trabajar fuera del hogar. Lucía Lionetti resume en la siguiente cita este esquema:

El ámbito doméstico fue interpretado como el más apropiado para que lo ocupara la mujer puesto que la naturaleza le había puesto en ese lugar, ligado a su función reproductora y a sus rasgos de vulnerabilidad, afecto y dependencia. La calle, y sus riesgos eran para el hombre. Aquella “esencia” masculina lo dotaba de las condiciones de fortaleza, agresividad e independencia, como para procurar con su trabajo el bienestar de su familia. (238)

Siguiendo con esta lógica, la mujer en su función básicamente reproductora, era la encargada de poblar la nación; pero además su función tenía que ver con su capacidad de mantener el orden dentro del hogar. La concepción del hogar como una réplica del espacio nacional otorgaba al padre la capacidad para decidir y mandar, ya que ellos eran los que ejercían el derecho de votar y ocupar cargos públicos, y a las mujeres el deber de continuar la comunidad ciudadana en un ámbito de armonía y civilidad. Si todas las mujeres eran capaces de lograr un hogar ordenado y

⁷⁷ “The disequilibrium between traditional liberals and new popular sectors prompted a series of conflicts in the Argentine social complex. From the perspective of the creole elite, Buenos Aires had become a city invaded, surrendering to an anonymous conglomeration that swept away traditional values. [...] Abundant debate was generated around “the woman question”. (Masiello *Between...* 84-5)

armónico, entonces toda la república lo sería también: El orden de la casa garantizaba el orden de la república.

En este contexto es interesante indagar cuál fue el papel que tuvieron los textos literarios en sus diferentes formatos en la reproducción de estos valores; en este sentido vale la pena destacar la estructura que las novelas por entregas adoptaron por esos años. Beatriz Sarlo⁷⁸ señala que la mayoría de las mismas presentan una estructura similar: el personaje femenino transgrede ciertas reglas sociales, generalmente buscar una relación romántica con alguien que no pertenece a su misma clase social. El relato culmina con la caída y posterior castigo del personaje femenino, que reconoce su “culpa” y acepta el beneficio de acatar el orden establecido. El texto literario, entonces, restablece el estado de cosas según las normas sociales “tradicionales”.

La maestra normal narra las peripecias de Raselda, una maestra normal de La Rioja que se enamora de otro maestro, Julio Solís. Solís es un egresado de la Escuela Normal de Paraná, quien después de haber vivido algunos años de bohemia en la capital, se enferma por ello de tuberculosis y se traslada a La Rioja para curar su afección. Sus contactos con la intelectualidad en Buenos Aires le permiten asegurarse un puesto de maestro primario en la escuela normal de La Rioja, ciudad capital de la provincia del mismo nombre, ubicada en el Noroeste del país. El tedio de la vida provinciana y el exotismo del interior a los ojos del aporteñado Solís lo llevan a sentirse atraído hacia la maestra Raselda, quien a su vez ve en él la posibilidad de casarse y formar una familia. La orfandad, candidez e ingenuidad de Raselda son las razones por las cuales

⁷⁸ Sarlo, Beatriz. *El imperio de los sentimientos*

ella ve en Solís un novio formal y posterior matrimonio. Solís, por su parte, no comparte estas expectativas pero alimenta sin embargo las esperanzas de la joven. Finalmente Raselda cede a los requerimientos de Solís, queda embarazada y es abandonada por su amante, quien vuelve a Buenos Aires. En su desesperación, Raselda tiene un aborto con ayuda de una sirvienta, a causa del cual casi muere. Es salvada por el médico de la ciudad, pero su caída la convierte en una paria en un pueblo donde todos conocen su historia. Las mujeres la desprecian y los hombres la consideran “fácil”. Su situación la lleva a acercarse a la religión, y la novela termina con Raselda sola, siendo maestra en un pueblo de los Andes, dedicada totalmente a su trabajo y a la vida religiosa.

En *La maestra normal* Raselda transgrede las normas, es castigada y al final del relato el orden parece restablecerse. Sin embargo, la transgresión está, según el narrador, instigada no solamente por la naturaleza femenina de Raselda, sino por las características específicas de la educación pública en la Argentina. En *La maestra normal*, entonces, el orden del hogar debe reflejarse en la escuela, y el orden y el respeto por las jerarquías en la escuela es una condición para el orden en la república. Frente a la desintegración del orden, los sectores en el poder debían asegurarse el control del espacio pedagógico, ya que esto llevaría a restablecer el orden social, que puede en este marco entenderse como el orden de los géneros. Si la escuela es el espacio donde se socializa a las ciudadanas, entonces la misma debería impartir una educación que no pusiera en peligro el statu quo: “La escuela, como principal ámbito de socialización, era la institución pertinente para construir y reproducir esa imagen femenina que también deberían internalizar las niñas de los sectores populares para no comprometer el orden social”. (Lionetti 240)

Magisterio y literatura

Bonnie Frederick, al analizar el lugar de las mujeres escritoras en el campo intelectual argentino desde 1860 hasta 1900, señala la pertenencia de estas intelectuales a la clase privilegiada. Si bien no todas ellas pertenecieron por nacimiento a este sector social, ciertamente adoptaron sus valores. Manuel Gálvez, ya entrado el siglo XX, sigue esta tradición, ya que desde su posición social ficcionaliza las peripecias de una mujer trabajadora de la provincia, es decir, en el interior del país.⁷⁹

Hacia el año de publicación de *La maestra normal*, en 1914, la profesión de maestra había alcanzado un significativo protagonismo en la esfera pública. La mujer como trabajadora de la educación, gracias a las generaciones que se habían recibido ya de las escuelas normales, podía trabajar en las escuelas primarias que se habían abierto no sólo en las ciudades del litoral atlántico, sino incluso en las más pequeñas ciudades del interior. El aumento de la población en las ciudades y el crecimiento del mercado laboral para las maestras son dos fenómenos que, entrelazados, explican la importancia de la figura de la maestra en la sociedad.

El personaje de Raselda a lo largo de la novela de Gálvez se compara con Amelia, una amiga que simboliza los peligros a los que las mujeres pueden estar expuestas si tienen demasiada libertad. El narrador presenta a Amelia como un personaje transgresor que no tiene reparos en las reglas que la sociedad le impone. Teniendo en cuenta este personaje, es interesante

⁷⁹ *El manantial*, novela de Emma de la Barra, publicada en 1908, ficcionaliza la vida de una maestra que va a trabajar a una escuela de caridad en un pueblo del interior de la provincia de Buenos Aires. Es interesante destacar que en esta novela corta es posible observar una transición entre el papel de la mujer educadora no-profesionalizada, más cercana a la figura de la institutriz particular, y la maestra que trabaja por un sueldo. No analizaré en profundidad esta novela en esta oportunidad porque la misma no problematiza la relación entre la maestra y el mundo del trabajo.

destacar que, además de la maestra, otra figura femenina comienza a ocupar un lugar importante en la literatura: la prostituta como personaje literario, quien se convierte en un pretexto para discutir los devastadores efectos de la inmigración en las ciudades⁸⁰. En efecto, desde el punto de vista del higienismo, la prostituta no es sino una inevitable consecuencia del crecimiento demográfico producido por la inmigración. Estas dos figuras femeninas, la maestra y la prostituta, aparecen en la literatura realista y naturalista como personajes protagónicos, y de este interés puede inferirse la necesidad de incorporarlos, y por ende ejercer control sobre ellos. En este sentido, es pertinente aquí hacer referencia a los estudios críticos que señalan al realismo literario como un mecanismo que es un reflejo de la necesidad de controlar ciertos sectores sociales (Miller). Hacia los primeros años de su carrera literaria Manuel Gálvez alcanzó popularidad a través de *Nacha Regules*, novela naturalista publicada en 1919⁸¹ y que recoge los datos que Gálvez había ya recopilado para la disertación que presentó en 1905 para obtener el título de abogado. El tema de este trabajo era la trata de blancas en Buenos Aires y es una crítica a este negocio como una manifestación de una decadencia de la moralidad en la sociedad argentina, una consecuencia más de la llegada de inmigrantes.

Pese a constituir una amenaza, la mujer que está fuera del control de las instituciones tradicionales ejerce una fuerte atracción para los escritores: “Yet an irony worthy of literature enters this work, for while Gálvez was fearful of behavior that eluded the vigilance of

⁸⁰ Vezetti (1985), Nouzeilles (1987, 2000), Montaldo (1999), Guy (1991).

⁸¹ *Nacha Regules* es la obra más difundida de Gálvez. Fue publicada por primera vez en forma de folletín en la revista *La Vanguardia*, órgano del Partido Socialista. Cabe destacar que la posición política de Manuel Gálvez durante su vida fue bastante maleable. Inmediatamente antes de la aparición de *Nacha Regules* como folletín, Gálvez había sido militante del Partido Constitucional, de neto corte católico. Su vinculación con el Partido Socialista, vale la pena destacar, fue igual de efímera.

authorities, he also established the need to “read” and possess his wayward subjects” (Masiello 1992, 115). De esta forma, Gálvez convierte a la prostituta en un sujeto literario⁸², plausible de ser representado como un personaje de una ficción controlada por un narrador omnisciente que acapara los mecanismos de la ficción. Según los argumentos de Masiello, Gálvez es un fiel representante de un grupo social que reacciona con recelo frente a los cambios, y que en su ficción busca al mismo tiempo advertir contra los peligros de las transgresiones, así como ratificar los mecanismos de control a través de los recursos que la literatura provee.

Es significativo recalcar que, según los valores de la generación del 80 el trabajo docente fuera del hogar por un salario se enmarca en los parámetros de la maternidad: la maestra es “la segunda mamá”. Asimismo, la formación profesional que las maestras reciben se valora en función de su futura utilidad en la educación de sus propios hijos. La novela de Gálvez resulta particularmente interesante porque representa a la maestra, precisamente, como no solamente la cancelación del modelo “maternal”, sino que esta distancia del rol maternal se identifica con los “peligros” de la prostitución. Hacia el final de la novela y después de sobrevivir un aborto gracias a la intervención del médico del pueblo, Raselda está dispuesta a viajar sola a Buenos Aires para reunirse con su amiga Amelia, quien, según el narrador, lleva una vida “licenciosa” en esa ciudad. El viaje es a último momento frustrado por el mismo médico, quien la convence de desistir y la “salva” por segunda vez.

⁸² “He thus sentimentalized the prostitute, setting her apart from the sterile demands of civil life and scribing her in a world of feelings [...] Gálvez supports his thesis by a series of literary references that further remove the prostitute from the realm of clinical or legal analysis [...]. The prostitute comes the space of a halfway house between artistic representation and the law, elevated to literary status, this privileged form of delinquency constitutes the basis of a new kind of public discourse about private realms of desire.” (Masiello 115)

A partir de los 80's se hace evidente la estrecha relación entre el campo político y el intelectual. Los hombres que idearon y de hecho concretaron la masiva inmigración europea fueron los mismos que escribieron textos literarios sobre sus efectos; y si bien los rechazaron considerar que eran perjudiciales para el bienestar de la nación, se vieron atraídos precisamente por este “peligro”. En este sentido, Masiello afirma que:

The generation of 1880 found itself engaged in a double mission: on the one hand, it offered programmatic efforts to curb female excess [...]; on the other hand, its writers were seduced by the unchartable exuberance of the woman as a way to express the multiple contradictions of modernity and artistic experience. Literature sustained a distinction between science and art as analogue to the difference separating sexuality and eros. The aesthete's attraction to women was represented as a satanic calling to generate textual productivity, while the scientist attempted to restore women to her role in the unified family. (*Between...* 120)

Si bien Manuel Gálvez no pertenece ya al grupo de escritores de la Generación del 80, comparte con ellos la posibilidad de una disrupción del papel ideal de la mujer como esposa y madre en el ámbito del hogar. Las ficciones literarias buscan, por un lado, encauzar a los personajes femeninos hacia este camino, pero en el caso de Gálvez se trata además de advertir contra las trágicas consecuencias de transgredir las normas. El personaje protagónico en la novela, Raselda, es castigada a varios niveles por sus transgresiones, ya que su novio la abandona, pierde su trabajo en la escuela, su única pariente muere y todo el pueblo la repudia. Si bien algunos personajes secundarios se presentan como los ideales a seguir, como por ejemplo Rosario, amiga de Raselda, quien sigue los parámetros sociales esperados para ella en la sociedad provinciana; y es en realidad el personaje que marca el destino ideal que Raselda hubiera podido tener si hubiera tenido una educación religiosa que la guiara hacia el mismo, los dos personajes protagónicos son sin duda el ejemplo de la “desviación” de la norma. La maestra nunca puede

concretar el ideal que buscaba, esto es el matrimonio y la maternidad, porque sus mismas acciones cierran la posibilidad de que cualquier hombre “decente” la tome como esposa, y pueda de este modo reproducir el modelo de república que Gálvez tenía en mente.

Los escritores responden a nuevos comportamientos y elementos sociales como el anarquismo e incluso los primeros movimientos feministas que reflexionaban sobre las libertades de las mujeres no casadas⁸³. Durante los primeros años del siglo XX, los tempranos intentos de organizar un movimiento feminista⁸⁴ en la Argentina sacudieron los cimientos de la hasta entonces intocable institución del matrimonio. Las ideas sobre “el amor libre” estaban ligadas al anarquismo, y son ácidamente criticadas por la literatura producida por escritores quienes, como Gálvez, defendían los intereses y posiciones de un sector que veía amenazados sus privilegios.

Por otro lado, en parte por las discusiones sobre la conveniencia o no de la vinculación del Estado con el lucrativo negocio de “la trata de blancas”, las prostitutas comenzaron a finales del siglo XIX y principios del XX a generar preocupación entre la clase dirigente, y en los escritores la voluntad de escribir sobre ellas:

Like the objects, property and bibelots traded in the market, the female body acquired scientific value as a commodity to be exchanged and consumed. Using a scientific method to trace deviations, writers focused on prostitution and its bearing upon modern culture, but the discourse was also a model for the construction of ‘otherness’ and for regulating those patterns of behavior that eluded state control. (Masiello *Between...* 114)

⁸³ Si bien Masiello presenta estos argumentos en relación a la generación del 80, es importante aclarar que estas actitudes no hacen sino acentuarse durante las primeras décadas del siglo XX.

⁸⁴ Es importante destacar también que este fenómeno, es decir, el hecho de convertir a la maestra y la prostituta en personajes de la ficción, es parte de un proceso más amplio que consistió en la creación de textos literarios que tienen “al inmigrante” como protagonista. Uno de los ejemplos paradigmáticos es la novela de Eugenio Cambaceres, “En la sangre”, que cuenta las peripecias de Genaro, el hijo de un inmigrante italiano.

Un claro indicio de estas preocupaciones lo constituye el discurso que en 1904 el entonces Ministro de Instrucción Pública Saavedra Lamas pronunció, anunciando un proyecto de reforma del sistema educativo ante la Cámara de diputados. La principal crítica a la escuela pública se centraba en la formación “poco masculina” que los alumnos recibían. La propuesta de Lamas consistía en devolver el equilibrio al sistema, “masculinizando” la escuela: acortar el ciclo lectivo obligatorio a cuatro años y ofrecer carreras cortas y “prácticas” más acordes con las profesiones masculinas (Lionetti 245). El argumento para sostener la reforma, en el caso de Lamas, era restablecer el equilibrio en una sociedad que parecía feminizarse a través de la escuela pública. Puede además suponerse que este argumento estaba apoyado por la creciente necesidad de trabajadores con conocimientos prácticos que se incorporaran al sector productivo agrícola ganadero que era la base del modelo económico de agroexportación⁸⁵. Si bien es indudable que los intereses de la elite terrateniente fueron un factor importante en las decisiones sobre la escuela, es necesario también tener en cuenta que en el discurso citado la preocupación se articula en términos de la pérdida de la “virilidad” de la sociedad en su conjunto, pero en especial en el ámbito urbano. Según Lamas, es en las ciudades, y sobre todo las ciudades atlánticas, donde las mujeres han adquirido un papel más predominante. Cito a continuación un fragmento del discurso de Saavedra Lamas, quien hacia 1916 afirmaba que:

La Civilización que queremos arraigar en nuestro suelo *requiere ante todo acción de manos viriles* y el acrecentamiento de nuestras riquezas, la expansión de nuestra producción, el mayor desarrollo de la energía argentina, debe ser *esfuerzo masculino en su necesaria obstinación, en su*

⁸⁵ Este es el principal argumento del análisis que Gregorio Weinberg realiza de los cambios que el sistema educativo sufrió entre 1905 y 1914.

vigor y en su potencia. Si bien que se relaciona con este concepto la ausencia anticipada, en los bancos de nuestras escuelas primarias, de un número excesivo de niños, en razón precisamente de las necesidades de las familias, que los destinan a la absorción de los talleres o a los oficios callejeros para el aprovechamiento de sus salarios mínimos, y por eso la obligatoriedad de la enseñanza se cumple mejor con el sexo débil; pero no habréis de suponer que no tribute mi preocupación al grave problema social que comporta la situación de la mujer en nuestro medio, y al deber que significa para el Estado la mayor difusión de la cultura femenina.

Es necesario, sin embargo, contemplar el problema reconociendo la existencia de una desproporción cada día más alarmante. *Es sobre todo en las ciudades, ha dicho uno de nuestros educadores, donde los niños varones requieren una instrucción más viril.*

Las comodidades fáciles y complicadas, la desvinculación casi completa con la naturaleza; las diversiones abundantes; el papel amplísimo y descollante de la mujer en la vida urbana, son causas de afeminación bien conocidas [...] No se trata de combatir una orientación ni de destruir una noble tendencia; *se trata simplemente de restablecer un necesario equilibrio social.* (Saavedra Lamas 122-231. Subrayado mío)

Las preocupaciones expresadas por Saavedra Lamas en este discurso⁸⁶ están también presentes en la literatura. En particular, en *La maestra normal* el narrador identifica su postura con respecto al peligro de la feminización de la sociedad con la del personaje de Don Nilamón, médico que rechaza la formación normalista por la tendencia a desplazar la figura del padre para reemplazarla con la de la maestra. Dice Don Nilamón:

[El normalismo] Enemigo de la familia, por idiosincracia y rivalidad de predominio, prescindía por completo de la autoridad paterna. Todo era el maestro, “la señorita”. Había libros de lectura para los niñitos, escritos por pedagogos, donde en las trescientas páginas no se nombraba ni una vez al hogar ni a los padres. En su pedantería científicista, los pedagogos eran enemigos de la libertad de enseñanza. Si por ellos fuese, se llegaría

⁸⁶ Saavedra Lamas, quien también fue Ministro de Relaciones Exteriores después de haber sido premiado con el Premio Nobel de la Paz por sus intervenciones durante la Guerra del Chaco, fue el representante del gobierno argentino durante la Conferencia de la Unión Panamericana en 1928. En esta función, negó la aprobación para el voto femenino. (Carlson 177)

al monopolio por el Estado. Ellos quisieran que el Estado se apoderara de los niños en cuanto salen del vientre de las madres para educarlos en común. ¡Iniquidad más grande! Privar a un padre del derecho de educar a su hijito, de plasmar su inteligencia, de formar su espíritu, de inculcarle las ideas y creencias que él cree mejores, y que se considera lo único fundamental en la vida. (48)

En este pasaje, el personaje relaciona al normalismo con la ausencia de una autoridad paterna fuerte, sobre todo en el ámbito del hogar y la familia. El peligro para este personaje, entonces, no reside solamente en la preeminencia de la maestra en la escuela, sino en el desdibujado papel que el padre tendría en su propia familia, invadido por la literatura normalista que la escuela proveía. La intromisión de la escuela en los hogares resulta amenazadora para los escritores que, como Gálvez, abogaban por la minimización del normalismo laico en la sociedad en general. Al mismo tiempo, es posible apreciar un movimiento de identificación de la figura de la maestra de escuela primaria con otro peligro: la prostitución.

El personaje de la maestra Raselda en *La maestra normal*, supuesto modelo de rectitud y moralidad⁸⁷, no se comporta como ese modelo prescribe. Ahora bien, puede argumentarse que la mujer que trabajaba fuera del hogar no constituía de ninguna manera una novedad en la sociedad argentina del momento ya que las actividades manuales como la costura, el lavado de ropa y la limpieza eran las ocupaciones corrientes para las mujeres de los sectores más pobres. Lo que en realidad constituye una diferencia es que las maestras, sobre todo las maestras normales, no pertenecían a este grupo ya que el hecho mismo de ser maestras las ubicaba en un lugar diferente

⁸⁷ Ya Domingo Faustino Sarmiento había establecido los parámetros para las maestras normales cuando reclutó a las normalistas norteamericanas. Uno de las condiciones fundamentales era la prueba de su “moralidad” mediante cartas de avalaran su pertenencia a “buenas familias”. La maestra como tal debía ser en la escuela y en el hogar el ejemplo de buen comportamiento esperado para la mujer en ese momento.

en la sociedad. Como lo indica Gertrude Yaeger para el caso chileno: “Normalistas acquired social status. Despite the low salary, teachers entered the ranks of the middle class and, until the mid 1870s, it was the only profession open to women. Normal school education conferred additional prestige because not all teachers were normalistas” (227). El trabajo de las maestras, entonces, escapa a la definición del trabajo de las clases bajas, pero tampoco se identifica con las actividades intelectuales o de beneficencia de las mujeres de clase más acomodada. Intelectuales católicos como Gálvez, o administradores como Lamas advierten esta indefinición y reaccionan identificando un desequilibrio que debe ser conjurado. Masiello explica esta identificación de la siguiente manera:

Por no entrar en el ciclo de reproducción biológica, amenazaba el crecimiento de la nación; y por la necesidad de trabajar para vivir, se la consideraba siempre al borde de la prostitución [...] los intelectuales de la generación del 80 forjan un discurso sobre los excesos femeninos, sobre el delito de la prostitución, y el cáncer de la delincuencia. De ahí que el cuerpo de la mujer moderna ocupe un lugar en los textos como objeto de las fantasías paranoicas de una clase dirigente amenazada; también se le designa como fuente de la mentira y la productividad textual. (Masiello *Voces...* 40)

Es importante recordar, sin embargo, que Masiello hace referencia a la mujer trabajadora, pero no necesariamente a la maestra, quien estaba enmarcada dentro de los discursos de la maternidad. Sin embargo, esta cita resulta particularmente relevante para entender la importancia de la relación que Gálvez establece entre magisterio y prostitución.

Maternidad Republicana

Para contrarrestar el peligro que la incipiente participación de la mujer en general, y de la mujer intelectual en particular en la esfera pública, se la conceptualizó en el marco de la

“maternidad republicana”⁸⁸. Este concepto vinculaba la participación femenina de clase alta en el ámbito público, ya sea en cuanto a decisiones políticas o en relación a la publicación de textos periodísticos de ficción, en función de su rol de madres y las maneras en que ese rol estaba estrechamente ligado al bienestar de la república. Con respecto a la mujer escritora y educadora, podemos señalar el ejemplo paradigmático de Juana Manso:

Cuando en *Album de señoritas* (1854) Juana Manso señalaba la necesidad de dinero para mantener a su hijo, apelaba al público lector para que prestara apoyo financiero a su revista. La revista, en efecto, era un hijo más; y para criar al ciudadano nuevo (en este caso formado por la república de las letras), había que sostenerlo por medio de las suscripciones. De esta manera Juana Manso llegaba a la esfera pública, siempre a condición de que entrara en su papel de madre. Estamos todavía en la etapa de la “maternidad republicana” en la que se apoya la patria en el seno del hogar. (Fletcher 40)⁸⁹

Esta idea de “maternidad republicana” está en estrecha relación con la conceptualización de la maestra como “segunda mamá”: actuar en el espacio público fue posible para la mujer escritora en tanto apareciera como madre para orientar el proyecto nacional; paralelamente, la concepción de la maestra como “segunda mamá” equilibraba las posibles consecuencias negativas del trabajo femenino fuera del hogar. Francine Masiello argumenta que esto cambia a partir de 1880,

⁸⁸ Es importante destacar que el trabajo docente, sobre todo de las maestras primarias, no se identificaba con el trabajo intelectual que las mujeres escritoras desarrollaban. Si bien muchas de ellas habían ejercido la docencia en el ámbito privado de la educación de niñas, como Juana Manuela Gorriti o Clorinda Matto de Turner, las normalistas no eran consideradas como una de ellas. Juana Manso, sin embargo, puede considerarse una excepción en este grupo, ya que su obra como escritora estuvo en todo momento estrechamente vinculada a su actuación pública como docente.

