



# Maestras y escuelas en el torbellino modernizador. Mendoza 1916-1926<sup>1</sup>

Teachers and schools in the modernizing whirlwind. Mendoza 1916-1926

 **Matías Latorre**

Universidad Nacional de Cuyo,  
 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Argentina.  
[calibanesco@gmail.com](mailto:calibanesco@gmail.com)

**Resumen.** El siguiente artículo muestra algunas particularidades del trabajo femenino en el colectivo laboral docente a principios del siglo XX en Mendoza. Contrastamos investigaciones teóricas y empíricas dedicadas a esta temática en diferentes regiones de la Argentina con las fuentes históricas locales disponibles –informes oficiales, diarios, revistas gremiales y fotografías-. Analizamos las tensiones y conflictos que caracterizaron a la cuestión de la feminización del magisterio desde la historia social con perspectiva de género. Hacemos hincapié en las expectativas sociales que modelaron la tarea docente, sin desatender las contradicciones con sus condiciones de vida y de trabajo. Por caso analizamos la labor docente en zonas rurales de la provincia, marcado por una ausencia de regulaciones legales.

Se articulan tres cuestiones en torno a las educacionistas. La tensión entre la función maternal docente y la función modernizadora de ciudadanizar a la población, sin abandonar la sospecha -de la burocracia gubernamental- sobre la incapacidad femenina de formar ciudadanos signados por la virilidad. En segundo lugar la “misión” social/vocacional del magisterio que al trascender lo profesional deslegitimaba las demandas laborales concretas. Y finalmente, la homologación de la maestra con la escuela, las recargó de responsabilidades, al tiempo que se desconocía la multiplicidad de factores y dimensiones que incidían en el funcionamiento de la escuela y el sistema educativo. Este contexto determinado por la estrechez presupuestaria caracterizó a la política educativa de ese tiempo y afectó no sólo a la infraestructura sino a los salarios docentes y, por ende, a la reproducción de sus vidas.

**Palabras clave.** magisterio, trabajo docente, historia social, género, burocracia escolar.

**Abstract.** The following article shows some particularities of female work in the teaching workforce at the beginning of the 20th century in Mendoza. We contrast theoretical and empirical research dedicated to this issue in different regions of Argentina with the available local historical sources –official reports, newspapers, union magazines and photographs-.

<sup>1</sup> Agradezco los aportes de Patricia Dussel y las evaluaciones anónimas de la revista.

We analyze the tensions and conflicts that characterized the issue of the feminization of the teaching profession from social history with a gender perspective. We emphasize the social expectations that shaped the teaching task, without neglecting the contradictions with their living and working conditions. By case we analyze the teaching work in rural areas of the province, marked by an absence of legal regulations.

Three issues are articulated around the educators. The tension between the maternal teaching function and the modernizing function of citizenizing the population, without abandoning the suspicion -of the government bureaucracy- about the feminine inability to form citizens marked by virility. Secondly, the social/vocational “mission” of the teaching profession, which, by transcending the professional, delegitimized specific labor demands. And finally, the approval of the teacher with the school, overloaded them with responsibilities, while the multiplicity of factors and dimensions that affected the functioning of the school and the educational system was unknown. This context determined by the tight budget characterized the educational policy of that time and affected not only the infrastructure but also teacher salaries and, therefore, the reproduction of their lives.

**Keywords.** teaching, teaching work, social history, gender, school bureaucracy.

## Introducción

En el siguiente trabajo mostraremos algunas de las particularidades del trabajo femenino a través del colectivo laboral docente a principios del siglo XX en Mendoza. Para su abordaje partimos de una de las pocas experiencias registradas por una maestra pronto a jubilarse en 1919. Este relato, estructura y conduce en gran medida este escrito. Cabe destacar la dificultad que existe en nuestra provincia para reconstruir las trayectorias laborales docentes a inicios del siglo XX, ya que hay pocas o nulas memorias, testimonios e, inclusive, son pocas las fuentes periodísticas abocadas a esta temática. Razón por la cual recurrimos a investigaciones teóricas y empíricas dedicadas a estos temas en diferentes regiones de la Argentina para ser cruzadas y contrastadas con las fuentes históricas –diarios, revistas y fotografías- disponibles en la provincia de Mendoza. Recuperamos algunos de los discursos, incluidos en las revistas educativas y gremiales: *Sarmiento* (1917), *Idea* (1919-1920) y *Palanca* (1921) con la intención de nutrir una problemática que ha sido muy poco trabajada en nuestra provincia (Dussel, 2014; Dussel y Latorre, 2019). También recurrimos a investigaciones que se han especializado tanto en historia de Mendoza como así también de la educación, para realizar un abordaje analítico desde una historia social con perspectiva de género.

Antes de continuar, debemos aclarar, la importancia que reviste para este trabajo la incorporación de una fuente documental que, sin lugar a duda, complejizó y enriqueció las pretensiones iniciales del mismo. Nos referimos al informe elaborado durante 1926 por el funcionario y técnico radical Leopoldo Suárez<sup>2</sup>, editado en formato libro al año siguiente con el título

---

2 Leopoldo Suárez fue un enólogo e ingeniero agrónomo perteneciente a la Unión Cívica Radical lencinista. Fue elegido senador provincial en 1916 puesto al que renunció al asumir la gobernación J.N. Lencinas en marzo de 1918, para hacerse cargo de una de las agencias estatales más importantes de la provincia: la Superintendencia General de Irrigación. Puesto que ocupó entre 1918 y 1919. A mediados de 1919 fue nombrado Ministro de Industrias y Obras Públicas hasta enero de 1920, fecha en que falleció el

“El problema escolar en la provincia de Mendoza”. Se trata de un estudio integral sobre el estado de la educación provincial y el más completo con el que contamos a la fecha. Para establecer un diagnóstico del área, abordó las problemáticas recurrentes acaecidas desde el año 1916. Por lo que este documento se constituye en una fuente invaluable de indagación. Leopoldo Suárez, en ese informe plasmó su visión como funcionario público, ya que fue nombrado Interventor de la Dirección General de Escuelas. Al contrastar este documento con las revistas gremiales elaboradas por los y las propias docentes pretendemos identificar las coincidencias, antagonismos, conflictos y tensiones entre las voces que emanan del corpus documental utilizado. El recorte histórico seleccionado se ajusta a esos documentos hallados y en estudio, pero también, es necesario resaltar que se ubica en términos políticos entre el último año de los gobiernos conservadores de la provincia y los inicios de la tercera gestión radical (Gobierno del lencinista Orfila).<sup>3</sup>

Mediante el análisis cualitativo de las fuentes antes mencionadas y la consulta de investigaciones realizadas en otras regiones del país dedicadas a esta temática, nos proponemos esbozar y trazar el siguiente derrotero. Resaltaremos las tensiones relacionadas con la feminización de la docencia primaria provincial. Confrontaremos los aspectos centrales del trabajo realizado por las maestras del nivel primario y los sentidos que le dieron a su tarea con los diseños educativos y la política implementada por el Estado provincial. Nos detendremos en los procesos de aceptación y/o tensión y/o rechazo que implicó para las autoridades escolares el hecho de que las maestras se consolidaran como las principales protagonistas de la educación de las infancias en las instituciones escolares, es decir, en una institución pública y tempranamente feminizada.

Nos preguntaremos por “La Escuela”, como institución pública y, también, como lugar de trabajo y aprendizaje. Recalaremos en el trabajo educativo en ámbitos socioespaciales bien diferenciados, a saber el rural y el urbano, nos detendremos fundamentalmente en el primero por ser el lugar en el que se ubicaba la mayor cantidad de escuelas y por constituirse en el primer empleo de los y las educacionistas. Asimismo, indagaremos sobre la recepción social de la escuela en ese ámbito, por el tipo de tareas asignadas y realizadas por las maestras y por la posibilidad o imposibilidad de llevar a cabo la pretendida tarea modernizadora y nacionalizadora asignada a la educación en esas comunidades trabajadoras.

---

governador. Su Segunda etapa como Ministro de Industrias y Obras Públicas (1922-1924), acaeció durante el gobierno de C. W. Lencinas. Para la tercera gestión lencinista, liderada por Alejandro Orfila (1926-1928), Suárez fue elegido senador. Al poco tiempo fue nombrado Interventor en la Dirección General de Escuelas con el fin de ordenar la crisis en las finanzas del sistema educativo provincial que, entre otros problemas, adeudaba una cuantiosa cantidad de meses de salario a los docentes. Desde el ejecutivo se le solicitó la realización de un informe con el fin de implementar un plan integral de reformas en el sistema. Para mayor desarrollo, véase Barrios y Rodríguez Vázquez, 2016.

<sup>3</sup> Entre marzo de 1914 y marzo de 1918, ocupó la gobernación el conservador Francisco Álvarez. El primer gobierno de J.N. Lencinas comenzó el 6 de marzo de 1918 y finalizó el 17 de febrero de 1919, siendo interrumpido por dos intervenciones federales (Tomás de Veyga -17 febrero 1919/12 abril 1919; Perfecto Araya -12 abril 1919/25 julio 1919). Posteriormente, J.N. Lencinas volvió a gobernar desde el 25 de julio de 1919 hasta su fallecimiento (20 de enero de 1920), donde fue sucedido por Ricardo Baez, quien gobernó entre el 20 de enero y el 3 de septiembre de 1920. A este gobierno le siguió la intervención federal de Eudoro Vargas Gómez (3 de septiembre de 1920/4 de febrero de 1922). Finalmente, Carlos Washington Lencinas (Hijo de J. N. Lencinas) fue gobernador desde el 4 de febrero de 1922 hasta el 9 de octubre de 1924, hasta ser nuevamente intervenido federalmente (Enrique Mosca, 9-10-1924 al 6 de febrero de 1926). Finalmente Alejandro Orfila (UCR Lencinista), fue elegido para ocupar el ejecutivo provincial ente febrero de 1926 y diciembre de 1928.

## Vida de maestro

*Ni la sociedad, ni las masas populares conocen la situación y la lucha penosa en que el maestro se debate por conservar su medianía sin comprometer su honorabilidad ni la dignidad de su cargo. (Margarita Ulloa, "Vida de maestro", Idea, 13-06-1919)*

"Vida de maestro" es una de las visiones que nos transmite Margarita Ulloa, una maestra pronta a jubilarse en 1919,<sup>4</sup> que nos permitirá desentrañar a través de su relato testimonial, el amplio panorama por las vicisitudes que maestros y maestras pertenecientes a la educación primaria provincial, debieron afrontar a lo largo de su recorrido laboral.

