

Participación del protofeminismo en el proyecto de Estado-nación

Una hipótesis teórico-política (1852-1878)



Daniela Losiggio

Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
danielalosiggio@gmail.com

Fecha de recepción: 22/12/2021
Fecha de aceptación: 15/03/2023

Resumen

El presente artículo sostiene que el pensamiento protofeminista del siglo XIX argentino tuvo una participación relativa en la fundación del Estado-nación y más específicamente, en el proyecto sarmientino de educación popular. A estos efectos, nos apoyamos en los estudios de la historia de las mujeres, que arrojan nueva luz sobre las interpretaciones teórico políticas canónicas dedicadas a reflexionar sobre el origen del Estado argentino.

■ Palabras clave: protofeminismo argentino, origen del Estado-Nación, esfera pública, educación.

Protofeminism's Participation in the National State Project. A Theoretical-Political Hypothesis (1852-1878).

Abstract

This article maintains that the proto-feminist thought of journalists and educators of the Argentine XIX century had a relative participation in the founding of the Nation-State; more specifically, in the popular education project of Sarmiento. To achieve that goal, we rely on women's history studies. They allow us to shed new light on the canonical interpretations that, within political theory, reflect on the origin of the Argentine State.

■ Keywords: Argentine Protofeminism, Origins of the National State, Public Sphere, Education.

Introducción

En líneas generales, los autores que estudian las bases ideológicas del Estado-nación argentino acuerdan en la relevancia que tuvo la prolífica discusión pública posterior a la caída de Rosas. Llama la atención que, en las variadas revisiones teórico-políticas de esa discusión, el pensamiento de publicistas y educadoras –cuyos periódicos llegaron a tener cierto peso en la opinión pública– están completamente ausentes. El motivo de esta omisión es probablemente la traspolación de categorías europeas a la comprensión de fenómenos locales.

La historia y la filosofía política feministas dedicadas a los siglos XVIII y XIX europeos documentan cómo, con la introducción de los valores republicanos modernos, las mujeres se vieron sometidas a un proceso de confinamiento al ámbito privado. Además, las autoras se ocupan de subrayar cómo la transgresión de las fronteras de lo doméstico era moral y legalmente sancionada (en Francia, muchas veces, con la pena de muerte).

En Argentina no sucede así. El proceso de domesticación de las mujeres no tuvo lugar hasta fines del siglo XIX y, más especialmente, a principios del XX. De hecho, luego de la batalla de Caseros (1852), las publicaciones de mujeres asistieron a un proceso de expansión coincidente con el de la ampliación de la esfera pública y, paralelamente, constituyeron importantes portavoces de la demanda por la educación femenina (eje ineludible del proyecto sarmientino de Estado-nación).

Tras la caída del régimen rosista, Mitre y Sarmiento –para entonces, dos destacados personajes de la ilustración Argentina– fomentaron la expansión de la esfera pública local. Con ese proceso, Sarmiento accedió a las publicaciones de protofeministas argentinas y estrechó amistades con Juana Manso y Eduarda Mansilla, y se familiarizó con la reivindicación de la educación femenina. Estas ideas también llegaron a él a través de Mary y Elizabeth Peabody, ambas feministas y abolicionistas. Mary se convirtió en amiga, traductora y editora de Sarmiento en Estados Unidos. Asimismo, las dos hermanas fueron impulsoras de la incorporación de maestras norteamericanas al sistema educativo argentino para la implementación del normalismo.

En lo que sigue nos abocaremos, en primer lugar, a revisar el canon teórico-político en torno al nacimiento de un proyecto nacional y a señalar la vacancia de la atención al pensamiento protofeminista. En el segundo apartado, se explica esta vacancia en relación con la noción de esfera pública y su desarrollo local. En un tercer momento, nos dedicaremos a revisar las publicaciones de protofeministas del siglo XIX, del período 1852-1878, colocando especial énfasis en periódicos de mujeres y la reivindicación de la educación femenina. El cuarto apartado se ocupa del impacto en el pensamiento de Sarmiento de las ideas del matrimonio Mann, las hermanas Peabody, las maestras inmigrantes y el feminismo norteamericano en general.

Las fuentes con las que aquí trabajamos incluyen, por supuesto, una revisión de la literatura existente hasta hoy a propósito de las problemáticas mencionadas, pero también los periódicos confeccionados por protofeministas argentinas en el período 1852-1878, los intercambios epistolares entre Sarmiento y Mary Mann y la producción intelectual sarmientina de la época del desenlace rosista.

Punto de partida teórico-político e hipótesis de trabajo

La hipótesis que orienta este trabajo sostiene que lo que llamamos “profotefeminismo argentino”¹ tuvo una cuota de participación en el proyecto nacional, que el canon teórico político ha omitido. Para sostener esta hipótesis, la propia idea de “proyecto nacional” debe ser antes explicada.

Los distintos estados que conforman hoy el territorio que generalizadamente se conoce como América Latina inscriben sus orígenes en las declaraciones de independencia que siguieron a la crisis del imperio español, la invasión napoleónica y el arresto de Fernando VII. Ahora bien, los principios que daban fundamento a las empresas independentistas no eran trocables por los del Estado-nación (Palti, 2002). Dicho en otros términos, tras el triunfo de los bandos patriotas, no quedaba claro de ningún modo que los Estados tuvieran que reproducir los modos de organización y los sentidos unificadores de la colonia, especialmente cuando se había demostrado el déficit institucional del modelo español (Oszlak, 1999).

Con los procesos independentistas, se inicia un largo período de definiciones y enfrentamientos políticos de larguísima duración. En el caso de Argentina, las circunstancias retardatarias de la consolidación de un Estado nacional incluyen, tanto el larguísimo conflicto entre Buenos Aires y las provincias,² como la no confluencia ideológica en torno a un solo proyecto constitucional. Recién en el período 1878-1885 podemos dar cuenta de un Estado nacional relativamente constituido. Oscar Oszlak resume este hito con destreza: el Estado nacional se consolida con la presidencia de Julio A. Roca, porque es allí donde, por primera vez, es posible observar tanto un sólido aparato de represión (signado por la denominada “Campaña del Desierto” y el genocidio indígena en la actual Patagonia) como un solo y centralizado ente de regulación y de recaudación fiscal.

Ahora bien, ¿cómo fue el proceso que desembocó en la década de 1980? ¿De qué está hecho el Estado argentino? Estas son indagaciones muy propias de los estudios teórico-políticos de la posdictadura.³ En esta renovación heurística, los autores acuerdan en que, previo al proyecto de 1980, existió una “estatidad” (Oszlak, 1999: 19) o un “sentido de nación” (Palti, 2002: 133) que claramente lo precedió y lo forjó. No es

1 Tomo esta denominación de un artículo inaugural de Mabel Belucci. La autora propone este término para referir a un conjunto de mujeres “aisladas e independientes que no se reconocen dentro de un movimiento, ya que carecen de un común denominador que las identifique”, tal como el de “feminismo” (1997: 44).

2 Este conflicto, oportunamente expresado en la antinomia unitarios versus federales y/o civilización versus barbarie, tuvo una fuerte impronta económica pero no se agotó en las vicisitudes en torno a intereses comerciales. La tensión entre Buenos Aires y el interior debe pensarse en relación con la dispersión de la autoridad (en administraciones y milicias locales cuya exteriorización mayor fue el caudillaje), la carencia de un único modelo productivo y la ausencia de símbolos y sentimientos identitarios (Oszlak, 1999: 104).

3 Englobamos dentro de este capot de la “teoría política” a una primera renovación de las perspectivas de abordaje sobre lo político, que emergieron, primero, con la transición democrática –desde la historiografía, la ciencia política y la historia de las ideas– y, luego, a principios de este siglo, en los campos de la historia intelectual y la historia conceptual. En todos los casos se trata de preocupaciones por los conceptos políticos que emergen de la contingencia histórica y no de la filosofía. Esta definición de lo que significa la teoría política pertenece a Hannah Arendt (2018). Retrospectivamente, Oscar Oszlak ha dicho que los posicionamientos disciplinarios que surgieron en la posdictadura, a propósito del nacimiento del Estado-nación argentino, se ajustaron al objeto que se buscaba poner de relieve. Por caso, sostiene que el revisionismo histórico apuntaba a descubrir los actores sustanciales y describir los sucesos de la formación de la nación; y que, en su propio caso, él quiso observar los procesos institucionales que dieron origen al Estado moderno (Oszlak, 2008). Existen estudios, como los de Elías Palti (2002) y Oscar Terán (2012), que se centran más en revelar a partir de cuándo y cómo se empieza a hablar de “nación” o de “estado”, algo que sí ocupa a la historia conceptual.

nuestra intención aquí mostrar todos los afluentes que desembocan en el roquismo, sino detenernos en el peso específico de la esfera pública local (un peso reconocido por todos los autores del canon teórico político) porque es allí donde las mujeres ocuparon un lugar acotado pero relativamente relevante.