⁸⁹ A modo de ejemplo de la identificación de la actuación de la mujer en la esfera pública, me parece pertinente hacer referencia a un episodio mencionado por Karen Mead: “Events during the 1880s helped to focus anticlerical attention on women. The most festive of these events was the demonstration by two hundred elite women before the national senate in 1883. The senate were debating the organization of primary education, including the stipulation that it should be secular. The señoras, justifying her improprietous intervention in official politics by appealing to their higher calling as mothers, petitioned for the preservation of religious education for their children.” (Mead 12)

cuando la madre republicana como emblema de las ideas liberales, coexiste con la imagen de una mujer insertada en el mercado, dueña de sus recursos financieros y capaz de administrarlos⁹⁰. Es fundamental tener en cuenta que esta autora se centra, sin embargo, en las mujeres escritoras de clase alta en su gran mayoría, que tenían una experiencia muy diferente a las de las maestras que en ese momento estaban recibéndose de las escuelas normales. Ya hacia finales del 1910 las maestras eran activas participantes de un círculo intelectual diferente del de los grupos analizados por Masiello y Frederick, pero sin embargo el modelo de maternidad republicana, en éstos ámbitos, sigue siendo un parámetro para valorar la profesión docente. Me centraré en un análisis de estas contradicciones al analizar la obra de Herminia Brumana, en el capítulo siguiente de esta disertación.

La cuestión religiosa en la novela

La maestra normal constituye una crítica explícita a la laicidad de la educación pública. La postura del escritor no deja lugar a dudas: Raselda es un producto del normalismo, y su caída es una consecuencia de esa formación. Esto generó un debate público con la participación de varios intelectuales a través de las páginas del diario más importante de la época, *La Nación*, y en este debate los participantes apoyaron o criticaron la propuesta de Gálvez. Las discusiones sobre las opciones sobre la inclusión o exclusión de la enseñanza religiosa no se habían saldado

⁹⁰ Masiello hace referencia a escritoras como Josefina Pelliza de Sagasta y Emma de la Barra, incluso la misma Juana Manso en un período posterior de su carrera de escritora. Masiello cita la siguiente afirmación de Pelliza: “Llegará el día en que los legisladores fijen sobre las páginas de nuestro Código reformado, el reformar los derechos que nivelan al hombre con la mujer, una ley Hermosa de reciprocidad, dando a ambos cónyuges, al unir dos fortunas y dos almas, un mismo derecho administrativo, una ley de confianza mutua y salvadora de los bienes comunes, que resguarde a los lujos y garante el porvenir, muchas veces perdido en la disipación de una vida gastada en los desórdenes.” (Pelliza de Sagasta 70)

todavía en 1914, y seguirán sin duda ocupando un lugar central en las reestructuraciones por las que pasará el sistema educativo a lo largo del siglo XX.

La generación del 80 valoraba el pensamiento racional y laico, y estos principios fueron los rectores del sistema educativo argentino desde 1884. Como lo he indicado en el análisis de *Juvenilia*, los personajes vinculados a la práctica del catolicismo, el director Torres y la madre del protagonista, son personajes caracterizados como “débiles” en oposición a la figura paternal de Jacques. Por ende, lo femenino está relacionado con la religión y los sentimientos, es decir, ser católico practicante implica una menor capacidad de mando, una “feminización” en oposición a la “masculinidad” representada por el racionalismo laico del profesor francés.

En *La maestra normal* sin embargo, este esquema parece invertirse. Los personajes novelescos de alguna manera “feminizados” son aquellos formados por el sistema de educación laico, mientras que los católicos practicantes son los que tienen capacidad de liderazgo y atributos morales y éticos ausentes en los otros. Incluso numerosos personajes masculinos son caracterizados como “afeminados”, es decir, con características y atributos (en su mayoría negativos), que en la ficción novelesca se presentan identificados con lo femenino.

En relación al tema de la práctica del catolicismo en la novela, una de las discusiones centrales en *La maestra normal* es la inclusión de la religión en el currículum escolar. En interesante comparar la posición del narrador de la novela con la del narrador en *Juvenilia*: representante privilegiado del positivismo racional fuertemente anticlerical, propio de los intelectuales de la generación del 80 como Bunge, Ingenieros y Ramos Mejía, Miguel Cané defiende la separación entre educación pública y enseñanza religiosa. Gálvez, por el contrario, argumenta precisamente lo contrario. Para él, la “decadencia de la sociedad”, personificada en

Raselda y la escuela normal, puede revertirse a través de la vuelta a una educación religiosa. Es interesante preguntarnos, entonces, cuáles fueron las circunstancias que llevaron a este cambio en relación a la educación laica.

Si bien se puede afirmar que *La maestra normal* fue en realidad la chispa que generó reacciones, tanto a favor como en contra del laicismo y la educación femenina; es necesario tener en cuenta varios otros factores que prepararon el camino para que la coeducación y la laicidad fueran puestas en tela de juicio.

En base a un análisis de la trayectoria intelectual del escritor y pedagogo argentino Carlos Octavio Bunge –contemporáneo de Manuel Gálvez-, Karen Mead señala que después de la crisis de 1890 la Sociedad de Beneficencia adquirió mayor protagonismo en la escena nacional⁹¹. Al carecer el Estado de recursos para hacer frente a las consecuencias de la crisis, debió ceder espacios a la Sociedad de Beneficencia, dirigida por un grupo selecto de mujeres católicas. Los debates sobre la laicidad, que habían sido hasta cierto punto saldados a favor de la misma con la ley 1420 en 1880, se vieron recrudecidos alrededor del Centenario. En este contexto, las ideas y Gálvez sobre religión y educación deben haber encontrado legitimidad en sectores cada vez más influyentes de la política argentina. (Mead 18)

⁹¹ La Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires se fundó en enero de 1832. Su principal función era administrar las instituciones a cargo de la Hermandad de la Caridad. Básicamente tenía a su cargo las instituciones que se encargaban de la salud de las mujeres y los niños. La Sociedad recibía subsidios del estado, y las tensiones surgieron cuando las ideas del positivismo y el higienismo cambiaron la concepción sobre la administración de la salud pública. Esta manera de entender la administración de la salud entró en conflicto con la hasta entonces indiscutida autoridad de las “señoras” católicas que dirigían los establecimientos de acuerdo a la tradición marcada por el ejercicio de la caridad cristiana. La figura del médico profesional, encarnada en Ramos Mejía, se convirtió en el paladín de la lucha del racionalismo de la ciencia frente a la superstición religiosa de las damas de la Sociedad.

Por otro lado, los grupos dirigentes en este momento estaban reaccionando a los efectos que la inmigración estaba provocando en la Argentina, sobre todo en las grandes ciudades, y estaban dispuestos a apoyar toda crítica a las consecuencias de la misma. Las posiciones conservadoras se acentuaron en estos primeros años del siglo XX, ya que los efectos reales de la inmigración suponían un peligro latente para la estabilidad de las clases en poder, a la que Gálvez sin duda pertenecía.

Si bien Manuel Gálvez era uno de los escritores más leídos en su momento, alcanzando tiradas que superaban ampliamente lo que en esos años era considerado un éxito editorial; el porcentaje de la población lectora en el país era relativamente bajo. Cuesta pensar que una novela hubiera podido por sí sola generar tanta controversia fuera de los límites de la escuela normal de Paraná, que sin duda era la institución educativa que estaba más directamente implicada y la que tenía el mayor prestigio que defender. La polémica alcanzó notoriedad cuando las diferentes opiniones sobre la novela se hicieron públicas a través del diario *La Nación*. La polémica estaba ya instalada en la sociedad, y la novela no hizo sino generar la oportunidad para un debate en el que participaron reconocidas personalidades del campo intelectual, como Delfina Bunge de Gálvez, Alejandro Bunge, Gustavo Franceschi, y Celia LaPalma de Emory (Mc Gee).

Más allá de los posibles motivos, es importante destacar que las opiniones tanto en favor como en contra de la posición de la novela de Gálvez se sucedieron en la arena pública del periodismo, lo que sin duda demuestra el profundo interés, e incluso malestar, que estas discusiones generaron. Unamuno, por ejemplo, escribió en 1915 un artículo en *La Nación*, apoyando la postura de Gálvez. En ese mismo año Leopoldo Lugones contesta a Unamuno, en un artículo también en *La Nación*, apoyando el normalismo y la laicidad de la educación. Los

profesores y alumnos enviaron un telegrama de apoyo a Lugones, ya que esta discusión los afectaba directamente: el hecho de que Julio Solís, el inescrupuloso personaje protagónico de la novela hubiera sido el resultado de la educación de la escuela normal de Paraná se consideró una gran afrenta. Sin duda lo era, ya que el narrador comenta repetidas veces y aludiendo específicamente a la formación normalista como la causa principal, la falta de principios éticos y morales.⁹²

Por otro lado, la novela abunda en críticas a la escuela normal de La Rioja, descubriéndola como un espacio propicio para “la perdición” de las alumnas. Los cargos docentes se negocian según los intereses y vaivenes de la política local. Sólo un personaje vinculado a la docencia escapa de la crítica del narrador: se trata de Olazcoaga, un inspector venido de Buenos Aires, que podría leerse como una figura alter ego del propio Gálvez, quien ejerció dicho cargo administrativo⁹³.

Todos los demás docentes de la escuela son presentados en la novela como la antítesis del

⁹² Se realizó también una demostración pública en la plaza de la vecina ciudad de Santa Fe en apoyo a la coeducación laica en la recientemente inaugurada escuela normal de esa ciudad. El Obispo protestó enviando una nota al ministro de Relaciones Exteriores y Culto, lo que provocó que las autoridades exigieran explicaciones al director de la escuela normal en ese momento, el profesor Maximio Victoria. Silvia Yannoulas cita un párrafo significativo de la respuesta del director a las críticas recibidas: “[...] un diario católico de esta ciudad [...] se creyó en el deber de solidarizarse con los ataques inferidos a las escuelas normales, afirmando, de paso, que en todas estas instituciones, inclusive la de Paraná, por su carácter mixto se hacía una vida irregular, insinuando, sin concretar la producción de hechos que afectaban el buen nombre de las mil familias que a esta casa envían sus hijas. Creemos que las señoritas que estudian para maestras serán capaces de soportar el juicio de la más exigente honestidad. Creemos que cualquier estudiante de esta escuela normal es un caballero.” (Imprenta del Diario, D: 1915, 19 y 55)

De esta cita se desprende la estrecha relación que existía entre la coeducación, la laicidad y la educación femenina. En efecto, esta nota deja constancia que se percibían todas estas características de la educación pública como un peligro para la moralidad, sobre todo de las alumnas.

⁹³ “El inspector [Olazcoaga] le expresó que él sería la justicia misma y que no admitiría calumnias de ninguna especie. Pero el sumario era indispensable, no sólo para aclarar el incidente último [se refiere a un enfrentamiento entre la Regente y la Vicedirectora], sino también para averiguar lo que había de cierto en el malestar de la escuela.” (Gálvez 220)

modelo normalista impulsado por Sarmiento y apoyado por los miembros de la Generación del 80.

Religión como redención en *La maestra normal*

La maestra Raselda y su amiga Amelia son dos personajes que el narrador sigue desde el principio hasta el final de la historia. Si bien el destino de las dos en un momento es similar: ambas tienen relaciones sexuales fuera del casamiento, quedan embarazadas y recurren al aborto, Amelia ha seguido el “camino de la perdición”, fuera del control de su familia. Sin importarle el más poderoso mecanismo de control de la sociedad provinciana, el rumor social, desafía las reglas y esta independencia la convierte en el personaje contra el cual se mide la virtud de los demás personajes femeninos.

Amelia transgrede las reglas en varias oportunidades y a varios niveles. En primer lugar, tiene un aborto cuando queda embarazada como resultado de una relación con un joven acomodado de La Rioja. La familia oculta la operación, llevándosela a Córdoba⁹⁴ para evitar la vergüenza familiar. Sin embargo, la sociedad de La Rioja consigue develar el secreto y Amelia es castigada con la indiferencia y el rechazo de toda la ciudad. El narrador acentúa la indiferencia de Amelia con respecto a la reacción de la sociedad riojana, considerando este rasgo de la personalidad del personaje sumamente criticable.

⁹⁴ “Amelia hacía dos inviernos había ido a Córdoba con su madre para hacerse operar de la garganta, según explicaron el padre y los hermanos. En realidad, era con el objeto de que la muchacha diese a luz sin que en La Rioja nadie se enterase. Pero las chinas de la casa había propalado la noticia del embarazo. [...] En cuanto al padre, se ignoraba quien fuese. Unos aseguraban que el Doctor Ruiz Morales; otros, que Beltrame, el hijo del comisario, el tilingo ese.

-En fin, ¡vaya una a saber!-Terminó Plácida como si tal cosa.

-Y las amigas, ¡qué la iban a ver! Le disparaban. Ninguna se atrevía a visitarla, ni por caridad. Las más malas le sacaban el cuero”. (Gálvez 109)

Para alejarla de los rumores de La Rioja, la familia decide enviarla a Buenos Aires, al cuidado de dos tías ancianas, muy religiosas. Es en Buenos Aires donde la segunda transgresión de Amelia se produce, ya que no sólo se enamora de un joven anarquista, sino que incluso convive con él bajo los preceptos del “amor libre”⁹⁵. Pese a tener la oportunidad de resarcirse, ya que estaba viviendo en un ambiente donde la religión católica estaba muy presente, Amelia rechaza las convenciones sociales. Las ideas del “amor libre” que este anarquista pregona, y que sin duda resultaban extremadamente peligrosas para la moral católica a la que Manuel Gálvez adhería, seducen a Amelia, quien no tiene ningún reparo en jactarse de sus conquistas:

Raselda se sonrojó, y Amelia contó su historia sin suprimir detalles. Hablaba desigualmente, a veces con lentitud, a veces precipitándose. Después de *su desgracia* la mandaron a Buenos Aires, a casa de unas parientes de su padre, unas viejas solteras, muy antipáticas. Las viejas la obligaban a oír misa todos los días, pero ella ‘no podía tragar las cosas de la Iglesia’. Poco a poco fue independizándose hasta que llegó a tener libertad. Entonces pudo verse con su antiguo novio de La Rioja, que estudiaba Derecho.

-[...] Él me quería, no podíamos casarnos porque él no tenía una posición y yo me le entregué. ¿Qué hay en eso de malo? Hemos vivido, nos hemos querido sin miedo, sin escrúpulos, sin las fórmulas vulgares del matrimonio.

Raselda la miraba asombrada. Jamás había oído semejantes cosas. No quiso preguntarle más y siguió escuchándola. Amelia refirió su rompimiento con el estudiante y sus amores con un teniente. El estudiante se iba a casar, ella quiso impedirlo. Mandó un anónimo a la novia, pero a la muy sinvergüenza, loca por casarse, no le importó nada. El teniente era un hombre espléndido y se quería casar con ella. Pero ella le refirió su pasado y él, entonces, *se contentó* con hacerla su querida. [...] Faltaba lo mejor: un anarquista. Era un tipo *notable*. Tenía una melena *bárbara* y

⁹⁵ Mabel Bellucci afirma que: “Sus vanguardias [anarquistas] radicalizadas visualizan tempranamente las relaciones desiguales entre los sexos dentro de la estructura familiar y cuestionan el doble código sexual y afectivo de la moral burguesa. En tanto, interpretan que la familia tradicional se conforma a través de un contrato “ilegítimo” que contraría la promesa de la libertad amorosa, dando lugar a arreglos mezquinos, interesados, que lesionan la propia naturaleza humana.” (149)

usaba corbata colorada. Escribía en *La protesta* y echaba discursos en las plazas. [...] Escribía versos preciosos, pero muy pocos para ella. [...] El anarquista quería que dejara la casa, que colgara a las viejas comesantos y se fuera con él. Se casarían por la ley del amor, fundarían “un hogar establecido sobre la verdad”. Pero, ¿qué sucedió? Ella, entusiasmada con el amor libre, la sociedad futura, la repartición de los bienes y otras cosas, había dejado entreveer algo de sus ideas y, las momias, hartas de la sobrina, encontraron pretexto para mandarla a La Rioja. (Gálvez 291)

Las tías deciden mandarla nuevamente a La Rioja, de donde busca continuamente escapar. Hacia el final de la novela, cuando el aborto de Raselda pone en evidencia el hecho de que las dos tienen un común un pasado vergonzoso que esconder, Amelia desafía una vez más las reglas de la sociedad riojana al tomar la decisión de ir a vivir a Buenos Aires en compañía de un hombre soltero⁹⁶, y al intentar convencer a Raselda de seguir el mismo camino. Casi lo consigue, pero el personaje de Don Nume, que representa en la novela los valores morales que el narrador busca defender, “salva” a Raselda a último momento del destino de prostitución que le espera sin duda a Amelia en Buenos Aires. Plácida, la empleada doméstica de Raselda, es un segundo personaje que contribuye a la caída de la maestra. Su papel de Celestina está hasta cierto punto prefigurado

⁹⁶ “-Me voy a Buenos Aires- le dijo Amelia-. Estoy harta de este pueblo.

-¿Y qué vas a hacer sola en Buenos Aires?

-Me voy con Araújo- le dijo riendo, como si se tratara de una gracia.

Raselda quedó escandalizada. -Pero él se volverá enseguida a La Rioja- agregó, como para disimular la importancia del hecho.

-¿Y qué vas a hacer después?- inquirió Raselda curiosamente.

-¿Después? No me faltará dónde arrimarme....- Y reía levantando los hombros.

-¡Pero Amelia! ¡Decir esas cosas, y en la iglesia!

-No seas pacata, oíme.

¿Por qué no se iba ella también a Buenos Aires? Vivirían juntas, si era posible. Lo pasarían admirablemente. ¿Qué podían hacer en La Rioja? La gente las miraba como apestadas”. (Gálvez 385)

por haber tenido ella misma un hijo fuera del matrimonio⁹⁷. Al igual que Amelia, esta transgresión la marca y la lleva a “tentar” a Raselda para conducirla al “camino del mal”.

Es interesante destacar que en realidad Amelia es un personaje en el que convergen los temores del autor con respecto a un ideario que estaba lejos de ser un peligro para la institución del matrimonio. En efecto, como lo indica Marifrán Carlson⁹⁸, pocos fueron los anarquistas que abogaron por la abolición del matrimonio. Uno de los más destacados, Pietro Gori, defendía el “amor libre”⁹⁹ y generaba cierta simpatía, pero el anarquismo como tal no sostenía estas ideas como una plataforma política: “With the exception of González Pacheco, an anarchist play writer who proselytized for the individualist doctrines of sexual freedom and human autonomy, Argentine anarchists were not interested in discussion of alternatives to marriage” (Carlson 127). De hecho, la posición anarquista con respecto al lugar de la mujer en la sociedad y en la familia no constituía una alternativa al modelo tradicional.

⁹⁷ “[Solís] En ese momento vió a Plácida que se asomaba a la acera. El la conocía, porque le había prestado, más de una vez, celestinescos servicios. No le agradó verla en casa de Raselda.” (Gálvez, 264)

“Raselda se acordaba de un modo vago de cierta vez que Plácida salió de la casa y volvió sino dos meses más tarde. Cuando ella le preguntó a mamá Rosa dónde estaba Chacha, la abuela le contestó de mala gana: -Ya vendrá, qué se te importa...”

Un día Plácida volvió. Al ver a Mamá Rosa se puso a llorar acongojadamente, pidiéndole perdón. En la escuela, una muchachita de quinto grado que vivía por los ranchos, le aseguró que Plácida había tenido un hijo. Raselda nunca supo nada. De todos modos, en la casa la querían mucho y, si había faltado, su culpa le fue muy fácilmente perdonada.” (Gálvez 107)

⁹⁸ *Feminismo: The Women's Movements in Argentina From Its Beginnings to Eva Perón*. (1998)

⁹⁹ “Women found Pietro Gori inspiring. One, who was present at the Progress Club in Buenos Aires when he spoke in May, 1899, recalled the sympathy with which he mentioned the ‘double slavery’ of women at home and at work: ‘Women! We call upon you to fight together for the abolition of all miseries. We want to abolish contract marriage, which opposes the free union of affection; purify the union of the sexes –introduce the family of love in place of the conventional one.’” (Carlson 126)

“In general, working class women did not respond any more favorably to anarchism than educated Socialist women, despite the fact that anarchists did not defended causes like divorce and free love which threatened the mass of women, who did not want men to be freed from their familiar responsibilities. And anarchists women were somewhat overpowering.” (Carlson 128)

El personaje opuesto a Amelia es Rosario, quien se ajusta a las normas sociales, siguiendo las pautas que la sociedad riojana le asigna. En efecto, Rosario se casa con un novio que su madre aprueba, y se muda a la vecina ciudad de Catamarca a causa del trabajo de su marido. Maestra como Raselda, es sin embargo el modelo de mujer que sigue los parámetros esperados para ella en el ámbito del hogar. Su actitud hacia Solís, en todo momento despectiva, confirma la posición del narrador con respecto a este personaje, uno de los pocos que goza de su aprobación¹⁰⁰.

Raselda es un personaje voluble, que carece de los principios sólidos necesarios para resistir a Solís en primer lugar, pero tampoco a los consejos de Amelia. El narrador, dando por supuesto todo el tiempo la aceptación de los lectores de su propio punto de vista, se limita en varias ocasiones a describir el comportamiento de Amelia, sin explícitamente juzgarla. Los acontecimientos en la historia, sin embargo, dejan clara la posición del narrador: la caída de Amelia en la prostitución es aún más grave porque su posición social le hubiera permitido elegir otra vida.

Feminización de la sociedad en *La maestra normal*

En este momento de mi exposición me gustaría reflexionar brevemente sobre el discurso de Saavedra Lamas que cité más arriba. Una pregunta fundamental que surge de dicho discurso y que el texto de Gálvez instiga a contestar está relacionada con la inquietud sobre una posible

¹⁰⁰ “[Rosario] Era orgullosa, reservada. A su madre solía decirle cosas chocantes. Le molestaban las excesivas familiaridades de doña Crispula, y, por ellas, le ponía mala cara, eso cuando no la reprendía en público. Era una maestrilla, llena de puntos y comas. Pero no mala. A Galiani le odiaba y con razón, sobre todo después de que festejaba a doña Crispula. (Gálvez 88)

feminización de la sociedad. Esta advertencia tiene que ver, sobre todo y en primer lugar, con una posible feminización de los hombres, pero también con su contracara: la masculinización de las mujeres¹⁰¹. Estas dos posibilidades, y una decidida crítica a ambas, están presentes en la novela *La maestra normal*, sobre todo en el desarrollo de sus personajes, tanto protagónicos como secundarios.

El ámbito del sistema educativo se percibió como el espacio donde se hacía evidente la decadencia de las costumbres, es decir, la evidencia de que la sociedad estaba pasando por una crisis que involucraba el riesgo de que las mujeres “se perdieran”. Según esta posición, defendida por Manuel Gálvez, sin una autoridad masculina fuerte, ni en la casa ni en la escuela, la sociedad argentina no podría garantizar el orden de la república; sin una familia que contuviera a la mujer y la ubicara como la madre generadora de vida, la sociedad argentina vería comprometida su continuidad como tal. El peligro de la escuela normal residía en la educación laica que impartía, y las consecuencias de esto se hacen sentir en todos los ámbitos de la sociedad, pero con mayor profundidad en la familia. El personaje de la maestra Raselda cancela totalmente el modelo de madre abnegada y orgullosa de esta función en la sociedad, ya que decide tener un aborto. Sin

¹⁰¹ La siguiente cita es un ejemplo de la caracterización de un personaje secundario, la regenta de la escuela normal de La Rioja, basada en ciertos rasgos que la apartan del ideal femenino: “Desde el comienzo de los cursos su clase [de Raselda] fue un fracaso. Estaba olvidadísima y se mostraba tan inhábil en llevar la clase que parecía una alumna de segundo año. Se confundía, se enredaba. [La regente] tomó la clase por su cuenta.

-¡Atención niñas!-comenzó, dando una enérgica palmada.

Las niñas se movieron. Todas levantaban la cabeza y miraban a la regente. Algunas parecían esperar. La regente, con gran rapidez, corrigió las posturas de las niñas ahora derechas y atentas. Una nueva palmada y empezó la lección. [...] Interrogaba a todas las niñas; y como para mantener la animación daba palmadas de cuando en cuando. Indicaba a cada niña con el dedo y parecía, por los ligeros movimientos de su mano, un director de coro que, en un allegro, advierte a las distintas voces su entrada. Las preguntas saltaban de un banco a otro. [...] Apenas señalaba a una, ésta se levantaba repentinamente como ciertos juguetes de resorte. [...] Y todas se ponían en pie, contestaban rápidamente, con brío, y se sentaban de golpe. Levantándose y sentándose una tras otra, a veces varias a un tiempo, parecían las burbujas del agua cuando empieza a hervir. (Gálvez 143)

duda, el triste final del personaje central no dejan dudas sobre los peligros sobre los que los lectores deben reflexionar¹⁰².

