

## Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX

María José Billorou<sup>1</sup>

### Resumen

57

La feminización de la enseñanza fue un proceso que se desarrolló en el nivel mundial pero en Argentina se produjo en forma acelerada desde fines del siglo XIX y la primera década del XX. La enseñanza se abrió como posibilidad de ingreso al mundo del trabajo para las mujeres con la consolidación del aparato educativo estatal a partir de las políticas de Estado que promovieron el normalismo. El estímulo para formar a las jóvenes como educadoras, y la pronunciada

<sup>1</sup> Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Magister en Estudios Sociales y Culturales. Investigadora Categoría III. Programa Nacional de Incentivos. Ha participado desde 1993 en varios proyectos de investigación sobre historia social en diferentes categorías. Profesora Titular Regular de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa (UNLPAM). Contacto: [majobillo@gmail.com].

deserción de los varones de las filas docentes consolidó la presencia de la mujer como educadora en la instrucción primaria en forma dominante.

Los recorridos profesionales de varones y mujeres fueron muy diferentes ya que no existió una representación proporcional de docentes mujeres en el Territorio Nacional de la Pampa en el desempeño de puestos jerárquicos, de cargos en las incipientes asociaciones gremiales o como referentes pedagógicos. Este trabajo busca analizar las estrategias utilizadas por las docentes para desarrollar sus trayectorias profesionales y para obtener reconocimiento profesional en la sociedad pampeana. El examen de las prácticas cotidianas de las maestras en un Territorio Nacional, el de La Pampa, nos permite develar el funcionamiento concreto del sistema educativo nacional en el interior, más allá de los discursos y de la normativa.

### Palabras claves

Maestras, docencia, trayectorias profesionales, prestigio, Territorio Nacional de la Pampa.

### Abstract

*The feminization of education was a process developed in the world-wide level but in Argentina it took place in form accelerated from aims of the last century and the first decade of this one. Education was opened possibility of enter the world of*

*the work for the women with the consolidation of the state educative system from the policies of State promoted the normalismo. The incentive to form to the young people like educators, and the pronounced desertion of the men of the educational rows consolidated the presence of the woman as educator in the primary instruction. The professional trajectories of men and women were very different, in the Territorio Nacional de la Pampa, because a proportional representation of educational women in the performance of hierarchic positions, in the incipient referring gremials associations or like pedagogical did not exist. This work aims to analyze the teacher's strategies used to develop their professional trajectories and to obtain professional recognition in the Pampas society. The examination of the daily practices of the teachers in a National Territory, La Pampa, allows us to reveal the concrete operation of the national educational system in the interior, beyond the discourses and the normative.*

### **Keywords**

*Teachers, teaching trajectories profesional, prestige, Territorio Nacional de la Pampa.*

### **Los desafíos de enseñar y aprender el Territorio Nacional de la Pampa**

El sistema educativo argentino formó parte del proyecto modernizador, al cumplir una función de inclusión social que buscaba integrar a vastos sectores de la sociedad, al tiempo que operó como un recurso eficaz para la movilidad social. El propósito de socialización política orientado a la adquisición de determinadas conductas entre ellas la fidelidad a la patria, la moralidad en las costumbres y la virtud ciudadana podían concretarse a través de la fortaleza física, el coraje, la destreza y la cultura del trabajo; en pos de estos objetivos, la escuela incorporó la enseñanza de la higiene, la educación física y del trabajo manual. El anhelo que guió su tarea fue la transmisión de una educación integral que desarrollara las potencialidades intelectuales, físicas y morales de cada individuo. Sin embargo, el sistema educativo reprodujo el modelo social vigente sobre el lugar de la mujer, su función como esposa, madre y responsable del hogar al mismo tiempo que otorgó a las niñas y jóvenes una instrucción general<sup>2</sup>.

La prioridad en los inicios del sistema fue la incorporación de la mayor parte posible de la población escolar a las aulas para lograr combatir el analfabetismo. La instalación de establecimientos educativos a lo largo de todo el país se convirtió en la prioridad de las acciones de las autoridades

---

<sup>2</sup> Lionetti, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

nacionales y provinciales; por lo tanto, el campo argentino se sembró de escuelas<sup>3</sup>.

La ley 1420 que organizó el sistema a nivel nacional, significó el inicio de los servicios educativos bajo ese marco legal en el Territorio Nacional de la Pampa<sup>4</sup>; de esta manera toda la

---

<sup>3</sup> Hacia 1895, de la población total de la República Argentina, 3.933.638, el 7,5% frecuentaba la escuela; se contabilizaban 3326 escuelas, 8515 maestros de todas las categorías, 285.854 alumnos inscriptos, 221.745 de asistencia media. Cfr. Lionetti, ob. cit., p. 70. Así, las tasas de analfabetismo hacia finales del siglo XIX, eran muy elevadas; en 1869 alcanzaban el 77,4% y en 1895 el 53,3% de la población mayor de veinticuatro años. La organización del conjunto de instituciones educativas incrementó las tasas de escolaridad; para 1900 se alcanzó el 48,6; en 1914 el 55,6 y en 1930 el 68,5. Cfr. Salvatore, Ricardo (2016). “Burocracias expertas y exitosas en Argentina: Los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)”. En *Estudios Sociales del Estado*, volumen 2, número 3, pp. 22-64, esp. 36.

<sup>4</sup> El Territorio Nacional de la Pampa localizado en el centro de la Argentina comparte rasgos físicos, ambientales, históricos y geográficos con distintos espacios; al noroeste presenta características de la llanura pampeana, al extremo oeste, del área cuyana y al centro sur, del ambiente patagónico. El proceso de conquista de los pueblos originarios y ocupación militar de los territorios, conocido como la “Conquista del Desierto” en 1879, provocó el repoblamiento junto a la ocupación de las tierras despojadas. El Estado Argentino los incorporó mediante la ley n.º 1532 de 1884 como Territorios Nacionales; situación que implicó la adopción de un tipo de organización político-administrativa caracterizada por la centralización del poder. Los habitantes de los Territorios Nacionales no podían elegir autoridades para la Gobernación, directamente nombradas por las autoridades centrales y a nivel nacional carecían de representación parlamentaria; sus derechos políticos estaban restringidos. Según la norma, al llegar a los treinta mil habitantes el

estructura educativa pampeana, desde sus orígenes, estuvo sujeta a las autoridades nacionales, y regida por el nuevo marco legal. La obligatoriedad escolar, postulado básico de la ley n.º 1420, conjuntamente con los de gratuidad, laicidad y gradualidad, requería para su cumplimiento efectivo de escuelas al alcance de todos los niños en edad escolar. En la región pampeana la población rural duplicaba a la urbana<sup>5</sup> e imponía un contexto geográfico y social con grandes desafíos: las distancias y las dificultades para cubrirlas por el estado de los caminos y la escasez de los medios de comunicación; la dispersión e inestabilidad de las poblaciones como consecuencia de sistemas precarios de tenencia de la tierra, las malas condiciones de

---

territorio estaba habilitado para la creación de una legislatura y a los sesenta mil habitantes debía constituirse en provincia. Aunque en 1914, La Pampa ya tenía la cifra de habitantes necesarios para su provincialización, está recién se plasmó en 1951. De esta manera se impulsó la puesta en marcha un proyecto modernizador mediante la subordinación de las nuevas sociedades a la autoridad nacional. Cfr. Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (2014). *Historia de la Pampa Sociedad, política y economía desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa: EdUNLPam.

<sup>5</sup> En la región pampeana, formada por las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y el Territorio Nacional de La Pampa, la población rural alcanzaba 1.230.729 habitantes mientras que la población urbana sólo comprendía los 656.783 habitantes Cfr. Ascolani, Adrián (2012). “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades” en *Revista Teias*, volumen 13, número 28, mayo/agosto, 2012, p. 310. Disponible en [<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24245/17224>]. Consultado el 19/09/2016.

higiene y salubridad y la precariedad de las construcciones escolares<sup>6</sup>. Los informes de los Inspectores de Colonias y Territorios, presentados al Consejo Nacional de Educación, describieron con abundantes datos y referencias la situación imperante. De esta manera construyeron imágenes y representaciones, tanto de una geografía como de una sociedad en ciernes, a partir de la construcción de estadísticas, el registro de problemas y de posibilidades para sustentar, impulsar y justificar las intervenciones estatales<sup>7</sup>.

