

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Maestras, familias e inspectores: Tramas de género y conflictos en el acervo documental del Consejo Nacional de Educación a inicios del siglo XX

Adrián Cammarota⁷²

Afiliación

Resumen

¿Qué nos dicen las fuentes sumariales y que tipo de análisis puede abordarse para desarrollar un diálogo, desde una escala local entre el nivel experiencial y el corpus normativo que tendía a modelar y disciplinar las acciones del magisterio? Esta ponencia busca recomponer la vida cotidiana de un grupo de maestras y de la burocracia educativa en los territorios alejados (provincias y territorios nacionales) durante las primeras décadas del siglo XX, buscando tender puentes vinculares con las familias, no solo por la necesidad de legitimar la escuela pública, sino también, para sobrellevar el decurso de su existencia que, en muchos casos, aplicaban en condiciones de precariedad y de soledad en los destinos geográficos elegidos como puestos laborales. Pasamos revista a las grietas por donde se filtraban las limitaciones del proyecto educador y que no se correspondían solo con la endeble materialidad existencial por la que transitaban las y los docentes. A partir de una metodología cualitativa, y gracias a los expedientes sumariales auscultados en el Archivo Intermedio de la Nación, se describen tres casos en las provincias de Río Negro, Salta y San Juan, acontecidos en las primeras décadas del siglo XX. El análisis del acervo documental nos permite reflexionar sobre la importancia de estos repositorios escolares para reconstruir, en clave histórica, la vida cotidiana del magisterio. Entre demandas, conatos de resistencias, discursos sexistas y acusaciones; los hechos descriptos bosquejaban las endebles fluctuaciones por las que discurría el andamiaje que vertebraba la ley 1420, involucrando una línea delgada entre la esfera productiva y la esfera reproductiva de las maestras, las relaciones exiguamente armónicas entre éstas y las directoras, ciertos visos de violencia laboral y las resonancias de esos ajetreos en las familias que, como ya mencionamos, eran actores fundamentales en las comunidades locales para la legitimación de la educación común.

⁷² Doctor en Ciencias Sociales (UNGS-IDES), Magister y Licenciado en Historia (UNTREF).

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Maestras, familias e inspectores: Tramas de género y conflictos en el acervo documental del Consejo Nacional de Educación a inicios del siglo XX

La vida cotidiana del magisterio y de la burocracia educativa en los territorios alejados (provincias, colonias y Territorios Nacionales) durante las primeras décadas del siglo XX, buscaba tender puentes vinculares con las familias, no solo por la necesidad de legitimar la escuela pública, sino también, para sobrellevar el decurso de su existencia que, en muchos casos, aplicaban en condiciones de precariedad en la soledad impuesta en los destinos geográficos elegidos como puestos laborales.

En este trabajo abrevamos en las experiencias del magisterio y las dinámicas burocráticas de los funcionarios escolares que ponían bajo la lupa el desempeño y el comportamiento de sus subordinados/as. Describimos los mecanismos de fiscalización y actuación de los inspectores. Luego pasamos revista a las grietas por donde se filtraban las limitaciones del proyecto educador y que no se correspondían solo con la endeble materialidad existencial por la que transitaban los docentes. El trabajo se respalda en los estudios que cotejaron la conformación y feminización del magisterio argentino (Morgade, 1997; Rodríguez, 2021; Yannoulas, 1996), las autopercepciones forjadas por los docentes en relación con el género (Becerra, 2016, pp. 80-103), la construcción de estereotipos sexuales explícitos e implícitos en el currículum; las sanciones disciplinarias o exoneraciones por infracciones penadas en la normativa, y el funcionamiento de la burocracia del Consejo Nacional de Educación (CNE) (Puiggrós, 2012; Teobaldo, 2011). También dialogamos con las producciones que han puesto de relieve la constitución de la moral y las costumbres para la interpretación de las relaciones entre los géneros (Barrancos et al, 2014) concibiéndolo como una categoría relacional y otorgándole una dimensión cultural más que biológica (Scott, 1996).

La historia social del trabajo con perspectiva de género (Lobato, 2007) ha permitido reescribir e incorporar en la historia a un sector numeroso de la fuerza laboral que había sido invisibilizado en el pasado, reconstruyendo las formas que adoptaron las luchas y las resistencias de las mujeres en distintos espacios institucionales como el mundo de la formación e inserción académica en el ciclo universitario (Andújar, 2017; Bravo et al, 2008). Por último, mi basamento teórico se sostiene en aquellas producciones que enfatizaron en cómo las costumbres, las

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

prácticas sociales y las reglas avalan actos entendidos como legítimos y otros como ilegítimos, pugnando contra el modelo familiar tradicional de la primera mitad del siglo XX. (Cosse, 2006).

A partir de una metodología cualitativa, y gracias a los expedientes sumariales auscultados en el Archivo Intermedio de la Nación, se describen tres casos que forman parte de una investigación mayor en curso, en las provincias de Río Negro, Salta y San Juan acontecidos en las primeras décadas del siglo XX. Entre demandas, conatos de resistencias, discursos sexistas y acusaciones; sostenemos que los hechos involucrados bosquejaban las endebles fluctuaciones por las que discurría el andamiaje que vertebraba la ley 1420, involucrando una línea delgada entre la esfera productiva y la esfera reproductiva de las maestras, las relaciones exiguamente armónicas entre éstas y las directoras, ciertos visos de violencia laboral y las resonancias de esos ajetreos en las familias que, como ya mencionamos, eran actores fundamentales en las comunidades locales para la legitimación de la educación común.