Los temores ejemplificados en el discurso de Lamas no necesariamente implican una oposición entre personajes femeninos y masculinos. Es decir, en la novela de Manuel Gálvez, los personajes femeninos no se oponen a los masculinos, sino que incluso los maestros (o el maestro en el caso de Solís) se presenta con los atributos, en su mayoría negativos, que describen a las mujeres que no siguen las normas: pasional, incapaz de controlar sus instintos, voluble, sin valor para aceptar las consecuencias de sus acciones, dependiente, etc. En suma, se trata de un personaje “feminizado”, que se opone a los escasos personajes masculinos que encarnan, desde el punto de vista del narrador, los atributos indiscutidos de la masculinidad:

Las palabras de Quiroga fueron la gota que hizo rebasar la fuente de sus deseos. La conversación con Pérez esa tarde, al ver a Raselda tan linda en su balcón, hasta la certeza de su insignificancia hacia Quiroga, que, con sus paradojas y juicios brillantes, le obligaba a callar, todo inclinábale hacia la maestra. Los hombres débiles buscan en la mujer el consuelo de sus derrotas. [...] Y ya no pensó sino en Raselda (Gálvez 260).

Además, cada día se atenuaba la intensidad de su amor. Dos meses llevaba gozando, casi a diario, de la aventura. [...] Su castidad forzosa y su temperamento nervioso y sensual le habían impulsado a la satisfacción violenta de sus apetitos. Le incitaba sobre manera la pasión insaciable de Raselda; pero nada la impulsaba tanto al goce del bien que poseía, como aquella tendencia suya, manifestada muchas veces en su vida, de darse por entero, sin reservas, a su pasión del momento (Gálvez 321).

¹⁰² Las ideas de Gálvez con respecto a la educación de la mujer y a su rol como educadora están muy ligadas a la Liga Patriótica Argentina: “The League was not motivated by misogyny. On the contrary, they asked women to help prevent social upheaval by discouraging their husbands and children from exposing themselves to the seductive appeal of leftist foreign ideas. Women of all classes, they believed, were the foundation of the family and the custodian of the Argentine creole values of nationalism and Catholicism. “Red feminism”, the League held, had been fomented by the atheistic public school system; the feminists were trying to wean women from tradition so that Argentina would become like western Europe and the United States.” (Carlson 164)

En relación a la estructuración de la trama narrativa en función de las diferencias de género, me parece pertinente hacer referencia aquí a otro escritor fundamental representante del positivismo literario, Eugenio Cambaceres¹⁰³, quien en *Pout-Purri* (1881) articula una distinción clara entre personajes masculinos y femeninos. Los atributos de cada género están en función de ciertas características que tienen que ver con el proyecto de modernidad: los personajes femeninos ponen en peligro este proyecto, desafiando el orden con sus impulsos irracionales en una clara vinculación con el modelo de civilización y barbarie. En novela de Gálvez el personaje de Julio Solís no sólo encarna ciertos atributos identificados con lo femenino, sino que -sobre todo- personifica valores anti-católicos. En la novela hay una presentación de los peligros que las mujeres fuera de la familia y las reglas sociales representan para la nación, y también de los peligros a los que los alumnos en general están expuestos como resultado de la formación normalista. La feminización de la sociedad, para Gálvez, solamente puede contrarrestarse volviendo a los modelos tradicionales de familia, representados en la novela por Don Nume y Rosario; y un orden en la escuela sólo garantizado por la enseñanza religiosa.

Cancelación del modelo de la maestra como *la segunda mamá*

El peligro que Gálvez advierte es que el normalismo laico, “anticlerical y positivista” en palabras del narrador, eventualmente podría modificar las prácticas en el seno del hogar y transformar la sociedad en su conjunto, volviéndola completamente laica. Es importante notar

¹⁰³ Eugenio Cambaceres (1843-1888). En la obra de este autor se intersectan tres corrientes narrativas. Por un lado, es un genuino representante de la Generación del 80, fue activo participante de la vida política antes de retirarse para dedicarse a la literatura, incorpora elementos de la gauchesca y es quien escribe la primera novela naturalista en el Río de la Plata. La crítica literaria lo señala como el pionero del naturalismo en la Argentina, pero este autor incorpora también otras corrientes de pensamiento. Sus obras más significativas son *Pout-Purri* (1881), *Música sentimental* (1884), *Sin rumbo* (1885) y *En la sangre* (1887).

aquí que ninguna de las maestras ficcionalizadas en el texto discute, o se pregunta, sobre el papel de la religión en la escuela pública, ni cuáles serían las posibles consecuencias de la educación laica. En la novela, este tema se discute en varias ocasiones, pero exclusivamente entre los personajes masculinos que están de alguna manera ligados a la educación:

[Los directivos de las escuelas normales] No deben entrometerse en la vida privada de los profesores. La escuela no debe invadir el hogar, señor Director. Es el hogar, en todo caso, lo que podría invadir la escuela. Antes, los directores de colegio jamás pretendieron reglar la conducta privada de los maestros. ¡Todas estas novedades las ha traído el normalismo, badajo! ¡El normalismo es la peor plaga que puede invadir a un pueblo joven!.
(46)

Las peripecias de la maestra Raselda permiten apreciar la posición del escritor con respecto al rol de la mujer en la educación pública. El personaje de Raselda es quien mejor ejemplifica la postura de Gálvez, ya que el narrador no solamente culpa a la “naturaleza” femenina, sino que explícitamente responsabiliza a la falta de educación religiosa en las escuelas públicas. Si Raselda hubiera continuado ejercitando los principios religiosos que adquirió cuando niña y que abandonó cuando ingresó en la escuela normal, no hubiera caído. Raselda misma admite esta carencia, cuando advierte que quedó embarazada de Solís:

Una especie de inconsciencia la penetraba y hubiera querido no existir, convertirse en cosa. Llegó a pensar en el suicidio. Alguna vez se sorprendió rezando con los ojos hacia el cielo. Hizo promesas y volvió a creer en todo, como cuando chica [...] Al atardecer del día siguiente en que habló con Plácida, Raselda fue a la iglesia. Rezó con devoción y se confesó. La angustia le brotó de todo su ser y la envolvió como una llama. Ofreció a Dios su dolor y sintió un gran consuelo. Una sensación extraña la invadió, como si una dulzura desconocida hubiese penetrado en su alma. La Virgen le devolverá, transformadas en consolaciones, las pobres florecillas de su canto durante el Mes de María! Después de haberse confesado sufrió infinitamente menos. Ahora aceptaba su desgracia como un castigo. (312)

Esta cita permite apreciar el marco en que el narrador ubica el estado de Raselda: después de cometido el pecado, debe aceptar su castigo. Aquellos personajes que, alejados de las prácticas religiosas la incitaron a “caer” son los principales responsables, pero aún más interesante es la explícita responsabilidad que el narrador adjudica a la educación primaria laica:

Y entonces [Raselda] sentía odio contra Amelia, contra Plácida, contra su madre, contra Solís. Todos esos seres eran culpables de su perdición. Y recordando algunas frases que oyera a Don Nilamón, imaginó aún otro culpable: la clase de enseñanza que había recibido en la escuela. Aquella tarde que se confesó vió el poder de la religión. Ahora pensaba que si ella hubiese sido una verdadera creyente, se habría, quizás, salvado. Acordábase de haber oído en sermones y en conversaciones, y también de haber leído en libros de devoción, que existía en los sacramentos una fuerza invisible y poderosa que rechaza el mal y es la mejor defensa contra el pecado. Pero, ¡ah!, a ella no le habían inculcado la enseñanza religiosa. Hizo la primera comunión, aprendió a rezar, pero ¿luego? *En la escuela nunca la hablaron de Dios, y algunos profesores hasta le enseñaron a despreciar la religión.* Ahora creía que esa enseñanza, en vez de darle fuerzas para vencer los instintos, habíala predispuerto para el mal, al quitarle el apoyo de las eficaces defensas que tienen la religión para el pecado. Y en cuanto a su fe de ahora, renacida a causa de su sufrimiento, *comprendía que estaba muy lejos de lo que habría sido su fe de la infancia, fortalecida por largos años de disciplina religiosa y moral.* (314. Subrayado mío)

La espontánea vuelta a la religión a causa de su sufrimiento, sin embargo, no compensa los años perdidos a causa de la escuela laica. Este tipo de afirmación y la vinculación directa entre las ideas de suicidio y el aborto cometido hacia el final de la novela con la educación recibida en la escuela normal¹⁰⁴ fue lo que desató las encendidas reacciones de los docentes y alumnos en la

¹⁰⁴ “En lo moral ocurría algo peor. Como el normalismo era laico, anticlerical y dogmático, no admitía la moral basada en principios religiosos. ¿Con qué la reemplazaba? Más o menos con las mismas reglas morales, pues no las

Escuela Normal de Paraná, así como el posterior debate en *La Nación*. No sólo Gálvez ataca la enseñanza laica, sino también la coeducación¹⁰⁵ como un motivo más para la perdición de las alumnas. En efecto, la escuela normal de La Rioja se describe en la novela como un espacio en el cual la moral de las alumnas está siempre cuestionada y el peligro latente. A los comentarios que los personajes realizan al principio de la narración sobre las relaciones sexuales entre alumnas y profesores¹⁰⁶, se suman más adelante las referencias a la relación extramarital entre el Director y la Regenta¹⁰⁷; y por último, todo este panorama no hace más que confirmarse cuando Raselda queda embarazada de otro maestro normal. El discurso de la escuela como un segundo hogar y de la maestra como “la segunda mamá” modelo de moral y buena conducta queda totalmente

había mejores, pero basadas en nada, en el criterio de los hombres. Edificio sin cimientos, claro era que se desmoronaba fácilmente. *Las muchachas, a quienes en diez años no se les había inculcado principios religiosos, se encontraban indefensas.* La pedantería normalista hablaba de educar la voluntad frente a al catolicismo que, según ellos, sólo cultivaba el sentimiento [...] Era ignorar a nuestras mujeres, no ver que en aquellos pueblos donde hacía tanto calor no podía haber voluntad que valiera. *Las pobrecitas muchachas, tan tiernas, tan buenas, tan débiles, creían que podían confiar en sí mismas, según la doctrina de la escuela. Y si alguna vez se hallaban en un momento difícil, no contaban con un Dios a quien temer, ni siquiera con un infierno que les evitara la caída.*” (Gálvez 48. Subrayado mío)

¹⁰⁵ “El director reconoció que ciertos hechos eran exactos. Pero, ¿en dónde estaba la culpa? En la enseñanza anticuada, en los prejuicios. Si se practicara la coeducación de los sexos, si se enseñara minuciosamente la reproducción, las niñas no tendrían curiosidades malsanas que...

-Bah,bah,bah! Pamplinas!

¿Qué era la coeducación de los sexos y la enseñanza de la reproducción? Imaginaciones de vulgares ninfómanos, nada más. Había mujeres tan viciosas que sentían placer sexual escribiendo en favor de esas teorías.” (Gálvez 80)

¹⁰⁶ “Decían que una celadora había patrocinado las relaciones ilícitas de un profesor y una alumna de cuarto año, que varias alumnas se hallaban en cinta y que asistían a la escuela ‘exhibiendo el fruto pecaminoso’, que más de una niña acudía por las noches a verdaderas orgías que se celebraban en los ranchos.” (Gálvez 44)

¹⁰⁷ “La amistad entre el director y la regente suministraba copioso tema a las murmuraciones. La regente vivía en casa del director. Se habían conocido en San Luis hacía ocho años. Albarenque regenteaba en esa ciudad la escuela de varones y la señorita Rodríguez era maestra del primer grado. La comunidad de ideales y aspiraciones, como decía Albarenque, había hecho nacer aquella amistad histórica. [...] Albarenque era casado, y, como no tenía hijos, vivía muy solitario con su mujer. La niña era huérfana. Albarenque le rogó que viviera en su casa. La mujer de Albarenque no puso ningún obstáculo a que la pobre niña se instalara con ellos. [...] Clemencia Gancedo afirmaba, sin que nadie supiese cómo había obtenido tales datos, que la regente, cuando la esposa iba todos los inviernos a Rosario de la Frontera para tomar baños contra su reumatismo, la reemplazaba con ventaja.” (Gálvez 129)

cancelado en *La maestra normal*. Por otro lado, la concepción de la profesión docente como intrínsecamente vinculada a la vocación y la voluntad de sacrificio también queda en tela de juicio en la novela, ya que ninguno de los personajes de la misma que ejercen la docencia lo hacen “por vocación”. Por el contrario, los cargos docentes se convierten en trofeos políticos o en meros instrumentos para sobrevivir¹⁰⁸. La escuela normal, nos dice Gálvez, no produce maestros con vocación, sino empleados sin principios morales.

Así como las figuras femeninas de la maestra y la prostituta estaban ocupando un lugar cada vez más preponderante en el imaginario nacional a finales del siglo XIX y principios del XX, otra figura comienza también a adquirir una relevancia particular. Se trata de la figura del médico, y precisamente en *La maestra normal* el personaje modelo, quien realiza los juicios morales y contra quien se valoran los demás personajes de la novela es el médico de la ciudad, don Nilamón. La preponderancia de la figura del médico en la sociedad está estrechamente ligada a la importancia del positivismo social y el higienismo, y también a las epidemias de cólera y fiebre amarilla que azotaron a la población porteña y de otros lugares del interior. Como lo indica Hugo Vezetti, las epidemias de cólera llevaron a elevar al médico a la altura del héroe:

Las epidemias, por otra parte, contribuyen a consolidar esa proyección a la dimensión universal del héroe, cuya estampa casi litúrgica produjo Juan Manuel Blanes con su cuadro más celebrado, *La fiebre amarilla*. Ese personaje médico, severo y distinguido, que mira serenamente el

¹⁰⁸ “Cada cátedra equivale, lógicamente, a una fortaleza cuya posesión sólo se alcanza mediante formidables batallas. Los políticos de la provincia que, por sus cargos, tienen influencia en Buenos Aires, combaten heroicamente para hacerlas dar a sus amigos; son las mejores posiciones que las repartijas de la política. Todos los *intelectuales* apenas poseen cátedras; en caso contrario, esperan obtenerlas apenas haya un cambio de gobierno. [...] Nadie deja las cátedras sino por haber sido elegido gobernador o diputado, haber conseguido un cargo incompatible con ellas, haberse jubilado o muerto. En cuanto un profesor se enferma, empiezan los conciliábulos y las maniobras de los dirigentes. Dentro de cada partido se trata el asunto en cóncalve cerrado.” (Gálvez 121)

espectáculo de la muerte, contrasta su firmeza con la yacente figura femenina- como la imagen de la república- en medio del desorden de las ropas y la habitación, y son ese niño ajeno a la muerte, que busca en el seno materno el alimento y el goce que ya no existirán para él. Ninguna elegía podría superar la fuerza de la escena para resaltar esa figura heroica, pura ética, enfrentando los dramas de la existencia. Y la galera distinguida que conserva entre sus manos es no solo signo de respeto, casi un saludo desafiante a la presencia de la muerte, sino que a la vez sobredetermina, por su lugar central en la composición, la jerarquía social del personaje. (30)

Sumada a su profesión, el personaje de don Nilamón es también un padre de familia, en particular de una familia católica. Es precisamente esa función la que asume con Raselda al final de la novela, cuando su intervención le impide a la maestra tomar el tren que la llevaría eventualmente a viajar con Amelia a Buenos Aires en compañía de un hombre soltero. Don Nilamón es el único personaje en la novela que tiene la autoridad suficiente para modificar la conducta de Raselda, y encaminarla hacia la vida religiosa.

Volviendo a la cita de Vezetti sobre el cuadro de Blanes, resulta significativa la similitud entre la descripción de esta imagen y el pasaje en la novela en el que se describe el momento en que el médico revisa a Raselda, después de esta sufrir un aborto en manos de Plácida:

El médico se encontró en el cuarto de Raselda con un impresionante cuadro. La maestra yacía en su lecho, bañada en sangre. Amelia, con aspecto de pánico y de enojo, estaba silenciosa. Plácida se arrimaba a Amelia, miraba al médico con ojos extraviados y sollozaba afligentemente.

Don Nilamón, desde la puerta del cuarto, comprendió, en una rápida ojeada, cuanto allí había sucedido [...] No le afligía, precisamente, el hecho de la gravedad de Raselda, sino la tragedia de aquella vida joven. (323)

Además de salvar la vida de Raselda gracias a sus conocimientos de la medicina, don Nilamón es también el responsable de salvarla de las autoridades. En efecto, el aborto era penado por la

ley, y la compasión del médico, al afirmar que había sido por causas naturales, evita a Raselda mayores problemas con la justicia: “Don Nilamón había afirmado tan rotundamente la naturalidad del suceso, nadie creyó que el hecho fuera provocado, que no dejó lugar a la más mínima duda” (327). El narrador propone a este personaje como el parámetro moral que el lector debe tener en cuenta al conocer las acciones y decisiones de los demás personajes.

Normalismo y progreso

A lo largo de la novela se desarrolla la discusión que ya estaba presente en los orígenes de la creación del sistema de educación pública en la Argentina. La opción, a grandes rasgos, consistía en educar a unos pocos en el campo de las humanidades en las universidades para que formen parte de la elite política y educar a las masas proveyéndoles las herramientas básicas para el trabajo manual y conocimientos elementales de lectura y escritura; o proveer a la mayor cantidad posible de argentinos de una educación básica. La apuesta de la generación del 80 fue por la segunda opción, como lo indican los principios de la Ley de Educación Común. Sin duda, la élite dirigente seguiría teniendo el privilegio de la educación secundaria y sobre todo universitaria, pero en principio la ley estaba destinada a proveer los medios para que las masas pudieran acceder a la educación elemental, con la promesa de movilidad social y una eventual participación en la política. En *La maestra normal* la discusión se resuelve en una decidida postura en contra de la educación popular y masiva.

En primer lugar, en la novela se identifica a “la barbarie” con “los escueleros”, esto es, los egresados y egresadas de las escuelas normales que una vez recibidos iban a trabajar en escuelas primarias. A continuación cito la opinión de uno de los personajes centrales de la novela:

En el orden de la cultura el normalismo significaba el predominio de la enseñanza primaria sobre la universitaria, la muerte de los altos estudios, la separación de aquella aristocracia cultural que se llamó el humanismo. Con la invasión de los pedagogos y los primarios, ya no se quería que el país tuviera sabios, escritores artistas, filólogos, humanistas: sólo querían tener escueleros. ¡Escuelas y más escuelas! Pedían los bárbaros en coro y combatían la creación de nuevas universidades. Lo que interesaba a los políticos, a los mediocres, al periodismo, era que todas las gentes del país supiesen leer: hasta el pobre arriero de la montaña, hasta el indio en ojota. ¡Enseñar a leer a gentes que no han de leer en su vida! ¿Para qué les servirá eso? En cambio les serviría que haya en su provincia hombres de gran saber y talento. Estos harán construir caminos, puentes, contribuirían a mejorar las condiciones de vida. La Gloria de los pueblos no dependía de que el rebaño supiese leer, sino del valimiento de alguno de sus hijos. (42)

Si seguimos este razonamiento, y si tenemos en cuenta que la mayoría de esos “escueleros” eran mujeres, podemos identificar la estrecha relación entre “la barbarie” y el mundo del trabajo mayoritariamente femenino en el caso de las maestras primarias. Se puede agregar que, de acuerdo a los acontecimientos narrados en la novela, las maestras (y también los maestros normales) están más propensas a dejarse llevar por las pasiones, de aquí la identificación de la mujer con la naturaleza. En efecto, el hecho de que tanto Raselda como Julio Solís no sean capaces de controlar sus impulsos es una consecuencia de las fallas de la educación normalista.

Como lo indica Hugo Vezetti¹⁰⁹, las pasiones populares se identifican con un estado de pura naturaleza, y ambos constituyen el peligro que debe ser conjurado a través de un sistema político capaz de ejercer control sobre ellos. Es necesario agregar que la novela no se limita a

¹⁰⁹ “Un blanco de su acción [del poder político], sancionado desde el mandato de enfrentar la barbarie del hombre argentino, es el modelado de las pasiones populares, asimiladas a un estado de pura naturaleza, que en el interior del sujeto sociomoral constituye la materia que debe ser elaborada y guiada. Es visible la ambivalencia de esa figura que, si por una parte en el imaginario romántico es la expresión misma del ímpetu y necesidad de acción con que la burguesía autoproclamaba su papel en el proceso histórico, a la vez con la formación de un aparato político autoritario [que se consolida a partir del ‘80], se convierte en la imagen misma de un peligro que debe ser neutralizado y preferiblemente orientado hacia el amor al Estado.” (Vezetti 15)

una crítica o una advertencia sobre la necesidad de controlar las pasiones femeninas, sino que se extiende al sistema educativo en general, y a la formación normalista en particular. En *La maestra normal*, la propuesta se basa explícitamente en la necesidad de volver a la educación religiosa como una condición para lograr el orden y el control de las pasiones; la recuperación de los mismos sólo será posible si la mujer vuelve a ocupar un lugar central en el hogar y la familia, y la escuela no hace sentir su influencia en la educación religiosa a cargo de los padres. La principal queja del narrador se basa en la incidencia de la educación normalista fuera de las aulas, incidencia que no permite –según sus argumentos- que los alumnos y alumnas reciban una formación alternativa al positivismo normalista.

Los intelectuales de la generación del 80 buscaron alcanzar el objetivo del orden y el progreso, y el camino elegido fue la construcción de un sistema educativo lo más abarcador posible, que fuera capaz de incorporar las ideas liberales del positivismo para alejar a la población del oscurantismo y el atraso identificado con la religiosidad hispana. Los resultados de este proyecto, ya para la generación de Gálvez y sobre todo para los sectores más católicos y conservadores a los que este escritor representaba, significan un peligroso desequilibrio en cuanto al rol de las mujeres en la educación laica de la población; por lo tanto el orden y el progreso sólo serán posibles si el equilibrio social es restablecido, es decir, si la educación es religiosa. *La maestra normal*, entonces, se convierte en una advertencia a los y las lectoras, quienes ven en la historia trágica de Raselda los peligros de la educación pública, popular y sobre todo no religiosa.

En segundo lugar, es interesante destacar el hecho de que el progreso esté identificado, en la cita más arriba, con la educación universitaria restringida a las elites; mientras que la barbarie

con la educación popular. Es hasta cierto punto irónico que la visión de Sarmiento esté totalmente invertida en *La maestra normal*. En efecto, en la propuesta de Sarmiento la educación masiva y popular llevaría a alcanzar el progreso, ya que la civilización suponía una población educada. Si bien los sujetos “educables”, según Sarmiento, no incluían a todos los miembros de la sociedad, es indudable que su idea de educación sí se extendía a la población inmigrante (o a sus descendientes). En Gálvez, sin embargo, la noción de educación masiva lleva a la decadencia de la sociedad, no solamente en un nivel moral, sino también a un nivel de desarrollo intelectual:

[Doctor Arroyo] Lo que le daba en los nervios era el sistema. ¡Ah! Y faltaba lo más divertido: la literatura de los normalistas. Desde el punto de vista estético el normalismo significaba la orgía del mal gusto, la apoteosis de la pedantería, el lugar común convertido en sistema. Los maestros literatos carecían de cultura clásica y escribían en un estilo desorbitado, hueco y cursi. En ciencia, el normalismo conducía a la seudociencia, a las ciencias del macaneo: la sociología, las psicología experimental. (81)

La educación normalista, de acuerdo con la cita, es criticada por sus resultados en dos ámbitos diferentes. En primer lugar, la “literatura de los normalistas” se identifica con “el mal gusto” y la “cursilería”, ambos atributos que la literatura popular solía recibir. En segundo lugar, el pasaje citado alude a la “seudociencia”, específicamente a las disciplinas relacionadas con la educación. En adición a los peligros que el normalismo representa en relación a la feminización de la sociedad y una consecuente desaparición de la autoridad paterna, éste implica también un decaimiento de la cultura en general, tanto en lo que se refiere a lo estético como a lo científico.

Escuela y herencia

Finalmente, Gálvez cuestiona el papel transformador de la escuela. La misma no es capaz de modificar el destino de Raselda y de Solís, que por el entorno geográfico al que están

expuestos en La Rioja y su herencia están propensos de antemano a un destino de perdición. En realidad, al privarlos de sólidos principios religiosos que hubieran podido salvarlos, la escuela no hizo sino dejarlos en total indefensión, sobre todo a Raselda. Este personaje no hace sino repetir el destino de su madre, quien transgrede las normas sociales al quedar embarazada y huir con su amante. El castigo de la madre de Raselda llega cuando muere después del parto, pero su hija queda marcada por la falta de la madre¹¹⁰. Si bien Raselda pertenece a una familia prestigiosa de la sociedad provinciana, la transgresión de la madre es una marca social que determina en gran medida su carácter propenso a dejarse seducir por Solís, así como la manera en que es juzgada en La Rioja.