Para Margarita, la vida magisterial implicó desde sus años como estudiante, "zozobras", "trabajo", "sacrificios" y "esfuerzos supremos". Ella junto a sus compañeras, dedicaron "los mejores años de su vida concretándose al estudio [...] restándole minutos al descanso y negándole tiempo a las distracciones". Advertía que una vez que lograban el diploma, su "sagrada aspiración" como educacionistas se veía "frustrada". En primer lugar, remarcaba la inequidad con la que el gobierno escolar incurría en los nombramientos para ocupar los "mejores" y más requeridos cargos escolares. Unas y otros, "los menos", lograban buenas ubicaciones geográficas en el centro capitalino o las villas departamentales cercanas a su familia y "cobijados bajo [una] buena dirección" escolar. Las mayorías, que no se encontraban al amparo de las designaciones realizadas por las direcciones burocráticas debieron cumplir sus funciones en lugares "inimaginados", lejos de su familia, de la comunidad donde nacieron y pasaron "los días siempre felices de la niñez y la juventud". Y continuaba, "[una vez allí] su alma desarraigada, trasplantada, pronto no será más que una caverna donde andarán sin parar tiernos recuerdos amargada por una situación no anhelada".

Como puede inferirse, el cuadro de situación planteado por Margarita dista de algunas de las aspiraciones más comunes con las que las y los docentes pretendieron orientar sus horizontes individuales y sociales. La mayoría de los y las jóvenes maestras recién recibidas, eran designadas a los espacios rurales, lo que implicaba habitar lugares poco afables, lejos de la "seguridad familiar" y de lo que por esos años se deseaba como un salto ascendente en la escala social, sobre todo para quienes provenían de la clase trabajadora (Queirolo, 2020). Una vez arribado al destino asignado, en poblados alejados y desconocidos, debían asumir la difícil tarea de buscar un lugar dónde vivir. Las piezas de habitación a las que podían acceder eran insuficientes, "inseguras, antihigiénicas y carentes de confort" – agregaba Margarita-, a las que debían acceder pagando un alquiler con sus propios sueldos. Una vez afincada, en la escuela "debe permanecer años y años [...] donde

---

4 Hasta el momento nos ha sido imposible reconstruir su trayectoria personal, sin embargo, sabemos por otra nota publicada en la misma revista titulada "Bosquejando" que se encontraba pronto a jubilarse en 1919. Ella perteneció a la agrupación Idea y fue parte del comité editorial de la revista. Es factible que la agrupación nucleara a una heterogénea composición etaria entre sus miembros lo que les permitió entablar un diálogo entre aquellas que recién iniciaban la tarea docente, las que la transitaban hacia un tiempo y quienes estaban jubiladas o en situación de jubilarse. Es importante resaltar que esta nota –vida de maestro- se enmarca en la lucha que venían desarrollando por la aplicación efectiva de la Ley de Jubilaciones, una de las legislaciones sociales aprobadas en 1918 durante el gobierno radical de José Néstor Lencinas (Véase Luis, 2017).

esperimenta (sic) al traves (sic) del tiempo y la distancia muchas causas juntas[:] enfermedades, mal tiempo, ocupaciones domésticas, que por carencia de personal tendrán que desempeñar, indiferencia de los padres, difícil acceso a las Escuelas, falta de vestuario indispensable". En su enunciación advertía el riesgo de quedar profundamente aislada para convertirse en "un solitario malquisto, privado de estímulos intelectuales y de sanos placeres propias de una sociedad culta". Y completaba su reflexión del siguiente modo,

en aquella situación sin los elementos necesarios, con los sueldos retrasados, pasará repitiendo la automatizadora labor de cada día llenándose de canas y sin estímulo alguno de sus superiores, recibiendo [sobras] y dolores de todos lados, enfriándose, sintiéndose arrastrado por un lento e irresistible movimiento de regresión al decaimiento y concluirá si se descuida por convertirse en humano fósil cuando su misión es fluir corrientes de luz y de vida siempre nueva en gradaciones ascendentes.<sup>5</sup>

La extrema carestía que pesaba sobre la vida de los y las educacionistas que iniciaban la tarea docente, la automatización de las tareas, el trabajo escolar y extraescolar pagados irregularmente, fueron algunas de las particularidades señaladas por Margarita y que, a su entender, terminaban por convertir a aquellas empleadas estatales más dinámicas y vivaces, encargadas de llevar los preceptos modernizantes a los lugares más recónditos de la provincia, en "humano fósil", elemento regresivo, sin luz y sin vida.

El abandono del sistema educativo es palpable en su escrito. La falta de reconocimiento simbólico y material por parte de la plana burocrática escolar se encontraba entre otro de los problemas que más afectaban la cotidianeidad de las y los maestros, sobre todo de aquellas que trabajaban alejadas de los centros urbanos.

[S]e limitan a cuando más a señalar rumbos sin prestarle ni siquiera tibia atención; le dejan abandonado a su propia suerte en lugar de salvarle de los peligros a que su acción está expuesta; en lugar de mejorar su situación material, profesional y social; en lugar de darle brio (sic), valor y deseo[s] de vivir para enseñar [a] esas generaciones que sin cesar llegan y pasan y que serán más tarde las glorias de la patria.<sup>6</sup>

Su argumento establecía una clara conexión entre las condiciones laborales, el condicionamiento de vida al que eran sometidas y cómo esta situación precarizada afectaba de manera directa sobre las y los pequeños estudiantes, proto-garantes de la patria.

El último párrafo seleccionado, refiere al momento en el que su pasaje a la jubilación es inminente, última "fase" de la tarea escolar, en el que deja traslucir su más honda preocupación.

---

5 Ulloa, M., "Vida de maestro", *Idea*, 13-06-1919.

6 Ulloa, M., "Vida de maestro", *Idea*, 13-06-1919.

El maestro ha concluido su tarea y ha llegado a la meta convertido en el anormal del sistema nervioso y así mismo no ha concluido su calvario [...]. El jubilado de ayer después de un trabajo sostenido de 25 o 30 años percibía una migaja que apenas si le alcanzaba para proporcionarse la medicina que debía curar sus achaques y esos eran los más favorecidos, muchos ejemplos ha visto Mendoza de pobres maestros que disfrutaron [...] de su pensión los 3 o 6 meses que precedieron a su fallecimiento y no faltaron, parece una exageración, ejemplares a los que se les otorgó el retiro en su lecho de muerte.<sup>7</sup>

La escena cuasi dantesca que esta maestra mendocina nos transmite sobre la tarea docente, nos ha llamado a la reflexión e inspira en gran medida este trabajo. La "perseverancia, abnegación y sacrificio" subyacen como los fundamentos con los que debían contar el o la educadora para sobrellevar y "conservar su medianía sin comprometer su honorabilidad ni la dignidad", aún hasta el final de su carrera. Elementos fundamentales con los que debían contar para no caer en la locura o el desquicio luego de haber transitado por el aislamiento geográfico y cultural, el abandono del sistema educativo -simbólico y material- y con salarios insuficientes o ni tan siquiera erogados en tiempo y forma. En esas condiciones intelectuales, morales y físicas debieron asumir y representar una misión política-estatal para que la escuela pública pudiera llevar adelante la formación de "los" ciudadanos de la república. El siguiente apartado hace foco en algunos de esos aspectos, con la intención de mostrar las tensiones más evidentes por las que atravesó ese proyecto modernizador y nacionalizador estatal y las condiciones de vida y de trabajo en la que maestras y maestros debieron llevar a cabo esta tarea durante las primeras décadas del siglo XX en la provincia de Mendoza.

## **Feminizar el magisterio, virilizar al ciudadano**

En un nivel general, el desarrollo histórico del capitalismo entrañó cambios fundamentales para hombres y mujeres; entre los principales se impuso una diferenciación de dos esferas de acción también separadas en el espacio físico: la reproducción en el hogar y la producción en el lugar de trabajo, una separación que resultaba muy funcional al modelo patriarcal. En ese contexto, "las mujeres quedaron recluidas y excluidas: fueron objeto de reclusión en el hogar y de exclusión de la libertad de trabajo, aunque no del trabajo en sí mismo" (Ansaldi y Giordano, 2012, pp. 477-478). Aunque las mujeres continuaron ejerciendo diversos trabajos, "la única actividad que permaneció inalterable fue la de encargarse de la reproducción de la fuerza de trabajo (cuidar del esposo y de los hijos): las mujeres continuaron realizando el trabajo no remunerado del hogar, al que buscaban resguardar del torbellino de la modernización" (Lobato, 2000, p. 471).

Así, mientras los varones ocuparon visiblemente el "torbellino" modernizador ubicado en el espacio público y el trabajo asalariado, las mujeres tendieron a ser confinadas al espacio privado y la participación laboral ejercida por ellas fuera del hogar fue progresivamente invisibilizada.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Ulloa, M., "Vida de maestro", *Idea*, 13-06-1919.

<sup>8</sup> Sobre la invisibilización laboral de las mujeres en el espacio público analizado a partir de los primeros Censos Nacionales se

De este modo muy pocas mujeres gozaron de una valoración laboral e intelectual legítima y prestigiosa ejercidas en el ámbito público. Dentro de ese pequeño grupo, se perfilaron las maestras a las que el Estado encomendó la función de formar al ciudadano –varón- destinado a engrandecer a la patria, un aspecto por demás contradictorio, puesto que ellas eran privadas del derecho a una ciudadanía plena (Valobra, 2018; Fiorucci, 2016; Morgade, 1997). Asimismo se les demandaba que reprodujeran las modernas desigualdades genéricas pergeñadas por el sistema capitalista y la división sexual del trabajo. Un educacionista así lo afirmaba al promediar el año 1919:

El maestro o maestra de escuela primaria, [...] no sólo se le encomienda la dirección de los alumnos en el arte de enseñar, sino que se les entrega una niña o un niño para que modele una matrona o ciudadano [...]. Ellos, substituyen a los padres, porque enseñan, educan e instruyen, dando progreso y civilización. (*La Montaña*, 05-07-1919)

Varios son los motivos por los cuales el magisterio fue considerado una ocupación laboral femenina socialmente válida. Desde los inicios de la organización educativa, los discursos oficiales, enunciados mayoritariamente por autoridades varoniles, convocaron preferentemente a las mujeres para la labor docente. Mientras que el trabajo industrial –entre otros- fue considerado nocivo para su cuerpo e inapropiado porque las alejaba de las tareas domésticas y de crianza (Nari, 2004; Lobato, 2007; Queirolo, 2020; entre otras). Sin embargo, la educación primaria se consolidó como un espacio habilitado y legitimado por y para las mujeres. Una de las razones comunes por las que se las consideró más aptas para estas labores se basaba en que eran portadoras de cualidades intrínsecas y naturales a su sexo (Lionetti, 2007; Billorou, 2016), que las hacían más deseables para las tareas educativas por su cercanía con los niños y las niñas (Morgade, 1997; Barrancos, 2007), por lo tanto el trabajo educativo fue considerado una prolongación de las tareas maternas. En el ideario de la época se consideraba que las mujeres tenían un instinto maternal, lo que sumado a otras cualidades tales como la abnegación, el sacrificio, la tolerancia, entre otras, serían capaces de dulcificar la tarea docente, a la manera de una “gran madre” (Morgade, 1997) o como comúnmente se connota a estas trabajadoras, como “segunda mamá” (Lionetti, 2007). Estas características que ligaban de modo directo al magisterio con una tarea maternal, hicieron de la labor docente una ocupación noble, honorable y decente (Fiorucci, 2016).

