



Educación religiosa y regulaciones del cuerpo: la formación de niñas. Salta a fines del siglo XIX

*Religious education and body regulations: the training of girls.
Salta at the end of the 19th century*

María Magdalena Maciel

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-CONICET, Universidad Nacional de Salta, Argentina, mariamaciel991@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo analiza las relaciones entre el discurso pedagógico-religioso de una de las instituciones educativas más importantes orientadas a la formación de niñas y jóvenes en Salta hacia fines del siglo XIX -el Colegio Sagrado Corazón- y su inscripción en los cuerpos de las educandas en vistas a su regulación. Para ello se rastrean los discursos referidos a las mujeres, presentes en diferentes fuentes (reglamentos escolares, manuales, normativas, entre otras). El análisis de las fuentes diálogo con las condiciones de producción de las mismas, por lo que se tendrá en cuenta quiénes lo produjeron; el contexto social, cultural, eclesiástico, económico y político; junto a otros elementos significativos.

Palabras clave: Colegio Sagrado Corazón de Jesús. Educandas. Discursos pedagógico-religioso. Regulación de cuerpos. Salta XIX.

Abstract

This paper analyzes one of the educational institutions dedicated to the formation of girls and young people in Salta at the end of the 19th century, the Sacred Heart of Jesus School. Therefore, it is the object of this work to understand the relationship between the "pedagogical-religious discourse" that is constructed in the institution and its inscription in the bodies of the educated, that is, its regulation. To this end, discourses referring to women, present in different sources such as school regulations, manuals, regulations, among others, are traced. This analysis will be in dialogue with the conditions of production of these technologies, which will take into account who produced it; the social, cultural, ecclesiastical, economic and political context; along with other significant elements.

Keywords: Colegio Sagrado Corazón de Jesús. Educate. Pedagogical-religious discourses. Regulation of bodies. 19th century.

Salta a fines del XIX

A lo largo del siglo XIX los países de América Latina se fueron conformando como Estados Nacionales, así diversos historiadores reconocieron en estos complejos procesos la invención de tradiciones, como mitos que contribuyeron a la construcción de una suerte de historia nacional (Marchionni, 2015; Chiaramonte, 1997; Shumway, 1993). En este marco aparecen las historias de las provincias que bajo la pretensión de alzarse sobre lo nacional comienzan a configurar una colección de crónicas que supieron dar cuenta de los sucesos locales; en el caso de Salta se fue reivindicando el papel de las élites locales, subrayando las diferencias entre el campo y lo urbano, como construyendo a la par una idea de salteñidad. En este proceso de construcción el rol de la élite Salteña, al decir de Quintián (2012) se puede rastrear en los vínculos familiares y redes de parentescoⁱ, como también en las tierras que estos poseían, y los cargos políticos a los cuales accedían. El establecimiento de asociaciones, y sociedades, como el Club 20 de Febreroⁱⁱ, o la Sociedad de Beneficenciaⁱⁱⁱ, constituyeron un umbral donde surgieron dirigentes, y un espacio de sociabilidad de hombres y mujeres.

Para Marchionni (2006), los procesos de consolidación de estas historias, sobretudo de las historias provinciales, tuvieron como primer fuente y construcción escrita, los trabajos de Bernardo Frías^{iv}, sus escritos representan “relatos” de eventos, costumbres, tradiciones y figuras de la “sociedad Salteña”, que desde el autor, constituían rasgos propios de la misma. Junto a la descripción de festividades como las del “Señor del Milagro”, y enaltecimiento de figuras como la de “Martín M. de Güemes”, hasta los rituales de los hogares salteños que caracterizaban a la “sociedad”, donde aparecían “la cocina, el comedor, la despensa, entre otros”, Frías (2013) posiciona a las mujeres, a las negras, mulatas, “chinitas”, encargadas de las tareas y mantenimiento del hogar. Junto a estas “costumbres domésticas” como las caracteriza el autor, se reconocen en las fuentes, relatos alusivos a mujeres que contribuyeron a la construcción de esta trama discursiva, que por medio de autores como Frías, contribuyeron a asociar la historia provincial con la historia de las élites, que permitió al decir de Dimarco (2017) justificar las jerarquías sociales del presente y colocando a este grupo en un lugar favorable en la construcción de la historia argentina^v. Los escritos de Frías se constituyen en un reservorio, donde el autor caracteriza y realiza distinciones sobre los habitantes diferenciándolos en *cholos* (aludían a la clase intermedia: superior a la plebe española, e hijos ilícitos de gente decente), *la plebe* (la cual las segrega en tres: a: urbano, mestizos de español y negros; b: rural, mestizos de blanco y cobriza (india) resultante de la soledad del patrón, entre estos sobresale el gaucho), y *los indígenas*^{vi}.