En la novela hay una crítica al hecho de que la educación normalista difunda las ideas positivistas, esto es el higienismo y su acento en las leyes de la herencia, porque justifican las malas acciones y no dan lugar a un reconocimiento de las faltas y por lo tanto niegan una posible expiación y consecuente perdón de las mismas. El positivismo anticlerical no solamente rechaza la religión como sistema de ideas, sino que no da lugar al proceso de reconocimiento de la culpa y a la eventual expiación a través de la religión. Esto es explícitamente mencionado en la novela, cuando Raselda analiza sus acciones bajo los términos del positivismo y las leyes de la herencia. Es significativo destacar aquí que también está presente la idea del “fatalismo de la raza”, es

¹¹⁰ “[la abuela de Raselda] Misia Rosa Pomarán pertenecía a una familia de abolengo [...] se casó con un salteño empleado de correos, que se suicidó. Tuvieron dos hijos, Juan Antonio, que vivía amancebado con una ex criada, siempre estaba borracho y trabajaba en la policía. En cuanto a Zenaida, también *había salido mal*. [...] Tenía un carácter independiente y turbulento y, desde pequeña, demostró su inclinación a los hombres, *ligando* con los muchachos y hablando con ellos, a la noche, por las rejas de la ventana. No había cumplido dieciséis años cuando huyó de la casa con el sacristán de la Matriz.” [dos años después da a luz a una hija en Córdoba, abandonada por su amante, muere de fiebres y su hija es criada por la abuela, doña Rosa]. (Gálvez, 105 subrayado en el texto original)

decir, la caracterización de la población indígena como apática y carente de iniciativa para el progreso. Por lo tanto, podemos afirmar que tanto la escuela como “la tierra y la raza” son responsables de la incapacidad de Raselda de reconocer su culpa y buscar expiarla:

Al día siguiente sus pensamientos [de Raselda] cambiaron. *Analizó la historia de su vida y no se juzgó tan culpable.* Era un destino triste el suyo. Pensaba, con aquel fatalismo de la tierra y de la raza, que sería inútil pretender combatir contra la desgracia. Sin duda “estaba de Dios” que ella caería. Con esto excusaba su falta y hasta justificaba su inevitable reincidencia. [...] pero su suprema justificación era que ella llevaba en sí misma la razón de su falta: la había heredado de su madre. *¡Ah, ahora comprendía esas leyes de la herencia de que tanto hablaban en su clase algunos profesores. Ella no era sino una víctima de la herencia, y, entregándose al hombre que adoraba, no hacía sino cumplir su destino, realizar aquella invencible fatalidad de su ser.* (271 Subrayado mío)

Es posible identificar una marcada ambigüedad con respecto a la incidencia de la herencia por parte del narrador, sobre todo en relación a los personajes femeninos y masculinos. En efecto, en la caracterización del personaje de Julio Solís, por ejemplo, las referencias a su “raza” y a sus experiencias en la capital explican en gran medida sus comportamientos y su personalidad, incluso son más relevantes que su educación como normalista:

[Solís] Empezó a mirar rencorosamente a Gabriel Quiroga, a evitar encontrarle. Llegó a espiarle y a exigir a los amigos comunes que les dijeran cuándo Quiroga hablaba a Raselda. Comprendía que todo esto era disparatado, ridículo, hasta bajo, y trataba de dominarse. *Veía en sus celos, que consideraba africanos, el fantasma de aquella odiosa raza de la que algo tenía por la familia de su madre.* (184 Mi subrayado)

El personaje de Julio Solís también apoya la tesis de que la escuela no sólo es incapaz de cambiar el destino que la herencia marca, sino que es el espacio que propicia que esas tendencias se acentúen. El estilo de vida de Solís, su “mala vida” en la capital antes de trasladarse a La Rioja, sirven al narrador para hacer una crítica de la ciudad de Buenos Aires como un lugar propicio

para la “perdición”. Los conventillos, la prostitución y la promiscuidad¹¹¹ son experiencias que marcan a este personaje y funcionan como un contraste a la inocencia de Raselda en el interior, sobre todo en una ciudad andina muy alejada de las ciudades receptoras de la mayoría de la población inmigrante. Con respecto a la influencia de la escuela en su vida, el mismo Solís reconoce que la misma no pudo influenciarlo en mayor medida que las experiencias de vida en Buenos Aires:

Y exclamó [Solís] con acento casi declamatorio: -Es la vida, la vida múltiple y compleja, lo que en realidad forma en carácter y el espíritu. [...] ¡Ah!, la vida, ¡la vida es la gran educadora! –repetía Solís. Y si no, ahí estaba su caso para probarlo. *Diez años de escuela normal no influyeron para nada en la formación de su espíritu. En cambio, los sufrimientos, la pobreza, los años de Buenos Aires, donde conoció toda clase de vida, le habían hecho tal cual era.* (83 Subrayado mío)

En la personalidad de Julio Solís las experiencias de vida fueron más significativas que la educación normalista; por otro lado, en Raselda la educación normalista positivista fue más influyente que sus experiencias en La Rioja. Esta aparente contradicción sobre el papel de la escuela en la formación del carácter de estos dos personajes puede resolverse si se tiene en cuenta que se percibía una importante diferencia entre los géneros en cuanto a la formación de su

¹¹¹ “Una noche, dos amigos le llevaron a una casa de citas de la calle Sarandí. Una muchacha flaca, pecosa y desenfadada, se encaprichó con él. [...] La flaca se enardecía con la música de los tangos, y, en medio del aire viciado por los vahos de cerveza y el humo del tabaco, estrujaba a Solís con sus cariños sádicos. [...] Una tarde, al volver del Ministerio, la flaca no estaba. Le había dejado una carta donde, entre frases cariñosas y obscenas, y con pésima ortografía, le anunciaba que había encontrado a Ricardo. Solís se creyó salvado.” (Gálvez 50)

carácter. En efecto, para los hombres las experiencias son más significativas, mientras que las mujeres son más fácilmente influenciadas por el discurso, sobre todo desde la escuela.¹¹²

Conclusión

La Ley de Educación Común tuvo profundas consecuencias en la percepción y valoración del trabajo femenino, sobre todo del trabajo docente. La figura de la maestra cobró cada vez mayor protagonismo, sobre todo a principios del siglo XX, cuando los resultados de la formación normalista se hicieron sentir en un número de maestras definitivamente superior al de los maestros. Durante la planificación del sistema educativo elemental las maestras estaban sin duda en el centro del mismo como las más indicadas para llevar a cabo la tarea docente, pero en esos momentos no existían ni las instituciones especializadas que las formarían como profesionales de la enseñanza. Más adelante, cuando el proyecto fue una realidad, la práctica de la docencia por miles de mujeres en todos los rincones del país abrió las puertas para las renovadas discusiones sobre el trabajo femenino, su impacto en la familia y la sociedad y los posibles cambios que esta práctica traería aparejados para la nación en su conjunto. Las voces de intelectuales como Manuel Gálvez se hicieron escuchar con fuerza, y representaron a un sector importante de la clase dominante. En efecto, la novela *La maestra normal* de Manuel Gálvez es una respuesta a la secularización de la sociedad y a la misma vez es una reflexión sobre el lugar que la maestra estaba ocupando en la sociedad argentina; el texto literario se convierte en un diálogo, por momentos muy fluido, con los temores y las ansiedades que esta nueva presencia genera. Pese a

¹¹² Esta idea está presente también en las discusiones en cuanto al sufragio femenino. En efecto, uno de los principales argumentos en contra es que las mujeres serían fácilmente influenciadas por la Iglesia, y por lo tanto otorgarles el derecho al voto tendría aparejado el riesgo de acrecentar el poder de la Iglesia. (Carlson)

que las maestras no eran consideradas totalmente profesionales, y a que estaban constreñidas por un sistema rígido y jerárquico, la feminización de la sociedad, en los ojos de Gálvez y de otros intelectuales, es un peligro inmediato que debe ser conjurado, y es un fenómeno intrínsecamente ligado a la laicidad de la educación pública. La novela se convierte en una explícita advertencia a las y los lectores: la educación que es el resultado de las ideas laicas constituye no solamente un desafío a las ideas tradicionales sobre el lugar de la mujer en la sociedad sino también un peligro para la salud espiritual de la misma. Una a una, el narrador va deconstruyendo las utópicas expectativas que los intelectuales del 80 tenían sobre la educación pública laica y masiva: la escuela y las maestras se vacían de su contenido transformador y civilizatorio.

Otras voces, sin embargo, se sumarán a esta discusión. La formación normalista generó espacios para que las mismas maestras agregaran su voz y participaran en el diálogo sobre educación y el papel de la mujer en la misma. Muchas de ellas asumieron un activo rol en las luchas sindicales, y muchas otras aprovecharon los espacios que el normalismo y la actividad docente abrieron para la publicación y circulación de textos producidos por maestras y dirigidas a ellas. En el capítulo siguiente analizo la obra de Herminia Brumana como un ejemplo de la activa participación de las maestras en el campo intelectual argentino de las primeras décadas del siglo XX.

IV. Herminia Brumana. Magisterio, mujer y escritura.

Aunque no siempre reconocidas por los textos críticos que dan cuenta del campo intelectual argentino desde mediados del Siglo XIX, las mujeres escritoras tuvieron una participación importante en el mismo, tanto en lo que se refiere al periodismo como a los textos de ficción. El magisterio, a partir sobre todo de la expansión de las escuelas normales y el aparato burocrático que las mismas sostenían, permitió a las mujeres una instancia más de legitimación de su voz como escritoras, pero esta vez como escritoras-maestras. En las páginas que siguen analizo la escritura de Herminia Brumana (1897-1954), como un ejemplo paradigmático de la literatura producida por maestras que desborda el espacio del aula y que incorpora una perspectiva que cuestiona el discurso pedagógico dominante.

Tanto los textos de ficción como algunos de sus artículos de opinión, me permitirán indagar en la construcción del discurso nacional en la escuela, su relación con propuestas alternativas o incluso antagónicas, como el anarquismo, y el papel de las maestras en la reproducción y difusión de estos discursos. Por otro lado, la obra de Brumana es un punto de partida para reflexionar sobre el campo intelectual argentino en vinculación con la escritura femenina y el ejercicio del magisterio; es decir, sobre cuáles fueron los espacios que se abrieron para que ella, en tanto maestra, participara en el mismo. Por último, analizaré cuáles fueron sus percepciones y actitudes con respecto a las activistas feministas y sus propuestas, teniendo en cuenta la afiliación anarquista de esta escritora.

Herminia Brumana asume, como Manuel Gálvez, una posición muchas veces crítica sobre las prácticas escolares, la burocratización de la docencia y la falta de concreción de los ideales con los que se fundó la escuela en Argentina. Sin embargo, y pese a las críticas, en los textos

literarios de Brumana la escuela se imagina como refugio, un espacio para la reflexión y el cambio, no exento de problemas, pero finalmente es el medio para construir una sociedad más justa. En su mayoría, los textos de Brumana se centran en la escuela ya que esta escritora construye sus personajes en torno a sus relaciones dentro del aula y en la escuela, y su visión como maestra permite develar los secretos de la “caja negra” que es la dinámica entre los diferentes participantes del acto educativo¹¹³.

A principios del siglo XX se abrieron las posibilidades para que los docentes contribuyeran con artículos y otros textos a las revistas de educación que se crearon desde el Estado y organizaciones docentes, algunos de los cuales no estuvieron dirigidos exclusivamente a los maestros, sino al público en general¹¹⁴. Estos espacios promovieron la participación de las maestras colaboradoras, pero algunas de ellas, como Herminia Brumana, excedieron los límites de estas revistas para adentrarse al campo literario con la publicación de textos de ficción, y es por esto que Herminia Brumana, maestra normal¹¹⁵ de origen inmigrante, es un ejemplo del camino que el magisterio abrió para que las mujeres ingresaran, aunque oblicuamente, a la práctica de la escritura en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. El aumento del

¹¹³ Xavier Bonal utiliza este término para hacer referencia a las relaciones entre la maestra y los alumnos, y los alumnos entre sí mientras están el clase. La Sociología de la educación, en particular, intenta desentrañar esta dinámica para de este modo dar cuenta de las posibilidades, o no, de cambio social en relación a la escuela.

¹¹⁴ Por ejemplo, Silvia Finocchio señala los *Anales de la Educación* como una publicación que fue concebida en sus orígenes para ser leída por el público en general, ya que uno de los principales criterios para su distribución por el Estado era que la causa de la educación pública común debía ser conocida y respaldada por todos los miembros de la sociedad. Hay que agregar aquí que la participación de las mujeres en el terreno del periodismo tenía ya una larga data, y es necesario recordar que esta práctica puede considerarse una instancia más de contribución de las mujeres al campo de las letras.

¹¹⁵ Brumana se graduó de la Escuela Normal de Olavarría en 1917, en su pueblo natal, Pigué no había una escuela normal, y por eso la joven Herminia vivía en casa de unos parientes mientras estudiaba.

número de maestras y las acciones de los sindicatos promovió también la participación de maestras en organizaciones sindicales.

Herminia Brumana fue una escritora muy prolífica; a lo largo de su vida publicó numerosos libros, entre los que se encuentran géneros asiduamente explorados por las maestras, como los libros infantiles y libros de lectura; pero además Brumana publicó cuentos y ensayos de análisis literario, once obras de teatro y una novela que permaneció inédita. La actividad pedagógica y literaria de Brumana estuvo en todo momento acompañada de una activa participación en diarios y revistas. Al mismo tiempo que inicia su carrera docente como maestra en Pigüé, pueblo de la provincia de Buenos Aires, funda una revista con el mismo nombre, de la que es directora y colaboradora. Desde muy joven y a lo largo de su vida, ya viviendo y trabajando en la capital, continuará colaborando en los más influyentes medios periodísticos, como *La Nación*, *El hogar*, *Caras y Caretas*, *Nosotros*, *El Suplemento* y otras publicaciones de gran circulación.

La afiliación de Herminia Brumana en las filas del anarquismo se manifiesta más abiertamente durante la década del 20 y en los años sucesivos por medio no sólo de contribuciones a órganos periodísticos anarquistas como *La antorcha* o *Nuestra tribuna*¹¹⁶, sino

¹¹⁶ “Es por los años veinte que, por su prédica fundada en los principios del librepensamiento, *La antorcha*, la incorpora como columnista, así como el periódico de mujeres *Nuestra Tribuna* dirigido por Juana Rouca Buela. Al poco tiempo de su muerte, el escritor anarquista Gustavo Cuadrado Hernández organizó un concurso literario evocando su prestigioso nombre. La historia de *Nuestra Tribuna-Hojita del Sentir Anárquico Femenino* se bifurca en otras historias, y desemboca en este libro que recopila los 39 números editados, entre 1922 y 1925, cuando fue el único periódico internacional anarquista conocido, escrito y dirigido por mujeres.

En el texto de apertura se traza otra de las historias, la de Juana Rouca Buela, la madrileña que fundó *Nuestra Tribuna*; Juana llegó a la Argentina en 1900, y su lucha, la de una mujer semianalfabeta, planchadora, formada en las conferencias de la F.O.R.A, la llevó de vuelta a Europa, de polizón a Brasil, disfrazada a Uruguay. En algún

con un activo apoyo a las acciones obreras y estudiantiles, como huelgas y manifestaciones. Además de este activismo político, Brumana trabajó como maestra de grado y maestra para niños con discapacidades en la localidad de Sarandí, partido de Avellaneda. Barrio de obreros e inmigrantes y fuerte bastión del anarquismo argentino, Avellaneda significó para Brumana la posibilidad de entrar en contacto con las contradicciones y conflictos entre el discurso de la escuela estatal y las propuestas educativas del anarquismo. Vale la pena destacar en este momento que este movimiento fue el único en criticar abiertamente las bases sobre las que se fundó el sistema educativo público en la Argentina, y articular una propuesta seria y orgánica de educación fuera de la escuela estatal (Barrancos). Las experiencias de Brumana en esta escuela están plasmadas en su tercer libro, *Mosaico*, de 1929. Este texto pone de manifiesto las complejas relaciones que se establecieron entre el discurso anarquista con respecto a la educación masiva, y la propia posición de una maestra que ejercía como tal dentro de ese sistema.

Un ejemplo paradigmático de la producción literaria de maestras es *Palabritas* (1918) la primera obra publicada por Brumana, que está presentada desde el prólogo como un libro de lectura para ser leído y discutido en el aula, bajo la dirección de la maestra; por eso, está

momento, con la ciudadanía argentina conseguida en 1917, germinó en Juana el deseo de expresar la voz de las mujeres anarquistas, y fundó Nuestra Tribuna en Necochea, con el apoyo de veinte mujeres y un pequeño y firme grupo editor. Constaba de cuatro hojas, salía quincenalmente, con textos siempre y exclusivamente escritos por “plumas femeninas”, y tuvo tres sedes: la de Necochea, luego Tandil y finalmente sólo tres números editados en Buenos Aires. Los dos primeros números tiraron mil quinientos ejemplares; luego se vieron obligadas a elevar la tirada hasta los cuatro mil. Se distribuía por tren a toda la Argentina, también a algunos países de América, e incluso llegaba a Europa y Estados Unidos, vía un “compañero mariner”. Y se consiguió con facilidad en kioscos locales, hasta que publicaron un artículo sobre Kurt Wilkens y fueron perseguidas.”

Mariana Enríquez en "Página 12", febrero de 2006

http://www.alasbarricadas.org/ateneovirtual/index.php/Nuestra_Tribuna

conformado por textos breves, en forma de viñetas, dirigidos a los escolares. El narrador, o mejor dicho la narradora en este caso se identifica con la voz de una maestra que aconseja por medio de las narraciones a los alumnos. En algunos casos, se trata de narraciones con moraleja (“Los pajaritos”, “La hebilla dorada”, “Malos argentinos”, “Don Raimundo”, “Juan José”), en otros la narradora presenta máximas morales breves (“Para guardar en el corazón”). La voz narradora legitima su autoridad moral para dar consejos por el hecho de ser maestra, y esta posición está claramente identificada en el texto mediante referencias a su poder de observación en distintos momentos de la vida escolar: “Ese día expliqué detenidamente los efectos del alcohol” (29), “Llego todos los días renovada en mi alma la flor del cariño a mis alumnos” (33), “Ya he notado que Roberto es un muchacho travieso que gusta molestar a sus compañeros. En el recreo se acercó a Raúl...” (37).

El segundo libro de Brumana, *Cabezas de mujeres* (1923), presenta una organización y un enfoque diferentes. Este libro se divide en dos secciones, la primera está compuesta por breves semblanzas de tipos femeninos: “La confidente”, “Una trabajadora”, “Una intelectual”, etc. La segunda parte presenta cuatro relatos de ficción, también centrados en tipos femeninos: “Las cobardes”, “Las frívolas”, “Las culpables” y “Las desorientadas”. Como los títulos sugieren, se trata de historias moralizantes que giran alrededor de la influencia de los personajes femeninos en los demás miembros de sus familias.¹¹⁷ En esta obra, como sucede con los textos

¹¹⁷ “Herminia Brumana integra la legión de maestras escritoras. Muy joven – había nacido en 1901-, inicia su labor docente y funda una revista, “Pigüé”, que lleva el nombre de su pueblo natal. El 1918 aparece su primer libro, dedicado a los niños, y en 1927 el segundo, *Cabezas de mujeres*, que le abre las puertas del ambiente periodístico y literario. Comienza a escribir en *La Nación*, *El hogar*, *Caras y Caretas*, *Nosotros*, *El Suplemento* y otras importantes publicaciones. Es personal y sincera en sus enfoques. Siente la mística del magisterio, y asó lo proclama

centrados en la docencia, las historias tienen una clara moraleja que se asemeja a una moral sexual con fuerte influencia del higienismo.

Mosaico, publicado en 1929, está también compuesto por relatos breves agrupados en torno a temas controversiales sobre la escuela o la mujer. Este libro es, en su estructura y tono, una continuación de *Palabritas*, ya que si bien no está explícitamente presentado como un libro de lectura, conserva el didactismo y la voluntad moralizadora de su primera obra. La mayoría de las secciones se ubican en el ámbito de la escuela: “Habla una maestra”, “En los recreos” y “Avellaneda”, mientras que las dos secciones restantes son una reflexión de la narradora sobre la experiencia femenina: “Notas de una inquieta” y “A las mujeres”.

En este capítulo analizaré también dos artículos escritos por Herminia Brumana para la *Encuesta feminista argentina*, una compilación de opiniones sobre el feminismo publicada por Manuel Font en 1921. La misma me permite explorar la posición *contra-feminista anarquista* de Brumana con respecto al movimiento feminista de su época, y es un excelente ejemplo de la dinámica de la circulación de ideas en este momento, sobre todo en lo que se refiere a la participación femenina a través de artículos periodísticos.

Herminia Brumana enfoca en su escritura varios de los temas abordados por Manuel Gálvez en *La maestra normal*, pero desde una perspectiva diferente. En efecto, esta escritora complejiza, discute y muchas veces asume una posición contestataria frente al magisterio y a la

constantemente, desdeñando a las “enseñadoras a sueldo”. Desaparece aun joven, en 1954, cuando la plenitud de su espíritu está dando cuanto ella misma proyectara, respaldada por una obra considerable.” (Sosa de Newton 192) Otros títulos por Brumana son: *Mosaico*, *La grúa*, *Tizas de colores*, *Cartas a las mujeres argentinas*, *Nuestro hombre*, *Me llamo Niebla*, *A Buenos Aires le falta una calle*, *Don Segundo Sombra*, *Ensayos y Relatos*, *Notas de viaje* y *Sobre temas didácticos*.

escuela, pero en última instancia aboga por una escuela y un magisterio comprometidos con los sectores sociales marginados. Su experiencia personal y su apertura a corrientes pedagógicas y políticas en franca oposición al discurso oficial son importantes factores que explican la posición de esta autora durante las dos primeras décadas del siglo XX. Otras influencias y teorías pedagógicas, como la Escuela Nueva y la Escuela Moderna¹¹⁸, abren ciertas fisuras al discurso normalista que se basaba en la autoridad de la maestra y un marcado énfasis en la imposición del orden en el aula. Los textos de Brumana permiten no sólo explorar la escritura de una maestra, sino el complejo entramado de discursos que los informan.

Autonomía docente y escritura

Hay una estrecha relación entre el nivel de burocratización y centralización del sistema y una menor autonomía docente. A medida que el sistema educativo se expande, mayor es la estratificación en cuanto al género: las maestras en las aulas y ausentes de los cargos de gestión y toma de decisiones. Si bien en el caso de la Argentina los cargos directivos docentes -directoras y vicedirectoras- estuvieron en gran medida en manos de mujeres, es innegable que tanto las decisiones en cuanto a los contenidos curriculares como al funcionamiento del sistema en general estaban en manos de la conducción docente en el Consejo de Educación en la Capital Federal. Cabe entonces formular la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron los espacios aprovechados

¹¹⁸ La *Escuela Nueva o Moderna* fue un movimiento pedagógico que promovía una educación basada en la experiencia, alejados de las escuelas tradicionales. Las mismas, según esta propuesta, no hacían sino promover una ideología burguesa que iba en detrimento de las clases trabajadora. En Argentina esta perspectiva se consolidó a través de la influencia del anarquismo español, específicamente catalán.

por Brumana para reflexionar sobre la escuela y proponer alternativas al discurso dominante sobre el magisterio?

Tanto Graciela Morgade en el caso de Argentina, como Michael Apple en el caso de los Estados Unidos e Inglaterra¹¹⁹, señalan la escasa autonomía que las maestras tenían a principios de siglo en cuanto a la propuesta del currículum y prácticas y rituales cotidianos. Si bien es indudable la preminencia del normalismo de base higienista que se volcó definitivamente hacia la divulgación de un discurso identitario nacionalista a partir del Centenario, es necesario sin embargo dejar cierto margen para pensar en los docentes que articularon dicha posición con otras corrientes que aportaron críticas al mismo, y que incluso propusieron modelos pedagógicos alternativos. Al mismo tiempo, es importante considerar la instancia de divulgación de estas ideas diferentes, y es aquí cuando adquiere relevancia reflexionar sobre la docencia como una profesión que abrió el acceso a ciertos espacios a los que no se hubiera podido acceder de otro modo.