Inspectores, reglamento y ambiente

El cuerpo de inspectores del CNE prácticamente estaba masculinizado. Eran maestros adherentes a la filosofía del positivismo que bregaron por liderar la construcción profesional de la docencia, realizando señeros esfuerzos para alcanzar el monopolio de la actividad. Los normalistas varones que expeditivamente escalaron en los puestos de inspección mostraron ínfulas de distinciones intelectuales viéndose a sí mismos como los ejecutores de la modernidad educativa y reprochando la idoneidad del magisterio para la ciencia pedagógica. Esto los llevó a naufragar al momento de obtener, por parte de sus colegas, el reconocimiento y el prestigio requerido como cuerpo profesional. Víctimas de sus propias estrategias, vieron como los puestos neurálgicos del CNE y el ejecutivo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que tenía bajo su manto al organismo educativo; fueron ocupados por grupos profesionales más homogéneos (médicos y abogados), que provenían de familias acomodadas o respondían a estrategias políticas de las elites gobernantes. (González Leandri, 2001, pp. 513-535). Por añadidura, cabe agregar que la relación entre los docentes y los funcionarios del CNE, desde los orígenes del sistema educativo argentino, fueron complejas. Diversas publicaciones del magisterio reclamaban por la disminución de su poder de control y una mayor cooperación en la dirección y la administración escolar.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Esta burocracia educativa se veía en la obligación de velar por el cumplimiento de las leyes que emanaban del CNE. (Cammarota, 2023a, 2023b). En planillas preparadas para tal fin, los inspectores relevaban las condiciones de los locales escolares destinados a las nuevas escuelas, muchas de ellas propuestas por los vecinos de los territorios y provincias; los itinerarios para abrirse paso a las escuelas o el levantamiento de los censos escolares. La pericia de los inspectores no se restringía a la capacidad de transmitir información escrita. Tanto los informes como los sumarios podían ir acompañados de impecables croquis y dibujos que ilustraban las locaciones escolares o los actos investigativos; haciendo gala de cierta pericia detectivesca y destrezas o niveles técnicos en el campo del dibujo.

Como toda organización, la labor docente estaba normativizada por el *Reglamento General de Escuelas* sancionado a fines del siglo XIX con modificaciones posteriores.

Las escuelas se vinculaban con los vecinos a través de diversos canales, como las sociedades protectoras de los y las niños/as pobres o las sociedades recreativas. Las primeras, facilitaban ropa, calzado y útiles escolares, o vehículos para el traslado de los y las niños/as. Las recreativas estaban formuladas para promover la unión y los estímulos culturales. También las escuelas ofrecían conferencias públicas o disertaciones emulando el modelo escolar norteamericano, con diversas temáticas como las que se ligaban con la higiene.

Con este armado normativo la burocracia educativa velaba por el orden escolar. Un registro detallado de la actuación profesional quedaba plasmado en la Foja de Concepto Profesional realizada por la superioridad. Estos antecedentes, con regularidad, podían definir o torcer el rumbo de los actos sumariales. El siguiente ejemplo describe la situación de una pareja de educadores que eran investigados por las denuncias de un grupo de vecinos en Mendoza cuando en 1919 el Visitador Segundo Quiroga se apersonó en la Escuela n°96 en la Villa 25 de Mayo, Departamento de San Rafael. Sus observaciones estimaban que el director Estanislao C. tenía buena presencia y “roce social”, no tenía “vicios deprimentes” y se interesaba por el buen nombre de la escuela. Concepto: BUENO.

Otro visitador, Apolinar Barber, expuso en septiembre del mismo año que el director mostraba un “carácter duro e impulsivo que le acarrea la animosidad y antipatía del vecindario” (...) Concepto: REGULAR”. Sobre su esposa, Marta L., reflexionó que mostraba buena presentación, pero cuidaba “poco lo especial (sic), “pues la mayoría del tiempo lo dedica a sus quehaceres domésticos”. Para el

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

funcionario el carácter agriado de la mujer encontraba sus raíces en “los sufrimientos que le ocasiona el alejamiento de su hogar y en un ambiente hostil a ella. De bella y simpática presencia apenas puede disimular el desdén que siente por las personas que la rodean” (colegas o vecinos). Concepto profesional: REGULAR. (Visita de Apolinar Barber, 1919). El funcionario hizo uso de datos complementarios en su recorrido por el vecindario, tomando declaraciones, verificando la recepción o el ascendente que tenía la institución en el ambiente, entendido como la comunidad a la que estaban destinados los servicios.

La pérdida del ambiente por parte de los integrantes del plantel escolar ameritaba el traslado, como aconteció con el director y su esposa. Tender puentes cordiales y de legitimación de la escuela pública era propender un buen ambiente. En los casos que presentamos en los próximos apartados veremos los (des)encuentros auspiciados a la luz de ciertos acontecimientos que afectaban esta agenda de intervención pautada por el CNE.

Matrimonio en conflicto

No eran escasos los ejemplos de matrimonios docentes que decidieron afincarse definitivamente en los territorios a los que habían sido destinados, apostando a abrirse paso en una nueva experiencia que ligaba su vida familiar con el ejercicio profesional; menuda decisión que llevó a Rosario L. y a su esposo Moisés L., a trasladarse por nuevos horizontes. Rosario había sido nombrada directora de la Escuela de Niñas de Coronel Pringles (Río Negro), el 9 de marzo de 1902. Su esposo compartía la misma jerarquía como director de la Escuela de Varones de la misma localidad que contaba con 34 niños. Poseía el título de maestra expedido por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y era de nacionalidad argentina. (Datos, 1906).