La asistencia escolar reflejó profundas diferencias regionales; los Territorios Nacionales mostraban indicadores muy bajos debido a diferentes factores. Así la integración de los alumnos en el mundo del trabajo, la situación de pobreza familiar, la distancia existente entre los hogares y las escuelas, la resistencia de los padres fueron elementos que intervinieron como obstáculos<sup>8</sup> para asegurar la asistencia del alumnado,

<sup>6</sup> Cayre, María Marta; Domínguez, Marcela y Labionda, Gloria (2002). “En misión oficial: los inspectores en el Territorio de La Pampa (1880-1920)”, en Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, año IV, número 4. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, pp. 27-38. Disponible en [[www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario\\_fch/n04a02cayre.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n04a02cayre.pdf)]. Consultado el 19/09/2016.

<sup>7</sup> Fiorucci, Flavia (2015). “Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916)”. En Historia de la Educación. Anuario, volumen 16, número 2, 2015, pp. 82-92. Disponible en [<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/7972>]. Consultado el 29/07/2016.

<sup>8</sup> Salvatore, Ricardo (2016). Ob. cit., p. 37.

formado en gran parte por hijos de extranjeros, como para evitar el abandono de los alumnos, especialmente, de los grados superiores. Las escuelas se clasificaban de acuerdo a la complejidad de los servicios que brindaban: infantiles, sólo con los dos primeros grados, elementales con los cuatro primeros grados y superiores con la totalidad de seis grados determinados como obligatorios. La mayoría de los alumnos de las escuelas primarias rurales abandonaba luego de haber cursado los primeros grados en los que se aseguraba los conocimientos mínimos. Ante la deserción, las escuelas rurales no inauguraban los grados superiores y permanecían en la misma categoría por años, situación que realimentaba el abandono de estudios ya que los alumnos que querían continuarlos debían concurrir a los establecimientos educativos superiores localizadas en los pueblos. Otras posibilidades que permitieron la continuidad de los estudios fueron la contratación de un maestro particular o el envío a escuelas privadas con internado; en la Pampa estas existieron, en algunas localidades, dirigidas por la Congregación Salesiana<sup>9</sup>. Ambas alternativas implicaron gastos que sólo pudieron afrontar los pobladores de mejor condición económica.

<sup>9</sup> La Congregación Salesiana y las Hijas María Auxiliadora se instalaron en la Pampa des fines del siglo XIX; la creación de nueve instituciones educativas se desarrolló entre 1896 y 1930 en localidades del Territorio Nacional de la Pampa: General Acha, Santa Rosa, Victorica, Guatraché, Educado Castex y General Pico. En todas ellas, funcionó la posibilidad del internado para albergar alumnos del ámbito rural.

Durante los primeros años del siglo XX, la creación de escuelas primarias aumentó de manera significativa y permitió la expansión del sistema hacia distintos puntos del Territorio Nacional de la Pampa<sup>10</sup>. Sin embargo, los pedidos de creación de escuelas se reiteraron infructuosamente, año tras año, no sólo a nivel local a través de los diarios de la zona, sino también ante las máximas autoridades nacionales mediante los canales burocráticos vigentes: los informes anuales de la Inspección y las Memorias de los gobernadores. La sociedad territorialiana mostraba claramente a través de estas solicitudes su disconformidad frente la insuficiencia de los servicios educativos implementados para atender a una población pujante como su confianza en las instituciones escolares como factores centrales para el desarrollo y el progreso de la región.

Los maestros, responsables de la enseñanza en las escuelas primarias de acuerdo al texto de la ley n.º 1420, se

<sup>10</sup> En 1891, cuando el Territorio Nacional de la Pampa comenzó su organización, se crearon sólo cuatro escuelas, nueve años después existían trece al compás de la dinámica poblacional el número de instituciones educativas creció, setenta y dos en 1913, doscientos cincuenta y uno en 1934, doscientos ochenta y cinco para 1940. En 1900, de cada mil niños en edad escolar 834 no concurrían a la escuela; para 1915 no se habían realizado grandes progresos los niños analfabetos superaban los 11.000 en una totalidad de 19.724 alumnos. Para la segunda mitad de la década de 1920, la cantidad de niños que no concurría a las aulas se estimaba en 500.000. Cfr. Etchenique, Jorge (2003). *Pampa Central. Segunda parte (1925-1952)*. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de La Pampa, Departamento de Investigaciones Culturales, p. 36 y p. 157.

convirtieron en figuras claves para la consolidación del sistema. El Estado se hizo cargo de la formación sistemática del maestro mediante instituciones específicas garantes de su formación, las Escuelas Normales<sup>11</sup>, que crecieron al compás de la estructura educativa en pos de la posesión de ciertas destrezas y habilidades, certificadas por un título que las garantizase<sup>12</sup>. Se crearon escuelas normales en todo el país; si bien algunas fundaciones antecedieron a la sanción de la Ley, el impulso fundacional se desarrolló luego de 1884, ochenta y una escuelas se establecieron en diversos lugares en las décadas siguientes<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> El movimiento normalista tuvo su origen en la Escuela Normal de Paraná, fundada por Sarmiento en 1870 y se convirtió tanto en expresión emblemática de sus ideas de transformación educativa como en institución formadora modelo. La Escuela se organizó al mismo tiempo como Normal y Primaria de aplicación, de cuatro y seis años de estudios respectivamente, que actuarían a la vez como garantía de formación de maestros y como modelo “normalizador” de la escuela primaria. Cfr. González Leandri, Ricardo (2001). “La élite profesional docente, Argentina 1852-1900”. En *Anuario de Estudios Americanos*, volumen LVIII, número 2. Sevilla, pp. 513-535, esp. p. 524. Disponible en [<http://digital.csic.es/bitstream/10261/15079/1/218.pdf>]. Consultado el 2/09/2016.

<sup>12</sup> Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica, p. 82.

<sup>13</sup> Flavia Fiorucci determina dos épocas en el proceso de fundación de las instituciones formadoras; los años inmediatos posteriores a la aprobación de la ley cuando se abrieron establecimientos en las capitales provinciales y una segunda etapa, en torno al Centenario, cuando se fundaron escuelas en lugares más remotos, especialmente en los territorios nacionales o en pueblos vinculados al mundo rural. Cfr. Fiorucci, Flavia (2014). “Maestros para el

Las autoridades docentes, el Consejo Nacional de Educación, en los inicios del sistema ante la escasez de maestros aceptó el ejercicio del magisterio sin un título habilitante; sin embargo hacia 1920 la mayoría ya eran diplomados, requisito obligatorio para su contratación<sup>14</sup>.

En el Territorio Nacional de La Pampa con un alto porcentaje de extranjeros, con elevados índices de analfabetismo y una población predominantemente rural<sup>15</sup>, se organizó en 1909

---

sistema de educación pública. La fundación de las escuelas normales en Argentina (1890-1930)". En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, volumen II, número III, pp. 25-45. Disponible en [<http://www.somehide.org/component/zoo/item/fiorucci-347-367.html?Itemid=136>]. Consultado el 19/09/2016.

<sup>14</sup> En 1892 había 7.054 maestros en la instrucción primaria, de los cuales únicamente 1704 eran titulados; hacia 1930 las escuelas normales habían expedido un total de 50.000 diplomas entre profesores y maestros normales. Cfr. Fiorucci, Flavia (2014). "Maestros...", ob. cit., p. 26.