Pese a la relevancia del normalismo basado en un higienismo dominante desde el último tercio del S. XIX, varias corrientes de pensamiento alternativas confluyeron en la formación docente. Algunas de ellas, como la Escuela Nueva o Moderna, introdujeron renovadas concepciones sobre el rol de las docentes en el aula -de conductoras a orientadoras- y que estaban en contradicción con la visión positivista de la relación pedagógica que había sido el

¹¹⁹ Michael Apple proporciona un ejemplo de un contrato para maestras, típico en los Estados Unidos en la década del 20. A diferencia de la Argentina, una de las restricciones para el magisterio era el casamiento, porque se lo consideraba en conflicto con la tarea en la escuela. Según este contrato, la escuela *era* el hogar de la maestra, y ésta debía tener una responsabilidad *doméstica* sobre ella. En el caso de las maestras argentinas, el casamiento no era un impedimento para el ejercicio de la docencia, sino que al contrario, se pensaba que el matrimonio era una condición que mejoraría la tarea docente. (1986)

pilar del normalismo. Un claro ejemplo del pasaje del positivismo al idealismo moral se encuentra en un ensayo de José Ingenieros que la revista para docentes *La Obra* publicó en 1921. En este ensayo, Ingenieros argumenta a favor de una articulación entre la escuela y el hogar, para que la actividad escolar sea agradable al niño y lo forme como ser social. *La Obra* como publicación “se hizo eco del clima de rechazo al positivismo y [...] especialmente promovió una nueva escuela, una nueva pedagogía, una nueva didáctica que fortaleciera el papel del alumnos frente a una escuela que observaba anquilosada y formal” (Finocchio 95).

Esta posición frente al normalismo está también presente en Brumana, así como una defensa de la importancia de generar una relación afectiva entre los maestros y sus alumnos. A través de las reflexiones de Herminia Brumana sobre el alumnado, y la ficción literaria que lo tiene como centro, se puede apreciar la diversidad de ramas de pensamiento que la escuela argentina estaba incorporando en esa época. Sobre este tema señala Puiggrós que:

[...] al revisar la pedagogía de la época como un campo de lucha, encontramos que una de las principales contrincantes del positivismo pedagógico era esa serie de orientaciones que defendían la libertad del niño, la democracia escolar, la autonomía del docente, al mismo tiempo que luchaban contra el verbalismo y la monotonía. [...] Al abordar el tema del activismo y el pragmatismo pedagógicos en la Argentina no solamente se descubre que no fueron expresión directa de sus fuentes europeas y norteamericanas, sino que la combinación entre tales antecedentes es muy diversa en la trama discursiva de los principales representantes de la corriente. (*Historia* 57-58)

No es posible identificar, entonces, una única tendencia o modelo pedagógico que haya dominado por completo las prácticas en las aulas, ya que a partir de la década del 1910 al higienismo positivista se sumaba una posición crítica al mismo identificado con la Escuela

Nueva¹²⁰. Este entramado de influencias, con todas sus contradicciones, moldearon la representación literaria que Brumana presenta en *Palabritas y Mosaico*.

El anarquismo constituyó también una corriente que propuso alternativas a la educación proveída por el Estado argentino. A través de la Liga de Educación Racionalista y siguiendo la inspiración de Francisco Ferrer i Guardia, republicano anarquista que dirigió la experiencia de la Escuela Moderna en Barcelona, el anarquismo argentino fundó y mantuvo numerosas escuelas para niños en distintos puntos del país, sobre todo durante la primera década del Siglo XX (Barrancos 1990). La educación del sector obrero fue un tema asiduamente discutido a través de *La Protesta* y otros órganos de difusión del anarquismo, y se consideraba central en los debates sobre los pasos a seguir para conseguir el objetivo de una sociedad más libre y justa. Los postulados del anarquismo en cuanto a educación están presentes en los textos de Herminia Brumana, y es posible en ellos rastrear una visión de la escuela que recoge una pluralidad de perspectivas que no permiten caracterizar el discurso educativo de los años 20' como unívoco y monolítico. Brumana, como maestra en escuelas estatales, es un ejemplo significativo de la voluntad de incorporar una visión crítica desde dentro del sistema educativo.

Maestras y campo intelectual

La participación femenina en el periodismo en la Argentina tuvo una larga data, y estas experiencias escriturarias fueron, en última instancia, aprovechadas por las mujeres desde 1830 para contribuir con sus escritos al debate sobre la sociedad post-rosista . La consideración de la

¹²⁰ Con respecto a esto, Silvia Finocchio afirma que La Obra “promovió una nueva escuela, una nueva pedagogía, una nueva didáctica que fortaleciera el papel del alumno frente a una escuela que observaba anquilosada y formal. Los editores criticaban al nominalismo por su “enciclopedismo”, “humanismo marchito”. “positivismo trasnochado”, “incurable suficiencia” y proponían nuevos lineamientos pedagógicos asociados a la llamada escuela nueva para la renovación de las prácticas escolares, impulsando a los maestros a que iniciaran un nuevo rumbo para la educación argentina.” (98)

escritura periodística es insoslayable a la hora de reconstruir y analizar el corpus de textos producidos por mujeres. Los numerosos estudios críticos que dan cuenta de la misma (Auza, Frederick, Sarlo, Fletcher, Hallstead) proporcionan un panorama complejo del campo intelectual argentino de principios del siglo XX. Por ejemplo, los aportes de Beatriz Sarlo con respecto a la conformación del campo intelectual en general, pero literario en particular en Argentina durante las tres primeras décadas del siglo pasado, nos permiten entender con mayor profundidad la dinámica entre la producción de los escritores y su audiencia, así como las relaciones entre los sistemas literarios culto y popular. Este último, sobre todo, fue de gran importancia para la ampliación de los espacios de participación de las mujeres en el campo literario profesional. En *El imperio de los sentimientos* Sarlo menciona, pero no profundiza, en el magisterio como opción abierta a las mujeres y la importancia del mismo para el campo intelectual; no se puede negar sin embargo que es un factor insoslayable, ya que la práctica docente abrió las puertas a la escritura femenina, además de ampliar considerablemente el espectro de la audiencia que a medida que avanza el siglo y el alcance de la escuela, irá participando activamente en el circuito de lectores y escritores.

Los estudios críticos aportaron datos esenciales para reconstruir otros espacios de circulación y legitimación de la producción femenina, como por ejemplo la Exposición del Libro Femenino de 1928, la Exposición de Libros de Autoras Argentinas de 1932, o la publicación de la Antología de la Poesía Femenina Argentina en 1930. Hoy en día es difícil concebir un recorrido histórico por la literatura argentina hasta 1950 sin incluir a las mujeres escritoras. En este sentido, afirma Maristany: “Ese mismo proceso de canonización produjo una abundante bibliografía sobre las pocas mujeres de la primera mitad de este siglo que fueron reconocidas por

la institución literaria e incorporadas al canon de la literatura argentina, tales como Alfonsina Storni, Norah Lange o Victoria Ocampo” (Maristany 50). Si bien esta presencia es innegable, falta aún una indagación más profunda sobre la producción, circuitos de circulación y recepción de los textos que las maestras produjeron; es decir, aquellos espacios que ellas aprovecharon para aportar su voz como escritoras de textos de ficción, ensayísticos o periodísticos, y que fueron legitimados precisamente porque sus autoras eran maestras.

El magisterio, es decir, la educación normalista y la práctica de enseñar, será una vía de acceso legítima a la escritura diferente a la que seguían las mujeres de la clase alta, como fue el caso de las hermanas Ocampo o Norah Lange; mujeres cuya producción y participación en el ámbito de la literatura vanguardista –en este caso en el grupo de Florida- estaba legitimada en gran medida por su linaje. Si bien las maestras estaban sujetas a rígidos parámetros en cuanto a los géneros literarios se trata -la poesía era sin duda el género de mayor circulación en las escuelas, cuyo canon literario incluía poesías con fuerte influencia modernista y romántica¹²¹, sin embargo muchas de las maestras escritoras incursionaron en otros géneros, como la narrativa y el ensayo: “Estas maestras escritoras desbordaron los límites de la institución escolar e intentaron hacer sentir su voz en un campo literario en vías de profesionalización desde los primeros años del siglo XX” (Maristany 51).

¹²¹ En primer lugar, debemos estar atentos a las diversas posiciones –más o menos legitimadas- que las maestras-escritoras van ocupando dentro del campo cultural de la época. Esas posiciones se definirán en función de los géneros en los que incursionan: así, por ejemplo, la poesía o el libro de lectura son géneros que no necesitan legitimación pues son los que corresponden tanto a la ‘naturaleza’ como a una actividad femenina. [...] Una vez que se atraviesa la frontera hacia el ensayo periodístico o la narrativa, la situación se modifica, pues aquí las credenciales de reconocimiento no vienen dadas por la *doxa* sino que debe ser elaboradas a través de un acercamiento a las implícitas reglas de juego que dominan el campo intelectual.” (Maristany 59)

Otro aspecto que es importante mencionar al reflexionar sobre los espacios que se abrieron a las maestras son las oportunidades de contacto e intercambio de ideas y experiencias entre ellas. Tanto los estudios normales como la práctica docente permitieron a las maestras conectarse con colegas a tres niveles fundamentales: nacional, continental e internacional. En primer lugar, los viajes de estudio a otros países americanos y a Europa fueron bastante frecuentes. Herminia Brumana, por ejemplo, viajó dos veces a Europa para observar las escuelas Montessori; y en 1943 recorrió Estados Unidos y Méjico, donde dio charlas sobre literatura argentina y sobre pedagogía.

En segundo lugar, los contactos entre maestras de distintos países eran una constante, y constituían una densa red de intercambio que modificaba continuamente la práctica docente. El testimonio de la maestra Rosa del Río citada por Beatriz Sarlo en *La máquina cultural*, quien recuerda su vida de docente en una escuela primaria de los barrios pobres de Buenos Aires en la década del 20, es un buen ejemplo de la incidencia de estos intercambios:

En esa escuela [donde ejerció como directora] empecé a hacer las cosas como las había leído en los libros y como las había visto en otras escuelas. Una amiga mía, que dirigía la escuela República de México, tenía mucho material que le habían enviado de allá, de toda la reforma educativa y de la educación por el arte. Ella también había viajado a Europa y había visto en Suiza escuelas muy diferentes de las nuestras. Gerarde Scolamieri, se llamaba esta amiga que al volver del viaje había dado varias conferencias en el Consejo Escolar. [...] Después yo también fui a Europa y vi escuelas en Suiza. (Citado en Sarlo 42-46)

Por último, es necesario no olvidar la importancia de la práctica docente en sí. Silvia Yannoulas menciona que, incluso en el caso de las maestras que no estaban afiliadas a un gremio, no participaban en el círculo de intercambio de textos e ideas, y no se involucraban en los espacios

extraescolares, el hecho de trabajar fuera de la casa y recibir una remuneración constituía por sí mismo una redefinición del rol tradicional de la mujer, pese a que sin duda se trataba de una profesión que reproducía en gran medida las ideas tradicionales sobre género y trabajo:

Las normalistas y las docentes de antaño no reproducían, sino que rompían con la identidad femenina vigente, que les marcaba un recorrido circular dentro del espacio doméstico: de la casa de sus padres a las escuelas particulares que funcionaban en las casas de las profesoras (legas, no normalistas), y luego hacia las casas de sus maridos (su propia casa?). Además, si bien la función que se les otorgó (como a muchos maestros en las postrimerías del siglo pasado) era “reproductora”, en el sentido de reproducir conocimientos, muchas de ellas produjeron otros nuevos, o innovaron antiguos. (177)

Revistas educativas

Las mujeres no habían tenido una instancia de legitimación de su escritura por parte de las instituciones estatales o académicas en las décadas anteriores, y por esto el espacio generado por las revistas para maestros es de fundamental importancia. Si bien las escritoras habían tenido un rol fundamental en la creación, dirección, redacción e incluso difusión en revistas y periódicos sobre todo durante los 80s, éstas habían sobrevivido gracias a las suscripciones y muchas de ellas solamente tuvieron una tirada muy reducida. En cambio, las revistas educativas publicadas a partir de los últimos años del siglo XIX fueron una instancia de participación avalada por el estado nacional, y en este sentido se convirtieron en un espacio diferente al que ocupaban anteriormente las mujeres escritoras ya que las mismas tenían una distribución y una financiación aseguradas. También, la centralización del sistema y el control sobre las publicaciones estatales aseguraban un público amplio en el caso de las revistas como *El monitor*

de la educación común, siendo este un nuevo fenómeno en cuanto a la extensión de la audiencia para los textos producidos por mujeres.

El Estado nacional, desde un cambio de perspectiva de sus publicaciones más importantes para maestros, desplazó su foco desde los inspectores en el siglo XIX, a los maestros en la primera mitad del siglo XX, promoviendo la participación de los mismos en las revistas:

Pero desde principios de siglo [...] para el docente lector fue frecuente encontrar en *El Monitor* la reproducción de conferencias ofrecidas por los propios colegas, así como artículos de revistas o información sobre publicaciones periódicas. [*El Monitor*] ofreció lineamientos y conocimientos para la educación a través de artículos y notas sobre cuestiones doctrinarias, así como informes escritos por maestros y profesores, transcripción de conferencias de docentes, reseñas de libros, reproducción de capítulos de diversos textos y publicación de extractos de libros o artículos procedentes del exterior. (Finocchio 67)

De esta forma, el mismo Estado y la administración del sistema educativo reconocía el saber del docente, promovía su participación con contribuciones, y lo daba a conocer mediante una distribución nacional de las revistas que incluían sus opiniones. La siguiente cita es un ejemplo de la convocatoria a los y las maestras:

Al Magisterio: Este número de *El Monitor* está dedicado a los maestros, en cumplimiento de un deseo manifestado por el Sr. Presidente del Consejo Nacional de Educación. Contiene, pues, producciones de diversos órdenes, originales de los maestros argentinos, que así ponen de relieve el fruto de su experiencia, de sus estudios y de los trabajos realizados en las escuelas durante el curso escolar de 1924. La redacción de esta revista aprovecha la oportunidad en la conveniencia de que los educadores den a conocer los resultados de su enseñanza, las dificultades con las que tropiezan y las innovaciones para el mejor cumplimiento de las tareas educativas. (Citado en Finocchio 69)

Las contribuciones en forma de notas periodísticas basadas en una reflexión sobre los acontecimientos de la vida escolar fueron eventualmente el punto de partida para textos de

ficción, viñetas o semblanzas incluidos en *Palabritas* y *Mosaico*. En este último texto, por ejemplo, la viñeta titulada “Hágame una notita” se refiere explícitamente a un pedido de medios gráficos para que la maestra escribiera sobre su grado: “Imagínate que al saber que yo tenía ese grado [de niños discapacitados], los directores de periódicos y revistas me recomendaban: - Hágame una notita sobre ese asunto, es interesante” (110).

El Monitor en particular respondía a los parámetros establecidos por la jerarquía del sistema educativo y su administración central, y no cuestionaba las políticas oficiales, su amplia distribución aseguraba que sus contenidos llegaran a los maestros no sólo de la capital, sino también del interior. Otra publicaciones, como *La Obra* por ejemplo, asumían una postura mucho más crítica frente a las medidas y disposiciones de la administración educativa. Más allá de las posiciones de las publicaciones, me interesa destacar el hecho de que las mismas resultaron de fundamental importancia para legitimar la palabra escrita de las maestras que colaboraban en ellas. A diferencia de las escritoras como Emma de la Barra, que usaba seudónimos masculinos para legitimar su escritura, en el caso de las maestras la legitimación venía dada por su condición como docentes, y su voz estaba estrechamente ligada a las particularidades de su profesión. El hecho de ser maestras legitimaba su escritura, sobre todo porque su audiencia estaba constituida por otras maestras. Los ejemplos más prominentes, sobre todo por la extensión de su producción y por su constante presencia en diferentes medios, son María Abella de Ramírez (1863-1926); Carlota Garrido de la Peña, (1870-1958); Raquel Camaña (1883-1915) y Herminia Brumana (1901-1954).

Es importante destacar en este momento que las maestras escritoras ocuparon un lugar marginal dentro del campo, y que no alcanzaron una posición central en el espacio de producción

de crítica literaria, espacio casi exclusivamente masculino¹²². Esta marginalidad dejó sus huellas en la producción escrita, sobre todo evidente en una marcada tendencia a recurrir a una exagerada modestia y a una excesiva apelación a la “buena voluntad” del lector, quien debe “entender” que el texto en cuestión debe ser tratado, como a su productora, con condescendencia. Las escritoras argentinas de principios del siglo XX se enfrentaron a la dificultad de encontrar legitimación para su voz, en un momento en que la figura de “la mujer de letras” no tenía un perfil tan claro. En efecto, la literatura argentina había contado con modelos de autores que estaban estrechamente ligados a prácticas sociales exclusivamente masculinas: los científicos-escritores (Wilde), los estadistas-escritores (Sarmiento, Alberdi, Mitre), el *gentelman* (Cané), el héroe romántico (Lugones). Ninguno de estos roles sociales se adecuaba al modelo de ángel del hogar que las mujeres escritoras deberían adoptar¹²³; el de la maestra, sin embargo, permitía una articulación entre el espacio público que la escritura proveía y el espacio doméstico que la profesión suponía.

Durante las dos primeras décadas del siglo estas revistas convivieron con otras publicaciones femeninas, pero de signo socialista y anarquista, las cuales asumieron una posición mucho más contestataria con respecto al sistema estatal de educación (Barrancos; Masiello

¹²² “La docencia dota a las nuevas generaciones de mujeres con una imagen social que articula el modelo femenino tradicional, centrado en lo privado y en los géneros de lo íntimo, con una participación en el ámbito público e intelectual.[...] Esta articulación permite una alternativa a los modelos de ‘autor’ vigentes hasta entonces pues aparece ahora la ‘maestra escritora’, un rol que será adoptado por aquellas mujeres que deseen emprender tareas literario-intelectuales y a partir del cual resulta menos conflictiva la adopción de una representación femenina de la figura de autor.” (Maristany 53)

¹²³ “Estos roles de ‘autor’ eran por lo tanto inadecuados para la mujer cuya imagen predominante era la del ‘Ángel del hogar’, ejemplo de modestia, paciencia y abnegación, y es a partir de esta imagen que las escritoras deben construir todas sus estrategias retóricas.” (Maristany 53)

“Women” 30). Estas publicaciones no sólo incorporaron discusiones dentro del anarquismo argentino, sino que constituyeron centros de difusión de discursos -en traducciones- de pensadores extranjeros. Las revistas se articulaban con la organización de eventos recreativos, charlas y conferencias para difundir el pensamiento anarquista en la Argentina.

Las maestras de la generación de Brumana, esto es, las que se formaron en las escuelas normales cuando éstas ya estaban establecidas como instituciones con continuidad y con cierto prestigio social, tuvieron como modelos profesionales y sobre todo literarios a otras maestras. En este proceso fueron fundamentales las conferencias para maestras que el Ministerio de Educación organizaba para el perfeccionamiento de las mismas¹²⁴. Herminia Brumana menciona en varias oportunidades el impacto que estas conferencias tenían en las maestras de la época: “Como había oído una magnífica conferencia sobre orientación artística escolar, me propuse llevar a la práctica en la escuela las teorías escuchadas” (Brumana 234). En el seno de la práctica docente, entonces, se generaban espacios para la escritura que circulaban entre las maestras, y que permitían su identificación con modelos de autor femeninos que no necesariamente pertenecían a los sectores más privilegiados de la sociedad del momento. La legitimidad que el magisterio proveyó, sin embargo, no necesariamente mitigó la necesidad de recurrir a la modestia a la hora de hacer público un texto literario. En Herminia Brumana encontramos las mismas estrategias

¹²⁴ La práctica de usar conferencias para complementar la formación docente comenzó impulsada por la administración del sistema durante la segunda mitad del siglo XIX, pero fueron constantes también durante los primeros años del siglo XX: “[...] esas conferencias fueron presididas por los inspectores y resultaban de concurrencia obligatoria para los docentes. Se realizaban dos tipos de conferencias: las doctrinales y las prácticas.[...] Las conferencias de maestros se publicaron en El Monitor de la Educación Común, en revistas periódicas del mundo educativo y en diarios nacionales y locales, como una forma de estímulo para sus autores y como un medio para difundir las nuevas ideas pedagógicas entre el mayor número de docentes” (Finocchio 49)

presentes en escritoras precedentes, las que exigían del lector o lectora una extremada condescendencia¹²⁵.

Fuera de los artículos y contribuciones en revistas educativas, donde la voz de la docente estaba legitimada por su práctica, la voz narradora se identifica con una escritora que justifica su incursión en el mundo de las letras como un impulso imposible de controlar, es decir, la ubica en el ámbito de lo emocional, y no como el resultado de un trabajo de reflexión, investigación y organización. Brumana afirmaba que escribía sólo porque “tenía algo que decir” e insistía en no hacerlo por buscar reconocimiento de ninguna naturaleza como escritora: “Yo soy simplemente una mujer que vive a tono con su corazón y cuyos trabajos –estas pequeñas cosas que yo llamo trabajo porque algún nombre hay que darles- podrán parecerles a ustedes unas veces oportunos, otras malísimos, pero que siempre han sido hechos para decir algo y no para que se diga que escribo” (288). En *Mosaico* está presente también la misma caracterización de su papel como escritora: “Mi palabra, así tan humilde, tan poquita cosa, viene del amor y va hacia el amor de los hombres, de todos los seres humildes y laboriosos” (100).

En otras oportunidades, sin embargo, se hace evidente el deseo de ser reconocida en el campo intelectual, si no por sus contemporáneos, sí al menos por las generaciones futuras, y en particular hace referencia a otras escritoras que, como ella, encuentran una mayor conexión con escritoras femeninas: “el género literario más fiel para reflejar las inquietudes de cada época [ella

¹²⁵ Hay innumerables ejemplos de esta actitud entre las escritoras, pero el siguiente ejemplo de Juana Manso quien en *Album de señoritas* escribía: “Adiós pues, lectoras, perdonad si acostumbrada á escribir en otro idioma, no usé una lenguaje puro y castizo; si mi corta inteligencia nada creó que os fuere útil, y si mi estilo no tiene la fluidez y la frescura de otros. No fue la voluntad la que me faltó, pero cada uno *es lo que es y no lo que debería ser*”. (*Album de señoritas*: N 8, Febrero 17, 1854)

quería ser capaz de] ser útil a las *investigaciones futuras de alguna muchacha escritora* que procure conocer cómo ocurrían los encuentros anímicos en esta época en esta ubicación geográfica” (509 Mi subrayado). En la preocupación por una futura comunicación con otras jóvenes escritoras se hace explícita la necesidad de establecer un linaje literario que sirva como guía a las que, como ella, se embarcan en la tarea intelectual.

Feminismos

A principio de siglo, coincidiendo con la expansión del cuerpo docente, el feminismo adquiere un gran protagonismo. En la esfera de las opiniones públicas el rol de la mujer en la sociedad se convierte en un tema muy frecuentemente analizado y debatido. Maestras como Herminia Brumana contribuyeron a estas discusiones mediante artículos que generaron controversia. En esta oportunidad, analizaré la posición de esta maestra a través de un análisis de sus opiniones publicadas en *La encuesta feminista argentina*, editada por Manuel Font en 1921.

Es fundamental establecer una serie de especificaciones a la hora de discutir lo que se entiende por *feminismo*, ya que este término comprendía en este momento no solamente un discurso articulado alrededor de reclamos reivindicatorios, sino una serie de actos y actitudes que variaban según la clase social y la afiliación política de los que lo adoptaban.

Si tenemos en cuenta una perspectiva cronológica, el primer feminismo -entre 1830 y 1880- está caracterizado por la búsqueda de la igualdad en relación de la participación de las mujeres en la actividad intelectual, así como en otras áreas del mundo del trabajo. La actividad periodística de las mujeres fue fundamental en esta primera etapa, pero sus reclamos no encontraron apoyo en la sociedad en general (Auza 1988). El segundo feminismo se inicia a principios de siglo, y alcanza su mayor fuerza en los años posteriores al Centenario, y en el

mismo se incorporan dos reclamos ausentes en la etapa anterior: el derecho a la participación política a través del voto, y la ley de divorcio¹²⁶.

Esta etapa se caracteriza también por una ampliación de los círculos que discuten las propuestas y reclamos de las feministas: “El fenómeno del feminismo no puede ser soslayado al comenzar el siglo ya que deja de ser un asunto de unos pocos interesados en novedades y de tema de ligeras referencias en las columnas de las publicaciones periodísticas para convertirse en preocupación académica.” (Auza 119) Esta expansión de la discusión se refleja de diferentes formas: se discute el tema en la prensa, y se organizan grupos más orgánicos, ya no son voces aisladas que se identifican con algunas mujeres “públicas” como Juana Manso o Rosa Guerra, por ejemplo. Las revistas dirigidas por mujeres decrecen en número durante la primera década del siglo XIX, pero al mismo tiempo las manifestaciones orgánicas en favor de los derechos - sobre todo los derechos políticos y sobre la administración de bienes- se manifiestan a través de organizaciones con estatutos y miembros regulares. Esta organicidad del feminismo es duramente criticada por el anarquismo, ya que se la identifica con los partidos políticos. De hecho, Brumana establece una conexión explícita entre los partidos políticos como un espacio masculino y el feminismo (o más bien las organizaciones o centros feministas) como su contrapartida para las mujeres. Más que argumentar en contra de los objetivos que el feminismo

¹²⁶ Es en la primera década del siglo XX cuando comienzan a manifestarse los primeros síntomas del nuevo feminismo. Hemos tenido especial cuidado en señalar el tipo de feminismo que se desarrolla hasta el año del Centenario, caracterizado por la búsqueda del acceso de la mujer a todas las expresiones de la cultura y la educación y la oportunidad de desarrollar sus facultades desempeñando oficios y funciones laborales. [...] La acción laboriosa y continuada de ciertas mujeres notables y prestigiosas al frente de periódicos o desde sus páginas impresas dan origen a lo que denominamos feminismo porteño, pero al mismo tiempo lo impulsan o estimulan. (Auza 123)

busca conseguir, esta maestra, en una clara articulación con el anarquismo, se opone a la condición partidaria de los centros feministas¹²⁷.

