

ARTÍCULO

Ingenuidad, silencio y ausencia. Tácticas para permanecer como directoras y maestras (1925-1945)

PAULA CALDO | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

paulacaldo@gmail.com | ORCID: 0000-0002-4254-4159

Recepción: 26/6/2024. Aceptación: 6/8/2024. Publicación: 6/12/2024.

Resumen

El objetivo del presente artículo es ensayar una aproximación biográfica a las trayectorias de dos maestras, Teodolinda y Dominga, que dejaron pocas marcas en los archivos. Nos proponemos estudiar las tácticas desplegadas por ambas para sobrevivir al oficio docente en el doble rol de maestra y directora. Atenderemos en estas experiencias cómo ellas tramitaron las reglas generales de conducta y moral que rigieron en la época (1925-1945). Para llevar adelante la propuesta nos valemos de aportes propios de la historia de la educación en clave cultural y de la historia de las mujeres en perspectiva de género. El corpus que sometemos a análisis crítico se compone de dos expedientes de cesantías encontrados en el fondo documental del Consejo Nacional de Educación sito en el Archivo General de la Nación. Los resultados permiten inferir que estas mujeres ordenaron una serie de tácticas para dar curso a su labor docente junto con el sostenimiento de sus vidas amorosas, desafiando así los límites de las buenas maneras prescriptas por el sistema educativo.

Palabras clave: directoras, escuelas, género

Naivety, Silence, and Absence. Tactics to Remain Headmistresses and Teachers (1925-1945)

Abstract

The objective of this article is to rehearse a biographical approach to the paths of two teachers, Teodolinda and Dominga, who left few marks in the archives. We intend to study the tactics deployed by both of them in order to survive in the teaching profession in their dual role of teachers and headmistresses. We will focus on how they dealt with the general rules of conduct and morals that governed at that epoch (1925-1945). To pursue this purpose, contributions from history of education in a cultural key, and women's history in a gendered perspective will be employed. The corpus subject to critical analysis is composed of two dismissal files found in the National Education Council's document depository kept in the Nation's General Archive. The results allow to infer that these women implemented a series of tactics intended to carry out their teaching labour along with maintaining their love lives, thus defying the boundaries of good manners prescribed by the education system.

Keywords: headmistresses, schools, gender

INTRODUCCIÓN

Teodolinda Loza¹, llamada por sus seres queridos *la Negra*, se desempeñó como directora y maestra en la escuela N.º 211 con asiento en Algarrobo, departamento de Ojo de Agua en la provincia de Santiago del Estero. Desconocemos su fecha de nacimiento y su edad, pero sí tuvimos noticias fehacientes de algunos episodios de su biografía, gracias a una denuncia que, por mala conducta e inmoralidad, se pronunció en su contra mientras ejercía el cargo de directora, por el año 1925. Los conflictos comenzaron cuando Teodolinda, luego de entablar un vínculo amoroso con un sujeto casado, de nombre Belisario Arguello Loza que, además, era su primo hermano, fue madre de José Constantino. Sin dudas, los rumores del adulterio se vieron agravados por la maternidad fuera del matrimonio. Estos hechos alarmaron a algunas familias del lugar. El escándalo aumentó cuando el padre y la madre de la educacionista, afectados por la vergüenza ocasionada por lo acontecido, la expulsaron del hogar familiar. Pero, ella lejos de amedrentarse, se mudó a la casa de la escuela. Teodolinda provenía de una familia nativa de la localidad. Su padre, Cruz Loza, era propietario de tierras, definiendo su ocupación como estanciero, en tanto la madre, Zenona Loza, era costurera y cumplía con los quehaceres del hogar, cuidando de su esposo y de su prole.

Aunque no tenía título de maestra normal nacional acreditado, Teodolinda estaba al frente de la mencionada escuela desde el año 1919, y las sospechas alrededor de su reputación empezaron cuando pidió una licencia por enfermedad entre el 15 de febrero y el 30 de abril de 1921. En ese lapso, con precisión el 18 de marzo, nació su hijo. Finalizada la licencia, ella se incorporó a su puesto de trabajo y conforme pasaron los años fueron creándose las incomodidades antes mencionadas. Esa disconformidad sutil se hizo explícita después de lo ocurrido la noche del 14 de agosto de 1925. En esa ocasión, Belisario se apersonó en la escuela junto a su empleado, Olegario Gómez, y luego de ingresar y pasar un tiempo allí, salió al patio y dio disparos de revólver, luego pernoctó en el lugar. En ese momento, en la escuela estaba presente Teodolinda en compañía de su persona de confianza, Palmira Campos, y de su pequeño hijo. La situación generada fue tan molesta que obligó al responsable escolar a denunciar a la maestra ante el Inspector General de Escuelas, quien ordenó una investigación sumaria. Instalado el visitador de escuelas nacionales en la provincia, Ramón I. Martínez, e iniciada la investigación, la directora se negó a declarar y avanzado el proceso, presentó la renuncia a su cargo. Solicitud que las autoridades educativas no aceptaron, en tanto se manifestaron en favor de proceder hasta las últimas consecuencias del sumario con el fin de marcar legalmente el error de la maestra y dejarla así fuera del sistema educativo. Cometido que, finalmente, se logró.

Por su parte, Dominga Ortiz de Molina², se desempeñó como directora y maestra en la Escuela Nacional N.º 40 con asiento en Amaná, departamento

Independencia, en La Rioja. Sabemos que ella era oriunda de la ciudad capital de la citada provincia y que, en 1931, cuando llegó a Amaná, contaba con 37 años de edad. Ella era maestra normal nacional graduada en la ciudad de La Rioja y ejercía la docencia desde el año 1917. También se conoce que la mujer era de estado civil casada y madre de dos infantes. Pero, tanto su esposo como su hijo e hija permanecieron en la ciudad capital, por los requerimientos laborales el primero, por la obligatoriedad escolar los segundos. Estos datos de su biografía los conocimos, gracias a una denuncia que, por mala conducta e inmoralidad, se pronunció en su contra mientras ejercía el cargo de directora, por el año 1933.

La escuela de Amaná había sido inaugurada en julio de 1911 y se caracterizaba por su escasa matrícula. En 1931 impartía educación a 27 infantes que residían tanto en la planta urbana como en la zona rural y, en su mayoría, llegaban caminando a la escuela y sin la supervisión de personas adultas. Es preciso aclarar que el pueblo tenía altos índices de analfabetismo, por lo cual los padres y las madres de los estudiantes solo supervisaban la asistencia escolar, el trato amable o no de las educacionistas, pero no opinaban sobre el rendimiento académico de las docentes. Acorde a la baja matrícula, la escuela funcionaba en un edificio compuesto por dos habitaciones, una destinada al dictado de las clases a partir del método de plurigrado y la otra se utilizaba como depósito y, como el pueblo no disponía de hotel y la nueva directora solo contaba con el recurso de su salario, decidió hospedarse en ese espacio.

