

La profesión de magisterio: feminización, salarios y condiciones laborales (Argentina, fines del siglo XIX, principios del XX)

Laura Graciela Rodríguez (IdIHCS-UNLP/CONICET)

Es sabido que las profesiones no son neutrales respecto del género de quienes las encarnan y que en el proceso de construcción social de la identidad femenina, fue central la condición biológica de madre y esto tuvo implicancias directas para las que quisieron estudiar y/o insertarse en el mercado laboral (Martín, Queirolo y Ramacciotti, 2019; Domínguez Mon y Lozano, 2019). El magisterio en particular, se ha considerado una actividad asalariada propia de mujeres, pero esto no ha sido siempre así. En los modernos Estados occidentales, los gobiernos priorizaron invertir los dineros públicos en la apertura de establecimientos primarios, secundarios y universitarios para varones, en detrimento de la escolarización de las mujeres. En consecuencia, durante buena parte del siglo XIX en las provincias argentinas hubo más escuelas públicas para varones con maestros al frente que escuelas de niñas y maestras, siendo los hombres en general, mejor remunerados que las mujeres. Con el tiempo, la profesión se fue feminizando pero los funcionarios estatales siguieron considerando que los varones debían tener un rol definido y una posición de privilegio dentro del sistema público (Rodríguez, 2021).

Disponemos de interesantes trabajos centrados en las maestras de las escuelas nacionales y los discursos que impulsaron su entrada a la carrera docente (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Tedesco, 1993; Alliaud, 2007; Lionetti, 2007; Billorou, 2015; Fiorucci, 2016; Cammarota, 2021). En este texto nos proponemos profundizar estos estudios, haciendo foco en cuestiones complementarias, donde analizaremos las otras causas que afectaron al proceso de feminización del magisterio, la cuestión salarial y las condiciones laborales que vivían las maestras empleadas en escuelas nacionales y también provinciales, entre fines del siglo XIX y principios del XX.

Durante este período estudiado, el nivel primario estuvo conformado por una variada y compleja trama de escuelas. Recordemos que por mandato constitucional de 1853, cada una de las 14 provincias tenía autonomía para dictar sus propias leyes de educación. Desde 1871 se comenzaron a crear en todo el país Escuelas de Aplicación dentro de las Escuelas Normales nacionales, que eran escuelas primarias completas, es decir, con los seis grados. Cuando se creó la Capital Federal de la República en la ciudad de Buenos Aires en 1880, el gobierno nacional sancionó su propia norma de educación, la Ley 1420 de 1884 que tenía incumbencia en las escuelas primarias de Capital, Colonias y los recientemente creados Territorios Nacionales (ubicados en el sur y el noreste del país). En 1905 se sancionó la Ley 4874 que habilitó a la nación a crear escuelas en las provincias que así lo solicitaran hasta el cuarto grado, preferentemente en zonas rurales, que pasaron a ser conocidas como “escuelas Láinez”. Así pues, en esta etapa coexistieron estos diferentes tipos de escuelas provinciales y nacionales que tuvieron distintas normativas, escalas salariales y sueldos.

Ahora bien, en esta ponencia estudiaremos a lo largo de tres apartados cómo se fue dando el ingreso de las mujeres a la profesión, de qué manera se fue naturalizando la designación de las maestras en los primeros grados y las condiciones laborales y salariales que afectaban directamente a las docentes.

El proceso de feminización del magisterio

En el siglo XIX, los maestros que daban clases en las escuelas públicas tenían distintos perfiles: pertenecían al clero, se habían titulado en el extranjero, eran egresados de algunas de las pocas Normales provinciales que existían o bien rindieron un examen de competencia ante el Estado que los habilitaba para trabajar en determinados grados de la escuela primaria. Los títulos que se otorgaban – de preceptor y subpreceptor- se correspondían con la cantidad de años de estudio. Los alumnos avanzados eran nombrados para trabajar como ayudantes.