Los datos cuantitativos relevados entre 1916-1926 en la provincia de Mendoza apoyan la tendencia creciente a la feminización docente en las escuelas fiscales del nivel primario. Durante esos años existió un aumento del peso relativo del sexo femenino en el trabajo educativo realizado en las escuelas primarias provinciales, que osciló entre el 84 y el 88% sobre el total de educadores.<sup>9</sup> Mediante la combinación de elementos cualitativos -el significado y el valor social asignado- y cuantitativos, podemos arribar a una primera afirmación: en la provincia de Mendoza la tarea docente primaria se encontraba altamente feminizada.

La formación de los y las maestras estuvo a cargo del Estado a través de las Escuelas

---

recomienda la obra de Lobato (2007); D'Antonio y Acha (2000); Queirolo (2019) y para el caso de Mendoza, Cerdá (2014).  
9 Porcentajes estimados en base a los datos aportados en Suárez, 1927, p. 23

Normales. Sin embargo, en sus inicios debido a la falta de personal diplomado, la Dirección General de Escuelas (DGE) habilitaba a personas sin titulación para ejercer la docencia. Hacia la década de 1920 esta situación había logrado ser revertida tanto a nivel nacional como provincial ya que la porción de maestras que ejercían la profesión sin diploma se redujo drásticamente.<sup>10</sup> La certificación de los estudios, además de tornarse requisito indispensable para poder ejercer la docencia dotaba al cuerpo docente de un creciente reconocimiento e idoneidad por parte de las autoridades escolares,<sup>11</sup> en relación con los títulos expedidos por las Escuelas Normales nacionales que funcionaban en la provincia desde el año 1878.<sup>12</sup>

A falta de datos sobre la cantidad de egresadas en la escuela Normal de Mendoza, recurrimos a la fotografía como documento nodal de información. La revista *La Semana*, dedicada a diversas temáticas sobre la sociedad mendocina, publicaba entre sus páginas una fotografía sobre las maestras normalistas y con gran satisfacción incluía sus nombres (Véase figura 1). A partir de ella podemos inferir el alto grado de consideración, prestigio y legitimidad social que estas mujeres representaban para la época. También podemos observar en ella que a pesar de generalizarse el término “maestro”, la inmensa mayoría de personas que estudiaban y se diplomaban para ejercer la educación primaria eran jóvenes mujeres.

Figura 1: Egresadas de la Escuela Normal de Mendoza 1918



10 Los y las maestras diplomadas que ejercían en las escuelas fiscales de la provincia alcanzaba al 72% en 1917; el 86% en 1919; el 83% en 1921 y el 90% para 1926. Elaboración propia en base a los datos aportados en Suárez, 1927, p. 23.

11 La idoneidad de las tareas docentes en relación al título conseguido en instituciones normales nacionales fue una de las marcas recurrentes de los funcionarios estatales vinculados a la educación. Al respecto véase Suárez, 1927, p.p. 26-28.

12 La Escuela Normal de Maestras Nicolás Avellaneda fue la primera escuela para la formación sólo de maestras y fue creada en el año 1878. Al año siguiente se creó la Escuela Normal de Maestros Domingo Faustino Sarmiento (1879) y se dedicó sólo a la formación de varones. El cierre de ésta última institución se produjo en el año 1900 por orden del Consejo Nacional de Educación. A partir del año 1914, la escuela Normal de Maestras se transformó en mixta y funcionó hasta la década de 1970 (Satlari, 2007).

Fuente: *La Semana*, 02-01-1918. Cabe resaltar que desde 1914 la Escuela Normal de la ciudad de Mendoza permitía el ingreso de varones para su formación. Tal como puede apreciarse en la fotografía los únicos maestros egresados son los que se ubican parados a los dos extremos de la imagen. Los otros dos, vicedirector y director, son los que aparecen sentados y ubicados al centro.

Ascolani (1999) reparó con claridad en la forma en que las normalistas adquirirían reconocimiento social y respetabilidad entre el vasto conjunto de mujeres trabajadoras asalariadas. Y afirmó que la docilidad, paciencia y disciplina se conjugaron con una concepción mesiánica que tendió a identificar a la docencia como una suerte de "sacerdocio laico". Al respecto traemos a colación la visión que tenía Leopoldo Suárez sobre la tarea docente: "la obra silenciosa y heroica del maestro con alma de apóstol y humildad cristiana, [hacen posible] [...] que la escuela [sea] un puente entre el hogar y la Sociedad, con un imperativo inmediato: convertir al niño en ciudadano" (1927, p. 15).

La estrecha relación que vinculaba las cualidades "naturales" al sexo de las mujeres atado a un "instinto maternal" omnipresente, se amalgamó a los fundamentos misionales provenientes del cristianismo. Las maestras, cual monjas laicas, debieron ser las encargadas de unir los espacios estructuralmente separados por el sistema, el privado con el público, el hogar con la sociedad, lo sagrado con lo mundano, mediante una institución específica que debía funcionar como nexo entre ambas esferas. La escuela o "templo del saber", se encargaría a través de sus empleadas estatales –las maestras– de realizar la conversión del "niño" en "ciudadano" y de la "niña" en "matrona". La feminización temprana y progresiva del magisterio y la educación entendida como una misión, hicieron posible que las labores educativas difícilmente fueran consideradas como trabajo, tanto por las autoridades educativas, como así también, por muchas de sus maestras.

Así y todo, aquellas mujeres convocadas por el Estado para instruir las en el arte de educar al ciudadano, fueron también cuestionadas en tanto tales por las autoridades estatales encargadas de dirigir la educación provincial. Para 1926, el Director General de Escuelas Leopoldo Suárez miró con alarma los guarismos estadísticos de los últimos 25 años de la provincia que marcaban la participación insignificante de maestros varones en el sistema educativo y dejó plasmado en su informe la siguiente afirmación:

la mujer en el trabajo de la escuela, no ofrece ventajas y sí inconvenientes graves [...]. A pesar de las óptimas condiciones de educadoras que poseen estas últimas, por su bondad, su paciencia, su tolerancia, su feminidad, su virtud latente de madres, es lo cierto que nunca podrían sustituir al hombre en cuanto a gestar en el niño el carácter, la energía la fuerza dinámica, la pasión exaltada por la lucha ruda y sin tregua, en los azares constructivos de la época moderna. (Suárez, 1927, p. 34)

Reparemos por un momento en cómo los términos carácter, fuerza, rudeza y lucha sin tregua se contraponen a bondad, paciencia y tolerancia. Mientras que los primeros términos refieren a los mandatos de masculinidad imperantes en la época abordada, los segundos se constituyen como los términos esencializados sobre los que se asentaban los mandatos femeninos. Justamente, el temor expresado por el entonces director general de escuelas refería a la amenazante feminización de los infantes varones en contacto cotidiano con sus maestras. Es por eso que

expresaba taxativamente que “la generación de varones que va creciendo, sólo por varones puede ser educada, para que surjan de la escuela, hombres de carácter firme y buenos ciudadanos” (Suárez, 1927, p. 35). De tal manera que para evitar la debilidad y/o inversión sexual del ciudadano y del proletariado planteaba que el Estado debía intervenir para equilibrar la participación de los “sexos” en el sistema educativo provincial, ya que estas medidas tenderían a “salvar los principios pedagógicos y también de higiene social” (Suárez, 1927, p. 35).<sup>13</sup>

Ésta preocupación patriarcal enunciada por Suárez, que podría ser considerada apriorísticamente como un capricho aislado o una voz errática emanada de una autoridad escolar del interior del país, se encontraba también presente en destacados intelectuales y dirigentes nacionales. La historiadora Flavia Fiorucci (2016) ha estudiado a tres de ellos, Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez y Víctor Mercante, quienes desde diversas trayectorias intelectuales y políticas, se levantaron contra la tendencia irreversible de la feminización de la tarea educativa en el nivel primario producida en los tempranos años del siglo XX. Uno de ellos, Lugones, llegó a pronosticar que de continuar por ese camino educativo devendría la “formación de un país afeminado” conformado por un “proletariado femenino” (Lugones, 1909, citado en Fiorucci, 2016, p. 127).

Se requerían más maestros que maestras, para virilizar el sistema escolar, masculinizar las relaciones sociales imperantes y consolidar el sistema patriarcal. Más varones implicaría más presupuesto financiero ya que la valoración laboral e intelectual legítima y prestigiosa que tenía para la mujer maestra no era del todo equivalente para el maestro varón, y fundamentalmente por lo poco seductor que resultaba para éstos los salarios educativos (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Barrancos, 2007; Lobato, 2007; Garguin, 2014). Punto de gran tensión entre la forma concreta que asumía el feminizado mercado laboral escolar consolidado a bajo costo financiero y el plan de reformas pretendidas a mediados de la década del 20. Cuestión sobre la que volveremos más adelante.