En este contexto de circulación de ideas, tradiciones y figuras, la de Carmen Puch de Güemes es meritorio destacar, descrita como la más hermosa de su tiempo, su muerte en la historia Salteña aparece teñida de dolor y depresión, tras la muerte de su marido Martín M. de Güemes, es así que diversos escritores como Juana Gorriti relataron los últimos días de Carmen Puch:

“Cortó su rubia cabellera, cubrió su rostro con un velo negro y eligió el rincón más oscuro de la habitación y se dejó morir. No se movió en ningún momento, no escuchó los ruegos de su padre ni de sus hermanos, de vez en cuando se incorporaba, el llanto cesaba y ella sostenía el velo con la mano derecha (...) Después volvía el velo, el llanto y el silencio. Carmen no sobrevivió, murió en el rincón donde lo había planeado sin planearlo”^{vii}

Ante este relato sobresalen otras historias como los de la negra Braulia “Andando los años, la Braulia se avencindó en Salta; y con los ahorros conservados desde sus mocedades, puso “boliche” (...) El boliche era, en buen castellano, el precursor de las modernas confiterías; y figuraban en todos los barrios de familias pudientes (...) El negocio era limpio, de lo más limpio, en la sensibilidad más propia de la palabra”^{viii}

Una de las características que Frías (2013) asocia a los rasgos de la salteñidad^{ix} refiere a la fe católica, la identifica como propia de la gente decente, sosteniendo que aquellas creencias propias del vulgo son parte del terreno de la superstición.

Frente a esto último, resulta interesante indagar sobre el rol que tuvieron las congregaciones religiosas en la educación- y la iglesia católica, en particular- y cómo éstas lograron constituirse en una de las experiencias más consolidadas en la región. Al respecto Quinteros sostiene que

“en el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX el tratamiento de la pobreza, la mendicidad y la orfandad propició una nueva instancia de articulación entre las autoridades civiles y eclesiásticas locales en el marco de un moderno proceso de reconfiguración de sus relaciones institucionales. Amén de los conflictos (...), la elite dirigente no prescindió de los servicios de los padres de la Iglesia; por el contrario, en reconocimiento de la ascendencia de su influjo sobre las conciencias de la feligresía, les atribuyó nuevas obligaciones políticas y civilizatorias orientadas a interiorizar y apuntalar, en los ciudadanos de la naciente nación”^x.

En este contexto, la Iglesia Católica se encontró en una tarea de reorganizar sus tareas de evangelización, una de ellas fue la institucionalización de instituciones educativas, que a lo largo del siglo XIX y principios del XX, fueron expandiéndose alrededor del país. Es preciso destacar que aún con el conjunto de medidas laicas propiciadas por el naciente Estado-Nación (aún en formación), como sostiene Quinteros (2017), y Folquer (2012) comprendían el poder de la empresa católica en cuanto a la organización y cohesión de la población, fuerza que necesitaban en el marco del proceso de organización.

El Colegio de Jesús: fundación y misión, la formación virtuosa de niñas y jóvenes

El 21 de julio de 1823 en la ciudad de Salta, se establece el testimonio^{xi} de Doña Manuela Martínez de Tineo que da cuenta del nacimiento del Colegio de Educandas de Jesús,.

Hija del General Don Juan Victorino Martínez de Tineo y de Doña Castellanos, ambos de familias de la elite salteña, Manuela Martínez es caracterizada entre los escritores locales como una mujer devota y entregada a la misión de Dios. No contrajo matrimonio, y a la edad de 40 años decidió entregarse al Sagrado Corazón de Jesús, donando lo heredado por sus padres^{xii}. Bernardo Frías - con un dejo de misoginia- describió a la fundadora del colegio como una mujer poco agraciada:

“debió seguramente no ser de las muy bonitas de su tiempo, cuando andando en su juventud, no encontró novio para que se le convirtiera luego en marido (...)”

Más adelante, corrigiéndose, aduce que a Manuela la movilizaban

“muy santas virtudes y otras envidiables y doradas yerbas; tales, verbigracia, la nobleza de su sangre, el predicamento social de su padre, los antecedentes de sus maternos abuelos, y... y... los reales conocimientos de sus talegas^{xiii} .

Esta institución^{xiv}, según los documentos, sentó sus raíces en el modelo de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles propiciada por el obispo José Antonio de San Alberto en Córdoba a fines del siglo XVIII^{xv}. Esta casa de estudios para mujeres inaugurada el 21 de abril de 1782, según San Alberto se instruiría en “las verdades de la religión, en las obligaciones del vasallaje, en los deberes de la sociedad, y en todo lo que el hombre debe a Dios, al Rey, a la Patria y a su Estado y a sí mismo^{xvi}”. A su vez la institución recibiría a niñas nobles que luego mediante la instrucción recibida en la institución desarrolle las condiciones para proporcionar auxilios a personas necesitadas. Para el clérigo las mujeres, débiles por su misma naturaleza potenciaban su debilidad al exponerse a las situaciones sociales de la época, es por esto que propone un modelo educativo de internado. Exponiendo:

Las niñas en el mundo aprehenden mucho; sus Madres las instruyen. ¿Pero en que las instruyen? ¡Ah! En la vanidad; en el aprecio de sí mismas, en el arte de agradar al mundo; Deseosas, al parecer, (dice un sabio Prelado de la Francia) de que sus hijas comiencen á disfrutar los incienso, que ven les escasean en el mundo á ellas, las instruyen en todos los misterios de la inequidad, las adornan, como el paganismo a sus víctimas, [...] semejantes a aquellas Madres inhumanas, de que nos habla el Profeta, entrenan a sus hijas en todas las modas criminales, las presentan a todas las concurrencias peligrosas, para sacrificarlas a la vanidad, al mundo y al Demonio [...] No será así, Señores, en esta santa Casa. Ella cuidando en la christiana educación de sus hijas, las aplicará a una labor honesta, y moderada [...].^{xvii}

Este conjunto de ideas y concepciones que figuran en las fuentes documentales permiten apreciar el papel que ocuparía la institución en la formación de niñas, en tanto se deja ver que la misión de la misma estaría centrada en la instrucción de la vida cristiana, que trasmite valores que las alejen de malos hábitos como la vanidad.

En este marco, la educación de la mujer estuvo ligada a lo que en el período se consideraba como propio de su sexo, así Sánchez sostiene que el colegio de Jesús se erigió como una institución donde “la formación escolar de la niña fueron las labores y la utilidad doméstica con la base fundamentada en el servicio gratuito que la mujer debía prestar en el hogar” (2012:141), más que la formación intelectual. Siendo la enseñanza de la costura, el bordado entre otras, los contenidos comunes dentro del plan de estudios de las jóvenes educandas. Frías^{xviii} sostenía que en

aquella casa de estudios, las jóvenes educandas eran instruidas no solo en “los cuatro ramos primarios de la instrucción con la doctrina cristiana por inseparable añadidura, más también todo lo bueno que debe saber una mujer”^{xxix}. Cuando el autor refiere a todo lo bueno que debe saber una mujer, alude a la enseñanza de la costura, deshilado, y el bordado, entre otras.

Esta idea esbozada por Frías, pone foco en “la invocación a la ‘naturaleza’ que constituye una de las argumentaciones más eficaces que el sentido común suele emplear para encontrar explicaciones a sucesos recurrentes^{xx}. Es decir, las simples prácticas, o discursos son más que opiniones u acciones, sino que se desenvuelven en el marco de una trama que busca configurar estructuras, jerarquías y conocimientos que son asignados a partir del sexo, así las prácticas funcionan como tecnologías, que tienden a estructurar las ideas y modelos de pensamiento. En este sentido, los reglamentos escolares resultan una herramienta clave en tanto funcionan a partir de este discurso naturalizado, donde se imprimen concepciones sobre el uso del espacio, el cuerpo, las normas, los contenidos, entre otros.

Discursos Pedagógicos-Religiosos:

El siglo XIX, será testigo de grandes avances en la esfera económica, social, política, educativa, entre otras, la educación de las niñas fue uno de ellos. La función históricamente asignada a la escuela no solo fue la transmisión de conocimientos necesarios para la vida, como su inserción para la vida en sociedad, “sino- también- la de transmitir los valores y principios dominantes en la sociedad (la obediencia al poder, a las generaciones mayores, la disciplina, la práctica religiosa, la defensa de la patria...)”^{xxi}. Siguiendo esta línea se educó a niñas y varones en conocimientos y habilidades diferenciadas, con el objeto de que estas coincidan con lo que se entendía en el período como femenino y masculino.

El aseo, “la decencia”, el orden, el silencio y el recogimiento, la modestia junto a otras normas que las alumnas debían guardar y cumplir, contempla la asimilación a la vida cristiana de entrega y sacrificio, también ubica a la escuela, pero sobre todo a la iglesia como las instituciones encargadas en velar por la formación y la transmisión de estos y otros valores a las niñas, así también posiciona a las maestras como las responsables de velar y encaminar a las educandas. Según Lionetti (2014) se podría entender que aquella estricta disciplina era entendida como un recurso funcional para facilitar el aprendizaje.

Siguiendo la misma línea Gonzalbo Aizpuru (1999: 48) sostiene que esa ordenada vida cotidiana perseguía una modelación y una atemperación del carácter. Ese cumplimiento a lo prescripto suponía el respeto y la obediencia a la autoridad. La observancia de la regla no buscaba más que un comportamiento que llevara a aceptar sin resistencias el lugar que tenían en tanto niñas”^{xxii}.