Rosario y Moisés estuvieron en el foco del conflicto tras una denuncia elevada por los padres y el encargado escolar⁷³ Don Domingo M. el 15 de marzo de 1905. Según la acusación, la directora posponía sus deberes de gestión dedicada a su maternidad, razón por la cual las familias habían optado enviar a sus hijos a la escuela de la congregación salesiana.

⁷³ Los encargados escolares cumplían funciones administrativas.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Ante esta situación y la escasa matrícula, con una inscripción máxima de tres alumnos en 1905, el inspector Raúl Díaz propuso suspender de sus funciones a Rosario de la Escuela de Niñas y pasar el expediente a la Inspección General para la instrucción de un sumario que esclarezca las causas de la exigua concurrencia. La directora rechazó los cargos ante el inspector, aludiendo a que jamás había faltado a las clases y que hacía 17 años se dedicaba con “todas sus fuerzas” a la educación común.

Rosario cortaba y cosía la ropa de los y las niños/as de una localidad cercana, La Cuchilla, y destinaba parte de su sueldo para que “los niños pobres vengan decentemente á la escuela”. Alegaba sufrir moralmente por el derrumbamiento de la escuela laica, añadiendo un nuevo actor al conflicto: la congregación salesiana que había tejido lazos de amistad con el encargado escolar. Según su mirada, una maestra no podía contrarrestar sin descender hasta el fango, y comprometer seriamente su reputación luchando con enemigos invisibles que empleaban las armas de la calumnia y la difamación.

¿Por qué las familias habían retirado a sus hijos/as de su institución? Para Rosario, éstas siempre optaron por la comunidad salesiana ya que la escuela, previo a su designación, estuvo clausurada por las frecuentes inundaciones y por carecer de edificio propio, por ende, de estabilidad. El inspector Raúl Díaz no titubeó y clausuró la Escuela de Niñas el 14 de marzo de 1906. Para el funcionario, estaba probado que la matriculación descendió de 22 en 1903 a 12 en 1904, un hecho considerado como una falta grave a la ley de Reglamentos: cobrar un sueldo destinado por ley de presupuestos a servicios efectivos.

Rosario continuó prestando servicios en la escuela de su esposo como maestra del primer grado, con el argumento de que el director no podía atender los primeros tres años. Luego de un tiempo se negó a continuar ante el no pago de sus haberes.

Ante el no reconocimiento de los haberes de su esposa y la pérdida de categoría, el director salió en defensa de su pareja. La nota también exponía parte de su vida privada; caracterizando su trayectoria y esfuerzos personales para atraer la simpatía de la población. El descargo estimaba que ellos no se merecían la difamación en ciernes: habían realizado “grandes sacrificios” para adquirir una chacra donde construyeron una vivienda austera. Como la ley establecía que debían cultivar el terreno adquirido, al no poder pagar a un peón, la pareja trabajaba los días festivos plantando toda clase de árboles.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Con la maestra suspendida la escuela de coronel Pringles fue reorganizada en 1915 nombrándose directora a Rosario, lo que generó nuevamente un conflicto con los vecinos (33 en total), que resistieron su designación. Redactaron una Nota al gobernador del Territorio de Río Negro (1906) explicando los motivos: los “jefes de familia” hacía años que venían luchando con la intemperancia de los maestros de escuela que le habían impuesto, a pesar de las indicaciones del vecindario más consciente de la misión que le incumbe para establecer y consolidar las relaciones íntimas que deben existir entre la escuela y el hogar”. No era posible, manifestaron los vecinos, mantener vinculaciones de simpatía con una escuela donde los y las niños y niñas sufrían mortificaciones e insinuaciones injuriosas en tono agresivo y con ironías por quienes tienen la obligación de enseñar, no solo a leer y escribir, sino también, los primeros rudimentos de la cultura. Insistían en el hecho de los antecedentes de Rosario como directora de la Escuela de Varones y un acontecimiento que no aparece citado en todo el expediente: Rosario habría realizado una serie de denuncias ante las autoridades policiales de supuestos atentados contra el edificio fiscal. El 16 de marzo de 1915 los vecinos remitieron un telegrama al CNE reclamando el mismo pedido de remoción del cargo. Al final el reclamo tuvo eficaz resolución para ellos: la Comisión de Didáctica del CNE resolvió el 15 de noviembre de 1918 ubicar en la Escuela n ° 17 de Huahua Niño (Río Negro) a Rosario L. que se encontraba sin destino.

La directora y su maternidad

Como hemos visto en el caso anterior, el descontento de las comunidades locales ante la mala gestión de los y las maestros/as en las escuelas acarrea el éxodo de los y las niños/as, retirados por sus progenitores hacia un nuevo destino escolar o, en el peor de los casos, abandonaban la matriculación. Puestos en la escena del conflicto, esos docentes no comulgaban con la figura sacralizada en los discursos escolares. La carencia de títulos habilitantes también alimentaba la impresión de desidia que tenían los vecinos sobre el magisterio. Cuando el visitador escolar Vicente Palma viajó a la localidad de Río Blanco, (Salta) en 1913, encontró una situación más que alarmante. La Escuela Nacional n°89 casi no tenía matrícula producto de la mala gestión de la directora Luisa M., quien se la pasaba la mayor parte del tiempo entregada a las atenciones de su familia o a los quehaceres domésticos según las denuncias de las familias lesionando, por efecto de la situación, el aprendizaje de los y las pequeños/as.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Los padres de familia eran gente de campaña, sobre todo peones, algunos analfabetos, cuyas obligaciones de trabajo los absorbían por completo. Mientras algunas familias optaron por el éxodo de los y las pequeños/as, otras colocaban a sus hijas como pupilas en su casa. Aseveraron al inspector que había poca vigilancia en los recreos, que estos se extendían por un tiempo prolongado y que en las clases los y las niños/as rompían sus ropas entregándose a juegos torpes. La madre de la niña Margarita L. manifestó que a su hija ni siquiera le habían enseñado trabajos de costura, competencias necesarias para las niñas que estaban predestinadas a las tareas del hogar.