Pero, la maestra no llegó sola, por el contrario, lo hizo en compañía de una mucama, Gabriela Acosta, y de un sujeto, Pedro Fernández, que dijo ser pareja de la empleada. Una vez instalada en el pueblo, Dominga se ganó el respeto de las personas lugareñas. Ella era considerada una maestra respetable por su dedicación y buen trato. Pero, en noviembre de 1933, el inspector general de provincias, Don Antonio Barberis, recibió una denuncia por una serie de hechos graves que venían sucediéndose en la escuela de Amaná. El dedo acusador apuntaba a la directora. Dominga no había llegado a desempeñarse en aquella localidad por voluntad propia, sino por causa de un traslado forzoso. Ella había sido sancionada cuando ejercía los mismos cargos en otra localidad riojana de similares características, El Médano. Todo indicaba que ella mantenía relaciones amorosas extramatrimoniales con el ya mencionado Pedro Fernández. Los vecinos advirtieron en esas prácticas falta de decoro y moral y, en consecuencia, las autoridades educativas decidieron alejarla del pueblo. Por lo cual, el traslado fue producto de una sanción que Dominga consideró relativamente. Es decir, ella cambió de lugar de trabajo, pero llevó consigo a Fernández. Durante los primeros años de estancia de Dominga en Amaná la situación parecía ser aceptable, sin embargo, empezaron las complicaciones cuando la mujer comenzó a ausentarse, dejando a la escuela sin personal a cargo. Entonces, algunas personas indicaron que la maestra estaba embarazada, que la ausencia se debía a esa situación y que recién volvió cuando ya no tenía

señales de aquel estado. Las autoridades educativas insistieron en que Dominga debía quedar cesante y así ocurrió, pese a que varias familias indicaron que la directora se desempeñaba correctamente en su oficio y las infancias aprendían y querían ir a tomar sus clases. Se afirmó que una educacionista que faltaba a los principios del matrimonio no podría estar al frente de una escuela. Esa conducta ponía en riesgo la moral de los estudiantes y, por su intermedio, la de toda la sociedad. Dominga no era respetable. Por otra parte, ciertas personas además de mencionar el vínculo amoroso ilícito, insistían en que la mujer había mostrado claras señales de embarazo. No obstante, a la hora de declarar su cesantía, no se hizo mención a ese estado, sino que se insistió en la idea de su falta al vínculo del matrimonio. Este litigio, entre denuncias y recusaciones, se extendió hasta el año 1945, en que finalmente ella fue expulsada del sistema educativo. Al igual que Teodolinda, Dominga no volvió a ejercer la docencia en escuelas públicas estatales, pasó sus días trabajando como maestra particular, pero siempre junto a Pedro Fernández.

| 5

LA TRASTIENDA METODOLÓGICA

Iniciamos este capítulo describiendo una serie de episodios particulares en la biografía de dos directoras y maestras. Lejos de querer montar una colección de coloridos *alebrijes*, el objetivo es ensayar aproximaciones biográficas a las trayectorias de las mujeres del magisterio que dejaron pocas marcas en los archivos. Pretendemos aproximarnos a cómo se inscribieron en la experiencia de estas educacionistas las reglas de conducta y moral generales que rigieron en una época específica para ordenar el oficio docente. Entendemos que las maestras sabían qué era lo permitido y qué era lo prohibido. Ese saber provenía de las lecciones de moral y buena conducta impartidas durante el estudio de magisterio, de la documentación que ordenaba la forma escolar, pero fundamentalmente de la experiencia docente anclada en el currículum oculto escolar, en el cual operaba una educación sexual de corte moralizante (Alonso y Morgade, 2008). Por ejemplo, las observaciones orales que las aspirantes recibían durante su paso por el departamento de aplicación en la escuela normal, se alimentaban luego con la seguidilla de consejos moralizantes y con los rumores de casos protagonizados por colegas con finales ejemplificadores de expulsión. El resultado era conocer cuál era el comportamiento correcto de una buena maestra. Mismo conocimiento que permitía idear tácticas a modo de atajos para sortear las exigencias del sistema y así negociar en el borde de la reglamentación

A lo largo de este artículo, no pretendemos ahondar en notas alusivas a las tramas institucionales y burocráticas del sistema educativo, sino en las tácticas que, en el sentido expresado por Michel de Certeau (2000), las maestras diseñaron para sobrevivir en el trabajo docente. Es preciso explicar que de Certeau

propuso interpretar las operaciones de transformación y creación que las personas realizan con y en los productos que consumen y, para ello acudió al juego relacional entre las estrategias y las tácticas elaboradas por los actores intervinientes. Si las estrategias son las formas del trato social desplegadas por los sectores hegemónicos visiblemente situados y portadores del poder económico, social y cultural; las tácticas, por su parte, nombran las operaciones de resistencia-creación desplegadas por los dominados. Los sectores subalternos, aquellos que no tienen un lugar propio y solo pueden acomodarse en el lugar del otro, lejos de permanecer alienados e inertes, pergeñan tácticas para resistir, desafiar y cuestionar las embestidas del dominador. Siguiendo esta perspectiva, las acciones de nuestras dos mujeres serán leídas como tácticas para resistir, como mujeres trabajadoras, al juego estratégico del sistema educativo.

| 6

Ahora bien, parafraseando a Carlo Ginzburg (1992), hay temas de investigación historiográfica que se justifican solos, en cambio otros deben ser justificados. Casos como los de Teodolinda y de Dominga forman parte de estos últimos. Sin dudas, ellas entran dentro del registro historiográfico gracias a la intersección teórico-metodológica entre la historia de la educación y la historia de las mujeres en perspectiva de género (Caldo y Vignoli, 2016). En ese marco las biografías de maestras fueron un primer escalón, tan descriptivo como necesario, para conocer detalles, experiencias y problemas que las mujeres enfrentaron a los fines de ejercer el oficio de educar.

Para poner en valor el recurso de la biografía en la agenda de la historia de mujeres resultan ilustrativas las palabras de Natalie Zemon Davis cuando afirma, «en mi época se dice a veces que las mujeres del pasado se parecen unas a otras, sobre todo si vivieron en un lugar semejante» (1999, p. 10). Para subsanar esa similitud reduccionista, se vale de la investigación biográfica en clave comparada. Apuesta metodológica que permite complejizar las trayectorias de las mujeres del siglo XVI. Tiempo después, Mónica Bolufer se incorpora a la línea de trabajo biográfico y explica: «El conocimiento de las vidas individuales puede evitar una visión simplista de los modelos culturales, entre ellos los patrones de feminidad» (2008, p. 20). Sus estudios profundizan en las trayectorias de aquellas mujeres que realizaron ejercicios de lectura y escritura modestos pero que, sin embargo, expresaban una voluntad biográfica por acceder al mundo de la lecto escritura. Para lo cual, la misión era tomar archivos de mujeres y comenzar a trabajar en ellos las marcas de sus hacedoras, con el fin de reconstruir vivencias que permitan reconocer tanto lo específico de cada mujer, como las afectaciones del entorno sociocultural en esas especificidades (Bolufer y Serrano, 2023).