<sup>15</sup> El total de la población del Territorio Nacional de la Pampa alcanzaba 101.338 habitantes hacia 1914; en ese año 6404 pobladores vivían en General Pico y 5487 residían en Santa Rosa, las dos localidades principales de La Pampa. La franja este y noreste de La Pampa formaban parte del conjunto espacial denominado "pampeano", tanto desde una perspectiva natural como económico social. Por lo tanto, concentró tanto la actividad agrícola-ganadera como la mayoría de los habitantes del Territorio. Cfr. Di Liscia, María Silvia y Lluch Andrea (2014). "La población pampeana y sus transformaciones". En Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (editoras). *Historia de la Pampa Sociedad, política y economía desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización* (ca. 8000 AP a 1952). Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 101-113, esp. pp. 104-105.

la Escuela Normal de Santa Rosa, fruto de la tarea conjunta de las peticiones de los vecinos, de las gestiones realizadas por el Inspector General de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales y de las presiones de la gobernación. Su apertura respondió tanto a la concreción de principios centrales de la política educativa como a respuestas pragmáticas y factibles frente a los desafíos de la formación de un sistema sin grandes erogaciones estatales. De esta manera confluyeron varias situaciones, la urgencia de resolver demandas locales con la intención estatal de abarcar la mayor parte del país; para ello el Estado privilegió la racionalización de recursos. Así, era menos oneroso crear instituciones en el interior que becar alumnos en las grandes ciudades del Litoral, a lo que se sumaba las ventajas de la existencia de un magisterio con inserción regional para adaptarse a las necesidades del contexto<sup>16</sup>.

Fue pionera en la formación de maestros en los Territorios Nacionales y el primer establecimiento de enseñanza secundaria, en sus primeros años de vida, hasta 1913, fue clasificada como Escuela Normal Rural con un plan de sólo dos años de estudios. Entre los años 1915 a 1959 se recibieron cincuenta y una promociones que representaban unos 2.069 egresados como maestros normales, formados en competencias y conocimientos que no estaban al alcance de la mayoría de la población.

---

<sup>16</sup> Cfr. Fiorucci, Flavia (2014). "Maestros...", ob. cit.

### **La feminización del magisterio: El noble desempeño de su profesión<sup>17</sup>**

La feminización de la enseñanza fue un proceso que se desarrolló a nivel mundial; en nuestro país se desplegó hacia fines del siglo XIX y se consolidó en los inicios del siglo XX<sup>18</sup>. El estímulo para formar a las jóvenes como educadoras, y la pronunciada deserción de los varones de las filas docentes<sup>19</sup>, fortalecieron la presencia dominante de la mujer como

<sup>17</sup> Cfr. “¡Pasó una maestra! Traslado de la Directora Señora Modesta Matorras de Sánchez”. En *Revista La Moderna*, tomo 5, número 103, enero de 1943, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 4.

<sup>18</sup> El uso de este concepto implica el análisis cuantitativo de este proceso, el aumento del peso relativo del sexo femenino en la ocupación, como el examen cualitativo, el significado y al valor social originado a partir del primero. En Argentina ambos aspectos se fortalecieron uno a otro; la participación femenina que alcanzaba el 65,22% en la enseñanza primaria hacia 1893, creció hasta abarcar el 83,51% en 1929. Cfr. Yannoulas, Silvia (1996). *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz, p. 56. En el resto de América, este fenómeno no fue tan definido como en Argentina. Cfr. Bracamonte, Lucía (2011) “Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino”. En: *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*; volumen 12, pp. 101-127. Disponible en [<http://www.dialogos-ojs.historia.ucr.ac.cr/index.php/Dialogos/issue/view/1/showToc>]. Consultado el 31/08/2016.

<sup>19</sup> Cfr. Lionetti (2007). *Ob. cit.*, pp. 181-182.

educadora en la instrucción primaria<sup>20</sup>. El Territorio Nacional de La Pampa, también formó parte de este proceso, en donde la docencia se transformó en una ocupación femenina<sup>21</sup>. La proporción de maestras, 74,1% sobre los maestros, 25,9% egresados de la Escuela Normal de Santa Rosa durante el período 1910-1928, los primeros años de vida del establecimiento demuestran como el magisterio se convirtió en una ocupación femenina<sup>22</sup>.

La docencia, se convirtió en una ocupación para y de mujeres por varias razones. En primer lugar, se la consideró como una prolongación de la tarea femenina por excelencia, la maternidad. Las madres habían sido tradicionalmente las

<sup>20</sup> Lobato, Mirta Zaida (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

<sup>21</sup> Los censos, el nacional de 1914 y el territorial de 1920, nos brindan un panorama sobre el trabajo de las mujeres en la docencia; aunque la educación formal no incluía un número de trabajadores relevante, en 1914 ocupaba a un 0,6 % y en 1920 a un 0,8 % del total de la mano de obra empleada. Dentro de este sector, las mujeres constituyeron la mayoría, para 1914 eran el 61% y el 66% para 1920. Las maestras argentinas predominaron sobre sus pares extranjeras en ambos censos; en 1914 compusieron el 89,9%, mientras que en 1920 el 87, 2%. Sin embargo, integraron una minoría dentro de las mujeres que trabajaban fuera del hogar. Cfr. Billorou (2015), p. 7.

<sup>22</sup> Cfr. Billorou, María José y Sánchez, Laura (2014). “Escuelas, maestros e inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa”. En Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (editoras). *Historia de la Pampa Sociedad, política y economía desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp.409-443, esp. p. 421.

primeras educadoras, transmisoras de hábitos y valores que constituyeron la educación moral. En el imaginario de la época la mujer poseía un instinto maternal, que unido a otras características femeninas como la abnegación, el sacrificio, la paciencia, el altruismo, la espiritualidad, favorecían el ejercicio de la docencia como ocupación. De esta manera, la enseñanza como profesión se integró en una división horizontal del trabajo, según la cual las mujeres se concentraron en un determinado tipo de ocupación por las características *naturales* que se les atribuían<sup>23</sup>.

En segundo lugar, el magisterio permitió una ampliación del rol social de la mujer, mediante la asignación de una nueva función basada en su capacidad reproductiva, al mismo tiempo que redefinió la maternidad como bien social. El deber femenino de la maternidad traspasó su carácter biológico, en tanto que todas las mujeres eran madres en potencia, y debían proyectar los sentimientos, recursos y atenciones maternales hacia todos los niños<sup>24</sup>. El ejercicio de la condición de madre implicaba una serie de prácticas, capacidades, saberes y cualidades éticas que, en una coyuntura de aguda crisis social y moral, fueron consideradas necesarias, imprescindibles, para la reconstitución

del tejido social<sup>25</sup>. De esta manera, las mujeres se transformaron en madres y maestras de la Nación para expandir la homogeneidad cultural, consolidar una identidad cultural y evitar la fragmentación de la sociedad argentina<sup>26</sup>.

En tercer lugar, el Estado buscó organizar el sistema educativo con el menor costo posible; así, la mujer se presentaba como una alternativa de trabajadora barata. La complementariedad se constituyó en uno de los principios legitimadores del trabajo remunerado femenino, especialmente, en la esfera educativa. La mujer se dedicaba a la enseñanza a pesar de los bajos sueldos vigentes en el sector; porque se consideraba que su ingreso complementaba los ingresos familiares tanto si era soltera como si era casada. De esta manera, el magisterio también se situó en una división vertical del trabajo por la cual las mujeres como grupo estaban en desventaja frente a los hombres en cuanto al salario y condiciones laborales, en tanto el hombre era considerado el responsable del sustento familiar<sup>27</sup>. Al mismo tiempo, el abandono de los hombres de la labor educativa, especialmente de las tareas menos jerarquizadas en búsqueda de mejores oportunidades de progreso profesional y económico; provocó que el empleo femenino solucionara la necesidad de

<sup>23</sup> Cfr. Lionetti (2007). Ob. cit., pp. 182-183.

<sup>24</sup> Cfr. Nash, Mary (1993). "Maternidad, maternología y reforma eugénica en España 1900-1939". En Duby, Georges y Perrot, Michelle (editores). *Historia de las mujeres*. Tomo V. Madrid: Taurus, pp. 627-646.

<sup>25</sup> Cfr. Nari, Marcela (2004). *Las políticas de la maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.

<sup>26</sup> Cfr. Bracamonte, Lucía (2011). Ob. cit.

<sup>27</sup> Cfr. Lionetti (2007). Ob. cit., p. 182.



profesionales que requería el sistema educativo en expansión, sin aumentar las presiones económicas sobre el Estado, responsable de su puesta en marcha. Esta situación se reflejaba en la ausencia de una representación proporcional de mujeres en el desempeño de cargos jerárquicos o como referentes pedagógicos frente al número de maestras que integraron mayoritariamente el cuerpo docente<sup>28</sup>.