## Un arduo viaje hacia el primer empleo

Como observamos en el apartado anterior, la diferenciación sexo-genérica se encontraba presente entre las principales tensiones del sistema educativo provincial. Varias investigadoras especialistas en historia de la educación con perspectiva de género han analizado cómo durante las primeras décadas del siglo XX varias voces de la burocracia educativa del ámbito nacional advertían como una necesidad imperante que en la campaña el maestro fuera un varón (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Fiorucci, 2018). No obstante, para mediados de 1926, en los departamentos por fuera del Gran Mendoza, que se caracterizaban por tener poblaciones que basaban sus economías en actividades vinculadas a la agro-ganadería pastoril y la agro-industria vitivinícola, encontramos

<sup>13</sup> Sobre el higienismo social en relación a la inversión sexual, seguimos fundamentalmente el estudio realizado por Pablo Ben (2000), que en su planteo advierte que la expresión “inversión sexual” empleada en esa época tenía un significado más amplio que la expresión “homosexualidad”. Implicaba más bien una “reversión completa de la función sexual del sujeto” y, de forma aún más decisiva, “a las aberraciones respecto de la función social definida por el sexo del sujeto”. Por lo tanto, también es posible pensar que aquello que se definía como “la desviación o lo inmoral, era la independencia respecto de los hombres ganada por mujeres que trabajaban por una remuneración, la ausencia circunstancial de un varón, o el rechazo voluntario y consciente del matrimonio tradicional que establecía la división internacional del trabajo así como los roles y jerarquías de las mujeres femeninas y los varones masculinos” (p. 67; en nota al pie).

que la tendencia hacia la feminización de la docencia también se mostraba irreversible. Aunque la participación femenina en esos departamentos disminuía estimativamente al 77% en relación al 95% de la Capital provincial, la participación masculina en la docencia rural se encontraba lejos de las pretensiones discursivas de las burocracias escolares tanto nacionales como provinciales.<sup>14</sup>

Esa es otra de las razones por la que el relato proporcionado por Margarita Ulloa reviste singular importancia. Ella en tanto protagonista de ese recorrido histórico como maestra -¿tras unos 25 o 30 años de trabajo?, nos lleva a pensar que la “vida de maestro” que ella describe, podría referir más bien al tránsito vital de muchas de esas maestras durante esa época. A falta de mayores recursos documentales, seguiremos el hilo de esa sospecha, ya que era muy común que las maestras, aun siendo mujeres, se enunciaran como parte del colectivo masculino, maestro. En función de los datos cuantitativos y cualitativos examinados anteriormente y en el cruce con el relato de Margarita es que, a partir de aquí, utilizaremos el sustantivo femenino para referirnos a este conjunto mayoritario de trabajadoras que desempeñaban sus tareas en la repartición escolar provincial. En este apartado realizaremos una aproximación al recorrido inicial del trabajo docente, encarado por éstas jóvenes recién egresadas de la Escuela Normal, teniendo en cuenta la difícil situación en la que se insertaban en el sistema educativo.

La principal institución formadora se encontraba ubicada en la capital provincial y debían instruirse durante al menos 4 años para conseguir el diploma habilitante. Una vez recibidas, según nos informa Margarita, la mayoría no tenía opciones para elegir el lugar ni la escuela en la que ejercerían su trabajo y, por lo tanto, eran asignadas a lugares “inimaginables”. Esos lugares referían a los espacios rurales o de la campaña que se caracterizaban por una diversa geografía en un clima semidesértico, que contrastaba con los tres oasis principales y sus respectivas ciudades cabeceras existentes en la provincia. Asimismo, estos espacios marcarían palpablemente la lejanía tanto espacial, como cultural con el lugar de origen de las maestras normales formadas en el ámbito urbano, durante una buena parte de su vida. Debemos suponer que la experiencia iniciática comenzaba con el traslado hasta lugares poco conocidos, signado por los altos costos del transporte y el insumo de una buena cantidad de tiempo debido a las extensas distancias a recorrer, ya fuere en tren o automóvil, caballo, mula, carreta y/o sulky en tránsito por caminos inhóspitos. Una vez arribadas a la escuela, el aislamiento, en tanto lugar distante al punto de partida y el desconocimiento cultural, comunal, vecinal, implicaba para sus protagonistas un cambio rotundo en sus vidas. Fiorucci (2018), ha señalado que la juventud, la soledad, la falta de preparación para asumir la tarea docente en lugares rurales, la poca experiencia y la lejanía familiar provocarían en estas personas un profundo desasosiego. Tópicos reconocibles en las palabras vertidas por Margarita.

En esos contextos socio-espaciales por demás complejos, fueron compelidas a educar

---

<sup>14</sup> Para arribar a estas estimaciones recurrimos a los datos proporcionados por Suárez. Los departamentos seleccionados fueron los siguientes: Tunuyán, Tupungato, La Paz, Lavalle, General Alvear, San Rafael y Rivadavia. Cabe aclarar que no hemos encontrado datos desagregados que contengan las cifras de maestras y maestros sólo en contexto rural. Por lo tanto nos pareció pertinente seleccionar estos departamentos que hasta la actualidad se caracterizan por tener un alto índice poblacional volcado a la producción agro-industrial. El porcentaje estimado para la Capital fue realizado a partir de los siguientes datos: mientras que sólo 20 maestros (4,84%) prestaban servicio en las escuelas fiscales y nacionales, 394 maestras (95,16%) lo hacían en las mismas reparticiones (Suárez, 1927:25).

esas jóvenes maestras con el objetivo de alfabetizar, nacionalizar y modernizar a esas poblaciones.

[La] población infantil analfabeta, que a todas luces adquiere proporciones abrumadoras, se haya representada por un 30 o 40% del alumnado de la campaña, concurrente a las clases en forma deficiente y transitoria, para el cual la enseñanza pública no aporta beneficio. (Suárez, 1927, p. 14)

Como señalaba Margarita Ulloa, es evidente que para la mayoría de las jóvenes maestras, la escuela de campaña se constituyera como el primer empleo y que, dada la fuerte centralidad burocrática escolar, tuviesen muy pocas o nulas posibilidades de negarse a esos destinos. Mientras que las escuelas urbanas quedaban reservadas para educacionistas con mayores puntajes o antigüedad o simplemente por estrechas vinculaciones con las autoridades políticas (Fiorucci, 2018). En diarios comerciales y revistas educativas de la época se denunciaba recurrentemente las designaciones arbitrarias de docentes con poca preparación o, inclusive, con nula formación educativa.

Que no se haga política con los puestos escolares [...], que se eviten las vergonzosas colocaciones por recomendación; ellas son en gran parte las culpables del mal nombre que se da a todos; pues ocurre muchas veces que un buen elemento en política, recomienda a un malísimo ídem en cuestión educacional y aunque este sea un analfabeto tiene asegurado el puesto, allí donde no debe suponerse nunca una "agencia de colocaciones" o "asilo de necesidades". (*Sarmiento*, 23-6-1917. Entrecomillado en el original)

Aún bajo la extendida práctica clientelar ejercida por las autoridades públicas y denunciada como injusta por sus trabajadores, debían afrontar la difícil tarea de insertarse en comunidades ajenas a sus espacios de socialización y, en muchos casos, desconocidas por ellas si es que pretendían hacer carrera en el sistema.

Reparemos en algunas de las vicisitudes por las que debieron pasar esas educacionistas. La falta de cooperación de los vecindarios, apatía de padres, tutores o encargados de las y los niños fue una de las preocupaciones recurrentes de Leopoldo Suárez –también mencionadas por Margarita Ulloa. Sobre todo en la campaña donde se priorizaba el trabajo (en chacras, granjas, faenas agrícolas o la industria) desconociendo las "obligaciones y responsabilidades en edad escolar" (1927, p. 41). El funcionario despotricaba contra la ineficiencia de la policía para hacer cumplir la obligatoriedad escolar a la que acusaba y responsabilizaba de encubrir a las familias infractoras.<sup>15</sup> También lo hacía contra "la ignorancia de los padres y sus familias" que no le asignaban a la escuela la importancia que se merece. En el centro de las preocupaciones de las autoridades se ubicaría la reproducción de prácticas sociales bárbaras extendidas por estas comunidades. Entre ellas, el trabajo infantil fue considerado como uno de los principales obstáculos para lograr la alfabetización de la "arcaica" población rural.

<sup>15</sup> Sobre el rol de la policía y el disciplinamiento de las infancias estudiantiles urbanas en Buenos Aires, sobre todo en relación a la figura del "rabonero", recomendamos los trabajos de Freidenraij, 2016 y 2020.

En esta obsecación (sic) por alcanzar el mayor provecho del esfuerzo muscular de la prole, que reviste en ocasiones aspectos lamentables de avaricia y falta de escrúpulos, se esconde [...] el peor enemigo a los fines de combatir con éxito el analfabetismo [...]. En el caso especialísimo nuestro, concurren a perjudicar la inscripción y la asistencia escolar, las apremiantes exigencias de nuestra principal y casi única industria, la vitivinicultura, encontrándose con frecuencia, durante varias épocas del año, en pugna los intereses materiales de esta con los intereses morales de la escuela primaria. En los meses de Marzo y Abril por ejemplo, se realizan los trabajos de la vendimia o sea la recolección de la uva, tarea en la que se ocupan de preferencia las mujeres y los niños; viene luego en Julio y Agosto, la junta o recolección del sarmiento y en Octubre el desbrote de los viñedos (Suárez, 1927, p. 20)

Por lo tanto, la relativa espontaneidad con la que las y los niños eran enviados a la escuela en los centros urbanos no sucedía de ese modo en la campaña. La inscripción, el ingreso, permanencia y egreso del estudiantado dependerían en gran medida del tipo de tarea escolar y extraescolar llevada a cabo por la docente. Con indignación, Suárez (1927) informaba que mientras hay escuelas que tienen la inscripción cubierta, en otras “se ve al personal en eternas peregrinaciones al domicilio de los niños, ofreciéndoles premios y en muchos casos prometiéndoles colocarlos en grados superiores a los que les corresponden” (p. 22) para tentarles a asistir al recinto escolar.<sup>16</sup> Las estrategias poco ortodoxas utilizadas por las maestras para mantener la escuela en funcionamiento y, por ende, el trabajo mediante el que ganaban su sustento, con seguridad no le causaron ninguna simpatía al funcionario.

Por otra parte, Suárez agregaba que no toda la responsabilidad de la educación rural se encontraba a cargo de maestras jóvenes:

la dirección de nuestras escuelas de campaña [...] está a cargo de antiguos y meritorios maestros provinciales, sin los conocimientos modernos suficientes para bien encauzar la enseñanza [...]. Son, por lo general, señoras que deben compartir las tareas docentes y directivas con las muy respetables del hogar, dualidad muy difícil de armonizar. (1927, p. 27)

El fragmento anterior resalta la incompatibilidad entre las tareas del hogar, con las tareas escolares. Las “señoras” debían ser reemplazadas por “señoritas”, en tanto que las maestras jóvenes, además de estar mejor preparadas –modernizadas– y tituladas por el Estado, tendrían mayor flexibilidad para ser trasladadas a los más recónditos lugares de la provincia, sin ataduras matrimoniales que tendieran a ubicarlas a la base de un sistema laboral en el que la maestra debía convertirse en una “trabajadora a tiempo completo”. Trabajo doméstico y trabajo escolar debían desdibujar sus contornos. En la campaña la maestra es la escuela (Fiorucci, 2018).