Así, fue desplegándose una trama de escrituras biográficas que reconoció, en primer lugar, a las mujeres con mayor capacidad de dejar huellas escritas. Estas fueron las que tuvieron aspiraciones intelectuales. Es por eso que las primeras mujeres mencionadas en la historia son las que ejercieron tareas

vinculadas con la escritura (Vicens, 2020). Si bien la historiografía discute el carácter intelectual de las mujeres dedicadas al magisterio, muchas de quienes se desempeñaron en tal rol batallaron por inscribirse en el campo intelectual. La docencia resultó ser una temprana y permitida puerta de ingreso al estudio y a la producción de saberes escritos. Sabido es que las maestras tenían por mandato suscribirse a revistas, consultar bibliotecas, escribir y formarse (Finocchio, 2009). Acciones que las llevaron a producir conocimiento específico sobre la pedagogía, pero también otras se proyectaron hacia diferentes campos del saber. En estos quehaceres dejaron numerosas huellas que fueron utilizadas para construir investigaciones de corte biográfico. Para el caso argentino contamos con importantes contribuciones en esta línea. Por ejemplo, la figura de Herminia Brumana (1896-1954) fue estudiada por Lea Fletcher (1987), Marina Becerra (2016) y Paula Caldo (2018, 2020a). La recuperación de la labor de Alfonsina Storni (1892-1938) fue realizada por Tania Diz (2006). La actividad política, sindical y académica de Florencia Fossatti (1888-1978) fue analizada por Mariana Alvarado (2016). La trayectoria de la mendocina Angélica Mendoza (1897-1960) fue indagada por Marina Becerra (2020). La pedagoga santafesina Olga Cossettini fue objeto de estudio de Paula Caldo y Sandra Fernández (2010, 2013) o las notas biográficas de Clotilde Sabattini (1918-1978) reconstruida en sus diferentes episodios por Adriana Valobra (2007) y por Paula Caldo (2023). Si bien este conjunto de nombres propios no agota la producción historiográfica contemporánea respectiva, es suficiente para dar cuenta de la magnitud de la apuesta biográfica (Dosse, 2007) habilitada por una línea que se encamina en dirección de una historia de la educación en perspectiva de género. Por otra parte, en estas biografías se entretajan las cualidades personales con las tramas sociales que ordenan las intervenciones de cada una entre adaptaciones y resistencias.

Pero, las investigaciones sobre las maestras con aspiraciones intelectuales, allanaron el camino para pensar en aquellas otras cuyas prácticas se inscribieron en el orden escolar exclusivamente (Mosso, 2022). Durante mucho tiempo, estas quedaron amalgamadas en la construcción estereotípica de la «maestra». Graciela Morgade, en un libro pionero (1997), enumeró las principales características que distinguieron a las maestras en el conjunto de los trabajadores de la educación. Parafraseándola decimos que, las maestras trabajan con las infancias durante un tiempo prolongado. En dicha labor hacen jugar un conjunto de saberes no producidos por ellas, por lo cual es un trabajo vinculado a la reproducción de contenidos. La autoridad de las maestras siempre es relativa y tutelada, en tanto se inscribe en la textura hojaldrada de jerarquías propia del organigrama institucional. En los quehaceres cotidianos, ellas encarnan una tarea cuya principal arista es la socialización y, finalmente, las maestras deben asumir una «emocionalidad deserotizada, fuertemente vigilada por el sistema moral hegemónico» (1997, p. 18). En este sentido,

Las características adjudicadas a las mujeres en el plano de lo doméstico traspasaban al espacio público escolar y encarnaban en la maestra. Por lo cual, ellas se abocaron a la reproducción, al cuidado, a la complementariedad, al tratamiento de las infancias siempre regidas sobre una tutela superior. Esto las transformaba en una figura ejemplar. La maestra es ejemplo de conducta y moral, por lo cual de ellas se espera el decoro, la simpleza, la sutileza, el bajo perfil y la presencia correcta. Aunque, es preciso aclarar que la urgencia de la implementación del sistema educativo obligatorio requirió de una serie de cargos que no logró cubrirse con docentes portadores de títulos oficiales. Por lo cual, en las escuelas coexistían personas con título de maestra normal nacional junto a otras que, habiendo cursado en escuelas provinciales no terminaban el trámite de validación de título con examen nacional o, simplemente, eran idóneas. Si en un principio estas posibilidades sirvieron para cubrir los cargos docentes, avanzado el siglo XX e incrementado el número de escuelas abocadas a la formación docente, esta situación tendió a revertirse. Ahora bien, en estas páginas estamos problematizando la experiencia de dos mujeres que, además de maestras, fueron directoras. En su tesis doctoral Morgade abordó la problemática de las mujeres ejerciendo cargos directivos en una tensión binaria y generizada que afirma: dirigir es masculino en tanto enseñar es femenino (2007). Sin embargo, retomando las hipótesis de Laura Graciela Rodríguez (2023), afirmamos que, desde fines del siglo XIX, las maestras ocuparon cargos directivos. El alto porcentaje de mujeres en la docencia por sobre los varones, sumado a la obligación de lograr la cobertura escolar, las catapultaron a la dirección con preferencia de las escuelas que impartían educación a la primera infancia. Oportunamente, el artículo que el pedagogo Luis Iglesias publicó en el *Monitor de la educación común*, titulado «La escuela unitaria», aborda las características de las escuelas rurales atendidas por un único personal docente (1959, p. 8). Como ejemplo de este tipo de escuelas menciona a la Nacional N.º 40 de Amaná, la misma que estuvo bajo la dirección de Dominga. Tanto esta escuela como la de Teodolinda, responden al modelo de las escuelas Láinez, de cuatro o tres grados, con escasa matrícula y una sola docente. En estos establecimientos las docentes cumplían diferentes roles, atendían a estudiantes residentes de zonas rurales o semiurbanas y eran supervisadas no solo por inspectores y visitadores sino por la mirada atenta y guardiana de la moral de los integrantes de la vecindad.

Pero esa maestra ideal que gravitó con fuerza sobre el imaginario del oficio se vio sistemáticamente resistida en el terreno de las prácticas a partir de una serie de tácticas que las educacionistas urdieron para proyectar sus propias trayectorias vitales. Esas tácticas dejaron numerosas marcas que se encuentran condensadas en una serie de expedientes de investigaciones sumarias que tuvieron por objetivo pesquisar faltas de conducta de diferentes agentes del sistema educativo, entre estos las maestras. Estos expedientes se hallan

almacenados en el Archivo Intermedio de la Nación Argentina, en el Fondo Documental perteneciente al Consejo Nacional de Educación y fueron estudiados por diferentes historiadores. Flavia Fiorucci (2012, 2013) fue una de las pioneras, concentrando su búsqueda en experiencias ocurridas durante el primer peronismo. A partir de sus aportes, iniciamos una revisión del Fondo, pero focalizando en expedientes producidos en las primeras décadas del siglo XX. En ellos sorprendió encontrar información que permitía nombrar a maestras que, de otro modo, no hubiesen sido objeto de escritura histórica (Caldo, 2019, 2020b). Posteriormente, Adrián Cammarota (2021) acudió a ellos para investigar la labor de inspectores, directores y maestras en las primeras décadas del siglo XX. El aporte de esos legajos, permitió al autor trabajar experiencias de las que denominó «malas maestras». En el análisis insiste la hipótesis de que el entramado sexualidad, género y moral marcó pautas de disciplina y tuvo por blanco los cuerpos de las maestras en sus desempeños públicos y privados.

| 9

En esta ocasión volvemos a estos expedientes preguntándonos por las biografías de las maestras y directoras de pueblos de provincia, con el propósito de ver allí las tácticas que desplegaron y, en su trasfondo, indicios de la conciencia de subordinación que ellas tuvieron. La riqueza de estos documentos consiste en el entramado de tipos documentales y de voces que presentan. Es decir, además de la presencia de las autoridades del sistema educativo, se expresan denunciantes, víctimas y observadores. A su vez, toda prueba material que acompañe los casos queda adjunta al expediente. Entonces encontramos correspondencia, notas personales, artículos de prensa, cartografía, libretas de calificaciones, cuadernos de clase, evaluaciones, entre otros. La suma de estas materialidades permite acceder a las biografías de maestras ignotas.