El Estado que retribuía miserablemente y de manera irregular el trabajo docente, al mismo tiempo, construyó una visión idílica del magisterio, especialmente en las páginas de la revista oficial, *el Monitor de la Educación*<sup>29</sup>, como estrategia de evasión y atenuación de las situaciones laborales, conflictivas y de difícil resolución, para el Estado. La docencia, no podía ser

<sup>28</sup> *Ibidem*, pp. 199-200.

<sup>29</sup> *El Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión del Consejo Nacional de Educación, se publicó entre 1881 y 1949; fue una revista educativa distribuida en forma gratuita. En sus primeros años de vida, se dirigió a los estratos jerárquicos de la estructura educativa; y se orientó a organizar el sistema educativo; en los inicios del siglo XX, amplió su público hacia todo el colectivo docente, tanto como autores y lectores y la temática abordada se amplió. Cfr. Finocchio, Silvia (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa; y Fiorucci, Flavia (2014b). “Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación, 1900-1930”. En Delgado, Verónica, Mailhe, Alejandra y Rogers, Geraldine (coordinadoras). *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Disponible en [<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.376/pm.376.pdf>]. Consultado el 01/09/2016.

calificada ni como un trabajo, ni como un empleo incluso ni siquiera como una profesión; era una misión que cristalizaba una vocación innata. Por lo tanto, la remuneración económica no era importante en la medida que la retribución a la labor realizada no se podía ponderar en términos materiales<sup>30</sup>. Asimismo, podemos sostener que el Estado con esta construcción ideológica, buscaba neutralizar otras imágenes imperantes en el ideario vigente en la época; la corrupción que el dinero provocaba en las jóvenes ambiciosas<sup>31</sup>.

Esta noción de la labor docente, al compás de las políticas educativas, se generalizó y los docentes lo incorporaron como marcas constitutivas de su identidad. Las palabras de las maestras en diferentes momentos evidenciaron el consenso y la apropiación que esta concepción había alcanzado. La directora de la Escuela n.º 145, en una pequeña localidad del interior pampeano, al festejar los veinte años de vida de la institución escolar, en el balance de la labor jerarquizaba el vínculo afectivo «mis niños queridos, ¡cuantos, cuantos han pasado, en estos diecinueve años por mi escuela! ¡Los llevo en el alma! ¡Oh, si yo supiera que son felices!<sup>32</sup>» De esta manera, centraba su

<sup>30</sup> Cfr. Fiorucci, Flavia (2014b). *Ob. cit.*, pp. 246-252.

<sup>31</sup> Cfr. Pineau, Pablo (2005). “Amores de mapoteca. Lujurai y normalismo en la historia de la educación argentina”. En Cuadernos de Pedagogía, número 13, pp. 79-88, Rosario. Disponible en [<http://www.revistalattia.com.ar/pdf/08pineau.pdf>]. Consultado el 5/09/2016.

<sup>32</sup> Cfr. “Para el álbum florido de una escuela triunfante!...”. En *Revista La Moderna*, tomo 4, número 81, marzo de 1941, General Acha: Territorio

recompensa en la felicidad de sus alumnos. Mercedes Rojas de Durán, al ser trasladada se dirigió a sus alumnos y les preguntaba «¿seré merecedora de este afecto?» como factor central para compensar su labor; y luego señalaba «viviré siempre en vuestro recuerdo» en la misma medida que les aseguraba «un pedazo de mi corazón queda con vosotros»<sup>33</sup>.

De esta manera, se subrayó una caracterización de la profesión a través de la descripción de sus rasgos específicos; la construcción de la patria y la difusión de la civilización; en consecuencia, la labor educativa se convirtió en una actividad de grandeza moral. Los maestros adquirieron la fisonomía de sacerdotes laicos, nociones espirituales, que los excluían del mundo de los trabajadores y reforzaba la intención estatal, la instauración de un plantel burocrático de agentes educativos, por encima de las disputas políticas y sociales.

Esta comparación de la docencia con un apostolado, de retribución simbólica, reforzó en el imaginario la visualización del magisterio como la prolongación de las cualidades femeninas naturales y fortaleció la continuidad del rol tradicional, más allá de su ingreso al mundo del trabajo. Aunque el sistema educativo se erigió sobre el principio de laicidad, la doctrina católica moldeó, en gran medida, el perfil laboral del magisterio. Este

---

Nacional de la Pampa, p. 5.

<sup>33</sup> Cfr. “Cuando una maestra se va...”. En *Revista La Moderna*, tomo 2, número 39, septiembre de 1937, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 7.

discurso consolidó el acceso femenino a la docencia al dotarla de características *positivas y decentes*. Se asociaron, de esta manera, el rol tradicional femenino, su reformulación a través de la existencia de una maternidad orientada hacia la sociedad y la comparación de la acción docente con un apostolado, para permitir legitimar y posibilitar la incorporación de las mujeres a la docencia.

A pesar del escaso salario y de las condiciones de trabajo desfavorables, el magisterio representó para las mujeres pampeanas el acceso a una profesión calificada, decente y legitimada, según el ideario social de la época. En la sociedad pampeana de principios del siglo XX, que no presentaba prácticamente posibilidades laborales o educativas para las mujeres, dedicarse a la enseñanza era una alternativa respetable; en especial porque la remuneración era comparativamente mayor en relación a otros trabajos femeninos. La docencia significó, para sus destinatarios ideales, las mujeres de clase media baja, un canal prestigioso aunque limitado de ascenso social<sup>34</sup>.

Las trayectorias profesionales de varones y mujeres fueron diferentes. Los maestros ascendieron rápidamente, los años de servicio no fueron considerados como un factor de peso

---

<sup>34</sup> La ley Saavedra Lamas canceló las becas que el Estado otorgaba a las hijas de familias humildes para destinarla a varones de modo de atraerlos a la profesión, plasmó una visión negativa de la feminización y evidenció las tensiones que este proceso generaba en la estructura educativa. Cfr. Fiorucci (2014a). Ob. cit., p. 255.

ni fue requisito para su promoción una carrera docente ordenada y progresiva que incluyera el ejercicio de todas las categorías inferiores.

Las maestras, tuvieron recorridos ocupacionales muy diferentes comparativamente. En general, sus inicios laborales implicaron, como en el caso de los maestros, el traslado de sus lugares de origen a pequeñas localidades del interior o a escuelas rurales donde vivían en casas precarias.

Las instituciones educativas, de acuerdo a la normativa emanada por el Consejo Nacional de Educación, se clasificaban, como ya hemos señalado, de acuerdo a la complejidad de los servicios que brindaban y al ámbito en que se ubicaban, no en la orientación<sup>35</sup>. Las escuelas de los Territorios Nacionales podían clasificarse en tres grandes conjuntos, de acuerdo a su localización. En primer lugar, las instituciones escolares situadas en pequeñas ciudades que eran capitales de Territorio, visiblemente urbanas a pesar de la dimensión de los municipios. En segundo lugar, establecimientos educativos de pequeñas localidades, donde la urbanidad y la ruralidad convivían y se fusionaban, pero donde había factores demográficos y sociales que las diferenciaban del ámbito estrictamente rural. Finalmente, escuelas de campo, con tres rasgos distintivos: predominancia de alumnos hijos de agricultores o de peones

<sup>35</sup> Así, podían determinarse como urbanas, suburbanas y rurales, categorías que no fueron estáticas, sino que se modificaron a medida de las transformaciones demográficas de los territorios en los que se enclavaron.

permanentes, aislamiento en la dinámica cotidiana y en la socialización de su comunidad escolar; y, frecuentemente, precariedad material de la escuela<sup>36</sup>.