¿Qué labores tendría por delante la maestra? Es de suponer que la preparación del lugar, la

---

16 Casos similares son analizados por Ascolani (2012) en la región pampeana.

limpieza, la calefacción y ventilación de espacios poco o nada adecuados, tareas vinculadas al cuidado y diagnóstico de posibles enfermedades. También debían establecer un parámetro común de enseñanza por fuera de los programas homogeneizadores y enciclopédicos y adecuar el cursado según los requerimientos laborales de las familias en determinadas estaciones para que no perdieran el año escolar. Además, la tarea de educar, seguro demandaría el concurso familiar de la propia educadora, si es que poseía, y contar con la necesaria participación comunitaria para el sostén material y simbólico de la escuela. Si pensamos, por ejemplo, en que debían procurar algún tipo de alimentación al estudiantado durante las horas de cursado, es evidente que esas actividades serían imposibles de sostener sin un circuito comunitario que colaborara y participara con materias primas y trabajo para poder realizarlas. Hay que tener en cuenta que las maestras provinciales prácticamente no podían contar con sus ingresos debido al atraso crónico en el pago de sus haberes -cuestión que abordaremos más adelante-. Por lo tanto, ante las aseveraciones realizadas por Suárez en la que hace recaer el fracaso escolar en contextos rurales debido a la pobreza material, la ignorancia, la falta de predisposición de las familias, e inclusive la falta de preparación de las maestras, esconde, invisibiliza o simplemente soslaya la tarea conjunta emprendida entre las maestras confinadas -sin capacidad de elegir su lugar de trabajo- y las comunidades que las recibían. ¿De qué vivía una maestra que no contaba con su salario? ¿Quiénes participaban en la creación y el sostenimiento de las escuelas? Apenas contamos con algunos indicios al respecto. Adrián Ascolani (2012), nos informa que para lograr la creación de las escuelas rurales en la región pampeana, era fundamental la colaboración material del vecindario. Agricultores propietarios realizaron donaciones de terrenos para edificar establecimientos escolares, mientras que los lugareños habitualmente formaban comisiones y dedicaban parte de su tiempo para recaudar fondos y propiciar la construcción de los edificios educativos. En la región que nos ocupa, más precisamente en la localidad de Potrerillos -paraje montañoso a unos 60km de la Ciudad de Mendoza- los vecinos solicitaron la creación de un establecimiento de enseñanza ante la desidia de las autoridades escolares tanto nacionales como provinciales. La solicitud se anclaba en una experiencia previa realizada por "un hombre bueno" quien reunió durante dos años a niños y niñas para su instrucción, alcanzando para 1921 una cifra de 57 estudiantes. La buena voluntad y generosa iniciativa chocó con una realidad objetiva de extrema precariedad -"la carencia absoluta de útiles y elementos de enseñanza"- que imposibilitaba la continuidad de la tarea emprendida. La vecindad inició peticiones a las autoridades educativas nacionales para la construcción de una escuela con maestras bien remuneradas. El requerimiento se basaba en esa experiencia colectiva previa en pos de obtener un "beneficio tan necesario y hondamente deseado por los pobladores, muchos analfabetos a quienes no place ver repetirse en los hijos la desventaja que para ellos significa la carencia de los conocimientos instrumentales más imprescindibles".<sup>17</sup> Si bien las fuentes encontradas son escasas, nos permiten suponer que las escuelas rurales existentes en la época fueron sostenidas, creadas y hasta construidas por las propias vecindades o comunidades, aun con las tensiones y contradicciones antes enunciadas.

17 La nota, agregaba un dato por demás interesante. La comunidad de esa localidad realizaba la petición a las autoridades nacionales y no a las provinciales, porque "no quieren ver a maestros en la miseria" ("La escuela de potrerillos", Palanca, 19-3-1921). El fundamento respondía a que los docentes pertenecientes al ámbito nacional cobraban un mayor salario y eran percibidos con mayor regularidad que los y las trabajadoras pertenecientes a la repartición provincial (Latorre, 2019).

## Una escuela “primitiva y anacrónica”

En términos generales el período de transición del siglo XIX al XX en nuestro país se caracterizó por la consagración de la escuela como el espacio educativo hegemónico por excelencia en el que debía impartirse la instrucción pública. La sanción de la ley 1420 garantizaba la educación primaria obligatoria para los niños y las niñas del país –además de la gratuidad, laicidad y gradualidad-. Dicha obligatoriedad se relacionaba con la clara intención de atar el trayecto educativo al ideal del progreso moderno y capitalista. Asimismo, buscaba como prioridad la construcción de un tipo de ciudadano concebido desde la vertiente liberal clásica. Combatir masivamente el analfabetismo de las y los proletarios y sus familias, para quienes la obligatoriedad debía ser más efectiva en función de un mayor grado de control social. La educación quedó atada a la palabra escuela tendiendo a naturalizarse a ambas como condiciones necesarias para el progreso. La escuela al tiempo que se volvió sinónimo de educación fue subordinando y desplazando al resto de las experiencias educativas que convivían junto a ella (Pineau, 2001).

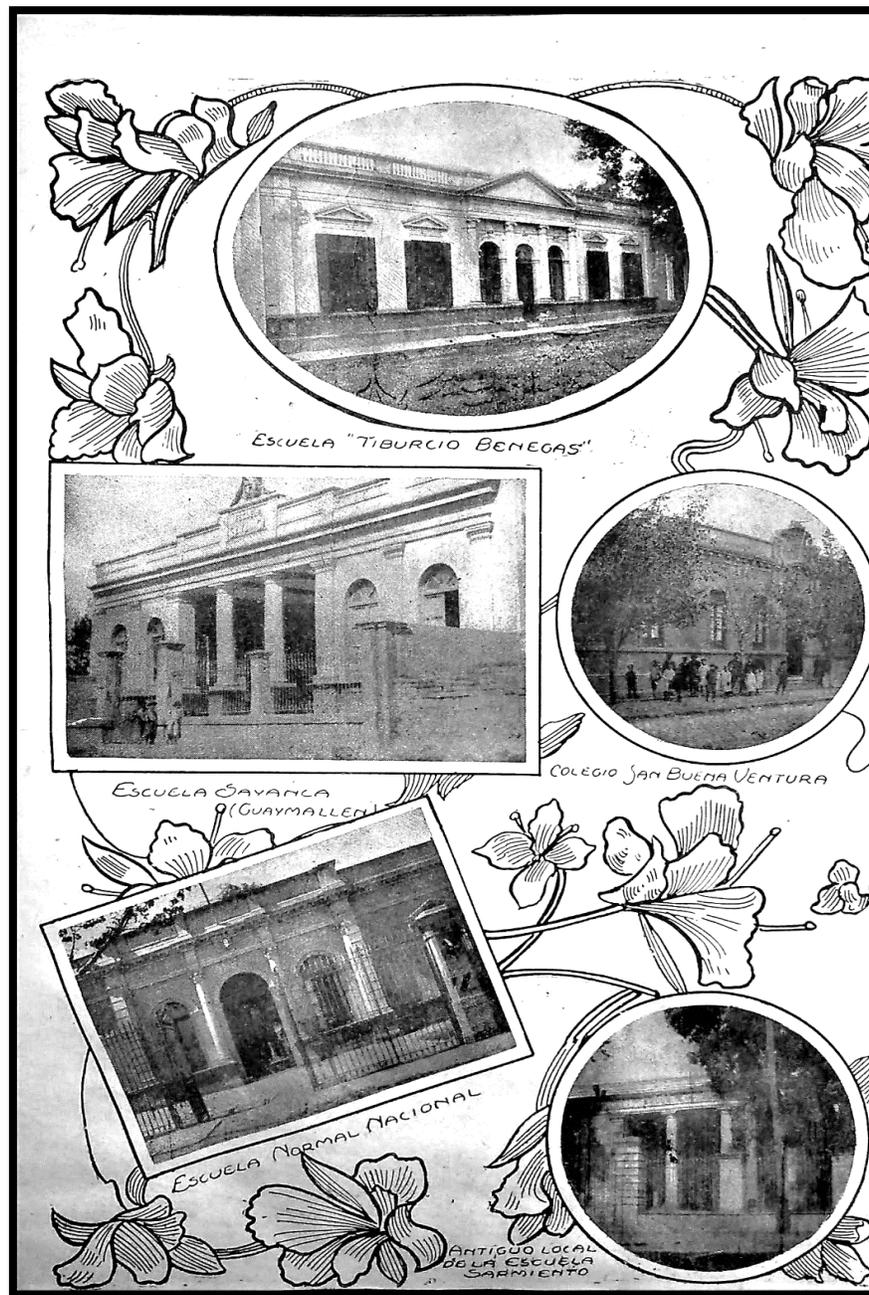
Estas instituciones educativas fueron concebidas como un espacio separado del espacio mundano, paradójicamente constituyéndose en parte fundamental del espacio público, a semejanza del monasterio o el convento pero también compartiendo varias de las características con las que se fue conformando el hogar moderno. Adentro de la escuela se reproducía lo deseable y positivo, mientras que afuera se ubicaba la amenaza, lo negativo o potencialmente destructivo.

¿Dónde ubicar la escuela? Lejos de los embates del vendaval moderno, lejos de los lugares de reunión de los adultos (prostíbulos, cantinas, etc.), similares procesos con los que se concibió el hogar moderno (Liernur, 1997). Allí las mujeres serían relegadas a un espacio público al que se lo concebía, en parte como extensión del doméstico. Un lugar que tendió a connotarse como el “segundo hogar”.

Justamente es en relación a esa consagración del recinto escolar, que nos interesa indagar por las características concretas en las que se enseñaba y aprendía en los contextos rurales de la provincia ¿Cómo eran esas escuelas? ¿Hasta qué punto podía ser considerado el “segundo hogar” para las y los niños o “templo del saber” para las docentes?

Según la información recabada hasta el momento, los edificios eran escasos, estaban mal distribuidos y se encontraban en condiciones poco apropiadas, tanto para el desarrollo del trabajo docente como para garantizar un adecuado proceso educativo al estudiantado. Para el año 1926 la DGE contaba apenas con 28 edificios escolares propios, por lo que el resto de los inmuebles debían ser alquilados por el Estado (Véase figura 2). Para ese año las casas particulares alquiladas en la Capital llegaban a 24 y en la campaña llegaban a 121 (Suárez, 1927).

Figura 2. Escuelas ubicadas en el espacio urbano



Fuente: *Los Andes*, Edición especial. Vistazo retrospectivo a la región de Cuyo al cerrar el año 1920, enero de 1921, s/p.