Resta explicar, la procedencia de los expedientes. Sabido es que a partir del año 1884 con la sanción de la Ley N.º 1420 se organizó formalmente el sistema educativo y, como corolario, el Consejo Nacional de Educación se erigió como el órgano ordenador, de control y también de gestión y creación de políticas educativas. En el año 1889 fue reglamentada y puesta en acción la figura de Inspectores. Estos tenían a su cargo la supervisión de las escuelas. Su potestad implicaba la posibilidad de elaborar sumarios a aquellas agentes que incumplieran reglas. En el marco del proceso de sumario se sostenía una minuciosa labor que encadenaba el saber de la figura del visitador de escuelas (quien llevaba adelante la investigación), los testigos y los involucrados directos. De estas pesquisas con fines correctivos surgió la serie de documentos entre los cuales escogimos dos para sostener el argumento del presente artículo. Estos expedientes hoy resultan un mirador oportuno y original para asomarnos a la vida cotidiana de las escuelas y, en el caso que nos ocupa, a las tácticas de resistencia de las educacionistas a los mandatos de orden moral que exigía el ejercicio de la docencia.

MUJERES TRABAJANDO EN ESCUELAS DE PEQUEÑAS LOCALIDADES DE PROVINCIA

Partimos de una afirmación, durante todo el siglo xx en Argentina la docencia estuvo ejercida por, al menos, un 85% de mujeres. Aunque muchas eran idóneas o sus títulos no estaban registrados oficialmente, dictaban clases. Existió un consenso, aunque no sin resistencia, de aceptar a las mujeres frente a las aulas de los primeros grados de la educación primaria (Morgade, 1997). La asociación maternidad y magisterio fue la clave para pensar que las integrantes del género femenino eran las encargadas de transmitir los valores sociales y los principios morales adecuados para la educación de las infancias.

Dora Barrancos (2000) se encargó de describir los avatares de la vida cotidiana de las mujeres que se dedicaron al magisterio. En la mayoría de los casos, cuando las muchachas se recibían, emprendían una carrera donde los traslados eran peldaños de ascenso o permanencia. En esta dinámica, recién graduadas y con 17 años, tocaba vivir en localidades muchas veces alejadas de la residencia familiar y solventar con el propio salario los gastos de vivienda (Billorou, 2016). Por lo cual, las maestras se hospedaban en hoteles, en cuartos rentados en casas de familia o en casas de pensión. Los edificios escolares, generalmente, tenían un espacio habitacional llamado «casa para el director». Pero, como el nombre lo indica, allí se alojaba la máxima autoridad escolar, no así las maestras de grado que quedaban libradas a sus posibilidades económicas para pagar un hospedaje.

Vivir alejadas de la tutela familiar las situaba ante el ojo vigilante de la vecindad. El carácter ejemplar de la maestra debía conservarse, por lo cual dentro de las prácticas se observaba el decoro, la buena presencia, la sencillez; quedando alejadas de cualquier exposición pública o escándalo. Estas mujeres no podían aparecer solas en público y mucho menos relacionadas con varones cuyo vínculo no se pudiese probar o, por otra parte, efectuando acciones como fumar, vociferar, bailar sin pudor, practicar juegos de azar, entre otras. Quizás por esto, tanto Teodolinda como Dominga tenían una empleada personal, financiada por ellas, conviviente, que las asistía. Así conformaban un entre mujeres que, en estos casos, parecía entretejerse por la necesidad laboral y no así por razones de admiración o acogimiento (Allemandi, 2017). Por ejemplo, cuando se abrieron las investigaciones sumarias, tanto Palmira Campos (20 años, soltera) como Felisa Díaz (soltera, de 60 años de edad, hilandera y analfabeta), fueron citadas a declarar y ambas esbozaron una descripción tan literal de los hechos que contribuyeron a la imputación de las acusadas.

Si bien la normativa escolar escrita no ahondaba en la prohibición de asuntos como los recriminados a estas docentes, las prácticas estaban ordenadas por un denso currículum oculto que establecía las reglas de convivencia y de presencia docente. Reglas que sí fueron indicadas en obras literarias o en revistas de circulación comercial que establecían normas de usos y costumbres para

las educacionistas (Caldo, 2011). Precisamente, las investigaciones sumarias a maestras contienen un semillero de experiencias en las cuales sus conductas fueron sometidas al control social. En cada uno de esos conflictos, que podemos rotular de índole moral, se advierte la estricta regulación que regía sobre las prácticas cotidianas públicas e íntimas de las maestras, pero también la cantidad de tácticas que ellas urdieron para sobrevivir a la imposición del sistema.

Ahora bien, vamos a desarrollar tres elementos que estimamos cruciales para ordenar el argumento de este artículo. En primer lugar, las experiencias de Teodolinda y de Dominga transcurrieron entre 1925 y 1945. Un momento histórico en el cual el sistema educativo argentino y la formación docente ya contaban con tradiciones consolidadas. Siguiendo a Morgade decimos que «entre 1874 y 1921 se graduaron 2626 maestras y 504 maestros» (1997, p. 96). Diferencia numérica que se mantuvo e incrementó con el tiempo e impactó en las aulas. Así, fue preponderante la presencia femenina a cargo de las clases escolares a las que asistía la primera infancia. Estos índices tuvieron como correlato que muchas de ellas ocuparon cargos directivos, fundamentalmente en las escuelas que cubrían hasta cuarto grado, también conocidas como escuelas Láinez. Desde fines del siglo XIX, pueden encontrarse en *El Monitor*, artículos que aluden al desempeño de las directoras. En estos casos se refuerza el trabajo moral y ejemplar de la mujer y el vínculo con la infancia (Morgade, 1997).

En segundo lugar, es importante recuperar el espacio donde se emplazan ambas historias. Tanto Teodolinda como Dominga estuvieron designadas en la dirección y en el plurigrado de escuelas situadas en pequeñas localidades, que no superaban los 1000 habitantes, alejadas de los grandes centros urbanos y con escasos recursos de confort habitacional y de acceso al lugar. Es decir, se llegaba a estos pueblos por caminos inhóspitos, en tanto estaban alejados de los trazados de rutas nacionales como así también del tendido de líneas ferroviarias. Sabido es que, en el período indicado la regulación del sistema educativo a cargo del Consejo Nacional de Educación se proyectaba directamente sobre los territorios nacionales e indirectamente sobre las provincias. Tanto Santiago del Estero como La Rioja eran provincias autónomas, que ordenaban singularidades en la administración pública, incluyendo en esta a la educación. Sin embargo, sobre las dos mujeres gravitó la misma sanción, carencia de una moral ejemplar para desempeñarse en el cargo.