Esta idea señalada se expresa en las normas que regulaban el comportamiento que las jóvenes educandas debían cumplir en diferentes espacios tales como el recreo y el comedor

“2º Eviten además toda acción que desdiga de la educación y buenas maneras y modales que deben distinguir a una niña culta, en todas partes donde se halle (...) Comedor: 1º Si se les recomienda las prácticas de las reglas de urbanidad en todas partes, con mayor razón se les exige lo mismo en el comedor, donde se deja de notar más el grado de cultura, que posee cualquier persona”^{xxiii}.

Como expresión de la modernidad la institución establece una organización del tiempo y el espacio desde sus dependencias, a las clases, recreo, capilla, comedor y formaciones, el orden en la estructura rutinizada de la tarea diaria contribuiría, según la tesis básica de la disciplina, a formar a las niñas en la vida mundana, cristiana y de entrega, como también adaptarse a los nuevos marcos sociales que preveía la modernización. A su vez bajo esa estructura de rutina, clausura y aislamiento subyace una lógica que permitió que aspectos estructurales y simbólicos perduren permitiendo la construcción de clasificaciones sociales que colocaron a las mujeres y a otros segmentos sociales (negro, mulato, indio) en posiciones de subordinación. Más adelante la construcción de la nueva legitimidad republicana promovió la secularización y con ello, ese pasaje de “esposas místicas a madres sociales” (Serrano: 2009, 532).

Este pensamiento coincide con lo arriba expuesto, en base a la diferenciación de roles, espacios y categorizaciones en relación al género. Así se podría sostener que los reglamentos funcionaron como textos que buscaron estructurar un conjunto de conceptos e ideas a partir de las diferencias naturalizadas en el orden social. Así no sólo se estipula lo que se debe aprender y enseñarse en base al reconocimiento y aceptación del lugar propio de su sexo, edad e investidura social. “Si el sujeto retratado es hombre, mayor, sacerdote o magistrado ocupará un lugar diferente a si es mujer, señorita, sirviente o joven. En ese plano, la separación entre las mujeres/señoras/señoritas y los hombres/señores es clave para comprender la conformación social que los manuales intentaban conformar, dentro de la formación del Estado-nación: el inferior cederá su espacio en la calle al superior, los hombres/señores a las mujeres/señoras/señoritas”^{xxiv}.

La organización del tiempo escolar, los horarios de entrada-salida, de alimentación, rezos, recreo, juntamente a la duración de la jornada escolar, constituyeron elementos fuertemente regulados desde los documentos, no sólo en el colegio de Jesús, sino en todo establecimiento educativo del período. Junto a la puntualidad en los horarios, como las posiciones corporales, conllevaron que el cuerpo quede “atrapado en una determinada relación espacio-temporal” (Scragrodsky, 2007:6).

Como expresión de lo señalado, se postula:

“Art.3. a las cinco y media (en invierno a las seis y media) las alumnas se levantarán, asearán sus camas, habitación y persona hasta las siete. A esta hora asistirán a la Iglesia a oír misa o alguna distribución religiosa. De siete y media a ocho y media estudio general. De ocho y media a diez y media, clase. De diez y media a once, almuerzo. De once a once y media,

recreo (...) de nueve a nueve y media, descanso. A esta hora se tocará silencio y las alumnas se recogerán a sus cuartos^{xxv}.

Ese tipo de prácticas, no sólo se traducen en un elemento de la modernización escolar, a su vez, conlleva al disciplinamiento del cuerpo de las niñas, en la medida que, se establecen ritmos, regulación de los ciclos de repetición, junto a una utilización exhaustiva del tiempo, que busco corregir y controlar los comportamientos y el contacto entre los actores. En este sentido, se coincide con Scharagrodsky (2007), al postular que la tarea escolar se convirtió en un exquisito mecanismo de capitalización temporal cuyo máximo soberano fue el ejercicio graduado y metódico.

Respecto a los medios disciplinarios, prevalece en los reglamentos de diversa índole una tendencia por la disciplina y el apego a la regla, considerados elementos esenciales en el proceso de formación. El aseo, “la decencia”, el orden, el silencio, recogimiento, la modestia junto a otras normas que las alumnas debían guardar y cumplir, contempla la asimilación a la vida cristiana de entrega y sacrificio, también ubica a la escuela, pero sobre todo a la iglesia como las instituciones encargadas en velar por la formación y la transmisión de estos y otros valores a las niñas, así también posiciona a las maestras como las responsables de velar y encaminarlas.

Frente a la desobediencia los reglamentos, al menos en el discurso, presentan una estructura de premios y castigos, estos últimos expresan diversas formas de disciplinamiento, como, por ejemplo: se pierden vales de acuerdo a la falta cometida, quedando prohibidos todo castigo corporal “el mayor ser el de encierro, en habitación alumbrada, por mayor o menor tiempo, según el tamaño de la falta, no pudiendo exceder de seis horas consecutivas^{xxvi}”. Esta idea, permite sostener que el objetivo de los métodos disciplinarios constituyo en la docilidad corporal, un cuerpo que puede ser sometido, y transformado, esto conlleva a una serie de operaciones expresadas en actividades y tareas que buscaron la sujeción del cuerpo de las niñas, imposibilitando la resistencia o rebeldía.