Los vecinos buscaron respuestas en otra autoridad vernácula: el propietario de la finca ya que la escuela funcionaba en su feudo. Como solía suceder en las escuelas rurales, las familias retiraban tempranamente de la escuela a sus hijos e hijas para el trabajo de la tierra. El terrateniente le exteriorizó al inspector que se había producido en Río Blanco un movimiento general de resistencia contra la escuela entre los peones y arrendaderos, quienes se habían presentado ante él para señalarles que no enviarían a sus hijos e hijas por la conducta de la directora.

El inspector reproducía con sumo detalle los testimonios que atizaban el descontento vecinal: una de las madres ante la inquietud de que la escuela no estaba en condiciones de gestionar un segundo grado argumentó que la directora se ofreció para darle lecciones particulares. La acción no era por honor al magisterio: le cobraría 15 pesos mensuales, una actividad extraescolar penada por el reglamento. Continuaron los testimonios: José Félix C. matriculó a su hijo Eduardo en el año 1911 y a su hija Juana Rosa. Viendo los pocos progresos en la instrucción decidió, en 1913, ubicar a la niña en una escuela particular dirigida por Doña Serafina W. quien le enseñaba a rezar y los “quehaceres propios de la mujer. La madre de la niña Patrocinia, Carlota B., matriculó a su hija en la escuela entre 1911 y 1912 y refirió al inspector que su niña, no solo no había aprendido nada en la escuela, sino que no le gustaba que la maestra se refiriera a sus hijos/as y a los padres usando la expresión de coyas (el subrayado es del inspector). Otros testimonios describían el uso de la violencia física (“la maestra golpeó con el puntero en el oído haciéndole salir sangre, por lo que se acobardó la chica y no quería ir á la escuela”).

Como vemos, las denuncias revestían de gravedad y seguían decantando los atropellos de la maestra: el padre del niño Luis F. le señaló al funcionario que qué sabía por su niña y por otros conductos, que la Sra. directora abandonaba frecuentemente las clases para dedicarse a atenciones de orden familiar. Su pequeña

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

hija Inés quedaba encargada de vigilar la clase ante la ausencia de la maestra; los recreos sobrepasaban el tiempo requerido y los y las niños/as jugaban violentamente sin la supervisión de la autoridad. (Declaración al Inspector General de Escuelas, 1913). Otro de los testimonios describía que la señorita Luisa obligaba a los niños a limpiar el camino adyacente, y otras veces les ponía un capataz para hacer lo mismo con el potrero anexo a la escuela. En su descargo, la infamada maestra recurriría a argumentos justificatorios de índole pedagógicos: la utilización de niños en la enseñanza de otros (monitores) apuntaba a la estrategia de educarse entre pares, mientras que la limpieza del camino empalmaba con los ejercicios de apreciación de longitudes y mediciones en metros y decímetros.

Hay que marcar que el currículo y la disciplina del formato escolar pautó el control del tiempo con la diagramación de los horarios de entrada y de salida, los recreos, la duración de la jornada y la disposición de los estudiantes dentro del aula. Así, una curiosa relación entre las formas de liderazgo entre el espacio áulico con las formas de liderazgo en la sociedad y la política permearon la lógica escolar: ambos buscaron la vigilancia, el autocontrol, la obediencia y la disciplina (Dussel y Caruso, 1999) dispositivos característicos de la modernidad ilustrada. Los recreos eran escenarios de algarabía, pero inquietantes a los fines de la “normalización” propuesta por los pedagogos positivistas como Rodolfo Senet, si tenemos en cuenta que los y las pequeños/as rompían con los esquemas de silenciamiento corporal. Esta suerte de programación normalizadora conllevó sendos debates en *El Monitor de la Educación Común* incluso, en referencia al uso de la campana en los espacios rurales donde se sugería que se tocara con antelación para que los y las niños/as la oigan a tiempo y no lleguen tarde. También se discutió el horario discontinuo o doble escolaridad (dos turnos de dos o tres horas respectivamente y un intervalo de tres). Tanto dentro como fuera del aula el disciplinamiento y la rutinización, eran elementos claves del éxito de la ideología que permeaba el discurso pedagógico. (Puiggrós, 1990).

Pensó el inspector: ¿cuánto hay de cierto en las denuncias y que probabilidades tenían los padres de familia del paraje para erigirse en jueces capaces de juzgar con conciencia la obra docente de la maestra? Al fin y al cabo, la escuela era el bastión de la civilización frente a la ignominia de los pueblos atrasados y los vecinos analfabetos. Empero, los inspectores estaban al corriente de las deficiencias que mostraban muchos/as integrantes del magisterio en la ciencia pedagógica.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

El funcionario escuchó el descargo: la falta de competencia en la enseñanza, según la directora, se debía a la dureza cognitiva del alumnado y a las limitaciones para internalizar los aprendizajes (“son duros para aprender”, esgrimíó).