En tercer lugar, la historia de la educación se ha detenido escasamente en las prácticas educativas propias de las pequeñas localidades, donde la escolarización estuvo impulsada por la Ley Láinez. Justamente, Santiago del Estero fue una de las provincias más beneficiada por esta ley, pasando de tener 105 escuelas de esta gestión en 1910 a 502 para 1936. En La Rioja, aunque en menor número, también impactaron, contando con 36 escuelas de este tipo en 1910 y con 206 para 1936 (Pineau et al., 2007). Si bien en los expedientes no se aclara el tipo

de gestión escolar, por la condición rural, la maestra única, la escasa matrícula y los cuatro años de duración, inferimos que son escuelas Láinez.

En el caso de lo ocurrido en Amaná, el visitador a cargo de la investigación fue minucioso en la descripción de la escuela y sus condiciones materiales. La misma funcionaba en un edificio de dos habitaciones, los estudiantes que concurrían eran 27. Los familiares de los niños no supervisaban el proceso educativo. Por el contrario, en su mayoría eran analfabetos y trabajaban en zonas rurales con una jornada laboral extendida. En esta clave, los niños tenían un manejo autónomo con respecto a su escolaridad. En el Algarrobo, el visitador fue menos detallista en sus apuntes, pero al referirse a la escuela la definió como «casa escuela». La institución era atendida por una única docente que oficiaba a la vez de directora, el método de enseñanza era propio del plurigrado y se aplicaba en un solo salón donde acudían el total de los alumnos. Tanto Teodolinda como Dominga, residieron en la escuela porque eran directoras y maestras. Este hecho que abarataba el costo de alojamiento, las situaba con más prestancia bajo la mira del control social. Aún más en el caso de dos mujeres que se presentaron solas ante la sociedad y que tuvieron vidas amorosas desafiantes del estereotipo de familia nuclear moderna. Asimismo, por ser el único personal a cargo, cualquier ausencia dejaba a la escuela sin actividad.

SER MUJER, DIRECTORA Y MAESTRA

El 15 de octubre de 1889, casi 36 años antes de que Teodolinda y Dominga experimentasen sus litigios, *El Monitor Común de la Educación* publicó un extenso artículo en el que figuraba el siguiente subtítulo: «La mujer directora de un establecimiento». En esas páginas podían leerse:

Las cualidades que necesita una directora son ante todo de orden esencialmente moral: el respeto de sí mismo, el sentimiento de justicia, la misericordia, la bondad[...] A la par de estas cualidades están: el sentido de organización, las costumbres de exactitud, de limpieza, de orden, de precaución, de urbanidad, etc., que son esencialmente femeninas: son las de la dueña de casa, de madre de familia. (Kergomard, 1889, p. 297)

Desde fines del siglo XIX, las mujeres ocuparon cargos directivos. El principal argumento que las hacía merecedoras era la moral y la ejemplaridad femenina para acompañar, en la alfabetización y la socialización, a los niños y niñas en sus primeros años de formación. La directora cumplía la función de ordenar y supervisar a las maestras en ejercicio, pero sobre ella gravitaba la mirada de los inspectores y demás autoridades educativas que, en todos los casos y al menos para el período estudiado, eran varones. Además, como indican las dos

investigaciones sumarias tratadas, los estimados *vecinos de bien*, también podían elevar reclamos en caso de que la directora no cumpliera con los requerimientos del rol.

Tanto a Teodolinda como a Dominga se les marcó una falta de orden moral. En el primer caso, quien eleva la denuncia es el delegado escolar, Samuel Maders. Desde su primera presentación queda explícito:

se desprenden cargos contra la Srta. Directora Loza, que la presentan faltando a principios de orden moral que afectan su concepto como señorita y como maestra... Determinó su retiro del hogar de sus padres, mereciendo de estos su repudio, trasladándose a vivir a la escuela, para continuar allí públicamente sus relaciones ilícitas, produciendo actos que comprometen la moral de la escuela y desprestigian las instituciones. (Expediente 22152, f. 2)

| 13

En el caso de Dominga,

la falta imputada es de carácter moral, tanto más grave desde el momento en que afecta la esencia de las funciones que la escuela tiene en la vida social. Un docente sin moral, ya sea en su vida íntima, como en su vida pública, representa un peligro para los intereses sociales, puesto que en él está confiado el honor del hogar futuro. Quizás por eso, la directora comprendiendo la gravedad de su falta y el veredicto justiciero, huya y demora los tiempos. (Expediente 2776, f. 76)

A medida que las autoridades en cumplimiento del rol de visitador entrevistaron a personas que oficiaron de testigos, se fueron acumulando los detalles de la situación problemática. En ambos casos, el visitador dejó explícita la escasa cantidad de personas que se dispusieron a declarar. Pero, ese mismo argumento fue utilizado por Teodolinda y por Dominga para poner en duda el valor de las pruebas.

Como era de procedencia, al iniciar una investigación sumaria, el visitador llegaba a la localidad y, en el lugar, iniciaba una ronda de entrevistas a la persona denunciante, a la acusada y a todas las que se sintiesen con voluntad de declarar. Pero, en estos casos no se citó a los varones involucrados en la acusación (Belisario Arguello Loza y Pedro Fernández), quizás por considerarlo agentes externos a la escuela y directamente vinculados con las denunciadas. La resolución final emanaba de la suma de las entrevistas más las pruebas materiales que en ellas surgieran. En el caso de Teodolinda se presentaron a declarar 10 personas, de las cuales siete eran varones y tres mujeres. Entre las mujeres estaban su madre, Zenona, su empleada, Palmira Campos y una tercera que enviaba su hija a la escuela. Esta última fue la única que no sabía

firmar. Todas afirmaron trabajar, una de mucama, otra de costurera y una última de telera (oficio típico de las mujeres en la zona). Entre los varones se encontraban su padre y su hermano. De los siete, cuatro sabían escribir y tres no. Tres eran de ocupación estanciero y el resto se definieron como labradores. Cuatro de los declarantes afirmaron enviar sus hijos a la escuela. Solo uno expresó no haber escuchado rumores sobre la maestra. Las cinco personas que enviaban infantes a la escuela coincidieron en que Teodolinda tenía buen trato, aunque los estudiantes aprendían poco. Sin embargo, nueve afirmaron que la maestra tenía mala conducta por ser madre soltera y mantener relaciones amorosas y escandalosas con un sujeto casado, por lo que se hacía meritoria de exoneración.

| 14

El grupo de declarantes sobre la situación de Dominga Ortiz de Molina fue más numeroso, siete mujeres y 11 varones. Ellas, dijeron ser amas de casa y ayudar al esposo, con excepción de una hilandera y una mucama, precisamente la que estuvo al servicio de la directora. Por su parte, los varones, luego de dejar constancia del número de libreta de enrolamiento, se identificaron como comerciantes o criadores. La mitad de los entrevistados no estaba en condiciones de firmar, esto coincidió con aquellas personas que trabajaban en el campo. Con respecto al caso que los convocó a la entrevista, el 55 % confirmó estar al tanto de la falta de la directora, pero el resto expresó no saber nada sobre el asunto, las distancias más el trabajo rural impedían involucrarse en rumores. Incluso varios afirmaron no conocer personalmente a la maestra.