El libro editado por Manuel Font con el que Brumana colabora se publica precisamente en un momento cuando el feminismo estaba siendo re-definido, y sin duda una participación activa de las mujeres en varios sectores de la sociedad argentina contribuyó a generar aún más interés y a provocar un debate sobre el tema:

Este nuevo estilo de feminismo que comienza a desenvolverse en el país es producto de una generación universitaria en forma dominante y de un conjunto de egresadas de las Escuelas Normales y algunas periodistas y escritoras. En buena medida esta orientación del pensamiento implica, en su trasfondo, una convergencia de corrientes filosóficas y políticas que oscilan entre el naturalismo, el evolucionismo, el positivismo, el racionalismo, el socialismo y el anarquismo. Esto explica que esta nueva orientación feminista proponga objetivos que llevan a completar la tradicional versión de feminismo, dominante hasta esos años, con nuevos objetivos llamados a obtener, de manera completa, el antiguo programa de Rosa Guerra: la igualdad de los sexos. (Auza 127)

Pese a que la cita más arriba acentúa la convergencia de corrientes en un solo discurso que, según esta perspectiva, amalgamaría todas estas posiciones, sería equivocado aceptar que esta armonía fue en realidad posible. El anarquismo como postura política fue decididamente contrario a las organizaciones feministas de diversa índole, incluso rechazó el término *feminismo* porque se lo identificaba con estructuras autoritarias que respondían a los parámetros de la moral burguesa. Herminia Brumana en particular, adopta una posición crítica frente al feminismo, y al

¹²⁷ Algunos ejemplos de asociaciones de mujeres son: Asociación Pro Patria de Señoritas, Liga Patriótica Femenina, Consejo Nacional de Mujeres, Centro Feminista, Centro de Universitarias Argentinas, Liga de Damas Católicas, Asociación Nacional Argentina contra la Trata de Blancas, Liga Nacional de Mujeres Librepensadoras. Vemos que las mismas pertenecen a un amplio espectro ideológico, y esto es una muestra de la tendencia en esta época a organizarse en asociaciones más orgánicas, con estatutos y reglas que definen con claridad el perfil de los miembros, así como los objetivos de cada grupo.

hacerlo despliega una serie de argumentos que se centran en el rechazo a los centros feministas que cohartan la libertad, y que “rotulan” a las mujeres promoviendo una separación entre los dos sexos. En última instancia, esta autora critica el feminismo desde una perspectiva de clase que acentúa la necesidad de lograr unidad a la hora de reclamar reivindicaciones.

La encuesta feminista argentina

Si bien Herminia Brumana expuso su opinión sobre la mujer trabajadora en sus textos de ficción y pedagógicos, es en los artículos que a continuación analizo donde sus reflexiones sobre el feminismo son más explícitas. En efecto, una fuente indispensable para indagar en la posición de Herminia Brumana con respecto al feminismo es la encuesta editada y publicada por Miguel Font en 1921, *La mujer. Encuesta feminista argentina*¹²⁸.

Según indica el editor en el prólogo, el punto de partida para la concepción del libro y la convocatoria para participar del mismo con artículos sobre la mujer y su rol en la sociedad argentina fue la observación de los casos individuales de mujeres en las provincias. Más tarde el editor fue “intelectualizando progresivamente su sensibilidad” (9), hasta llegar a comprender que la “cura” del mal social está en la igualdad de derechos políticos y económicos para ambos sexos. Este ideal se vería reflejado en “una gran publicación de propiedad colectiva, vale decir, con cimientos tan sólidos y programa dinámico tan amplio, que fuera capaz de resistir a la acción

¹²⁸ [The women] were not surrounded completely by hostility, of course. A male lawyer named Miguel Font organized sympathetic politicians and professional men into the League for the Defense of Women’s Rights and in 1921 published a book on the subject containing interviews with prominent people, both male and females. Not all the respondents were feminists by any means. Indeed, one of them was Manuel Carlés, one of the founders of the Argentine Patriotic League (an extremist right wing association) who not only wished to prevent women from voting but decried universal male suffrage, which he believed had opened the door to all sorts of dangerous elements. (Carlson 164)

disolvente del tiempo [...] al servicio de las superiores y permanentes necesidades, que suman a todas las mujeres bajo la noble advocación del Ideal común de su igualdad” (Font 10)

Con esta idea en mente, Font se puso en contacto con varias personalidades de la cultura, la política y las artes, quienes respondieron ya sea enviando una respuesta directa a las inquisiciones del autor, o un artículo o discurso que versara sobre la cuestión femenina¹²⁹. La recopilación de las respuestas recibidas, así como la inclusión de otros textos relevantes para el tema fueron finalmente publicados en 1921. Font organizó el libro en dos partes, y la primera “[...] comprende las opiniones, en minoría, favorables a la intervención directa de la mujer en los asuntos políticos y generales” (15)¹³⁰.

Curiosamente, aunque en la introducción y en la convocatoria no se hace explícita referencia a la cuestión del sufragio femenino ni se resalta en ningún momento la participación de la mujer en política, esta es la cuestión más abordada por los colaboradores; tanto es así que sirve como eje organizador del libro. Herminia Brumana colabora con dos artículos, el segundo de ellos en respuesta a una crítica que generó el primero.

¹²⁹ El cuestionario enviado por Miguel Font está fechado en Buenos Aires en 1919: “Tengo el honor de dirigirme a usted, en mi carácter de publicista argentino, solicitando su autorizada opinión escrita, - como la procuro en los presentes días de otras personalidades de las letras, en la acción legislativa y diplomática, en el alto profesorado y en la acción social femenina, - respecto a lo que debe ser en este país el feminismo, en su acción evolutiva y en sus diferenciaciones con el que corresponde a naciones históricamente diferentes; y respecto también al proyecto adjunto, de que soy autor, para la publicación de una Revista americana de información, de arte y estudios generales femeninos, que servirá a las necesidades de instituciones de cultura superior y de protección a la mujer, existentes en la República, y los ideales de todos los autores consagrados que abogan generosamente, aquí y en los demás países, por el mejoramiento individual y colectivo de esa bella mitad del género humano.” (13)

¹³⁰ Algunos nombres significativos cuyas respuestas aparecen en esta primera parte incluyen a Alfonsina Storni (quién está en contra de otorgar inmediatamente el voto a la mujer, pero a favor de leyes que protejan a la mujer trabajadora y a la madre soltera como un primer paso para adquirir plena conciencia ciudadana), José León Suárez, Lola S. B. De Bourguet, Julieta Lanteri Renshaw, Alfredo Palacios, Rodolfo Senet, Elvira Rawson de Dellepiane (conocida e influyente feminista, quien articula una detallada argumentación a favor del voto femenino, e incluye una propuesta de modificación del código civil).

La primera intervención de Herminia Brumana en la *Encuesta Feminista Argentina* se titula “Contra el feminismo y para las mujeres”, y es un artículo que la autora había escrito originalmente para *Clarín*. A diferencia de otros artículos por otros autores en el libro de Font, Brumana elige presentar el tema a través de un diálogo ficcional entre la narradora identificada con la autora, y un interlocutor masculino quien “supone” ciertos comportamientos y actitudes de la mujer “liberal”:

-¿Usted no fuma, Hermy?

-¿Yo!

-¿No pertenece a la liga o consejo de mujeres en pro de sus derechos?

-¡Yo!

-¿Tampoco es partidaria de la ley de divorcio?

-¡Yo!!

Mi amigo me ha mirado a los ojos, comiéndome. Lentamente, con un dejo de desilusión en la voz:

-Pues, yo la creía una mujer liberal. ¿No es liberal?

[...] Entonces yo no soy una mujer liberal, sino una mujer enamorada de la libertad. Pero de la libertad sin gorro frigio.

-¿Qué tiene que ver?

-¡Cómo! Si a la libertad se la obliga a usar un gorro frigio ya no es libertad. (181)

Este texto permite, desde el título, identificar ciertos principios anarquistas que critican duramente a las organizaciones feministas, a las que se relaciona con ciertos reclamos en torno a los derechos civiles y legales. La estrategia de iniciar el argumento con un diálogo responde a la voluntad de llamar la atención sobre los presupuestos que se tenían en ese momento sobre el adjetivo “liberal” usado para describir a una mujer. Como sabemos, el significado de la palabra “libertad” y sus derivados estaban estrechamente ligados al discurso anarquista, hasta el punto de identificar a sus adherentes: ser “libertario” significaba ser anarquista. Para Brumana, entonces, resulta particularmente relevante establecer las diferencias entre ser “liberal” y estar “enamorada

de la libertad”. Este tema es nuevamente abordado en las restantes tres secciones del mismo artículo: “De la libertad”, “La verdadera superioridad masculina”, y “Los derechos políticos”. En esta última el argumento principal es que la acción política de las feministas en sí misma no hace sino reconocer la autoridad masculina: “La libertad no tiene dueños. Pedir libertades equivale a reconocerle a los hombres. Las feministas piden libertad para la mujer. ¿A quién? ¿Al hombre! Luego las feministas reconocen en el hombre un amo. ¡Y amo de la libertad! (152). Según Brumana, la libertad sólo se consigue a nivel individual porque es: “un producto de naturaleza, ciencia, estudio, trabajo individual” (153), y es un atributo que se adquiere exclusivamente como resultado de un esfuerzo personal, y no como una concesión del poder político. Si bien no hay una explícita referencia a las conocidas manifestaciones feministas que eran frecuentes en la primera década del siglo, es claro que Brumana no está de acuerdo con esta estrategia: “Eso que llaman libertad y se concede desde arriba, no sirve. Como sólo cuesta para obtenerlos unos cuantos discursos de oradores – en este caso – unos vivas y unas manifestaciones por esas calles, lo obtenido es superficial.” (182)

En la sección titulada “La verdadera superioridad masculina” Brumana afirma que “No hay que culpar al hombre de la inferioridad mental de la mujer, sino a la misma mujer que, haragana y cómoda, dejó la tarea al compañero para dedicarse por entero a su persona, al ocio, a la intriga” (183). Los argumentos de Brumana en este fragmento deben entenderse en articulación con un discurso anarquista sobre la mujer que identifica la “naturaleza” femenina con una tendencia conservadora que hay que superar mediante la educación. Según esta posición, la mujer tiende a alejarse “naturalmente” de la lucha libertaria, muchas veces obstaculizando la militancia política de su compañero. Varios oradores desarrollaron en detalle esta tesis, entre

ellos es importante mencionar los discursos de Milly Witkop-Rocker, figura del anarquismo internacional, difundidos en la Argentina en la década del 20. En ellos se argumenta que las elecciones en ese país llevaron a la reafirmación de los valores burgueses gracias al voto femenino (Barrancos 289). La idea de que la participación de las mujeres en la vida política no haría sino reproducir un sistema injusto de dominación (y la influencia de la Iglesia católica en la sociedad) está presente en varios de los autores incluidos en *La encuesta...*, siendo Alfonsina Storni un ejemplo a destacar.

A mediados de la década del 20 el anarquismo se abre a las influencias del feminismo internacional, y varios artículos y discursos circulan traducidos a través de periódicos de gran tirada, como *La Protesta*. Dora Barrancos analiza un discurso de la activista feminista Emma Goldman titulado “La tragedia de la emancipación femenina”, en el que se argumenta en contra de la lucha por el voto femenino y a favor de la búsqueda de la libertad “en el alma de la mujer” (Barrancos 287). E. Ricard, colaborador de *La Protesta* escribe en 1917 que “La condición psicológica de la mujer es poco apta para la construcción de una modalidad revolucionaria. El sentimentalismo, que forma el carácter más sobresaliente de la mujer, es una cualidad buena, si se quiere, pero de esencia conservadora [...] Es posible que con la dominación política de la mujer peligre la libertad de pensamiento” (Citado en Barrancos 281). Vemos en Brumana una clara adhesión a estas ideas; la falta de confianza en la efectividad del ejercicio de la ciudadanía por parte de las mujeres argentinas se desarrolla con mayor claridad en el segmento que sigue:

[Luchar por el derecho a votar] Y yo lo encuentro muy lógico, muy natural, muy humano, que la mujer quiera los mismos derechos políticos que el hombre.
Muy lógico, muy natural, muy humano...pero muy *antifemenino*. Modos de ver...

Y sobre todo, el derecho político ejercido por la mujer, es una cosa inútil. Las feministas aseguran que el voto femenino traerá al mundo una inmensa mayoría.

¿Sí? Yo creo que que las mujeres- por lo menos en nuestro país, no harán sino redoblar los votos actuales. [...] las que no estudian ni leen, esas aumentarán la inmensa falange de los inconscientes que votan hoy porque sí, a veces por “pálpito”, porque resultó agradable la cara del candidato. (184)

Es necesario agregar, sin embargo, que en el artículo está presente una diferenciación entre las “feministas” que “se preocupan sólo de copiar los movimientos masculinos” (185), y “mis mujeres”, que “están muy lejos” de las primeras, y que se caracterizan como:

Fuertes y buenas. Llenas de amor. Trabajadoras. Estudiosas. Altivas. Investigadoras de verdad. Mujeres de laboratorio. Madames Curies. Escritoras valientes [...] Literatas que desentrañen Belleza y no borroneadoras de cuartillas contra los hombres para llamar la atención de los mismos hombres [...] Verdaderas novias. Verdaderas madres. Conscientes. Mujeres que comprendan que en la división del trabajo que instituyó Dios y la Naturaleza, al hombre le tocó en suerte – para desgracia de la humanidad- hacer leyes y reglamentos, votar y marchar a la guerra! Todo esto hasta que ellas quieran. (185)

Hay varias observaciones que hacer a esta cita. En primer lugar, la oposición entre un grupo de mujeres y el otro está determinada por una idea preconcebida de lo que “la mujer” debe ser y hacer, sobre todo en relación a su función en la familia. Sin embargo, en esta caracterización de Brumana se menciona a la mujer en la ciencia (Madame Curie) y en la literatura (“escritoras valientes”). En cuanto a esta última función, parece insinuarse que el circuito al que la mujer escritora debe dirigirse debe estar constituido mayormente por otras mujeres (y no “para llamar la atención de los hombres”), circuito que en la década del 1920 estaba formado por las maestras, algunas de ellas escritoras, las mujeres que colaboraban en periódicos “para mujeres”, y eventualmente las escritoras que escribían novelas sentimentales para el público femenino. Todas

estas mujeres ocuparon un lugar preponderante en la esfera pública, y contribuyeron sin duda a abrir más espacios para que otras mujeres también lo hicieran.

La última frase de la cita de Brumana, conviene agregar aquí, se refiere a su argumento de que seguirá habiendo políticos inescrupulosos y que apoyen las guerras mientras las mujeres no decidan cambiar la educación de sus hijos. Según la argumentación de Brumana: “Pónganse todas las mujeres a alzar con su corazón de cada hijo, y entonces el voto femenino -que tiende a la justicia- estará sencillamente demás” (185). El poder de cambio no reside en el ejercicio del voto, sino en la educación que los hijos reciban en el seno de cada hogar. En este sentido, el anarquismo vuelve a valorar los espacios tradicionalmente asignados a la mujer: en el espacio doméstico se encarga de la educación y formación moral de los hijos, fuera del hogar se valora su identidad de trabajadora, pero siempre se la exhorta a estar más atenta a su identidad de clase y no de género.

Esta idea no está presente solamente en Brumana, sino también en varias otras colaboraciones. Por ejemplo, la preocupación de Brumana por la escasa preparación de las mujeres para ejercer el voto con responsabilidad era compartida por otras escritoras, como Alfonsina Storni, quien argumentaba que la posibilidad del desarrollo intelectual era un paso previo insoslayable para posteriormente ejercer el derecho al voto. Ambas mujeres, entonces, critican la incapacidad femenina para ejercer responsablemente la ciudadanía, pero al mismo tiempo -y quizás estratégicamente- están abogando por una mayor y mejor educación para ellas.

La segunda contribución de Herminia Brumana incluida por Font, titulada “Contra el feminismo”, es una respuesta a los comentarios de Lola Pita Martínez¹³¹ en el número 234 del periódico *La nota*, quien criticó el artículo de Brumana aparecido en *Clarín*, el mismo que envió a Font como respuesta a su encuesta. En este artículo, la autora clarifica su posición contra-feminista, y agregar una defensa del *amor libre*:

Voy contra el feminismo agrupación. Contra los centros feministas. Se me ocurre que yendo a ellos, la mujer –si bien deja de ser muñeca e inconsciente de la casa o del marido – resulta muñeca de esos centros con leyes y reglamentos. Al igual que los hombres que se rotulan en un partido político. ¡Como que todos los marcos son estrechos! [...] La fuerza interior que da la libertad única –que no la da el gobierno ni las leyes – esa la obtiene por esfuerzo propio, sola, ¡sola! Alzada sobre sus propios dolores, la mujer. A eso voy yo. Si – como se me ha indicado – hay leyes – divorcio, sufragio, etc. – que beneficiarían a algún ciento de mujeres desgraciadas, que vengan en hora buena. Pero esa será un detalle, un remedio aplicado para días. ¿Y luego? Yo voy más lejos y más directamente. Empiezo por hacer la mujer individual. Los centros femeninos las rotulan. [...] Y empiezo donde los otros no alcanzan a llegar: *pregonando el amor libre*. Pero un amor libre, de sentimientos y no de instintos. Un amor libre que sea la unión de dos seres – compañeros de la vida – mediante la ley del amor, de la voluntad, del deber, del respeto mutuo, que son las más grandes de las leyes. Amor libre: él, fuerte y digno, de pie ante la Vida – como deben estar todos los hombres; ella, fuerte y digna, de pie también ante la Vida, pero apoyada con él como deben estar todas las mujeres, hecha una blanca paloma de amor y de paz. (186 Mi subrayado)

Hay en esta cita una identificación entre los centros feministas y los partidos políticos, pero mientras estos últimos agrupan a los hombres, el feminismo pretende convocar a las mujeres¹³².

¹³¹ Lola Pita Martínez fue una contribuyente frecuente al diario *La Nota*, mayormente con artículos que reportaban sus viajes. Eventualmente, como en este caso, contribuyó con artículos de opinión.

¹³² Con respecto a esto, Dora Barrancos señala que: “Otra característica, muy explícita [del anarquismo de principios de siglo], es la resistencia del feminismo anarquista al feminismo burgués y reformista en la búsqueda de obtención de las prerrogativas civiles y cívicas. [...] Los otros feminismos, desde su óptica, se asociaban a un propósito de

Ambos son, desde la perspectiva anarquista, espacios de reproducción del orden burgués dominante, y ambos deben ser rechazados en pos de una búsqueda de la libertad individual que resultará en beneficio de toda la humanidad. El contrafeminismo anarquista, como vimos, propone una identificación de la mujer obrera con su clase, abogando por el ideal de la mujer *acompañante* del militante obrero (Barrancos).

Como lo indiqué anteriormente, durante los años 20 circularon entre los libertarios argentinos discursos y artículos de diverso origen, que influenciaron en distintos niveles y se articularon de diversas formas a la realidad del país. Las propuestas del feminismo norteamericano encontraron eco en los periódicos anarquistas recién a mediados de la década del 20, y en relación a la mujer fueron influyentes las ideas del grupo de las “Amantes Libres”, que cuestionaba abiertamente a la institución del matrimonio e incluso abogaba por la limitación de la maternidad. La idea del “amor libre” estaba basada en una rígida moral que impulsaba la fidelidad por sobre la promiscuidad, tenía su base en el rechazo a la legitimación de la unión por la Iglesia, y “está absolutamente condicionado a la instauración de la sociedad anarquista” (Barrancos 256). En Brumana están presentes estas ideas, acompañadas por una visión de la mujer como “un término *mediador*” (Barrancos 269), esto es, se acentúa su papel de apoyo al hombre militante, o de sostén de la familia. De la mujer depende, exclusivamente, si las generaciones futuras serán conservadoras o libertarias. Implícitamente, se reafirma una visión de la mujer como “naturalmente” responsable de ser educadora de sus hijos en el ámbito del hogar.

regimentación: pedir leyes protectoras, sancionar el divorcio y peticionar el derecho a la ciudadanía, consistían, para los libertarios, pruebas de la subalternancia al Estado y a su juricidad.” (276-7)

Catecismo laico y discurso nacional

En la escritura de Brumana a las reflexiones sobre el feminismo, se suman aquellas sobre el rol de las maestras en la formación de ciudadanos, y cómo el trabajo docente contribuye a definir los contornos de la nacionalidad argentina en un momento de gran tensión social. Es interesante destacar que la perspectiva de esta escritora aporta una visión compleja de la escuela argentina, ya que el anarquismo como discurso -pese a destacar en todo momento la necesidad de proporcionar una formación política a través de la educación- rechaza a la escuela dependiente del Estado porque es una institución al servicio de los intereses de la burguesía. El anarquismo, pese a no haber articulado una propuesta pedagógica orgánica, se opuso como movimiento a la educación estatal porque reproducía las desigualdades y porque difundía una educación patriótica que no representaba una opción válida para los trabajadores (Sardu 2008). Herminia Brumana, por su formación como maestra y por su trabajo como docente en escuelas públicas, es capaz de articular dos visiones o discursos que podrían parecer, a primera vista, contradictorios y antagónicos: el normalismo y el anarquismo.

El discurso pedagógico oficial difundió una imagen del docente y de la escuela estrechamente vinculada a la misión de formar en los alumnos una conciencia de pertenencia a la nación. En ese discurso, el docente se presenta como un “sacerdote laico” y la escuela como el “templo del saber”, como consecuencia, hay una clara identificación del trabajo docente con el sacrificio y la vocación de servicio por encima de toda compensación económica; es decir, el ejercicio de un “sacerdocio laico” que es un reflejo de la educación religiosa que el laicismo decía superar, pero que conservaba sin embargo en su discurso. Las revistas educativas del momento, sobre todo la influyente y popular *La Obra*, editada desde 1921, “mantuvo otro pacto

con el lector referido a su carácter laico. Se trataba de un particular modo de entender el laicismo que no impedía que para Pascua y Navidad se publicaran textos alusivos - poemas o pequeñas historias- e imágenes relativas a estas fiestas.” (Finocchio 108)

Las referencias al discurso religioso se usan en los relatos de Brumana en numerosas ocasiones para destacar el sentimiento nacionalista. Esta tendencia responde a una inquietud generalizada que surgió en torno a las reflexiones sobre el Centenario. En efecto, la conmemoración del centenario de la independencia en 1910 vino a reforzar la idea, ya instalada en las décadas anteriores, de la necesidad de nacionalizar la educación, sobre todo la instrucción primaria. La reforma educativa de Ramos Mejía, quien en 1908 asumió la presidencia del Consejo Nacional de Educación, se centró en una serie de medidas que tendían a infundir al currículum de los contenidos que garantizaran la inclusión de los niños a la comunidad nacional¹³³. Uno de los impulsores más prestigiosos de estas medidas fue Ricardo Rojas, quien en 1909 publicó *La restauración nacionalista*, un extenso ensayo en el que analizaba el estado de la educación en la Argentina, y proponía una serie de medidas que, precisamente, restauraran el carácter nacional de la instrucción. En este ensayo de Rojas, la retórica religiosa está presente en función del impulso de una escuela nacionalista: “El doctor Naón en el Ministerio de Instrucción Pública, que me encomendara este trabajo, llama a concurso para *un catecismo cívico con propósito de evangelización democrática*, revelando con ello la preocupación de intereses morales, casi del todo abandonados.” (360 Mi subrayado)

¹³³ Otra medida importante en pos de la nacionalización de la educación fue la adoptada por el Consejo Nacional de Educación en 1909, que impedía que los ciudadanos extranjeros impartieran clase de geografía, historia e instrucción cívica. (Sardu 2008)

En repetidas ocasiones los textos de Brumana presentan una reflexión sobre la contradictoria relación entre la escuela y la religión, y sus textos están atravesados por un complejo entramado que busca, por momentos, una articulación entre los dos. En general, en Brumana el objetivo de la educación formal se dirige a la concreción de una sociedad más justa, sobre todo para los niños, en función de ciertos parámetros morales que no necesariamente se identifican con, como en el discurso de Gálvez, la educación religiosa.