Pero el funcionario no había caído en balde: desde hacía un tiempo observaba que la maestra desarrollaba sus clases con una enseñanza mecánica, poco ilustrada, carecía de espíritu de estudio e iniciativa. Pese a ello, detalló que era una persona amable, culta, de trato correcto y una madre amorosa que prodigaba a sus hijos, – dos en total –, un cuidado excesivo. Para el inspector la acción de la directora era digna de alabanza y enaltecía a la madre, pero a su vez reportaba un obstáculo permanente que cercenaba el trabajo docente. En una de sus visitas narró con perspicacia las labores de la maestra en la escuela, oscilando entre el cuidado de sus hijos y la enseñanza en el aula:

Llora un niño: la madre sin reparar en quien lo atiende (...) llora el otro: es la hora de darle el pecho (...) Está al frente de la clase: acierta a pasar al nene menor en brazos de la abuelita, ve a la madre y llora...es menester calmarlo, enseguida viene la mamita. Entra a la clase, (con el niño) se mezcla entre los niños, ríe, juega, se sienta al lado de uno o del otro (...)

Si esta es una virtud digna de alabanza que enaltece a la madre, significa para la maestra, en el caso del presente, un obstáculo casi permanente, un cercenamiento de actividades con detrimento del trabajo docente. Recordaré a este propósito que, en mis visitas (a la escuela), cuantas veces oí llorar al niño menor que aún lactaba, comprendiendo a la intranquilidad de la madre, tomé la clase a mi cargo y di permiso a la señora para que se retirara momentáneamente a atenderlo: era la hora de darle el pecho (...). (Informe al Inspector General de Escuelas, 1913)

La maternidad formulaba caminos inciertos en el mundo laboral de las maestras y de las trabajadoras en general. Si bien no hay estudios específicos que hayan abordado las licencias por maternidad a principios del siglo XX en el sistema educativo cuando todavía se carecía de tal normativa; creemos que este derecho se formalizaba bajo la denominación de “licencias médicas,” y su periodo de extensión dependían de las normativas provinciales (en general de uno a dos meses con goce de sueldo). El Digesto de Instrucción Primaria de 1908 ordenaba que las licencias se

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

podían otorgar por enfermedad del empleado/a, o por otro hecho extraordinario que moral o materialmente le impidan asistir a la escuela (Art. 73). La solicitud se gestionaba por escrito a las autoridades escolares quienes se encargaban de elevarla a los Consejos Escolares con los respectivos certificados médicos. (Oficina de Estadísticas, 1908, p. 132).

Sea como fuere, los galenos escolares alertaron sobre las consecuencias negativas de la maternidad en el magisterio. A guisa de ejemplo, la revista *La Higiene Escolar*, órgano del Cuerpo Médico Escolar de la provincia de Buenos Aires, señalaba en la década de 1920 al binomio madre/maestra como uno de los focos para intervenir. Con un sesgo de género que dominaba la interpretación de las estadísticas, para el Boletín las mujeres gozaban de una mayor facilidad para enfermarse o sentirse indispuestas y si eran casadas, faltaban tres veces más que las solteras. Las licencias por maternidad aumentaban, acorde a la editorial, debido a que anualmente se acrecentaba el número de mujeres casadas. (Cammarota, 2021, p. 20). Esto acarrea dos problemas para los expertos: un alto gravamen presupuestario para la provincia y las largas horas en las que los y las niños/as estaban alejados de su madre, alimentados con leche artificial o sirvientas inexpertas.

El mundo del trabajo de principios del siglo XX se había estructurado en una dicotomía que pregonaba ciertos espacios laborales según el género. La identidad femenina, asociada a la maternidad, estaba anudada a una naturaleza de supuestas raíces biológicas. Este caso revela, como vienen demostrando diversas investigaciones sobre el trabajo de las mujeres, que la supuesta separación entre la esfera doméstica y la esfera pública, es decir, el ámbito de la producción y el ámbito de la reproducción; se encuentran tenazmente imbricados. En otras palabras, las mujeres fueron incorporadas en la producción social cumplimentando labores productivas y reproductivas. Como ha señalado Largade, en el mundo laboral hombres y mujeres se encuentran homogeneizados en cuanto a su pertenencia de clase, pero, a su vez, motivan un desencuentro que por normativas socioculturales pertenecen a géneros excluyentes y antagonizados con roles específicamente definidos. (Lagarde, 1997, p. 110).

Si bien los discursos maternalistas alertaban sobre la necesidad de contenerlas en las tareas del hogar y la maternidad, lo cierto es que las mujeres de sectores subalternos se vieron en la necesidad de transformarse en operarias, costureras, lavanderas, personal doméstico, secretarias, maestras o enfermeras. (Nari, 2005; Queirolo, 2020). La maternidad guiaba a estas mujeres por un camino que desdoblaba

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

sus tareas y que por momentos podían resultar incompatibles con las fortalezas físicas o anímicas para la ejecución de un mandato arraigado socialmente y promovido, en estos casos, por el currículum escolar. Para el inspector, la maternidad de la maestra había modificado los hábitos de laboriosidad y puntualidad, producto del desgaste emocional provocado por la atención de sus dos pequeños hijos por lo que decidió aplicarle una sanción atenuada fundamentada en la doble labor ejecutada por la docente: la de madre y la de educadora. Y esto es tributario del ideal de maestra encarnizado en las imágenes y las representaciones explicitadas en el currículum escolar sobre el sexo femenino. A modo de ejemplo, en los textos escolares de la época eran pocas las mujeres que participaban del mercado laboral a diferencia de los varones. Estaban empleadas en un espectro de ocupaciones que abarcaba hasta 30 actividades, concentrado en los servicios personales y la docencia. El de los varones se ampliaba a 156, cuyas ocupaciones abarcaban desde artesanos hasta ministro de Hacienda. En los textos del ciclo primario, las mujeres tenían como fin sagrado la maternidad dadas a las tareas de los cuidados, los y las niños/as tenían padre y madre y nombre y apellido, lo cual apuntalaba el ideal de la familia nuclear. Estas representaciones no se modificaron hasta la década de 1980.