Siguiendo la línea textual, junto al control del tiempo-espacio, los métodos disciplinarios, se suma el contacto corporal, que regulaba la educación de las educandas. En este sentido la vigilancia constante, junto a la sanción normalizadora constituyen dos categorías que permiten comprender la construcción de un discurso pedagógico corporal que se busca instaurar. Según Sennet “en la modernidad el orden significa falta de contacto” (1997:23), el control de los cuerpos, y su contacto, constituyó la organización de una ortopedia corporal (Scharagrodsky:2007,2011) que se encargó de controlar y vigilar aquellas conductas, posiciones e interacción que estuvieran fuera de la norma establecida, que a su vez eran consideradas “normales y adecuadas”, siempre desde una mirada disciplinaria y moralizante.

En este sentido, el reglamento supone:

“Capilla: Sí en todas partes las alumnas del Sagrado corazón de Jesús se han portado con modestia, decoro y religiosidad, con mayor razón deben hacerlo en el templo, en la santa capilla, lugar de oración y recogimiento. Deben pues, evitar los siguientes defectos: posturas irreverentes, palabras, miradas, apresuramiento en los rezos, pronunciando mal las palabras, evitar una voz descompensada o penetrante en los mismos, pues es una irreverencia dirigirse de esta manera a N.S (...)”

En las clases: No les es permitido por ningún motivo acercarse a la tribuna en donde está la Maestra que da la clase, a no ser que esta la llamase a alguna por asunto de la misma clase (...)

Recreo: En las horas del recreo eviten los juegos de manos y el tomarse las unas a las otras, como también los gritos descompensados o voz demasiado alta, cuando se encuentran sentadas en conversación familiar (...)^{xxvii}.

Este control sobre los cuerpos, y la vigilancia del contacto físico, se encontró supeditado a lo que en los reglamentos figura como evitar “toda acción que desdiga de la educación y buenas maneras y modales que deben distinguir a una niña culta, en todas partes donde se halle”^{xxviii}. El cuerpo en la escuela estuvo controlado, sus límites fueron estipulados, desde las posiciones corporales, movimientos, miradas, desplazamientos, contacto, se encontraron reguladas y organizadas a partir de lo que se estipulaba como un comportamiento “normal y aceptable” que le correspondía en tanto niñas, detrás de ello subyace un discurso moralizante y de sanción, constituyendo al cuerpo infantil como un sujeto dependiente, dócil y obediente.

Es posible sostener que a lo largo de la historia se evidencian diferentes modelos pedagógicos, cada régimen político buscó instaurar, mediante discursos, su ideal. Estos discursos atesoran una importancia crucial, esto porque en el devenir histórico lograron imprimirse en prácticas, imágenes, recursos didácticos, reglamentos, planes de estudio, manuales escolares, entre otros. Logrando construir una trama que busco imprimir en los cuerpos ideas, saberes, prácticas que debían adecuarse a los procesos históricos-políticos, sociales y culturales, en hombres y mujeres, dando lugar a un sujeto pedagógico específico del período.

Pineau (2014) sostiene que, en el proceso de modernización, la escuela ocupa uno de los lugares más importantes, en tanto se erige como una de las mayores creaciones que, a través de múltiples dispositivos logro constituir subjetividades. Esta idea permite acercarnos a un posible argumento que supone que, por medio de múltiples estrategias, discursos y tecnologías se buscó desarrollar y transmitir un vocabulario, clasificaciones sociales, prácticas, vestimentas, posturas, que tomaron forma en instituciones específicas como la escuela, y ésta bajo la idea de la homogeneización, desplego las diferencias propias de lo que era considerado civilizado y bárbaro, como así también lo que es femenino y no lo es. Representaciones que son el resultado de las construcciones históricas, y que no figuran únicamente en la escuela, sino que corresponden y forman parte de discursos políticos, sociales, morales correspondientes a su vez a un proyecto político, social y cultural. El concepto de “régimen de apariencias” desarrollado por Dussel (2007) permite comprender como se construye un sistema que busca regular el comportamiento de los sujetos, logrando que se interioricen prácticas e ideas que estéticamente se consideran adecuadas^{xxix}.

Foucault sostiene que “(...) en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones”^{xxx}, siguiendo esta línea, es posible evidenciar que en los diferentes elementos que componen los discursos pedagógicos, el cuerpo ocupó un lugar importante, sobre todo el cuerpo de las mujeres, que mediante un conjunto de

prácticas se buscó disciplinar y conformarlo a partir de las concepciones y clasificaciones sociales que debían cumplir. La idea esbozada busca plantear un argumento, en la descripción de los conocimientos necesarios que, atendiendo al período, forman parte de la naturaleza de su sexo.