En la siguiente cita de *Mosaico* (1929) es interesante destacar que esta idea del sacerdocio laico está más desarrollada:

Vestida sencillamente – como conviene a mi religión, que no admite vanidades- todas las mañanas me dirijo al templo.

Bajo el brazo mi libro de oraciones, en el camino saludo sonriente a mis alumnos feligreses: el repartidor de pan, el carrero que puso en marcha su carro desde la madrugada, [...].

Cruzo una plaza: el guardián me saluda y, a veces, hago la caridad de una mirada afectuosa o de una sonrisa a esos pobres desocupados [...]

Llego al templo: sus puertas no están entornadas, ni hay silencio de reproche o remordimiento en él, ni oscuridad sospechosa, ni olor a aire viciado.

Amplias las ventanas, a chorros la luz, a chorros la claridad que baja y sube por sus paredes blancas, por sus techos blancos también.

Dentro, el revoloteo de las almas contentas de vivir que no imploran perdón porque no hicieron daño aún [...]

Después, [...] pongo sobre mis vestidos el blanco sobrepelliz de mi sacerdocio: mi guardapolvo; abro mis libros de oraciones y oficio la misa, la grande, la sublime misa de la vida: enseño a pensar. (107)

Esta cita permite apreciar el entramado de discursos que permeaban el ideario de Brumana con respecto a su rol como docente. En primer lugar, me interesa destacar que la voz narradora, una maestra, se ubica fuera de la escuela, en el espacio público y en relación con otros miembros de la sociedad fuera del aula. En la mayoría de los textos en los que la vida escolar es central, la

práctica docente se describe en función de la relación de la maestra con sus alumnos, con los colegas, o con los padres de los alumnos. En este caso, sin embargo, la voz narradora reflexiona sobre su rol fuera de la escuela estableciendo desde la primera línea una clara analogía entre la docencia y el sacerdocio. Los alumnos *feligreses* son los trabajadores que se va encontrando en el camino, y todos ellos pertenecen a los sectores más humildes, pero no queda claro si se trata de sus ex-alumnos -y aquí se puede inferir un comentario a la estrecha relación entre la escuela, su comunidad, y la maestra-, o si estos personajes “se convierten” en alumnos porque una maestra los saluda. Si seguimos esta línea de razonamiento, la maestra es, como el sacerdote, capaz de ejercer una influencia en la comunidad incluso cuando está fuera del “templo/escuela”. Las dos interpretaciones, sin embargo, dejan claro que la voz narradora no ve una contradicción en construir este relato en base a una analogía entre la maestra y el sacerdote, más bien la dimensión religiosa se re-significa al asumir la voz femenina: la “religiosidad laica” es moralmente superior, y no hay una contradicción entre el rol del cura y la maestra, más bien re-significa la función del cura al asumir la voz femenina.

La metáfora de la escuela con el “templo del saber” es un lugar común en el discurso pedagógico argentino, y está ya presente en *Educación popular*, de Sarmiento. El acento que esta autora pone en una descripción de la escuela como templo responde a la concepción de que los espacios físicos institucionales eran tan importantes para la formación de los alumnos como la preparación de los docentes (Milstein, Mendes 17). El aspecto edilicio contó con la atención de los organismos estatales porque la estética y distribución de los mismos se inscribían en un discurso que “exalta la escuela y su edificio como la alternativa moral y estética de la iglesia medieval y del palacio renacentista” (19). En la cita de Brumana es importante destacar también

que la luz y el color blanco se resaltan con especial énfasis. Esto tiene que ver, primero, con el contraste entre el “templo laico” luminoso y abierto frente a la oscuridad identificada con la Iglesia. En este sentido, es posible ver aquí las huellas del higienismo, que en el caso de Brumana sirve para hacer una crítica ideológica de la Iglesia. La luz presente en este templo laico versus la oscuridad reinante en el otro implica una superioridad moral que está directamente relacionada con la conservación de la salud.

Pero, más importante aún, es la referencia al guardapolvo blanco que identifica aún hoy a las maestras de las escuelas públicas argentinas. Inés Dussel señala que el uso obligatorio del guardapolvo blanco para los alumnos y las maestras está estrechamente ligado a la vocación de inclusión de los fundadores del sistema educativo argentino, enmarcados en un discurso moderno que identificaba dicha inclusión con igualdad, pero suponían al mismo tiempo una homogeneidad que implicaba la normalización de toda diferencia. La adopción de uniformes iguales e igualitarios no es privativo de la Argentina, de hecho, esta práctica tiene sus raíces en la Revolución Francesa (Dussel 2004). La elección del color blanco, sin embargo, está estrechamente vinculada a la influencia del higienismo, que en Argentina tuvo una profunda importancia en varias medidas que se tomaron a principios de siglo: “Este uniforme, que se parece al que usan los médicos y las enfermeras, tenía, además de fundamentos igualitarios y moralizantes, fines profilácticos, como prevenir la propagación de gérmenes y bacterias.” (Dussel 324) Además de mejorar la higiene, los guardapolvos también suponían una igualdad entre alumnos y docentes:

Según este argumento, una vez educados por igual los ricos y los pobres, los naturalmente talentosos se destacarían por sí solos, y las diferencias sociales corresponderían a las diferencias “naturales” de inteligencia y

capacidad. [...] La adopción del guardapolvo blanco en las escuelas fue paulatina, y en ella jugó un papel central el estado nacional a partir del gobierno de Yrigoyen (1916-1922), primer gobierno electo por sufragio obligatorio y directo. Un año antes de su asunción, se estableció que en las escuelas dependientes de la nación estaba permitido el uso de uniformes o delantales; al mismo tiempo, se prescribió su uso para los docentes, quienes debían aparecer como modelos ejemplares de modestia y decoro. (Dussel 326-328)

Pese a que es innegable la influencia de estos discursos en Brumana, es importante también destacar que en sus textos se argumenta a favor de la necesidad de reconocer el origen social y las dificultades económicas de los alumnos. En varias ocasiones la voz narradora -una maestra- narra episodios escolares que se centran en alumnos a los que la igualdad del delantal blanco no alcanza. La pobreza y la marginalidad de sus estudiantes en Avellaneda pone en tela de juicio los presupuestos homogeneizadores del discurso pedagógico higienista, y constituye una crítica al mismo.

La construcción social del “alumno”: Niñez y escuela

Los libros escritos por maestras tienen a los alumnos como sus receptores o como sus personajes, y Brumana no es una excepción. Tanto *Palabritas* como *Mosaico* reflejan una inquietud por narrar historias y anécdotas centradas en las experiencias de y con los niños en la escuela. Diferentes factores influyeron en cambios sobre la noción de la niñez en la Argentina de principios de siglo; pero sin duda la expansión de la escolarización elemental fue de fundamental importancia, sobre todo porque equiparó “normalidad” con asistencia a la escuela. Sandra Carli señala también la importancia de la guerra de 1914, sobre todo en la incidencia que una mejor

situación económica a nivel nacional tuvo en la creación de un ambiente propicio para políticas más progresistas en relación a la infancia y a la mujer¹³⁴.

Varias instituciones colaboraron en la formación de estos discursos de la identidad social del niño, y sobre todo se esforzaron por disminuir la deserción escolar entre los sectores más pobres. El hecho de que la obligatoriedad de asistir a la escuela estaba explícitamente indicada en la Ley de Educación Común tuvo resultados importantes en cuanto a la cantidad de niños incorporados al sistema¹³⁵. Pese a los promisorios números registrados en el censo, la realidad era que la retención escolar era muy baja, y los alumnos abandonaban la escuela más o menos en el cuarto grado de la escuela primaria. En *Mosaico* este tema está presente en la viñeta “Una madre”:

- Vengo a sacar las dos chicas del colegio: las voy a colocar.
- Señora...son muy chicas, están empezando recién en primer grado.
- Chicas no son, la mayor tiene diez años, la otra va para los nueve... Encontré colocación, les van a dar diez pesos por mes y alguna ropita. [...]
- ¿Y por qué no las deja que terminen el primer grado?
- ¡Oh, señorita!, no puedo. Mi marido está en el hospital hace tres meses, yo trabajo en la hilandería y gano muy poco. Tengo cuatro chicos, el mayor está con una hermana mía en Lanús, el más chico, que ya tiene tres años, se queda con una vecina...yo gano tan poco.
- Sí, sí, señora... tome las libretas de sus hijas. Vaya, váyase tranquila, hace bien en colocarlas.... ¡hace bien! (123)

En esta viñeta es interesante destacar que la narradora presenta este diálogo asumiendo cierta identificación con los lectores. En efecto, al no conocer los motivos por los cuales esta madre

¹³⁴ “[...] si la guerra no fue vivida aquí directamente, fue llegando a través de los hijos de inmigrantes que arriban al país; paralelamente posibilitó un proceso de sustitución de importaciones que favoreció al país y que en buena medida conformó un terreno propicio para el crecimiento del radicalismo y en este sentido para ciertas políticas progresistas en relación a la niñez.” (Carli 101)

¹³⁵ “Entre los años 1914 y 1931 [...] se logra escolarizar a la mayoría de la población infantil, las tres cuartas partes de los niños entre 6 y 13 años asistían a la escuela primaria según el censo de 1931.” (Carli 97)

quiere sacar a sus hijas de la escuela para que trabajen como empleadas domésticas, tanto los lectores como la maestra objetan su decisión. Sin embargo, al explicar la madre su situación, la maestra no sólo la aprueba sino que la apoya. Hay que tener en cuenta que la Ley de Educación Común otorgaba carácter de obligatoriedad a la educación primaria, por lo tanto la maestra de esta viñeta está, en última instancia, reconociendo la inviabilidad de la ley frente a la realidad de pobreza, y sobre todo, explotación del trabajo femenino. De hecho, el énfasis en la escasa paga que esta trabajadora fabril recibe es la razón principal de la deserción de sus hijas, que repetirán a su vez el ciclo.

La reflexión en el aula en torno a las lecturas tiene como objetivo fundamental la educación moral de los alumnos, siempre en función de un mejoramiento del carácter nacional. La formación de “corazones altruistas” y “caracteres bien templados” era, en última instancia, un objetivo compartido con autores como Manuel Gálvez. La diferencia, sin embargo, en que estos dos autores difieren en los medios adecuados para lograr este objetivo. En este sentido, es pertinente señalar aquí que en *La maestra normal* el peligro de un decaimiento moral estaba en las aulas y era una consecuencia del sistema educativo. En los textos de Herminia Brumana, por el contrario, la escuela, y sobre todo el aula como un espacio de reflexión, es el ámbito propicio para contrarrestar los peligros que acechan a los niños porque las causas de los peligros están en la pobreza y la marginalidad en la que viven los alumnos y sus familias.

La voluntad de llamar la atención sobre las condiciones económicas de marginación en las que viven sus alumnos contrasta con el discurso pedagógico dominante, el cual se apoyaba en un “optimismo pedagógico” que suponía la cancelación de las diferencias como consecuencia de la inclusión al sistema:

Puede verse a partir del desarrollo de la pedagogía normalizadora cómo se va definiendo una escolarización que parte de la educabilidad de gran parte de la población y que al mismo tiempo opera una serie de jerarquizaciones y clasificaciones que congelan y cristalizan relaciones sociales más generales, y que postulan un vínculo autoritario entre las generaciones y también entre el estado y el pueblo. El docente, representante del estado, ejecuta y practica una serie de discriminaciones entre sus alumnos, obligados a desempeñarse de acuerdo a normas rígidas de supuesta base científica y profundamente sospechados ante la menor desviación de “atavismos”, “barbarie”, “imbecilidad”. (Dussel 322)

Según los presupuestos del discurso pedagógico mencionado las “desviaciones” eran más fácilmente identificadas a partir de la adopción del delantal blanco, y en la limpieza y el orden como parámetros para definir la “normalidad”. Es por estas identificaciones que resulta particularmente relevante en énfasis que Brumana pone en la descripción de uno de sus alumnos en la siguiente viñeta:

Es sucio, es desgreñado.
La mamá trabaja fuera del hogar y no le queda tiempo para el hijo éste, que casi siempre está en la calle.
Desatento en clase, no aprende nada. Le insinúo la conveniencia de atender y me promete hacerlo. Un minuto después está distraído.
Entonces cuando voy a reprenderlo pienso con angustia: - ¿Habrá comido hoy?
En la casa no le miran los deberes, ni se preocupan por su pase de grado. Lo mismo da...
Un buen día cualquiera lo sacan de la escuela y entra en un taller. [...]
Hace unos días que este alumno me trae los deberes [...] Y para mí, esos deberes son los mejores. Son un verdadero exponente de toda una enorme fuerza de voluntad desplegada por esa criatura para conformarme, para tener contenta a su maestra.
¡Quién sabe cuántos obstáculos debió vencer para hacerlos! (*Mosaico* 114)

La narradora contextualiza y explica el comportamiento de este alumno siguiendo una estrategia narrativa que repite en muchos momentos en su escritura: parte de una serie de afirmaciones que

en un primer momento suponen su adhesión al discurso pedagógico dominante, para después ofrecer un punto de vista que la ubica en una posición enfrentada con el mismo. En el caso del relato citado, específicamente, por un momento parece proponer modificar la conducta de este chico, pero finalmente -como sucede en la cita sobre la madre y sus hijas que analicé más arriba-, adopta una posición más comprensiva, siempre apelando a la difícil situación económica de la familia.

El acento en la falta de limpieza debe entenderse en el contexto de producción de este texto, cuando el grado de limpieza de los alumnos era una condición insoslayable para ser juzgado moralmente. Brumana rechaza el discurso higienista y normalista que homogeneiza a todos los estudiantes y califica a los que no siguen la norma como “anormales”, que necesitan asistencia o educación especial. Brumana aboga por la aceptación e incluso valoración de la diferencia, y subraya ciertas cualidades morales de este alumno, pese a que no condice con las reglas que debía seguir.

En *Palabritas* está presente también una exhortación a los mismos alumnos para que reconozcan las diferencias sociales en la escuela, poniendo énfasis en la situación familiar de los niños de los sectores trabajadores de Buenos Aires:

Pero escuchadme bien, amiguitos: Hay otros chicos que en estos días de frío, cuando la maestra dicta los deberes, en vez de ponerse contentos, sienten ganas de llorar. Van despacio por la calle. Al llegar a la casa, no encuentran, como vosotros, el té caliente, servido por la mamá. ¡No! La madre está afuera, lavando. El padre está también en el trabajo. (*Palabritas* 14)

Las reflexiones de Brumana responden al hecho de que entre 1890 y 1930 la diversidad social de los niños en las escuelas era pronunciada, y diferentes sectores políticos asumieron

responsabilidades con respecto a la educación. Según las investigaciones de Sandra Carli, la escuela tradicional no era el único espacio de escolarización¹³⁶. Por ejemplo, organizaciones anarquistas se hacían cargo de la educación de algunos de los niños en riesgo de deserción, y el Estado “avanzaba atendiendo las peticiones del Patronato de la Infancia en su proyecto de obtener la tutela legal sobre los niños abandonados. Mientras tanto el socialismo había optado por presionar constantemente al Estado para que ejerciese mayores funciones sociales con respecto a los niños, proporcionando paralelamente atención educativa y cultural” (Carli 104). La presencia de estos establecimientos particulares constituyeron una gran preocupación para funcionarios e intelectuales que, desde la administración del sistema, los veían como instancias de disolución de la nacionalidad. Por ejemplo, en *La restauración nacionalista* Ricardo Rojas advierte la nefasta incidencia que las escuelas hebreas y de otras denominaciones tendrían en la comunidad nacional, ya que las mismas no contribuirían a incorporar a los hijos de inmigrantes a la misma. Especial mención corresponde a las escuelas a cargo de organizaciones sindicales, las que según Rojas eran: “escuelas de propaganda acrática, cuyas condiciones pedagógicas son comúnmente deplorables, por falta de recursos y de ciencia, a pesar de la superstición científica que las caracteriza, y cuyos fines en contra de la nacionalidad, siendo expresos, no necesitan ser demostrados.” (337) La preocupación principal es que la administración de la instrucción primaria, al ser ésta el ámbito para la homogeneización de la población, debe minimizar la fragmentación educativa que estos establecimientos dependientes de sindicatos, asociaciones de

¹³⁶ “El mito de la omnipresencia social de la escuela como agencia socializadora de la niñez argentina, permitió omitir las preguntas acerca de sus límites” (Carli 104)

inmigrantes, o colectividades, promovían. Por el contrario, el anarquismo y socialismo impulsaron espacios alternativos para brindar una educación científica y libre, totalmente en oposición a las escuelas oficiales. La falta de recursos y la represión política apagaron pronto estas iniciativas pedagógicas, pero es innegable que constituyeron una oferta pedagógica importante.

Escuela y nación

Uno de los pilares fundamentales del anarquismo es el rechazo a la noción de patriotismo, ya que la idea de “patria” está intrínsecamente vinculada a la sociedad burguesa que reproduce sus valores a través de las instituciones que controla. La solidaridad de clase, la clase obrera, debe trascender los límites nacionales para constituirse en una alianza universal que una a todos los trabajadores, más allá de su origen nacional. Como puede verse, esta posición está en franca contradicción con el carácter cada vez más nacionalista que adoptó la formación escolar argentina sobre todo a partir de 1910. Los escritos de Herminia Brumana permiten analizar las posibles articulaciones entre estas dos posiciones ya que en base a la lectura de sus textos podemos ver que el discurso pedagógico en la Argentina de principios de siglo supo entrecruzar influencias y corrientes que a primera vista parecen ser irreconciliables. A diferencia de los otros dos autores que analizo anteriormente, Miguel Cané y Manuel Gálvez, donde el discurso que adoptan con respecto a la educación de los ciudadanos es bastante monolítico, en Brumana está presente un eclecticismo que es el resultado de su propia experiencia en las aulas. Brumana tuvo, como maestra, la experiencia del magisterio, y en su escritura vemos reflejadas las experiencias con alumnos y sus familias que la llevaron a cuestionar algunos de los presupuestos más sólidos del discurso pedagógico oficial.

En los textos de Herminia Brumana hay una clara preocupación por inculcar nociones de patriotismo a los lectores, y el abandono de los niños se entiende como una pérdida tanto económica como moral para la nación ya que los no escolarizados no adquieren las destrezas necesarias para incorporarse al mundo del trabajo. Pero esta autora, más allá de lamentar la desertión, critica los motivos por los cuales esta se produce: el trabajo poco remunerado de sus padres y su precaria situación económica de la familia.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX la valoración por las actividades al aire libre para mejorar la salud de la población se cristalizaron en la creación de colonias de vacaciones en las afueras de la ciudad y los clubes de niños jardineros como espacios complementarios a las escuelas. Estas actividades respondían a una lógica higienista en la que “la moral adquiriría entonces sentidos estetizantes y en el contacto con la naturaleza se creía hallar la forma de ordenar las diferencias culturales y sociales propias de las distintas trayectorias infantiles” (Carli 123). El anarquismo compartía estos presupuestos: las actividades al aire libre eran las predilectas de las organizaciones libertarias hasta bien entrada la década del 20 (Barrancos). La diferencia con respecto al proyecto pedagógico era que para la escuela oficial las excursiones eran una instancia más dentro de la formación de los alumnos, pero seguían el currículum establecido. El objetivo era alejar a los niños de las calles de las ciudades y crear en ellos un sentimiento de valoración por el crecimiento económico por medio de las tareas agrícolas. La ciudad se identifica con el encierro y la improductividad, mientras que el campo y

el entrenamiento en tareas agrícolas está ligado con la salud y los valores morales¹³⁷. Para el anarquismo, por otro lado, la educación en su totalidad debería llevarse a cabo al aire libre, basándose en la experimentación y observación de la naturaleza para alcanzar una formación totalmente racional alejada de los discursos ideológicos.

En varias de las viñetas de *Palabritas* la narradora insta a las tareas en el campo como una alternativa más deseable que la permanencia en las ciudades. Cito a continuación dos ejemplos paradigmáticos de la identificación del campo -en este caso la pampa- con el trabajo agrícola y el mejoramiento de la salud tanto física como moral, articulada con ciertos postulados del anarquismo que urgen a no reproducir el modelo de explotación del trabajo rural, es decir, la relación servil entre el peón y el patrón o hacendado. En ambas citas la narradora interpela directamente a los alumnos, reforzando de este modo la importancia de su mensaje:

Muchas veces te habrá ocurrido sobrarte el tiempo durante el día y no saber a qué jugar.[...] Yo te voy a decir: juega a la chacrita. ¿Sabes cómo es? Bueno, para eso tienes que pedirle a tu padre un pedazo de patio, allá en el fondo, junto a la pared.[...] *Si tienes hermanitos, mejor; serán tus compañeros de trabajo, tus socios. Óyeme bien: tus socios, no tus peones. La chacrita será de todos.*

Le pones un nombre: Chacrita “La flor del sud”, por ejemplo. Luego, divides el terreno en algunas partes y siembras cualquier cosa. [...] Si tienes una hermanita, le cedés un pedacito de tierra para que ponga flores.[...] Haz la prueba de jugar a la chacrita. Ya notarás cómo te gusta, cómo te hará bien andar con la pala y la azada. Te pondrás más fuerte y

¹³⁷ Tedesco afirma que estas ideas están íntimamente ligadas a los intereses de la clase dominante, para quien la formación de trabajadores del campo era indispensable para sostener el proyecto agroexportador. Ricardo Kaliman sostiene un argumento similar, en su estudio de la formación del folclore en relación al “amor a la tierra”. En el caso de los discursos pedagógicos, sin embargo, es necesario tener en cuenta que la influencia de la Escuela Nueva como propuesta pedagógica valoraba el trabajo de los alumnos al aire libre como instrumento privilegiado para el aprendizaje. Es decir, si bien el discurso de Brumana con respecto al campo parece reproducir sin fisuras un discurso que responde a los intereses de los terratenientes, también está apoyado en un modelo pedagógico legitimado en otros países también.

más rosado. Y tus hermanitas se pondrán más lindas también jugando a las flores. (14 Mi subrayado)

La voz autorial en este fragmento llama la atención sobre la conveniencia de reemplazar la noción de “peón”, es decir del trabajador rural al servicio de un patrón, por la de “socio”, en un claro signo de adhesión a las posiciones no solamente anarquistas, sino socialistas del momento. En la cita que sigue se desarrolla la idea de la pampa como espacio disponible para ser “conquistado”:

La vida se conquista palmo a palmo.[...] El trabajo es el medio de conquistarla. Pero no el trabajo conseguido mediante humillaciones, sino el trabajo de los brazos; la labor que se traduce en industria útil.

En la estrechez de la oficina quedan generalmente los que tienen miedo a la inmensidad de nuestras pampas. El que tiene miedo a la grandeza de nuestras pampas, es cobarde, y el cobarde no puede conquistar la vida.

Hay que arrancar del corazón ese temor al desierto, y marchar a él, a poblarlo, a trabajarlo.

Nuestras pampas están tristes, porque están solas.

El joven robusto, de cuerpo y espíritu, debe buscar el espacio de las pampas para vivir.

Servir a la humanidad saludándola todos los días, al nacer el sol, con una canción de amor y trabajo, entonada en pleno aire libre, en el terreno lleno de trigo o de vacas.

En nuestro país de necesitan labradores; que la tierra se entristece de estar sola.

Muchachos, de aquí a unos años: ¡A conquistar la vida, en pleno campo, y al sol! (15 El subrayado es mío)

La voz narradora en estos fragmentos hace referencia a una comunidad nacional de la que forma parte, y que identifica con el espacio vacío y virgen de las pampas. La noción de “nuestras pampas” como un patrimonio nacional, en realidad, era el resultado de un discurso de la nacionalidad que valoraba ese espacio “vacío” en función de su productividad. La concepción de el campo moralmente sano en contraposición de la ciudad moralmente decadente está también en

Manuel Gálvez, y puede explicarse teniendo en cuenta el nuevo rol que las oligarquías provinciales habían adquirido ya algunas décadas atrás:

Durante la primera presidencia de Julio Argentino Roca (1880-1886), [...] el proceso de unificación nacional involucra la participación de las oligarquías provinciales en la reconstitución de la hegemonía. En contraposición con la política centralista de su opositor, Bartolomé Mitre, con una hegemonía absoluta de la oligarquía pampeana, la nueva participación en el poder central de las oligarquías de provincia promueve un nuevo discurso de la nación. Ya no se trata simplemente de la nación como proyecto a construir por las vías del progreso impulsado por la ciudad puerto en contraposición con el interior atrasado de los caudillos, sino que la nación se concibe como el conjunto integrado de los aportes culturales con el que cada una de las regiones contribuye a la conformación del espíritu nacional. En este nuevo discurso, las fuentes de la nación se invierten: de la capital a las provincias, de la ciudad cosmopolita a las tradiciones del campo, del futuro proyectado a un pasado esencial. (Cheín 2009)

Si para Sarmiento y sus contemporáneos la escuela era el instrumento más importante para lograr el progreso de la nación, y las ciudades eran el reservorio de la civilización que llevaría al progreso frente al vacío de la barbarie; hacia 1918 la ciudad y el campo adquirieron otros valores, y en el discurso de Brumana es el trabajo en el campo en varias oportunidades el que debe asumir un papel central en la construcción del bienestar de la nación¹³⁸.