Arbitrariedades y diatribas sexistas

No siempre las comunidades locales enfrentaban de forma directa a los miembros de la escuela. Había protestas que tejían relaciones directas o indirectas con el personal docente, asumiendo la defensa de los y las educadores/as contra los abusos de autoridad por parte del personal jerárquico. Los conflictos intramuros escolares podían cobrar ribetes insospechados en función del discurso moralizador promovido por la institución. Por ejemplo, recurrían a diatribas que llegaban a oídos de los pequeños o estos eran inducidos a reproducirlas. Así escribía en un cuaderno escolar la niña Soledad que concurría a la Escuela Nacional N° 104 de Colonia Rodas, San Juan (1936):

Observación

Viernes 17 de noviembre

(...) me llamó la atención el día 7 de noviembre fue que la señora se enojó porque yo le dije a mi maestra que la señora directora dijo que las maestras llegaban tarde a la escuela porque andaban con sus machos de noche y porque le dije eso

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

a mí maestra dijo que me iba (sic) a expulsar de la escuela, pero si me expulsa (...) por haber dicho la verdad, tengo mi conciencia tranquila que no he ofendido a nadie. (Cuaderno, 1936)

La pequeña no había estado sola en su composición. Otras niñas, inducidas por la maestra Lucrecia, utilizaron discursivas textuales del mismo tenor. ¿Qué estaba aconteciendo en la vida escolar? La señorita incitó a la pequeña a ese aporte textual suponiendo que el desmerecimiento de la honra femenina por parte de la impúdica directora le daría sobradas razones argumentativas en el pleito.

A juzgar por el sumario levantado por el inspector, la directora Dalmira. R. mantenía un duro conflicto con las maestras y el vecindario. Describió que los y las niños/as habían sido testigo del maltrato de la directora sobre el personal docente, al punto tal, que producto de los violentos incidentes, una de ellas sufrió una fuerte indisposición que ameritó la intervención de los servicios médicos. Según el descargo de la directora las maestras habían incurrido en graves faltas por lo que aplicó el artículo 6 del Reglamento, en referencia a “Deberes de los Maestros” por las recurrentes faltas de puntualidad. (Descargo de la directora, 1930). Cabe señalar que las docentes viajaban diariamente de la ciudad de San Juan a la Colonia Rodas en auto y que reaccionaron a gritos en contra de la directora al anoticiarse de la sanción. Las tardanzas de las maestras eran anotadas en la Planilla de Estadística”, incurriendo en una disputa sobre la marcha del reloj de la dirección y los de uso personal por los cuales ellas se regían.

Más allá de esto, las maestras agredidas no estaban solas. Ellas junto a la comunidad solicitaron la intervención de la escuela desempeñada, según sus criterios, por una señora jubilada y de edad avanzada que no estaba en condiciones de educar a los y las niños/as lastimando su misión. (Pedido de intervención, 1936). Un total de 33 vecinos exigieron al Inspector de Escuelas Nacionales, Juan Cáceres, la intervención de la Escuela N°104 para que se pesquisarán los incidentes. El hecho fue publicado en la prensa local, específicamente el diario *El Zonda*. Incluso, uno de los vecinos, el padre de la niña que redactó la observación en su cuaderno sobre la vida privada de las maestras relató un indiscreto altercado con la directora en cuestión. Según refiere Antonio P., padre de la niña Soledad; la señora directora habría extorsionado a su hija haciendo copiar y firmar una nota “que ella hizo sin conocimiento mío” y al requerirle el documento “fui echado á la calle en forma descortés, agresiva e insultante”. (Nota al Inspector Seccional de Escuelas Nacionales

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

de Provincia, 1935). La maestra se abalanzó sobre el padre de la niña con la intención de arrebatarle el papel, recibiendo ciertos improperios de esta singularidad: "(...) me insultó gritándome, 'gringo de mierda, maricón, cobarde, basura' (...) salga usted de aquí" (...). (Nota al Inspector Seccional de Escuelas Nacionales de Provincia, 1935).

Continúa el padre:

era necesario tener fuerte dominio de uno mismo y gran respeto a la escuela (...) la Sra. Directora demostró no tener noción de moral ni delicadeza personal, para haberle reportado tanta falta de educación y respeto á la casa de la enseñanza y á un hombre que con semejantes provocaciones pudo suceder un hecho grave á pesar de ser una mujer (...) " la dirección de esta escuela no merece ésta población de trabajadores para que dirija la educación de sus hijos y ahora me explica, porqué anda de casa en casa hablando injurias de las maestras y amenazándonos con la policía para que retiren la nota que presentamos por los oprobios de que dá ejemplos á los niños de la escuela. (Nota al Inspector Seccional de Escuelas Nacionales de Provincia, 1935)

La descalificación asumía ciertas percepciones sobre el honor masculino y la buena conducta que debían sostener las mujeres. Una honra marcada por la fragilidad ya que, con solo un rumor de sospecha de inmoralidad (indiscreción en la vida sexual), las mujeres se verían señaladas en situaciones impúdicas y difíciles de olvidar. Como podemos imaginar, el honor del hombre demandaba coraje y virilidad; en este caso la vulnerabilidad del honor por los insultos de la maestra rompía con los paradigmas preconcebidos socialmente.