En general, quienes oficiaron como testigos alegaron que las maestras con sus acciones faltaban a la moral y al bien público representado por la escuela. Atributos que, como ya expresamos, era crucial en la articulación de las mujeres con la docencia. En este punto, abrimos un paréntesis para introducir un concepto de moral difundido en el campo educativo de la época. Entre los años 1902 y 1903, Emile Durkheim dictó un curso sobre educación moral con perspectiva laica para las escuelas primarias (1997). Con ímpetu prescriptivo elaboró un concepto que se volvió sustancial en el sentido común de los sistemas educativos. Así, la moral comprendía:

un sistema de reglas [...] Para que la regla sea obedecida como es conveniente, como debe ser, es necesario que nos sometamos a ella, no para evitar los castigos o para obtener recompensa, sino simplemente porque la regla ordena, y por respeto hacia ella, porque la consideramos respetable [...] en la moral hay dos ideas, la idea de deber y la idea de bien. (Durkheim, 1998, pp. 33-36)

Era tarea de los maestros impartir este conjunto de reglas con su doble acepción, deber y bien. Sobre estos agentes dirá: «no es de fuera de donde el maestro puede recibir su autoridad, sino de sí mismo, esta solo puede venirle

de su fe interior» (Durkheim, 1986, p. 96). Pero los principios de esa fe no eran religiosos, sino laicos. Justamente, los que constituyen la solidaridad y moral de la sociedad). El maestro laico:

es el órgano de una gran personalidad moral que le es superior: la sociedad. En esta superioridad reviste su fuerza, su autoridad y su moral. Estos agentes tienen por misión acompañar a las infancias en el proceso de socialización, para adaptarlos a la sociedad por medio de la inculcación de los deberes y virtudes de la moral. (Durkheim, 1986, p. 97)

| 15

Esa misión otorga autoridad y razón de ser a la docencia. El oficio transforma en figuras ejemplares a quienes deciden ejercerlo. Cada docente debía tener un convencimiento interior de la grandilocuencia de su obra. Eso ordena a estas personas en una clave que articula deber y bien social. Entonces, en el ejercicio de la docencia se requería poseer unos saberes vinculados a la pedagogía, al campo de la cultura, a la alfabetización y a las matemáticas; pero también una conducta social sin mácula. Cualquier escándalo, delito o acción estimada como falta íntima y personal ponía al docente en vilo. Tal es así, que ninguno de los testigos que declararon contra ambas educacionistas dieron cuenta de fallas en el dictado de sus clases. Incluso, sobre Dominga, un grupo de vecinos de Amaná expresó:

Tenemos entendido, que el Señor visitador Don Raúl Orihuela, durante su última visita por esta escuela, en noviembre de 1933, no supo apreciar uno de los puntos más importantes que todo visitador no debe descuidar para poder formarse un criterio más o menos exacto del concepto que el maestro goza en el vecindario, y este es, la asistencia diaria de los alumnos de una escuela, por ser este, el índice revelador del grado de sociabilidad que el maestro mantiene en la población, que de 27 inscriptos que era la totalidad dentro del radio, asisten 25 o 26 niños diarios [...]. A lo que agregan: Que la señora Ortiz de Molina ha sido la única maestra del pueblo y para el pueblo, de que hemos recibido consejos sanos, y no solo fue la educadora de nuestros hijos, sino de nosotros mismos mereciendo siempre el concepto de muy bueno. (Expediente 4930, f. 1 y 2)

Dominga era muy buena en las prácticas del aula y ese concepto no lo revirtieron incluso quienes solicitaron su cesantía. En el caso de Teodolinda, los padres y madres consultadas declararon que sus hijos e hijas aprendían poco en la escuela, pero que la maestra no faltaba a sus deberes como educa-

dora. Aseguraron además que la mujer tenía trato amable y correcto con los infantes.

Sin embargo, aunque no recibieron observaciones en el dictado de sus clases ni en el compromiso para con las tareas escolares, fueron desestimadas de la docencia por el tipo de relaciones de pareja que establecieron. Repetidas veces los visitantes alegan la inmoralidad de estas mujeres. Esto es, algo de su hacer privado ponía en jaque los mandatos hegemónicos de la cultura, y eso las convertía en mujeres perjudiciales para la sociedad en general y para dictar clases en escuelas en particular.

| 16

TÁCTICAS DE MAESTRAS

Las tácticas son una serie de acciones planificadas por los seres subalternos para sobrevivir al juego del dominador (de Certeau, 2000). Precisamente, las maestras, aunque ocupando cargos directivos, eran conscientes de que el sistema educativo se ordenaba a partir de regulaciones que las instituían en el deber ser propio de, lo que la perspectiva de género nos permitió definir como, la mujer doméstica. Es decir, hacendosa, pura, simple, dispuesta, colaboradora, atenta, detallista, abnegada, honesta, sumisa, silenciosa y siempre inscrita en una cadena de tuteladas, ocupando un lugar mayor o menor en la escala, pero siempre bajo la atenta mirada prescriptiva masculina.

Por ejemplo, la directora si bien cumplía un rol ordenador en la escuela a su cargo, estaba atentamente supervisada por la figura de los inspectores y demás autoridades educativas, en su mayoría varones. Se indica que hasta la década de 1930 no hay registro de mujeres inspectoras (Morgade, 1997). Por lo cual, el ejercicio de la docencia implicaba una transformación sustantiva en la vida de las mujeres. Sus apariciones públicas debían ser pautadas y cuidadas al punto de no contaminar el carácter ejemplar del oficio. De ese trabajo sobre sí mismas emanaba la moralidad y la respetabilidad de la maestra. La educacionista que se autoconvencía y encarnaba ese deber ser se transformaba en ejemplar. En este punto y de manera indirecta y táctica, ser maestra limitó la diversión y las posibilidades amorosas de estas mujeres, quienes debían ser solteras, castas y tuteladas por una familia reconocida o correctamente casadas.

Pero, también sabemos que algunas educacionistas desafiaron esos mandatos, ejemplo de ellas son Teodolinda y Dominga. En las biografías de ambas mujeres se entretajan una serie de episodios que dan cuenta de cómo cada una tramitó decisiones personales apelando a un denominador común, la ingenuidad, la negación de los hechos y el silencio. Ambas no hacen eco de los comentarios y desconocen los cargos que se le atribuyen.

Teodolinda, a diferencia de muchas de sus congéneres, se inició el camino de la docencia en la misma localidad donde residía con su familia, evitando así el periplo de traslados. Por lo cual, sin tener título registrado, en el año 1919 asumió

como docente y directora de la escuela 211. Entre esa fecha y el año 1925, en que se solicita la investigación sumaria, se sucedieron una serie de acontecimientos que la maestra supo tramitar airoosamente. En primer lugar, entre el 15 de febrero y el 30 de abril de 1921, ella solicitó una licencia motivada en un viaje a la ciudad de Córdoba por asuntos de enfermedad. Pero, en realidad, ella se había ausentado del pueblo al promediar el año 1920 y retornó a mediados de abril cuando se canceló su licencia. En ese lapso dio a luz a su hijo, pero ningún lugareño vio a la maestra embarazada. Cuando regresó a su trabajo, ya no tenía señales de aquel estado, ni siquiera cargaba al niño, al que dejó en una localidad cordobesa llamada San Martín al cuidado de Nicosia de Gómez.

| 17

Todo indica que la mujer se incorporó a su trabajo sin problema y así continuó en el ejercicio de sus funciones hasta el año 1924 en que, luego de una serie de desacuerdos con sus progenitores, decide mudarse a vivir en la escuela. Al respecto, su madre expresó: «Ha abandonado el hogar porque mi esposo y yo no le hemos aplaudido su proceder incorrecto y porque no se ha querido someter a nuestra voluntad, sino a la voluntad ajena, es decir de un hombre casado» (Expediente 22152, f. 8). Más tarde, el padre, en entrevista, confirmó la idea: «Por sus malos pasos dados que afectan a mi delicadeza de hombre, por no haberse querido someter a mi voluntad y por tener más libertad de acción para vivir en una forma incorrecta con un hombre casado a quien yo repudio» (Expediente 22152, f. 15).