En la primera mitad del siglo XX, la mayoría de los habitantes pampeanos vivía en áreas rurales<sup>37</sup>, las ciudades concentradas en la franja este del Territorio eran incipientes; sólo dos de ellas, Santa Rosa y General Pico, tenían diez mil habitantes, el resto no superaba los cinco mil habitantes; en ellas la vida cotidiana giraba en torno a la llegada del ferrocarril, la siembra y la cosecha<sup>38</sup>. De esta manera, la inserción en el mundo laboral supuso, para las jóvenes docentes, el abandono de la casa familiar, soltera; situación impensable para las mujeres según los cánones morales y sociales vigentes. A lo que se sumaba el contacto con una nueva red de relaciones sociales, desconocida y distante, formada por la comunidad educativa a la que llegaba: docentes, autoridades, familias y niños.

Las escuelas rurales aisladas con gran exigencia de trabajo tanto pedagógico, al tener que enseñar a niños de edades dispares en una única aula, como administrativo, en función de

<sup>36</sup> Cfr. Ascolani, Adrián (2015). Ob. cit., p. 855.

<sup>37</sup> El Censo Nacional de 1947 estableció que el 69% de la población era rural en el Territorio Nacional de la Pampa. Cfr. Di Liscia, María Silvia, Claudia Salomón Tarquini y Stella Cornelis (2011). “Estructura social y población”. En: Lluch, Andrea y Di Liscia, María Silvia (editoras). *Historia de la Pampa II. Sociedad, política y economía de la crisis del treinta al inicio de un nuevo siglo*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 59-81, esp. p. 69.

<sup>38</sup> Cfr. Di Liscia, Salomón Tarquini y Cornelis (2011).

constituirse en el único personal, se convirtieron en un destino para una gran cantidad de maestras; porque permitieron el ascenso a los cargos directivos con mayor rapidez. Además, el personal de estos establecimientos educativos percibía salarios más bajos debido a la categoría administrativa en la que se enmarcaban<sup>39</sup>. Es por ello que, aquellas escuelas con más necesidades educativas y sociales al mismo tiempo que con un menor peso para el erario estatal, fueron conducidas por mujeres<sup>40</sup>.

La carrera de una maestra se completaba con el traslado a las localidades urbanas, especialmente las capitales territorianas, como directora de una escuela de categoría superior, generalmente a pocos años de la jubilación. En el caso de los docentes de Territorios Nacionales, este proceso alcanzó una

<sup>39</sup> Cfr. Petitti, E. M. (2016). “La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955)”. En *Mundo Agrario*. Disponible en [<http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02>]. Consultado el 2/09/2016.

<sup>40</sup> En 1942, existían doscientas noventa y un escuelas nacionales organizadas en dos inspecciones seccionales; ciento siete mujeres (37%) habían obtenido un cargo directivo en las escuelas del Territorio Nacional de La Pampa. Dentro de la totalidad de instituciones educativas pampeanas, ciento dieciséis (40%) eran escuelas de personal único; en ellas cuarenta y nueve mujeres (42%) ejercían cargos directivos. Cfr. Billorou, María José (2015). “Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX”. En: *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, año XII, n.º XII, Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, pp. 1-18. Disponible en [<http://dx.doi.org/10.19137/an1201>]. Consultado 19/09/2016.

vasta amplitud geográfica, ya que los traslados podían realizarse a cualquier escuela de jurisdicción nacional<sup>41</sup>. El análisis de algunos ejemplos, permite reconstruir las trayectorias docentes femeninas. María Dolores P. de Escudero, inició su ejercicio profesional, en 1915, como maestra en una localidad del oeste pampeano, en la Escuela n.º 8 de Victorica, de allí fue promovida como directora, tres años después a la Escuela N° 122 de Vertiz, pequeño poblado en el noroeste de la Pampa. En 1919, fue trasladada a la Escuela n.º 21 de la localidad de Adolfo Van Praet, ubicada en el límite norte del Territorio; nuevamente fue promocionada, en este caso a la dirección de una Escuela Superior, la N° 1, en Viedma, Territorio del Río Negro. Nuevamente a la Pampa, a la dirección de la Escuela N° 33 de Jacinto Arauz, pueblo situado a 200km de la capital provincial en el sudeste, luego a Santa Rosa; para ser finalmente nombrada, en 1943, como directora de la Escuela N°106 de la ciudad de Posadas donde se jubiló tras 30 años de trabajo docente<sup>42</sup>.

Modesta Matorras de Sánchez, oriunda de Entre Ríos, egresó de la Escuela Normal de Profesores de Concepción del

<sup>41</sup> Las escuelas dependientes de las autoridades nacionales abarcaban los establecimientos de la ciudad de Buenos Aires, de los Territorios Nacionales y aquellos bajo el régimen de la Ley Láinez; de esta manera los traslados podían realizarse entre todas estas instituciones.

<sup>42</sup> Cfr. “En Misiones acaba de jubilarse una gran maestra pampeana, Señora María Dolores P. de Escudero”. En *Revista La Moderna*, tomo 6, número 133, julio de 1945, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 6.

Uruguay, en el año 1917. Inició su carrera, un año después, en la Escuela Nicolás Avellaneda de Nogoyá, por poco tiempo porque fue designada maestra de segunda categoría en la Escuela n.º 8 de Victorica. En 1923, fue nombrada directora a cargo, de manera transitoria de la Escuela. La promoción recién se efectivizó, un año después, para la Escuela n.º 164, rural localizada en el Lote 20, cercana al poblado de Ingeniero Luiggi, en el norte pampeano. De allí fue promovida a Directora a la Escuela Superior n.º 11, en General Acha, pueblo a 100 km de la capital, Santa Rosa, en el sudoeste. Finalmente el traslado a la ciudad capital se realizó en 1943, a la conducción de la Escuela n.º 180<sup>43</sup>.

Ambas maestras, egresadas de Escuelas Normales, se movilizan por diferentes instituciones escolares pero con una matriz común; desde escuelas alejadas de los centros urbanos y con población indígena, enclavadas en el oeste pampeano, fueron promovidas a cargos directivos de establecimientos rurales o en pequeñas localidades ubicadas en franja este y noreste de La Pampa, que concentraba tanto la actividad agrícola-ganadera como la mayoría de los habitantes del Territorio. La conducción de escuelas urbanas, de categoría superior, con un plantel docente completo que incluía la enseñanza de asignaturas especiales, gran cantidad de alumnos,

<sup>43</sup> Cfr. “¡Pasó una maestra! Traslado de la Directora Señora Modesta Matorras de Sánchez”. En *Revista La Moderna*, tomo 5, número 103, enero de 1943, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 4.

edificios propios y adecuados, fue el corolario de sus carreras; que les permitió su residencia en las ciudades capitales con mayores servicios y comodidades. En ellas, además, aumentó la visibilidad, la función social y el prestigio local de sus figuras como educadoras.

Sin embargo, para las maestras que no estuvieron dispuestas a enfrentar una vida de traslados y mudanzas, de enseñar en pequeñas escuelas rurales aisladas en las cuales podían ser acceder a cargos directivos; la posibilidad de ascenso en el sistema les estaba vedada. Elisa Ortiz de Marc, maestra sanjuanina, fue nombrada en 1915 en la Escuela n.º 11 de General Acha en la que se jubiló en diciembre de 1946, luego de treinta años frente al grado<sup>44</sup>. De esta manera, el reconocimiento y éxito profesional para las maestras, fue fruto de un largo itinerario de sacrificios, privaciones, desplazamientos en que se comprobaba claramente la vocación misional.

No obstante, para los maestros, los ascensos fueron rápidos, pocos maestros permanecieron en las aulas; desde los puestos directivos se elevaron hasta formar parte del cuerpo de supervisión de la estructura educativa: los inspectores<sup>45</sup>.

<sup>44</sup> Cfr. “Un símbolo del apostolado docente. Doña Elisa Ortiz de Marc”. En *Revista La Moderna*, tomo 7, número 150, diciembre de 1946, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 47.