El discurso pedagógico moderno, estuvo lejos de dejar al cuerpo de lado, los cuerpos de niñas y niños fueron el principal elemento de regulación y control, “el control del cuerpo en la entrada de la escuela, la presentación corporal ante la presencia del maestro, la postura corporal de los niños ante las diferentes lecciones a aprender, la posición del cuerpo a la salida de la escuela, el uso de cierta vestimenta con determinadas medidas y colores, etcétera” (Scharagrodsky, 2007:4) garantizaron la ortopedia corporal, con el objeto de controlar y regular los comportamientos, interacciones y prácticas.

Esta organización de la vida escolar, y de las buenas maneras de comportamiento, contribuyó a la conformación de conductas, prácticas y saberes generizados, presentes en los reglamentos y el dispositivo curricular, donde “los cuerpos femeninos” fueron formados e instruidos en disciplinas escolares que fueron consideradas como “propias de sexo”, tales como economía doméstica, costura, dibujo, bordado, labores de mano, que contribuyeron de esta manera a la reproducción de la división sexual del trabajo.

Frente a la enseñanza de la lectura, escritura, la religión y otros saberes; la educación del cuerpo fue elemento de vigilancia y corrección, bajo el supuesto de la enseñanza de la modestia, el recato, moderación y comportamiento en espacios de la vida civil, eran elementos necesarios para vida honrada, virtuosa, presentable, como prerrequisito para no caer o sucumbir en prácticas perniciosas o viciosas. En este sentido, la educación del cuerpo, incluido en el discurso pedagógico, permitió que las prácticas tales como el estar de pie ante la entrada del maestro o un actor de jerarquía, la posición de las manos sobre los bancos, la distancia entre compañeras/os, la mirada modesta, el no alejarse del grupo durante el recreo, la elección de juegos, reflejaban no sólo la instauración a la obediencia y la sumisión a la autoridad, sino también la corrección de un estilo de vida moral que se debía construir en las educandas, y que debían reproducir en diferentes espacios, con el objeto de guardar compostura y buen comportamiento, conforme a lo que se entendía al comportamiento “normal y adecuado” que en tanto niñas (mujeres) debían respetar.

La influencia del discurso médico en la educación, jugó un papel preponderante en la educación corporal, el uso de los bancos, la prevención de las enfermedades, el control sobre posibles desvíos morales. La idea de un estilo de vida moralmente saludable^{xxxi}, utilizó al cuerpo como un elemento para transmitir prácticas que fueron consideradas “correctas”, lo que conllevó a la construcción de formas de control sobre niñas y niños, que consistieron en formas adecuadas de vestir, de ejercitar el cuerpo, de asearlo, sobre la alimentación, formas de entender la reproducción y la sexualidad. De esta manera el discurso médico en la educación, logró naturalizarse y encauzarse con las dimensiones culturales y sociales, contribuyendo nuevamente a una generización del comportamiento, cuidado

corporal, como también a la diferenciación en la enseñanza de determinados saberes. Morgade sostiene que

“La fuerza del “aquí y ahora” hace que esas imágenes, esos valores estereotipados, parezcan inmutables y necesarios. No obstante, en tanto producto social, se relacionan con procesos económicos, políticos, religiosos, siempre cruzados por relaciones de poder diferencial y desigual. Esto significa que, se supone, hay una posibilidad que vale más o que es mejor mientras que otra (u otras) valen menos. Esto implica también que alguien o algunos/as en un grupo están en posición de definir mientras que otros/as están en posición de ser definidos/as”^{xxxii}.

Consideraciones

El presente trabajo es una primera aproximación al estudio que me encuentro desarrollando en el marco de mi tesis doctoral, en este sentido, hay puntos que deben ser abordados de una manera más exhaustiva, puesto que pensar y debatir el lugar de la mujer en un espacio como el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, más aún la educación de las mujeres a fines del siglo XIX, implica contemplar las condicionantes sociales, políticos, económicos de la época, como también las características que en su carácter de congregación religiosa asume. Así esta es una contribución para pensar y debatir el lugar desde donde se piensa e imagina a las mujeres, y como el cuerpo ocupa un lugar preponderante en el discurso pedagógico.

Por otro lado, considero que la institución educativa se ubica a la vez como una de las prácticas de feminidad alternativa que, si bien en suerte de dualidad casi paradójica, dejan ver experiencias que se corren de los discursos establecidos, que aún en esa dualidad representan antecedentes de mujeres que se pararon y tomaron voz en espacios de dominio masculino.

Referencias

Báez Monsalve Juan Fernando. 2013. Educar para la civilización: configuración de los géneros en los ' manuales de urbanidad' publicados en Colombia. Presentado en III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, La Plata.

Cohen Imach, V. 2003. Epístolas en busca de un lugar las maestras del colegio de educandas de Salta ante el proceso secularizador (segunda mitad del siglo XIX). Revista ANDES, núm. 14, 2003, p. 0. Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina.