Va de suyo que el mayor déficit de instituciones para impartir la enseñanza primaria se encontraba en los espacios rurales. Las escuelas de la campaña carecían de las condiciones

materiales que tenían algunas de las modernas escuelas ubicadas en la capital, ya que se trataba de casas o caserones que eran adaptados y que resultaban impropios para la enseñanza pública.<sup>18</sup> La insalubridad de los locales escolares aparecía como otro de los tópicos recurrentes, así lo expresaba el interventor:

No es posible pensar que las escuelas de la Provincia puedan continuar funcionando en los locales que actualmente ocupan [...]. [S]us aspectos ruinosos e inhospitalarios, [...] y lo que significa [...] para los niños que al concurrir a esos locales exponen su frágil organismo a la insalubridad de los viejos caserones (Suárez, 1927, p. 62-63)

Al estado ruinoso de los edificios escolares, las condiciones poco higiénicas e insalubres a las que eran convocados las y los alumnos se sumaba un panorama desolador que las propias educadoras advertían sobre las consecuencias nocivas de impartir clases en esas condiciones

Educar generaciones de seres humanos en ranchos desvencijados y peligrosos a la salud y a la vida, es formar almas desvencijadas, amargas, sin aptitud para el bien, la belleza y la justicia (*Sarmiento*, 7-7-1917)

La peligrosidad y la amenaza de derrumbe no se fundamentaban en denuncias vacías, menos aún en un territorio cruzado por recurrentes movimientos sísmicos e inclemencias climáticas capaces de tirar abajo los precarios establecimientos realizados, en la mayoría de los casos, con barro y paja.<sup>19</sup> En el libro de actas de 1906 perteneciente a la Escuela Vicente López y Planes de Tunuyán, quedaba plasmado por escrito la situación ruinoso en la que había quedado el establecimiento luego de que fuertes ráfagas de viento zonda azotara sus techos y paredes en diversas oportunidades.

[C]on motivo de un fuerte viento ha sido caída o destruida por completo la muralla del costado sur [...], quedando dicha escuela por dos lados a la intemperie. [...] [La] dirección tiene ya conocimiento que desde el año anterior, está caída la muralla del lado este por la misma causa antes expresada (Libro de Actas, Escuela Vicente López y Planes. Junio de 1906. Tunuyán, Mendoza. p. 23; citado en Dussel, 2014, p. 54)

Tres años después del siniestro, la escuela continuaba funcionando a la "intemperie" según figura en el mismo libro de actas en el que se reiteraba el pedido de asistencia estatal, ya que continuaban sin realizarse las obras requeridas por el personal docente.

La frecuencia con la que encontramos en diferentes momentos históricos el pedido a los poderes públicos para que intervinieran en el mejoramiento, ampliación y/o construcción de locales acordes a los requerimientos pedagógicos, sanitarios y estructurales necesarios para impartir la

18 Suárez resaltaba lo siguiente: "los locales que ocupan las escuelas salvo contadas excepciones, no reúnen las más indispensables condiciones de higiene y seguridad" (1927, p. 58).

19 Nos referimos a las construcciones realizadas en adobe. Para un estudio histórico pormenorizado sobre "cultura del adobe" en la provincia de Mendoza recomendamos ver Cerdá, 2011.

educación nos da la pauta del grave estado estructural por el que atravesaban las escuelas provinciales.<sup>20</sup> Una de esas denuncias, incluida en la revista *Sarmiento*, interpelaba al gobierno escolar para

[q]ue se [le] preste un poquito siquiera de atención a los edificios escolares, muchos de ellos verdaderas pocilgas, donde los maestros deben realizar el milagro de la educación con centenares de niños bajo su sola dirección. (*Sarmiento*, 23-6-1917)

El fragmento citado, al tiempo que daba cuenta del estado de abandono en la que se encontraba la escuela provincial sólo sostenida mediante la tarea "milagrosa" de los y las maestras, nos ubica en otro de los problemas cotidianos que afectaban de manera directa a la educación primaria provincial. Exceptuando a algunas renombradas escuelas de la Capital, las de menor relevancia y casi la totalidad de las escuelas de la campaña carecían al "extremo de material escolar".<sup>21</sup> Era de esperar que esas casas, "ranchos" y hasta "pocilgas" edilicias utilizadas como recintos escolares se caracterizaran por "la extrema pobreza en el mobiliario y elementos de trabajo". Para 1926 la falencia de bancos para niños y niñas escolarizadas oscilaba entre 5000 y 6000 en toda la provincia, según los cálculos oficiales aportados por Leopoldo Suárez (1927, p. 50). Asimismo, en las escuelas de la campaña no disponían de cuadernos como así tampoco de libros de lectura (1927, p. 50). Resulta elocuente que veinte años antes del estudio realizado por el interventor, una maestra de la escuela anteriormente mencionada del departamento de Tunuyán, requería la intervención estatal para el mejoramiento educativo

pongo en conocimiento del señor director y lo creo muy necesario se trabaje ó se aumente otra pieza para clases, por no ser suficiente el local para contener el número de alumnos que á ella asisten, ni se podrá aumentar más, estando los que actualmente vienen a la escuela, en una verdadera incomodidad, de a cuatro ó cinco en un banco de dos asientos por no haber extensión (Libro de Actas, Escuela Vicente López y Planes. Junio de 1906. Tunuyán, Mendoza. p. 23; citado en Dussel, 2014, 54-55)

La construcción de edificios sismorresistentes y acordes a los valores pedagógicos e higiénicos modernos, existían en ínfima cantidad en la Capital y en las principales cabeceras

20 "Sin temor de pecar de exagerados, podríamos afirmar que no existe una sola escuela que posea la dotación de útiles y elementos que permita realizar en ella, una limpieza diaria, más o menos completa. Falta lo esencial, haciendo sobre el consumo de ciertos artículos, ridículas economías, con grave perjuicio para la salud de los niños. El barrido se hace con escobas (que con frecuencia faltan o son insuficientes) siendo la provisión de aserrín indispensable para este objeto, en extremo escasa, cuando no falta del todo; nada diremos de los cepillos, jabones, desinfectantes, etc., considerados artículos de lujo estando por consiguiente, proscriptos de nuestros establecimientos culturales". La nota continuaba denunciando la falta de personal designado para el mantenimiento y la limpieza de las escuelas. "La sanidad en las escuelas", Palanca, 3-9-1921.

21 Desde el periódico gremial Palanca en una de sus notas le hacían notar a la DGE lo siguiente: "la escuela de Las Malvinas -San Rafael- tiene 7 bancos para 180 niños; la de Monte Comán, no tienen un vidrio en las puertas de su único salón; la de San Carlos, <<9 de julio>>, carece de w. c. [baño]!! no habiendo sido blanqueada desde hace 5 años y unos galpones que posee, están en ruinas; la escuela José Federico Moreno de ciudad, tiene un foco de infección en sus w. c. [.] careciendo en los grados hasta de tiza; todas las escuelas de la provincia carecen de ilustraciones, de tinta, de útiles y algunas como la [escuela] Pueyrredón [de Ciudad], amenazan caerse, con piezas oscuras y sin ventilación". Continuaban afirmando que podían engrosar aún más la lista de establecimientos en condiciones similares. "La laicidad de la enseñanza y la Dirección escolar", Palanca, 5-4-1921.

departamentales. En el resto de la provincia era prácticamente inexistente este tipo de edificación según nos informan las fuentes consultadas (véase figura 3).

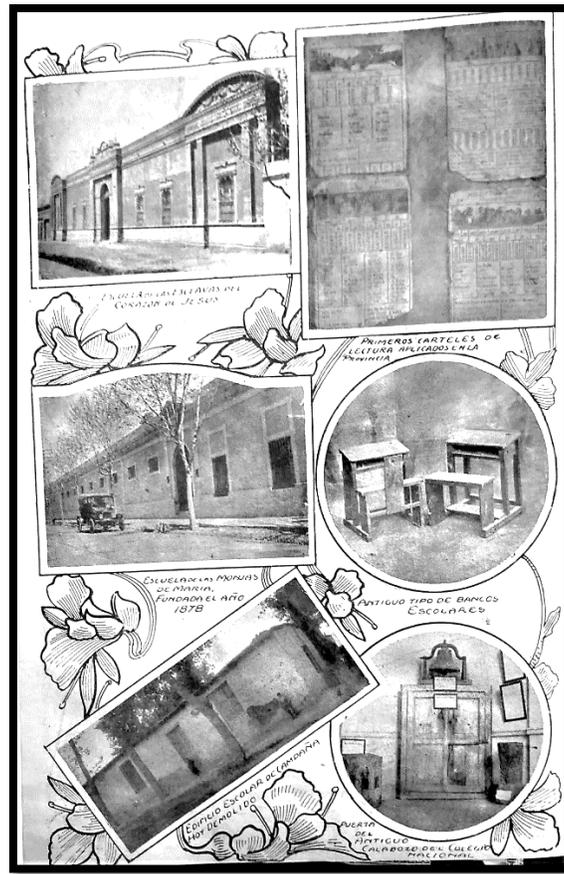


Figura 3. Única fotografía de escuela rural encontrada (borde inferior izquierdo) y tipo de mobiliario.

Fuente: *Los Andes*, Edición especial. Vistazo retrospectivo a la región de Cuyo al cerrar el año 1920, enero de 1921, s/p. Podemos observar a partir de las figuras 2 y 3 la disparidad abrumadora entre los establecimientos construidos con materiales sismo-resistentes ubicados en la ciudad de Mendoza, en contraste con la escuela rural incluida en la fotografía. Parece indudable que los preceptos modernos con los que fue pensada la escuela durante las primeras décadas del siglo XX en la provincia distaban por mucho del imaginario propuesto por las autoridades educativas.

Esta grave situación se presentaba con recurrencia y la podemos observar tanto en los documentos oficiales como en las prensas elaboradas por educacionistas. Procurar lugares higiénicos, bien ventilados, luminosos, espacios en sintonía para cada estudiante, entre otras, se colocaron a la base de los reclamos para impartir una buena educación. Ya que el local escolar, además de convocar a los y las niñas en edad escolar, se concebía como centro de socialización de las prácticas modernizantes en detrimento de las consideradas rudimentarias, arcaicas o sencillamente definidas como "primitivas".

Se desprende de lo analizado hasta acá, que los establecimientos escolares compartían varias de estas condiciones "inhospitalarias" señaladas por Suárez. Lo que el funcionario no vio, o

pretendió invisibilizar, era el hacinamiento escolar con el que debió lidiar una maestra en esas condiciones de extrema precariedad y pobreza. Según los cálculos realizados por las historiadoras Barrio y Rodríguez Vázquez (2016) para el año 1926 la cantidad de niños y niñas en situación escolar en relación al promedio por maestro o maestra oscilaban entre los 28 y 32 estudiantes por docente. Además, debe tenerse en cuenta que en las escuelas rurales se impartía en el mismo espacio y en simultáneo la educación a niños y niñas que se encontraban en diversos grados educativos (de primero a cuarto). Toda esa endeble base material sobre la que los y las maestras debían encarar su tarea debió constituirse en una razón más para que las infancias y sus familias no tuvieran los incentivos suficientes para agenciar a esos espacios como propios. Aun así cabría preguntarse ¿cómo fue posible llevar adelante el triunfo de la escuela en esos contextos tan adversos?