Así fue como Teodolinda se instaló en la escuela y en ese mismo año trajo al pueblo a su pequeño hijo. Conforme pasaron los días la maestra se desempeñaba en su rol, y si bien los vecinos sabían del retoño, nadie parecía advertir algo malo en ello. Pero la noche del 14 de agosto de 1925 ocurrió un episodio que no dejaron pasar. El amante de la maestra, Belisario Arguello Loza, llegó a la casa escuela siendo las 21 horas y, luego de visitarla, salió al patio y realizó disparos al aire amenazando a la familia de Teodolinda. A la mañana siguiente el pueblo estallaba en rumores y el encargado escolar no demoró en denunciar lo acontecido al inspector general de provincia. Rápidamente, se inició una investigación sumaria, cuyos resultados se comunicaron a la denunciada. Pero esta, primero alegando motivos de salud y luego personales, nunca acudió a declarar, no convalidó los hechos y, a la par, presentó la renuncia al cargo. Renuncia que fue rechazada por las autoridades educativas, en tanto querían expulsarla como castigo ejemplar. Se entiende que, si aceptaban la renuncia, ella quedaba desvinculada de los cargos y en condiciones de empezar su labor docente en otra plaza. Sin embargo, no se presentó ni firmó la aceptación de los cargos imputados. Su táctica fue jugar entre la ausencia y el silencio, sin renunciar al afecto de su amante y de su hijo y, además, sin reconocer la carga de inmoralidad atribuida a sus actos.

La historia de Dominga es diferente. Ser nombrada como maestra en escuelas alejadas de su lugar de residencia la separó de su esposo, quien avaló la situa-

ción. Cuando las autoridades educativas se anotician de rumores que asociaban en términos amorosos a la directora y maestra casada con un vecino de la localidad, no demoraron en iniciar una investigación sumaria que arrojó pocas pruebas. Por lo cual, decidieron castigarla con un traslado que Dominga aceptó. Así fue como cambió de lugar de trabajo, pero llevó con ella a su amante y a una mucama. Sin embargo, cuando presentó a sus acompañantes, indicó que el sujeto era la pareja de su empleada. Mediante estas presentaciones, fue bienvenida y así comenzó sus actividades. Primero residieron en un cuarto rentado, luego se mudaron a la escuela. Más tarde la mucama dejó el pueblo y, con frecuencia, tanto Fernández como Dominga se ausentaban.

En sus licencias la escuela quedaba sin funciones y comenzaron las molestias y, en ese contexto, se solicitó la investigación sumaria por parte de su antiguo sumariante, Orihuela. A diferencia de Teodolinda, Dominga se presentó sin demoras cuando fue citada. La mujer reconoció que vivía separada de su esposo, que por causa del trabajo no veía con frecuencia a sus hijos, pero negó el vínculo amoroso con Fernández. En declaraciones ante el visitador, algunos testigos indicaron haberla visto en situaciones amorosas con el sujeto y haber escuchado rumores. Varios de los informantes afirmaron que la maestra cambió su imagen corporal dando señales de estar en «estado interesante» (embarazo). Pero, no faltaron los vecinos y progenitores de estudiantes que declararon no haber escuchado comentarios ni visto nada malo en el accionar de la directora.

Dominga se anotició de todos los cargos que le imputaban y sin demora recusó cada uno. Alegaba no haber sido notificada en tiempo y forma y una notable discrecionalidad en la convocatoria de testigos. En esta clave el litigio se extendió hasta el año 1945, cuando finalmente es exonerada. Pero ella nunca dejó de proclamar su inocencia.

CONCLUSIONES

Cuando leemos en la carátula de un sumario «cesantía de la directora tal o cual» y luego advertimos que el cargo se repite en varios expedientes, tendemos a pensar que las sanciones dentro del sistema educativo eran frecuentes. Cuando nos sumergimos en la especificidad de cada caso entendemos que muchas de esas acusaciones fueron por problemas relacionados con una educación sexual moralizante que regía sobre procesos singulares. Por ejemplo, Teodolinda no tenía título habilitante y no hizo una carrera docente plagada de traslados; en cambio, Dominga era maestra normal nacional y sí fue protagonista de una odisea de traslados. Ambas establecieron vínculos amorosos con sujetos que el sistema educativo consideraba prohibidos, pero Teodolinda era una mujer soltera, enamorada de un primo hermano casado con quien tuvo un hijo, mientras que Dominga era casada y conoció a su amante en una residencia temporal por causa de su trabajo. Teodolinda al ser acusada

no concurrió a declarar y presentó la renuncia a su trabajo. Dominga no se amedrentó, entonces no solo fue a declarar, sino que recusó los cargos en su contra y litigó hasta el cansancio por la restitución a su puesto. Quizás, la practicidad de la primera contrasta con los reclamos de la segunda, porque esta era maestra normal nacional y conocía más los gajes del oficio o, tal vez, porque la situación económica de Dominga era muy diferente a la de Teodolinda. Esta última era una joven solvente, con recursos económicos más allá de la docencia. Sin dudas, aunque parecidas, las mujeres en general y las maestras en particular, no son todas iguales. Aunque, claro está, las reglas de conducta y moral hegemónicas intenten homogeneizarlas. En otras palabras, miradas desde arriba las mujeres se parecen unas a otras, enfocadas desde sus historias personales, no. En este punto, cobra valor el enfoque biográfico, justamente para mostrar el lado escurridizo de las experiencias y la tensión entre las normas y las prácticas.

| 19

El sistema educativo ordenó el modo correcto de ser de las maestras en base a criterios morales donde el deber ser y el bien quedaron articulados. Las educacionistas fueron conscientes de esos mandatos, pero no siempre los respetaron. Por el contrario, muchas veces operaron en la trastienda de la prescripción a partir de una serie de tácticas que permitieron sobrevivir a los mandatos sin perder el deseo personal. Justamente, las biografías de Teodolinda y de Dominga ejemplifican lo antedicho. Ellas desempeñaron su oficio con capacidad y dedicación, sin embargo, en sus vidas privadas habilitaron algunas prácticas que atentaban contra una moral femenina hegemónica de época que ellas no reconocieron. Para la sociedad, las dos pusieron en jaque la institución del matrimonio, una por infiel y la otra por salir con un sujeto casado. La maternidad oculta también fue reconocida como objeto de falta, aunque en el caso de Dominga, pese a la insistencia de los vecinos, no fue tomada en consideración. Aunque ellas simplemente negaban los cargos y bajo ningún punto de vista se asumieron como malas maestras.