Dussel, I. (2005). Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares in Argentina y Estados Unidos. Pro-posições, 16(1), 65-86.

Foucault, M. (1990). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI

Foucault, M. (2016). La sociedad punitiva: curso en el Collège de France (1972-1973). Fondo de Cultura Económica.

Justiniano María F. 2006. Salta a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Una realidad, múltiples espacios. S. Mata y N. Areces (coords.), Historia Regional. Estudios de casos y reflexiones teóricas: Salta. CEPIHA.

Lionetti, D. L. (2014). "Instruir a las niñas para salvarlas de la indigencia que aflige su cuerpo y la ignorancia que llena su espíritu". La experiencia de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles. Córdoba en el siglo XVIII. Historia de la Educación. Anuario, 15(1).

Maciel María. 2016. De Chinitas y Señoritas: Dispositivos discursivos y formativos de construcción de la feminidad en Salta en el Siglo XIX (1820-1882): El caso de la casa de educandas del Colegio Sagrado Corazón de Jesús. Ponencia presentada en III Congreso de Estudios Poscoloniales y IV Jornadas de Feminismo Poscolonial "Interrupciones desde el Sur: habitando cuerpos, territorios y saberes" del 12 al 15 de diciembre. Buenos Aires.

Medardo Ontivero Daniel. (2003) "La consolidación de las mujeres en las familias notables de salta en la primera mitad del siglo XVIII". Revista 2 Escuela de Historia. Año 2, Vol. 1, Nº 2.

Morgade Graciela. (2001) "Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación". Ed. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morgade, G & Bellucci, M. (1997). Mujeres en la educación: Género y docencia en Argentina, 1870-1930. Miño y Dávila.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo". P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, La escuela como máquina de educar, 27-51.

Pineau, P. (2014). Escolarizar lo sensible. Buenos Aires: Teseo.

Sánchez Luz del Sol. 2013. Fuentes y representaciones de las mujeres: nuevas lecturas. Presentado en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Sánchez, Del Sol L. Representaciones Femeninas En Salta. Principios Del Siglo XX.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela.

Scharagrodsky, P. A. (2001). Cuerpo, Género y Poder en la escuela: el caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930). Estudios Ibero-Americanos, 27(2), 121-151.

Fuentes:

Archivo del Arzobispado de Córdoba (AAC)

Archivo Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Historia Institucional. (ACSCJ).

Reglamentos: 1870-1885-1887

Archivo del Arzobispado de Salta (AAS)

Bernardo Frías (2013) Tradiciones Históricas. Salta. Ed. EUCASA, Fondo Editorial Secretaria de Cultura de la Provincia de Salta. Biblioteca de Textos Universitarios.

Notas:

ⁱ Para ver más sobre el tema Quiñonez, M. M. (2010). Familia y Poder: Los Patrón Costas y la conformación de la elite salteña [Mediados del siglo XVIII a principios del siglo XX] (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

ⁱⁱ Para ver más sobre el tema Dimarco, L. S. (2017). Formando estatalidad, construyendo salteñidad, haciendo la ciudad. La conmemoración de la “batalla de salta” a través de los festejos “oficiales”. Salta, Argentina.(Fines del Siglo XIX-mediados del XX). Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, 11(20), 6-26.

ⁱⁱⁱ Para ver más sobre el tema Quinteros, V. E. (2017). Mujeres, beneficencia y religiosidad: Un estudio de caso. Salta, segunda mitad del siglo xix.(1864-1895). Andes, 28(1), 00-00.

^{iv} Bernardo Frías nacido en Salta de 1866, egreso de Abogado, se dedicó a la escritura, ocupó cargos políticos en Salta, se desarrolló como docente en el Colegio Nacional de Salta, y es enunciado por algunos escritores como uno de los referentes de la escritura de la Historia de Salta.

^v Dimarco, L. S. (2017). Formando estatalidad, construyendo salteñidad, haciendo la ciudad. La conmemoración de la “batalla de salta” a través de los festejos “oficiales”. Salta, Argentina. (Fines del Siglo XIX-mediados del XX). PP: 8. Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, 11(20), 6-26.

^{vi} Frías, B. (1976). Tradiciones históricas de Salta. Fundación Michel Torino.

^{vii} DATOS SOBRE DOÑA CARMEN PUCH DE GÜEMES (Güemes Documentado: Separata hecha por el Dr. Luis Güemes). Fuente: INSTITUTO GÜEMESIANO DE SALTA

^{viii} Bernardo Frías. “Décimo Tercera Tradición: La Negra Braulia”, en Tradiciones Históricas. (Salta: Ed. EUCASA, Fondo Editorial Secretaria de Cultura de la Provincia de Salta. Biblioteca de Textos Universitarios. 2013). Pág.:642-643.