### **“El último mono del presupuesto en un país fabulosamente rico”**

Tal como vimos con anterioridad, la temprana feminización del magisterio vinculada a la valoración positiva de la mujer para ocupar cargos docentes -entendida como prolongación de sus actividades maternas- se conjugaron con una racionalidad económica de un Estado liberal, que en tanto concebía a la educación como un puntal fundamental para la construcción de los ciudadanos, se propuso sostenerla con el menor costo posible. La mujer, debido a las prescripciones que pesaban sobre ella, se presentaba como la mejor de las alternativas para ocupar ese lugar como “trabajadora barata” (Lionetti, 2007). En tanto que la tarea realizada por las maestras gozaba de una fuerte legitimidad social, no ocurría lo mismo en cuanto a la retribución salarial por su labor. Así, su trabajo no fue considerado como tal.

En Mendoza, las remuneraciones de las y los maestros primarios pertenecientes al ámbito educativo provincial se encontraban sometidas a los vaivenes de la economía provincial, con sueldos bajos e impagos. Año tras año, tuvieron que soportar el atraso crónico en el pago de sus magros salarios. Para mediados de 1916, el diario *Los Andes* informaba que la deuda salarial para con las maestras y maestros alcanzaba los ocho meses y agregaba, lo siguiente: “son muchos los hogares que a estas horas [están] frente a la dolorosa perspectiva de la falta de alimentos” (*Los Andes*, 16-7-1916).

Además, se veían obligados a caer en las redes de la usura y “vender sus sueldos atrasados con un descuento del treinta por ciento”.<sup>22</sup> Inclusive, maestras jubiladas en 1901 se definían como “esencialmente pobres” y agregaban, “hemos envejecido mártires del deber [...] y sufrimos las consecuencias de la miseria después de 19 meses que estamos impagos”.<sup>23</sup>

Inclusive, ante la grave crisis económica que afectó a la provincia durante 1917, el Estado dispuso la disminución de los haberes docentes. Los descuentos fueron muy significativos,

22 *Los Andes*, 16-7-1916. “A los educadores se les pagaba con letras de tesorería –emisiones clandestinas desprestigiadas que sustituían la moneda y eran cotizadas muy por debajo de la misma- [...]. La desvalorización de la letra de tesorería alcanzó al cuarenta y cinco por ciento [...]. Otras veces los sueldos se pagaban con vales o autorizaciones para cobrar, lo cual siempre terminaba en descuentos ante usureros conocidos. Los diarios publicaban avisos destacados anunciando que se compraban sueldos de la DGE y ofreciendo a los maestros de campaña encargarse de visar las autorizaciones y girarles los depósitos. Grandes fortunas se construyeron sobre la base de los sueldos de los maestros”, De la Vega, 1997, p. 30.

23 AGHM. Carpeta de Instrucción Pública. 98/Doc.76. 2 de febrero de 1901. Maestros jubilados reclaman el pago de la pensión.

especialmente para la franja mayoritaria de las maestras de grado, que llegó a superar el 33% (*Sarmiento*, 19-5-1917). Para ese mismo año, se fundó la revista dedicada a temas educativos, *Sarmiento*. En su primer número, la nota de tapa refirió a "Los sueldos del magisterio". La disminución de los haberes y el atraso en el pago de los mismos llevaba al magisterio a una situación insostenible que hacía que perdieran la "paciencia digna de su misión" –según sus palabras-. Y continuaba, "el monto de los mismos es exiguo y en muchas partes hasta irrisorio"; el crédito les estaba restringido y llamaba a pensar en las "exigencias inherentes a la función social del maestro" en un momento en el que el mundo se encontraba en guerra y generaba una espiral inflacionaria que se reflejaba en la "suba exorbitante de todos los artículos, tanto alimenticios como de cualquier otro orden" (*Sarmiento*, 3/5/1917). Para mediados de mayo de 1917, desde la revista se denunciaba que la deuda salarial con el magisterio provincial se encontraba entre los 7 y 8 meses. Y hacían hincapié, en que la crisis repercutía más entre las maestras rurales ya que ganaban menos y se "sacrifican" más que el resto de sus colegas, "lo menos que pueden pretender es cobrar al mismo tiempo que éstos sus escasos emolumentos" (*Sarmiento*, 19-5-1917). La situación era tan precaria que ante la hipotética posibilidad de cobrar una parte de sus sueldos adeudados, las docentes rurales que residían a "decenas de leguas" de la Capital debían "realizar largos y costosos viajes" para poder cobrar, dejar de lado las tareas educativas y "gastar lo que no tienen en realizar el viaje" (*Sarmiento*, 2-6-1917).

Verdad es que los poderes públicos miran con displicencia la situación precaria de hoy y de siempre del magisterio. [...] Es por esto que con toda exactitud se ha dicho que el maestro es el último mono del presupuesto en este país fabulosamente rico. (*Sarmiento*, 9-6-1917)

A la inseguridad económica se sumaba la inestabilidad laboral. Las atribuciones omnímodas que las jerarquías institucionales tenían sobre sus trabajadores también eran denunciadas ya que "pesa sobre su cabeza la formidable espada del traslado o la cesantía [...] atribución discrecional que hoy tienen las autoridades escolares de Mendoza, [realizada mediante] simple decreto inapelable" (*Sarmiento*, 2-6-1917).

A modo de ejemplo, describían la designación de un maestro en un puesto escolar de la campaña:

el interesado va y toma posesión de la escuela o del cargo; lleva a su familia, se instala [...], hace gastos y sacrificios de todas las clases para [...] hacer medianamente pasable su existencia y la de los suyos. Como maestro inicia su labor; realiza tareas para mejorar la escuela, para vincularse con padres y vecindario y llevar a cabo iniciativas benéficas o de progreso; pero el día menos pensado... ¡zás!... un decreto de traslado que lo arruina y lo lleva al otro extremo de la provincia, cuando no es una cesantía fulminante que lo pone con su familia

en medio de la calle. [...] [L]a vida del maestro [...] está al albur de un simple capricho de las autoridades, de una venganza, y hasta de un chisme.<sup>24</sup>

En el último número disponible de *Sarmiento* aparecido en el mes de octubre de 1917, a poco de finalizar el ciclo lectivo, la deuda salarial se había incrementado. Para ese entonces las maestras llevaban entre 8 y 9 meses sin percibir sus salarios. El mismo escenario se presentaba a inicios del ciclo lectivo de 1919. Para el mes de marzo se les adeudaba alrededor de 8 meses de sueldo.

En la revista *Palanca*, publicada durante 1921, volvemos a encontrar denuncias reiteradas sobre los atrasos en el pago de los salarios del magisterio. A la fecha pautada para el inicio de clases, mes de marzo, se adeudaban entre 4 y 5 meses a docentes de la Capital y ascendía hasta 15 a los de la campaña.<sup>25</sup> Recalcaban el agotamiento del plantel docente debido a esta situación,

la mayoría de los cuales no ha disfrutado de las vacaciones, en la forma en que sus energías gastadas lo reclamaba, por carecer de medios y porque muchos desfilaron días tras días por las oficinas de la Dirección General o por las casa de los usureros en procura de algunos centavos para cubrir las necesidades más apremiantes. Tiempo es que los maestros se convenzan de que su trabajo debe ser remunerado puntualmente y que conseguir que tal cosa suceda, es obra del mismo maestro (*Palanca*, 5-3-1921)

Ese mismo año hubo un total de 134 días de clases, la fecha fijada para culminar el ciclo anual fue el 20 de noviembre. Para ese entonces la misma revista realizaba un balance negativo del año afirmando que a la indigencia en la que se encontraban las instituciones escolares, debía sumarse la obligatoria asistencia de los y las maestras a pesar de la “miseria extrema y efectos depresivos, por el atraso de siete meses en la percepción de los sueldos” (*Palanca*, 12-11-1921).

Esta situación vuelve a reiterarse en el año 1926, lo cual nos permite afirmar que la deuda salarial para con las maestras continúa siendo durante todo el periodo, estructural, sin importar el signo político –conservador, radical yrigoyenista o lencinista- que ocupase eventualmente el lugar en el Estado. Fue a mediados de 1926, cuando se les adeudaba a los y las maestras hasta un año de sus haberes, que Suárez fue nombrado Interventor de la Dirección General de Escuelas. Su designación buscaba procurar una salida a la crisis financiera y política que afectaba seriamente el funcionamiento del sistema educativo provincial. El balance de su intervención quedó plasmado en el informe que hemos utilizado para la realización de este trabajo.

Como parte de su programa de gestión, si bien logró ordenar la crítica situación financiera

24 La nota gravita insistentemente sobre el autoritarismo que sufren las y los maestros, ante la falta de una reglamentación que regule las condiciones de estabilidad en el cargo. También sobre la injusticia con la que proceden las autoridades, pues las trabajadoras carecen de un “tribunal de apelación” que les permita su defensa. También se pide un reglamento que permita dar cuenta de un procedimiento justo ante la acusación de incompetencia e inmoralidad. “En acusaciones de inmoralidad grave [...], para una exoneración, [...] basta que una persona eche sombras sobre la conducta de un maestro, para que peligre su estabilidad y reputación” (“Estabilidad del maestro”, *Sarmiento*, 2-6-1917).

25 “Hay numerosos maestros en San Rafael a quién se debe siete, nueve y <<quince meses de sueldo>> porque el señor inspector no mandó las planillas a su debido tiempo y no pudo liquidárseles por consiguiente sus haberes en el mes en que se abonaban. [...] Esta irregularidad cuyas consecuencias terribles para tantas familias, es hasta delictuosa. “Ante la situación”, *Palanca* 12-2-1921.

y pagar gran cantidad de los sueldos adeudados al magisterio, llevó a cabo un ajuste presupuestario que implicó suspensiones al personal administrativo y obligó a los maestros que trabajaban al mismo tiempo en escuelas nacionales y provinciales a optar por uno de los dos sistemas (Barrio y Rodríguez Vázquez, 2016). Consideró, según sus cálculos, que la educación en la provincia de Mendoza era de las más caras del país y de las menos efectivas. En sus palabras, "la escuela realiza deficitariamente su función" y "el Estado gasta mucho dinero en formación de maestras y maestros, creación de escuelas, materiales escolares para tan magros resultados" (Suárez, 1927, p. 41). Y si bien reconoció la situación de "hambruna" por la que atravesaban los y las docentes provinciales, afirmó que entre los principales motivos del despilfarro financiero, existía una excesiva cantidad de educacionistas, por lo que decidió recortar 400 puestos de trabajo, equivalente a poco más del 27% del total de educacionistas provinciales.<sup>26</sup> En el informe puede observarse que la reforma integral que propuso para el sistema educativo incluía el cierre de escuelas y la reorganización del personal docente.