Conclusión

¹³⁸ En otra viñeta de *Palabritas* titulada “Llueve, llueve”, la escuela incluso pasa a un segundo plano, siendo el beneficio del campo la prioridad: “Ha llovido toda la noche. [...] Sólo han llegado unos pocos niños de cada grado. [...] ¡Da una tristeza ver la escuela casi sola! Sin embargo, esta lluvia ha sido una bendición. La tierra reseca no podía ser abierta por los arados. Los colonos se desesperaban. No había pasto para el ganado. Ahora el agua ablandó el terreno. El arado hará su recorrido triunfal sobre las tierras. [...] Los animales encontrarán el pastito tierno, brotado como por encantamiento. ¡La escuela está triste así, sola! No importa, ¡que llueva mucho!” (24)

En la escritura de Herminia Brumana centrada en sus experiencias como maestra de escuela pública están presentes dos discursos pedagógicos, el oficial normalista y el anarquista, que funcionan, alternativamente, como pilares de la concepción de la escuela de esta escritora.

Los fundamentos ideológicos del anarquismo presentes en los textos de Brumana se articulan con el discurso oficial del normalismo, y ambas perspectivas resultan en una visión de la maestra y la escuela que no responde unívocamente a una u otra posición. Tanto en las reflexiones en torno al discurso identitario nacional como en las que se refieren a la exclusión de ciertos alumnos por parte del sistema educativo, Brumana aporta una perspectiva original que se informa no solamente de los dos discursos o idearios mencionados, sino de su propia experiencia de vida y profesional.

Esta escritora continuamente participa de las discusiones sobre temas relevantes para la mujer, y lo hace aprovechando los espacios que, como militante y maestra, se abrieron para ella durante las dos primeras décadas del siglo XX.

Reflexiones finales

El periodo comprendido entre 1884 y 1929 fue clave en la formación del campo intelectual argentino. Uno de los factores que definió los contornos del mismo fue la mayor incidencia del mercado, esto traducido en el éxito editorial, en la consagración de los escritores. La posibilidad de participar en el campo cultural incluso sin contar con las conexiones y el origen aristocrático abrió espacios para nuevos escritores y escritoras. En este proceso fue también fundamental la expansión del sistema educativo público y gratuito, porque esta fue no solamente la forma en que se alfabetizó al público lector, sino porque proveyó formas de legitimación de la producción de docentes y porque contribuyó a la difusión de textos periodísticos y literarios producidos por ellas.

Un fenómeno que está directamente vinculado a estos procesos es la relevancia que cobra la maestra como personaje de la ficción y como narradora de los textos. Los discursos pedagógicos vigentes, tanto el oficial como los que lo discuten, y la dinámica de las relaciones en el seno de la escuela se ficcionalizan en textos escritos por autores consagrados, como Miguel Cané y Manuel Gálvez, quienes asumen una posición ambigua con respecto a la expansión del sistema y las consecuencias de la misma. La discusión sobre el papel de la mujer en la educación de las masas y la formación de la nacionalidad encuentra un escenario privilegiado en la literatura que analizo, y los maestros o maestras y sus alumnos dentro de la escuela se convierten en el pretexto para exponer ideas sobre la nación. Es importante destacar que este fenómeno está estrechamente ligado al cambio demográfico entre siglos y cómo el mismo se relaciona con el cambio de la misión de la escuela: de civilizadora a nacionalizadora.

En relación a la formación de un campo intelectual y a la profesionalización del escritor, los tres textos analizados permiten apreciar un proceso paulatino que va abriendo las instancias de legitimación de los escritores. En Miguel Cané la misma estaba dada por aquellos que compartían su círculo social en un momento en que el campo político y el intelectual estaban férreamente imbricados. En el caso de Manuel Gálvez, aunque las conexiones y el origen juegan todavía un papel importante, es ya relevante la instancia de legitimación que provee el mercado; esto es, la tirada de ejemplares editados es ahora un factor decisivo a la hora de legitimar al escritor. El análisis de la producción de Herminia Brumana nos presenta nuevas instancias de legitimación, ya que para esta maestra los caminos se ramifican, y tanto su activismo político como la profesión docente son instancias que esta escritora puede aprovechar para hacer oír su voz.

Las relaciones pedagógicas ficcionalizadas en los tres autores mencionados presentan alegorías de la nación en base a las relaciones entre los educadores y los alumnos: en *Juvenilia* de Miguel Cané el maestro Amadeo Jacques es el padre simbólico de una familia compuesta por porteños y provincianos, que, pese a las diferencias, configuran un alumnado dispuesto a aprender de su sabiduría adquirida en Europa. En *La maestra normal* de Manuel Gálvez la historia de la maestra Raselda es una advertencia contra los presupuestos que subyacen al discurso pedagógico en el que la maestra es la idealizada “segunda mamá”. Para este autor la educación pública y popular es una amenaza a la integridad moral de la nación, que debe ser conjurada con una vuelta a la educación regida por principios religiosos y la autoridad del padre. La novela sentimental romántico-realista, en un periodo ya marcado por la profesionalización del escritor y por un proceso de consolidación del campo cultural en el que Gálvez es un participante

activo, sirve como principio estructurador de su texto: el personaje femenino transgrede las normas morales impuestas por la sociedad del interior, instigada a la vez por un porteño seducido por la bohemia de la capital, y por un discurso normalista que no es capaz de proveer sólidos principios morales. La novela sirve a la vez para criticar la formación normalista sobre todo en las jóvenes, y la contaminación del interior “puro” por el cosmopolitismo foráneo de Buenos Aires.

En *Herminia Brumana* la figura de la maestra adquiere otras dimensiones. En efecto, en los dos textos que analizo, *Palabritas* y *Mosaico*, la voz narradora se identifica con una maestra que desde el sistema del que forma parte -y del que es en gran medida resultado- busca superar la rigidez de juicios y parámetros de comportamiento que el discurso pedagógico higienista-normalista imponía sobre los alumnos, muchos de ellos de familias inmigrantes o marginales. La articulación del discurso oficial con posturas francamente opositoras, como el anarquismo, pone en evidencia la pluralidad de perspectivas que informaban la práctica docente y las reflexiones que de ella surgen. Más que presentar al lector con una alegoría de la nación, *Herminia Brumana* construye una narradora que es una especie de “reportera”, quien desde su posición privilegiada como maestra observadora es capaz de identificar los problemas de sus alumnos y sus familias, llamando la atención sobre las injusticias que deben enfrentar. Las exhortaciones y las máximas morales que abundan en el texto pueden identificarse, más bien, con una voz femenina preocupada por el futuro de la nación, pero en función de la formación y oportunidades que los niños argentinos e inmigrantes tienen en las escuelas. Su voz no es la de “la madre”, sino la voz de una maestra que se identifica con las madres trabajadoras y entiende su situación, pero que no busca ocupar su lugar. Por último, la naturaleza fragmentada de los textos en los dos libros que

análisis, debe a dos influencias clave en la escritura de maestras: los libros escolares y las notas periodísticas. Ambos formatos informan la estructura narrativa e incluso el tono de varias de las viñetas, además de su extensión y estructura. Pese a la fragmentación de los textos y a la ausencia de una línea narrativa, es posible identificar la voz y la perspectiva que es el hilo conductor de los relatos: una maestra de una escuela pública de un barrio de inmigrantes.

Bibliografía

- Abalos, Jorge W, *Shunko*. San Miguel de Tucumán: Editorial La Raza, 1949.
- Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL, 1993.
- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1983.
- Apple, M.W. *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan, 1979.
- . *Educación y poder*. Barcelona: Paidós, 1987.
- . *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge, 1986.
- . *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Auza, Néstor Tomás. *Periodismo y feminismo en la Argentina. (1830-1930)*. Buenos Aires: Emecé, 1988.
- Avellaneda, Nicolás. *Escritos y discursos, Memorias ministeriales (1876-1873)*. Tomo VIII. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1910.
- Ballarín Domingo, Pilar. “Estrategias femeninas: resistencias y creación de identidades”, en Pilar Ballarín Domingo y Cándida Martínez López, *Del patio a la plaza: las mujeres en la sociedad mediterránea*. Granada: Universidad de Granada, 1995.
- Barrancos, Dora. “Socialistas y suplementación de la educación pública: La Asociación Bibliotecas y Recreos Infantiles. (1913-1930)” en Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina. 1870-1930*.
- . *Educación y trabajadores a principios de siglo*. Buenos Aires: CEAL, 1989.
- . *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto, 1990.
- Belluci, Mabel. “Anarquismo, sexualidad y emancipación. Argentina alrededor del 900.” *Revista Nueva Sociedad*, No109, Octubre 1990, pp. 148-57.

- . "Sarmiento y los feminismos de su época. Una visión novedosa de la participación femenina en la educación y la cultura" en Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina. 1870-1930*.
- . "El fenómeno del periodismo femenino en Argentina. 1830-1854", en Mempo Giardinelli (comp.) *Mujeres y escritura*, Buenos Aires: Puro Cuento, 1989.
- Bergmann, Emilie (et al) *Women, Culture, and Politics in Latin America. Seminar on Feminism and Culture in Latin America*. Berkeley: U of California Press, 1990.
- Bonal, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2001.
- . *Reproduction in education, society and culture*. London; Beverly Hills: Sage Publications, 1977.
- Bourdieu, Pierre. *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios, 1983.
- . *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- . *Sociología y Cultura*. México, DF: Grijalbo, 1990.
- Brafman, Clara. "Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX: Imágenes femeninas y familiares en los libros de lectura de la escuela primaria (1800-1930)" en Fletcher, Lea (introd.); *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria, 1994.
- Braslavsky, Cecilia. *Mujer y educación: desigualdades educativas en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO, 1984.
- Brumana, Herminia. *Obras completas*. Compilación y prólogo de José Rodríguez Tarditti. Buenos Aires: Amigos de Herminia Brumana, 1958.
- Caimari, Lilia. "Whose Criminals Are These? Church, State, and Patronatos and Rehabilitation of Female Convicts. (Buenos Aires 1890-1940)." *The Americas*, Vol. 54, No. 2 (Oct., 1997), pp. 185-208.
- Cané, Miguel. *Textos completos* (Prólogo de Horacio Ramos Mejía). Buenos Aires: Talleres Gráficos L. J. Russo y Cía., 1916.

- Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1995*. Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila, 2002.
- Carlson, Marifran. *Feminismo: The Women Movement in Argentina from Its Beginnings to Eva Perón*. Chicago: Academy Chicago Publishers, 1988.
- Chavarría, Juan Manuel. *La escuela normal y la cultura argentina*. Buenos Aires: Librería y Editorial El Ateneo, 1947.
- Clementi, Hebe. “Una semántica para argentinas” en Fletcher, Lea (comp.). *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria, 1994. (pp.137-146).
- Crespí, Graciela. “La huelga docente de 1919 en Mendoza” en Morgade, Graciela. *Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina. 1870-1930*.
- Cucuzza, Héctor Rubén. “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma” en Hillert, Flora y otros. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cartago, 1986.
- . Comp. *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed., 1996.
- . “La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882.” en Morgade, Graciela. *Mujeres en la educación*.
- Cheín, Diego J. *La invención literaria del folklore. Joaquín V. González y la otra modernidad*, San Miguel de Tucumán: Edición del autor, 2007.
- . “Pueblo-Nación, Pueblo-Clase, Pueblo-Masa. Sentidos de lo “popular” en la articulación sociocultural de la literatura nativista argentina”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, 2009.
- Dalmaroni, Miguel. “La providencia de los literatos”: Escritores argentinos y Estado durante la modernización (1888-1917)”. *Iberoamericana: América Latina-España-Portugal*, 2006 Mar; 6 (21): 7-24.
- Duayen, César. *El manantial*. Buenos Aires: Estrada, 1908.
- Dussel, Inés. “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”. *Cadernos de Pesquisa*, V. 34, n. 122. p. 305-335., maio/ago, 2004.
- Finocchio, Silvia. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa: 2009.

- Fletcher, Lea. "Juana Manso: Una voz en el desierto" en *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria, 1994.
- . "Herminia Brumana y el feminismo literario argentino". *Hispanamérica*, vol. 16 (48), 1987, pp. 115-120.
- . *Una mujer llamada Herminia*. Buenos Aires: Catálogos Editora, 1987.
- Font, Miguel. *La mujer. Encuesta Feminista Argentina*. Buenos Aires: Costa Hnos., 1921.
- Foster, David. "Miguel Cané's Juvenilia: Autobiography and the Ideologizing of Adolescence". *Symposium: A Quarterly Journal in Modern Literatures*, 1987-1988 Winter; 41 267-277
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Méjico: Siglo XXI, 1976.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1970.
- Frederick, Bonnie. "In Their Own Voice: The Women Writers of Generación del 80 in Argentina". *Hispania*, Vol. 74, No. 2 (May, 1991), pp. 282-298.
- . *Wily Modesty: Argentine Women Writers (1869-1919)*. Arizona: ASU Center for Latin American Studies Press, Arizona State University, 1998.
- . "Borrar al incluir: Las mujeres en La historia de la literatura argentina de Ricardo Rojas". *Feminaria Literaria*, 1995 Nov; 5 (9): 2-3.
- . comp. *La Pluma y la aguja: las escritoras de la generación del '80*. Buenos Aires: Feminaria Editora, 1993.
- Gálvez, Manuel. *La maestra normal en Obras escogidas*. Madrid: Aguilar, 1949.
- . *El diario de Gabriel Quiroga: opiniones sobre la vida argentina*. Buenos Aires: Tauro, 2001.
- García Canclini, Néstor. "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" Introducción a *Sociología y cultura*. México, DF: Grijalbo, 1990.
- Gayol, Sandra. *Sociabilidad en Buenos Aires: hombres, honor y cafés, 1862-1910*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2000.
- Guy, Donna. *Sex and Danger in Buenos Aires: Prostitution, Family and Nation in Argentina*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.
- Giardinelli, Mempo (comp.) *Mujeres y escritura*, Buenos Aires: Puro Cuento, 1989.

- Hillert, Flora; Paso, Leonardo; Cucuzza, Rubén, Nacimiento, Ros; Zimmerman, Leon. *El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma*. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1986.
- Hodge, John E. "The Formation of the Argentine Public Primary and Secondary School System". *The Americas* Vol. 44, No. 1 (Jul., 1987), pp. 45-65.
- Itatí Palermo, Alicia. "Mujeres profesionales que ejercieron en la Argentina en el siglo XIX." *Convergencia*, mayo-agosto, vol. 12, número 038., pp. 59-79.
- Kaliman, Ricardo. "Cultura imaginada y cultura vivida. Indigenismo en los Andes Centromeridionales" *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 21, no. 42 (1984), 87-99.
- . *Alhajita es tu canto. El capital simbólico de Atahualpa Yupanqui*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras - IHPA, 2004.
- Landes, Joan. *Women and the Public Sphere in the Age of the French Revolution*. Ithaca, New York, Cornell University Press, 1988.
- Legrás, Horacio. "La cultura popular argentina de cambio de siglo. Elementos para una nueva evaluación." *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Vol. 28, No 55 (2002), pp. 53-72.
- Lichtblau, Myron. "Tema y ambiente en *La maestra normal*, de Manuel Gálvez." *Cuadernos de Aldeu*, 1983 May-Oct.; 1 (2-3): 329-336.
- Lionetti, Lucía. "Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en Argentina (1884-1916)". *The Americas*. 58:2, October 2001, 221-260.
- Little, Cynthia. "Educación, filantropía y feminismo: Partes integrantes de la femeneidad argentina, 1860-1920", en Lavrin, Asunción (comp.). *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*. Méjico: Fondo de cultura económica, 1985.
- López, Elvira V. *El movimiento feminista*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 1901.
- Luiggi, Alice Houston, *Sesenta y cinco valientes; Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires: Agora, 1959.
- Ludmer, Josefina. *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Perfil, 2000.

- Maristany, José. "Maestras escritoras: el desafío de devenir autor. (Argentina, 1900-1930)".
Jornada Historia de las Mujeres y Estudios de Género. Santa Rosa, 1998.
- Masiello, Francine. *Between Civilization and Barbarism: women, nation, and literary culture in modern Argentina*. U of Nebraska Press: Lincoln & London, 1992.
- . "Voces de(l) Plata: dinero, lenguaje y oficio literario en la literatura femenina de fin de siglo"
en Lea Fletcher (comp.), *Mujeres y Cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires:
Feminaria Editora, 1994.
- . "Women, State, and Family in Latin American Literature of the 1920s" in Bergmann, Emilie
(et al) *Women, Culture, and Politics in Latin America. Seminar on Feminism and Culture
in Latin America*. Berkeley: U of California Press, 1990.
- Mead, Karen. "Gendering the Obstacles to Progress in Positivist Argentina, 1880-1920".
Hispanic American Historical Review, Duke University Press. november 77:4, 1997. pp.
645-675.
- McGee, Sandra. "The Catholic Church, Work, and Womanhood in Argentina, 1890-1930."
Gender and History vol. 3, 1991, pp. 304-25.
- Milstein, Diana y Mendez, Héctor. "Escuela y ciudad: estética y ética en el período de
conformación del estado-nación en la Argentina". *Inter-Ação: Revista Facultad
Educación*. UFG, 29 (1): 11-23, jan/jun, 2004.
- Miller, Francesca. "Latin American Feminism and the Transnational Arena" in Bergmann,
Emilie (et al) *Women, Culture, and Politics in Latin America. Seminar on Feminism and
Culture in Latin America*. Berkeley: U of California Press, 1990.
- Montaldo, Graciela. *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*. Rosario:
Beatriz Viterbo Editora, 1999.
- . "Los años veinte: un problema de historia literaria". *Revista de Filología*. Vol. XXII, n 2,
1987, pp. 129-144.
- . "Nación: una historia de la incultura". *The Colorado Review of Hispanic Studies*. Vol. 5, Fall
2007, pp. 37-54.
- Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina (1870-
1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1997.
- Nassif, Ricardo; Rama, Germán W.; Tedesco, Juan Carlos. *El sistema educativo en América
Latina*. Serie Educación y Sociedad. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

- Nari, Marcela. "Alejandra: Maternidad e independencia femenina". *Feminaria Literaria* 1993 Apr; 3 (4): 7-9.
- Needell, Jeffrey D. "Optimism and Melancholy: Elite Response to the fin de siècle bonaerense". *Journal of Latin American Studies* No 31, Cambridge U. Press, MA (1999), pp. 551-558.
- Newman, Kathleen. "The Modernization of Femininity: Argentina, 1916-1926" en *Women, Culture, and Politics in Latin America. Seminar on Feminism and Culture in Latin America*. Berkeley: U of California Press, 1990.
- Nouzeilles, Gabriela. "Ficciones paranoicas de fin de siglo: naturalismo argentino y policía médica". *MLN*, Vol. 112, No. 2, Hispanic Issues. 9 Mar., 1997, pp. 232-252.
- . *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo. (Argentina 1880-1910)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora: 2000.
- Onega, Gladys. "Gálvez: *La maestra normal*." *Duquesne Hispanic review*: 1963; 2: 129-141.
- Pelliza de Sagasta. *Conferencias. El libro de las madres*. Buenos Aires: General Lavalle, 1885.
- Portnoy, Antonio. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420. Primer premio en el concurso de monografías organizado por el Consejo Nacional de Educación al celebrar el Cincuentenario de la Ley 1420*. Buenos Aires: Consejo de Educación, 1937
- Poblete, Juan. *Literatura chilena del siglo XIX: Entre públicos lectores y figuras autoriales*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2003.
- . "Editor, Cambio cultural y lectura de periódicos en el siglo XIX." (Cultural Change and the Reading of Periodicals in Nineteenth Century Latin America). *Revista Iberoamericana*, 2006 Jan-Mar; 72 (214): 11-276.
- Pratt, Mary Louise "Women, Literature, and National Brotherhood" en *Women, Culture, and Politics in Latin America. Seminar on Feminism and Culture in Latin America*. Berkeley: U of California Press, 1990.
- Puiggrós, Adriana, (Dir.) Sandra Carli (Coordinación Tomo VI). Amuchástegui, M., Caruso, M., Dussel, I., Gagliano, R., Pineau, P., Pitelli, C., Rodríguez, L., Somoza Rodríguez, M. *Historia de la educación en la Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 1995.

- . *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1990. Tomo I de la Historia de la Educación Argentina.
- . *Escuela, democracia y orden. (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna, 1992.
- . *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993.
- . *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna Ediciones, 2002.
- . *El lugar del saber* Buenos Aires: Galerna, 2003.
- . *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Colombia: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Quesada, Ernesto. “El criollismo en la literatura argentina”, en Alfredo Rubione (ed.) *En torno al criollismo*. Buenos Aires: Losada, 1997.
- Quinziano, Franco. “Manuel Gálvez: La Argentina del Centenario y la 'Nueva raza latina’”. RILCE: Revista de Filología Hispánica. ISSN 0213-2370, Vol. 18, N° 1, 2002 , pp. 87-96.
- Rama, Angel. *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte, 1984.
- Rodríguez Tarditi. José. *Herminia C. Brumana, escritora y maestra*. Buenos Aires: 1956.
- Rojas, Ricardo. *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires: G. Kraft, 1957.
- . *La Restauración Nacionalista. Informe sobre educación*. Buenos Aires: Ediciones del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909.
- Romero, Luis Alberto. (Comp.) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2004.
- . *Las ideas políticas en la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Saavedra Lamas. *Reformas Orgánicas en la Enseñanza Pública: sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires: Imprenta Jacobo Peuser, 1916.
- Samatan, Marta Elena. *Herminia Brumana. La rebelde*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1974.

- Sardu, Ayelén. "Una molesta piedra en el camino. Educación anarquista". Revista THEOMAI. Estudios sobre sociedad y desarrollo. Número 17 (Primer semestre 2008). Pp. 191-199.
- Sarlo, Beatriz. *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel, 1998.
- . *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
- . *El imperio de los sentimientos: narraciones de circulación periódica en la Argentina, 1917-1927*. Buenos Aires: Catálogos, 1985.
- . *Una modernidad periférica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.
- Sarmiento, Domingo F. *Educación Popular. Estudio y Notas de Adelmo Montenegro*. Buenos Aires: Banco de la Provincia de Córdoba, 1989.
- Solari, Herminia. "Herminia Brumana y la mujer en las revistas populares". www.freewebs.com/celehis/actas2004/ponencias/8/4_Solari.doc (Accedido julio 2009)
- Solodkow, David. "Racismo y nación: Conflictos y (des)armonías identitarias en el proyecto nacional sarmientino" *Decimonónica*. Vol 2, no 1. (Summer 2005) pp. 95-121
- Sorensen Goodrich, Diana. "La construcción de los mitos nacionales en la Argentina del Centenario". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año XXIV, n 47, Lima-Beverly, 1er semestre de 1999. Pp. 147-166.
- Sosa de Newton, Lily. *Las argentinas de ayer a hoy*. Buenos Aires: Zanetti, 1986.
- . *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1980.
- Suárez, Daniel. "Normalismo, profesionalización y formación docente. Nota para un debate inconcluso" En: *La Educación, Revista Interamericana de desarrollo Educativo*, Año XXXVIII, N° 118, 1994, p. 285-300
- Szlaska de Dujovich, Raquel. *Herminia C. Brumana en su proyección docente e intelectual*. Buenos Aires: R. Szlaska de Dujovich, 1987
- Szmetan, Ricardo. *La situación del escritor en la obra de Manuel Gálvez (1916-1935)*. New York: Peter Lang, 1994.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982.

- Vezzetti, Hugo. *La locura en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Serie Teoría e historia de la educación. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.
- . *(Introducción). Debate parlamentario sobre la Ley 1420 (1883-1884)*. Buenos Aires: Raigal, 1956.
- . “La historia de la educación en Latinoamérica y la Argentina” en *Historia de la educación: pasado, presente y futuro*. Paraná, Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación, 1997.
- . *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Yaeger, Gertrude. “Religion, Gender Ideology, and the Training of Female Public Elementary School Teachers on Nineteenth Century Chile.” *The Americas*, 62:2 October 2005, pp. 209-243.
- Yannoulas, Silvia C. *Educación, ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Buenos Aires, 1996
- . “Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)” en Mordage, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina (1870-1930)*.