La primera Escuela Normal nacional del país fue la de Paraná, que abrió sus puertas en 1871 y tuvo el curso de magisterio destinado solo a los varones hasta 1877 que se hizo mixto. Tenía una estructura conformada por tres niveles: la Escuela de Aplicación (nivel primario) y el curso de magisterio y profesorado (nivel medio), al que se le añadió después el Jardín de Infantes (nivel inicial). Hacia 1875 el ministro de instrucción pública dio a conocer las estadísticas referidas a las escuelas primarias en las provincias, que en general tenían dos o tres grados. Como hemos señalado en otro trabajo, predominaban en el país los maestros (739) por sobre las maestras (387), siendo las excepciones las provincias de Buenos Aires donde había más maestras (323) que maestros (215) y San Juan (90 maestras y 75 maestros). Asimismo, había más escuelas de varones (705) que de niñas (294) y mixtas (374), por lo que las niñas exhibían mayores porcentajes de analfabetismo, siempre hablando de escuelas que contaban casi todas con dos o tres primeros grados. Gracias a la gestión de

Domingo F. Sarmiento y Juana Manso – impulsores de la enseñanza mixta-, la provincia de Buenos Aires era la única que exhibía una situación diferente con más cantidad de escuelas públicas de niñas (65) y mixtas (101) que de varones (65) y más alumnas que alumnos escolarizados (Rodríguez, 2023).

Ese mismo año, en 1875, se aprobó un decreto que ordenaba crear Normales de mujeres en todas las capitales de provincia. El propósito, según el ministro nacional, era el de formar mujeres, que, por su calidad de “madres” resultaban ideales para trabajar de maestras con los niños más pequeños, es decir, en el Jardín de Infantes y en los primeros grados de la primaria, además de generar un importante ahorro al Estado al recibir salarios provinciales más bajos que los varones. A diferencia de los hombres, afirmaba, ellas no estaban distraídas con los “variados quehaceres de la vida civil”, ni con los “poderosos atractivos de la vida política”, ni con las “carreras más lucrativas y brillantes”, por lo que revelaban “un mayor apego a la labor paciente del magisterio” (Rodríguez, 2021, p. 9). En paralelo, se fueron fundando Normales de varones y, a partir de 1888, Normales mixtas.

Gran parte del éxito inicial de las Normales fue la amplia cobertura de becas que otorgó el Estado nacional para atraer a los varones, que tuvieron un monto más alto que las destinadas a mujeres. Los funcionarios consideraban que ellos eran necesarios para ocupar los puestos para los que ellas no estaban “naturalmente” preparadas: la enseñanza en los grados superiores de la escuela primaria (de cuarto a sexto), los altos cargos de la burocracia, los puestos directivos en las primarias con sexto grado, el profesorado en el nivel medio y las escuelas rurales (Rodríguez, 2021). Sin embargo, en el contexto de la crisis económica de 1890, se comenzaron a escuchar voces cuestionando con más fuerza que antes, a los varones que cursaban el magisterio. Los funcionarios denunciaban que los alumnos becados abandonaban sus estudios antes de recibirse o no ejercían luego la profesión y con ello defraudaban al fisco, por lo que en 1891 el gobierno decidió suprimir las becas para varones. Esto causó una serie de protestas entre los normalistas, que aseguraban que el otorgamiento de becas era la única manera de estimular su ingreso a la docencia, y que no solo había que mantenerlas, sino aumentar el monto. Debido a estas y otras críticas, las becas fueron repuestas, pero no se actualizaron de acuerdo a la inflación, por lo que el número de inscriptos en el curso de magisterio caía año a año, al contrario de lo que ocurría en los cursos de mujeres.

En 1900, el ministro, en vez de aumentar el monto de las becas, decidió cerrar 11 de los 13 cursos de magisterio para varones que existían (antes se había clausurado el de Santa Fe), argumentando que el número de inscriptos y egresados era demasiado exiguo. Como el Estado siempre consideró necesario formar varones, abrió unas pocas Normales masculinas más, priorizó la inauguración de Normales mixtas y fue haciendo mixtas las antiguas Normales de mujeres. En resumen, uno de los factores que cambió la composición de género de la

profesión docente fue la decisión de los sucesivos ministros de no invertir más presupuesto para retener a los alumnos varones que estaban cursando en las Escuelas Normales.

Sobre las alumnas normalistas, los directores señalaban que su concurrencia se incrementaba año a año y provenían de todas las clases sociales porque, entre otras cosas, el Estado nacional les brindó muy pocas alternativas de estudio en el nivel medio. Por ejemplo, en la ciudad de Buenos Aires, hacia 1920 el Estado había creado diez Normales de mujeres y una sola Normal para varones, una Escuela Comercial de mujeres y dos Comerciales de varones, y un Liceo de Señoritas frente a ocho Colegios Nacionales para varones (Rodríguez, 2021a).

Las mujeres en los primeros grados: leyes, discursos y condiciones laborales

Las nuevas leyes de educación que se fueron aprobando en las provincias indicaban que fueran mujeres quienes dieran clases en los primeros grados, imitando lo que ya sucedía en la provincia de Buenos Aires – que sancionó su ley de educación en 1875- y la mencionada Ley 1420 aprobada en 1884. Esta norma dispuso que la enseñanza primaria se dividiera en seis grados distribuidos de la siguiente manera: escuelas infantiles (primero y segundo grado), elementales (primero a cuarto grado) y superiores o graduadas (de primero a sexto grado). Con estas leyes se creaban tres tipos de escuelas (infantiles, elementales y superiores) con directores en cada una que podían o no funcionar en edificios separados. En relación con el personal docente, se estableció que la enseñanza primaria para los niños de seis a diez años de edad se diese “preferentemente en clases mixtas, bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas”. Además, la norma habilitó la fundación de escuelas para adultos de un solo sexo. Tanto en la ley nacional como en las leyes provinciales, seguía contemplándose la posibilidad de habilitar a maestros sin título a rendir un examen de competencia para continuar trabajando.

Gracias a la sanción de estas leyes, el ingreso masivo de las mujeres a la docencia fue un proceso que partió de los primeros grados y lentamente se fue extendiendo a los últimos grados de la primaria y a las direcciones de las escuelas. Esto fue así en una época en que predominaban en todo el país las escuelas infantiles debido a la alta deserción que se daba a partir de tercer o cuarto grado, pero también a la demora de los Estados -nacional y provincial- en crear escuelas elementales y superiores o graduadas.

¿Y cómo empezaba a trabajar un maestro egresado de la Normal? En el caso de los maestros nacionales, hasta la sanción del Estatuto del Docente en 1958, no existió un mecanismo de concurso público donde las evaluaciones y nombramientos los hicieran juntas especiales integradas por pares. En todas las designaciones para ser maestro de nivel primario, la última palabra la tenían siempre las máximas autoridades políticas del momento. Con el tiempo, la reglamentación se fue ajustando y se acordó un sistema de puntajes para

los diplomas y el promedio, aunque continuaron teniendo la responsabilidad de los nombramientos las autoridades del Consejo.

Esta forma de nombrar a los docentes, estaba además, afectada por los prejuicios de género. Sumado a las leyes de educación y la normativa referida a las Normales, hubo funcionarios y directores de Normales que en distintas épocas rechazaron que las mujeres estuviesen al frente de los últimos grados de las escuelas primarias. A principios del siglo XX un inspector planteaba que era “un verdadero peligro para el magisterio y para la educación este predominio de la mujer en las filas de los educadores” (Salinas, 1910, p. 97). Como educadora era dulce, sentimental y dominaba a los niños, pero cuando éstos llegaban a una cierta edad, exigían “la dirección de un hombre para moldear su carácter varonil, si continúan en manos de una maestra, forzosamente su espíritu ha de ser débil, femenino, en el concepto actual de la palabra” (Salinas, 1910, p. 99).

El profesor normalista especializado en psicología, Rodolfo Senet, en un texto académico criticaba el aumento sostenido de las mujeres dentro del magisterio, mostrando que en 1894 en la provincia de Buenos Aires había 1317 mujeres y solo 401 varones y en 1907 eran 368 varones y 2822 mujeres, representando un 12 por ciento contra un 88 por ciento respectivamente. Las consecuencias de esta realidad, afirmaba, era que las maestras provocaban “aberraciones” en el carácter de los varones púberes y adolescentes (Senet, 1908, p. 399).

El influyente Leopoldo Lugones, al año siguiente, llegaba a similares conclusiones (Fiorucci, 2016). Lugones había ejercido durante algunos años como inspector de las Normales, y decía en su libro *Didáctica*, que el Estado debía prohibir que las mujeres dieran clases de cuarto grado en adelante, ya que se caía en el peligro de que los varones se “feminizaran”. Así también, consideraba que las mujeres eran incapaces de ejercer cargos directivos y de inspección, porque él había observado que ellas se comportaban de manera “impulsiva”, se encontraban “subordinadas a los dogmas confesionales” e intelectualmente estaban en un estado de “semi-infancia” perpetuo (Lugones, 1910). Para esa época el inspector Pablo Pizzurno advertía que existía un “predominio extraordinario de maestras” en la ciudad de Buenos Aires que se distribuía de la siguiente manera: en las escuelas infantiles mixtas y de mujeres, el personal docente y directivo era “invariablemente femenino” (Pizzurno, 1910). Lo “preocupante” para el educador, era que ellas estaban dando clases en los grados elementales y superiores de las escuelas de varones. Pizzurno creía que la “falta de hombría” que él veía en los jóvenes, se debía a que eran educados por mujeres, a la edad en que necesitaban “la dirección y el ejemplo masculinos” (Pizzurno, 1910, p. 500).

Otro alto funcionario del Consejo Nacional de Educación decía en 1913 que la disminución de los hombres aspirantes a maestros lo tenía preocupado, ya que la mujer, al educar al niño, prolongaba en la escuela “la acción de la madre en el hogar”, pero que ella no

era adecuada para enseñar al adolescente y menos aún al púber (*El Monitor*, N° 483, 1913, p. 239). Más de diez años después, el encargado de la cartera educativa de Mendoza afirmaba en 1927 que si bien ellas poseían bondad, paciencia y tolerancia, lo cierto era que “nunca podrían sustituir al hombre en cuanto a gestar en el niño el carácter, la energía, la fuerza dinámica, la pasión exaltada por la lucha ruda y sin tregua” en los azares de la vida (Latorre, 2023, p. 9).

Del lado de los directores de las Escuelas Normales, el director de la Normal de Corrientes acordaba en que las maestras eran “buenas para enseñar a las niñas y aún a los varones de los grados infantiles”, pero “no para los grados elementales y superiores ni en la dirección de escuelas de niños” (*La Educación*, N° 289, 1898, p. 253). El director de la Normal mixta de Colonia Esperanza (Santa Fe) advertía que si bien era indudable que la mujer maestra era una influencia saludable en primer y segundo grado, observaba que resultaba “un fracaso completo desde tercer y cuarto grado”, por lo que convenía que en los grados superiores la enseñanza estuviese “confiada especialmente a maestros” (*Memoria*, 1899, p. 541). El director de la Escuela Normal mixta de Monteros (Tucumán), consideraba que era indiscutible que la educación de los jóvenes se resentía al estar a cargo de la mujer, porque a ellas les faltaba energía, solidez e intensidad en la enseñanza que solamente el hombre podía darle. Era necesario, pues, que el Estado aumentara sustancialmente las remuneraciones de los maestros de primaria para evitar su alejamiento (*Memoria*, 1912). El director de la Normal mixta de Mercedes (Buenos Aires) aseguraba que se necesitaban maestros varones porque la maestra era incapaz de darle al varón púber (de diez años) la dirección moral, el carácter, ni la educación cívica que necesitaba, y muchos menos inculcar el amor al trabajo y a la patria que el país requería (*Memoria*, 1918).

Más allá de estos discursos, a principios del siglo XX el proceso de feminización del nivel primario – nacional y provincial- se fue consolidando y era cada vez más común la presencia de maestras en los últimos grados y en las direcciones. Las excepciones solían darse en las escuelas primarias de varones y en las pocas Escuelas de Aplicación para varones que quedaban, que tuvieron, en distintas épocas, el ciento por ciento de maestros hombres, en el entendido que educaban mejor que las maestras, incluso en los primeros grados.

Condiciones laborales y salarios en las provincias

Estos dichos que pretendían estar científica y pedagógicamente fundamentados, ocultaban las pésimas condiciones laborales que sufrían las maestras de esos grados en los centros urbanos. En la mayoría de las escuelas primarias nacionales y provinciales ubicadas en las ciudades, había una sobrepoblación de alumnos en los primeros y segundos grados, haciendo que la tarea de las maestras fuese muy difícil, al tiempo que se daba una alta

deserción en los últimos grados, donde se ubicaban a los docentes varones. Por ejemplo, el director de la Normal mixta de Dolores (Buenos Aires) reportaba que entre los tres primeros grados había 241 niños, en segundo grado eran 96 repartidos en dos cursos, y en sexto grado quedaban 14 niños (*Memoria*, 1889). En la Normal de varones de Mendoza, el director explicaba que en primer y segundo grado había 71 y 66 niños respectivamente, a cargo de dos maestras, y que en quinto eran 16, con un varón al frente (*Memoria*, 1889). El director de la Normal mixta de Azul (Buenos Aires) informaba que había tres segundos grados con 50, 54 y 56 niños, mientras que en sexto grado eran 17 (*Memoria*, 1891). Para esa época se instruyó un sumario a una maestra de una escuela de Capital, acusada por haber golpeado a un alumno. La docente se defendió aduciendo que comenzó el año con 50 niños en primer grado pero unos meses después, la directora decidió sumarle 27 alumnos más, lo que originó un desorden completo y una disciplina inmanejable (Nigro, 2022).

Asimismo, el hecho que las designaciones a los maestros tuviesen cierto margen de discrecionalidad muchas veces denunciado y que los cargos de las maestras dependiesen de los varones, dio lugar a situaciones de acoso laboral y sexual de parte de colegas, directivos o inspectores varones que han sido retratadas en distintos sumarios administrativos realizados en escuelas primarias de todo el país, donde se destacaba la particular situación de vulnerabilidad en la que se encontraba la maestra rural debido al aislamiento y la soledad (Caldo, 2019; Cammarota, 2021). Ciertamente, estas realidades adversas que sufrían las maestras eran similares a las que padecían otras trabajadoras de la época (Lobato, 2007; Barrancos, 2008; Queirolo, 2018).

En referencia a los salarios, plantearemos que los discursos y normas que alentaban la presencia de las mujeres en los primeros grados también evitaban referirse a la situación de inequidad salarial que se daba en las provincias y que las afectaba directamente, como podemos observar en este cuadro de la provincia de Buenos Aires donde se les pagaba menos a las maestras que estaba en los primeros grados, situación que se replicaba en casi todas las provincias. Era frecuente además, que los maestros rurales – donde había una mayoría de mujeres- cobraran menos que los maestros urbanos.

Cuadro 1. Salarios en la provincia de la provincia de Buenos Aires. Escuelas infantiles y elementales (de primero a cuarto grado). Año 1912

Cargo	Salario mensual
Director con título, más de 500 alumnos	350
Director con título, más de 300 alumnos	216
Director con título, menos de 200 alumnos	195
Maestro con título de cuarto grado	195
Maestro con título de primero, segundo o tercer grado	130
Maestro con título de primero o segundo grado	100
Maestro con título de primer grado	72

Fuente: Ley N° 3419 de presupuesto escolar para 1912. Hemos eliminado la opción de maestro sin título que cobraban menos.

A estas diferencias se les sumaban los atrasos de los gobiernos provinciales en el pago de los salarios a los maestros. El inspector mencionaba que en la provincia de La Rioja hacía siete meses que no se les pagaba y que en la provincia de Buenos Aires también habían estado siete meses sin cobrar unos años antes (Salinas, 1910). En otras provincias estas situaciones los llevaron a organizar grandes huelgas que tuvieron mucha repercusión a nivel nacional como las de Mendoza (1919) donde se les debía ocho meses de salarios y Santa Fe (1921), con 18 meses adeudados. Esta difícil realidad continuó en el tiempo y en provincias como Corrientes, por ejemplo, los maestros denunciaban en 1930 que se les debían 18 meses.

Cabe indicar que en las escuelas nacionales se cobraban en general mejores sueldos que en las provincias y no existían diferencias salariales por grado pero sí en los cargos directivos por tipo de escuela (infantil, elemental o superior), a excepción de las Escuelas de Aplicación de las Normales, donde existía un solo cargo, el de regente, y todos cobraban igual en todo el país (Rodríguez, 2021). Existen varios testimonios que daban cuenta de la realidad más acomodada que vivían las maestras que habían llegado a ser directoras de escuelas nacionales elementales y superiores de la Capital. En los años de 1920, la docente y escritora Alfonsina Storni que era además, madre soltera, afirmaba que las maestras recibían sueldos que les permitían tener seguridad económica y sostener ellas mismas sus casas y por esto, muchas preferían quedarse solteras antes que casarse con un candidato que no las convenciera (Storni, 1921). Varias biografías de directoras de escuelas nacionales –muchas de orígenes humildes – mencionaban haber hecho viajes a Europa en esos años (Sarlo, 1998).

De todos modos, era frecuente que a lo largo de su trayectoria, las maestras trabajasen en distintas escuelas, jurisdicciones y cargos y en consecuencia, recibiesen salarios diferentes en cada puesto. Por ejemplo, la maestra Francisca Ríos de Páez egresó de la Normal de mujeres de San Juan en 1883, luego estudió el profesorado en Jardín de Infantes de Capital y dio clases en escuelas primarias, en Jardines de Infantes y en Escuelas Profesionales de mujeres. Se había jubilado después de 35 años de servicio con un salario de 200 pesos mensuales, habiendo trabajado 16 años en escuelas provinciales de Córdoba, San Juan y Entre Ríos y 19 años en escuelas nacionales ubicadas en Capital, Salta y Rosario.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos mostrado, respecto al proceso de feminización, que evolucionó de forma diferente en cada provincia y se debió a cuatro factores principales relacionados con

ciertas políticas diseñadas desde el Estado, las leyes de educación que se fueron sancionando, los discursos que circulaban entre los funcionarios y las escasas ofertas de estudio que se les ofrecieron a las mujeres. Acerca de la cuestión salarial, planteamos que existía una gran dispersión de sueldos y escalas en todo el país que tendía a perjudicar a las mujeres, en tanto y en cuanto a ellas se las designaban en los primeros grados donde se cobraban los salarios más bajos. En relación con las condiciones laborales, indicamos que las autoridades nacionales y provinciales designaban a la mayoría de las mujeres en grados que estaban sobrepoblados, con las consiguientes dificultades para dar clases. Además, se las nombraba en puestos donde se encontraban en situación de subordinación a los varones y se dieron casos en los que fueron víctimas, igual que otras trabajadoras de la época, de acoso sexual y laboral.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica, Buenos Aires.
- Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Bavio, E. A. (1911). *Estado en el que el Consejo Nacional de Educación recibió las Escuelas Normales*. El Comercio.
- Billorou, M. (2015). Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, (12), 1-18.
- Caldo, P. (2019) Entre amores clandestinos y cesantías. La maestra y el director, Argentina 1920-1928, *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 26, 145-163.
- Cammarota, A. (2021). *Malas maestras: educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Domínguez Mon, A,y Lozano, C. (ed.) (2019). *Profesionalización de las mujeres en la educación y la salud pública en Alemania y Argentina*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. *Anuario de Historia de la Educación*, (17), 2, 120-137.
- Latorre, M. (2023). Maestras y escuelas en el torbellino modernizador. Mendoza 1916-1926. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 2, 8, 1-15.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
- Lobato, M. Z. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires, Edhasa.

- Lugones, L. (1910). *Didáctica*. Buenos Aires, Otero & Cía.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Memoria presentada al Congreso Nacional por el ministro de justicia e instrucción pública*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Martín, A. L.; Queirolo, G. y Ramacciotti, K. (coord.) (2019). *Mujeres, saberes y profesiones. Un recorrido desde las ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Nigro, M. (2022). *Maestras y maestros de la ciudad de Buenos Aires entre 1880 y el Centenario*. Tesis de maestría en investigación histórica. Universidad de San Andrés.
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Petitti, M. (2021). La relación nación- provincias y la educación primaria en Argentina (1905-1978). *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 63, 1-35.
- Pizzurno, P. A. (1910). La educación común en Buenos Aires (pp. 439-516). *Censo General de Educación*. Buenos Aires, Talleres de la Oficina Meteorológica Argentina.
- Queirolo, Graciela (2018). *Mujeres en las oficinas*. Buenos Aires, Biblos.
- Rodríguez, L. G. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*. (5), 1, 1-17.
- Rodríguez, L. G. (2021a). Buenos Aires, ciudad de maestras: las Escuelas Normales de mujeres y la formación de una élite profesional femenina (1874-1940). *Resgate. Revista Interdisciplinaria de Cultura*, 29, 1-30.
- Rodríguez, L. G. (2023). La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878). *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-21.
- Salinas, Werfield A. (1910) *El Magisterio Argentino y su organización*. La Plata, La Popular.
- Sarlo, Beatriz (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires, Ariel.
- Senet, R. (1908). El niño de esta época. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, (4), 12, 386-399.
- Storni, A. (1921). ¿Por qué las maestras se casan poco? *La Nación*, 13/3/1921.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Yannoulas, S. C. (1996). *Educación: ¿Una Profesión de Mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires, Kapelusz.