<sup>45</sup> La ley N° 1420, en su capítulo IV, estableció la supervisión del nuevo sistema en una nueva figura: el inspector que debía visitar las escuelas primarias de su distrito por lo menos dos veces al año. En 1884 y 1887, el Consejo estableció reglamentaciones que especificaron la tarea. Las Escuelas

Asimismo, el examen de las diferentes organizaciones docentes que surgieron en el territorio pampeano, desde 1910 hasta 1944, la Asociación de Maestros «Primer Centenario de Mayo» en General Pico, la Asociación Sarmiento de Santa Rosa y la Asociación de Maestros de la Pampa, tuvieron un monopolio masculino en sus comisiones directivas. Las mujeres actuaron como profesoras, tesoreras, secretarías de actas, y en casos excepcionales como secretaria general, solo una mujer alcanzó la vicepresidencia de la Asociación de Maestros de la Pampa, Dora Haydée Vázquez, en el momento en que la organización finalizaba sus actividades<sup>46</sup>. Si analizamos, la conformación de los centros ubicados en las diferentes localidades del interior

de los Territorios Nacionales, originalmente debían ser visitadas por los Inspectores de la Capital Federal, pero las características distintivas de estos espacios, muy diferentes a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires, impulsaron la creación de mecanismos propios para su supervisión. En 1890, se creó la Inspección General de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales con un Inspector General y un Subinspector ambos residentes en la Capital Federal. En 1905, se determinó una nueva conformación burocrática; a partir de 1920, se modificó la estructura del personal de la Inspección de Escuelas de Territorios y Colonias con la creación de nuevos cargos. Cfr. Southwell y Manzione (2011).

<sup>46</sup> Cfr. Folco, María Esther y Lanzillotta, María de los Ángeles (2015). “Fomentar la solidaridad gremial, trabajar por el movimiento intelectual moral y económico. La Asociación de Maestros de La Pampa (1928-1944)”. En: Lionetti, Lucía y Castillo, Silvia Libia (compiladoras). *Aportes para una historia regional de la educación: las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 55-76.

pampeano, las bases de la Asociación, la situación se reprodujo, las mujeres cumplían las funciones de tesoreras, secretarías de actas y vocales con una escala más reducida<sup>47</sup>. Claramente, la profesión era conducida, tanto desde las autoridades educativas como desde los nacientes reclamos gremiales, por una minoría masculina.

### **Palabras cuya única virtud es la sinceridad con la que fueron escritas<sup>48</sup>: las maestras se hacen oír**

Las maestras fueron mujeres que se distinguieron por sus saberes, capacidades y competencias del conjunto de la sociedad en la que vivían, con un gran porcentaje de analfabetos<sup>49</sup>. Al mismo tiempo, obtuvieron un grado de educación formal que superaba el alcanzado por la mayoría de las mujeres pampeanas.

<sup>47</sup> Cfr. “Actividades de los Centros de la Asociación de Maestros de la Pampa”. En *Pampa, Revista mensual, Órgano de la Asociación de maestros de La Pampa*. Año II, número 14, Bernasconi, Territorio Nacional de La Pampa, 31 de agosto de 1941, pp. 25 y 26.

<sup>48</sup> Cfr. “Por su noble y delicada entonación”. En *Revista La Moderna*, tomo 3, número 52, octubre de 1938, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 13.

<sup>49</sup> Hacia 1900 el 68% de la población del Territorio Nacional de la Pampa, no sabía leer y escribir; para 1935, se consideraba un grave problema que subsistiera un 20% de la población analfabeta. En 1941, el porcentaje de analfabetos alcanzaba el 21%, situación que mostraba su permanencia en el tiempo más allá de los esfuerzos estatales. Cfr. Billorou y Sánchez (2014), p. 432.

En tanto educadoras se erigieron en sujetos poseedores y transmisores de conocimiento en diferentes áreas y su actividad cotidiana, les otorgó una proyección social<sup>50</sup>.

Algunas representaciones en el ideario de la época presentaron la combinación entre mujer y escuela como un peligro social debido a que el contacto con el saber, cristalizado en los libros, podía conducir a la locura y a los malos pensamientos<sup>51</sup>. Sin embargo, las autoridades educativas, anhelaban que los docentes fueran asiduos lectores de revistas profesionales y suscriptores, no sólo de una, sino de varias publicaciones<sup>52</sup>. Paulatinamente se configuró un perfil del docente, vigente hasta la primera mitad del siglo XX, que incluyó como requisitos obligatorios; leer, estudiar, escribir, poseer una biblioteca y suscribirse a publicaciones especializadas. De esta manera, dentro del deber ser que las educadoras estaban destinadas a alcanzar, la lectura es presentada como el medio indicado para llegar a ser una buena docente<sup>53</sup>.

La configuración alcanzada por la profesión, el sentido

<sup>50</sup> Cfr. Bracamonte, Lucía (2011). Ob. cit.

<sup>51</sup> Cfr. Pineau, Pablo (2005). Ob. cit.

<sup>52</sup> Cfr. Finocchio (2009), p. 17.

<sup>53</sup> Cfr. Caldo, Paula (2013) “El hábito hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943”. En: Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas, número 10, pp. 1-30, esp. p. 6-7 Disponible en [<http://revistas.um.es/navegamerica>]. Consultado el 30/08/2016.

misional, provocó que la condición de maestro se llevara fuera del espacio de trabajo, la escuela, en tanto no se trabajaba de maestra sino que se era maestra. Las distinciones entre el espacio público y el espacio privado se diluyeron, especialmente en las pequeñas comunidades en las que enseñaron, donde en muchos casos vivieron en casa o habitaciones anexas a las instituciones educativas. En algunos casos las instituciones recibieron el nombre de las maestras que la dirigieron «la escolita doña María Luisa» o la «escuela de Enriqueta<sup>54</sup>», en una amalgama, imposible de separar. Por lo tanto, las maestras educaron no sólo con sus conocimientos sino que lo hicieron con sus prácticas y su imagen; de esta manera, los modos de vestirse, de caminar, de hablar, el porte y las conductas operaron como indicadores claves de eficiencia y capacidad<sup>55</sup>. La descripción de una maestra rural «en un desconocido rincón campero» exhibe estos atributos «cautivante por sus dulces modales, saltándolo por los ojos su alma de Sarmiento, toda gentileza y todo ella finísimo tacto» que son parte constitutiva de su identidad ya que se encontraba «lejos del control superior»<sup>56</sup>.

<sup>54</sup> Cfr. “La docencia de General Acha. Una maestra meritoria y ejemplar. Doña María Luisa Ratto de Castells”. En *Revista La Moderna*, tomo 7, número 152, febrero de 1947, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 12.

<sup>55</sup> Cfr. Caldo, Paula (2013). Ob. cit.

<sup>56</sup> Cfr. “La emoción de una jornada festiva, de escuela y vecindario, en ‘Colonia Ministro Lobos’ (Naicó)”. En *Revista La Moderna*, tomo 4, número 76, octubre de 1940, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 27.

Al mismo tiempo, por su condición de educacionistas, lograron reconocimiento y prestigio comunitario y participaron activamente en el espacio público. La función de la escuela pública fue fundamentalmente de orden moral, orientada hacia la formación del ciudadano, figura que garantizó la unidad nacional y el funcionamiento de la estructura política. La institución escolar nació, destinada a la inculcación de un nuevo mensaje, el amor a la escuela, a la ciencia y a la patria<sup>57</sup>. Así, aunque excluidas del ejercicio de los derechos políticos, en su doble condición de mujeres y habitantes de Territorios Nacionales, fueron las responsables de moldear a las generaciones de futuros ciudadanos.

Ellas lo hicieron, no solo en las aulas a través de la enseñanza, de aquellos contenidos privilegiados para la formación de una única identidad nacional, Lengua, Historia, Geografía y Cívica sino en los patios y plazas a partir de la organización de las celebraciones patrióticas<sup>58</sup>. Los actos patrios

<sup>57</sup> Cfr. Lionetti (2007).