Una hipótesis cardinal de *Una nación para el desierto argentino* (1982) de Tulio Halperín Donghi afirma que existe un corpus de publicaciones políticas, coincidentes con la crisis del régimen rosista y de gran reverberación en la construcción del Estado-nación. Ese corpus debe fecharse entre fines de la década de 1840 y la batalla de Caseros (1852). Equivocadamente –afirma Halperín– la Generación del 37 se ha asociado a esos imaginarios fundantes.⁴

Así, Elías Palti es halperiniano cuando tematiza el fracaso del modelo del 37 para influir en el horizonte de la experiencia nacional. Según Palti, esta reconocida derrota, lleva a los intelectuales de la Nueva Generación a un “proceso de recomposición del aparato categorial” (2009: 56). Los autores ofrecen distintas opiniones sobre cuáles son los textos que tiñen la política ulterior.⁵ Pero el punto de concordancia es que, entre estos autores, destacan Alberdi y Sarmiento; y que, además, con esa renovación, Alberdi asume un proyecto de liberalismo económico y, Sarmiento, de Ilustración.

Tal como lo concebía Alberdi, el progreso argentino debía tener por fundamento una combinación de fomento acelerado de la producción por parte de las clases efectivamente pujantes y una cuota de autoritarismo político libre de arbitrio.⁶ En cambio, Sarmiento sostenía que el progreso sociocultural era requisito indispensable del progreso económico. Esta interpretación se halla en los estudios de Halperín Donghi pero también de Oscar Terán y de Natalio Botana. Por un lado, la prensa escrita debía cumplir un rol articulador y unificador –tanto en un sentido económico como político– de un público muy vasto y disperso (Halperin Donghi, 2005; Terán, 2012). Por el otro, la educación popular era causante del progreso, en la medida en que

4 Los autores coinciden –a veces más y a veces menos taxativamente– en diagnosticar que el proyecto nacional de la Generación del 37 había fracasado y que existe una discontinuidad entre esta producción intelectual y la que advino en torno a Caseros. La Nueva Generación pertenecía a familias de las élites porteñas y provincianas que, o bien apoyaron a los federales o hicieron las paces con esta facción. Los jóvenes herederos se concibieron a sí mismos, en un principio, como círculo de pensamiento llamado a una clarividencia que los unitarios, según ellos entendían, no habían tenido. Sin embargo, esta vanguardia no llegó efectivamente a establecer un diálogo con las élites dominantes del período y a ello se sumó un “eclecticismo” de posiciones e intereses que se traducían en llamados a la acción algo “oraculares” y para nada “coherentes” entre sí (2005: 39). No es evidente, según Halperin Donghi que estas ideas estén relacionadas con los proyectos nacionales de fines de la década de 1840. Elías Palti vacila un poco más sobre este punto pero –en definitiva– también observa una discontinuidad entre la Generación del 37 y los años previos a Caseros; así como también ve sus limitaciones para una dialéctica real con la clase política. Menciona por ejemplo el fastidio de Rosas sobre el tono autorizado de Alberdi a la hora de prescribirle vías de acción (aun en los años en los que Alberdi no había pasado al bando antirosista).

5 Comparte con Oscar Terán (2012) la tesis de que el nuevo esquema se abre con *Recuerdos de provincia* (1850) de Sarmiento. Según ambos autores, *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas* (1845) había constituido la tesis que intentaba descifrar el enigma argentino: como el título lo anticipa, la antinomia civilización versus barbarie. Recién en *Recuerdos de provincia* se produce una síntesis dialéctica del pensamiento sarmientino, que le permite colocarse finalmente a él mismo como héroe de la civilización y dar una resolución al drama nacional. Para Halperin Donghi el punto de ruptura con las ideas de la Nueva Generación tiene dos publicaciones por protagonistas; por un lado, las *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* de Alberdi (2012 [1852]) y, por el otro, *Viajes* (1949 [1848]) y *Educación popular* (2011 [1849]) de Sarmiento.

6 A este punto de partida para el progreso, Alberdi lo llama “la república posible”. La modernización de la producción suponía para él, como es bien sabido, de la atracción de inmigración extranjera, tanto de capital como de trabajo, que sirviera asimismo para instruir a las clases populares argentinas. Por su parte, Alberdi veía con buenos ojos el desenlace autoritario de la revolución francesa (Alberdi, 2012; Halperin Donghi, 2005; Terán, 2008).

instalaba una “noción de bienestar” en los individuos e indicaba los mejores modos de conseguirlo (Halperín Donghi, 2005: 67; Botana, 1984).

Prensa y educación, entonces, como los dos pilares de un exitoso proyecto sarmientino de Estado-nación (los autores coinciden en que los proyectos propiamente económicos de Sarmiento cayeron en franca desgracia).⁷ Se trata de dos cometidos interrelacionados que surtieron efectos de largo alcance.

Palti ha estudiado con destreza cómo, en los años de Rosas, la prensa mitrista ocupó el lugar de un pujante tribunal moral (Palti, 2009). Tanto Mitre como Sarmiento alentarón la gimnasia gráfica por aquellos años y aceptaron –a veces de mala gana– el pensamiento opositor o la proliferación de preocupaciones que contradecían su interés por instalar una agenda nacional propia y unificada. Graciela Batticuore agrega que la polémica constituye un efecto buscado, un instrumento válido y efectivo para “ampliar al público e involucrarlo en los temas y las reflexiones del momento” (2005: 75).

Sarmiento creía profundamente en el rol pedagógico y el poder persuasivo de la escritura pública; por eso promovía –a contrapelo de otros intelectuales como Esteban Etcheverría– un pensamiento claro, simple y cautivante. Pero no solo se limitó a conquistar al público. Previo al diseño y posterior implementación del proyecto de educación popular –que da cuenta en varios episodios de un comprometido interés por generar las condiciones materiales para la expansión de la esfera pública–, Sarmiento fomentó la democratización de la participación política por medio de la publicación de cartillas con manuales de lectura y silabarios, así como la propuesta de una reforma ortográfica que permitía simplificar la lectoescritura (Batticuore, 2005: 68-75).

Si estas hipótesis provenientes del canon de la teoría y la historia política son al menos parcialmente válidas, las publicaciones sobre derechos civiles de mujeres y los diálogos de Sarmiento con las publicistas y educadoras, específicamente, con sus posicionamientos profotefeministas, deben ser especialmente atendidos a la hora de pensar ese proyecto nacional exitoso. Veamos ahora por qué.

Transformación de la esfera pública y el caso de Argentina

Como hemos mencionado, Sarmiento dedicó gran parte de su vida a reflexionar y aportar elementos para la fundación de un Estado nacional. También hemos visto que el canon teórico-político acuerda en que el proyecto sarmientino que alcanzó efectos permanentes a nivel Estado fue el de la prensa y la educación popular. El motivo de que se hable de un solo proyecto sarmientino cuando se lo refiere a la prensa y la educación halla su respuesta en la propia idea ilustrada de esfera pública.

Si bien en torno a la esfera pública existen muchas discusiones, autores por demás distantes entre sí, como Habermas (1981) y Reinhart Koselleck (2007), coinciden en que su sentido actual contemporáneo abrevia de la filosofía de Immanuel Kant y la Ilustración.

Para Kant, el orden político debe asentarse en leyes y, estas, a su vez, deben justificarse como leyes generales y racionales. Esta racionalidad y generalidad de las

⁷ Sobre los intentos sarmientinos por fomentar la industria agrícola de pequeños latifundistas (el modelo *farmer*), cfr. Terán (2012) y Halperín Donghi (2005).

normas políticas supone, muy *grosso modo*, su reciprocidad respecto del público o de la opinión ciudadana formada, intelectual o docta, pensante (Kant, 2004a y 2004b).

De este modo, el concepto de público se convierte en órgano garante de la buena política. Pero ¿qué es lo público, esta *rara avis* que emerge en la teoría política kantiana y que se vuelve tan central para todo el pensamiento ilustrado? Por un lado, la publicidad [*Offentlichkeit*] es un medio colectivo de elaboración de juicios desinteresados y autónomos, donde se evalúa o critica el poder político.⁸ Por el otro, lo público es también –para Kant– el principio de perfectibilidad de ese medio de reunión de personas privadas que emiten juicios (Kant, 2004b), es decir, lo que garantiza una tendencia a la universalización de una humanidad ilustrada. Por eso es fundamental que el Estado asegure la libertad de pluma (Kant, 2013).

Todas estas ideas están presentes a lo largo del pensamiento ilustrado y el enciclopedismo francés (Koselleck, 2007), que Sarmiento conoció muy bien (Meglioli Fernández, 2019).

La esfera pública tiene una existencia efectiva en la Europa de los siglos XVII y XVIII conforme al *boom* de la prensa escrita y la emergencia de espacios públicos de la discusión estética y política (clubes, cafés, salones) [Habermas, 1981]. En el caso de la Argentina, Noemí Goldman propone la siguiente cronología: en los años posteriores a la Revolución de Mayo, existió un fomento a la “controversia pública” (Goldman, 2000: 10). Posteriormente, con Rivadavia, se desplegó un proyecto ilustrado que incluyó, tanto la creación de la Universidad de Buenos Aires (en 1821), como la fundación de imprentas y una serie de políticas tendientes a limitar el poder eclesiástico (hacia 1822). Ya en el período de Rosas, la educación pública y la opinión escrita menguan escandalosamente por la persecución política (especialmente de 1835 a 1852) (Batticuore, 2005). Fue después de Caseros, como hemos visto, que se desarrolló un ámbito relativamente abierto a la opinión.