## Consideraciones finales

La conformación de un mercado laboral educativo legítimamente habilitado y propiciado por el Estado para las mujeres estuvo atravesado por un sinnúmero de tensiones. La educación primaria diseñada como un área laboral feminizada, propició el ingreso de las mujeres a ese mercado laboral. Aunque las maestras, una vez que lograban el título habilitante proporcionado por la escuela Normal, eran investidas de idoneidad institucional y de una considerable respetabilidad social, tenían muy poco margen para elegir dónde y de qué modo ejercer sus tareas. La dirección escolar destinaba a las jóvenes maestras a lugares cuyos habitantes debían ser alfabetizados, modernizados y ciudadanizados con mayor urgencia. Los poblados ubicados en la campaña, considerados atrasados, regresivos y primitivos fueron los destinos más factibles para las maestras provenientes de la clase trabajadora y sin vinculaciones estrechas con los agentes del poder público. Una vez que tomaban el cargo de maestra o la dirección del establecimiento debían entablar diversas estrategias a fin romper con las resistencias comunales que su presencia generaba. La efectividad con la que lograban insertarse depararía la permanencia en el empleo y la posibilidad de hacer carrera en el sistema educativo. La juventud, la falta de experiencia y la angustia de sentirse ajenas a ese mundo harían de esa estancia un padecimiento para sus protagonistas. En consonancia con otras investigaciones vinculadas a otras regiones del país, hemos considerado como posibilidad palpable el hecho de que el trabajo escolar rural implicara un trabajo a tiempo completo ya que la escuela se convertía en sinónimo de la maestra (Fiorucci, 2018; Ascolani, 2012). Así y todo, a pesar de las múltiples tareas asumidas, no obtenían una retribución acorde a la reproducción básica de la vida. Los salarios, además de resultar insuficientes, no fueron erogados en tiempo y forma. Los mayores retrasos salariales se producían, en particular, en este sector laboral, quienes además, denunciaban el abandono absoluto de las autoridades escolares. Al aislamiento físico y emocional y la extrema precarización se añadía la inseguridad laboral, a falta de un estatuto que les garantizara la estabilidad

---

<sup>26</sup> Porcentaje estimado a partir los datos proporcionados por Suárez, 1927, p. 23. El total de docentes provinciales para 1926 fue, según sus cálculos, de 1467.

en el empleo. La educación, si bien se configuraba para el Estado como una política de primer orden que debía expandirse a los rincones más recónditos de la provincia no fue acompañada de la inversión presupuestaria acorde a la declamada prioridad. De hecho, en función de lo analizado, sostenemos que uno de los motivos de la feminización de la docencia fue el concebir esa tarea como "natural", como una extensión de sus tareas domésticas de cuidado y crianza, y en este sentido implicó no reconocerla como trabajo. De allí la posibilidad de bajos sueldos e incluso el atraso sistemático con la que fueron pagados los mismos.

A partir del análisis de las prensas gremiales y educativas de la época, pudimos rescatar discursos en el que se denunciaron los bajos salarios, insuficientes para afrontar la carestía ante el aumento progresivo del precio de los alimentos y alquileres, los atrasos crónicos de la erogación de sus salarios, las menesterosas condiciones laborales, la falta de estabilidad en sus empleos e, inclusive, la pauperización por la que pasaban sus años como jubiladas. Mediante este tipo de publicaciones buscaron visibilizar y concientizar al propio gremio y a la sociedad sobre las vicisitudes de vivir y trabajar como maestra.

A pesar de haberse identificado algunas coincidencias entre los reclamos docentes y el diagnóstico sobre los problemas educativos registrados en el informe de Leopoldo Suárez, las reformas propuestas por el director general de escuelas no ampliaba el presupuesto educativo, no suponía un aumento salarial, no regulaba los escalafones docentes como así tampoco estatúa y reglamentaba el trabajo de las maestras. Respecto de las tareas escolares y extraescolares; como así también el trabajo de reproducción social que el sistema les exigía, Suárez concluía que "en manera alguna es excesivo el trabajo que se exige al maestro en la Provincia de Mendoza y [...] estamos muy lejos de correr el riesgo de agotarlos prematuramente" (Suárez, 1927, p. 38). Las posiciones antagónicas incluidas en este trabajo y expresadas por sus propias protagonistas no precisan mayores comentarios. Promediando la década de 1920, las posiciones reformistas menos intransigentes insistían en implementar medidas racionales que proponían sostener la educación destinando el menor porcentaje del presupuesto provincial posible. Este propósito motivó un doble juego, o una tensión entre el reconocimiento estatal de las maestras como "heroínas", cuya misión era lograr el milagro educativo, y la naturalización de sus tareas, en las que la suma de dificultades laborales y las faenas cotidianas no fueron consideradas en modo alguno como excesivas. Ambas perspectivas lograban escamotear el foco de una demanda por el reconocimiento de las maestras como trabajadoras con la consecuente reivindicación salarial y presupuestaria que dicha labor exigía.

## Referencias

- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina, la construcción del orden: de las sociedades de masas a las sociedades en proceso de reestructuración*. Ariel.
- Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. N° 2., 88-89.

- Ascolani, A (2012). *La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)*. Revista *Teías* v. 14, n. 28, pp. 309-324.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Barrio, P. y Rodríguez Vázquez, F. (2016). Instituciones, saberes y expertos para un Estado provincial: Leopoldo Suárez, de agrónomo a funcionario itinerante del lencinismo, Mendoza, 1918-1930", en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, núm. 44, primer semestre 2016, pp. 78-107.
- Ben, P. (2000). Muéstrame tus genitales y te diré quién eres. En Acha y Halperín (comp.) *Cuerpos, géneros e identidades*. Signo.
- Billorou, Ma. J. (2016). Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. En Caldo, P. y Vignoli, M. *Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos*, Historia de la educación - anuario, vol. 17, núm. 2. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772016000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200004&lng=es&nrm=iso) (consultado el 26/7/2019)
- Cerdá, J. M. (2011). *Condiciones de vida y de vitivinicultura. Mendoza 1870-1950*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- D'Antonio, D. y Acha, O. (2000). La clase obrera invisible: imágenes y participación sindical de las obreras a mediados de la década de 1930 en la Argentina. En Halperín, P. y Acha, O. (comp.) *Cuerpos, géneros e identidades. Estudios de historia de género en la Argentina*. Ediciones del Signo, p. 229 – 266.
- De la Vega, J. (1997). *Mendoza 1919: ¡Huelga! El nacimiento de la sindicalización del magisterio mendocino*, Ediciones culturales de Mendoza.
- Dussel, P. (2014). Rescatando retazos de la memoria docente. La primera asociación de maestros de Mendoza. 1904-1914. *Revista.muesca.es.*, Cabás nº12, Diciembre 2014, págs. 49-65.
- Dussel, P. y Latorre, M. (2019). *Tras las huellas gremiales del magisterio mendocino (1880-1919)*. Actas de las XVII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia. Catamarca. Argentina: Editorial Científica Universitaria. <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/ACTAS%20INTERESCUELA%202019/PDF/MESA%2097/Dussel%20Latorre%20Mesa%2097.pdf>
- Garguin, E. (2014). "Intersecciones entre clase y género en la construcción social del magisterio. La Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires durante las primeras décadas del siglo XX". En Adamovsky, Visakovsky y Vargas –comp.-, *Clases medias. Nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*, Ariel, Buenos Aires, 167-191.
- Fiorucci, F. (2016) "País afeminado, proletariado feminista". *Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)*. Historia de la educación - anuario, vol. 17, núm. 2. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/559>
- Fiorucci, F. (2018). *Relatos de la docencia rural: la escuela que contaron los maestros (1920-1950)*. En Fiorucci y Rodríguez, L. G. –compiladoras- *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Freidenraij, C. (2016). *Intervenciones policiales sobre la infancia urbana: Ciudad de Buenos Aires, 1885-1920*. Revista *Historia y Justicia*. 6; 4- 164-197.
- Freidenraij, C. (2020). *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, 1890-1919*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Latorre, M. (2019). "Entre la escuela y la prensa. Primeras experiencias de organización sindical docente en Mendoza (1919)", *Prohistoria*, Año XXII, núm. 32, dic. 2019, pp. 97-126. Disponible en: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/prohistoria/article/view/1105>
- Liernur, F. (1997) "El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910)". En *Entrepasados*, año VI, núm. 13

- Lionetti, L. (2007) La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916). Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.
- Luis, N. (2017). Una pionera legislación social: La sanción de leyes de regulación laboral en 1918 en Mendoza, Argentina. Cuadernos Americanos Nueva Época 160, pp. 185-217.
- Lobato, M. (2007). Historia de las trabajadoras en la Argentina. Edhasa. Buenos Aires.
- Morgade, G. (comp.) (1997). Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina, 1870-1930, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Nari, M. (2004). Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires (1890-1940). Biblos: Buenos Aires.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. Paidós. Bs As.
- Queirolo, G. (2019). Muchas pero invisibles: Un recorrido por las interpretaciones estadísticas del trabajo femenino en la Argentina, 1914-1960. Anuario del Instituto de Historia Argentina, 19 (1). Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10429/pr.10429.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10429/pr.10429.pdf)
- Queirolo, G. (2020). Mujeres que trabajan. Labores femeninas, Estado y sindicatos (Buenos Aires, 1910-1960). Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Satlari, C. (2007). "Historia de la educación primaria pública, la educación superior y algunas alternativas pedagógicas desde la Ley 37 (1897) hasta el fin de la dictadura (1983)". En Roig, Arturo y Satlari (comp.) Mendoza, identidad, educación y ciencias, Ediciones culturales de Mendoza, Mendoza. (pp. 275-350)
- Suárez, L. (1927). El problema escolar en la provincia de Mendoza, Mercatali, Buenos Aires.
- Valobra, A. (2018). Ciudadanía política de las mujeres en Argentina. EUDEM: Mar del Plata.
- Yannoulas, S. (1996). Educar: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia: 1870-1930, Kapeluz.

## Fuentes

- Archivo General Histórico de Mendoza. Carpeta de Instrucción Pública. 98/Doc.76. 2 de febrero de 1901.
- Sarmiento, Mendoza (1917)
- Idea, Mendoza (1919-1920)
- Palanca, Mendoza (1921)
- Diario Los Andes, Mendoza.
- Diario La Montaña, Mendoza.
- Revista La Semana, Mendoza.