<sup>58</sup> Bajo la aspiración de que los niños que asistían a las escuelas se interesaran y participaran en las dos grandes fiestas patrias, el Consejo Nacional de Educación estableció hacia 1891 las primeras pautas relacionadas con las fiestas patrias. Recién hacia el Centenario se comenzaron a establecer rituales nacionales claramente dirigidos al trabajo en la escuela. Cfr. Finocchio, Silvia (2013). “El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)”. En *Revista de Indias*, volumen 73, número 257, pp. 219-238. Disponible en [<http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewFile/923/996>], p. 225-226.

fueron la manifestación más clara de la misión impuesta por el Estado a la estructura educativa a partir de los años treinta y cuarenta. Así, la escuela llenó de rituales su vida cotidiana, no solo con referencias a símbolos sino mediante la imbricación de acción, pensamientos y emociones; más allá de la repetición y la familiaridad, produjeron nuevas acciones y significados en la cultura escolar al ofrecer ciertos marcos de expectación. Conjuntamente, alentaron significados y forjaron estructuras individuales y comunitarias<sup>59</sup>. El calendario de festejos escolares incluía el 25 de Mayo, el 20 de junio, el 9 de Julio, el 17 de agosto y el 11 de septiembre<sup>60</sup>; los actos patrios se constituyeron en articuladores de la vida escolar; ya que su preparación demandaba esfuerzo, tiempo y dedicación prioritaria. La vida cotidiana de la escuela se alteraba con la proximidad de las fechas nacionales del período: especialmente las fiestas mayas y las fiestas julias. El desempeño de los alumnos brillaba en estas ocasiones al demostrar a toda la comunidad los conocimientos adquiridos; así todos los niños participaban en diferentes números que exhibían los saberes aprendidos en las aulas.

Los discursos emitidos por las maestras, en la mayoría de

<sup>59</sup> Cfr. Finocchio, Silvia (2013). Ob. cit., p. 228.

<sup>60</sup> La celebración del día del árbol surgió en los inicios del sistema educativo territorialiano: las escuelas lo festejaron el 11 de septiembre. El origen de este festejo radicaba en la figura de Domingo Faustino Sarmiento, quien promovió la difusión de la importancia de la forestación a través de la escuela. Así, los actos escolares del Día del Árbol culminaban con la plantación de árboles, generalmente en los terrenos de la escuela.



los casos, ocupaban un lugar destacado en el programa de los festejos. La prensa local consignó el programa de festejos, señaló la docente que lo tuvo a cargo, y en numerosas ocasiones transcribió los discursos, en partes o en forma completa. En el festejo de Mayo realizado en la plaza del pueblo, en 1937, la docente, Elisa Delfina Arenaz, dirigió unas palabras que «fueron ovacionadas por el público que la escuchó con sumo interés y visible emoción». La reproducción íntegra del discurso, fue justificada, por «tratarse de una notable pieza oratoria dicha con subyugante convicción, reproduciéndose en la insigne oradora aquel *Pico de Oro* que se llamó Belisario Roldán»<sup>61</sup>. La publicación local utilizó la comparación, de la joven maestra con un escritor renombrado, para respaldar la transcripción íntegra de la alocución, a manera de cumplido y aprobación y para justificar un comportamiento masculino en un espacio público, el convencimiento y la firmeza. En estos eventos, que traspasaban los límites de los establecimientos educativos y convocaban a la totalidad de la localidad, las docentes ejercían su rol educativo, mediante la narración de los acontecimientos históricos celebrados al mismo tiempo que determinaban su importancia para la construcción de la nación. De esta manera, las educadoras adquirieron autoridad y visibilidad mediante sus palabras que apelaron a la razón y a la emoción. En el homenaje

<sup>61</sup> Cfr. “Fiestas mayas en General Acha”. En *Revista La Moderna*, tomo 2, número 36, junio de 1937, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 27.

al General San Martín, el 17 de agosto de 1943, organizado por la Comisión Permanente de Escuelas y al Escuela n.º 145 se difundió por la emisora de radio local; nuevamente una docente, la Sra. de Abraham, fue la responsable de la disertación central. Las calles del pueblo se encontraban repletas de asistentes, muchos de los cuales se agolparon frente a la emisora. La semblanza del prócer culminó con una invitación a toda la comunidad «que cada uno sea un continuador de la obra fecunda comenzada por nuestros próceres. Para que podamos contemplar, orgullosos, a nuestra patria, ¡más próspera y más grande!»<sup>62</sup>. La transmisión de los actos, especialmente del discurso emitido, por la radio local demuestra la influencia y reputación alcanzado por la oradora; todos la afluencia debía escuchar con claridad y atención el mensaje.

Las maestras brillaron, también en otras conmemoraciones, de gran importancia y valor para la construcción de la identidad pampeana, especialmente aquellas organizadas para recordar el aniversario de la fundación de los recientes pueblos. El sesenta aniversario de la fundación, de General Acha<sup>63</sup>, primera capital del Territorio luego de la ocupación y el repoblamiento, tuvo como oradora en su acto central a la directora de una de las escuelas, María Luisa Ratto de

<sup>62</sup> Cfr. “Homenaje a San Martín”. En *Revista La Moderna*, tomo 5, número 110, agosto de 1943, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 12.

<sup>63</sup> General Acha fue fundada por el ejército en agosto de 1882; en 1884 se la designó como capital dentro de la primera organización institucional del Territorio Nacional de La Pampa, lugar que ocupó hasta 1904.

Castells. Ella, en sus palabras, «como hija de General Acha» reseñó el proceso de ocupación y fundación, desarrolló una semblanza de su fundador, el General Manuel Jorge Campos y detalló el progreso de la localidad. Finalizó su alocución, con un pedido «elevar un petitorio Al Superior Gobierno de la Nación, suscripto por el pueblo entero pidiendo las obras que son de impostergable necesidad». De esta manera, el acto fue el marco para instalar una estrategia política, el petitorio a las autoridades nacionales, como forma de elevar los reclamos ante la ausencia de representación política; una educadora totalmente excluida de la vida política, en su doble condición de mujer y habitante de Territorios Nacional, levantaba su voz para hablar de política. La reacción de los participantes, lejos del asombro y el escándalo, fue la aprobación y el respeto; «emocionados hasta las lágrimas, por la honda, sincera y dulce expresión de la distinguida educadora»<sup>64</sup>.

Finalmente, su protagonismo no se limitó a las grandes celebraciones, se manifestó también en los eventos medulares para la vida de las comunidades aisladas. La inauguración de un mástil, en una escuela de una pequeña colonia agrícola, Colonia Casuax, fue la ocasión en la que directora, Mercedes Tierno, compartió la palabra con el jefe de la policía, el ex director, un vecino responsable de la donación del mástil y el Inspector

<sup>64</sup> Cfr. “General Acha festejó el 60 aniversario de su fundación”. En *Revista La Moderna*, tomo 5, número 98, agosto de 1942, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, pp. 4-7.

Visitador. Su discurso, reproducido por la prensa, exaltó el deber del magisterio «para ofrecer a los niños la verdad intergiversable de nuestra historia, de nuestros próceres y de nuestros hombre de letras» y de «dirigir a los niños de hoy en la fe, en los principios constitucionales y en el color azul y blanco de nuestros emblemas»<sup>65</sup>. Única mujer en un mundo de hombres, su mensaje legitimaba su presencia, en un contexto adverso y hostil, en tanto responsable de la formación de los futuros ciudadanos, baluarte del conocimiento y portadora de la verdad.

#### *Algunas conclusiones*

El magisterio, se convirtió en una profesión femenina, calificada, decente y legitimada. En la sociedad pampeana de principios del siglo XX, que no presentaba prácticamente posibilidades laborales o educativas para las mujeres, dedicarse a la enseñanza era una alternativa respetable. La docencia significó, para sus destinatarios ideales, las mujeres de clase media baja, un canal prestigioso aunque limitado de ascenso social.

Las trayectorias profesionales de varones y mujeres fueron diferentes. Los maestros ascendieron rápidamente, su promoción no incluyó el recorrido por todas las categorías. De

<sup>65</sup> Cfr. “Inauguración de un mástil en Colonia Casuax”. En *Revista La Moderna*, tomo 4, número 78, diciembre 1940, General Acha: Territorio Nacional de la Pampa, p. 28.

esta manera, accedieron a los cargos directivos, espacios que compartieron con maestras en el rol de vicedirectoras o secretarías en las instituciones escolares más complejas y de mayor categoría, las escuelas superiores en los pequeños pueblos más importantes del Territorio. En otros casos la dirección masculina se ejerció en escuelas más alejadas con menor categoría, función en la que convergieron con colegas femeninas. Sin embargo, los cargos más altos en la burocracia educativa, los inspectores<sup>66</sup> y miembros del Consejo Nacional así como los referentes pedagógicos fueron ámbitos exclusivos de hombres.