Ahora bien, en los hechos, el público –tanto en el norte global como más aún en Argentina– estaba compuesto por un conjunto circunscrito, no solo al sector alfabetizado de la sociedad, sino también al que participaba activamente en la discusión pública y que ostentaba un holgado capital simbólico. En una palabra, un círculo realmente minoritario. Esteban Echeverría se refirió a este público como “el pueblo que lee”, de gusto refinado y “buen fondo doctrinario” (cit. en Batticuore, 2005: 28).

Sarmiento era muy consciente de este problema pero creía que, así y todo, la universalización de la publicidad era la base de la buena política (Batticuore, 2005). Por este motivo, no solo fomentó la escritura pública sino también la educación, para que esa escritura pública sea cada vez más amplia. Ahora bien, el marco socio-histórico que recubre este proyecto ilustrado es bien particular en lo que atañe a las profeministas argentinas.

Las historiadoras feministas del norte global han denunciado otra grave exclusión de la esfera pública, mucho más invisibilizada que la del público no-ilustrado. En los años posteriores a la Revolución Francesa, la esfera pública comienza a ser representada, con los valores de la virilidad, la racionalidad, y la sobriedad. Así, la exclusión de

⁸ Un juicio desinteresado y autónomo es una reflexión que no tiene una inclinación o apego respecto del objeto sobre el que trata. Su autonomía proviene de que, al no versar sobre la ciencia (que lo obligaría a la objetividad) y al no estar limitado por ninguna autoridad extraña (como el deber moral o la censura política) se despliega libremente (Kant, 2014).

las mujeres del orden político aparece –persistentemente– necesaria (Kerber, 1980; Scott, 1996; Landes, 1988; Ryan, 1990).

Por supuesto, antes de la Revolución, las mujeres ya eran asociadas a la emocionalidad y la fragilidad y eran relativamente excluidas de la política; aunque participaban en la discusión pública (Scott, 1996). Precisamente por este motivo, para que se produzca una exclusión de las mujeres del orden político tomando por eje la emocionalidad, fue necesario, no solo que la razón se instituya como *conditio sine qua non* de la buena política, sino, al mismo tiempo, definirla como totalmente opuesta a las emociones, las pasiones, los sentimientos, y todo proceso entendido –por un nuevo conjunto de discursos especializados– como “biológico” o referido al cuerpo (Foucault, 2002). La razón se presenta incluso amenazada por las emociones, pasiones y sentimientos, que comienzan a remitir a lo particular, contingente, “natural” o “biológico” y, por ello, son ocultadas y aplacadas por vergonzantes, se divorcian de cualquier definición de la acción y la política (Young, 2000).

Es cierto que algunas de estas antinomias aparecen muy claramente en el *Facundo* (1845) de Sarmiento para referir a las oposiciones entre campo y ciudad, civilización y barbarie, criollo e indígena/gaucha (Sarmiento, 1977). Sin embargo, esta distinción no se homologa fácilmente con la de masculino y femenino: se trata de un libro que contiene tantos elementos ilustrados como románticos (Terán, 2012). Y el romanticismo autóctono, como lo han estudiado autoras de la talla de María Rosa Lojo (2007) y Francine Masiello (1992), se encuentra plagado de expresiones positivas de la femineidad, que no implican necesariamente una ideología igualitaria del género, pero sí una exaltación elogiosa de rasgos comprendidos como “femeninos” –como la pasión y el amor, la delicadeza y el refinamiento–.

En una palabra, la esfera pública argentina, nacida en los años del declive rosista, aún no ostenta las características de la europea. Las publicaciones de la época que nos ocupa y los estudios de historia de las mujeres nos permitirán documentarlo ampliamente. Es recién tras la plena implementación del Código “Vélez Sarsfield” (1869), la Ley 1420 (con sus asignaturas divididas por género, como veremos) y el desarrollo de ciertos discursos científicos especializados, hacia fines del siglo XIX, que las mujeres son despojadas de derechos ciudadanos de los que habían gozado relativamente en la segunda mitad del siglo XIX. Entre fines del siglo XIX y principios del XX, ellas pierden absoluto poder sobre la educación de los hijos y sobre sus bienes (Barrancos, 2007). Además, comienzan a ser sistemáticamente caracterizadas por los discursos políticos y científicos como madres y esposas, del mismo modo que empiezan a ser educadas para cumplir con esos fines (Nari, 1995).

Entre 1852 y fines del siglo XIX, las mujeres participaron con libertad relativa en la discusión pública (aunque por supuesto con mucha impugnación moral), a distancia de los marcos valorativos (y las respectivas antinomias) que caracterizaron la esfera pública europea. Este es el motivo por el cual, por ejemplo, en *Educación popular*, Sarmiento da cuenta de algunas ideas no-biologicistas y no-esencialistas del profeminismo local.

Nos detendremos en los siguientes apartados en las particulares características del pensamiento profeminista y el lugar que ocupó este pensamiento de publicistas y educadoras, respectivamente, en el proyecto sarmientino de educación popular.

El no esencialismo y los periódicos de mujeres del período 1852-1878

En el contexto en el que nos detenemos, que transcurre –según la periodización que he propuesto– desde el primer número de *La Camelia* (1852) a los primeros de *La Alborada del Plata* (1878), las mujeres tuvieron una limitada pero significativa participación en la actividad pública, mediante la edición de periódicos femeninos. Interesan estas publicaciones –que reunieron a Eduarda Mansilla, Rosa Guerra, Juana Manso y Juana Manuela Gorriti– por el profeminismo de los contenidos producidos por ellas, por el vínculo que ellas guardaban con la clase política e intelectual y por su interés en el proyecto republicano, al que le exigían una desmitificación de la esencia femenina (no asociada con ninguna característica biológica aún pero sí con la fragilidad, la debilidad, la belleza). Asimismo, previo a la existencia del normalismo, todas ellas son educadoras autodidactas y este oficio les permite hablar con conocimiento de causa sobre el vínculo entre la educación y la emancipación femeninas.

Según una serie de encuestas publicadas por el periódico comercial *La Tribuna* en el año 1856, las mujeres porteñas alfabetizadas superaban entonces ampliamente a los varones (Masiello, 1992: 55). Si bien es posible sospechar del diseño y la fidelidad de la encuesta, lo cierto es que la gran cantidad de anuncios clasificados dirigidos a mujeres (servicios de ginecología y partería especialmente) dejan entrever que ellas constituían una capa importante del público lector y también de un público femenino y alfabetizado de la élite inmiscuido en cuestiones políticas y económicas. La circulación de escritos de mujeres, relativamente importante en la época, representa la otra cara de la moneda.

Nos centraremos en las producciones que tematizan la emancipación de las mujeres y la necesidad de su educación y dejaremos a un lado las publicaciones y artículos sobre moda y familia que han sido objeto de profundas reflexiones en la historiografía reciente (Hallstead, 2005; Auza, 1988; Frederick, 1998), dado que requieren un análisis pormenorizado.

La primera que quisiéramos mencionar es *La Camelia* (1852), probablemente dirigida por Rosa Guerra, periodista, escritora y educadora autodidacta. Se publicó hasta el número 31. Breve pero intensa, la publicación adquiere un tono de irreverencia. Refiere sin reservas a la necesidad de integrar a las mujeres en la vida política del país. El lema del diario reza: “Libertad! no licencia; igualdad para ambos sexos”. En esta publicación se lee a su autora defenderse, con coraje y algo de cinismo, de los insultos que recibe por parte de lectores y enemigos. Las referencias al derecho de las mujeres a educarse destacan, sin embargo, por sobre todas las otras: “Si nuestra educación fuese mas esmerada; si se nos diese el auxilio de las ciencias se desterraría de entre nosotras las supersticiones y el abuso” (*La Camelia*, 29/4/1852: 1-2). Las supersticiones se fundan entonces en una ignorancia forjada por los varones, de ningún modo en una naturaleza femenina. Sostiene –muy probablemente Rosa Guerra– en otro pasaje:

No somos las americanas de inferior clase que las europeas, no somos formadas de distinta materia que aquellas (...) Si, á nuestra juventud le fuera dispensada la enseñanza de la Filosofía, de la Historia, de las ciencias ecsactas, del derecho natural y civil, de la medicina de lo que hace á su secso, y de otras clases accesorias; veriamos en un corto periodo de tiempo, un nuevo progreso en las ciencias y las artes, que darian mucho mas lustre á la heroica nacion Argentina. (*La Camelia*, 2-5-1852: 1)

La cuestión del progreso está a la orden del día y la inclusión de derechos civiles de mujeres es introducida como habilitadora del avance colectivo. Se observa en esta cita la preocupación por la contribución de las mujeres al proyecto nacional más

como pensadoras y científicas que como madres, aunque la cuestión de la maternidad esté todo el tiempo presente en la publicación. En todo caso, estas ocurrencias demuestran que la maternidad es también más un *topos* estratégico que un destino femenino. Veamos por ejemplo qué afirma *La Camelia* sobre la cuestión de la supuesta debilidad de las mujeres:

Debilidad de la muger. Falsa teoría. Los hombres generalmente han llamado débil á la muger, porque es mas sensible que ellos—Es una creencia errónea—La han llamado débil porque su organizacion abraza el conjunto de las impresiones del alma, y su delicadeza fisica se subordina á aquellas impresiones—Otro principio falso—La han llamado débil cuando ha correspondido á las inspiraciones falaces del porvenir que le han ofrecido los hombres, presentándole un corazon, y una felicidad—La muger ha creido encontrar sinceridad en el hombre— Y el hombre le ha llamado débil porque ha podido creerle una vez en la vida!! Aun conviniendo con esto último, seria preciso decir que el hombre era un malvado, y que la perversidad maliciosa de su alma era quien triunfaba de un corazon inocente; y aun así mismo la debilidad no existe, sino el engaño, y la traicion—
(*La Camelia*, 9-5-1852: 1-2)

Afirman entonces las redactoras que no existe tal cosa como una esencia débil o sensible de las mujeres; que, en todo caso, las mujeres son débiles porque se avinieron a lo que los hombres les enseñaron que eran. Dicho en otros términos, las mujeres se encuentran en una situación de debilidad evidentemente reversible.

Estos temas se repiten y alcanzan mayor repercusión en, por un lado, *La Educación* (1854), dirigido ahora sí públicamente por Rosa Guerra, y las dos ediciones que tuvieron por protagonista a Juana Manso: el *Álbum de Señoritas* (1852) y *La siempre viva* (1864).

La Educación, principalmente abocado a defender la educación de las mujeres, fue uno de los primeros periódicos de habla hispánica en traducir a Louis-Aimé Martín (autor central en el pensamiento de Sarmiento), así como en publicar textos de otros pedagogos europeos. Si bien Guerra recibía ataques misóginos permanentes también recibió un fuerte apoyo por parte de los círculos intelectuales porteños. El gobernador de Buenos Aires, Vicente López, compró varias tiradas de la publicación para distribuir las en escuelas (un apoyo económico contundente que se suspendió con la intervención de Urquiza). Las últimas entregas publican cartas de apoyo de personajes de renombre como Miguel Azcuénaga y Juan María Gutiérrez. Por último, su último número contiene una proclama firmada por Bartolomé Mitre, a quien, a su vez, Guerra dedicará su segunda novela, *Clemencia* (1862). Esto deja conjeturar que existe también allí una amistad (Auza, 1988).

El *Álbum de Señoritas* sigue a una serie de publicaciones de Juana Manso ya familiarizadas con el feminismo norteamericano que vieron la luz en Brasil. Su duración en Argentina es incluso más corta que la de *La Camelia* (8 números), pero cosechó una fama considerable en su tiempo. Llegó a manos de Sarmiento y de Mitre, quienes la acogieron con interés. Asimismo, supo escandalizar a pensadores y políticos de la época, que aborrecían a su directora.

El *Álbum de Señoritas* tenía fines eminentemente pedagógicos y suponía un esfuerzo descomunal por parte de la directora, que hacía –a un mismo tiempo– de periodista y escritora del periódico (Newton, 2003).

El primer número lanza una propuesta editorial de franca profanación al sometimiento de las mujeres. Se propone nada menos que educar y “emancipar” a las mujeres argentinas:

Todos mis esfuerzos serán consagrados á la ilustracion de mis compatriotas, y tenderán á un único propósito—Emanciparlas de las preocupaciones torpes y añejas que les prohibian hasta hoy hacer uso de su inteligencia, enagenando su libertad y hasta su conciencia, á autoridades arbitrarias, en oposicion á la naturaleza misma de las cosas, quiero, y he de probar que la inteligencia de la muger, lejos de ser un absurdo, ó un defecto, un crimen, ó un desatino, es su mejor adorno, es la verdadera fuente de su virtud y de la felicidad doméstica. (*Álbum de Señoritas*, 1-1-1854: 1-2)

La inteligencia como fuente de “felicidad doméstica” ¿constituye una inteligencia dirigida al rol de madre o ama de casa? No parece que esto sea lo que quiere significar la autora. De hecho, Manso sostiene —con ironía admirable— que ella puede ir “en contra de la naturaleza de las cosas”. La siguiente cita responde bien a nuestra clave de lectura:

Por qué se ahoga en su corazon desde los mas tiernos años, la conciencia de su individualismo, de su dignidad como ser, que piensa y siente? repitiéndole: no te perteneces á tí misma, eres cosa y no muger? Por qué reducirla al estado de la hembra cuya única mision es perpetuar la raza?... Por qué cerrarles, las veredas de la ciencia, de las artes, de la industria, y así hasta la del trabajo, no dejándole otro pan que el de la miseria, ó el otro mil veces horrible de la infamia? (*Album de Señoritas*, 1-1-1854: 1-2)

Así anticipa Manso las dos reivindicaciones que se repiten en los números subsiguientes: el derecho a la educación es asimismo el derecho a “ganarse el pan” (Coromina, 2016). Y una forma de ganarse el pan (para el minúsculo grupo ilustrado de mujeres que Manso integraba) era, precisamente, escribir en el hogar. La escritura, entonces, como fuente de la felicidad doméstica.

Todavía Manso confía, cuando anota aquellas palabras, que el *Álbum de Señoritas* sería un medio de supervivencia personal (Masiello, 1992). Pero, en los meses que siguen a esta primera edición, esa esperanza declina y, cada vez, se vuelve más evidente el hartazgo de Manso, el cansancio y el enojo por las reacciones adversas provocadas por su propuesta.⁹ La directora se queja una y otra vez de que la pretensión de escribir y trabajar como escritora sea tildada de “ridícula” (Coromina, 2016: 181; Manso, 1854).

Al *Álbum de Señoritas* le siguen dos publicaciones de temáticas no especialmente profeministas, se trata del semanario *La Flor del Aire* (1864) y *La siempre viva* (1864). El primero, dedicado a las artes y la moda, tiene la particularidad de haber reunido a la novel y destacada escritora Eduarda Mansilla con la más experimentada Juana Manso. Mansilla había destacado con su *Lucía Miranda* (1860). En la versión de esta leyenda local se pone de relieve que, entre las mujeres blancas y las personas indígenas, existe una afinidad radical, “la inteligencia de la pasión” (Mansilla, 2007: 63). El romanticismo de Mansilla es evidente: su Lucía no desprecia —sino que añora— la libertad de las indígenas, allende las pautas morales civilizadas impuestas a las mujeres en la ciudad (Lojo, 2007). No obstante la mirada que hoy llamaríamos “interseccional” aparece como un dato relevante.

⁹ Pese a su sentimiento de fracaso, Manso fue la primera mujer que pronunció conferencias públicas en el país (Zuccotti, 1994), fue la primera funcionaria mujer (durante el gobierno de Sarmiento, como veremos) y escribió la primera novela publicada en la Argentina, *La familia del comendador*, en 1854 (Fletcher, 1994: 109; Pagliarulo, 2011).

A propósito del mencionado derecho al trabajo intelectual, existe otra autora que es de este mismo parecer. Se trata de Juana Manuela Gorriti. Su familia era unitaria y había estado muy vinculada a la independencia en el norte. Por los conflictos con el caudillo Quiroga, los Gorriti emigraron a Bolivia. Allí, Juana Manuela se casó con Manuel Isidoro Belzú, un líder popular boliviano que fue asesinado en un levantamiento contra Melgarejo. La vida política de Belzú movilizó a la familia por varios puntos de Latinoamérica. Y si bien estos movimientos daban mucho pesar a Juana Manuela, ella logró formarse de forma autodidacta y tejiendo redes intelectuales profotefeministas (Mercader, 1980).

Gorriti se esfuerza –siempre por la positiva– en teñir de honores la osadía de la escritura femenina: “El honor de una escritora es doble: el honor de su conducta y el honor de su pluma” (cit. en Dominguez, 1994: 24). Para las mujeres, se requiere de un cierto grado de osadía –por cierto honorable– para dedicarse a las letras.

Destaca del pensamiento de Gorriti una práctica y una retórica de la solidaridad entre mujeres que es una de las improntas de *La Ondina del Plata* (1875-1879), donde siempre colaboró. Esta “retórica sororal”, según la estudió profundamente María Vicens (2021: 17) contribuyó a la vigencia sin precedentes de la nueva generación de periódicos escritos por mujeres; les permitió defenderse abroqueladamente de los ataques misóginos externos que en otras épocas habían quebrado la persistencia demasiado solitaria de autoras como Guerra, Mansilla y Manso (Vicens, 2021).