La principal falta fue mantener relaciones amorosas con varones por fuera del vínculo del matrimonio. Pero, en el derrotero de las experiencias se advierte que ellas pudieron sobrellevar durante largo tiempo sus «ilícitos» marcando el toque de queda la puesta en público de los hechos. Es decir, Teodolinda fue sumariada cuando su amante salió al patio de la escuela en estado de ebriedad y escandalizó a la población, Dominga no se quedó atrás cuando se trasladó con su amante que, aunque trató de esconderlo, la historia se hizo pública. En este punto, entendemos que el problema de estas maestras no fue lo que hicieron, sino que hicieron públicas sus acciones. De haberlas mantenido en reserva el veredicto hubiese sido otro y, quizás, no tendríamos investigación sumaria. Entonces, la táctica de las maestras era la discreción, la sutileza, la ausencia, la negación y el silencio. Así, por los pasillos de las escuelas corrieron historias de adulterios, amoríos, maternidades no deseadas y crianzas

abandonadas; sin embargo, solo fueron condenados aquellos casos que hicieron públicos los actos.

La escuela es un espacio público y las maestras, como parte de sus agentes, jugaron en el límite de una vida pública ejemplar que no debía ser contaminada por acciones privadas. Justamente, Teodolinda y Dominga atentaron contra este principio tácito al hacer público lo que debió permanecer en el plano de lo privado, estallando así toda la operatividad de las tácticas que las habían mantenido activas.

| 20

Notas

1. Estamos glosando información del AIN FCNE (Archivo Intermedio de la Nación-Fondo Consejo Nacional de Educación) Expediente N.º 22152 (1925), Caja 5.

2. Estamos glosando información del AIN FCNE-Expediente N.º 2776 (1934), Caja 12. Una primera síntesis descriptiva de este caso fue publicada en (Caldo, 2020b).

Referencias bibliográficas

Allemandi, C. (2017). *Sirvientes, criados y nodrizas. Una historia del servicio doméstico en la ciudad de Buenos Aires (fines del siglo XIX y principios del XX)*. Teseo.

Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Alonso y G. Morgade (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, pp. 19-64. Paidós.

Alvarado, M. (2016). El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista. *Anuario de historia de la educación de la SAHE*, 17(2), 104-119.

Barrancos, D. (2000). Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras. En F. Devoto y M. Madero (Dir.) *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad III*, pp. 199-227. Taurus.

Becerra, M. (2016). Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana. *Anuario Historia de la Educación*, 17(2), 80-103.

Becerra, M. (2020). Soy comunista y maestra: resistencias a la maternalización de las mujeres a través de la obra de Angélica Mendoza en la Argentina de los años 20 y 30. *Revista Izquierdas*, 49(23), 385-411.

Billorou, M. J. (2016). Mujeres que enseñan no solo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 57-79.

Bolufer, M. y Serrano, E. (2023). Maritime crossroads: the knowledge pursuits of María de Betancourt (Tenerife, 1758-1824) and Joana de Vigo (Menorca, 1779-1855). *Notes and Records*, 77, 303-322.

Bolufer, M. (2008). *La vida y la escritura en el siglo XVIII. Inés Joyes: Apología de las mujeres*. Publicacions de la Universitat de València.

Caldo, P. y Fernández, S. (2010). Biografía, historia y mujeres: la revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987. *Avances del Cesor*, 7, 97-125.

Caldo, P. (2011). Las maestras como Damas y damitas. La construcción de la sensibilidad de las docentes a partir del correo de lectoras de una publicación semanal exclusiva de mujeres, Argentina 1939-1944. XIII *Jornadas Interescuelas - Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, pp. 1-15.

Caldo, P. y Vignoli, M. (2016). Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 53-56.

Caldo, P. (2018). Tizas y Apuntes, costumbres en común. Maestras, libros y prácticas, Argentina década de 1930. , pp. 115-139. En F. Fiorucci y L. Rodríguez (Comps.) *Intelectuales de la educación y del Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Universidad Nacional de Quilmes.

Caldo, P. (2019). Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950. *Arenal*, 26(2), 521-540.

Caldo, P. (2020a). Trabajo docente, trabajo intelectual. Herminia Brumana, Argentina, 1918-1935. En G. Queirolo y M. S. Zárate Campos (Comps.) *Camino al ejercicio profesional. Trabajo y género en Argentina y Chile (Siglos XIX y XX)*, pp. 321-350. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Caldo, P. (2020b). Dominga, 17 años de docencia oficial más una vida entregada a la enseñanza (1917-1945). En E. Mancini y M. Caballero (Comps.) *Maestras argentina I*, pp. 206-212. Ediciones La Toma.

Caldo, P. (2023). Juventud, belleza y mujeres, un tríptico que ordena la violencia de género en la literatura de Raúl Barón Biza. *Intersticios de la política y de la cultura, intervenciones latinoamericanas*, 12(23), 37-66.

Cammarota, A. (2021). *Malas maestras: educación, género y conflicto en el sistema educativo argentino*. Grupo Editor Universitario.

de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana de Estudios Superiores de Occidente.

Diz, T. (2006). *Alfonsina periodista. Ironía y sexualidad en la prensa argentina (1915-1925)*. Libros del Rojas.

Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica*. PUV.

Durkheim, E. (1986). *Educación y sociología*. Ed. Coyoacán.

Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Losada.

Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía*. Losada.

Expediente N.º 22152 (1925), Caja 5 [Fondo Consejo Nacional de Educación-Archivo Intermedio de la Nación Argentina].

Expediente N.º 2776 (1934), Caja 12 [Fondo Consejo Nacional de Educación-Archivo Intermedio de la Nación Argentina].

Expediente N.º 4930 (1934), Caja 12 [Fondo Consejo Nacional de Educación-Archivo Intermedio de la Nación Argentina].

Fernández, S. y Caldo, P. (2013). *La maestra y el museo. Gestión cultural y espacio público 1939-1942*. El Ombú Bonsái.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo 1946-1955. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 139-154.

Fiorucci, F. (2013) Los amores de la maestra. Sexualidad, moral y clase durante el peronismo. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 85, 45-66.

Fletcher, L. (1987). *Una mujer llamada Herminia*. Catálogos Editora.

Ginzburg, C. (1992). Historia y cultura: una conversación con Carlo Ginzburg. *Revista Entrepasados*, 2, 105-115.

Iglesias, L. (1959). La escuela rural unitaria. *El Monitor de la educación común*, 926, 3-20.

Kergomard, P. (1889). El rol de la mujer en la enseñanza primaria. *El Monitor de la educación común*, 166, 294-300.

Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Miño y Dávila.

Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Género, autoridad y poder en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires* [Tesis Doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Mosso, A. (2022). *Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo XX* [Tesis Doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Pineau, P. (2007). *A cien años de la Ley Láinez*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Rodríguez, L. G. (2023). ¿Cuánto gana una maestra? Representaciones de género, salarios y condiciones de trabajo (fines del siglo XIX, principios del XX). XX [Ponencia]. I Workshop internacional. *Las mujeres en las instituciones educativas: alumnas, maestras y profesoras en Argentina, Chile y Uruguay (fines del siglo XIX, primera mitad del siglo XX)*. 20 de septiembre de 2023, Universidad de La Plata.

Valobra, A. (2007). La tradición femenina en el radicalismo y la lucha de Clotilde Sabattini por el reconocimiento de la equidad política, 1946-1955. *Clepsydra*, 6, 25-42.

Vicens, M. (2020). *Escritoras de entresiglos: un mapa transatlántico. Autorías y redes literarias en la prensa argentina (1870-1910)*. Ediciones de la Universidad Nacional de Quilmes.

Zemon Davis, N. (1999). *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVII*. Cátedra.