En contraposición, ser maestra en el Territorio Nacional de La Pampa fue fruto de un largo itinerario de sacrificios, privaciones, desplazamientos en que se comprobaba claramente la vocación misional. En general, sus inicios laborales implicaron, el traslado de sus lugares de origen a pequeñas localidades del interior o a escuelas rurales. De esta manera, la inserción en el mundo laboral supuso, para las jóvenes docentes, el abandono de la casa familiar, soltera; situación impensable para las mujeres según los cánones morales y sociales vigentes. De esta manera, surgió un modelo de itinerario profesional para las maestras, subordinado a la autoridad masculina, que

---

<sup>66</sup> La estructura del personal de la Inspección de Escuelas de Territorios y Colonias, desde 1920, incluía la Inspección General, con Inspector General y Secretario Técnico, e Inspecciones Seccionales con un Inspector Seccional e Inspectores Visitadores.

amalgamó características socialmente concebidas como femeninas, la abnegación, el sacrificio, la disponibilidad y el altruismo, junto a saberes profesionales, la enseñanza. Este nuevo discurso opacó la conceptualización del ejercicio del magisterio como un trabajo que permitió la conquista gradual de independencia económica y la incorporación al espacio público, ámbitos tradicionalmente vedados al protagonismo femenino.

De esta manera, el contacto con una nueva red de relaciones sociales, desconocida y distante, formada por pequeñas comunidades cuya vida giraba en torno a las actividades agrícolas-ganaderas, con una escasa presencia de mujeres en el mercado de trabajo y en la vida pública, lograron reconocimiento y prestigio social por su condición de educacionistas. Mientras que para las autoridades educativas eran invisibles y desconocidas en tanto engranajes de un sistema, para la sociedad pampeana fueron conocidas y reconocidas. Su participación activa en el espacio público de las localidades pampeanas, especialmente, como emisoras de discursos en los actos patrios, les confirió visibilidad y autoridad. Aunque excluidas del ejercicio de los derechos políticos, en su doble condición de mujeres y habitantes de Territorios Nacionales, fueron las responsables de moldear a las generaciones de futuros ciudadanos. Además de segundas madres, papel que acogieron y sostuvieron como parte de su identidad, fueron también voces potentes que supieron hacerse oír.

Recibido: 23 de septiembre de 2016

Aprobado: 29 de diciembre de 2016

### Referencias bibliográficas

Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Ascolani, Adrián (2012). “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades” en Revista *Teias*, volumen 13, número 28, mayo/agosto, 2012. Disponible en [http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24245/17224]. Consultado el 19/09/2016.

— (2015). “Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940)” en *Cadernos de História da Educação*, volumen 14, número 3, set./dez., 2015. Disponible en [http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33141/17844]. Consultado 19/09/2016.

Billorou, María José (2015). “Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX”. En: *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, año XII,

n.º XII, Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, pp. 1-18. Disponible en [http://dx.doi.org/10.19137/an1201]. Consultado 19/09/2016.

Billorou, María José y Sánchez, Laura (2014). “Escuelas, maestros e inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa”. En Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (editoras). *Historia de la Pampa Sociedad, política y economía desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp.409-443.

Bracamonte, Lucía (2011) “Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino”. En: *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*; volumen 12, pp. 101-127. Disponible en [http://www.dialogos-ojs.historia.ucr.ac.cr/index.php/Dialogos/issue/view/1/showToc]. Consultado el 31/08/2016.

Caldo, Paula (2013) “El hábito hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943”. En: *Naveg@merica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, número 10, pp. 1-30. Disponible en [http://revistas.um.es/navegamerica]. Consultado el 30/08/2016.

- Cayre, María Marta, Domínguez, Marcela y Labionda, Gloria (2002). “En misión oficial: los inspectores en el Territorio de La Pampa (1880-1920)”, en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, año IV, número 4. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, pp. 27-38. Disponible en [[www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario\\_fch/n04a02cayre.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n04a02cayre.pdf)]. Consultado el 19/09/2016.
- Di Liscia, María Silvia, Claudia Salomón Tarquini y Stella Cornelis (2011). “Estructura social y población”. En: Lluch, Andrea y Di Liscia, María Silvia (editoras). *Historia de la Pampa II. Sociedad, política y economía de la crisis del treinta al inicio de un nuevo siglo*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 59-81.
- Di Liscia, María Silvia y Lluch Andrea (2014) “La población pampeana y sus transformaciones”. En Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (editoras). *Historia de la Pampa Sociedad, política y economía desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 101-113.
- Etchenique, Jorge (2003). *Pampa Central. Segunda parte (1925-1952)*. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de La Pampa, Departamento de Investigaciones Culturales.
- Finocchio, Silvia (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, Silvia (2013). “El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)”. En *Revista de Indias*, volumen 73, número 257, pp. 219-238. Disponible en [<http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewFile/923/996>].
- Fiorucci, Flavia (2014a) “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de las escuelas normales en Argentina (1890-1930)”. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, volumen II, número III, pp. 25-45. Disponible en [<http://www.somehide.org/component/zoo/item/fiorucci-347-367.html?Itemid=136>]. Consultado el 19 /09/2016.
- (2014b) “Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: *El Monitor de la Educación*, 1900-1930”. En Delgado, Verónica, Mailhe, Alejandra y Rogers, Geraldine (coordinadoras). *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Disponible en [<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.376/pm.376.pdf>]. Consultado el 01/09/2016.

- (2015) “Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916)”. En *Historia de la Educación. Anuario*, volumen 16, número 2, 2015, pp. 82-92. Disponible en [<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/7972>]. Consultado el 29/07/2016.
- Folco, María Esther y Lanzillotta, María de los Ángeles (2015). “Fomentar la solidaridad gremial, trabajar por el movimiento intelectual moral y económico. La Asociación de Maestros de La Pampa (1928-1944)”. En: Lionetti, Lucía y Castillo, Silvia Libia (compiladoras). *Aportes para una historia regional de la educación: las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 55-76.
- González Leandri, Ricardo (2001). “La élite profesional docente, Argentina 1852-1900”. En *Anuario de Estudios Americanos*, volumen LVIII, número 2. Sevilla, pp. 513-535. Disponible en [<http://digital.csic.es/bitstream/10261/15079/1/218.pdf>]. Consultado el 2/09/2016.
- Lionetti, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lobato, Mirta Zaida (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (2014). *Historia de la Pampa Sociedad, política y economía desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Nari, Marcela (2004). *Las políticas de la maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Nash, Mary (1993). “Maternidad, maternología y reforma eugénica en España 1900-1939”. En Duby, Georges y Perrot, Michelle (editores). *Historia de las mujeres*. Tomo V. Madrid: Taurus, pp. 627-646.
- Nash, Mary (1995). “Identidades, representación cultural y discurso de género en la España Contemporánea”. En Chalmeta, Pedro y Checa Cremades, Fernando (editores). *Cultura y culturas en la Historia*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 191-204.
- Petitti, E. M. (2016). “La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955)”. En *Mundo Agrario*. Disponible en [<http://www.mundoagrario>].

unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02]. Consultado el 02/09/2016.

Pineau, Pablo (2005). “Amores de mapoteca. Lujurai y normalismo en la historia de la educación argentina”. En *Cuadernos de Pedagogía*, número 13, pp. 79-88, Rosario. Disponible en [<http://www.revistalatia.com.ar/pdf/08pineau.pdf>]. Consultado el 5/09/2016.

Salvatore, Ricardo (2016). “Burocracias expertas y exitosas en Argentina: Los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)”. En *Estudios Sociales del Estado*, volumen 2, número 3, pp. 22-64.

Southwell, Myriam y Manzione, María Ana (2011). “Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina”. En *Historia de la Educación*, Anuario, volumen 12, número 1, pp.1-17. Disponible en [[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&nrm=iso)]. Consultado el 29/07/2016.

Yannoulas, Silvia (1996). *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.