Existen autoras contemporáneas que colocan a *La Alborada* en una periodización de producciones femeninas y profotefeministas separada de la época de Guerra, Manso y Mansilla (Vicens, 2021; Batticuore, 2005; Newton, 2003). Ciertamente, ni *La Ondina*, ni su contemporánea *La Alborada del Plata* (1877-1878) tenían una línea editorial decididamente profotefeminista: publicaban abundantes contenidos morales sobre la buena feminidad, no se financiaban con los meros recursos provenientes de las suscripciones, sino con fondos privados que muchas veces condicionan los contenidos; por último recibían colaboraciones de redactores internacionales (Vicens, 2021; Auza, 1988). Sin embargo, contuvieron fructíferas polémicas sobre la cuestión de la emancipación de la mujer que fueron conocidas en la época de la promulgación de la Ley 1420.

Una temática que surge persistentemente en esas publicaciones es la cuestión de la compatibilización del trabajo intelectual femenino con el doméstico. El hogar se transforma así en ámbito laboral virtuoso. ¿Quizás la “república posible” de las mujeres?

Paradójicamente, como más tarde lo plantearía Virginia Woolf o –en Argentina– Silvina Ocampo y Norah Lange, el ámbito doméstico –por momentos opresivo y agotador– ofrece una oportunidad a las mujeres que han logrado instrucción formal sin que pierdan cierta virtud republicana eminentemente femenina.

Para concluir este apartado, quisiéramos llamar la atención sobre el contraste que este profotefeminismo presenta respecto del feminismo argentino inmediatamente posterior, al que Dora Barrancos ha llamado “feminismo maternal” (2007) y, Marcela Nari, “maternalismo político” (Nari, 2004) de las socialistas, anarquistas y librepensadoras. El contexto de esta emergencia es el del auge del higienismo y la medicina, disciplinas en las que muchas de aquellas feministas se habían formado. Es probable que este sea el motivo por el cual ellas daban por natural la maternidad afectuosa, vigilante de la higiene y reproductora de la vida.¹⁰

¹⁰ Con la promulgación del Código Civil, conocido como “Vélez Sarsfield” (1869), la *patria potestas* pasó completamente a manos del padre y, así, las responsabilidades de las madres quedaron

Aunque ineludible y muy recurrente, la maternidad no tiene las mismas significaciones en las distintas épocas de los reclamos de emancipación femenina (Guy, 1997).¹¹ La maternidad, tal como la entendían las mujeres de mediados del siglo XIX es, de un modo eminente que aquí queremos destacar, no biologicista. Por este motivo, estas autoras se llamaron a desmitificar la idea de la fragilidad o la debilidad (supuestamente esenciales a las mujeres), consideradas como el origen de la exclusión de las mujeres por fuera de las instituciones de enseñanza.

Nos interesará ahora indagar en qué sentido los temas del profeminismo argentino impactan en el proyecto de educación sarmientino.

3. De la educación de las mujeres

Previo al régimen de Rosas se había intentado implementar un sistema educativo destinado fundamentalmente a la clase dirigente. Bernardino Rivadavia, primero como gobernador de Buenos Aires y luego como presidente, abrió una serie de escuelas primarias, secundarias y magisterios. Además fundó la Universidad de Buenos Aires en 1821 (Weinberg, 1984). En cuanto a la enseñanza femenina, Rivadavia fundó escuelas de niñas y la Sociedad de Beneficencia (1823), que tenía facultades educativas además de las de inspección y control sobre otras instituciones dedicadas a niñas y mujeres, como la Casa de Niños Expósitos (Hoffmann, 2008). A cargo de esta institución se encontraban las damas de la élite criolla. En cierto nivel, ellas desafiaron el modelo imperante de femineidad, en la medida en que irrumpieron en el espacio público, mediante nuevas capacidades tradicionalmente masculinizadas, es decir, en roles administrativos, legales, contables. Pero, por otra parte, también ellas mismas representaban mayormente valores tradicionalistas, religiosos, clasistas y sexistas que eran programáticamente inculcados en las niñas a su cargo (Bracamonte, 2012; Trueba, 2009).

En 1838, Rosas suspendió la subvención a la Sociedad de Beneficencia. Más tarde, luego de Caseros, se refundó por un acuerdo entre Valentín Alsina y el propio Urquiza, que realizó importantes donaciones (Moreno, 2003). Pese al desfinanciamiento de la Sociedad de Beneficencia, la educación de las niñas no fue nula durante el período rosista, que creó escuelas especiales para niñas mulatas e indias, procurando incorporarlas a la educación formal que otras jóvenes recibían por acomodación social (Moreno, 2003).

Para Sarmiento, la Sociedad de Beneficencia no dejó de ser un estorbo. La llamaba públicamente “Sociedad de Solteras Beatas” (Pérgola, 2016). Le confiesa a Mary Mann (desatendiendo la posibilidad de ofenderla) que veía a las damas a cargo de esta

desdibujadas (Guy, 1997). Asimismo, sobre las/os hijas/os “naturales” y sobre las madres solas recaía un prejuicio tan grande que las mujeres habían iniciado una práctica bastante común de abandono de hijas/os en iglesias y orfanatos. A ello se sumaban las altas tasas de mortalidad infantil debido a una salud pública de muy problemática implementación. En este contexto los discursos médicos se aliaron con iniciativas públicas de corte higienista que tuvieron por foco a las mujeres como agentes de la vigilancia de la salud primaria en la vida doméstica, para lo cual comienza a esencializarse la idea de la mujer como madre (Nari, 2004; Guy, 1997): amamantar, sanitizar y dar afecto sellan la definición de lo femenino-materno (Becerra, 2013). Marcela Nari ha estudiado cómo es muy posible que en los discursos de las socialistas y las anarquistas esa naturaleza materna efectivamente no estaba puesta en duda.

¹¹ Dora Barrancos también ha utilizado la terminología “maternidad pública” para referir a las Madres de Plaza de Mayo (Barrancos, 2008). El significado tiene acá un alcance sin precedentes a nivel global, en el que no podemos ahora detenernos.

institución como unas “viejas ricas e ignorantes” que obstaculizaban su proyecto de educación común (cit. en Hoffmann, 2008: 22). Siendo Director del Departamento de Escuelas de Buenos Aires (desde 1856), Sarmiento produjo una serie de informes contra el sistema educativo de las benefactoras, que le valieron la enemistad con Mariquita Sánchez de Thompson (Belucci, 1997). Ya hacia fines del siglo, fue la cara visible de los conflictos desatados entre aquella institución tradicional y el Estado modernizador, cuando se implementó el programa de centralización de la educación (Moreno 2003).

El proyecto de educación común e incluyente de mujeres anidaba ya en la obra de Sarmiento –por lo menos– desde 1838. Ese año leyó un libro de Louis-Aimé Martin, *De l'education de meres de famille ou de la civilisation du genre humain par les femmes* (1834), y se encargó de traducir y publicar un fragmento en *El Iniciador*, el periódico montevidiano. A grandes rasgos, Martin planteaba que era necesario educar a las mujeres en cuanto ellas eran las madres y futuras madres, encargadas de educar a los hijos, que –a su vez– serían los futuros ciudadanos. Sarmiento encontró tan inspirador este libro que se propuso publicarlo completo en *La Gaceta de Valparaíso* en el año 1844. Su proyecto editorial despertó tal reacción en la Iglesia Católica que le valió una larga polémica con la Revista Católica de Chile entre 1844 y 1845 (Micale, 2014).

Entre 1839 y 1845 produjo un gran número de reflexiones sobre la educación de las mujeres; entre ellas el *Prospecto de un establecimiento de educación para señoritas* (1839) y otros artículos periodísticos. Como lo ha estudiado Elizabeth Garrels, en un texto ya clásico, estas producciones reivindican lo que muchas veces se llama “maternidad republicana” (las mujeres como encargadas de transmitir, a los futuros soberanos, los valores de la república),¹² a pesar de que, en paralelo, reproducen prejuicios en torno a la inferioridad natural femenina y sus magras capacidades para el ejercicio de la ciudadanía (Garrels, 1994: 277; Batticuore, 2005).

En un artículo de *El Mercurio* de 1841, Sarmiento introduce la idea de que el atraso de las mujeres en materia intelectual respondía a su expulsión de la educación formal (y a ninguna característica natural). Estos textos y fundamentalmente *Educación popular* (1849) servirán de base a la Ley 1420 de “Educación común, gratuita y obligatoria”. Veamos sus antecedentes y contenidos.

Promediando la década de 1840, Sarmiento se desempeñaba como director de la Escuela Normal de Santiago de Chile. El gobierno chileno le encomendó que viajara a Europa y África para auscultar los sistemas educativos extranjeros. Sus relatos de viaje demuestran que la pobreza de la niñez europea le produjo una gran desilusión (Sarmiento, 1949; Tedesco y Zacarías, 2011). En Inglaterra leyó un informe sobre la situación educativa de Europa que le resultó especialmente fidedigno. Lo había escrito para la Junta de Educación de Massachusetts, poco tiempo antes, el pedagogo Horace Mann, el más conocido representante del movimiento de la Educación Común en Estados Unidos, entre los años 1837 y 1848. El programa educativo de Mann tenía por trasfondo la idea de que la formación escolar produce armonía social e igualdad, especialmente en un país que registraba comunidades divergentes y gran inmigración europea (Hoffmann, 2008). Mann creía en el poder transformador de la educación: cada niño, pobre o adinerado, varón o mujer, inmigrante o nativo, de cualquier religión, debía tener el derecho a ser educado. Por igual debían aprender sobre moral y sobre la utilidad de conceptos como libertad, democracia y ciudadanía. Esto construiría ciudadanas/os republicanas/os sin distinción de sexo y revertiría problemas sociales de larga envergadura, tales como el crimen y la pobreza (Danns y Span, 2008).