Tomando cartas en el asunto, y a pesar de las presiones del vecindario y de los diarios locales en favor de ordenar la escuela y determinar las responsabilidades de la directora; el funcionario promovió el traslado de tres de las maestras involucradas sumándole un apercibimiento a la docente Lucrecia N. (Comisión de Didáctica, 18 de julio de 1936). Según el funcionario, las maestras Lucrecia E., Julia R. Ana María R. y Eresmila L. complotaron contra la directora y fueron promotoras del escándalo público que dio origen al conflicto en el vecindario. Si las maestras eran las generadoras de los incidentes, ¿qué hay del altercado entre el padre de la niña Soledad y la directora?

Para el visitador el padre parecía ser un hombre de letras entre el vecindario y procurador en el litigio. Su denuncia no concretaba cargos serios que fueran

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

comprobables. Con respecto la señorita Lucrecia, su falta de escrúpulos motivaron la insinuación del contenido sexista en los cuadernos de las niñas, hecho impropio de la moral profesional que desconceptuaban el prestigio de la escuela. (Inspección General de Provincias, 29 de abril de 1936).

¿Qué nos señalan estos casos/relatos?

Acorde a lo observado por Beatriz Sarlo (2005), la escuela imponía una serie de identidades y extendía un pasaporte a mejores condiciones de existencia al convertir a los y las maestros/as en servidores del proyecto cultural del Estado. Para las mujeres, la escuela se transformó en un lugar de emancipación, aunque estuvieran excluidas de la ciudadanía; allí habían encontrado un trabajo donde podían llegar a posiciones intermedias. (pp. 67-68). Si bien el verbo emancipación puede cruzar velozmente y sin matices específicos los escenarios laborales y domésticos, no es menos cierto que para muchos educadores/as, la docencia los y las “emancipó” de un destino laboral incierto; ya sea engrosando el proletariado industrial o como meras reproductoras de la esfera hogareña en el caso de las mujeres.

Sea como fuere, el tipo de registro documental utilizado permite rescatar las voces de los actores del mundo del trabajo de la docencia, sus situaciones experienciales o de crisis en escalas locales bien definidas. Así, el régimen sostenido por la cultura escolar, si bien se asumía como punta de lanza para la edificación de la hegemonía y de consenso en las comunidades locales a lo largo del país en pos de una homogeneización territorial que permitiera subsanar el atraso y el analfabetismo; en las dinámicas sociales y en el funcionamiento de la escuela, coexistían acciones que podían distar de esas imposiciones axiológicas. Para la burocracia educativa, la periferia o los territorios alejados de la cosmopolita Capital Federal no solo era un tramo geográfico: era una cuestión de psicología y de capital cultural que la escuela ayudaría a modificar. En esa decodificación de ideas, saberes y acciones de un sistema de valores, ¿cómo se podía, entonces, sostener la legitimidad de la institución con sus dimensiones materiales y simbólicas, si sus mismos representantes alimentaban conductas y acciones que pugnaban con las buenas costumbres y los valores difundidos por la institución?

En el espacio geográfico donde se desempeñaron los maestros de estas historias, en general escuelas rurales, el formato escolar con sus limitaciones y fortalezas; se arrogaba los derechos de transmisión de las costumbres civilizadas. Los

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

y las maestros/as formadas en el magisterio finisecular se podían sentir parte de una gesta educativa que pugnaba por educar en los preceptos sarmientinos, batallando contra imaginarios y costumbres que poco tenían que ver, quizás, con los destacados programas y lecturas y buenas costumbres internalizados en la propuesta pedagógica del normalismo. Ya sea como una estrategia de defensa o resignación pedagógica, la apelación a términos raciales como sinónimo de inferioridad (coyas), o la falta de luces de los y las niños/as (“son duros para el aprendizaje”); demarcaban esos imaginarios expuestos en los textos escolares de la época entre civilización y barbarie y auspiciaban también, los límites de la construcción de una Nación idealizada en los discursos educativos.

Esbozada en una mirada cargada de prejuicios hacia las familias con escasos recursos, el normalismo compuso una relación asimétrica de poder. Como ha señalado Redondo (2004), para el análisis entre escuela y familias en la actualidad, reina en los actores educativos una visión despectiva de los sectores más empobrecidos que raya con un “debe ser”, de allí que los educadores refieren a cierto ideario que las familias autorizan sobre si mismas producto de su situación de vulnerabilidad. Históricamente las comunidades escolares fueron definidas en función de clasificaciones según el origen social, lugar de residencia, nivel de instrucción de las familias y, las instituciones educativas, categorizadas según la composición de su matrícula y ubicación geográfica.

Con su sello integrador, el magisterio normalizador imprimió en su vínculo pedagógico un armado de clasificación y diferenciación de los y las alumnos/as. Así, un funcionario señalaba en 1931 que la población rural entendía poco de refinamientos sociales careciendo de espacios donde aprender derechos y deberes. La escuela era la única fuente donde se podía hallar el influjo saludable de los valores civilizatorios, como contrapeso a la dureza del trabajo rural. Incluso advertía las diferencias entre el niño rural y el niño urbano: mientras que el primero estaba en contacto con el trabajo cotidiano y la rudeza de la existencia, el niño de la ciudad podía acceder al periódico, al teatro o las bellas artes en los museos entre otras atracciones culturales. (Cossio, 1931, p. 12).