^{ix} Para ver más sobre el tema Palermo, Z. (2011). Consolidación del imaginario local en la escritura de Bernardo Frías. S. Mata y Z. Palermo (Comps.), Travesía discursiva: representaciones identitarias en Salta (siglo XIII–XXI), 41-65.

^x Victor E. Quinteros. Mujeres, Beneficencia y Religiosidad. Un Estudio de caso. Salta, Segunda Mitad Del Siglo XIX. (1864-1895). Pág.:3. Revista ANDES. Vol. 1. N° 28-2017- ISSN N° 0327-1676.

^{xi} “despues de sus días instituyan/ sus Albaceas un colegio de niñas educandas con el título de Corazon de Jesus, para cuya fundación dejaba la casa en que abita (...)” Archivo Arzobispado de Salta (en adelante AAS) Testimonio de Manuela Martínez de Tineo. Fundación de Casas Religiosas. Colegio Sagrado Corazón de Jesús. Folio 1.

^{xii} Respecto a los bienes heredados, en el testimonio fechado el 21 de julio de 1823, establece las tierras y caseríos pertenecientes a Doña Manuela Tineo y que son cedidos a la tarea del Colegio de Jesús. Archivo Arzobispado de Salta (en adelante AAS) Testimonio de Manuela Martínez de Tineo. Fundación de Casas Religiosas. Colegio Sagrado Corazón de Jesús. Folio 1-4.

^{xiii} Bernardo Frías. “XXV Doña Manuela Tineo”, en Tradiciones Históricas. (Salta: Ed. EUCASA, Fondo Editorial Secretaria de Cultura de la Provincia de Salta. Biblioteca de Textos Universitarios. 2013). Pág.: 82. Entiéndase que Talegas, refiere a colegas, contemporáneos.

^{xiv} Según las cartas redactas por las maestras del Colegio, y aquellas presentes en el Arzobispado, el colegio será tutelado por Hermanas carmelitas que llegaron de la ciudad de Catamarca, con las primeras educandas. La cantidad de hermanas ronda entre cuatro y siete, en los documentos: Frías sostiene que llegaron tres, mientras que en algunas cartas se habla de cuatro y siete.

^{xv} Artículos relacionados al tema ver Bustamante Vismara, J. (2016). Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850). Historia de la educación-anuario, 17(1), 50-71.; Arata, N. (2010). La enseñanza de oficios mecánicos durante el Virreinato del Río de la Plata (1776-1810). FLACSO; Lionetti, L. (2001). Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las ‘hijas del pueblo’ en Argentina (1884-1916). The Americas, 58(2), 221-260.

^{xvi} Lucía Lionetti “Instruir a las niñas para salvarlas de la indigencia que aflige su cuerpo y la ignorancia que llena su espíritu”. La experiencia de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles. Córdoba en el siglo XVIII. Anuario SAHE. Vol. 15 – N° 1 (2014). pp. 99-117.

^{xvii} Lucía Lionetti op. Cit.

^{xviii} Op Cit. 2014.

^{xix} Bernardo Frías op. Cit. “XXIV Las Colegialas”. Pág.: 78-79

^{xx} Es natural que los/as pobres sean violentos/as o vagos/as, que los/as gitanos/as roben, que los/as judíos/as sean avaros/as, que las mujeres sean sensibles”. En Morgade (2001):17.

^{xxi} Carmen Sarasúa “Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX”. Cuadernos de Historia Contemporánea. Vol. 24 (2002) 281-297. Pág.:3. ISSN: 0214-400-X.

-
- ^{xxii} Lucía Lionetti “Instruir a las niñas para salvarlas de la indigencia que aflige su cuerpo y la ignorancia que llena su espíritu”. La experiencia de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles. Córdoba en el siglo XVIII. Historia de la Educación. Anuario, (2014)15(1). Pág.: 110.
- ^{xxiii} HICJ.1887- Art. 2.
- ^{xxiv} Juan Fernando Báez Monsalve. Educar para la civilización: configuración de los géneros en los 'manuales de urbanidad' publicados en Colombia. En III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, La Plata, 2013. 2013. Pág.: 4.
- ^{xxv} Archivo del Colegio de Jesús (A partir de ahora ACJ). Historia a cien años del colegio de Jesús. Reglamento Escolar. Cap. III. Septiembre/octubre 1870.
- ^{xxvi} ACJ. Cap. XVI. Art.51. Reglamento 1870
- ^{xxvii} ACJ. Reglamento 1887.
- ^{xxviii} ACJ. Reglamento 1887.
- ^{xxix} Dussel, I. (2005). Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares in Argentina y Estados Unidos. Pág.:66. Pro-posições, 16(1), 65-86.
- ^{xxx} Foucault, M. (1990). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Pág.:140. Siglo xxi.
- ^{xxxi} Ver Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela.
- ^{xxxii} Morgade, G. (2002). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación: Esbozo de un programa de acción. Pág.:7. Noveduc Libros.