12 Cfr. El término proviene de un clásico estudio de Linda Kerber (1980).

Como secretario de educación en Massachusetts, Mann fundó escuelas de educación inicial y estandarizó las currículas de la formación docente, diseñó e implementó una profunda reforma escolar, volvió obligatoria la enseñanza y logró revertir una opinión pública desfavorable, que veía a las escuelas como una molestia. Sin embargo, en la práctica, sus ideas no se expresaron de ningún modo en un proyecto educativo efectivamente universal, ya que las escuelas, la mayor parte de las veces, no aceptaron niñas y niños negros (Danns y Span, 2008).

Tras estudiar las propuestas de Mann, Sarmiento solicitó al gobierno chileno un viaje a Estados Unidos para encontrarse con el pedagogo. En 1847, se alojó en la casa del matrimonio Mann. Mary Tyler Peabody de Mann conversaba en francés con Sarmiento y oficiaba de intérprete entre los dos varones. Más tarde supo él que ella hablaba buen español y, por algún motivo, se lo había ocultado. Se convirtió entonces en su traductora y editora en Estados Unidos (Velleman, 2005). Los Mann presentaron a Sarmiento y a Elizabeth Peabody, hermana de Mary y creadora del jardín de infantes en Estados Unidos, con quien él también tejó un lazo personal. El matrimonio Mann era abolicionista y, Elizabeth, una defensora de los derechos de la mujer y una pedagoga sin precedentes.

Volvió a Valparaíso en febrero de 1848. Presentó al Gobierno de Chile un informe análogo al de Mann, con las observaciones sobre la educación en el exterior. En 1849, sobre la base de ese informe, se publicó la primera edición de *Educación popular*, anticipando muchos argumentos, luego muy generalizados, en el debate argentino en torno a la Ley N° 1420 (Tedesco y Zacarías, 2011). Halperín Donghi ha destacado la capacidad argumentativa de Sarmiento para, desde aquella publicación, obtener consenso sobre su programa (2005).

La idea general de *Educación popular* sostiene que la enseñanza permitiría homogeneizar la diversidad cultural interna y civilizar a la población (Tedesco y Zacarías, 2011). A diferencia de otras propuestas educativas en Argentina como las de Mitre o Bello, dirigidas a las élites, se propone aquí que la educación debía llegar al mayor número posible.

En efecto, Sarmiento dedica un capítulo completo a la educación de las mujeres, que da inicio mediante un célebre pasaje:

Puede juzgarse del grado de civilización de un pueblo por la posición social de las mujeres (...). En la Península la educación de las mujeres en general está en el mismo grado de atraso que entre nosotros, y la conciencia pública no le da otra importancia que la de un mero adorno en las clases acomodadas. De la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla. (Sarmiento, 2011: 107)

El texto denuncia la arbitrariedad que funda la privación de educación a las mujeres:

Si la educación general de los varones no fuese todavía un desiderátum entre nosotros, ¿concebiríase en efecto la idea de dar instrucción aun elemental a los niños varones y no a las mujeres?, ¿al hermano y no a la hermana?, ¿al que ha de ser el esposo y padre, y no a la que ha de ser esposa y madre? ¿Por qué perpetuar deliberadamente en el uno la barbarie que quiere destruirse en el otro? (Sarmiento, 2011: 108)

Se avanza sin embargo en el argumento de la maternidad republicana. Las mujeres deberían educarse en su carácter de madres y formadoras de ciudadanas/os; de otro modo, podrían llegar a arruinar el proyecto civilizatorio:

Hay más todavía, las mujeres, en su carácter de madres, esposas o sirvientes, destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas, y jamás podrá alterarse la manera de ser de un pueblo, sin cambiar primero las ideas y hábitos de vida de las mujeres. La prensa de Chile ha reproducido la bellísima obra de Aimé Martin, *De la civilización del género humano por las mujeres*, y en aquellas páginas inmortales, escritas con el corazón, podrán los hombres llamados a influir sobre el destino de los pueblos americanos encontrar muchas de las causas de su atraso actual. (Sarmiento, 2011: 107)

Se deja ver, en efecto, un desplazamiento argumentativo respecto de sus contemporáneas profotofeministas: la cuestión de la relación entre la maternidad y la educación se vuelve –quizás estratégicamente– esencial. Y es que, acaso como recurso retórico, el argumento permite un movimiento lógico hacia la defensa de la feminización de la enseñanza:

Las mujeres poseen aptitudes de carácter y de moral que las hacen infinitamente superiores a los hombres para la enseñanza de la tierna infancia. Su influencia sobre los niños tiene el mismo carácter de la madre; su inteligencia dominada por el corazón se dobla más fácilmente que la del hombre y se adapta a la capacidad infantil por una de las cualidades que son inherentes a su sexo. (Sarmiento, 2011: 108)

Sarmiento sella así su razonamiento sobre la necesidad de que fuesen las mujeres las educadoras. Tiene motivaciones ciertamente económicas que no oculta: el magisterio podía convertirse en una salida laboral decente para las mujeres populares, que podrían llevar adelante una tarea masiva de gran relevancia intelectual, constituyendo mano de obra barata (Morgade, 1997).

Podemos observar a través de estos pasajes cómo Sarmiento oscila entre, por un lado, una mirada inclusivo-universalista de las mujeres, inspirada por el profotofeminismo y que le permite defender la educación de las mujeres en su carácter de personas; por el otro, la esencialización de ciertos atributos femeninos que le dan contenido al argumento de la maternidad republicana y la feminización del cuerpo de educadoras (Losiggio, 2020; Garrels, 1994).

Unos años después de la publicación de *Educación popular*, Sarmiento lee el *Álbum de Señoritas* de Juana Manso y se acerca a ella. Luego, cuando bajo la presidencia de Mitre se encuentra a cargo de la Superintendencia de Escuelas de Buenos Aires, le propone a Manso dirigir la Escuela n.º 1 destinada a ambos sexos y, ya siendo presidente, la nombra vocal del Departamento General de las Escuelas. Ella se convierte así en la primera funcionaria mujer de la Argentina (Barrancos, 2010).

Sarmiento soporta bien las críticas de Manso (que en ocasiones lo hacen desistir de iniciativas y discursos misóginos). Siendo funcionaria, ella lo reprende acerca de sus justificaciones sobre los magros salarios docentes (Barrancos, 2010). El respeto que él siente por ella es sincero y trasciende las cordialidades que le dispensa: no solo le propone importantes cargos y publicar en conjunto los *Anales de la Educación*, lo cierto es que la mala fama de Manso jamás empujó a Sarmiento a excluirla del ámbito público.

La certera influencia de Manso en Sarmiento se advierte también en la exasperación que causaba a importantes políticos de la época. José Hernández lo expresaba así:

Mitre ha hecho de la República un campamento. Sarmiento va a hacer de ella una escuela. Con Mitre ha tenido la República que andar con el sable en la mano. Con Sarmiento va a verse obligada a aprender de memoria la anagnosia, el método gradual y los anales de Doña Juana Manso. (cit. en Ortale, 2012: 220)

Las siguientes palabras, aunque hoy reprochables, grafican un gran sentimiento de igualdad: “La Manso fue el único hombre que comprendiese mi obra de educación. ¿Era una mujer?” (Sarmiento cit. en Velleman, 2005: 33).

Por su parte, Mary Mann fue la principal artífice de la incorporación de maestras norteamericanas al proyecto de nacionalización de la enseñanza común en Argentina. Tenía muchísimos contactos y era una referente entre las educadoras de la ciudad de Boston. De hecho, según surge de una carta enviada a Sarmiento el 22 de julio de 1865, es de ella la idea de enviar maestras al sur.

Entre 1869 y 1898, período que incluye la presidencia del propio Sarmiento, desembarcaron en Argentina sesenta y una maestras para trabajar en escuelas normales del interior del país; es decir, para la formación de futuras formadoras. Se trataba de pedagogas excelentes, imbuidas en el método Pestalozzi: la eliminación de los castigos físicos, la estimulación de la naturaleza exploratoria del niño, la incorporación del juego como estrategia para el aprendizaje, la eliminación de la memorización (Ramos, 2021: 29). Fueron las hermanas Mary y Elizabeth quienes recomendaron a Sarmiento el apuntalamiento de la educación a través del jardín de infantes y también convencieron a Juana Manso de que fuese a capacitarse a EEUU sobre este y otros temas. Manso adoptó el modelo pestalozziano y jamás abandonó su perspectiva profeminista. Era favorable a la educación mixta y experimental, así como a la participación activa de estudiantes en la construcción del conocimiento (Pagliarulo, 2011).¹³

Las maestras inmigrantes, muchas de ellas feministas, se rebelaron (en ocasiones abiertamente) contra costumbres opresivas. Algunos de estos casos simpatizaban a Sarmiento.¹⁴

¹³ El plan de fomento a la inmigración de maestras norteamericanas era el siguiente: los contratos eran individuales, las maestras de mejor familia o galardones académicos recibían salarios ostensiblemente mejores que las menos potentadas. Al llegar, las mujeres debían hacer un curso de español de cuatro meses, que en general se dictaba en Paraná. Luego eran enviadas a un destino pocas veces conocido de antemano. Nuevamente, las que tenían mayor margen de lobby en Argentina lograban establecerse en Buenos Aires (Ramos, 2021). Es cierto también que muchas de ellas siquiera intentaron resistir el orden de ir al interior, y no necesariamente por sumisión. La mayor parte de ellas estaban advertidas sobre los riesgos de las fatigosas diligencias, la violencia civil y la ausencia del Estado modernizador en esas lindes. Se lanzaban al objetivo sin miramientos. Tal es el caso de Sarah Eccleston, quien inauguró escuelas en Paraná, Concepción del Uruguay, Buenos Aires y Mendoza (Barrancos, 2010). En general las maestras debían ser solteras (aunque existieron excepciones como en el caso de Emma Caprile) y permanecían tres años en Argentina. En ese momento se estudiaba la renovación del contrato. Si decidían regresar a Estados Unidos, su última misión era la de enviar nuevos contingentes de profesionales (Ramos, 2021; Barrancos, 2010).

¹⁴ En Jujuy, Jeannette Stevens enseñó a sus alumnas a caminar solas, sin la escolta de un varón o un sirviente. Franc Allyn, Clara Armstrong y Sarah Boyd cruzaron solas la cordillera a lomo de mula (Ramos, 2021: 132). Mary Morse, enviada a Mendoza, fue una de las primeras empresarias vitivinícolas del país y, según se conoce, no ocultó su relación amorosa con Margaret Collord. En La Rioja, Sarah Strong incentivó a sus estudiantes a no abandonar sus tradiciones indígenas. Admitía sus rituales paganos y alentaba la producción de artesanías. En Catamarca, Clara Armstrong inició probablemente uno de los primeros reclamos gremiales de la historia de Argentina: cuando ella y sus maestras llevaban meses sin cobrar viajó a Buenos Aires e irrumpió en la casa de gobierno. Se instaló allí durante largas horas hasta que su reclamo fue atendido (Ramos, 2021). Laura Ramos ha documentado recientemente cómo los conflictos entre el Estado y la Iglesia Católica, que desembocaron en la ruptura con el Vaticano en el año 1884, tuvieron como protagonista el origen protestante de las maestras. En sus cartas, Mary Mann hace saber a Sarmiento que está al corriente del hostigamiento que ellas recibían (Velleman, 2005). En una carta de 1868, lo advierte sobre la necesidad de evitar “una sociedad manejada por sacerdotes” (Mann, 2005: 262).

Vemos cómo a través de Mann, Manso, Mansilla y las maestras Sarmiento se empapó de algunas de las ideas profotefeministas. Pese a su anti-indigenismo declarado, Sarmiento sí sostuvo una política de institución de escuelas en la campaña y creyó en la posibilidad de educar a niñas/os originarias/os, cuestión sobre la que se había manifestado Manso abiertamente ya en 1854, desde *La Gazeta* de Buenos Aires (Pagliarulo, 2011). Y es que como ya lo hemos mencionado y lo han estudiado en profundidad numerosas historiadoras de la educación, el proyecto pedagógico sarmientino tiene el principal objetivo de “civilizar”, a saber, aboga por una función eminentemente política de la educación (Tedesco, 1993; Lionetti, 2005).

Civilizar supuso, no tanto transmitir conocimiento, como sí normas, valores y principios, en una palabra, moralizar. Andrea Alliaud estudió memorias de escuelas normales de fines del siglo XIX. Una de ellas sostiene con elocuencia: “hacer adquirir hábitos buenos y reprimir los malos debiera ser el primer trabajo del maestro de escuela” (cit. en Alliaud, 1993: 74).

Por último, en esta escalada de institucionalización del programa, después de la promulgación de la Ley 1420, la esencialización de la maternidad se volvió menos un argumento a favor de la educación de las mujeres y se convirtió en un proyecto institucional. Hacia fines del siglo XIX, educar a la mujer se convirtió en un sinónimo de construir a la madre/esposa del ciudadano (Nari, 1995: 34).

En cuanto a los contenidos que debían ser impartidos por la escuela, la Ley 1420, en su Art. 6, prescribía las asignaturas generales y, luego, las que eran propias para cada sexo:

El mínimun de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional.--Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica.--Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares mas sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería. (1884)

El pionero en pensar la asignatura Educación doméstica fue el pedagogo José María Torres con su libro *Varios asuntos de política doméstica y educación*, publicado en 1890 (Caldo, 2014). Esta asignatura, según lo documenta Marcela Nari, contribuyó enormemente a un nuevo modelo de “ama de casa” (informado también por el higienismo), abocada enteramente a los cuidados, la higiene, el ahorro y el disciplinamiento de la progenie (Nari, 2004; Di Liscia, 2005). Sarmiento no es el ideólogo de ese pasaje. Es cierto, como se desprende de *Educación popular*, que solo algunas salidas laborales eran consideradas por él propicias para las mujeres, pero también consideraba la posibilidad de la inclusión de mujeres en un mercado laboral femenino, en el que enumeraba maestras, tejedoras, ebanistas, escritoras, traductoras y editoras. Existen también evidencias de que Sarmiento imaginaba, en el largo plazo, la participación cada vez más ampliada de mujeres en el mercado laboral (Belucci, 1997). De modo que si la feminización de la educación forma parte de su programa, la maternalización y confinamiento efectivos de las mujeres parecen estar vinculados con otro proceso posterior.

En suma, Sarmiento logra incorporar, tanto en su obra como en sus años de gestión, dos reclamos que estuvieron presentes en la opinión profeminista posterior a Caseros: la educación femenina y el trabajo intelectual de las mujeres. Debemos ese avance a unos nombres que aún no hemos terminado de reivindicar.

Bibliografía

- » Alberdi, J. B. (2012 [1852]). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. In Octavo.
- » Alberdi, J. B. (1920). *La República Argentina 37 años después de la Revolución de Mayo*. La Facultad.
- » Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina.
- » Arendt, H. (2018). *¿Qué es la política?* PRD.
- » Auza, N. (1988). *Periodismo y feminismo en la Argentina (1830-1930)*. Emecé.
- » Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- » Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Edhasa.
- » Batticuore, G. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Sudamericana.
- » Becerra, M. (2013). “Maternidad y ciudadanía en la Argentina de principios del siglo XX: un análisis de la autobiografía de María Rosa Oliver”, *A contracorriente*, núm. 2, pp. 202-218.
- » Belucci, M. (1997). “Sarmiento y los feminismos de su época: una visión novedosa de la participación femenina en la educación y la cultura”, en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*, pp. 32-66. Miño y Dávila.
- » Botana, N. (1984). *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Sudamericana.
- » Bracamonte, L. (2012). “Mujeres benefactoras en el sudoeste bonaerense argentina: el caso del Patronato de la Infancia de Bahía Blanca, 1906- 1931”, *Historia Regional y Local*, núm. 7 (enero-junio), pp. 50-84.
- » Coromina, I. S. (2016). “El Álbum de Señoritas y la emancipación de la mujer”, *Dialogía*, núm. 3, pp. 169-186.
- » Danns, D. y Span, Ch. (2008). “History of Schooling”, en Good, Th. L. (ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*, pp. 265-273. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- » Di Liscia, S. (2005). “Dentro y fuera del hogar. Mujeres, familias y medicalización en Argentina, 1870-1940”, *Signos Históricos*, núm. 13, pp. 95-119.
- » Domínguez, N. (1994). “Historia literaria de una intimidad argentina. De viajes, fragmentos y familias”, en Fletcher, L. (comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, pp. 108-126. Feminaria.
- » Echeverría, E. (2014). *El matadero y otros escritos*. Iberoamerica. EPub.
- » Fletcher, L. (1994). “Juana Manso: una voz en el desierto”, en *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, pp. 108-126. Feminaria.
- » Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad I. Siglo XXI*.

- » Frederick, B. (1988). *Willy Modesty. Argentine Women Writers, 1860-1910*. ASU Center for Latin American Studies Press.
- » Frederick, B. (1993). *La pluma y la aguja. Las escritoras de la generación del '80*. Feminaria.
- » Garrels, E. (1994). "Sarmiento and the Woman question: from 1839 to the Facundo", en Halperin Donghi, T., Kirkpatrick, G. y Masiello, F. (comps.), *Sarmiento, Author of a Nation*. University of California Press.
- » Goldman, N. (2000). "Libertad de imprenta, opinión pública y debate constitucional en el Río de la Plata (1810-1827)", *Prismas*, vol. 4, núm. 4, pp. 9-20.
- » Gorriti, J. M. (2019 [1865]). *Sueños y realidades*. Penguin.
- » Guy, D. (1997). "Mothers Alive and Dead. Multiple Concepts of Mothering in Buenos Aires", en Balderston, D. y Guy, D. (eds.), *Sex and Sexuality in Latin America*, pp. 155-173. New York University Press.
- » Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gili.
- » Hallstead, S. (2005). *Fashion Nation: The Politics of Dress and Gender in 19th Century Argentine Journalism (1829-1880)*. University of Pittsburgh.
- » Halperin Donghi, T. (2005). *Una nación para el desierto argentino*. Prometeo.
- » Hoffmann, K. (2008). "Género y diferencia cultural: las coordenadas de una amistad epistolar entre Mary Mann y Domingo F. Sarmiento", en Scarzanella, E. y Raisa Schpun, M. (eds.), *Sin fronteras. Encuentros de mujeres y hombres entre América Latina y Europa (Siglo XIX y XX)*, pp. 17-42. Iberoamericana/Vervuert.
- » Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Alianza.
- » Kant, I. (2004a). "Idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolita", en *Filosofía de la historia*, pp. 33-39. Terramar.
- » Kant, I. (2004b). "Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?", en *Filosofía de la historia*, pp. 33-39. Terramar.
- » Kant, I. (2013). "¿Qué significa orientarse en el pensamiento?", en Solé, J. (comp.), *El ocaso de la ilustración. La polémica del spinozismo*. UNQ-Prometeo.
- » Kant, I. (2014). *Kritik der Urteilskraft*. Suhrkamp.
- » Kerber, L. (1980). *Women of the Republic: Intellect and Ideology in Revolutionary America*. University of North Carolina Press for Institute for Early American History and Culture.
- » Koselleck, R. (2007). *Crítica y crisis. Un estudio sobre la protogénesis del mundo burgués*. Trotta.
- » Kristal, E. (1993). *Una visión urbana de los Andes. Génesis y desarrollo del indigenismo en el Perú (1848-1930)*. Instituto de Apoyo Agrario.
- » Landes, J. (1988). *Women and The Public Sphere in the Age of the French Revolution*. Cornell University.
- » Lionetti, L. (2005). "La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 27, septiembre, pp. 1-34.
- » Lobato, M. Z. (2005). "Las socialistas y los derechos sociales y políticos de las mujeres, Argentina 1890-1930", *Estudios feministas*, diciembre, pp. 1-8.

- » Lojo, M. R. (2007 [1860]). “Introducción”, en Mansilla, E., *Lucía Miranda*, pp. 11-87. Iberoamérica.
- » Losiggio, D. (2020). “Universal y afectiva. La esfera pública en el pensamiento político feminista”, *Las Torres de Lucca*, núm. 17, julio-diciembre, pp. 139-175.
- » Macoc, L. (2011). “Feminismo e Identidades políticas a principios del siglo XX en la Argentina. Construcciones discursivas sobre la Mujer en el socialismo y el anarquismo”, *Cuadernos del Ciesal*, núm. 9, enero-junio, pp. 151-173.
- » Macón, C. (2017). “Ansiedad, indignación y felicidad para la emancipación: el camino de Mary Wollstonecraft”, en Macón, C. y Losiggio, D. (eds.), *Afectos políticos*, pp. 31-50. Miño y Dávila.
- » Macón, C. (2017b). “La declaración de los sentimientos de 1848. Ciudadanía, afecto y rebelión”, *Cuadernos de filosofía*, núm. 69, julio-diciembre, pp. 129-154.
- » Mansilla, E. (2007 [1860]). *Lucía Miranda*. Iberoamérica.
- » Mary, M. (2005). “Cartas a Sarmiento (1865-1881)”, en Velleman, B. L. (comp.), *Mi estimado señor*, pp. 57-368. ICANA.
- » Masiello, F. (1992). *La mujer y el espacio público. El periodismo femenino en la Argentina del Siglo XIX*. Feminaria
- » Masiello, F. (1994). *Between Civilization and Barbarism. Women, Nation and Literary Culture in Modern Argentina*. University of Nebraska Press.
- » Meglioli Fernández, R. M. (2019). *El pensamiento filosófico de Domingo Faustino Sarmiento*. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<https://eprints.ucm.es/id/eprint/51286/1/T40890.pdf>>.
- » Mercader, M. (1980). *Juanamañana, mucha mujer*. Sudamericana.
- » Micale, A. (2014). “La educación de la mujer en Sarmiento”, *CEMHAL*, núm. 153, marzo-abril, pp. 1-14.
- » Moreno, J. L. (2003). “Modernidad y tradición en la refundación de la Sociedad de Beneficencia por las damas de la élite, durante el Estado de Buenos Aires (1852-1862)”, *Anuario IEHS*, núm. 18, pp. 431-447.
- » Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Miño y Dávila.
- » Myers, J. (2003). “Las paradojas de la opinión. El discurso político rivadaviano y sus dos polos: el ‘gobierno de las luces’ y ‘la opinión pública, reina del mundo’”, en Sábato, H. y Lettieri, A. (comps.), *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*, pp. 75-95. Fondo de Cultura Económica.
- » Nari, M. (1995). “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica”, *Mora*, núm. 1, pp. 31-45.
- » Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, 1890-1940*. Biblos.
- » Ortale, M. C. (2012). *Biografías del Chacho. Génesis de una interacción polémica entre José Hernández y Domingo F. Sarmiento*. Tesis de Doctorado en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.766/te.766.pdf>> (consulta: 20-4-2021).
- » Oszlak, O. (1999). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Planeta.
- » Oszlak, O. (2008). “Entrevista”, *POSTData*, núm. 13, pp. 245-253.

- » Pagliarulo, E. (2011). “Juana Paula Manso (1819-1875). Presencia femenina indiscutible en la educación y en la cultura argentina del siglo XIX, con proyección americana”, *Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 13, pp. 17-42.
- » Palti, J. E. (2002). *La nación como problema. Los historiadores y la “cuestión nacional”*. Fondo de Cultura Económica.
- » Palti, J. E. (2009). *El momento romántico. Nación, historia y lenguajes políticos en la Argentina del Siglo XIX*. Eudeba.
- » Pérgola, F. (2016). “La Sociedad de Beneficencia: inicio y culminación”, *Revista Argentina de Salud Pública*, núm. 7, pp. 41-42.
- » Ramos, L. (2021). *Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*. Lumen.
- » Rotker, S. (1999). *Cautivas. Olvidos y memoria en la Argentina*. Ariel.
- » Ryan, M. (1992). *Women in Public: Between Banners and Ballots, 1825-1880*. John Hopkins University.
- » Sarmiento, D. F. (1949). *Obras completas*. Tomo V. Viajes. Luz del día.
- » Sarmiento, D. F. (1977 [1845]). *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Biblioteca Ayacucho.
- » Sarmiento, D. F. (2011 [1849]). *Educación popular*. UNIPE.
- » Scott, J. (1996). *Only Paradoxes to Offer: French Feminists and The Rights of Man*. Harvard University.
- » Sosa de Newton, L. (2003). “Las periodistas”, *Cuadernos hispanoamericanos*, núm. 639, pp. 13-22.
- » Tedesco, J. C. y Zacarías, I. (2011). “Presentación. Domingo Faustino Sarmiento. La vigencia de su pensamiento educativo”, en Sarmiento, D. F., *Educación popular*, pp. 9-26. UNIPE.
- » Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Solar.
- » Terán, O. (2012). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo XXI.
- » Ternavasio, M. (2009). *Historia de la Argentina: 1806-1852*. Siglo XXI.
- » Terzaghi, M. T. (2017). *Miradas de Alicia Moreau sobre ciudadanía, género y educación*. Trabajo Final integrador para la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades. FAHCE, UNLP.
- » Trueba, P. Y. (2009). “Las mujeres y el ejercicio de la ciudadanía desde la esfera civil de la sociedad. El centro y sur bonaerense a fines del Siglo XIX y principios del XX”, *Zona Franca*, núm. 18, septiembre, pp. 70-80.
- » Velleman, B. (2005). “Introducción”, en *Mi estimado señor*, pp. 23-56. ICANA.
- » Vicens, M. (2021). *Escritoras de entresiglos: un mapa trasatlántico. Autoría y redes literarias en la prensa argentina (1870-1910)*. UNQ.
- » Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos de la historia de América Latina*. Kapelusz.
- » Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.
- » Zuccotti, L. (1994). “De las veladas literarias a las ‘conferencias de maestra’”, en Fletcher, L. (comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, pp. 96-107. Feminaria.

Documentos:

- » La Aljaba (1992 [1830]). En *La mujer y el espacio público. El periodismo femenino en la Argentina del Siglo XIX*, pp. 21-29. Selección. Feminaria.
- » La Camelia (1992 [1852]). En *La mujer y el espacio público. El periodismo femenino en la Argentina del Siglo XIX*, pp. 21-29. Selección. Feminaria.
- » *Álbum de Señoritas* (1854). En línea: <<https://www.juanamanso.org/biblioteca-digital/>> (consulta: 20-4-2021).
- » Ley 1420 (1884). En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>> (consulta: 20-4-2021).