En otro nivel, el magisterio pregonó una imagen de sacerdocio que no lo eximía de ser vulnerable a la desconfianza que transmitían las comunidades locales frente el arribo de los/as educadores/as, o estar expuesto a las dinámicas conflictuales que hacían peligrar su impronta civilizadora. Los casos reseñados demarcan los espacios que a priori, parecían estar delimitados por la virtualidad de los muros escolares.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Dentro de las escuelas coexistían enfrentamientos internos, entre el personal jerárquico y el personal subalterno, y el correcto funcionamiento de la organización escolar que pugnaba cierta lógica taylorista impregnada en sus estructuras (registros, cuadernos de actuación, fiscalización estatal, distribución del espacio y del tiempo). No es casual que, en uno de los casos, el reloj fue uno de los catalizadores de las fricciones subyacentes en el enfrentamiento.

Ahora bien, el pundonor de la escuela era fundamental para pautar una ética de labor profesional. Las conductas privadas de las maestras también se transformaron en un campo de disputas que tuvieron como actores a directores, funcionarios y vecinos, todos ellos varones, pregonando una ética bajo ciertos parámetros masculinizados. Las maestras podían carecer de idoneidad, pecar de brillo pedagógico en sus labores o ser poco resueltas para el manejo de los grupos escolares. El límite, no obstante, era la indiscreción de naturaleza sexual en sus vidas privadas o lo que se suponía sobre ellas por comentarios e indicios de inconducta, la maternidad en soltería o las sospechas de comportamientos ajenos al buen nombre de la escuela, las costumbres y las moralidades.

Referencias

- Andújar, A. (2017). Historia social del trabajo y género en la Argentina del siglo XX: balance y perspectivas. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos (REFA)*, 8(8), 43-59.
- Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. (2014). (Eds.). *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Biblos.
- Becerra, M. (2016). Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 80-103.
- Cammarota, A. (2020). Nacionalizar y educar. Problemas de la Educación Común en los Territorios Nacionales (1890-1940). *Avances del Cesor*, 17(22), 23-50. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/AvancesCesor/article/view/v17n22a02>
- Cammarota, A. (2021). El magisterio que enferma. En A. Cammarota y D. Testa (Comps.), *Esenciales en debate. Las ciencias de la salud en clave histórica. Profesionalización, Estado, actores e intervenciones*. Imago Mundi.
- Cammarota, A. (2023a). Las infancias rurales en la mira: campañas sanitarias, Aldeas Escolares y Comisión de Ayuda Escolar (1936-1951). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 31-60.
- Cammarota, A. (2023b). Próspero Alemandri. Un inspector en los Territorios Nacionales del Sur. En E. Mancini y M. Caballero (Comp.), *Maestras Argentinas (y Maestros y*

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

- Maestros*). *Entre mandatos y transgresiones* (v. 6). Centro Cultural de La Toma Ediciones.
- Cosse, I. (2006). *Estigma de nacimiento. Peronismo y orden familiar, 1946-1955*. Fondo de Cultura Económica.
- Cossio, M. (1931). Escuelas rurales y escuelas urbanas. *La Obra*, XI(12).
- Cuaderno. (1936). Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 2, 1936). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Datos. (1906). Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 57, 1906). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Declaración al Inspector General de Escuelas. (1913, 19 de abril). *Vicente Palma, Salta*. Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 23, 1913). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Descargo de la directora. (1930, 30 de octubre). *San Juan, Colonia Rodas*. Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 2, 1936). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Gil Lozano, F., y Pita, V. S. (Comps.). *Historias de luchas, resistencias y representaciones. Mujeres en la Argentina, siglos XIX y XX*. Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán.
- González Leandri, R. (2001). La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900. *Anuario de Estudios Hispanoamericanos*, VIII(2), 513-535.
- Informe al Inspector General de Escuelas. (1913, 19 de abril). *Vicente Palma, Salta*. Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 23, 1913). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Memoria*. Puntos de Encuentro.
- Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Edhasa.
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina: 1870-1930*. Miño y Dávila.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Biblos.
- Nota al gobernador del Territorio de Río Negro. (1906). Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 57, 1906). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Nota al Inspector Seccional de Escuelas Nacionales de Provincia. (1935, 26 de noviembre). *San Juan*. Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 2, 1936). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

- Oficina de Estadísticas. (1908). *Digesto de Instrucción Primaria. Escuelas y Dependencias del Consejo Nacional de Educación. Leyes, Decretos y Resoluciones Vigentes. Compilación*. Talleres Peuser.
- Pedido de intervención. (1936, 21 de enero). *San Juan*. Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 2, 1936). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2012). *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Galerna.
- Queirolo, G. (2020). *Mujeres que trabajan. Labores femeninas, Estado y sindicatos (Buenos Aires, 1910-1960)*. Eudem.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza*. Paidós.
- Rodríguez, L. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudios, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 5(1), 1-17.
<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe130/13570>
- Sarlo, B. (2005). *La máquina cultural*. Ariel.
- Scott, J. (1996). *Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man*. Harvard University Press.
- Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector!. Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte, Río Negro y Neuquén: perfiles y funciones. 1884-1962*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Visita de Apolinar Barber. (1919). Fondo Consejo Nacional de Educación (Caja 1, 1921). Archivo Intermedio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Wainerman, C. (2007). Mujeres que trabajan. Hechos e ideas. En S. Torrado (Comp.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX* (pp. 327-352). Edhasa.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación, ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz.